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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 11 ديسمبر 2020

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 11 ديسمبر 2020

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

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الحادي عشر (11) ديسمبر 2020

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

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

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

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

الهيئة العلمية والاستشارية.

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

شروط النشر:

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

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

كلمة العدد

تخطوا المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية خطوات مدروسة في مسيرة البحث العلمي خاصة وأنها تعد من بين الفضاءات العلمية للنشر العلمي أين أضحت قبلة للكثير من الباحثين والمهتمين بشؤون التربية وعلم النفس بدراسات متنوعة ومختلفة في جل التخصصات النفسية والتربوية أو تلك العلوم المجاورة لعلم النفس كميداني تطبيقي.

إن مختلف الأبحاث العلمية المقدمة في المجلة تعد إضافة علمية وبإمتياز في مجالات علم النفس خاصة وأن الكثير من المقالات المنشورة هي بحوث تتناول مواضيع حديثة تستحق التناول وفق المقاربة المعرفية الدقيقة أين يحاول الباحثون بإختلاف مناهلهم ومشاربهم العلمية الإجابة على كبرى التساؤلات التي تطرح اليوم ضمن حقول البحث النفسي التربوي والهادف.

من خلال الأبحاث المنشورة تصبوا المجلة أن تكون منارة في مجال العلم وذلك لن يكون إلا بتظافر جهود أولئك الباحثين والناشرين المتميزين من جهة وبجهود يبذلها الخبراء الدولين في مجال تحكيم الأبحاث وتمحيصها والحرص على خروجها على ما هي عليه من جهة أخرى، فالأبحاث المنشورة هي مساهمة من قبل الباحثين والمحكمين على السواء لتطوير المعرفة ونقدها بما يساهم في تقديم الإضافة العلمية في حقل علم النفس وعلوم التربية، وعليه فإننا نتوجه في هذا المقام بجزيل الشكر والعرفان لكل من ساهم ولو بكلمة طيبة لترتقي المجلة وتصدر في حلتها الجديدة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 11 ديسمبر 2020

فهرس المحتويات

صفحة

واقع التوصيف الوظيفي في القوانين والتشريعات اليمنية الجامعية دراسة حالة جامعة ذمار

أ.سلوى أحمد مثنى الجرادي، أ.د. نصر محمد الحجيلي، أ.د. غالب حميد القانص.....10.

التقويم في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب بين التوجيهات التربوية وآراء أساتذة المادة ومفتشيها

أ.حكيمة أغريس،.....33.

سلوك الملاءمة العلاجية وعلاقته بتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي- دراسة ميدانية بمستشفى عسلي محمد بعين الملح ومستشفى الزهراوي بالمسيلة–

د.جريو سليمان،.....65.

فاعلية تقنية الواتساب WhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان

د.رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية،.....94.

متلازمتا ستوكهولم والقلب الجريح:دراسة حالات في التراث العربي

د.عادل ايت العسري،.....120.

التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال
د.عامر صابر شحادة، د.علي لطفي قشمر، أ.رزان مرعي، .....137.
الفكر التربوي الإسلامي: مرجعياته وأبعاده
د.عبد القادر الشايط،.....159.

الغياب المعنوي للأب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية

أ.عدة بن عتو، أ.خنوش عبد القادر،.....197.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم
أ.خالد مطهر العدواني، أ.مروة صالح سعيد،.....222.
أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي
د. عثمان ناصر منصور، أ.شيرين عارف الطلافيح،.....257.
كرب ما بعد الصدمة الناجم عن مجزرة القيادة العامة،الخرطوم – السودان
.....د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى،.....288.

مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي
د. عمر علي موسى دحلان،.....316.
لـغـة الـعيون وأهميتها في تشخيص الحالات النفسية في ميدان علم النفس الإكلينيكي

د. هشام بن أحمد آل طعيمة،.....340.

قراءة في كتاب مشكلات اجتماعية من منظور سوسيولوجي
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، .....359.

واقع التوصيف الوظيفي في القوانين والتشريعات اليمنية الجامعية دراسة حالة جامعة ذمار

أ.سلوى أحمد مثنى الجرادي

إدارة وتخطيط تربوي، ذمار- اليمن

أ.د. نصر محمد الحجيلي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي جامعة ذمار، ذمار- اليمن

أ.د. غالب حميد القانص
أستاذ أصول التربية جامعة صنعاء، صنعاء- اليمن

ملخص: هدف البحث إلى التعرف على واقع التوصيف الوظيفي في التشريعات والقوانين اليمنية المنظمة للوظائف العمومية وتم إسقاطها على الجامعات اليمنية كدراسة حالة لجامعة ذمار وتم استخدام المنهج التحليلي وتطبيقه على قانوني الخدمة المدنية والتعليم العالي المشرع للوظائف العامة والجامعية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها قصور تلك القوانين في إيجاد مضامين منظمة للعمل وتقادم محتواها بشكل واضح، واعتمادها على العمومية في اللفظ وعدم تحديد المساقات الخاصة بالتوصيف الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الوظيفة، التوصيف الوظيفي، القوانين، الإدارة الحديثة، إدارة الموارد البشرية.

مقدمة:

يعد التوصيف الوظيفي من أهم الموضوعات المتعلقة بالبناء التنظيمي وأداء الموظفين، وبناء الهياكل التنظيمية، وتصميم، وتصنيف الوظائف، في المؤسسات الإدارية، وتحديد معالمها الأساسية، والبعد بها عن البطالة المقنعة وعشوائية الوظائف والتوظيف، ولا سيما المؤسسات ذات الضخامة في الوظائف والتنوع في الأدوار، إذ يساهم التوصيف الوظيفي في كشف العيوب والتداخل في الوظائف وتعارض المهام والاختصاصات (مازن فارس رشيد، 2001).

ولما كان التوصيف الوظيفي في أبسط تعريف له وثيقة مكتوبة ومعلنة، تعد إحدى أدبيات تنظيم وإدارة الوظائف وشاغليها، فقد رأى الباحثون أن من الموضوعية والأولوية إن صح التعبير، أن يتم البدء عند دراسة واقعه والسعي إلى تطويره تحليل ومناقشة ومراجعة المحتوى المتوافر للتوصيف الوظيفي، في الأطر العامة التي تتضمنها الأدبيات والمرجعيات التشريعية، من قوانين ولوائح وأنظمة نافذة في الجمهورية اليمنية، واسقاطها على الجامعات اليمنية من خلال دراسة الحالة لجامعة ذمار محل الدراسة كمثال، فقد تم تقسيم البحث إلى محورين رئيسيين تضمن المحور الأول الإطار العام للبحث والمحور الثاني اشتمل على واقع التوصيف الوظيفي في القوانين والتشريعات والذي تم من خلاله الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وتقديم نتائج البحث وتوصياته والتي نأمل الاستفادة منها في تحديث وتطوير التوصيف الوظيفي في القوانين والتشريعات.

مشكلة البحث:

تبلورت مشكلة البحث من خلال ملاحظة القصور في العديد من جوانب التوصيف الوظيفي في الوظائف العامة والجامعية بشكل خاص، وذلك فيما يخص التعيينات ورسم الهياكل التنظيمية وتداخل الصلاحيات وغيرها من الأمور, التي تؤدي إلى الهدر في الطاقات. والذي يعود جزء كبير منها إلى اللوائح والقوانين الخاصة بالتوصيف الوظيفي والتي يتم الاعتماد عليها بشكل كبير إن لم يكن كلي, الأمر الذي استدعى الباحثين تناول هذا الموضوع بشكل ناقد, لما له من أهمية وتكون حاسمة في تحقيق الأهداف بشكل مثالي, بالإضافة إلى أهميته في رسم الهياكل التنظيمية وتحديد مدى جودة الأداء وكفاءته, فهو أحد أهم متطلبات تحقيق الإدارة الحديثة, وكون الجامعة أحد الركائز التعليمية التي يتم من خلالها استيعاب احتياجات البيئة من تطوير وتأهيل وترشيد المخرجات التعليمية, ولما للوظائف الإدارية في الجامعة من أهمية في تحقيق الهدف من التعليم الجامعي, رأى الباحثون

دراسة واقع التوصيف الوظيفي والمستمد من القوانين, لمعرفة مدى كفايته وشموله لتسهيل الوظائف الإدارية من جميع نواحيها.

أسئلة البحث: يأتي هذا البحث للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع التوصيف الوظيفي في القوانين والتشريعات اليمنية الجامعية دراسة حالة جامعة ذمار؟ من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع التوصيف الوظيفي في قوانين وتشريعات الخدمة المدنية؟
- ما واقع التوصيف الوظيفي في قوانين وتشريعات التعليم العالي؟
- كيف يمكن ايجاد توصيف وظيفي لجامعة ذمار من خلال دمج القوانين والتشريعات اليمنية ؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الوقوف على واقع التوصيف الوظيفي في قوانين وتشريعات الخدمة المدنية من جهة، وواقع التوصيف الوظيفي في قوانين وتشريعات التعليم العالي من جهة أخرى، وإيجاد توصيف وظيفي للجامعات اليمنية بدراسة التوصيف وإسقاطه على جامعة ذمار من خلال دمج القوانين والتشريعات العامة.

منهج البحث: تم الاعتماد على منهج تحليل المحتوى (القانوني)، بغرض الوصول لأهداف البحث ولمعالجة العناصر المراد الوصول إليها في هذا البحث، ويتمثل المحتوى بقوانين وتشريعات الخدمة المدنية وقوانين وتشريعات التعليم العالي المتعلقة بالتوصيف الوظيفي لإظهار واقعه فيها، ولاعتبارها المرجع الأساسي في عملية التحليل, وترشيد العمل داخل الوظائف العامة من جانب قانوني للوظائف.

الدراسات السابقة:

دراسة (اليافي، 2007): بعنوان" توصيف وظائف الجهاز الإداري بالجامعات السعودية دراسة حالة جامعة الطائف" والتي تهدف إلى إبراز أهمية التوصيف الوظائف في نشاطات المؤسسة الجامعية، وتحديد صلاحيات ومسؤوليات الوظائف فيها، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائج إعداد بطاقة وصف (325) لجميع وظائف الجامعة.

عبد الله (2015): بعنوان" أثر المسمى والوصف الوظيفي في تحقيق الرضا المهني للعاملين في قطاع المكتبات والمعلومات: مشروع الجمعية السودانية للمكتبات والمعلومات نموذجاً، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مسميات الوظيفية وتوصيف مهام العاملين في مجتمع الدراسة بالإضافة إلى معرفة مدي

رضا الموظفين فيها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج أن مسمى "أمين مكتبة" يحظى برضا غالب العاملين في المكتبات.

دراسة (الأكوع، 2016): بعنوان "تصور مقترح للتوصيف الوظيفي في جامعة صنعاء من وجهة نظر موظفيها، وقد هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتوصيف وظائف قطاع نيابة الدراسة العليا في جامعة صنعاء وتم استخدام المنهج النوعي لتحقيق أهداف الدراسة وكانت أهم نتائجها غياب التوصيف الوظيفي وتحليل الوظائف في مجتمع الدراسة وعدم توافر تصنيف لاحق لتصميم الوظائف.

دراسة (الجرادي،2019): بعنوان" تصور مقترح للتوصيف الوظيفي بنيابة رئاسة جامعة ذمار لشؤون الطلاب" هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للتوصيف الوظيفي لنيابة لشؤون الطلاب بجامعة ذمار وقد تناولت في أحد أجزائها القوانين المشرعة للتوصيف الوظيفي لشؤون الطلاب ، واستخدم المنهج المزيج لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة عدم وجود توصيف وظيفي في قطاع نيابة رئاسة جامعة ذمار لشؤون الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال الدراسات السابقة تم تحديد قوانين ومرجعيات التوصيف الوظيفي، و تحديد احتياجات الإدارات لتطوير التوصيف الوظيفي، التعرف على متطلبات المؤسسات العامة والتعليمية لتشكيل لجان لتصميم توصيف وظيفي خاص بها.

ما يتميز به البحث: قدم البحث دراسته عن واقع التوصيف الوظيفي في القوانين المشرعة للوظيفة وحددها بالوظائف الجامعية، وما ورد فيها من وصف ومواصفات الوظيفة وإسقاطها على الجامعات وكانت جامعة ذمار نموذج لذلك، واستخدم المنهج النوعي لإبراز هذا الواقع، ولم يسبق أن تم دراسة هذا الواقع في مجتمع البحث من قبل على حد علم الباحثين.

المحور الأول: الإطار العام للبحث:

أولا: التوصيف الوظيفي: يعرف التوصيف الوظيفي بأنه: معلومات أساسية عن العمل، وتتضمن مسمى العمل الوظيفي، وفكرة قصيرة عن الأهداف الأساسية التي يجب على الموظف تحقيقها، وعبارات تفصيلية عن الواجبات والمسؤوليات، مع وصف لكل واجب ومسؤولية في كل فقرة منفصلة(شايونية عمر، 2013)، لغرض

تحديد الواجبات والجزئيات التي تتكون منها بيئة العمل المحيطة، والأدوات والمعدات والآلات المستخدمة لإنجازها، والخصائص والسمات الإنسانية الواجب توافرها في شاغل الوظيفة (علي ربابعة، 2003).

ثانياً: أهمية التوصيف الوظيفي: إن انتقاء العنصر البشري بما يتلاءم مع تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها يعد جزء رئيسي في إيجاد أساليب عمل ذات فاعلية وكفاءة عالية، ويعد التوصيف الوظيفي وكما ذكره (كمال درويش وآخرون، 1996) بأنه ضروري لتحديد مواصفات شاغل المنصب، إذ يسهم هذا في اختيار الشخص الملائم لهذا المنصب، بالإضافة إلى أنه يعد من الأدوات ذات الأهمية في تقويم أداء شاغل المنصب فيما بعد، وترى بعض الإدارات المسئولة عن المؤسسات التعليمية أن الأدلة التنظيمية المشمولة بالتوصيف الوظيفي للمؤسسة التعليمية – وخاصة الجامعية- تعد من أهم العوامل/العناصر الرئيسية لجودة المؤسسة التعليمية في بعدها التنظيمي، باعتبار التوصيف الوظيفي من مؤشرات التزام المؤسسة التعليمية بأطر ومرجعيات تنظيمية واضحة (جامعة 6 أكتوبر، 2016)، كما أن التوصيف الوظيفي في الإدارة الجامعية، مهماً وضرورياً نظراً لطبيعة حجم الوظائف، وأهمية الدور الذي تقوم به، والذي يرتبط بتحقيق أهداف الجامعة عبر مواردها البشرية (علي غربي وآخرون، 2007)، وتؤكد الدراسات والأبحاث العلمية الحديثة في مجال التوصيف الوظيفي للإدارة التعليمية، أن للتوصيف الوظيفي أهمية عالية في جميع مجالات ومحاور الأداء التنظيمي لإدارة المؤسسات التعليمية ومنها (خديجة بنت مقبول الزهراني، 2005) ما يلي:

- يعمل التوصيف الوظيفي في المؤسسة التعليمية على وضوح مسؤوليات وصلاحيات الإدارات التعليمية.
- يؤدي التوصيف الوظيفي وخاصة في الجامعات إلى الفصل بين الوظائف الأكاديمية والإدارية، ويزيل التعارض والتداخل بين العمل الإداري والأكاديمي.

ويرى الباحثون أن أهمية التوصيف الوظيفي تكون في وضوح الرؤية لبناء الهياكل التنظيمية بالإضافة إلى توزيع المسؤوليات بما يتلاءم مع الصلاحيات لتجنب اختلال أي جانب سيشكل معوقاً وضعفاً إدارياً.

ثالثاً: مراحل التوصيف الوظيفي: كل عمل إداري يجب أن يمر بعدة مراحل ولكل مرحلة أهدافها ومبادئها وأصولها، وكذا التوصيف الوظيفي، إذ يمكن أن نلخص مراحله على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة تحليل العمل: يمكن تحديد مفهوم تحليل العمل بأنه دراسة الوظائف الحالية في المنظمة وتحليلها لحصر المهمات التي يقوم بها كل شاغل وظيفة ومؤهلاته ومسؤولياته (سعاد نايف البرنوطي، 2001)، ويعد تحليل العمل العملية الأولية لبناء التوصيف الوظيفي وكما ذكر (عمر وصفي عقيلي) بأنه جمع معلومات وظائف واقعية وفعلية.، ولتحليل العمل عدة مراحل يحددها (مجيد الكرخي، 2013) في الآتي أولاها تحديد أنواع الوظائف في المنظمة، ومدى الحاجة إليها، وثانيها تحديد وسائل جمع المعلومات عن الوظائف التي تحتاجها المنظمة واختيار الوسائل الأكثر ملائمة لجمع المعلومات، ويضيف (زكي محمود هاشم، 1997) أنه يعمل على تفتيت الوظيفة إلى عناصرها الأولية، وهناك عدة عوامل تعتمد عليها عملية التحليل الوظيفي (عبد الفتاح دياب حسين، 1997) وهي: طبيعة العمل والواجبات واختلافها وتعقيدها، والإشراف على الوظيفة وإشراف الوظيفة على أعمال الغير وعلاقتها بالوظائف الأخرى، وكذا الشروط اللازم توافرها لشغل الوظيفة وطبيعة القوانين والأنظمة والقرارات والمسؤوليات عنها، ويمثل تحليل العمل اللبنة الأساسية التي من خلالها يبنى التوصيف الوظيفي بشكله الخام والذي يتم أخذه إما من خلال وظائف فعلية قائمة أو وظائف مستمدة من طبيعة أهداف المؤسسة المستقبلية، ويتم خلال التحليل تقديم بدايات المرحلة التالية والموضحة لتصميم الوظائف وتصنيفها.

المرحلة الثانية: تصميم الوظائف وتصنيفها: يتم في ضوء تصميم وتوصيف الوظائف القيام بالتوصيف الوظيفي ووصف الموظف (منصور محمد العريقي، 2008)، وتعرّف منظمة العمل الدولية عملية تصميم الوظائف بأنها: العملية التي تهدف إلى ترتيب الوظائف ترتيبا نسبياً في ضوء عدد من العوامل تختلف أهميتها النسبية من وظيفة إلى أخرى (عايدة سيد خطاب وأخرون، 2008) فخلال هذه المرحلة يتم تشكيل الوظيفة وضمها إلى الفئة التي تنتسب إليها.

إذ يمكن أخذ الوظائف التي تم تحليلها وجعلها في مجموعات مصنفة كجزئيات من هياكل تنظيمية موسعة ويؤخذ بعين الاعتبار أهداف كل وظيفة ومهامها ومدى أهميتها ووضعها في فئات ومجموعات، ليأتي بعدها تحديد بطائق وظيفية لكل وظيفة إدارية.

المرحلة الثالثة: إعداد بطائق التوصيف الوظيفي: وهي المرحلة النهائية من مراحل التوصيف الوظيفي، فيها يتم تسجيل المعلومات التي تم استخلاصها ضمن بطاقةٍ تعرف ببطاقة التوصيف الوظيفي (قصي قحطان الجميلي، 2004)، وتعطي البطاقة صورة كاملة ومرتبة عن المكونات والعناصر الأساسية للوظيفية من واجبات ومسؤوليات ومتطلبات دون التداخل أو التكرار مع مهام وواجبات الوظائف الأخرى (فاطمة بنت فؤاد أحمد، 2015).
وتعتمد هذه المرحلة على خبراء في التوصيف الوظيفي إذ يجب أن تتميز هذه البطاقة بمرونة التعديل وقوة القانون وأمان الحقوق وتحديد الواجبات.

إن التوصيف الوظيفي وكما ورد سابقا يعد من أهم وظائف إدارة الموارد البشرية بشكلها الصحيح، ويتم بناؤه وفق أسس ومقومات الأسلوب العلمي للتخطيط والتنظيم والتنفيذ والرقابة، لتشكيل منظومة متكاملة من العمليات والإجراءات المدروسة للوصول للأهداف المخطط لها مسبقا بشكل سليم.

تواجه إدارة الموارد البشرية تحديات كبيرة تجبر القائمين عليها بوضع معايير وأسس للاستفادة من هذه التحديات وجعلها نقاط قوة وفرضا، فرضا العاملين وإبداعهم الوظيفي مرتبط بفهم حقوقهم وواجباتهم ووضوح أهداف وظائفهم، فلا يقتصر العمل مع هذا المورد الرئيسي على كفاءة العمل فقط، بل يجب مراعاة علاقة العاملين بهذا العمل للاستفادة من خبراتهم ومهاراتهم ووضع الشخص المناسب في مكانه المناسب، وحفظ حقوقهم وفهم واجباتهم، وما الهدف من وجود هذه الوظيفة ومدى مناسبة الموظف لها، واختيار موقعها في الهيكل التنظيمي وعلاقتها بالوظائف الأخرى وكيف يمكن أن تكون فاعلة ومتفاعلة لتحقيق أهداف المؤسسة العامة والخاصة، بشكل ذي طابع قانوني مكتوب وملزم لطرفي العمل، وللوصول لهذا يجب بناء توصيف وظيفي مستمد من واقع القوانين والتشريعات ومحافظا على خصوصية المؤسسة المراد توصيفها ومبني بشكل علمي ووفق خطط استراتيجية نوعية.

المحور الثاني: واقع التوصيف الوظيفي في القوانين والتشريعات اليمنية:

أولا: واقع التوصيف الوظيفي في قانون الخدمة المدنية:

تمثل هذه الخطوة مرتكزاً أساسياً للبحث فمن خلال ما تم جمعه من قبل الباحثين عن بعض القيادات الإدارية في الجامعة، توصل الباحثون إلى أن الجامعات تعتمد بشكل

شبه كلى على قانون الخدمة المدنية، إذ سعت وزارة الخدمة المدنية إلى إصدار الكثير من التشريعات ذات العلاقة بالتوصيف الوظيفي ومن أهمها ما يلي: قانون رقم (19) لسنة 1991, القرار الجمهوري بالقانون (35) لسنة 1991، القرار الجمهوري رقم (122) لسنة 1992، قانون رقم (43) لسنة 2005 بشأن نظام الوظائف والمرتبات والأجور، القرار الجمهوري رقم (99) لسنة 2006 بإصدار اللائحة التنفيذية للقانون رقم (43) لسنة2005، قرار رئيس الوزراء رقم (149) لسنة 2007, وتم مناقشة الجدية والاهتمام بنظام التوصيف الخاص بالوظائف، في هذه التشريعات كما يأتي:

أ:شروط شاغل المستوى الوظيفي ومهام ومسؤوليات المجموعات: يختلف كل مستوى من المستويات الوظيفية في شروط شاغلها بحسب تدرج المهام وتبعا لطبيعة المسؤوليات ودرجة اتخاذ القرار ومدى الحاجة إلى الابتكار فنلاحظ أن القانون العام للخدمة المدنية وزعها إلى خمس مجموعات وهى:

المجموعة الأولى: السلطة العليا وهي المستوى الأعلى من الوظائف، وتتكون من (رئيس الجمهورية- نائب رئيس الجمهورية- رئيس وزراء وما في مستواه- نائب رئيس وزراء وما في مستواه- وزير وما في مستواه) وتكون مسؤولية هذه الوظائف اتخاذ القرارات التي تحقق الأهداف العامة للدولة، وإقرار الاستراتيجيات والسياسات العامة للدولة (مادة (9) فقره (ا) من قانون (43) لسنة 2005) بشأن نظام الوظائف والأجور ولائحته التنفيذية (رقم (99) لسنة 2006 مادة (10) فقرة (1))، ويقاس عليها بقية المستويات في الوظائف العمومية بشكل عام والجامعية بشكل خاص، ويلاحظ أنه لم يتم ذكر شروط شاغل الوظيفة لهذا المستوى بالإضافة إلى عدم ذكر الوظائف التي تشرف عليها.

المجموعة الثانية: وظائف الإدارة العليا المستوى الأول والممثلة في الهيكل الإداري، وتكون مهام ومسؤوليات هذه المجموعة اتخاذ الإجراءات والقرارات التي تحقق الأهداف العامة لوحدة الخدمة العامة والمشاركة في وضع الأهداف والسياسات العامة الخاصة بها وتنسيق الأعمال ومتابعتها وتوجيه الأفراد وتشجيع اتجاهات التعاون والمشاركة (المادة (9- 10) فقرة (ب-2) من قانون رقم (43) لسنة 2005.

وقد وصف القانون السابق في (المادة (10) فقرة (2) وقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (149) لسنة 2007 في مادته (1) فقرة (ب)) شروط شاغل الوظيفية، إذ حدد المهارات الشخصية في القدرة العالية من المهارات الفكرية والتطبيقية،

واقتراح الحلول والبدائل المبتكرة, وتم تحديد مستوى هذه الوظيفية بوكيل الوزارة، على أن يكون المؤهل العلمي/ الدرجة الجامعية الأولى في تخصص يناسب الوظيفة، وخبرة لا تقل عن 19سنة بعد المؤهل الجامعي، ولم يسمي القانون الوظائف التي تخضع لإشراف هذه المجموعة وتشترك في هذه المجموعة وظيفة وكيل وزارة مساعد أو ما في مستواه، مدير إدارة عامة أو ما في مستواه، ويكون له القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الابتكاري وروح المبادرة بالإضافة إلى القدرة على إدارة وتقييم أعمال الآخرين وتنمية قدراتهم، ولا تختلف شروط المؤهل عن سابقاتها، وخبرة لاحقة للمؤهل لا تقل عن 16 سنة، أو درجة الماجستير وخبرة لا تقل عن 12 سنة، ودرجة الدكتوراه وخبرة لا تقل عن ثمان سنوات (مادة (1) فقرة (أ،ب) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (149) لسنة 2007)، ويختلف مدير الإدارة العامة والأمين العام المساعد في سنوات الخبرة إذ تبين المادة ذاتها في القرار أن خبرة من حصل على الشهادة الجامعية الأولى تكون 13 سنة، ومن كان مؤهله ماجستير عن خبرة 9 سنوات، ودرجة الدكتوراه عن خبرة 5 سنوات، فكلما كان المؤهل عالي تناقصت سنوات الخبرة بما يعادل أربع سنوات بين كل مؤهل سواءً كان وكيل وزارة مساعد أو مدير عام.

المجموعة الثالثة: حدد القانون رقم (43) لسنة 2005 مجموعة الوظائف التخصصية كمسميات إدارية (كبير اختصاصيين، اختصاصي، اختصاصي مساعد) وتكون مهام ومسؤوليات هذه الوظائف القيام بأعمال تخصصية في المجالات الصحية والهندسية والاقتصادية والزراعية والإدارية والقانونية والتربوية والمحاسبية والمالية وفي العلوم الطبيعية أو ما يماثل أي منها، والاشراف على هذه الأعمال، (مادة (9) فقرة (جـ) ومستوياتها تمثلت (بالمستوى الأول، والثاني، والثالث) مادة رقم (10))، ولا تختلف شروط شاغل الوظيفية عن شروط مجموعة السلطة العليا كما في المادة رقم (10) فقرة (2) والمادة (9) فقرة (ج) والمادة رقم (10) فقرة (3)، واقتصر تحديد المؤهل بالدرجة الجامعية الأولى ولم يتم ذكر الخبرات في إشرافها على جميع الفنيين الكاتبين.

المجموعة الرابعة: تتمثل هذه المجموعة كما حددها القانون (رقم (43) لسنة 2005 بالإدارة الإشرافية في المستوى الثاني، (مدير إدارة أو ما في مستواه- رئيس قسم أو ما في مستواه) مادة (9- 10))، وتكون مهام وظائف هذه المجموعة مساعدة وظائف الإدارة العليا في أداء المهام المطلوبة منها من خلال الإشراف المباشر على سير الأعمال التنفيذية وتقديم المقترحات والآراء بشأن تطويرها، على أن يكون

الموظف حاصلاً على المؤهل الجامعي كحد أدنى وخبرة لاحقة لا تقل عن عشر سنوات وخبرة ست سنوات للماجستير، أما الدكتوراه فتكون الخبرة سنتين، وتقوم بالإشراف على الأعمال التنفيذية في التقسيمات التنظيمية الفرعية لوحدات الخدمة العامة، ولم يذكر القانون المهارات الشخصية لهذه المجموعة.

المجموعة الخامسة: الوظائف الفنية الكتابية وقسمها القانون رقم (43) لسنة 2005 إلى الوظائف التنفيذية (الكتابية والفنية العليا وتكون في المستوى الثاني، و المستوى الثالث الخاص بالوظائف الكتابية ذات المهارات الكتابية والفنية الأدنى، وفي المستوى الرابع الوظائف الفنية والكتابية الأدنى) مادة (10) فقرة (3-4-5)، وتكون مهام وظائف هذه المجموعة القيام بأعمال فنية أو كتابية في مجالات هندسية أو تعليمية أو صحية أو إدارية وما يماثل أي منها، والإشراف على هذه الأعمال، وتتميز بالدقة والتنوع وتتطلب قدراً كبيراً من المهارة، ويكون شاغلها حاصلا على تأهيل علمي مناسب لا يقل عن شهادة الثانوية كحد ادنى، ولم يتم تحديد سنوات الخبرة، وتشرف هذه المجموعة على الوظائف الحرفية مادة (10) فقرة (5) من القانون رقم (43) بشأن الوظائف والأجور لسنة 2005، ومن خلال العرض السابق يرى الباحثون ما يلي:

- اهتمام التشريعات الوظيفية بالجوانب التنظيمية المختلفة للوظيفة العامة ومنها ما يتعلق بتقسيم الوظائف إلى عدة مستويات وتوزيعها وفقا لمجموعات، إلا أن التوصيف كان عاماً من حيث المسؤوليات والمهام الموكلة لكل مجموعة ولم يتناول كل وظيفة على حده باعتبارها أساسيات التوصيف الوظيفي.

- أن التوصيف الوظيفي في قانون الخدمة المدنية اقتصر على الاسم التنظيمي وهو غير شامل لجميع الوظائف، بالإضافة إلى أنه لم يذكر المهارات اللازم إتقانها والشروط الواجب توافرها في شاغل الوظيفة.

- لم يتم تحديد مبررات تقسيم الوظائف بهذا الشكل ليتم تقسيم الإدارات الجامعية بناء عليها.

- إن القانون لم يحدد التخصص العلمي لوظائف السلطة العليا بشكل واضح ودقيق كأحد الشروط لشاغلها، بل اقتصر المؤهل على المعرفة مع عدم إيضاح ماهية المعرفة، أما المستويات الأخرى– الإشرافية والتخصصية والفنية- فيغيب فيها الوصف الدقيق والتحديد العلمي للمؤهلات والمهارات والقدرات التي تعد شرطاً لازماً في التوصيف وظيفي، ونستثني من هذه الوظائف التخصصية، كما هو موضح في المادة (1) للقانون رقم (149).

- بالنظر إلى المادة (10) من القانون (43)لم توضح الكيفية التي تم على ضوئها بناء هذا التقسيم، حيث قسمت الوظائف إلى درجات ومستويات، وكما هو متعارف عليه في أنظمة العمل فالأهمية النسبية تتحدد وفقاً لطبيعة العمل وما يتطلبه من مهارات بالإضافة إلى ما يشتمله من صعوبات ومسؤوليات ناهيك عن المؤهلات المطلوبة للقيام بهذا العمل، وبهذا لا يمكن الاعتماد عليه بشكل كلي لتنظيم وتوزيع مهام العمل الجامعي لعدم اشتماله على جزء التوصيف الوظيفي الخاص بصفات الموظف.

ب-التقسيم الوظيفي: إن لكل وظيفة من الوظائف العامة سلم يتم فيه تقسيم الوظائف إلى عدة درجات ومن خلالها تحدد الأجور والمرتبات، ويتم إدخال الوظائف بموجبه ضمن مجموعات وتحديد الربط والدرجة الوظيفية لكل مجموعة كما هو موضح في قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (149) لسنة 2007 بشأن نظام التعيين في الوظيفة العامة مادة (1) الذي يذكر فيه الوظائف العليا والوظائف الإشرافية وربط الدرجة الوظيفية الخاصة بهما، بالإضافة إلى المؤهل الجامعي لهما، وفي المادة (1) من القرار نفسه الذى يذكر فيه المجموعات الخاصة بالوظائف التي تتسم بالتعيين الجديد (الوظائف التخصصية، الفنية، الكتابية، الحرفية، ووظائف الخدمات المعاونة) ومالها من ربط ومؤهل، متدرجة من الدرجة السادسة وصولاً إلى الدرجة العشرين، ويكون التعيين في وظائف الإدارة العليا لمن سيشغل وظيفة وكيل وزارة أو ما في مستواه في بداية ربط الدرجة الأولى، ويعين من سيشغل وظيفة وكيل وزارة مساعد في بداية ربط الدرجة الثانية، وكذلك يعين من يشغل وظيفة إدارة عامة في بداية ربط الدرجة الثالثة، أما وظائف الإدارة الإشرافية فيعين من سيشغل وظيفة مدير إدارة أو ما في مستواه في بداية ربط الدرجة السادسة، أما رئيس القسم فيكون في بداية ربط الدرجة التاسعة.

واقتصرت المادة بذكر المؤهل الذي تحدده احتياجات الوظيفة وما يتطلب وجوده في المتقدم ليس ما يحمله من مؤهل، بمعنى آخر توظيف المتقدم بحسب احتياج الوظيفة لا احتياجات المتقدم، وهنا يكون التوصيف الوظيفي قاصرا وغير موضح لحقوق الوظيفة.

ويري الباحثون مما سبق اشتراك التوصيف بتحديد الدرجة الوظيفية، الذي هو بالأساس قاصرا وغير واضح في القوانين والتشريعات محل البحث، وكما هو معلوم فإن من شروط القوانين أن تكون صياغتها واضحة وموجهة نحو الهدف المراد الوصول إليه من غير احتمالها أي معانٍ أخرى، وهذا مالم نلمسه في القوانين

العامة، كما أن بقية المستويات لم يرد أي إيضاح في ربط الدرجات الخاصة بها إذ اقتصر على الإدارة العليا والإدارة الإشرافية والتعيين الجديد، مما يكون ملزما وضع لائحة إضافية تنظم ذلك.

ثانيا: واقع التوصيف الوظيفي في قوانين التعليم العالي:

تخضع الجامعات لقوانين الدولة العامة من حيث التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، إذ تتبع في مجمل إداراتها لقوانين وثوابت عامة لتنظيم الإدارات، ولهذا فهي تخضع لقوانين وتشريعات الخدمة المدنية بشكل عام، وقوانين وتشريعات التعليم العالي بشكل خاص، وقد تمت مراجعة تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي (أكتوبر، 2010) الصادرة من وزارة الشؤون القانونية، للحصول على المظاهر العامة للتوصيف الوظيفي فيه بكافة مستوياته من خلال الآتي:

أ: شروط شاغل الوظيفة: تختلف المؤهلات والتخصصات المطلوبة بكل مستوى من مستويات الإدارة تبعا لطبيعة المهام الوظيفية المراد القيام بها، ويبين الجدول رقم (1) المؤهلات المطلوبة بحسب ما أوردها القانون مع ذكر المادة التي تم الاستناد إليها.

جدول رقم(1) شروط شاغل الوظيفة

المسمى الوظيفي	شروط شاغل الوظيفة		مسمي الوظائف التي يشرف عليها	رقم القانون، والمادة	المستوى الإداري
	المؤهل العلمي	الخبرات			
رئيس الجامعة	الدكتوراه أو ما يعادلها	لا يوجد	اشراف عام على جميع الوظائف	قانون رقم(13)لسنة 2005 مادة رقم(33)	الإدارة العليا (قيادي)
	الدكتوراه ومرتبة الاستاذية	عشر سنوات خبرة في العمل الاكاديمي والإداري في الجامعة		قانون رقم(13)لسنة 2010 مادة رقم(19)	
نواب رئيس الجامعة	حاصلا على الدكتوراه أو ما يعادلها من الشهادات الطبية العليا ودرجة الاستاذية أو أستاذ مشارك	خبرة ثمان سنوات في العمل الاكاديمي والإداري	اشراف عام للإدارات التابعة لها بالإضافة إلى الامين العام والامين العام المساعد	لقانون رقم(17)لسنة 1995 المادة رقم (15)	الإدارة العليا قيادية

امين عام الجامعة	لم يحدد	لم يحدد	اشراف عام على الإدارات الخاصة بالشؤون الإدارية والمالية	القانون رقم(17)لسنة 1995 مادة رقم (17)	الدرجة الأولى الإدارة العليا
	المؤهل الجامعي دكتوراه	ذو كفاءة إدارية و خبرة 15 سنه في مجال الأعمال الجامعية خبرة خمس سنوات اذا كان من اعضاء هيئة التدريس		قرار جمهوري رقم (32)لسنة 2007اللائحة التنفيذية للقانون رقم (17)لسنة 1995 مادة رقم 37	
	المؤهل الجامعي	ان يكون لديه خبرة في مجال الأعمال الجامعية لا تقل عن تسعة عشر سنة بعد المؤهل الجامعي		قرار رئيس مجلس الوزراء رقم(337)لسنة 2014 مادة (8)	
الامين العام المساعد	لم يحدد	ذو كفاءة إدارية وخبره في مجال الأعمال الجامعية	اشراف على الإدارات الخاصة بالشؤون الإدارية والمالية	القانون رقم(17)لسنة 1995 مادة رقم (17)	الدرجة الثانية
	المؤهل الجامعي	ثمان سنوات اذا كان من غير أعضاء هيئة التدريس اربع سنوات اذا كان من اعضاء هيئة الدريس أو مساعديهم		قرار جمهوري رقم(32)لسنة 2007 اللائحة التنفيذية للقانون رقم(17)لسنة 1995 مادة(39)	
		التدرج في السلم الوظيفي في الجامعة إلى وظيفة مدير عام أو ما في مستواها وشغلها لمدة اربع سنوات خبرة في مجال الأعمال الجامعية لا تقل عن ستة عشر سنة بعد المؤهل الجامعي		قرار رئيس مجلس الوزراء رقم(337)لسنة 2014 مادة (10)	
مدير الإدارة	المؤهل الجامعي	خبرة لا تقل عن عشر سنوات بعد المؤهل الجامعي	لا يوجد	القرار السابق مادة (13)	إشرافيه

رئيس قسم/ وحدة فنية متخصصة	مؤهل جامعي في تخصص يناسب مجال العمل	خبرة في مجال العمل لا سنتين بعد حصوله على الجامعي	لا يوجد	القرار السابق مادة (14)	تنفيذية
وظائف تخصصية	مؤهل جامعي في تخصص يناسب مجال العمل	لا يوجد	الاشراف على أعمال اعضاء هيئة التدريس والطلاب	القرار السابق مادة (15) و(5)	تنفيذية
الوظائف الفنية و الكتابية	مؤهل ثانوية(علمي- ادبي- فني) دبلوم(سنتين- ثلاث سنوات) بعد الثانوية	لا يوجد	لا يوجد	القرار السابق مادة مادة(16)	فنية
وظائف حرفية	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	القرار السابق مادة مادة(17)	حرفية
وظائف خدمية معاونة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	القرار السابق مادة (18)	خدمية

المصدر: من إعداد الباحثين بالرجوع إلى (تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي) وزارة الشؤون القانونية، (أكتوبر 2010)

تبين من الجدول السابق ما يلي: لم يذكر وبصورة دقيقة الخبرات للمهام الوظيفية التي يقوم بها الموظف في جميع المستويات الوظيفية، فأصبحت المهام هي التي توائم كل موظف ومؤهله العلمي وخبراته، وتم ذكر الحد الأدنى لشغل الوظائف القيادية ووظائف السلطة العليا واشترط في من يرشح أن يكون من بين أعضاء الجهاز الإداري والأكاديمي في الجامعة، وتحدد الخبرة التي تلزم وجودها للوظائف القيادية بحسب المؤهل فكلما كان المؤهل أعلى قلت سنوات الخبرة المطلوبة، إذ تختلف سنوات الخبرة بحسب نوع الوظيفة في الجامعة بجانبيها الإداري أو الأكاديمي، بالإضافة إلى اقتصار تحديد التخصص في المؤهل على مستوى رئيس القسم والوحدات الفنية وأيضا الوظائف التخصصية فقط، ولم يشترط المؤهل العلمي لكل من الوظائف الحرفية والخدمية، ولم يذكر القانون شروط الخبرة لكل من الوظائف التخصصية والوظائف الفنية والكتابية والحرفية وأخيرا الوظائف الخدمية المعاونة.

ب:المهارات المهنية والشخصية: ولتسهيل بيان المهارات المهنية والشخصية المطلوبة وفقا لقانون التشريعات تم إعداد الجدول رقم (2) بناءً على ما ورد في القانون، ووزعت المهارات وفقا لنظام ترتيب الوظائف الواردة في لائحة الحقوق

والواجبات باستثناء رئيس الجامعة ونوابه إذ لم يتم تحديد ذلك في القانون وكما هو موضح بالآتي :

جدول (2)المهارات المهنية والشخصية

المسمى الوظيفي	القدرات والمهارات (المهنية)	القدرات والمهارات(الشخصية)	القوانين التي تنص على ذلك
رئيس الجامعة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
نواب رئيس الجامعة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
مجموعة وظائف الإدارة العليا	لا يوجد	القدرة على اتخاذ القرارات القدرة على تشجيع اتجاهات التعاون والمشاركة لتحقيق الأهداف بين العاملين تنشيط العاملين بما يضمن تحقيق الأهداف	قرار رئيس الوزراء رقم(337) لسنة 2014 مادة(5)
مجموعة الوظائف التخصصية	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
مجموعة الوظائف الإشرافية	لا يوجد	• القدرة على تقديم الآراء والمقترحات التي من شانها تطوير الأعمال الفنية التي يشرف عليها	القرار السابق مادة(5)ص4
الوظائف الفنية والكتابية	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
مجموعةالوظائف الحرفية	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
مجموعة الوظائف الخدمية المعاونة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد

المصدر: من إعداد الباحثين بالرجوع إلى (تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي) وزارة الشؤون القانونية، (أكتوبر 2010).

من الجدول السابق يتبين ما يلي:

إن القانون قد اقتصر في ذكر بعض المهارات الشخصية وأهمل مهارات أخرى، وما تم ذكره من مهارات شخصية كان بشكل غير واضح وغير شامل لمستويات الإدارة العليا، والإدارة الإشرافية، إنما أوكل تحديد المهارات بحسب كل الأعمال التي توكل للأفراد في كل مجال، ويرى الباحثون أن قلة التركيز على هذه المهارات يرجع إلى طبيعة الأعمال التي يقوم بها الأفراد وعلى ما يتم من توصيف واضح لهذه المهام، فتستمد هذه المهارات من حاجة الوظيفة وأهدافها.

جـ: المهام الوظيفية والمسؤوليات: وفيما يلي توصيف المهام والمسؤوليات والصلاحيات للإدارات لدى الجامعة والتي تم الحصول عليها من تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي ففي القانون (رقم (13) لسنة 2010، مادة (29-28) ولائحته التنفيذية برقم (32) لسنة 2007 والمادة (4)) وما جاء من المهام والمسؤوليات للمجلس الأعلى للجامعات، وفي القانون السابق ملخص المواد (41-

22-43) مهام مجلس الإعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، ومجلس الأمناء، بشكل فضفاض ذي طابع من العمومية، يفتقد إلى الشمولية حيث تتركز المهام على وضع أسس ومعايير تشكيل لجان لتحقيق الأعمال الموكلة إليها، دون إيضاح للأعمال المخول بها كلا المجلسين، بالإضافة إلى الآلية المتبعة لهذه الأعمال، بحكم أنها تعد سلطة مشرعة لمهام وأعمال جميع المستويات، إذ يجب ذكر الهدف العام لهذه المجالس بشكل واضح، فنلاحظ أن الهدف العام لمجلس الأمناء هو ترشيد السياسات والقرارات الجامعية، ومن الأسلم وضع خطط ومهام ومسؤوليات للمقدرة على ترشيد هذه السياسات والقرارات ووضع أطر منظمة لها، فيجب أن تعمل هذه القوانين على تكوين الأطر باختلاف تسلسلها الهرمي من حيث استعمال أدوات ومهام تسيير الموارد البشرية بطرق علمية محكمة.

وفي القانون رقم (17) لسنة 1995 بشأن الجامعات وفي مواده (22-24-32-52-29-50-48)، ولائحته التنفيذية رقم (32) لسنة 2007 المواد (24- 29- 19- 18-22) نجد فيه توزيعاً لمهام بقية المجالس الجامعية (مجلس شؤون الطلاب، المجلس الأكاديمي، مجلس الدراسات العليا والبحث العلمي، مجلس شؤون المكتبات، مجلس الكلية، مجلس القسم)، وكما هو معروف لدى الطابع الإداري أن المجالس تعد شريكاً حقيقياً وفاعلا في إدارة الموارد البشرية والعملية الإدارية بشكل عام، وقيادة الإصلاح الإداري للعملية التنظيمية فكونها هيئة قيادية إشرافية دائمة على مجموعة المهام في الإدارات الجامعية، لوحظ أن المهام الموكلة للمجالس وما ذكرت في القانون بمواده المذكورة تبدأ بمهام تأخذ طابع التخصيص وإيجاد حلول في المواضيع والبت في بعضها كما جاء في المادة (48) من القانون والمادة (18)في لائحته التنفيذية والتي تذكر مهام مجلس الشؤون الأكاديمية من فحص الوثائق الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، ومطابقتها للشروط، وكما جاء في المادة (48) من القانون والمادة (22) في لائحته التنفيذية والتي تذكر مهام مجلس شؤون الطلاب وفيها إعداد النظم الخاصة بأعمال شؤون الطلاب والوحدات الإدارية التابعة لها فنرى أن الفقرة اشتملت على إيجاد نظام يمتاز بالخصوصية لهذا القطاع، والسؤال هنا كيف ومتى واين، لعدم وجود قوانين ملزمة ومتابعة لمدى ايجاد هذا النظام المتصف بالمنظم، وإذا انتقلنا إلى الهيكل الخاص بالعاملين في الجامعة كمناصب قيادية ابتداءً من رئيس الجامعة وصولا إلى رؤساء الأقسام بشقه الأكاديمي، فلم يذكر القانون أيا من التدرجات الإدارية المتبقية ولم يحدد أيا من مهامها، وقد اقتصر في ذكر مهام رئيس الجامعة في المادتين (14-13)، تمثيل الجامعة، تقديم تقرير

سنوي إلى مجلس الجامعة، وغيرها من المهام في القانون، إن خصوصية القوانين والتشريعات وتحديثها يسهم بشكل كبير في تحديد مدى الصلاحيات والمسؤوليات في تنفيذ المهام ففي المجمل نلاحظ أن المهام تشترط اتجاهين أساسيين أولهما الرجوع إلى القوانين العامة والجانب الآخر إلزامية تنفيذ القوانين واللوائح والنظم الجامعية المقرة سواء كانت داخلية أو عامة، وما تم ملاحظته من خلال العرض السابق أنه من الضروري أن يتم تعديل الهياكل الإدارية، ولا يكون ذلك إلا بعد أن يتم إعداد توصيف وظيفي وبطريقة علمية هادفة، بهدف تحسين الأداء وتجويد العمل، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وتطويرها، وبإعتبار العاملين يشكلون أهم عناصر التطوير والتغيير فينبغي العمل على تطوير أدائهم، وفق ما يتم ذكره في التوصيف الوظيفي، وبناء الاحتياجات بموجب ذلك، وفي المجمل اهتمت التشريعات الصادرة بخصوص التعليم العالي، بالجوانب التنظيمية المختلفة ومنها ما يتعلق بترتيب بعض الوظائف العامة في الجامعة وتوصيفها وصفا عاما حيث شدد القانون (رقم (17) لسنة 1995)، على الوظائف القيادية وترتيب هيكلها بالإضافة إلى هياكل المجالس (مجلس الجامعة، مجالس النواب، ومجالس الكليات والمعاهد والمراكز العلمية)، ويأتي هذا الترتيب تباعاً في بقيه القوانين التي تم ذكرها.

ثالثا: التوصيف الوظيفي لجامعة ذمار من خلال دمج القوانين والتشريعات اليمنية:

تمثل تشريعات الخدمة المدنية المحدد العام للوظائف الحكومية داخل اليمن، ومن خلالها يتم تنظيم الوظائف الإدارية وأجهزة ومؤسسات الدولة من خلال وضع الخطط العامة لتقسيم الوظائف إلى مجموعات وظيفية، إذ ورد في القرار الجمهوري رقم (99) لسنة 2006 ولائحته التنفيذية للقانون رقم (43) لسنة 2005 بشأن نظام الوظائف والأجور، وتحديداً في كل من المادة رقم (8) من القانون ومادة (9) من اللائحة التنفيذية له والتي تنص على تقسيم وظائف الخدمة العامة من حيث طبيعة العمل والنشاط إلى مجموعات وفئات وظيفية متجانسة وتقسم من حيث الأهمية النسبية العامة إلى مستويات ودرجات وفئات لما تتضمنه من واجبات ومسؤوليات، وإذا أردنا إسقاط هذا القانون على وظائف الجامعة نلاحظ أنه وبناء على القانون رقم (17) بشأن الجامعات اليمنية، والقانون رقم (13) لسنة 2005 بشأن الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية، واللوائح التنفيذية الخاصة بهما لسنة 2007 برقم (32) و(140) أن التوزيعات والتقسيمات وكما هو مبين في

قانون الوظائف والأجور مادة رقم (10) بفقراتها (5-4-3-2-1) ومادة رقم (12) بفقراتها(7-6-5-4-3-2-1) وبناء على قانون الجامعات اليمنية في مادة رقم (10) وقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (337) لسنة 2014 يمكن أن نستخرج صفات ومواصفات الوظيفة أو ما يسمى بالتوصيف الوظيفي والذي سيتم اسقاطه على جامعة ذمار بهيكلها الإداري كدراسة حالة للتوصيف الوظيفي للجامعات اليمنية كما في الجدول التالي:

جدول رقم(3) توصيف وظائف جامعة ذمار

المجموعة	المستوى	المسمى الوظيفي	الهدف العام من الوظيفة	مواصفات الموظف	الخبرات
السلطة العليا	الاعلى	أ-رئيس الجامعة. ب- نواب رئيس الجامعة ج- عمداء الكليات/ المعاهد/ المراكز.	اتخاذ قرارا تحقق الأهداف العامة للجامعة ولإقرار الاستراتيجيات والخطط والأهداف والسياسات العامة للجامعة	الدكتوراه ودرجة الأستاذية	أ- ..... ب- ثمان سنوات في العمل الأكاديمي والإداري. ج- ستة سنوات في العمل الاكاديمي
الإدارة العليا	الأول	أ- الأمين العام ومساعديه- المدراء العموم ب- نواب العمداء	إتخاذ القرارات والإجراءات التي تحقق الأهداف العامة لكل وحدة إدارية، والمشاركة في وضع الأهداف والسياسات العامة لكل وحدة إدارية، وتنسيق الأعمال ومتابعة وتوجيه الأفراد، وتشجيع اتجاهات التعاون والمشاركة بما يضمن تحقيق تلك الأهداف.	أ- الدرجة الجامعية الأولى. ب- درجة الدكتوراه والأستاذية/ أستاذ مشارك	أ-..... ب- ست سنوات خبرة.
التخصصية	الأول	أ- رئيس المختصين- رئيس محاسبين- كبير باحثين. ب- رئيس قسم أكاديمي	القيام بالأعمال التخصصية في المجالات الصحية والهندسية والاقتصادية والزراعية والإدارية والقانونية والتربوية والمحاسبية والمالية والعلوم الطبيعية أو ما يماثل أي منها، والإشراف على هذه العمال،	ب- الدكتوراه ودرجة	عشر سنوات خبره

جدول رقم(3) توصيف وظائف جامعة ذمار

المجموعة	المستوى	المسمى الوظيفي	الهدف العام من الوظيفة	مواصفات الموظف	الخبرات
				الأستاذية	
وظائف الإدارة الإشرافية	الثاني والثالث	مدراء الإدارات- ورؤساء الأقسام	مساعدة وظائف الإدارة العليا في أداء المهام المطلوبة منها، من خلال الإشراف المباشر على سير الاعمال التنفيذية وتقديم المقترحات والآراء بشأن تطويرها.	الدرجة الجامعية الأولى	
الوظائف التنفيذية	الرابع	الفنيين ومساعديهم- المختصين- الكتاب ومساعديهم	القيام بالعمال الفنية أو كتابة في مجالات هندسية أو تعليمية أو صحية أو إدارية أو ما يمثل أي منها، والإشراف على هذه الأعمال	لا تقل عن الشهادة الثانوية العامة	
الوظائف الخدمية	الخامس والسادس	الفئة(أ) رئيس حرفيين. الفئة(ب) حرفي. الفئة(ج) حرفي مساعد	القيام بأعمال محددة في المهن المختلفة أو القيام بتأدية خدمات أو أعمال حرفية تتطلب مهارة خاصة تكتسب بالتدريب المهني في المراكز والمعاهد التخصصية لذلك، أو عن طريق الممارسة والخبرة.	لا يشترط فيها أي مؤهل علمي	
الوظائف الخدمية والمعاونة		الفئة(أ) ملاحظ عمال/ مراسل. الفئة(ب)معاون خدمة/ عامل/ سائق	القيام بأعمال معاونة بسيطة لا تتطلب بالضرورة إعدادا تعليميا أو مهنيا أو خبرات.		.....

المصدر: من إعداد الباحثين بالرجوع إلى (تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي) وزارة الشؤون القانونية، (أكتوبر 2010) (تشريعات الخدمة المدنية) وزارة الشؤون القانونية (2010).

من خلال ما تم عرضه في الجدول يرى الباحثون أن: التوصيف الوظيفي غير مكتمل إذا لم نقل أنه اتخذ مواصفات عامة بشكل كبير في القوانين والتشريعات التي تم مناقشتها، مع عدم إيجاد توصيف ذو طابع خاص لكل إدارة بما تحويه من أقسام وإسناد عملية التوصيف الوظيفي لكل وحدة إدارية، وعدم تطبيقها على أرض الواقع، فهناك العديد من التوجيهات التي تنص على إلزامية التوصيف الوظيفي لكل وحدة إدارية في القانون، ناهيك عن عدم التدقيق على التخصص العلمي من حيث التحديد، ومجالات الخبرة التي يلزم أن يتمتع بها الموظف الإداري بناء على احتياجات التنظيم وما سيتم تحقيقه من أهداف، وأخذ القوانين مصطلحات عامة

وغير ملزمة أو دقيقة للاستفادة منها في التوصيف ومتابعة تطبيقه، بالإضافة إلى أن القوانين التي تم استعراضها أصبحت متقادمة لا تواكب الأنظمة الإدارية المتبعة حاليا، وقلة التوجه لدى العديد من الجامعات نحو تطبيق التوصيف الوظيفي رغم إلزامية القيام به من قبل الجهات المشرعة كما هو الحال في جامعة ذمار لعدم وجود هذا التوصيف واكتفائها بلوائح تم وضعها من قبل الموظفين، وهذا يدل على عدم المتابعة من قبل هذه الجهات الوزارية، لإعداد التوصيف الوظيفي.

نتائج البحث:

-لا يوجد حالياً توصيف وظيفي رسمي معتمد خاص ومستقل بتوصيف الوظائف الحالية في الجامعات اليمنية يمكن الإستناد إليه في القوانين العامة.

-هناك محاولات لتوصيف الوظائف في القوانين العامة إلا أنها تقادمت فلم تعد تحقق أهدافها.

-يتم حالياً الاعتماد على الأطر التشريعية العامة والمؤسسية ذات العلاقة بتنظيم عمل الجامعات اليمنية إلا أنه لا يمكن أن نقول عليها إنها مرجعيات كافية لتوصيف الوظائف.

عدم وضوح واشتمال التوصيف الوظيفي في كل القانونين للوظائف الفعلية لدى الجامعات.

توصيات البحث:

هناك حاجة وضرورة ملحة، لإعداد توصيف وظيفي للجامعات اليمنية تحت إشراف الوزارة المعنية، على أن يتم قبل هذا تحديث القوانين المشرعة لذلك لإصباغ نظام حوكمة القوانين لهذا التوصيف, ذلك لأن هناك وظائف لم تفصل فيها كثيراً الأطر التشريعية المرجعية، إضافة إلى أن بعض الوظائف تتعارض اختصاصاتها وواجباتها فيما بينها.

الخاتمة:

إن التوصيف الوظيفي هو النظام المشرع للوظيفة من خلال ما تعرضه القوانين من شروط وواجبات ومسؤوليات الوظيفة، ولما كان هدف العمل الإداري بشكل عام

السعي نحو تجويد الأداء فيما تقدمه من خدمات تحقق أهداف المؤسسة، إذ ومن خلالها يقاس مدى جودة الأداء المرسوم مسبقا في بطاقات التوصيف الوظيفي الذي يتم أخذها من القوانين والتشريعات العامة أو الخاصة لمواكبة التطور والانفتاح الحضاري، فوجب على الوزارة والجامعات الاهتمام به وتحديثه ومتابعة وضع اللوائح الخاصة والمقيدة لجميع الوظائف العامة أو التربوية بشكل خاص.

قائمة المراجع:

1.الأكوع، هدى عبد الله أحمد (2016)، تصور مقترح للتوصيف الوظيفي في جامعة صنعاء من وجهة نظر موظفيها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

2.الجرادي، سلوى أحمد مثنى (2019)، تصور مقترح للتوصيف الوظيفي بنيابة رئاسة جامعة ذمار لشؤون الطلاب، رسالة ماجستير، جامعة ذمار، ذمار، اليمن.

3.الجميلي، قصي قحطان (2004)، إدارة الموارد البشرية في الفنادق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

4.الزهراني، خديجة بنت مقبول (2005)، أنموذج مقترح لبطاقة التوصيف الوظيفي لمديرة المدرسة من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية ومديرات التعليم العام، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

5.العدني، فاطمة بنت فؤاد أحمد (2015)، التوصيف الوظيفي كمدخل لتحسين أداء الموظفات الإداريات بعمادة الدراسات الجامعية للطالبات بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

6.العريقي، منصور محمد (2008)، إدارة الموارد البشرية، الأمين للنشر والتوزيع، صنعاء، اليمن.

7.الكرخي، مجيد (2013)، إدارة الموارد البشرية، مدخل نظري وتطبيقي, دار المناهج، عمان، الأردن.

8.اليافي، وفاء عبد البديع توفيق (2007)، توصيف وظائف الجهاز الإداري بالجامعات السعودية دراسة حالة: جامعة الطائف، جامعة المنوفية، المجلد 19، العدد 1,2.

9.برنوطي, سعاد نايف (2007)، إدارة الموارد البشرية(إدارة الأفراد)، دار وائل، عمان، الأردن.

10.حسين، عبد الفتاح دياب (1997)، إدارة الموارد البشرية مدخل متكامل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
11.خطاب، عايدة سيد وعواد, عمرو محمد (2008)، إدارة الموارد البشرية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
12.درويش، كمال والحمامي، محمد، والمهندس، سهير (1996)، الإدارة الرياضية (الأسس والتطبيقات)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
13ربابعة، علي (2003)، إدارة الموارد البشرية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14رشيد، مازن فارس (2001)، إدارة الموارد البشرية، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
15.عبد الله، فضل عبد الرحيم (نوفمبر، 2015)، أثر المسمى والوصف الوظيفي في تحقيق الرضا المهني للعاملين في قطاع المكتبات والمعلومات: مشروع الجمعية السودانية للمكتبات والمعلومات نموذجاً، الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الناشر: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات- وجامعة البلقاء التطبيقية وجمعية المكتبات والمعلومات الأرنية، الأردن.
16.عقيلي، عمر وصفي (2005)، إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي، دار وائل ، عمان، الأردن.
17.عمر، شايونية (ديسمبر 2013)، الرضا الوظيفي لدى العاملين في مكتبات جامعة قالمة بالجزائر،، العدد 33، cybrarians joumal.
18.غربي، على وقيره، إسماعيل(2007)، تنمية الموارد البشرية، دار الفجر، القاهرة، مصر.
19.هاشم، زكي محمود (1997)، توصيف وتقييم الوظائف ونظم إدارة الرواتب، منشورات ذات السلاسل, الكويت.
20.وزارة الشؤون القانونية (2010)، تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء، اليمن.
21.وزارة الشؤون القانونية (2010)، تشريعات الخدمة المدنية، صنعاء، اليمن.

Jobs Description Reality in Yemeni's Universities Laws and legalization, Thamar University, as Case Study

Preparing the researchers:
Salwa Ahmed Mothanna Al-Garadi. Master / Educational Administration and Planning, Dhamar, Yemen.
Nasr Mohammed Al-Hajeeli. Professor of Educational Management and Planning, Dhamar University, Dhamar, Yemen.
Ghalib Hamid Al-Kanas. Professor of Fundamentals of Education, Sana'a University, Sana'a, Yemen.

Abstract: This study has aimed to know the reality of job description process in Yemeni laws and Legislation which regulate the governmental public jobs and then applied that on Yemenis' Universities. The Thamar University was taken as Case study. The analytical design was used and applied on both civil service and higher education laws which legalized the public and universities jobs.
This results of this study revealed that there were defects in job description laws especially in what related to finding work regulated contents which also characterized by obsolescence, in addition to their dependence on generality in choosing the words and indetermination of job description course.
Keywords: JOP, Job Description, Laws, Modern Management, Human Resources Management.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 11 ديسمبر 2020
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التقويم في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب بين التوجيهات التربوية وآراء أساتذة المادة ومفتشيها

حكيمة أغريس

باحثة في الفلسفة وعلوم التربية

جامعة محمد الخامس – كلية علوم التربية

الرباط – المغرب

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى التزام أساتذة مادة الفلسفة ببنود التوجيهات الرسمية، أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ، وكذا مدى تجاوب مفتشي هذه المادة مع بنود التوجيهات أثناء مراقبتهم وملاحظتهم لعمل المدرسين على مستوى التقويم. لبلوغ هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المضمون. كما تم الإعتماد على أداة الإستبيان لقياس مدى التزام مدرسي مادة الفلسفة بالتوجيهات الرسمية على مستوى الممارسة، إضافة إلى الإستناد على أداة تحليل المضمون لتحليل مضمون عينة تقارير التفتيش الخاصة بمادة الفلسفة على مستوى المراقبة. تتكون عينة الدراسة من عينتين عشوائيتين: تتشكل العينة الأولى من أساتذة مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، إذ بلغت هذه العينة (80) أستاذ(ة)، بينما تشمل العينة الثانية مجموعة من تقارير التفتيش الخاصة بمادة الفلسفة، وتتكون هذه العينة من (80) تقريراً. موزعين على نيابات الرباط، سلا، ونيابة إقليم الخميسات التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط- سلا- القنيطرة. الموسم الدراسي 2013-2014. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة مهمة من عينة الأساتذة يلتزمون ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم للدرس، كما أوضحت نتائج التحليل أن عينة تقارير التفتيش ترصد ضعف حضور بنود التوجيهات الرسمية لدى غالبية الأساتذة على مستوى تقويم الدرس.

الكلمات المفتاحية : التقويم، مادة الفلسفة، مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، التوجيهات الرسمية، مدرس الفلسفة، مفتش الفلسفة.

1.مقدمة:

يعتبر التقويم نشاطا مندمجا في صيرورة التعليم والتعلم، حيث تتنوع أساليبه وتقنياته وأدواته تبعا للأهداف التي يروم تحقيقها، وغالبا ما يتعلق الهدف من التقويم بقرار يتم اتخاذه على ضوء نتائج التقويم؛ كتنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة مجموعة من التلاميذ، أو السماح للتلميذ بالانتقال إلى مستوى أعلى، أو إلزام التلميذ بتكرار المستوى... الخ. ونظراً لخطورة بعض القرارات المبنية على نتائج التقويم يجب العمل على توخي الموضوعية التامة، مما يستدعي اعتماد معايير تتلاءم وهدف التقويم.

غير أن ما نلاحظه هو أن عملية التقويم تركز أساسا على نجاح التلاميذ أكثر مما تهتم بالوقوف على تعثراتهم قصد تنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة هؤلاء التلاميذ المتعثرين، وهذه الصعوبة تحصل على المستوى العملي بحيث يجب التفكير في أسباب فشل عملية الدعم والبحث في آليات وأساليب لتفعيل عملية الدعم والتقوية لما لها من أهمية كبرى في استدراك تعثرات التلاميذ والعمل على تجاوزها.

وفي هذا السياق تأتي أهمية هذه الدراسة للكشف عن مدى التزام أساتذة الفلسفة أثناء عملية التقويم بتتبع أعمال التلاميذ ورصد نتائجهم بانتظام كما هو وارد في التوجيهات الرسمية الواردة في البرامج التربوية، وكذلك مدى تجاوب مفتشي هذه المادة مع بنود التوجيهات أثناء مراقبتهم لعمل المدرسين على مستوى التقويم.

2.إشكالية البحث:

إذا كان المدرس هو الإطار الذي تناط به مهمة التطبيق الفعلي للتوجيهات الرسمية داخل الأقسام، فهو الذي يضع الأهداف الإجرائية ويتكلف بصياغتها، وبناء على ذلك يحدد مواضيع الدروس وموضوعات التنشيط التربوي، فإن للمفتش دوراً أساسيا، باعتباره يشكل الوسيط الضروري بين منجزات الدرس وبين السلطة المختصة، أي أنه هو المسؤول عن مراقبة مدى احترام الأساتذة للتوجيهات الرسمية. وبالتالي فهو الذي يسهر على مدى تنزيل السياسة التربوية داخل الأقسام والمدارس والمؤسسات التعليمية.

وبما أن التقويم يعد لحظة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، ، فهو يشكل مرصد إخبار المدرس بمدى تحقق التعلمات وتحصيل القدرات وتحقيق الكفايات المستهدفة.

لذلك يستوجب على مدرس مادة الفلسفة أن يولي أهمية قصوى لإعداد أدوات ومجالات وصيغ التقويم إعداداً جيداً، يراعي بالخصوص متطلبات منهاج مادة الفلسفة الذي يعتمد على مدخل الكفايات والقيم والعمل بالمجزوءات. كما يستوجب على المفتش أن يعمل على مراقبة وتوجيه تقويم المدرس لعمل التلاميذ، لمساعدته على تذليل الصعوبات المعرفية والتربوية التي تعترضه على مستوى التقويم.

تأسيسا على ما سبق فإن إشكالية البحث تتمحور حول التساؤل التالي:

إلى أي حد يلتزم أساتذة مادة الفلسفة ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ، وهل يرصد مفتشو هذه المادة في تقاريرهم عملية تقويم المدرسين لعمل التلاميذ كما هو وارد في التوجيهات الرسمية؟

3.أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

-تزامن هذا البحث وارتباطه مع ما يعرفه المغرب من اهتمام بإصلاح المنظومة التربوية والسعي إلى تحسين جودة التربية والتعليم، الأمر الذي يدعو إلى مرافقة هذا الاهتمام بالبحث والدراسة.

-يعتبر هذا البحث أول دراسة – في حدود علمنا – تتناول موضوع التقويم في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بين التوجيهات التربوية وآراء أساتذة المادة ومفتشيها.

-كون هذا البحث سيمكننا من معرفة الصعوبات والعراقيل التي تواجه مدرسي مادة الفلسفة أثناء عملية التقويم.

-كون هذا البحث سيسمح لنا بالوقوف على مدى مسايرة البرامج التعليمية للأهداف التربوية المحددة.

-يستمد هذا البحث أهميته في مجال التدريس لما يمكن أن يقدمه من معطيات نظرية وميدانية حول منهاج الفلسفة ومواقف المدرسين منه.

4.فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: نفترض أن أساتذة مادة الفلسفة يلتزمون ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ.

الفرضية الثانية: نفترض أن مفتشي مادة الفلسفة يرصدون انطلاقا من تقاريرهم عملية تقويم المدرسين لعمل التلاميذ كما هو وارد في التوجيهات الرسمية.

5.أهداف البحث: يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

-العمل على تشخيص واقع الدرس الفلسفي من خلال رصد مدى تطبيق التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب.

-تحديد الصعوبات التي تعيق أساتذة مادة الفلسفة أثناء تقويمهم لتعلمات تلامذتهم داخل الفصل الدراسي.

-الوقوف على دور المفتش في تتبعه لعمل المدرس على مستوى التقويم.

-توفير معطيات موضوعية تسعى إلى تذليل الصعوبات التي تواجه عملية التقويم على مستوى الدرس الفلسفي.

6.مصطلحات البحث: يتكون موضوع هذا البحث من مفاهيم مركزية مهيكلة للإشكالية التي يطرحها. ويمكن تحديد المفاهيم المحورية والأساسية على الشكل التالي:

التقويم: يرتبط التقويم بما يسمى في الأدبيات البيداغوجية بالدعم والتصحيح والغاية منه سد الثغرات والتغلب على مناحي الضعف والنقص عند التلاميذ والتي أبانت عنها المراقبة المستمرة أو التقويم التكويني. كما يعتبر التقويم محطة أساسية وحاسمة في المقاربة بالكفايات، إذ يُمَكِّنُ المدرس من تكوين صورة تشخيصية للمتعلم في أفق إخضاعه أو إعداده للتقويم الختامي أو الإشهادي في نهاية الأسلاك الدراسية. ويهدف التقويم أيضا إلى قياس مدى قدرة المتعلم(ة) على تعبئة الموارد الداخلية (قدراته، معارفه، كفاياته...) والموارد الخارجية (مصادر المعرفة، الدعامات الديداكتيكية، معطيات البيئة المحلية...) في حل مشكلات واقعية أو قريبة من الواقع، وهو يستند إلى مؤشرات دالة متضمنة في أطر مرجعية. وفي هذا السياق يؤكد منهاج مادة الفلسفة على أن التقويم يجب أن يقوم على مكونات أساسية هي: أبعاد التقويم وأدواته ومجالاته وصيغه.

مادة الفلسفة: هي مادة مدرسية متفاعلة مع بقية المواد الدراسية المقررة في التعليم الثانوي التأهيلي ومتكاملة معها في التكوين الفكري والمنهجي والثقافي لتلامذة هذا السلك، وذلك بمساعدتهم على النظرة التركيبية للمعارف والآراء التي يتلقونها،

وعلى ممارسة التفكير النقدي الحر والمستقل والمسؤول، والتشبع بقيم التسامح والمساواة والنزاهة والسلم والمواطنة والكونية (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007).

وفي هذا الإطار تم النظر إلى الفلسفة في منهاجها الجديد بوصفها معرفة شمولية مركبة من مختلف المعارف العلمية والأدبية والفنية، وطريقة في التفكير تقوم على تأمل التجربة الإنسانية، الفردية والجماعية، وتحليلها تحليلا نقديا يتيح اتخاذ المسافة ايزاء ما هو قائم، والتحرر من البداهات وسوابق الرأي والعادات الفكرية التي تكون في الغالب مضادة ومقاومة للتقدم والتطور في اتجاه حياة إنسانية أفضل. هذه السمة النقدية للتفكير الفلسفي تجعل المضامين الفلسفية تقدم نفسها لا كحقائق مثبتة جاهزة للأخذ والتقبل، بل كحلول ممكنة مؤسسة على اختيارات وحجج منطقية ومنظومة مفاهيمية للإشكالات الوجودية والإبستمولوجية والقيمية الكبرى (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007).

مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي: وهي مرحلة انتقالية بين التعليم المتوسط(الإعدادي) والتعليم العالي(الجامعي)؛ فالتعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية مرحلة التعليم المتوسط(الإعدادي). وتنتهي الدراسة في مؤسسة التعليم الثانوي التأهيلي بالباكالوريا (بكالوريا التعليم الثانوي التأهيلي، وباكالوريا تقني) (محمد الدريج، 1994: 53). كما تمثل هذه المرحلة لحظة بداية تعلم التلميذ التفكير الفلسفي والتعرف على مبادئه وآلياته وشروطه، وهي لحظة تستجيب للمبادئ الأساسية التي يرتكز عليها تدريس الفلسفة في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، ففي هاته المرحلة ينتقل التلميذ إلى محاولة اكتساب جملة من المعارف والكفايات التي تجعله قادراً على التعامل مع الخطاب الفلسفي فهماً وتأملا وتفسيراً ، والتفاعل مع منتجات الفكر بالتحليل والنقد والتعبير عن الأفكار والمواقف. وبعد اكتسابه القدرة على التعامل مع اللغة في تعدد مستوياتها الدلالية ينتقل التلميذ إلى التمرس على الكتابة الفلسفية وعلى مهارات وآليات التفكير الفلسفي ليصبح أكثر قدرة على البحث المنظم في موضوعات متنوعة (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم

العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007).

التوجيهات التربوية: هي التوجهات والإختيارات التربوية المنصوص عليها في المرجعيات الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، والتي تبلورت في المنهاج الجديد لمادة الفلسفة، والذي سعى لتحقيق الائتلاف والإنسجام بين مقتضيات الفلسفة كنمط فكري معرفي متميز، وبين مكونات الإطار المرجعي لمراجعة المناهج والبرامج، خاصة منها مدخل القيم والكفايات، ومواصفات التخرج من السلك التأهيلي، والإختيار البيداغوجي الإجرائي المتمثل في العمل بالمجزوءات والطرق النشيطة والتفاعلية. وقد استند بناء منهاج مادة الفلسفة، في التعليم الثانوي التأهيلي على مبادئ ومرتكزات تدريس الفلسفة، كما بلورتها المناهج السابقة، وبصفة خاصة منهاج 1996، وكذلك على التوجهات والإختيارات المنصوص عليها في مراجعة المناهج والبرامج الدراسية (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007).

مدرس الفلسفة: إن مهمة التدريس هي مهمة صعبة وشاقة، تقتضي من المدرس حضوراً قوياً في الفصل، وتدبيراً جيداً للعمل التربوي وتنظيماً فعالا وناجحاً لإدارة العملية التعليمية التعلمية. وهذا لن يتأتى سوى بامتلاك المدرس لكفايات نوعية وخاصة، يساعده اكتسابها على توظيفها داخل الممارسة الصفية في الإتجاه الذي يخدم حاجات ورغبات المتعلمين ويزيد من نموهم الفكري. غير أنه وفي إطار السياق التربوي الحالي أصبح الإتجاه نحو تمهين عمل المدرس مطلباً هاماً وضرورة ملحة تستوجبها المتغيرات المتلاحقة التي تشهدها المنظومة التربوية في العالم، إلى جانب تطور الأبحاث والدراسات في مجال علوم التدريس والتعليم. إن البحوث التربوية اليوم أصبحت تركز على الوضعيات الحقيقية لعمل المدرس، ووصف ما يجري فعلياً داخل حجرات القسم، كما أصبح من الممكن لعمل الأستاذ داخل الفصل الدراسي أن يخضع للدراسة والتحليل من خلال تتبع كل أشكال التدخل التربوي له المتمثل في الأنشطة الصفية التي يجب أن تكون منظمة ومرتبة داخل شبكات موجهة للعمل والإستثمار الأكثر لقدرات ومهارات المتعلمين خلال الممارسة التعليمية في مادة دراسية معينة. وبالتالي يبقى عمل المدرس خاضع لنظام المؤسسة، وأن مدرس الفلسفة محكوم بتطبيق التوجيهات الرسمية، وهذه

التوجيهات تنسق عمله وتنظمه، بحيث تلزمه بمراحل منسجمة ومترابطة، إذ تحدد المبادئ الأساسية للتفلسف والكفايات المستهدفة والقيم التي يجب ترسيخها لدى التلاميذ. كل هذا يستدعي من المدرس أن يستحضر جميع مراحل وبنود التوجيهات أثناء تحضيره وإنجازه وتقويمه للدرس.

مفتش الفلسفة: إن الدور الأساسي للمفتش باعتباره يشكل الوسيط الضروري بين منجزات المدرس وبين السلطة المختصة، أي أنه هو المسؤول عن مراقبة مدى احترام الأساتذة للتعليمات الرسمية. وبالتالي فهو الذي يسهر على مدى تنزيل السياسة التربوية داخل الأقسام والمدارس والمؤسسات التعليمية. إن مهمة المفتش التربوي ومسؤوليته لا تتوقف على تقدير مجهودات المدرسين من أجل الإكتفاء بتصنيفهم إلى مدرس جيد ومدرس ضعيف، "بل تركز على ما يستخدمونه من مناهج وطرق وأساليب ووسائل ومواد [...] للعمل على إصلاح ما يلزم في أي منها، سعيا لتحقيق غاية مدرسية قصوى وهي زيادة تحصيل المتعلمين"(محمد زياد حمدا، 1992: 20).

يسعى مفتش الفلسفة، كغيره من مفتشي باقي المواد، إلى تقويم أداء المدرسين بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي انطلاقا من استناده إلى مجموعة من الأسس. فهو يراقب إعداد الدرس وإنجازه، ومدى متابعة المدرس لتقويم أداء التلاميذ ومكتسباتهم، كما يقف عند مدى تحقيق الأهداف من الدرس المنجز، وبالتالي مدى التزام المدرس بتنفيذ التوجيهات الرسمية، ذلك " أن التقارير التي يلزم المفتش بإنجازها وحسب "Dubois" ما هي إلا وسيلة لإخبار السلطات المختصة عن الحيثيات والظروف المرتبطة بتطبيق التوجيهات المعبر عنها بواسطة التعليمات الرسمية"(سعيد الراشدي، بدون سنة نشر:29). إلى جانب إهتمام المفتش بهذه الأسس السابقة الذكر، فإنه يركز كذلك أثناء مراقبته على مدى رصانة وعمق التكوين الفلسفي لدى مدرس الفلسفة، غير أنه، إذا كان البعد المعرفي شرطا ضروريا في تكوين مدرس الفلسفة فهو ليس شرطا كافيا. إن أستاذ الفلسفة " الجيد" يجب أن يكون فيلسوفاً. ولا يقصد بهذا أن يكون مشيد أنساق فلسفية، لكن عليه أن يمارس فعل التفلسف واقعيا صحبة تلامذته وفي حوار معهم.

7.الإطار النظري:

التقويم التربوي في مادة الفلسفة:

يعد التقويم لحظة أساسية في العملية التعليمية، فهو يشكل مرصد إخبار المدرس بمدى تحقق التعلمات وتحصيل القدرات وتحقيق الكفايات المستهدفة. لذلك يستوجب على مدرس مادة الفلسفة أن يولي أهمية قصوى لإعداد أدوات ومجالات وصيغ التقويم إعداداً جيداً، يراعي بالخصوص متطلبات منهاج مادة الفلسفة الذي يعتمد على مدخل الكفايات والقيم والعمل بالمجزوءات.

كما يعتبر التقويم محطة أساسية وحاسمة في المقاربة بالكفايات، إذ يمكن المدرس من تكوين صورة تشخيصية للمتعلم في أفق إخضاعه أو إعداده للتقويم الختامي أو الإشهادي في نهاية الأسلاك الدراسية. ويهدف التقويم أيضاً إلى قياس مدى قدرة المتعلم(ة) على تعبئة الموارد الداخلية(قدراته، معارفه، كفاياته...) والموارد الخارجية(مصادر المعرفة، الدعامات الديداكتيكية، معطيات البيئة المحلية...) في حل مشكلات واقعية أو قريبة من الواقع، وهو يستند إلى مؤشرات دالة متضمنة في أطر مرجعية.(المذكرة الوزارية رقم: 159 الخاصة بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا: مادة الفلسفة ، 2007: 4-5).

وفي هذا السياق يؤكد المنهاج على أن التقويم يجب أن يقوم على مكونات أساسية هي: أبعاد التقويم وأدواته ومجالاته وصيغه.

أ .أبعاد التقويم: يتخذ التقويم باعتباره أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية أبعاد أساسية هي:

تقويم تشخيصي(Evaluation Diagnostique): وهو تقويم قبلي يتم إجراؤه في بداية السنة الدراسية على أساس أنه يستهدف قياس مدى امتلاك المتعلم لقدرات وكفايات شكلت أهداف السنة الماضية. فهذه اللحظة تسعف المدرس على الوقوف على مواطن القوة أو الضعف لضبط طبيعة المكتسبات. إن هذه المعرفة بمكتسبات التلاميذ تشكل المنطلق الفعلي لكل بناء معرفي أو بيداغوجي أو ديداكتيكي للدرس. كما تشكل مناسبة لإعداد أنشطة داعمة تستهدف تعثرات التلاميذ المعرفية والمنهجية والتواصلية...

تقويم تكويني (Evaluation formative): يستهدف التقويم التكويني تقدير مدى تحقق الكفايات والقدرات المستهدفة نحو تقويم يراقب سيرورة العملية التعليمية – التعلمية، لهذا السبب فهو " يحضر عبر لحظات الدرس الفلسفي (بمعناه العام) لأجل التأكد من فعالياته ومن مدى تحقق أهدافه، ومن مدى تناسق مكوناته، ومن عمل المدرس وطرقه، ولكن استعداد التلميذ واستيعابه، ومن تطور عملية التعلم. إنها بذلك أساس التغذية الراجعة التي تشكل الشرط الضروري في أي تقويم تكويني، إذ من خلالها تتم مراجعة العملية التعليمية – التعلمية وتطويرها".(المذكرة الوزارية رقم: 04-142 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة، 2007: 1).

في هذا الإطار يمكن أن نقول بأن منهاج مادة الفلسفة يسعى إلى أن يضفي على التقويم، إجمالا والتكويني خاصة، طابع الموضوعية، بحيث " تتم التعاقدات مع المتعلمين أنفسهم على معايير ومؤشرات التقويم، حيث يقتنع بتقدير نتائج أعمالهم ويعملون على تدارك النقص الحاصل في المعارف وفي الكفايات المرسومة لتعلماتهم، وإنجاز تقويمات ذاتية لتحصيلهم".(التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007: 14).

وإذا كانت المذكرة الوزارية رقم 04-142 الصادرة في 16 نونبر 2007 والخاصة بالتقويم التربوي بسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة تتناول المراقبة المستمرة التكوينية وأساليبها ووسائلها، كما تتناول أساليب ووسائل المراقبة المستمرة الجزائية، إلى جانب عملية تنظيم إجراء المراقبة المستمرة مع مواصفات صيغ مواضيع الفروض المحروسة، ومواضيع امتحانات الباكالوريا محددة مكوناتها وتنظيمها وضوابطها ومواصفاتها، فإن توقفنا عند هذه المذكرة أوضح لنا أن هذه المذكرة لا تحدد معايير ومؤشرات التقويم، فهي غائبة تماما في هذه المذكرة، غير أننا لم نعثر على هذه المؤشرات إلا في المذكرة الوزارية رقم 159 الصادرة في 27 ديسمبر 2007 والمتعلقة بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني لموحد الباكالوريا: مادة الفلسفة.(المذكرة الوزارية رقم: 159 الخاصة بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا: مادة الفلسفة،2007)، فهي تحدد بوضوح المؤشرات التفصيلية للكفايات النوعية (الصياغة الإشكالية، البناء المفاهيمي، الحجاج)، والمؤشرات المتعلقة بالكفايات القيمية (التفكير العقلاني المنفتح، التباعد النقدي مع المواقف، روح المسؤولية والسلوك المدني). كما تحدد

هذه المذكرة جداول أخرى تربط فيها المؤشرات بالقدرات والمهارات المستهدفة (الفهم، التحليل، المناقشة، التركيب، الجوانب الشكلية). هذه المؤشرات المرتبطة بالقدرات والمهارات نجدها حاضرة في صيغ التقويم الثلاث الخاصة بالامتحان الوطني الموحد للباكالوريا.

وإذا كانت هذه المذكرة الأخيرة قد جاءت لتجاوز عدم تركيز التوجيهات التربوية بشكل واضح على مؤشرات التقويم، وكذا تجاوز الغياب الواضح لهذه المؤشرات في المذكرة رقم 04- 142، فإنها مع ذلك لم تتحدث عن المؤشرات التفصيلية الخاصة بتقويم قدرات وكفايات تلاميذ الجذوع المشتركة والسنة أولى باكالوريا.

تقويم جزائي إجمالي (Evaluation sommative): وهو "تقويم يظهر في اللحظة التي يتوقف فيها مدرس الفلسفة لتقويم فترة من التقويم، أو بعد الانتهاء من إنجاز مجزوءة ما، يتعرف بعدها، وبعد تقديرها كميا، على الحصيلة التي اكتسبها التلميذ خلال تلك الفترة". (المذكرة الوزارية رقم: 04-142 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة،2007: 2).

إن الغاية من هذا النوع من التقويم إذن، وهو ما يعرف بالتقويم المنظم في إطار المراقبة المستمرة والامتحانات، هي "تقدير منجزات المتعلمين بنقطة عددية تحتسب في معدل النقطة النهائية للدورة". (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007: 14). هذه النقط يدونها المدرس في أوراق للتنقيط والتي تكمن أهميتها في تتبع نشاط التلاميذ والوقوف على مدى نجاحهم في تحقيق الكفايات المستهدفة سواء من طرف أطر الإدارة التربوية أو من طرف مفتشين أو من طرف آباء وأولياء التلاميذ. هذا وتؤكد التوجيهات التربوية على تجاوز التقويم النمطي الذي يعتمد على صيغة واحدة متكررة ونهائية، الأمر الذي يعني حسب المقاربة بالكفايات والاشتغال على المجزءات تنويع مجالات التقويم وأدواته، لتكون منسجمة مع خصوصية العمل بالمجزوءة.

كما تشير المذكرة الوزارية رقم 04-142 الصادر في 16 نونبر 2007، في السياق إلى أن "التمييز بين البعدين التكويني والجزائي للمراقبة المستمرة في مادة الفلسفة يستدعي تمايزاً أيضا في وسائلها وأساليبها (المراقبة المستمرة)، من أجل تحقيق مبدأ التدرج والإرتقاء المتنامي في اكتساب المتعلم الكفايات والقدرات الفلسفية

اللازمـة للكتابـة الفلسـفية المنظمـة والمتكاملة".(المـذكرة الوزاريـة رقـم: 04-142 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة،2007: 2).

ب.أدوات التقويم: يأخذ التقويم حسب التوجيهات التربوية الأشكال الآتية:

الإشتغال على معارف فلسفية: بحيث يستهدف المدرس في هذا الإطار تقويم الكفاية المعرفية من خلال الوقوف على مدى تحقيق المتعلم "للقدرة على فهم المعرفة الفلسفية واستيعابها، أو مدى امتلاكه للقدرة على وضع تلك المعرفة في سياقها النظري والإشكالي أو وضعها في سياقها التاريخـي العام، إلى جانب قياس قدرة المتعلم على تنويع وترسيخ مصادر المعرفة الفلسفية في تعددها".(التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007: 14).

الإشتغال على نص فلسفي: وهو يستهدف تقدير مدى حصول القدرة على الفهم من خلال تحديد موضوع النص وتحديـد إشكاله، والقدرة على التحليل من خلال شرح الأطروحة في علاقتها بمفاهيم النص مع إبراز الحجج ودورها في بناء النص، والقدرة على المناقشة، أي بيان أهمية الأطروحة من حيث قيمتها وحدودها، والقدرة على التركيب، أي استخلاص نتائج تحليل النص ومناقشته، مع إبراز المجهود الشخصي للتلميذ(ة)، إلى جانب تقويم الجوانب الشكلية المتمثلة في سلامة اللـغة والأسلوب ووضوح الخط. (المذكرة الوزارية رقم: 159 الخاصة بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا: مادة الفلسفة،2007: 6-7).

الإشتغال على سؤال فلسفي: إضافة إلى اشتغال الأستاذ(ة) على أسئلة تقويمية جزئية تمس هذا المفهوم أو ذاك، أو هذه القضية أو تلك، فإن السؤال الإشكالي المفتوح يشكل أهم صيغة للتقويم إلى جانب صيغة النص للتحليل والمناقشة وصيغة القولة. وهكذا لا يتخذ السؤال الإشكالي صيغة نمطية واحدة، بل يأتي على صور مختلفة ومتعددة تغير كلياً مسارات تحليله ومناقشتها. فصيغة السؤال الذي يبدأ ب "هل ...؟"، تختلف عن صيغة " إلى أي حد...؟" أو صيغة " لماذا..؟" كما ينبغي أن يتصف السؤال الإشكالي بالوضوح والدقة".(المذكرة الوزارية رقم: 159 الخاصة بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا: مادة الفلسفة،2007: 7).

الإشتغال من خلال وضعيات: وتأخذ الوضعيات معنى أنشطة بيداغوجية لتقويم التلاميذ والتلميذات، كأن يستحضر المدرس أثناء تقويمه لتلاميذته حالات معيشية

من اليومي أو وضعيات مشكلة مفترضة تضع المتعلم أمام قضية أو مفارقة أو إحراج، كما يلجأ المدرس إلى مطالبة التلاميذ والتلميذات بإعداد عروض وتكوين ملفات بعد إنهاءه لمراحل محددة من الدرس يسعى إلى تقويمها من خلال هذه الأنشطة.

ج .مجالات التقويم: إذا كان العمل بالمجزوءة على مستوى التحضير والإنجاز يساعد مدرس الفلسفة على حسن تنظيم مادته المعرفية وتنسيقها وتوظيف مكوناتها لتنمية القدرات والكفايات المستهدفة، كما يساعد الإشتغال على المجزوءة المدرس على حسن تنظيم الغلاف الزمني والالتزام به، فإن العمل بالمجزوءة أيضاً على مستوى التقويم – يظهر لنا- أنه يكتسي أهمية بيداغوجية كبرى. وتظهر هذه الأهمية في كون المجزوءة تسمح لأساتذة مادة الفلسفة بإنجاز تقويم يراعي حاجيات المتعلمين ومستوياتهم اللغوية والمعرفية والمنهجية، يتبين هذا عندما يؤكد منهاج مادة الفلسفة (2007) على الطابع التدرجي في التقويم حيث يمكن التقويم أن ينصب إما على قضية أو إشكال محوري من مفهوم، باعتبار المحور هو أحد أوجه المفهوم، أو ينصب على مفهوم من مفاهيم المجزوءة، كما يمكن للمدرس أن يرتقي بتقويمه حيث ينصب التقويم على مفهومين أو أكثر يوحدهما مجال إشكالي، أو على المجزوءة ككل بوصفها بنية مفاهيمية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المدرس من المفروض ألا يقوِّم تلامذته في هذا المستوى الأرقى (مفهومين أو أكثر، المجزوءة ككل)، إلا بعد ما يكون قد قطع مراحل مهمة من الدرس، ويكون التلاميذ قد طوروا من قدراتهم وكفاياتهم وتحصيلهم الفلسفي.

د. صيغ التقويم: من خلال قراءتنا التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي تبين لنا أن منهاج مادة الفلسفة يؤكد على ضرورة تنويع صيغ التقويم. والهدف من هذا الإلحاح هو التأكيد على مبدأ التدرج في تقويم المكتسبات والكفايات والقدرات. ويتم تحديد صيغ التقويم في ضوء الهدف منه، إذ يتخذ التقويم الصيغ التالية:

-تمارين متنوعة ومتدرجة في الصعوبة؛
-أربعة مطالب وأسئلة متنوعة؛
-نص قصير مرفق بأربعة أسئلة؛
-نص مرفق بثلاثة أسئلة؛

-نص مرفق بسؤالين؛
-نص للتحليل والمناقشة؛
-قولة مرفقة بسؤال أو مطلب؛
-سؤال إشكالي؛ (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،15:2007).

ه. الدراسات السابقة:

دراسة "**صابرينا روماي**" "Sabrina Romailler" (2014) بعنوان: "**التلاميذ في مواجهة النقط المدرسية: هل هي مصدر للتحفيز من أجل التعلم؟**". تتمحور هذه الدراسة حول علاقة النقط المدرسية بالتحفيز على التعلم، وتطرح كإشكال رئيسي التساؤل التالي: إلى أي مدى تساهم النقط في تحفيز التلاميذ على التعلم؟ وهل النقط هي المصدر الوحيد للتحفيز بالنسبة للتلاميذ؟. وقد همت الدراسة 92 تلميذ وتلميذة ينتمون إلى 4 أقسام، السنة الرابعة ابتدائي، كما تم الإعتماد في هاته الدراسة على أداة الاستبيان من أجل جمع المعلومات لسببين هما الحصول على نتائج تمثيلية، والتمكن من حصر العدد الكبير لعينة البحث. وقد أبانت نتائج الدراسة على أن 96% من التلاميذ تشكل النقط محفزا للتعلم بالنسبة لهم، وهي مهمة وأساسية لهم من أجل النجاح في المدرسة، وأن 4% من التلاميذ لا تشكل النقط مصدرا للتحفيز بالنسبة لهم وإنما اهتمامهم بالمادة الدراسية وإعجابهم بها هو الذي يحفزهم على التعلم. وقد خلصت نتائج هاته الدراسة إلى أن النقط لا تقيس بشكل دقيق القدرات الحقيقية للتلاميذ في ميدان معين.

دراسة "**جيموني برتروند**" "GIMONNET Bertrand" (2007) بعنوان: "**النقط المدرسية أو التنقيط في المدرسة الأولية**". لقد انطلقت هاته الدراسة من السؤال المركزي التالي: كيف يمكن للتنقيط أن يستمر في الأنظمة التعليمية رغم تعرضه لانتقادات عديدة، وفي سياقات مختلفة؟ تتناول هذه الدراسة تاريخ التنقيط وشروط ممارسته ودراسة تطور النقط في مختلف أشكال التقويم التكويني والإشهادي. وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى التركيز على أسباب ممارسة التنقيط في التعليم، وبشكل أدق دور هاته الممارسات في العلاقات بين الفاعلين في التعليم.

دراسة "**أحمد فريجة" و"مازيا عيساوي**" (2018) بعنوان: "**التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات (إشكالية التطبيق)**". تناولت هاته الدراسة الصعوبات التي أدت إلى تعثر تطبيق الطرق المعتمدة في تقويم الأنشطة التعليمية وفق المقاربة

بالكفايات في مادة الفلسفة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعطيات، كما تم الإعتماد على أداة الإستبيان الموجه لعينة من أساتذة مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي، وتتكون هذه العينة من (10) أستاذ(ة). وقد خلصت نتائج هاته الدراسة إلى أن هناك صعوبات جدية تقف دون التحكم في طرق تقويم مختلف الأنشطة التعليمية لمادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفايات، مما يجعل من الاصلاحات التربوية موضوع تقويم مستمر.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نلاحظ بأن درسة **"جيموني برتروند"** "GIMONNET Bertrand" (2007) يتخللها غياب الطابع النقدي للتنقيط، مع تقديم تعديل أو بديل. ذلك أن التنقيط العددي لا يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وبإمكانه ألا يكون منصفا. لذلك نقترح أن يولي المدرسون عناية خاصة بالتقديرات التي تصاحب النقطة وأن يركزوا على مواطن القوة في أنشطة التلاميذ إلى جانب تنبيههم إلى تعثراتهم. إن العناية الكبيرة بالجهود التي يبدلها التلاميذ من خلال التقديرات بدلا من النقطة من شأنه أن يحفزهم، خصوصا، ذوي التعثرات منهم. أما دراسة **"صابرينا روماييي"** "Sabrina Romailler" (2014) فرغم وقوفها على الصعوبة التي تواجه قياس القدرات الحقيقية للتلاميذ فإنها لا تقدم بديلا إجرائيا ملموسا لقياس القدرات بعيدا عن التنقيط. لذا نقترح أن يراعي التنقيط العددي الفروقات بين التلاميذ أولا، وهذا يستدعي وضع أشكال مختلفة للتلاميذ تراعي خصوصياتهم كفئات محددة، وثانيا أن يتخذ التقويم أشكالا متعددة ومختلفة بهدف الإقتراب أكثر من قياس قدرات التلاميذ وكفاياتهم. غير أن ما يمكن تسجيله على دراسة **"أحمد فريجة" و"مازيا عيساوي"** (2018) هو أنها رهنت البديل الذي ينتظر منها بالاصلاحات المستمرة، وحتى الإقتراحات التي قدمتها لم تركز على الآليات الإجرائية لمواجهة مشكل تعثرات تطبيق الطرق المعتمدة في التقويم بالكفاءات في مادة الفلسفة واكتفت باقتراحات عامة وفضفاضة. ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة على أن دراستنا الحالية تتقاسم معها هم الاهتمام بمسألة التقويم والمكانة الأساسية التي يحتلها هذا الأخير في العملية التعليمية التعلمية.

8. الطريقة والإجراءات:

أ. منهج البحث: لقد اعتمدنا في دراستنا هاته على:

المنهج الوصفي التحليلي لجمع وتصنيف وعرض البيانات ووصفها وصفا دقيقا مع تحليلها وتفسيرها، لأنه المنهج المناسب والملائم للبحث المدروس، وتكمن

أهميته في كونه منهج يعتمد على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي ويقوم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كمياً"، (أحمد أوزي، 2015: 68). وهذا ما سيساعدنا في وصف المعلومات والبيانات التي تم تجميعها، من أجل تبيانها بكل دقة ووضوح، وبالتالي تسهيل عملية تحليلها ومناقشتها فيما بعد.

كما اعتمدنا كذلك على **منهج تحليل المضمون**، لأنه المنهج الذي سيساعدنا في تحليل تقارير التفتيش الخاصة بمادة الفلسفة انطلاقا من مشكلة البحث وأسئلته الإجرائية، وبما أن منهج تحليل المضمون هو "تقنية من تقنيات البحث المستخدمة للوصف الموضوعي والمنهجي والكمي للمضمون"، (Berelson Bernard, 2008 :5). فقد استعملنا هذا المنهج لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح لتقارير التفتيش من حيث الشكل والمحتوى بهدف الحصول على بيانات كمية متكاملة بطريقة منظمة ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، مما سيسهل علينا جمع البيانات وتبويبها وتحليلها بالاستناد على الأسلوب الكمي بصفة أساسية.

ب. مجتمع البحث: يتشكل المجتمع الأصلي للبحث من أساتذة ومفتشين، حيث بلغ مجموع عدد أساتذة الفلسفة بالمغرب 3233 أستاذ(ة)، بينما يبلغ عددهم على صعيد أكاديمية جهة الرباط، سلا، زمور، زعير 293 أستاذ(ة)، وقد شكلت هذه الجهة المجال الذي اخترنا منه عينتنا التمثيلية. أما المجتمع الأصلي لعينة المفتشين فقد بلغ عددهم 30 مفتشا، وقد اكتفينا، بـ 13 مفتشا، استقينا منهم (80) تقريراً. حصلنا بالجهة المعتمدة في هذه الدراسة وهي جهة الرباط، سلا، زمور، زعير، على (60) تقريراً من خمسة مفتشين. ولاستكمال عينة التقارير أضفنا (20) تقريراً أمدنا بها ثمانية مفتشين، ينتمون إلى خمس جهات من المملكة وهي جهة الدار البيضاء الكبرى، جهة تازة- الحسيمة- تاونات، جهة مراكش- تانسيفت- الحوز، جهة سوس- ماسة درعة، جهة العيون- بوجدور.

ج. عينة البحث: تتكون عينة البحث من عينتين عشوائيتين مترابطتين ومتداخلتين بحكم طبيعة المجال الذي يشملها و هو مجال التربية والتعليم في السلك الثانوي التأهيلي.

تتشكل العينة الأولى من الأساتذة الذين يدرسون مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، وتتكون هذه العينة من (80) أستاذ(ة). بينما تشمل العينة الثانية مجموعة

من تقارير التفتيش الخاصة بمادة الفلسفة، وتتكون هذه العينة من (80) تقريرا. موزعين على نيابات الرباط، سلا، ونيابة إقليم الخميسات التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط – سلا- القنيطرة.

د.أدوات البحث:

أداة الاستبيان: لجمع المعطيات الميدانية وتمحيص الفرضيات الخاصة بإشكالية البحث تم الاعتماد على أداة الاستبيان لأنها الأداة المناسبة التي يمكن أن نقيس بها مدى التزام أساتذة مادة الفلسفة بالتوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ ومكتسباتهم. ولقد وقع اختيارنا على أداة الاستبيان لاعتبارات عديدة لعل أهمها أن الاستبيان سيمكننا من جمع معطيات غنية ومتعددة للمجال المدروس، وهو ما نبهنا إليه عدد من الأساتذة الباحثين في مجال علوم التربية ومفتشين تربويين يشتغلون بالميدان. وفي هذا الإطار، تم بناء وإعداد أداة استبيان موجهة لعينة من الأساتذة الذين يدرسون مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي.

مراحل بناء أداة الإستبيان: لقد تم إعداد أداة الاستبيان من خلال استحضار التوجيهات الرسمية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة التي حددنا من خلالها مراحل ومحطات بناء الدرس الفلسفي (تحضيراً، وإنجازاً وتقويماً)، كما استندنا لإغناء رؤيتنا لهذه المراحل والخطوات (Philippe Meirieu,1997 :130) إلى ما ذهب إليه الفيلسوف الألماني " يوهان فريدريش هاربرت" Johann Friedrich Herbart". هذا الأخير الذي وضع قواعد واضحة لتنظيم مراحل الدرس والتي تتمثل في الخطوات التالية:

-المقدمة "Introduction" : يقوم المدرس في هذه الخطوة باستحضار خبرات وأفكار المتعلم المكتسبة والمتصلة بموضوع الدرس الجديد، والعمل على استدعاء تلك الأفكار والخبرات من خلال جذب انتباهه إليها والوعي بها.

-العرض "presentation" : يمثل اللحظة التي يستدعي فيها المدرس مادته الجديدة ليفسح المجال للمتعلم لاختبار الأشياء بنفسه بطريقة مباشرة، وقد يضطر المدرس إلى شرح وتوضيح ما استعصى على التلاميذ فهمه من معارف وأفكار جديدة لينتقل بعد ذلك إلى مساعدتهم على تحليل هذه المعارف والخبرات الجديدة ومقارنتها بالتجارب والخبرات القديمة لإدراك أوجه التشابه والاختلاف بينها. وهنا

يلجأ المدرس إلى خطوة التطبيق للتحقق من مدى استيعاب المتعلمين للقواعد الجديدة التي اكتسبوها.

-الخاتمة: "Conclusion" : وهي المرحلة التي يتم الوصول فيها إلى القوانين العامة، حيث يتم الانتقال من المدرك الحسي إلى المدرك الكلي، ومن الأفكار الجزئية إلى الأفكار الكلية العامة. وقد يشترك المدرس والمتعلمون في هذه الخطوة في إعداد ملخصات لعرض المفاهيم والمبادئ والأسس المستخلصة من الدرس.

بناء على هذه المعطيات يمكننا القول أن الخطوات التي وضعها "هاربرت" قد شكلت الإطار العام الذي استندنا إليه لبناء وإعداد أداة الإستبيان، أما محتويات الإستبيان والعناصر الرئيسية فيه فقد تم استخراجها انطلاقا مما تنص عليه التوجيهات الرسمية الواردة في البرامج التعليمية الخاصة بمادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي والصادرة في نونبر 2007 (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007).

محاور وعناصر أداة الإستبيان: يتكون الاستبيان الموجه لعينة الأساتذة من محورين أساسيين. يتكون كل محور من عدة فقرات. وتتحدد محاور الإستبيان على الشكل التالي:

المحور الأول: يتناول بعض المعلومات العامة للأستاذ(ة) المبحوث. (5 فقرات).

المحور الثاني: يحاول معرفة مدى التزام أستاذ(ة) مادة الفلسفة بما جاء في التعليمات الرسمية أثناء عملية التقويم التربوي(5 فقرات).

على ضوء أسئلة البحث وفرضياته قمنا بقراءة التوجيهات الرسمية واستخراج شبكة التحليل التي تتضمن محاور وفقرات الاستبيان الموجه لعينة الأساتذة، وذلك من أجل قياس مدى التزام الأساتذة أثناء تقويمهم للدرس الفلسفي بالتوجيهات التربوية، وبموازاة ذلك وضعنا شبكة خاصة لضبط وقياس هذه المؤشرات، وهي على الشكل التالي:

شبكة تتضمن المقولات والمضامين وبنود التوجيهات الرسمية المعتمدة من أجل تشخيص مدى التزام مدرسي الفلسفة بها

	المقولات الكبرى المستخرجة من التوجيهات التربوية	مكوناتها الفرعية
تقويم الدرس	نوعية الأسئلة المعتمدة في التقويم	• أسئلة مفتوحة: (التوجيهات التربوية: ص.15.9.7). • أسئلة مغلقة: (التوجيهات التربوية: ص. 15.8). • أسئلة مرفوقة بالوثائق: (التوجيهات التربوية: ص.15.8.7). • أسئلة بدون وثائق: (التوجيهات التربوية: ص. 15).
	أنواع التقويمات المعتمدة	• التقويم القبلي: (التوجيهات التربوية: ص. 14). • التقويم التكويني: (التوجيهات التربوية: ص. 14). • التقويم الجزائي: (التوجيهات التربوية: ص.14). • التقويم الإجمالي: (التوجيهات التربوية: ص.14).
	الأشكال الأكثر استعمالا في التقويم	• الإشتغال على معارف فلسفية: (التوجيهات التربوية: ص.14). • الإشتغال على نص فلسفي: (التوجيهات التربوية: ص.14). • الإشتغال على سؤال فلسفي: (التوجيهات التربوية: ص.14.9). • الإشتغال من خلال وضعيات: (التوجيهات التربوية: ص.14.7).
	مجالات التقويم المعتمدة	• قضية أو إشكال محوري من مفهوم: (التوجيهات التربوية: ص.14). • مفهوم من مفاهيم المجزوءة: (التوجيهات التربوية: ص.14). • مفهومان أو أكثر يوحدهما مجال إشكالي: (التوجيهات التربوية: ص. 14). • المجزوءة ككل: (التوجيهات التربوية: ص.14).
	المجزوءات الأربع	• مجزوءة الوضع البشري: (التوجيهات التربوية: ص.31). • مجزوءة المعرفة: (التوجيهات التربوية: ص.32). • مجزوءة السياسة: (التوجيهات التربوية: ص.32). • مجزوءة الأخلاق: (التوجيهات التربوية: ص.32).

صدق وثبات أداة الإستبيان:

الثبات عن طريق إعادة الإختبار: عن طريق استخدام أداة الاستبيان المعتمدة في هذه الدراسة، وسعيا للتأكد من ثبات هذه الأداة قمنا في هذا الإطار باستعمال طريقة الاختبار والاختبار المعاد (Test- retest) بعد فترتين متباعدتين، حيث تم توزيع الاستبيان كتجربة أولية، وبعد مرور شهر تمت إعادة نفس التجربة على نفس عدد الأساتذة، إذ أن 15 أستاذ من أصل 20 قد قدموا نفس الإجابات عن الأسئلة التي سبق لهم أن أجابوا عنها. وهذا ما يبين أن أداة الاستبيان تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما تم حساب معامل الثبات الكلي بتطبيق معادلة الفا كرونباخ (Alpha cronbach) التي تعتبر دلالة إحصائية موثوقة في مجال التأكد من التماسك الداخلي للأداة، حيث تشير إلى درجة الاتساق بين فقرات الاستبيان.

الثبات عن طريق عدة محكمين: بهدف التحقق من ثبات أداة الإستبيان قمنا بعرض الإستبيان على مجموعة من المحكمين (أساتذة باحثين، مفتشين تربويين، أساتذة مادة الفلسفة). بعد عرض الاستبيان على هؤلاء المحكمين تم اطلاعهم على إشكالية البحث وأهدافه، فجاءت نتائجهم متطابقة إلى حد كبير مع ما توصلنا إليه في دراستنا التجريبية. وبناء على كل ما سبق قمنا بصياغة أداة الاستبيان التي تم الاعتماد عليها في التحليل.

أداة تحليل المضمون: لقد تم استخدام هذه التقنية في تحليل مضمون عينة تقارير التفتيش الخاصة بمادة الفلسفة من خلال تفكيكها إلى وحدات لها معنى ووصفها وصفا موضوعيا ومنهجيا وكميا، حيث تكمن أهمية هذه التقنية في ملاءمتها للقضية المدروسة، وما يمكن أن تمدنا به من إدراك عميق للموضوع المدروس وإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته، وذلك من خلال الاستعانة بجدول يضم مجموعة من المؤشرات الدالة على مدى التزام المدرسين ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ.

ومن أجل تقييم عمل المدرسين، وضعنا شبكة لتقييم مضمون عينة تقارير التفتيش الخاصة بمادة الفلسفة، تضم المراحل والخطوات المتبعة أثناء عملية التقويم، حيث تم اشتقاق هذه المراحل الواردة في هذه الشبكة من مضامين التوجيهات التربوية الخاصة بهذه المادة.

وللتأكد من صلاحية هذه الشبكة المعتمدة في تحليل مضمون عينة التقارير تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في منهاج الفلسفة وأساليب تدريسها (مفتشون ومؤطرون تربويون) وبعض مدرسي ديداكتيك الفلسفة بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط.

ه. الأساليب الإحصائية: للتحقق من صدق الفرضية التي تطرحها الدراسة لقبولها أو نفيها قمنا بالاعتماد على عدة منهجية إحصائية لا تقف عند حدود الإحصاء الوصفي بل تمتد إلى مستوى الإحصاء الاستدلالي لمعالجة المعطيات والبيانات التي يتم تفريغها من الاستبيان ومن شبكة تحليل مضمون عينة تقارير التفتيش.

وفي هذا الصدد، تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي المعروف ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) نسخة (10.0) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات الأساتذة والمتوسطات الحسابية لمضامين عينة تقارير التفتيش.

وبهذا قمنا بتوظيف الأساليب الإحصائية التالية:

-الاعتماد على النسب المئوية، وذلك قصد تحويل المعطيات والبيانات إلى نسب كمية تسهل عملية القراءة والتحليل.

-اعتماد ألفا كرونباخ (Alpha cronbach) لحساب درجة الاتساق بين فقرات الاستبيان.

بحكم طبيعة البناء الهندسي والتنظيمي للمحاور الرئيسية والفرعية لمجموع أسئلة فقرات الاستبيان ومختلف المقولات الكبرى لشبكة تحليل المضمون اخترنا توظيف اختبار كا2 (khi-2) للدلالة الإحصائية لتمحيص الفرضية المطروحة. وهو اختبار يهدف إلى حساب الفروق بين التكرارات "les fréquences" (Capéraa.P et Cutsem. B.V, 1988 : 292) ، كما يهدف إلى " توضيح معنى الفروق المتواجدة بين هذه التكرارات":- (De Landsheere Gilbert, 1979 : 161-162)

$$x^2 = \varepsilon \frac{(o-c)^2}{c}$$

O= التكرارات الملاحظة Fréquences observées

C= التكرارات النظرية Fréquences théoriques

9. نتائج البحث:

أولا: عرض وتقديم نتائج البحث:

I: عرض وتقديم النتائج الخاصة بمدى التزام أساتذة مادة الفلسفة ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ:

جدول رقم (1):

يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية ونتيجة اختبار كا2 المتعلقة بمدى حضور وغياب بنود التوجيهات الرسمية على مستوى التقويم حسب آراء عينة الأساتذة

	حضور بنود التوجيهات الرسمية حسب عينة الأساتذة		غياب بنود التوجيهات الرسمية حسب عينة الأساتذة		درجة الحرية	قيمة اختبار Khi-2	مستوى الدلالة P
	التكرارات	%	التكرارات	%			
نوعية الأسئلة	57	71%	23	29%	1	14.45	دال جداً
أنواع التقويم	73	91%	7	9%	1	54.45	دال جداً
أشكال التقويم	67	84%	13	16%	1	54.45	دال جداً
مجالات التقويم	67	84%	13	16%	1	36.43	دال جداً
المجزوءات التي تستأثر باهتمام التلاميذ	69	86%	11	14%	1	42.05	دال جداً

توضح نتائج الجدول أعلاه المتعلقة بتقويم الدرس الفلسفي كما نصت على ذلك التوجيهات الرسمية أن نوعية الأسئلة المعتمدة في عملية التقويم حاضرة بنسبة 71% حسب آراء عينة الأساتذة، بينما لم تتجاوز نسبة غيابها 29%. أما فيما يتعلق بأنواع التقويم المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية طبقا لما هو متضمن في التوجيهات الرسمية فقد شكلت نسبة حضور مهمة بلغت 91% حسب إجابات عينة الأساتذة، في مقابل نسبة غياب لم تتعدى 9%. وفيما يخص توظيف أشكال التقويم وفق ما جاءت به التوجيهات الرسمية فقد أكدت النتائج المتوصل إليها حضورها بنسبة 84% حسب تصريحات عينة الأساتذة، في حين لم تشكل نسبة غيابها إلا 16%. كما أوضحت النتائج المتعلقة بمجالات التقويم كما نصت على ذلك

التوجيهات الرسمية أن حضورها بلغ نسبة 84% حسب آراء عينة الأساتذة، بينما سجلت نسبة الغياب 16%. وفي نفس السياق أفادت النتائج المتوصل إليها أن المجزوءات التي تستأثر باهتمام التلاميذ حاضرة بنسبة مهمة 86% حسب إجابات عينة الأساتذة، في مقابل غيابها بنسبة 14%.

أما من الناحية الإحصائية فقد عمدنا حساب اختبار كا2 (khi-2)، حيث توصلنا فيما يخص نوعية الأسئلة المعتمدة في عملية التقويم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة كا2 المحسوبة هي 14.45. مما يؤشر على وجود فروق دالة جداً بين آراء عينة الأساتذة. كما تشير النتائج الخاصة بأنواع التقويم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فقيمة كا2 المحسوبة هي 54.45. مما يدل على وجود فروق دالة جداً بين إجابات عينة الأساتذة. ونفس الأمر ينطبق على الأشكال المعتمدة في التقويم؛ فالنتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة كا2 المحسوبة 54.45. مما يؤشر على وجود فروق دالة جداً بين أفراد عينة الأساتذة. أما بالنسبة لمجالات التقويم المعتمدة فالنتائج توضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة اختبار كا2 المحسوبة هي 36.43. مما يدل على وجود فروق دالة جداً بين آراء عينة الأساتذة. كما أكدت النتائج المتوصل إليها فيما يخص المجزوءات التي تستأثر باهتمام التلاميذ وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث شكلت قيمة اختبار كا2 المحسوبة 42.05. مما يؤشر على وجود فروق دالة جداً بين آراء عينة الأساتذة.

نستنتج انطلاقا من هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الأساتذة على مستوى تقويم الدرس الفلسفي طبقا لما هو منصوص عليه في التوجيهات الرسمية.

II: عرض وتقديم النتائج الخاصة بمدى رصد عينة تقارير التفتيش لعملية تقويم المدرسين لعمل التلاميذ كما هو وارد في التوجيهات الرسمية:

جدول رقم (2):

يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية ونتيجة اختبار كا2 المتعلقة بمدى حضور وغياب بنود التوجيهات الرسمية على مستوى التقويم حسب عينة تقارير التفتيش

	حضور بنود التوجيهات الرسمية حسب عينة تقارير التفتيش		غياب بنود التوجيهات الرسمية حسب عينة تقارير التفتيش		درجة الحرية	قيمة اختبار Khi-2	مستوى الدلالة P
	التكرارات	%	التكرارات	%			
نوعية الأسئلة	33	41%	47	59%	1	2.45	غير دال
أنواع التقويم	31	39%	49	61%	1	4.05	دال
أشكال التقويم	23	29%	57	71%	1	14.45	دال جداً
مجالات التقويم	32	40%	48	60%	1	3.2	دال
المجـــــزوءات التـــي تســـتأثر باهتمام التلاميذ	25	31%	55	69%	1	11.25	دال جداً

توضح نتائج الجدول أعلاه المتعلقة بتقويم الدرس الفلسفي كما نصت على ذلك التوجيهات الرسمية أن نوعية الأسئلة المعتمدة في عملية التقويم حاضرة بنسبة ضعيفة 41% حسب عينة تقارير التفتيش، بينما شكلت نسبة غيابها 59%. أما فيما يتعلق بأنواع التقويم المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية طبقاً لما هو متضمن في التوجيهات الرسمية فقد أوضحت النتائج أن حضورها لم يتجاوز نسبة 39% حسب عينة تقارير التفتيش، في مقابل نسبة غياب بلغت 61%. وفيما يخص توظيف أشكال التقويم وفق ما جاءت به التوجيهات الرسمية فقد أكدت النتائج المتوصل إليها أن حضورها لم يتعدى نسبة 29% حسب عينة التقارير، في حين شكلت نسبة غيابها 71%. كما أوضحت النتائج المتعلقة بمجالات التقويم كما نصت على ذلك التوجيهات الرسمية أن حضورها بلغ نسبة 40% حسب عينة تقارير التفتيش، بينما سجلت نسبة الغياب 60%. وفي نفس السياق أفادت النتائج المتوصل إليها أن المجزوءات التي تستأثر باهتمام التلاميذ حاضرة بنسبة ضئيلة 31% حسب عينة تقارير التفتيش، في مقابل غيابها بنسبة 69%.

أما من الناحية الإحصائية فقد أجرينا اختبار كا2 (khi-2)، حيث توصلنا فيما

يخص نوعية الأسئلة المعتمدة في عملية التقويم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة كا2 المحسوبة هي 2.45. مما يؤشر على عدم وجود فروق دالة إحصائيا حسب عينة تقارير التفتيش. كما تشير النتائج الخاصة بأنواع التقويم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فقيمة كا2 المحسوبة هي 4.05. مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا حسب عينة تقارير التفتيش. وفيما يتعلق بالأشكال المعتمدة في التقويم؛ فالنتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة كا2 المحسوبة 14.45. مما يؤكد على وجود فروق دالة جداً حسب عينة تقارير التفتيش. أما بالنسبة لمجالات التقويم المعتمدة فقد أفادت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة اختبار كا2 المحسوبة هي 3.2. مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا حسب عينة تقارير التفتيش. كما أكدت النتائج المتوصل إليها فيما يخص المجزوءات التي تستأثر باهتمام التلاميذ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث شكلت قيمة اختبار كا2 المحسوبة 11.25. مما يؤشر على وجود فروق دالة جداً حسب عينة تقارير التفتيش.

نستنتج انطلاقا من هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب عينة تقارير التفتيش على مستوى تقويم الدرس الفلسفي طبقاً لما هو منصوص عليه في التوجيهات الرسمية.

ثانيا: تمحيص الفرضيات وتفسير النتائج:

I: تمحيص الفرضيات:

يمكن إعادة صياغة إشكالية البحث على الشكل التالي: بما أن التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي تنص على أن "المنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنيا"(المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007)، **فإلى أي حد يلتزم أساتذة مادة الفلسفة ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ، وهل يرصد مفتشو مادة الفلسفة في تقاريرهم عملية تقويم المدرسين لعمل التلاميذ كما هو وارد في التوجيهات الرسمية؟**

1. تمحيص الفرضية الأولى:

بالنسبة للفرضية الأولى الموجهة لهاته الدراسة فيمكن أن نعيد صياغتها على الشكل التالي: **يلتزم أساتذة مادة الفلسفة ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ.**

بعد القيام بعملية التحليل للنتائج المتعلقة بتقويم الدرس الفلسفي حسب آراء عينة الأساتذة، بينت نتائج الدراسة أن نسبة مهمة 84% من مجموع عينة الأساتذة يلتزمون ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم للدرس. أما من الناحية الإحصائية فقد توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الأساتذة، إذ كانت قيمة كا2 المحسوبة هي 36.45 عند مستوى الدلالة (0.001). مما يؤشر على وجود فروق دالة جداً بين تصريحات عينة الأساتذة على مستوى تقويم الدرس.

2. تمحيص الفرضية الثانية:

أما بالنسبة للفرضية الثانية الموجهة لهاته الدراسة فيمكن إعادة صياغتها على الشكل التالي: **يرصد مفتشو مادة الفلسفة، انطلاقا من تقاريرهم، عملية تقويم المدرسين لعمل التلاميذ كما هو وارد في التوجيهات الرسمية.**

بعد القيام بعملية التحليل للنتائج المتعلقة بتقويم الدرس الفلسفي حسب عينة تقارير التفتيش، أوضحت نتائج التحليل أن عينة تقارير التفتيش ترصد ضعف حضور بنود التوجيهات الرسمية لدى غالبية الأساتذة على مستوى تقويم الدرس، الأمر الذي تؤكده النسب الضعيفة التي أبانت عنها عينة التقارير والتي بلغت36% من مجموع عينة تقارير التفتيش. أما من الناحية الإحصائية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة تقارير التفتيش، إذ كانت قيمة اختبار كا2 المحسوبة هي 6.05 عند مستوى الدلالة(0.01). مما يدل على وجود فروق دالة جداً بين عينة تقارير التفتيش على مستوى تقويم الدرس.

II: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بتقويم الدرس الفلسفي حسب آراء عينة الأساتذة وعينة تقارير التفتيش:

إن ما يفسر التزام غالبية الأساتذة بالتوجيهات الرسمية على مستوى التقويم هو أن عمل المدرسين -عموما- يخضع لنظام المؤسسة. والمؤسسة لا يمكنها أن تشتغل، وأن تواصل عملها في غياب القوانين. إن قوانين المؤسسة ستصبح جوفاء وبدون معنى إن هي لم تخضع للتطبيق، أي التزام الفاعلين فيها بتفعيلها على أرض الواقع.

وإذا كانت القوانين العامة المنظمة للمؤسسة المدرسية يخضع لها جميع المدرسين بكل تخصصاتهم، وإذا كان كل تخصص يخضع لمنهاجه الخاص، فإن ما يحكم مدرس الفلسفة-على وجه الخصوص- هو منهاج الفلسفة باعتباره الاطار المرجعي الملزم وطنيا. إن ما يميز المنهاج الجديد للفلسفة هو أنه صيغ في إطار الاصلاحات الجديدة التي عرفها النظام التعليمي بالمغرب والتي همت مراجعة المناهج والبرامج، حيث أخذ منهاج الفلسفة اتجاها يتسم "بتطوير عميق للمنهاج السابق واستثماراً لخلاصات التجربة والممارسة الميدانية"(المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007). وبهذا تبقى القيمة المضافة لمنهاج الفلسفة الجديد هي إضفاء المزيد من النظام والعقلانية على ممارسة المدرس التربوية وتجنبه السقوط في العشوائية والإرتجالية.

إن التوجيهات التربوية من خلال تحديدها وتفصيلها لمراحل وخطوات بناء الدرس الفلسفي المتمثلة في التحضير والإنجاز والتقويم تيسر عمل المدرس وتضفي عليه المزيد من العقلنة والدقة والنظام، الأمر الذي يجنبه الإصطدام بصعوبات تربوية كثيرة من شأنها أن تنعكس سلبا على المردودية والتحصيل الدراسي.

وما يزيد من تأكيد مدى التزام مدرسي مادة الفلسفة بالتوجيهات الرسمية هو إدراكهم بأن الزيارات التفتيشية التي يقوم بها المفتشون تقوم على مراقبة منظمة تشكل التوجيهات الرسمية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة إطارها المرجعي الملزم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بإرجاعها إلى الترابط الضروري بين مراحل الدرس الأساسية المتمثلة في التحضير والإنجاز والتقويم، حيث لا يمكن تصور تقويم تربوي في غياب إنجاز الدرس وإعداده القبلي.

كما يمكن تفسير التزام غالبية الأساتذة ببنود التوجيهات الرسمية على مستوى التقويم بكون المدرس من جهة مطالب بإنجاز تقويم لتقدير مكتسبات المتعلمين بنقطة عددية تحتسب في معدل النقطة النهائية للدورة، ومن جهة أخرى فإن تتويج جهود تلاميذ الباكالوريا بامتحانات إشهادية في نهاية السنة يستدعي من الأستاذ تمرينهم على أشكال ومجالات التقويم المختلفة سواء تعلق الأمر بالمفاهيم أو

بالنصوص والإشكالات طالما أن التلاميذ سيتم امتحانهم في أشكال تقويمية تتداخل فيها الإشكالات والقضايا والمفاهيم والحجاج، تأخذ شكل سؤال فلسفي أو قولة أو نص فلسفي.

وبما أن التقويم يعتبر من أهم العناصر الأساسية التي تقوم عليها المقاربة بالكفايات؛ فهو عملية مندمجة في المنهاج الدراسي أو المجزوءة التعليمية، ولا يمكن الإستغناء عنه خلال ممارسة الفعل التربوي، لأنه عنصر يتفاعل مع مختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية، وهو بذلك لا يكون منفصلا عنها، بل يساهم بشكل فعال في انسجام وحدة البنية قصد تحقق الكفايات المستهدفة، فإن مرحلة التقويم مرحلة أساسية، يقوِّم المدرس من خلالها مدى اكتساب التلاميذ للقدرات وتحقيقهم للكفايات المستهدفة موظفا لذلك تمارين متنوعة وأسئلة مختلفة ونصوصا مرفقة بمطالب وأسئلة. كما أن التقويم يتم في فترات مختلفة يقوم بها المدرس لمعرفة مدى إمكانية نجاح التلميذ، ولمعرفة الصعوبات التي تحول دون استيعابه للتعلمات، وكذلك مدى توفره على الأسس الضرورية لمتابعة التعلم.

وبما أن نتائج التحليل قد أبانت أن غالبية الأساتذة يصرحون بالتزامهم ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم للدرس فإن النتيجة المتوصل إليها لتفسير هذه النتائج هي أن المدرس يعمل على تتبع أعمال التلاميذ ورصد نتائجهم بانتظام للتأكد من تحقق الأهداف التربوية الخاصة بمادة الفلسفة من خلال تنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة مجموعة من التلاميذ لتدارك هفوات التلميذ(ة). وبالتالي يبقى السبب الرئيسي والأساسي في احترام المدرسين لبنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم للدرس الفلسفي هو كون الأساتذة ملزمين بتقدير مكتسبات المتعلمين بنقطة عددية تحتسب في معدل النقطة النهائية للدورة، إلى جانب أن تلاميذ الباكالوريا متبوعين بامتحانات إشهادية في نهاية السنة.

انطلاقا من هذه المعطيات كلها لا يسعنا سوى القول بأن كل إهمال من قبل المدرس على مستوى تقويم عمل التلاميذ من شأنه أن يحدث خللا في نظام الدرس.

أما فيما يخص النتائج المتعلقة بعينة تقارير التفتيش فنجدها ترصد ضعف حضور بنود التوجيهات الرسمية على مستوى التقويم. ولعل ما يفسر هذا الضعف هو أن عينة التقارير غالبا ما ترصد حضور فروض المراقبة المستمرة دون أبعاد التقويم ومجالاته وصيغه وأدواته، على اعتبار أن مكتسبات المتعلمين يجب أن تقدر بنقطة

عددية تحتسب في معدلهم. كما يمكن إرجاع هذا الضعف الملاحظ في التحليل الكمي المتعلق بالنتائج الخاصة بعينة التقارير مقارنة مع النتائج الخاصة بعينة الأساتذة إلى طبيعة الزيارات التفتيشية المحدودة في الزمان والتي لا تسمح للمفتشين باستحضار جميع بنود التوجيهات الرسمية، بسبب كثافتها.

كل هذه الخلاصات والإستنتاجات تدفعنا إلى تأكيد الفرضية التي انطلقنا منها وتجيبنا عن السؤال الإشكالي الموجه لهذه الدراسة والذي يتمحور حول مدى **التزام أساتذة مادة الفلسفة ببنود التوجيهات الرسمية أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ، ومدى رصد مفتشي مادة الفلسفة، انطلاقا من تقاريرهم، عملية تقويم المدرسين لعمل التلاميذ كما هو وارد في التوجيهات الرسمية**. حيث توصلنا من خلال تفسيرنا ومناقشتنا للنتائج المتعلقة بهذه الدراسة إلى أنه بالرغم مما ترصده عينة تقارير التفتيش من ضعف (36%) على مستوى حضور بنود التوجيهات الرسمية لدى غالبية الأساتذة على مستوى التقويم، إلا أن النسبة المهمة (84%) من مجموع عينة الأساتذة تجعلنا نعتبر أن مدرسي مادة الفلسفة يلتزمون بالتوجيهات الرسمية، والذي يبرر هاته النتيجة هو خضوع كل من المدرس والمفتش لهذه التوجيهات التي تنظم عملهما وتحدده، فالمدرس على مستوى الممارسة تحكمه التوجيهات التي يعتمدها المفتش كذلك كمرجع للمراقبة، وهذا أمر تعكسه التقارير.

10. خاتمة البحث:

انطلاقا من نتائج التحليل المتعلقة بهذه الدراسة نستخلص أن غالبية المدرسين يلتزمون ببنود التوجيهات الرسمية على مستوى تقويم الدرس الفلسفي، حيث أن الأساتذة مطالبون بإنجاز فروض كتابية، على مستوى المراقبة المستمرة، إذ يتم "تقدير منجزات المتعلمين بنقطة عددية تحتسب في معدل النقطة النهائية للدورة". (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007: 14). إلى جانب أن هذه الفروض المحروسة تتم حسب ما تنص عليه التوجيهات التربوية وما تحدده المذكرات الوزارية من جدولة زمنية ومن صيغ معتمدة (المذكرة الوزارية رقم 04-142 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة،2007: 5)، ناهيك عن تحديدها الدقيق والمفصل لعناصر الإجابة وسلم التنقيط (نموذج من نماذج عناصر الإجابة وسلم التنقيط الخاص بمادة الفلسفة والمتعلق بالإمتحان الوطني الموحد للباكالوريا، 2016)، كل

هذا يتم تحت مراقبة وإشراف الإدارة التربوية. كما نستنتج انطلاقا من نتائج التحليل أن عينة تقارير التفتيش ترصد ضعف حضور بنود التوجيهات الرسمية لدى غالبية الأساتذة، على مستوى تقويم الدرس، حيث يرجع هذا الضعف إلى ضعف الإعداد الكلي على مستوى التحضير، وكذا ما يعرفه الإنجاز من ارتباك بسبب ميل الأساتذة إلى الطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والإملاء، كل هذا يجعل المدرس، على مستوى تقويم مكتسبات التلاميذ لا يحترم مكونات التقويم الأساسية والمتمثلة في مجالات التقويم وأشكاله ونوعية الأسئلة المعتمدة فيه، وقد يكتفي المدرس بالتقويم الجزائي لأنه يرتبط بتقدير منجزات المتعلمين بنقطة عددية تحتسب في معدل النقطة النهائية للدورة.

11. التوصيات والإقتراحات: استناداً إلى نتائج هذه الدراسة واعتماداً على مناقشتها نوصي بما يلي:

-تنويع طرق التقييم بدلا من التركيز على وسيلة واحدة في التقييم وهي الإمتحان الذي لا يقيس جميع جوانب شخصية التلميذ(ة)، مع الإهتمام بتوجيه الأسئلة التي تختبر القدرات الفكرية العليا للمتعلم وحل المشكلات بدل مخاطبة الذاكرة والحفظ، أي أن المنطق الأساس هو أننا لا نقوِّم اكتساب المعارف بل مدى تحقق الكفايات لأن الذي يهمنا هو الإستراتيجيات المتبعة لحل المشكلات.

-صياغة شبكة موحدة وملزمة وطنياً للتقييم في مادة الفلسفة تضم معايير دقيقة على شكل مؤشرات قابلة للقياس من أجل تحقيق الموضوعية في التصحيح.

-تشجيع البحث العلمي الذي يهتم بمتابعة وتقييم المناهج التربوية والكتب المدرسية وكذلك المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التدريس، وخلق معهد علمي خاص بديداكتيك الفلسفة.

-وضع دليل للأستاذ يضم الكفايات المستهدفة في منهاج الفلسفة وترجمتها إلى قدرات على شكل مؤشرات قابلة للتعلم والتقييم والقياس.

-ضرورة العمل على تطوير القدرات والكفايات المهنية للمدرس مع ما يتناسب والتحديات التي تفرضها الإصلاحات التربوية الجديدة؛ فإصلاح المنظومة التربوية والتعليمية لا يمكن أن يتحقق فعلياً إلا عبر مدرسين تلقوا تكويناً علمياً وبيداغوجياً فعالا.

-إعادة النظر في التكوين سواء داخل مراكز التكوين أو في اللقاءات التربوية التي يؤطرها مفتشي مادة الفلسفة، مع التركيز على التكوين المستمر الجاد والمتين والإبتعاد عن التكوين المناسباتي.

قائمة المراجع:

1.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(2007)، المذكرة لوزارية رقم: 159 الخاصة بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا: مادة الفلسفة.

2.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(2007)، المذكرة الوزارية رقم: 04-142 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة.

3.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مطبوعات مديرية المناهج.

4.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(2016)، نموذج من نماذج عناصر الإجابة وسلم التنقيط الخاص بمادة الفلسفة والمتعلق بالإمتحان الوطني الموحد للباكالوريا، الدورة العادية، جميع مسالك الشعب العلمية والتقنية والأصيلة، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

5.أحمد أوزي (2015)،"منهجية البحث وتحليل المضمون"، الطبعة الثالثة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

6.سعيد الراشدي (بدون سنة نشر)، "تقويم البرامج الدراسية، برنامج التاريخ كنموذج"، أعمال ندوة: المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم، منشورات كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.

7.محمد الدريج (1994)، "تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)"، دار عالم الكتب، الطبعة الأولى، الرياض.

8.محمد زياد حمدان (1992)، " الإشراف في التربية المعاصرة، مفاهيم وأساليب وتطبيقات"، دار التربية الحديثة، سلسلة الكتب، عمان.

9.Bernard Berelson (2008)," Content analysis in communication research", New York, Hafner Pub, 1971, Cité par Christian Leray, "L'analyse de contenu de la théorie à la pratique", Presse de l'université du Québec.
10.Capéraa.P et Cutsem. B.V (1988)," Méthodes et modèles en statistique non paramétrique: exposé fondamental", Presse de l'université Laval, Dunod, Paris.
11.Gilbert De Landsheere (1979),"Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en éducation", 1ère Edition, P.U.F.
12.Philippe Meirieu (1997), "L'envers du tableau quelle pédagogie pour quelle école ?", édition E.S.F, 3ème édition, paris.

Evaluation of the High School Philosophy Teaching in Morocco based on the Guidelines for Teaching Philosophy, Teachers' Opinions and Inspectors

Hakima Aghris

Researcher in Philosophy and Education Sciences

Mohamed V University - Faculty of Education Sciences

Rabat-Morocco

Abstract: This study aims at revealing the extent to which teachers teaching Philosophy commit themselves to the terms of the official guidelines during the evaluation of their students, and the extent to which the inspectors of this subject interact

positively with the guidelines' terms while controlling and observing the teachers' work on the level of evaluation. To achieve this purpose, Descriptive Analytical and Content Analysis methodologies were adopted. The study also used a questionnaire to measure the extent to which the teachers of Philosophy commit themselves to the official guidelines on the level of practice; Also, it relied on the method of Content Analysis to analyze the data of the inspectors' reports that were done on the level of control. The data consist of two samples chosen randomly: the first one includes about eighty teachers of the subject of Philosophy tought at High School, and the second one includes eighty reports prepared by the inspectors of the subject, selected from the regional directorate in Rabat, Salé, Kenitra and the regional directorate of Khemisset that is subsidiary to the Regional Academy of Education and Formation of the region of Rabat-Sale-Kenitra, academic year 2013-2014. The results of the study showed that a big number of teachers, from the data, commit themselves to the official guidelines while preparing the course; the results of the analysis also showed that the reports of the inspectors show a weak presence of the terms of the official guidelines for the majority of the teachers at the level of course preparation.

KeyWords: Evaluation, Philosophy, Official Guidelines.

سلوك الملاءمة العلاجية وعلاقته بتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي

- دراسة ميدانية بمستشفى عسلي محمد بعين الملح ومستشفى الزهراوي بالمسيلة–

د.جريو سليمان.

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة -الجزائر-.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض ، والفروق في درجة تقبل المرض التي تعزى إلى متغيرات (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مدة المرض، الاصابة بأمراض أخرى)، وكذا معرفة ما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائيا بين تقبل المرض والسلوك الأكثر ملاءمة للعلاج ، وما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت على عينة قوامها (64) مفردة (ذكر وأنثى) من فئة مرضى العجز الكلوي بمدينة المسيلة-الجزائر-، تتراوح أعمارهم بين (20 و60) سنة تم اختيارها بطريقة قصدية. واستخدمت الدراسة مقياس سلوك الملاءمة العلاجية من تصميم زناد دليلة، وتقبل المرض من تصميم الباحث.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي هي علاقة طردية.

-توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض، لدى مرضى العجز الكلوي تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، مدة المرض، الاصابة بأمراض أخرى).

-توجد فروق غير دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي تعزى لمتغيرات (السن، الحالة الاجتماعية).

-توجد علاقة دالة إحصائيا بين السلوك الأكثر ملاءمة للعلاج وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي.

-توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.

الكلمات المفتاحية: سلوك المواءمة العلاجية، تقبل المرض، القلق، الاكتئاب، مرضى العجز الكلوي.

تقديم الاشكالية:

يعد مرض العجز الكلوي مرض مزمن، أضحى يهدد ملايين البشر من كلا الجنسين، نظرا لتزايد المصابين به على كامل الكرة الأرضية، وهذا ما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية في تقرير لها، حيث أظهرت بيانات نشرتها في عام 2012 أن معدل انتشار مرض العجز الكلوي عالميا هو282 مريضا لكل مليون نسمة، وزاد معدل انتشار المرض إلى 624 مريضا لكل مليون نسمة، (Fathea, Kong, & Sahathevan, 2014) وهي نسب تنذر بخطر كبير نظرا لانتشاره الرهيب في مختلف الفئات العمرية من الناس.

والجزائر ليست بمنأى عن هذا الخطر لا من حيث النسبة ولا من حيث التكاليف، وهذا ما أشار إليه حدوم فريد رئيس الجمعية الجزائرية لأمراض الكلى ورئيس مصلحة تصفية الكلى بمستشفى مصطفى باشا الجامعي بالجزائر العاصمة، أن مليون جزائري معرّض للإصابة بقصور كلوي حادّ يستوجب إخضاعهم إلى الغسيل الكلوي أوزرع كلية(بورويلة، 2019).

هذه الأرقام تستدعي من المهتمين وصناع القرار إجراءات علاجية من مختلف التخصصات الطبية، النفسية والاجتماعية، إضافة إلى اتخاذ كل السبل الوقائية من أجل الحد من تداعيات هذا المرض على مستوى المرضى وأسرهم ومجتمعاتهم ككل، وبالتالي تجنيب المرضى مضاعفات المرض التي تعتبر أخطر من المرض نفسه.

وإذ يعتبر مرض العجز الكلوي من الأمراض الجسمية التي قد يكون لها تأثير على الحالة النفسية كالشعور بالقلق والاكتئاب وأحيانا القنوط واليأس، خاصة وأنه يلازم صاحبه طوال حياته، كما أن للحالة النفسية تأثير واضح على الصحة والجسم في أوساط هذه الفئة من المرضى، فهي تلعب دورا مهما في حالته المرضية والصحية، فإذا عانى المريض من القلق، التوتر والخوف زادت في تفاقم الحالة واستعصائها على الشفاء، وإن كانت معنويات المريض عالية يشعر بالاطمئنان والرضا والاتزان النفسي أسهم ذلك في تحسن الحالة الصحية لديه.(المرزوقي، 2008: 03)

وعلى غرار ذلك يعتبر عدم التعايش مع المرض بصفة جيدة، والاستمرار في الانعزال، الاكتئاب والقلق، الذي يؤثر بدوره في نوعية حياة المرضى وجودتها، وعدم تقبل ذواتهم وسلوك عدم الملاءمة العلاجية، الذي يتمثل في عدم اتباع نصائح الطبيب المعالج، وعدم الانضباط بالحمية الغذائية، وعدم تجنب الممنوعات سواءً ما تعلق بالأغذية، الممارسات والسلوكيات غير الصحية، من أهم المشاكل التي تواجه القائمين على الرعاية الصحية للمرضى المزمنين بصفة عامة، والمصابين بالعجز الكلوي بصفة خاصة.

لذا فإن واحدة من أهم خاصيات تقبل المرض، هي معرفة المريض بأن هذا المرض سيفرض عليه قيودا في حياته، كما أنه يحوي على بعض المضاعفات والأخطار، والتي يجب أن يعيها المريض دون أن يدخل في دائرة تظاهرات الاضطراب النفسي.(Lacroix A., 2003: 240)

من هنا تبرز أهمية تقبل المرض كمتغير فاعل ضمن المتغيرات النفسية الوسيطة، إن على مستوى الأفراد من المرضى بالعجز الكلوي، فيما يتعلق بمسايرة مرضهم والتعايش معه، ونوعية الحياة التي يحيونها، ومختلف علاقاتهم الأسرية، المهنية والاجتماعية، أوعلى مستوى الأوساط الصحية، لما له من أهمية في سيرورة وتقبل العملية العلاجية، ورسم الخطط والبرامج الوقائية من مضاعفات هذا المرض المزمن، وقد أشارت دراسة "مونيكا أو بيجلو" وآخرون (2013) إلى أن المرضى الذين يتقبلون مرضهم ويتكيفون معه، يتمتعون بنشاط أكبر ويشعرون بدرجة أقل من حيث الألم، والقيود التي يفرضها عليهم، وكذا بإقبال أكبر على الحياة، وبنوم أفضل، مقارنة بمن لا يتقبلون حقيقة مرضهم، كما أن تعاملهم معه بإيجابية، يساعدهم في التغلب على مشاعرهم السلبية، والتعامل بشكل أفضل مع العلاج ، كما أشارت هذه الدراسة عند مقارنتها بين مستويات تقبل المرضى لمرضهم، وبين

نوعية الحياة التي يحيونها، أن الأشخاص الراضين بحقيقة مرضهم كانوا يعيشون حياة أفضل من المرضي غير المتقبلين للمرض، (الخليج، 2015) وهذا ما أكدته دراسة Damme-Ostapowicz et al (2012)، من أن ارتفاع مستوى تقبل المرض يؤدي الى الارتقاء في تحسن نوعية الحياة، (Katarzyna Van Damme-Ostapowicz, 2012: 3) وبالتالي انخفاض في استخدام الرعاية الصحية، الذي يخفف بدوره من عبء المصاريف الواقعة على عاتق الأفراد والدول.

كما تأكد الأبحاث الطبية والنفسية أهمية العوامل الوجدانية والشخصية في سير المرض وتطوره، لما لها تأثير في السيرورة العلاجية من خلال تبلور سلوك الملاءمة العلاجية على مستوى معرفية وتنفيذية المرضى، والذي لا يتأتى إلا عن طريق توافر مجموعة من الشروط تتمثل في: الدافعية، التقبل، الإعلام، مشاركة المريض وذلك استنادا إلى نموذج معتقدات الصحة(زناد، 2008: 116).

لذا، وانطلاقا من كل ما سبق ذكره، تأتي الدراسة الحالية محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي، وقد حددت إشكالية الدراسة من خلال التساؤلات الرئيسي ومنه التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤلات الرئيسي: ما طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي؟

التساؤلات الفرعية:

-هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي تعزى لمتغيرات (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مدة المرض، الاصابة بأمراض أخرى)؟.

-هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقبل المرض والسلوك الأكثر ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي؟.

-هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي؟.

فرضيات الدراسات:

الفرضية الأولى: طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي هي علاقة طردية.

الفرضية الثانية: نتوقع وجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي تعزى لمتغيرات (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مدة المرض، الاصابة بأمراض أخرى).

الفرضية الثالثة: توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقبل المرض والسلوك الأكثر ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.

أهداف الدراسة:

- معرفة طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي.
- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض لدى العينة المدروسة تعزى لمتغيرات (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مدة المرض، الاصابة بأمراض أخرى).
- معرفة امكانية وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقبل المرض والسلوك الأكثر ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.
- معرفة امكانية وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.

أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من منطلق أهمية المتغيرات الصحية التي تطرحها للتقصي والتمحيص من خلال دراسة هذا الموضوع الذي يكتسي أهمية بالغة، والذي يمكن إبراز أهميته في جانبين:

الأهمية النظرية: على مستوى التنظير تبرز أهمية هذه الدراسة، في لفت الانتباه لمتغير مهم يجب توفره لدى المرضى ألا وهو تقبل المرض ابتداءً وسلوك الملاءمة العلاجية، من خلال التعريف بهما كمصطلحين هامين في مجال تخصصي فتي هو علم النفس الصحة، والذي يهتم بالمتغيرات الصحية والمرضية لدى مختلف

المرضى، على غرار مرضى العجز الكلوي محل الدراسة، ما يؤسس لتناول مفاهيمي لكل من هذين المتغيرين والسعي قدما في تدقيق المفهوم الاجرائي لهما.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية، كونها تلفت نظر العاملين في القطاعات الصحية العمومية منها والخاصة، إلى أهمية أن يتقبل مرضى العجز الكلوي مرضهم ويتعايشون معه على أساس أمر واقع لا مفر منه، وبالتالي تمكين القائمين الوقوف على حاجات المرضى من خلال تقديم الخطط العلاجية الملاءمة والتي تساعد المرضى في تقبل المرض والالتزام بنصائح وارشادات الطاقم الطبي الذي يبرز من خلال سلوك الملاءمة العلاجية.

التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

سلوك الملاءمة العلاجية: هو حضور المريض باستمرار إلى حصص الدياليز، لا يتأخر عنها، ولا يطلب فصله عن الآلة قبل انتهاء ساعات الدياليز، تناول الأدوية، إتباع الحمية، عدم الإسراف في تناول السوائل، عدم التدخين، فالمريض الذي يستجيب لكل هذه الشروط يعتبر مريضا متلائما أي أنه يمتثل للتعليمات الطبية المتعلقة بعلاج تصفية الدم. ويمكن قياسه في هذه الدراسة من خلال استبيان CRS :Compiance Rating Scale، وهو مقياس تقدير سلوك الملاءمة العلاجية، الذي يحتوي على ستة محاور تتمثل في: الحمية، الأدوية، السوائل، التدخين، الكحول أو الأقراص، المواظبة، والمستخدم في هذه الدراسة(زناد، 2008: 19).

تقبل المرض: هو شعور المريض بالرضا عن الذات والتعايش مع المرض رغم القيود التي يفرضها عليه، دون أن يخل بنوعية حياته و/أوأداء أدواره الاجتماعية، مع التفاعل الايجابي للعلاج، ويمكن قياسه في هذه الدراسة من خلال استبيان تقبل المرض من تصميم الباحث. (سليمان، 2019: 11)

مرض العجز الكلوي: هو عجز الكليتين عن أداء وظائفهما الأساسية أهمها تصفية الدم، ويكون ذلك نتيجة أمراض عديدة مثل: مرض السكري، يمس المرض الكلية من حيث مكوناتها النفرونات، النسيج أو وظائفها(زناد، 2008: 17).

حدود الدراسة:

تمت الدراسة الميدانية بكل من مستشفى عسلي محمد بعين الملح الواقع بدائرة عين الملح جنوب ولاية المسيلة ومستشفى الزهراوي الواقع بوسط الولاية، في الفترة الممتدة من: 2019/11/01 إلى غاية 2020/01/02.

الدراسات السابقة:

أولا: الدارسات التي تناولت سلوك الملاءمة العلاجية.

دراسة موفق ديهية (2014) بعنوان: أثر المعتقدات الصحية على الملاءمة العلاجية عند مرضى السكري، وهدفت الدراسة الى معرفة ما إذا كان لمعتقدات الفرد وتصوراته الصحية دور في ظهور سلوك الملاءمة العلاجية لدى العينة المدروسة، وقد انتهجت المنهج الوصفي واستخدمت مقياس لتقدير سلوك الملاءمة العلاجية والمعتقدات الصحية، على عينة قوامها 30 مريض مصاب بالعجز الكلوي تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الأكثر ملامة في العلاج والأقل ملامة في العلاج لدى مرضى السكري فيما يتعلق بالمعتقدات الصحية، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة ذات الاعتقاد الصحي العالي، ذات الاعتقاد الصحي المنخفض في العلاج لدى مرضى السكري فيما يتعلق بالملاءمة العلاجية لصالح الفئة ذات الاعتقاد الصحي العالي، كما احتل بعد الأدوية المرتبة الأولى ويليه بعد السوائل ثم السكريات ويليها بعد الشكولا والحمية في المرتبة الرابعة في حين احتل المرتبة الاخيرة بعد المواظبة.(موفق، 2014)

دراسة زناد دليلة (2008) بعنوان: سلوك الملاءمة العلاجية وعلاقته بالمتغيرات النفسية، المعرفية والسلوكية لدى مرضى العجز الكلوي المزمن والخاضعين لتصفية الدم (الهيموديياليز)، وهدفت الدراسة الى تشخيص سلوك عدم الملاءمة العلاجية ومعرفة الأسباب والعوامل المؤدية لظهوره لدى مرضى العجز الكلوي المزمن والخاضعين لتصفية الدم، وكذا التعريف بهذه الفئة من المجتمع والتعرف على معاناتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، واقتراح برنامج علاجي للتكفل بهؤلاء المرضى الخاضعين للديياليز من أجل تعزيز وتطوير سلوك الملاءمة يعتمد على التربية الصحية ومستوحى من التناول السلوكي المعرفي ومركز على تقنيات التسيير الذاتي، بالإضافة إلى المساهمة في

إثـــراء التصـــور النظـــري الـــذي يفســـر الســـلوك المرضـــي لـــدى المرضـــى العضـــويين عامـــة وبالتحديـــد مرضـــى العجـــز الكلـــوي المـــزمن والخاضـــعين لتصـــفية الـــدم (نمـــوذج علـــم نفـــس الصـــحة)، وانتهجـــت الدراســـة المـــنهج العيـــادي، مســـتخدمة الأدوات المتمثلـــة فـــي: المقابلـــة العياديـــة، مقيـــاس تقـــدير ســـلوك الملاءمـــة، قائمـــة اســـتراتيجيات المقاومـــة للوضـــعيات الضـــاغطة، اســـتبيان إيزنـــك للشخصـــية، مقيـــاس المـــرض الكلـــوي ونوعيـــة الحيـــاة: الصـــورة المصـــغرة، اســـتبيان إدراك المـــرض المعـــدل، واشـــتملت الدراســـة علـــى عينـــة قوامهـــا 30 مـــريض مصـــاب بـــالعجز الكلـــوي (12 ذكـــر، 18 انثـــى) تـــم اختيـــارهم بطريقـــة قصـــدية، وقـــد توصـــلت الـــى أن ســـلوك عـــدم الملاءمـــة يرجـــع إلـــى الإدراك المشـــوه للمـــرض مـــن طـــرف مرضـــى العجـــز الكلـــوي المـــزمن، وكـــذا انخفـــاض مســـتوى نوعيـــة الحيـــاة لـــدى هـــذه الفئـــة مـــن المـــرض، بالإضافة الخصائص الشخصية وأبعادها. (زناد، 2008)

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت تقبل المرض.

دراسة عطية دليلة (2017) بعنوان: فعالية برنامج تثقيف صحي في رفع درجة تقبل المرض والتحكم الذاتي لدى مرضى السكري النمط الثاني (دراسة ميدانية على عينة من مرضى السكري نمط 2 بمدينة عين مليلة)، وهدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تثقيف صحي في رفع درجة التحكم الذاتي (مركز ضبط داخلي) وتقبل المرض لدى عينة من مرضى السكري من النمط الثاني، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه تجريبي، مستخدمة كأدوات للدراسة استبيان مصدر الضبط الصحي لـ Wallson et Wallston والمترجم الى العربية من طرف جبالي نور الدين، واستبيان عدم تقبل المرض المُعد من طرف الباحثة، وبرنامج تثقيفي صحي مخصص لمرضى السكري نمط 2 من إعداد الباحثة مكون من أربع محاور وهي: عموميات حول مرض السكري نمط 2: ثلاث حصص واختبار تقييمي، وأسلوب ونمط حياة مريض السكري نمط 2: ستة حصص واختبار تقييمي، التحكم الذاتي وإدارة المرض: أربع حصص واختبار تقييمي، تقبل مرض السكري: حصتين واختبار تقييمي، واشتملت الدراسة على عينة قوامها 12 مريض بداء السكري نمط 2 تم اختيارهم عشوائيا، وتقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة تحتوي كل مجموعة على ستة أفراد، كما تم ضبط متغير الجنس، السن، المستوى

الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للفرد، وتوصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي عدم تقبل المرض ومصدر الضبط الصحي، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي عدم تقبل المرض ومصدر الضبط الصحي، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسي عدم تقبل المرض ومصدر الضبط الصحي، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات استبياني عدم تقبل المرض ومصدر الضبط الصحي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج التثقيف الصحي حسب مدة المرض، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياسي عدم تقبل المرض ومصدر الضبط الصحي، وجود فعالية كبيرة لبرنامج التثقيف الصحي في القياس البعدي لاستبيان مصدر الضبط الصحي والقياس البعدي لاستبيان عدم تقبل المرض(عطية، 2017) .

ميرود محمد، أيت حمودة حكيمة (2014) بعنوان: الآثار النفسية والدراسية للإصابة بداء السكري من النوع الأول (الخاضع للأنسولين) على المراهق المتمدرس: دراسة لـ 08 حالات، وهدفت الدراسة إلى معرفة الآثار النفسية والمدرسية على الإصابة بداء السكري من النوع الأول (الخاضع للأنسولين) لدى فئة من المراهقين المتمدرسين، وقد انتهجت المنهج العيادي، مستخدمة المقابلة العيادية نصف الموجهة للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، كما تكونت عينة البحث من 08 حالات من المراهقين من الجنسين تراوحت أعمارهم بين: 15 و17سنة، والذين قدرت مدة إصابتهم بالمرض بين سنتين إلى 12 سنة، أسفرت نتائجها أن الإصابة بالمرض تولد لديه العديد من المشاعر السلبية كالشعور بالدونية والنقص، والقلق والحزن، واليأس. كما تؤثر سلبا على الناحية الدراسية للمراهق المتمدرس. تراوحت المشاعر السلبية والايجابية بين الخوف من المستقبل، والتشاؤم منه، وعند البعض النظرة التفاؤلية، وأكدت الدراسة أن الإيمان بالقضاء والقدر من العوامل التي ساعدت بعض الحالات في تقبل المرض والتعايش معه والتفاؤل تجاه المرض والمستقبل. (ميرود وآيت حمودة، 2014)

دراسة Jolanta Lewko & al (2012) بعنوان: العلاقة بين ظهور أعراض القلق والاكتئاب، ونوعية الحياة، ومستوى تقبل المرض عند المرضى الذين يعانون من داء السكري من النوع 2، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معدل ظهور أعراض القلق والاكتئاب عند المرضى المصابين بمرض السكري من النوع الثاني، وأيضا تقييم العلاقة بين ظهور أعراض القلق والاكتئاب ونوعية الحياة ومستوى تقبل المريض للمرض عند المرضى الذين يعانون من داء السكري من النوع 2، وانتهجت المنهج الوصفي، مستخدمة استبيان قياس القلق والاكتئاب بالمستشفى، واستبيان قياس تقبل المرض، واستبيان قياس جودة الحياة النسخة البولندية، كما شملت الدراسة 126 مريضًا مصابًا بمرض السكري من النوع الثاني في قسم الغدد الصماء والسكري والأمراض الباطنة، جامعة بياليستوك الطبية، بياليستوك، بولندا وذلك خلال الفترة من فبراير2010م إلى مارس 2011م، وقد توصلت إلى ظهور أعراض القلق على 30,40% من المرضى، وظهور أعراض الاكتئاب على32% من المرضى. وقد كانت الأعراض أكثر حدوثا لدى السيدات عنها لدى الرجال (20,60% مقابل 10,30%) بالنسبة للقلق، و(22,20% مقابل 10,30%) بالنسبة للاكتئاب وقد أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن 50% من التفاوت على استبيان تقبل المرض أثّر على نوعية الحياة فيما يتعلق بملخص المكون البدني (PCS) وملخص المكون العقلي (MCS) وأن أعراض القلق والاكتئاب تؤثر سلبا على درجة تقبل المرض وتقلل بشكل ملحوظ من نوعية الحياة لدى المرضى المصابين بالسكري، كما يعد تراجع نوعية الحياة مؤشرا هاما لسوء تقبل المرضى للمرض.(Jolanta & Wiesław , 2012)

ثالثا: التعليق على الدارسات السابقة.

تم عرض الدراسات السابقة وتقسيميها إلى مجموعتين: الأولى ضمت الدراسات التي اشتركت مع الدراسة الحالية في متغير سلوك الملاءمة العلاجية، وانتهاجها للمنهج الوصفي، واستخدامها للاستبيانات كأدوات لجمع البيانات، كما هو حاصل مع دراسة موفق (2014) وزناد (2008)، مع التفاوت الحاصل في الأهداف حيث استهدفت دراسة موفق (2014) إلى معرفة دور المعتقدات الصحية لدى المرضى في تبلور سلوك الملاءمة العلاجية لديهم، غير أن دراسة زناد (2008) استهدفت

الكشف عن الأسباب المؤدية الى ظهور سلوك الملاءمة العلاجية لدى المرضى ومحاولة اقتراح برنامج علاجي مستوحى من التناول السلوكي المعرفي للتكفل بشريحة مهمة من مرضى العجز الكلوي، على أن هؤلاء المرضى كانوا محل اتفاق مع الدراسة الحالية من حيث النوع لا من حيث العدد. أما المجموعة الثانية فقد ضمت الدراسات التي تناولت متغير تقبل المرض بالنسبة لمرضى السكري وهوما لم يتفق مع الدراسة الحالية من حيث العينة حجما ونوعا، فدراسة عطية (2017) استهدفت اختبار فعالية برنامج تثقيفي صحي في رفع درجة تقبل المرض والتحكم الذاتي مستخدمة استبيانين لقياس متغيري الدراسة وليس ببعيد عن هذه الدراسة كان الهدف من دراسة Jolanta Lewko & al (2012) هو الكشف عن ظهور أعراض القلق والاكتئاب ونوعية الحياة ومستوى تقبل المريض للمرض عند المرضى الذين يعانون من داء السكري من النوع 2، وللإشارة فقد استفادة الدراسة الحالية من هذه الأخيرة حتى في تصميم استبيان تقبل المرض، ومع أن دراسة ميرود وآيت حمودة (2014) لا يظهر أي متغير من متغيرات الدراسة الحالية غير أنها تحمل في نتائجها المشكلات النفسية التي يخلفها المرض المزمن كالسكري، وبعض العوامل التي تساعد في تقبل المرض.

على الرغم من تتشابه هذه الدراسة نسبيا مع العديد من الدراسات السابقة في المنهج، الأدوات ونوع العينة وكذا في الأهداف والبيئة غير أنها اختلفت مع دراسات أخرى في العينة والأهداف والبيئة، إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن غيرها من الدراسات السابقة في حدود علم الباحث بـ:

-أنها من الدراسات الأولى التي استهدفت البحث في طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى عينة مرضى العجز الكلوي، لما لهما من أهمية في الأوساط الصحية والمجتمعية.

-ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض واختيار الأدوات واستخدام الأساليب الإحصائية، وكذلك في طريقة التناول النظري لمتغيرات الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي)، الذي يتيح لنا التعرف على الظاهرة محل الدراسة في وضعها الحقيقي (الواقعي) وكذا جميع الظروف

المحيطة بها، حيث يعرف على أنه: أسلوب من أساليب البحث يهدف إلى معرفة وجود علاقة أم لا بين متغيرين أو أكثر وكذا قوة واتجاه هذه العلاقة في حالة وجودها (عبيدات وآخرون، 1999: 46) فالمنهج الوصفي هو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة التي تدرس وتجمع البيانات اللازمة عنها من أجل فهمها وكشف الحقائق المتعلقة بها وكذا مدى ارتباطها بمتغيرات أخرى. (ربحي وغنيم، 2000: 42-43)، الأمر الذي يُسهم في وصف الظاهرة وصفا كميا وعلاقتها بالظواهر الأخرى، وبالتالي الوصول الى نتائج أكثر دقة وموضوعية، من أجل إتاحة الفرصة لدراسات أخرى لمقارنة النتائج المتحصل عليها، خدمة للبحث العلمي ابتداءً للتقدم والتطور في بلادنا، والمضي قدما في كشف الظاهرة المدروسة، ما من شأنه مساعدة الباحثين والمهتمين وصناع القرار، في اتخاذ الاجراءات العلاجية والوقائية الآنية والمستقبلية اللازمة، للحد من تفاقم الظاهرة واستفحالها، واقتراح الحلول المناسبة لها.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على (64) فردا من فئة مرضى العجز الكلوي بمدينة المسيلة، تتراوح أعمارهم ما بين (20 و60) سنة، وقد تم أخذ العينة بصورة قصدية من مصلحة أمراض الكلى لكل من مستشفى عسلي محمد بدائرة عين الملح ومستشفى الزهراوي بدائرة المسيلة، ولاية المسيلة.

أدوات الدراسة وخصائصها (الصدق والثبات):

أ. مقياس سلوك الملاءمة: هو مقياس تم إعداده من طرف François M. Mai وجماعته سنة 1999، يضم (06) محاور تتمثل في: الحمية تناول، الأدوية السوائل، التدخين، الكحول والمهدئات، المواظبة، ويتم تنقيطها بثلاثة تقديرات (جيد=3، متوسط=2، ضعيف=1) وتتراوح الدرجة الكلية بين 6 و18، وقد تم التأكد من صدقه في البيئة الجزائرية من طرف زناد (2008) من خلال صدق المحكمين وكذا ثباته من خلال إعادة الاختبار بثبات قدر بـ:0,988 عند $\propto =$ **0,01** (زناد، 2008: 209-210).

مقياس تقبل المرض: هو مقياس تم إعداده من طرف الباحث يشتمل على 25 بند موزعة على محورين (نوعية الحياة، تقبل الذات) على اعتبار أنهما مؤشرين هامين على تقبل المرض، وقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي (بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية

للمقياس ودرجة كل بند، وكذا الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس وهو دال لكل محور ولجميع البنود، كما تم حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية وقد حصلنا على (T.TEST) دال احصائيا عند $\propto = \mathbf{0,01}$، كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب الاتساق عبر الزمن من خلال (Test, Retest) وتم الحصول على ثبات قدره 0,73 عند $\propto = \mathbf{0,01}$، كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بأسلوب (فردي/ زوجي) وتم الحصول على معامل ارتباط قدره 0,85 وبعد التصحيح بمعامل ألفا كرومباخ أصبح يساوي 0,92 مما يعني أن المقياس يمتاز بثبات جيد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: قام الباحث بتفريغ الاستبيانين باستخدام برنامج Microsoft Excel 2010، ثم قام بتفريغ وتحميل نتائج الاستبيانين من خلال برنامج التحليل الإحصائي، Statistical Package for the Social Sciences (SPSS.v.20.0)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: الإحصاء الوصفي: النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، المدى والانحراف المعياري، التباين، حيث يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي بهدف معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحث في وصف متغيرات الدراسة، معامل ارتباط بيرسون من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من أجل حساب الصدق بالمقارنة الطرفية، ولكشف الفروق بين متغيرات الدراسة المختارة (ثنائية الاحتمال منها)، تحليل التباين الأحادي من أجل الكشف على الفروق بين متغيرات الدراسة (ثلاثية الاحتمال منها).

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

التذكير بالفرضية الأولى: طبيعة العلاقة بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي هي علاقة طردية.

ومن أجل إثبات صحة هذه الفرضية أونفيها قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لسلوك الملاءمة العلاجية لـ (64 فرد) من المرضى والدرجات الكلية لتقبل المرض، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول الآتي:

الجدول (1) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير الاصابة بأمراض أخرى

عدد العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	التعليق
64	0.373	0.01	دال إحصائيا

المصدر : نتائج اختبار بيرسون

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الأولى، والتي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الكلية لسلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$. مما يعني أن الفرضية الأولى قد تحققت، ولهذا دلالة واضحة على دور تقبل المرض في مساعدة مريض العجز الكلوي على تبلور سلوك الملاءمة العلاجية، الأمر الذي أشار إليه نموذج معتقدات الصحة من أن تبلور سلوك الملاءمة لدى المرضى يحتاج إلى مجموعة من الشروط هي: الدافعية، التقبل، الإعلام، مشاركة المريض (زناد، 2008: 116) ، حيث يشعر المريض الذي يتقبل مرضه، بتوازن انفعالي يرى من خلاله أنه قادر على التعامل ومسايرة المرض بشكل جيد، في مختلف جوانب الحياة اليومية الشخصية منها، العائلية، المهنية أوالاجتماعية. ولذا تعتبر واحدة من السمات المهمة في تقبل المرض، هواعتراف المريض بالمرض وأنه ينطوي على قيود، ومخاطر وومضاعفات قد تواجهه، ولذا يجب التعامل مع مرضه بواقعية ومسؤولية ومواجهة ذلك من أجل تحسين إدارته والتعامل النشط أوالايجابي معه (CHRU, 2010 : 21-22)، غير أن هناك عوامل أخرى تتداخل لتساعد المريض في تقبل مرضه والتعايش معه، ويعتبر مصدر الضبط الداخلي من بين أهم العوامل الذاتية في التأثير على تقبل المريض لمرضه، فالمريض الذي يؤمن بقدرته في امكانية تجاوز صعوبات المرض، وذلك من خلال تنفيذ السلوكيات الصحية المنصوح بها من طرف الطبيب والممرض أومن طرف الأخصائيين في التغذية من أجل المحافظة على سلامته للسيطرة عليه وللحد من مضاعفاته، يشعر بالرضا والتكيف والتوافق والتعايش مع المرض، مما يجدر به اتباع خطط في العلاج طويلة المدى فلا ينسى في أية لحظة من اللحظات أنه مريض، ويُعَودُ نفسه على أنه طبيب نفسه أي عليه تنمية اعتقاده في أنه المسئول عن صحته. (علوية، 2015: 142-143)، من هنا تبرز أهمية الضبط الداخلي الذي يعزز لدى المرضى التكيف الفعال والنشط تجاه مرضهم باعتبار المواجهة المركزة على المشكل ذات فعالية في تقبل المريض لمرضه ومحاولة التعايش مع حالته الصحية، (عزوز

وجبالي، 2014: 3) هذا وقد درست المعارف والمدركات الشائعة بين الناس في مجال مواجهة الاعاقات والأمراض المزمنة من قبل العديد من الباحثين المهتمين بدراسة الجوانب النفسية المرتبطة بالإصابات والاعاقات والأمراض المزمنة، ووجدوا أن التحكم الواعي أو المدرك بمختلف جوانب المرض يعتبر عامل إيجابيا يسهم في تحسين تقبل المرض ومن ثم التوافق معه، فالأفراد الذين يعتقدون أنهم قادرون على السيطرة والضبط سواء على جانب مآل المرض أو على حدوث الأعراض اليومية ولديهم استبصار بالعلاج ويؤمنون بجدواه فإنهم يظهرون تقبلا وتوافقا مع حالاتهم المرضية، (علاء الدين وعلاء الدين، 2006: 71-72) كما تعتبر عملية تقبل المرض التي قد تطول أحيانا عند بعض المرضى، حيث يعتبر المريض هو الأساس في نجاح هذه الأخيرة أو فشلها، فمن خلال تقبل المريض لمرضه يتعايش بشكل جيد معه ويتجنب المضاعفات الخطيرة التي قد تعود عليه سلبا على مختلف أجهزته الجسمية، ويبقى المريض يعيش تجربة المرض ويتصورها بأسلوبه الخاص، إذ يعايش المرض بمثابة وضعية انتقالية قد تقصر أو تطول مدتها، تخضع خلالها تمثلات المريض ونشاطاته ورغباته للتوتر وتعاد ملاءمتها من قبل المريض نفسه تبعا لهذه الوضعية التي تفرض عليه أدوار اجتماعية وتكوين أنماط علائقية جديدة. (Thiery & Quiviger, 2007: 26)

ولذا فإن المرضى الذين يعانون من مرض مزمن يحتاجون إلى ضبط حميتهم ومراقبة نظام غذائهم، والمرضى الذين لا يتمكنون من إدخال خبرة المرض المزمن كخبره ضاغطة ومؤلمة في معاشهم النفسي يظهرون صعوبات تكيفية واضطرابات سيكولوجية، وهذا ما يؤدي إلى فشل إتباع سلوك الملاءمة العلاجية، حيث ينكرون وجود المرض رغم أن أعراضه واضحة ونتيجة ذلك لا يتمكنون من إدراك أعراض مرضهم ويظهر هؤلاء المرضى سلوكات مرضية تزيد من شدة المرض، حيث يهمل المرضى ذواتهم ولا ينتظمون في أغذيتهم وأحيانا يتناسون حتى الحصص العلاجية، كما أنهم يفشلون في تطبيق السلوك الصحي الذي يسمح إذا ما تم إتباعه بتخطي المرض، أوعلى الأقل تجنب مضاعفاته. (Fisher, 2002: 147)

من هنا تتأكد أهمية العلاقة الايجابية والطردية بين سلوك الملاءمة العلاجية وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي من عينة الدراسة، فكلما استكمل المرضى عملية تقبل المرض أدى ذلك الى تبلور سلوك الملاءمة العلاجية لديهم، وتجنبوا

بذلك الوقوع ضمن محطات الانكار التي تزيد من تعقيد حالتهم المرضية على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد، وبالتالي التخفيف من آلامهم الجسمية والنفسية، مما قد يتيح لهم الاندماج مع المرض، والحصول على درجة من الرفاه قد يفتقدها كثير من الأصحاء.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نتوقع وجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي تعزى لمتغيرات (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مدة المرض، الاصابة بأمراض أخرى).

أ.بالنسبة لمتغير السن: ومن أجل إثبات صحة الفرضية بالنسبة لمتغير السن أو نفيها، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) من أجل الكشف عن الفروق في درجات تقبل المرض لـ (64 فرد) من المرضى، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (2) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير السن

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية (sig)
بين المجموعات	471,73	33	15567,15	1,04	0,45
داخل المجموعات	453,80	30	13614,08		
المجموع		63	29181,23		

المصدر : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثانية بالنسبة لمتغير السن التي أشارت بوجود فروق غير دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض بين متوسطات المجموعات تعزى لمتغير السن عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، وعليه فهذا الأخير ليس له تأثير دال إحصائيا في درجة تقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي.

ب.بالنسبة لمتغير الجنس: ومن أجل إثبات صحة الفرضية بالنسبة لمتغير الجنس أونفيها، قام الباحث بحساب T للعينات المستقلة (Independent–Samples T-test) من أجل الكشف عن الفروق في درجات تقبل المرض لـ (64 فرد) من المرضى ، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (3) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير الجنس

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	القيمة الاحتمالية (sig)	فترة الثقة 95 %	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
ذكر	48	88,18	21,21	3,32	0,01	7,65	30,72
أنثى	16	69	15,50				

المصدر : نتائج T-test للعينات المستقلة

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثانية بالنسبة لمتغير الجنس والتي أشارت إلى أن الفرق بين المتوسطين له دلالة احصائية عند α=0.05 لأن sig أقل من 0,05، وعليه فالفرق بين المتوسطين دال إحصائيا. ومنه نقول أن الفرضية الثانية لمتغير الجنس قد تحققت.

ج.بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية: ومن أجل إثبات صحة الفرضية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية أونفيها، قام الباحث بحساب T للعينات المستقلة (Independent–Samples T-test) من أجل الكشف عن الفروق في درجات تقبل المرض لـ (64 فرد) من المرضى، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (4) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	القيمة الاحتمالية (sig)	فترة الثقة 95 %	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
أعزب/ عزباء	26	80,15	23,32	-0,99	0,32	-16,4	55,
متزوج/ متزوجة	38	85,60	20,21				

المصدر : نتائج T-test للعينات المستقلة

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثانية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية والتي أشارت إلى أن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة احصائية عند α=0.05 بما أن (sig=0,32) جاءت أكبر من α، وعليه فالفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيا.

د.بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي: ومن أجل إثبات صحة الفرضية بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي أو نفيها، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) من أجل الكشف عن الفروق في درجات تقبل المرض لـ (64 فرد) من المرضى، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (5) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية (sig)
بين المجموعات	64560,	4	1140,14	2,73	37,00
داخل المجموعات	724620,	59	417,29		
المجموع	29181,2	63			

المصدر : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثانية بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي التي أشارت بوجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض بين متوسطات المجموعات تعزى لمتغير المستوى التعليمي. ومنه فالفرضية الثانية لمتغير المستوى التعليمي قد تحققت.

ه.بالنسبة لمتغير مدة المرض: ومن أجل إثبات صحة الفرضية بالنسبة لمتغير مدة المرض أونفيها، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) من أجل الكشف عن الفروق في درجات تقبل المرض لـ (64 فرد) من المرضى، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (6) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير مدة المرض

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية (sig)
بين المجموعات	26678,02	12	22223,	45,29	,000
داخل المجموعات	2503,21	51	49,08		
المجموع	29181,23	63			

المصدر : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثانية بالنسبة لمتغير مدة المرض التي أشارت بوجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض بين متوسطات المجموعات تعزى لمتغير مدة المرض. ومنه نستطيع القول أن الفرضية الثانية لمتغير مدة المرض قد تحققت، تعتبر مدة المرض عامل مهم في تقبله والتأقلم معه، فالملاحظ من خلال ما تناولته الدراسات، وما شاهدناه على المرضى خلال دراستنا الاستطلاعية، أن تقبل المرض يزيد مع عامل الوقت، فالمريض في البداية قد يصدم عند الاعلان عن المرض، ويصاحب ذلك نوع من القلق والاكتئاب، تتفاوت درجته من شخص لآخر، نظرا لجهل المريض به حيث يشكل له عنصر تهديد، ولكن مع الوقت يجد المريض نفسه يتعايش مع المرض، ويساير تعقيداته نظرا لتدخل عوامل ايجابية تساعده في التأقلم وتقبل المرض. وهوما أشارت إليه دراسة (شهرزاد، 2014) أن الحالات التي تفوق مدة مرضها عن الـ 10 سنوات اعتبرت أكثر تكيفا مع المرض وأكثر قدرة على مواجهته، فالمريض قادر على تحسين الالتزام والتحكم، وتشجيع المرضى للقيام بالنشاطات اليومية، يجعلهم أكثر إحساسا بالمكانة والقيمة الذاتية وأكثر تقديرا لذواتهم، وأكثر تقبلا للمرض المزمن والعلاجات الطبية المقدمة، مما يؤثر ايجابيا على نوعية حياتهم وسلوكاتهم الصحية المتبعة، وأكثر تحكما في الشعور بالألم.(شهرزاد، 2014: 396)

و.بالنسبة لمتغير الاصابة بأمراض أخرى: ومن أجل إثبات صحة الفرضية بالنسبة لمتغير الاصابة بأمراض أخرى أو نفيها، قام الباحث بحساب T للعينات المستقلة (Independent–Samples T-test) من أجل الكشف عن الفروق في درجات تقبل المرض لـ (64 فرد) من المرضى، فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (7) : يلخص الفروق في درجات تقبل المرض بالنسبة لمتغير الاصابة بأمراض أخرى

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية (sig)
بين المجموعات	13230,30	3	4410,10	16,589	,000
داخل المجموعات	15950,93	60	265,84		
المجموع	29181,23	63			

المصدر : نتائج T-test للعينات المستقلة

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثانية بالنسبة لمتغير الاصابة بأمراض أخرى التي أشارت بوجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقبل المرض بين متوسطات المجموعات تعزى لمتغير الاصابة بأمراض أخرى. ومنه فالفرضية الثانية لهذا المتغير قد تحققت، إن المرض المزمن وحده كفيل بأن يخلف آثارا جانبية وتعقيدات مختلفة ومتفاوتة، فما بالك إذا أصيب المريض بأمراض أخرى قد تزيد من تعقيداته وخطورته، ولذا يتأثر تقبل المرض بمعاناة المريض من أمراض أخرى مصاحبة، تعرقل الالتزام الجيد بعلاج المرض الأول، أوعلاجات الأمراض المصاحبة، فتصبح مسألة تقبل المرض تحديا صعبا للمريض، يعيق شفاءه ويحول دون تحسن حالته الصحية. وهنا طرح العلماء مسألة الخضوع المطول للعلاج، أي حالات الأمراض المزمنة التي لا تتوقف عند العلاج المطول فحسب، بل تتعداها إلى تغييرات كثيرة في أسلوب حياة المريض والتي قد تكون عسيرة عليه في بعض الأحيان، إذا كانت منفردة فكيف إذا اجتمعت هذه التعديلات مع تعقيدات المرض المزمن ومضاعفاته وتعقيدات العلاج وأثاره الجانبية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، يصبح حينها سلوك عدم الملاءمة العلاجية سلوكا متوقعا ومعقدا في الوقت نفسه. (تايلور، 2008: 558)

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية: توجد علاقة دالة إحصائيا بين السلوك الأكثر ملاءمة للعلاج وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي.

ومن أجل إثبات صحة هذه الفرضية أو نفيها قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجات العالية للسلوك الأكثر ملاءمة للعلاج وتقبل المرض لـ (50 فرد) من المرضى فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (8) : يلخص العلاقة بين السلوك الأكثر ملاءمة للعلاج وتقبل المرض لدى مرضى العجز الكلوي

الأكثر ملاءمة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
50	0.56	0.05	دال إحصائيا

المصدر : نتائج اختبار بيرسون

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الثالثة والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدرجات السلوك الأكثر ملاءمة للعلاج والدرجات العالية لتقبل المرض عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$. مما يعني أن الفرضية الثالثة تحققت، وهذا يدل أن المرضى الذين يتقبلون مرضهم ولا يدخلون ضمن محطات الانكار التي قد تحافظ في بداية الأمر نوعا ما على توازن الفرد غير أنها تتسبب في تعقيد الحالة المرضية لديه وهذا الذي أشار إليه (Levine et al , 1988) أن المرضى الذين أظهروا أقل مستوى في الامتثال للتعليمات الطبية والعلاج كانوا ينكرون مرضهم، كما أكد كل من (T.P. Hachett et al, 1973) أن المرضى الذين ينكرون مرضهم يرفضون الالتزام بالتعليمات الطبية وارشادات الطاقم الطبي والشبه الطبي.(زناد، 2008: 97-98) هذا الانكار للمرض أوبمعنى آخر عدم تقبل المرض يؤدي إلى تأخير سلوك الملاءمة العلاجية الذي يعبر عن مدى الفهم الجيد للمرضى والحاجة الماسة للحمية الغذائية التي يجب أن يلتزم بها كالانقاص من ملح الصوديوم بشكل ينقص السعرات الحرارية في الجسم، بالإضافة الى انقاص السوائل التي من شأنها أن تزيد من تفاقم المرض لديهم، فضلا عن ترك التدخين والمواظبة في أخذ الأدوية، وهذا راجع في نظرنا إلى التوازن النفسي الذي يمنحه تقبل المرض للمريض وبالتالي يساعده في التحكم الواعي بمختلف جوانب المرض من خلال اتخاذ سلوك الملاءمة العلاجية، وعلى هذا يذكر المختصون أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم قادرون على السيطرة والضبط ولديهم استبصار بالعلاج ويؤمنون بجدواه فإنهم يظهرون تقبلا وتوافقا مع حالتهم المرضية (علاء الدين وعلاء الدين، 2006: 71-72) ، كما أشار زعطوط (2010) إلى أن تقبل المرض، يعتبر الأساس في بناء القدرة على التحكم في المرض ومسايرت تعقيداته، إذ يعتبر مؤشرا هاما على التكيف الايجابي مع المرض، وهذا ما تدعمه الدراسات التي قام بها كل من Zabora وbaker وSpeigel (1996) حيث لاحظوا تحسن العلاقات

الاجتماعية بعد الإصابة وزيادة صلة الرحم، وأن 51% إلى 66% يتكيفون بطريقة ايجابية مع مرضهم، وهوراجع أساسا لتقبل مرضهم.(رمضان، 2010 : 102)

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية: توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.

ومن أجل إثبات صحة هذه الفرضية أونفيها قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجات المنخفضة لتقبل المرض ودرجة السلوك الأقل ملاءمة للعلاجية (14 فرد) من المرضى فتحصل على النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول (8) : يلخص العلاقة بين درجة عدم تقبل المرض والسلوك الأقل ملاءمة للعلاج لدى مرضى العجز الكلوي.

الأقل ملاءمة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	التعليق
14	0.34	0.05	دال إحصائيا

المصدر : نتائج اختبار بيرسون

من خلال النتائج الملخصة في هذا الجدول للفرضية الرابعة والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدرجات المنخفضة لتقبل المرض والدرجات الأقل لسلوك الملاءمة العلاجية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$. مما يعني أن الفرضية الرابعة قد تحققت، ما يدل أن عدم تقبل المرض بشكل جيد يؤدي إلى عدم تبني سلوك الملاءمة العلاجية وحسب الدراسات الدخول ضمن تظاهرات الاضطراب النفسي التي تظهر جراء الاعلان عن المرض وتمس مجالات بيونفسواجتماعية حساسة وحيوية، لما يتبادر إلى ذهن المريض أنه وحيد في مواجهة المرض وتهديداته وتعقيداته المستمرة المتصاعدة، جراء تفكك أساليب المقاومة لديه، كما يشعر أن حياته توقفت وقد يأتيه الموت في أي لحظة وبالتالي تختل نظمه النفسية، وتتغير حالته الاجتماعية داخل الأسرة والعمل، ويصاحب ذلك خلل على مستوى الأدائي والحياتي، وتكثر لديه مشاعر القلق والاكتئاب نتيجة الفقد الحاصل، الأمر الذي يشترك مع دراسة Jolanta Lewko & al (2012) التي درست العلاقة بين ظهور أعراض القلق والاكتئاب، ونوعية الحياة، ومستوى تقبل المرض عند المرضى الذين يعانون من داء السكري من النوع 2، وتوصلت إلى ظهور أعراض القلق على 30,40% من المرضى، وظهور أعراض الاكتئاب على 32% من

المرضى. وقد كانت الأعراض أكثر حدوثا لدى السيدات عنها لدى الرجال (20,60% مقابل 10,30%) بالنسبة للقلق، و(22,20% مقابل 10,30%) بالنسبة للاكتئاب وقد أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن 50% من التفاوت على استبيان تقبل المرض أثّر على نوعية الحياة فيما يتعلق بملخص المكون البدني (PCS) وملخص المكون العقلي (MCS) وأن أعراض القلق والاكتئاب تؤثر سلبا على درجة تقبل المرض وتقلل بشكل ملحوظ من نوعية الحياة لدى المرضى المصابين بالسكري، كما يعد تراجع نوعية الحياة مؤشرا هاما لسوء تقبل المرضى للمرض. ولهذا يحصل لكثير من المرضى الدخول ضمن دائرة الانكار الذي يعطل تبلور سلوك الملاءمة العلاجية لديهم.

وهذا يحيلنا إلى الحديث عن أهمية وجود الدعم الذي يجب أن يتلقاه المريض من طرف القائمين على الرعاية الصحية لدوره الهام جدا في تقبل المرض والتعايش معه، فهو يساعده على تقبل ذاته كما هي حيث يجد المريض أنه غير مجبر على اخفاء مرضه عن الآخرين، فمن خلال البرامج التعليمية المتعلقة بتثقيف المريض، تسمح له بأن يسير نحو تقبل المرض بانسيابية كبيرة وبالتالي مساعدته في الالتزام بكل ما يتعلق بالأمور العلاجية المتعلقة بالمرض، اضافة إلى حسن الانصات للمريض من طرف الفريق الصحي الذي يعتبر مهما في مساعدته على التعبير عن نفسه وعن مرضه من حيث تصوره ومدى تخوفه منه، وكذا الصعوبات التي تواجهه، لا سيما الطبيب المعالج حيث تعتبر علاقته بالمريض مهمة وحاسمة في التعايش مع المرض، فهي تعتبر اللبنة الأولى في بناء الثقة بينهما مما يساعد المريض على تقبل المرض.

علاوة على مختلف البرامج التي تقوم على أساس تحقيق ورفع تقبل المرض المزمن، فلا بد من إجراء بعض المقابلات التحفيزية الداعمة بين الفينة والأخرى، بغية رفع قيمة الذات وتحسين الضبط الصحي الداخلي لديهم، وبالتالي مساعدتهم في عملية التغيير الذي يرافقهم طيلة حياتهم.

خاتمة:

ختاما نستخلص أن الأمراض المزمنة، تولد آثارا سلبية على الجانب الجسمي، النفسي والاجتماعي؛ الذي من شأنه أن يحدث لدى بعض المرضى الاصابة بتظاهرات الاضطراب النفسي من قلق واكتئاب وغيرها، نظرا لما يشكله من تهديد على مستوى الذات، الحاضر والمستقبل وتعطيل السيرورة اليومية لأنشطة الحياة،

نتيجة الاملاءات والتعقيدات التي يفرضها المرض المزمن على المصابين به، لا سيما إذا تعلق الأمر بمرض كالعجز الكلوي الذي يخلف آثارا جسمية ونفسية نتيجة لأعراض المرض والعلاج على حد سواء، فمن جهة تتمثل تعقيدات المرض في الفقد الحاصل للمألوفات التي كان يألفها قبل الاصابة بالمرض، والاتباع لحمية خاصة تكون قاسية في كثير من الأحيان سيما والانسان اجتماعي بطبعه، يتأثر بالأصحاء من حوله في مقارنة يومية تصاحبه طوال حياته، ومن جهة أخرى نتيجة الآلام التي تخلفها آلة تصفية الدم وأماكن وخز الابر التي تسد في كثير من الاحيان الاوردة الدموية، ما جعل الباحثين والمختصين في مجال الصحة العمومية والخاصة، يدركون أهمية تقبل المرض ابتداءً عند الاعلان عن التشخيص بالمرض، ودور الطاقم الصحي وشبه الصحي في الوصول بالمريض الى هذه المرحلة في أوجز فترة زمنية ممكنة، بدل الوقوع في مطبات الانكار التي تزيد من تعقيد وتفاقم الحالة الصحية لدى المرضى، لا سيما وأن من أهم الشروط التي يجب توفرها لتبلور سلوك الملاءمة العلاجية لدى المرضى، هو تقبل المرض والتعايش معه، ما من شأنه أن يجنب المرضى مضاعفات المرض التي تعتبر أخطر من المرض نفسه.

التوصيات والاقتراحات: من خلال هذه الدراسة المتواضعة، والتي أظهرت لنا أهمية تقبل مرض في تبلور سلوك الملاءمة العلاجية لدى المصابين بالعجز الكلوي، الذي يتضمن التوافق بين سلوك المريض من حيث أخذ الدواء واتخاذ الحمية اللازمة وتغيير نمط الحياة من جهة، والامتثال لتعليمات الطاقم الصحي والشبه الطبي الذي من شأنه أن يلفت الانتباه الى أهمية البحث في دور تقبل المرض في الأمراض المزمنة خصوصا التي ارتبطت بالموت مثل السرطان، الايدز، أمراض القلب وغيرها، ومعرفة أهم العوامل التي تساعد في تقبل هذه الأخيرة، في حين يعاني البعض الآخر من المرضى من اضطرابات نفسية زيادة الى معاناتهم الجسدية، ولهذا نجمل مجموعة من الاقتراحات العملية التي نأمل من المهتمين والمختصين وصناع القرار أخذها بعين الاعتبار وهي الآتي:

-دعم الجمعيات والمراكز وتطويريها من أجل المضي قدما لتقديم المساعدة في الكفالة الطبية والنفسية، خصوصا الطبقات الفقيرة من المرضى التي لا تمتلك التأمين الصحي.

-النشر الواسع في مختلف الوسائل المسموعة والمرئية والتواصلية، والتنويه بأهمية تقبل المرض المزمن من أجل تجنب الوقوع في محطات الانكار، والاتجاه الى تبني سلوك الملاءمة العلاجية كحل واقعي وناجع في تجنيب المريض مضاعفات المرض.

-فتح مناصب على كامل التراب الوطني لنضمن وصول المختص النفسي الصحي الى كل مستشفى أو عيادة، من أجل تجسيد المخرجات النظرية في المجالات التطبيقية، ما من شأنه مساعدة المصابين بالأمراض المزمنة في تقبل مرضهم.

-إقامة دورات توجيهية للمرضى ابتداءً وأسرهم، ومساعدتهم في التعامل الجيد مع الإشكالات الجسدية والنفسية التي يعاني منها مرضى العجز الكلوي جراء تعقيدات المرض وقيوده التي يفرضها عليهم.

قائمة المراجع العربية:

1.بورويلة ، ص (09 /2019/03). جريدة الخبر اليومية. تاريخ الاسترداد 12/04/ 2020، من عيادة الخبر: https://www.elkhabar.com/press/article/151599

2.جاسم، المرزوقي (2008). الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر (السكر)، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

3.جريو، سليمان (2019). مستوى التدين وتقبل المرض لدى الراشد المصاب بداء السكري، أطروحة دكتوراه الطور الثالث، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

4بحي، مصطفى عليان وعثمان، محمد غنيم (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن.

عطوط، رمضان (2010). نوعية الحياة لدى المرضى المزمنين وعلاقتها ببعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه علوم، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.زناد، دليلة (2008). سلوك الملاءمة العلاجية وعلاقته بالمتغيرات النفسية، المعرفية والسلوكية لدى مرضى العجز الكلوي المزمن والخاضعين لتصفية الدم (الهيموديالیز)، أطروحة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر، الجزائر.

7.شيلي، تايلور(2008). علم النفس الصحي، ترجمة، وسام درويش بريك، وفوزي شاكر طعمية داود، (ط1)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8.عبيدات، محمد وآخرون (1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط 2، دار وائل، عمان، الأردن.

9.عزوز، اسمهان وجبالي، نور الدين (2014). مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، مجلة لآداب والعلوم الاجتماعية، 11(19)، 224-209.

10.عطية، دليلة (2017). فعالية برنامج تثقيفي صحي في رفع درجة تقبل المرض والتحكم الذاتي لدى مرضى السكري النمط الثاني (دراسة ميدانية على عينة من مرضى السكري نمط 2 بمدينة عين مليلة)، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة باتنة 1، الجزائر.

11.علاء الدين، كفافي وجهاد، علاء الدين (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي المجلد الأول المنطلقات النظرية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

12.عليوة، سمية (2015). علاقة كل من مصدر الضبط الصحي والكفاءة الذاتية بالسلوك الصحي لدى مرضى السكري النوع الأول، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

13.موفق، ديهية (2014). أثر المعتقدات الصحية على الملاءمة العلاجية عند مرضى السكري، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية 2(2)، 182-167. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35346

14.ميرود، محمد وآيت حمودة، حكيمة (2014). الآثار النفسية والدراسية للإصابة بداء السكري من النوع الأول (الخاضع للأنسولين) على المراهق المتمدرس: دراسة 08 حالات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(3)، 23- 223. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36982

15.نوار، شهرزاد (2014). علاقة سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية بالسلوك الصحي ودورها في التخفيف من الألم العضوي لدى مرضى السكري – دراسة عيادية وفق نموذج علم النفس الصحة، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

16.CHRU Nancy (2010) Institut de Formation en Soins Infirmiers de rabois, Apport de l'Education Thérapeutique au Patient, université de lorraine, France, p p 21-22.

17.Damme-Ostapowicz et al. Malaria Journal 2012, 11:171 http://www.malariajournal.com/content/11/1/171

18.Fathea, A. G., Kong, N. C.-T., & Sahathevan, R. (2014). Dialysis-treated end-stage kidney disease in Libya: epidemiology and risk factors. pubmed, National Library of Medicine,https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24671275/.

19.Fisher,G-N.(2002)."Traité de psychologie de santé". Paris :Edition Dunod, p 147.

20.Jolanta Lewko, MSc, PhD, Wiesław Zarzycki, MD, PhD, Elżbieta Krajewska-Kułak, MD, PhD (2012) Relationship between the occurrence of symptoms of anxiety and depression, quality of life, and level of acceptance of illness in patients with type 2 diabetes, Saudi Med J 2012; Vol. 33 (8) : 887-894.

21.Lacroix A., Assal J.-Ph. L'éducation thérapeutique des patients: nouvelles approches de la maladie chronique. 2e éd. Paris : Maloine, 2003. p 240

22.Thiery,M ;Quiviger, P-Y.(2007)."Action médicale et confiance". France : Presses Universitaires, p 26.

23.https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death.

The relationship between compliance and disease acceptance in patients with renal impairments

A field study at Asali Mohamed Ain El Melh Hospital and - Zahrawi Hospital in M'sila

.Dr.Slimane Djeriou

MOHAMED BOUDIAF UNIVERSITYOF M'SILA, ALGERIA.

Abstract: The study aims to identify the quality of the relationship between compliance and disease acceptance, and the differences in the degree of disease acceptance attributed to the variables: age, gender, marital status, educational level, duration of disease, and having other diseases. The study attempts to answer the following questions: Is a statistically significant relationship between acceptance of the disease and the most appropriate behaviour for treatment? and is there a statistically significant relationship between the degree of non-acceptance of the disease and the less appropriate behaviour for treatment in patients with renal impairment? The study follows the correlational descriptive approach. It included a sample of (64) single patients with renal impairment (male and female) in the city of M'sila - Algeria -, whose ages range between (20 and 60) years. The sample was chosen in an intentional way. The study uses a behavioural scale of therapeutic suitability designed by Zinad Dalila, and a scale of disease acceptance, designed by the researcher.

The study comes to the following conclusions:

-There is a direct relationship between therapeutic suitability behaviour and disease acceptance in patients with renal impairment.

-There are statistically significant differences in the degree of acceptance of the disease in patients with renal impairment due to variables (gender, educational level, disease duration, and having other diseases).

-There are non-statistically significant differences in the degree of disease acceptance among patients with renal impairment due to the variables: age and marital status.

-There is a statistically significant relationship between the most appropriate treatment behaviour and disease acceptance in patients with renal impairment.

-There is a statistically significant relationship between the degree of disease non-acceptance and less appropriate behaviour in patients with renal impairment.

Keywords: Compliance; Accepting disease; Anxiety; Depression; Patients with renal impairment.

فاعلية تقنية الواتساب WhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان

د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

ملخص: سعت الدراسة إلى تقييم فاعلية تقنية الواتساب WhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع الكوادر بالمديريات التعليمية والمدارس في قطاع التوعية والرعاية الطلابية، وبالتالي تطوير أنشطتها بما يحقق غايات وطموح أعضائها من خلال تقديم المقترحات الإجرائية المناسبة، مستخدمة المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية تقنية الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني بين المختصين في مجال التوعية والرعاية الطلابية عالية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة. وقد تقدمت الدراسة بمجموعة من التوصيات، اهمها: تفعيل تقنية الواتساب WhatsApp في الإشراف عن بعد على المستوى المركزي في الإشراف على المديريات التعليمية، وكذلك الإشراف اللا مركزي على المدارس.

الكلمات المفتاحية: تقنية الواتساب.WhatsApp، التواصل المهني، التوعية والرعاية الطلابية، المحافظات التعليمية، الإشراف عن بعد، الإشراف اللامركزي.

أولا: المقدمة وخلفية الدراسة:

تلعب شبكات التواصل الاجتماعي على اختلافها، دورًا مهمًا في تحقيق غايات وأهداف مستخدميها، وقد تزايد مرتاديها باتساع رقعة الشبكة العالمية للمعلومات(الانترنت) على مستوى العالم، وسهولة توفرها لكافة الناس على اختلاف أعمارهم، وظروف حياتهم. ونظرًا للاستخدام غير المسبوق لوسائل وشبكات الإعلام الاجتماعي، فقد أصبحت تلك البرامج أدوات أساسية وضرورية للتواصل بين الأفراد مع بعضهم البعض سواء على المستوى الشخصي، أو على المستوى المؤسسي.

وفي ظل التطور التقني المتسارع كان لزامًا على المؤسسات على اختلاف أنشطتها العمل على تطوير ممارساتها، وعملياتها الأساسية. لذا ظهرت أساليب وأنماط حديثة في مجال تقديم الخدمات للأفراد والمجتمعات، فعلى سبيل المثال: حقق النظام التعليميّ نتائج إيجابيَّة كان عاجزًا عن تقديمها في عهود سابقة، كالتعاون والتفاعل بين طرفي العمليّة التعليميّة، ودعم التعلُّم عن بُعد، وتبادل المعلومات، والعديد من الأساليب التي جعلت المتعلم إيجابيًّا نشطًا.

إنّ إدراك المختصين بدائرة البرامج الإرشادية والتوعوية للدور الفاعل للتقنيات والبرمجيات المتطورة في مجال التربية والتعليم، فقد عمدت على تنفيذ مبادرة تربوية تتمثل في توظيف تقنية الواتساب WhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمديريات التعليمية والمدارس، فأنشأت مجموعة واتساب بمسمى "التوعية والرعاية الطلابية" تضم عدد (214) عضو من جميع المحافظات التعليمية بسلطنة عمان من الكوادر العاملة في قطاع التوعية والرعاية الطلابية.

وفي إطار سعي القائمين بدائرة البرامج الإرشادية والتوعوية إلى توحيد الجهود بين كافة الأطراف المنتسبة في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية؛ للحدّ من التحديات الفنية والإدارية والمالية التي تعيق عمل المختصين من القيام بأدوارهم المهنية على الوجه المأمول، قامت الباحثة بالدراسة الحالية لتقييم فاعلية مجموعة الواتساب؛ بهدف زيادة فاعليتها بما يحقق الغايات المرصودة من إنشائها والمتمثلة في:

- طرح الأفكار والمبادرات الإبداعية في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية، ونشرها بين العاملين في المدارس للاستفادة منها.
- بث رسائل تحفيزية إيجابية ونشرها بين الكوادر من المشرفين والأخصائيين في المدارس.
- طرح القضايا ذات الصلة بمهام العمل، ومحاولة إيجاد حلولا لها، من خلال إعداد وتنفيذ حلقات نقاشية تخصصية.
- نشر جهود وبرامج وأنشطة المدارس والمديريات في مجال التوعية والرعاية الطلابية، داخل المجموعة وعلى حساب تويتر للدائرة.
- تبادل الخبرات فيما يتعلق بالمساهمة بنسخ الكترونية من الكتب والبحوث العلمية، ونشرها للعاملين في مجال العمل التخصصي.
- أية مقترحات ومبادرات أخرى من شأنها تسهم في تطوير العمل التوعوي والإرشادي بالمدارس.
- استضافة أفراد من ذوي الخبرة؛ لإثراء المجموعة بموضوعات تخصصية.

مشكلة الدراسة:

إنّ استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بما فيها تقنية الواتساب للتواصل بين العاملين في المجال المهني الواحد، ومناقشة التحديات التي تواجههم في أدائهم المهني، أصبح أمرًا ملحًا؛ على الرغم من التباين بين الدراسات في أهمية تلك الشبكات لدعم وتعزيز وتسهيل عملية التواصل. وهناك من الدراسات التي أشارت إلى أنه يوجد اهتمام كبير بتلك الشبكات، ورغبة وإقبال كبيرين لاستخدامها في العملية التعليمية في العديد من الدول؛ لما لها من فوائد متعددة. كدراسة (عمران 2012، Ophus&Abbitt,2009). الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى جودة أداء المنتسبين مهنيا؛ لارتباط التنمية المهنية بالتعلم المستمر من خلال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لتبادل الخبرات وإدارة المعرفة بين الأعضاء في المجموعة الواحدة.

وعلى على ضوء ما تقدّم، فإنّ الحاجة أصبحت ملحة لإجراء المزيد من الدراسات حول مدى فعالية تقنية الواتساب في تطوير الممارسات المهنية. وكون مجموعة الواتساب في التوعية التربوية والرعاية الطلابية، أُنشئت لتحقق أغراض تربوية تعليمية مهنية، في مجال التوعية والإرشاد على وجه الخصوص، فإنّ حتمية تقييم

فاعليتها بات أمر مهم، خاصة بعد مرور أكثر من ثلاث سنوات على تأسيسها في 12/ 2016م. **لذا تأتي الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:**

-ما فاعلية تقنية الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان؟

-هل توجد فروق ذات مستوى دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول فاعلية تقنية الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة؟

-ما المقترحات التطويرية لرفع فاعلية مجموعة الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

-تقييم فاعلية تقنية الواتساب في تحقيق التواصل المهني مع الكوادر بالمحافظات التعليمية في قطاع التوعية والرعاية الطلابية.

-تحديد أثر كل من متغير المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة على فاعلية تقنية الواتساب في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية.

-تطوير أنشطة مجموعة الواتساب بما يُحقق غايات وتطلعات أعضائها من خلال تقديم المقترحات التطويرية الإجرائية المناسبة.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها ذاته. فهي الدراسة الوحيدة -على حد علم الباحثة- في تطبيق تقنية الواتساب للتواصل الاجتماعي بين مجموعة من المختصين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في مجال تخصصي محدد؛ لتبادل الخبرات بين المنتسبين والوقوف على التحديات التي تقف عائقا أمام ممارساتهم لأدوارهم المهنية، بالإضافة إلى سرعة إيصال المستجدات

للمختصين في مجال التوعية والرعاية الطلابية على مستوى المديريات التعليمية والمدارس.

كما تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الاعتماد على بيانات وإحصاءات على قدر من الدقة، تعينها على اتخاذ قرار باستمرار المجموعة الواتسابية أو إلغائها والبحث عن أساليب أخرى كقنوات اتصال حديثة وسريعة بين الكوادر العاملة في مجال التوعية والرعاية الطلابية.
كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في تقديم نموذج إيجابي بالممارسة الفعلية على فعالية تقنيات وسائل التواصل الاجتماعي في فتح قنوات اتصال بين منسوبي المهنة الواحدة؛ لتحقيق أغراض مهنية متخطية تحديات اللقاءات المباشرة.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على تقييم فاعلية مجموعة التوعية والرعاية الطلابية من وجهة نظر أعضائها، والبالغ عددهم (215) عضو في مارس 2020.

مصطلحات الدراسة:

مجموعة واتسابWhatsApp : تطبيق من تطبيقات الهواتف الذكية ويعمل كوسط لتبادل الرسائل النصية والصوتية والمتحركة والملفات بجميع أنواعها، من خلال توفر خدمة الانترنت.

وتعرف الدراسة الحالية مجموعة الواتسابWhatsApp : بأنها مساحة إلكترونية واحدة تجمع عدد من المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية؛ بهدف تبادل الخبرات وتبادل الرسائل النصية أو الصوتية أو مقاطع الفيديو أو الملفات الإلكترونية بشكل فوري.

الفاعلية: تعرّف الفاعلية بأنها هي المقدرة على تحصيل النتيجة المطلوبة والمبتغاة والمتوقعة(ويكبيديا)، ويقصد بها في الدراسة الحالية: الدرجة التي تستطيع بها مجموعة التوعية التربوية والرعاية الطلابية الواتسابية على تحقيق أهدافها.

التواصل المهني: يقصد به العملية التي يتم من خلالها نقل المعلومات والبيانات الخاصة بالعمل، بحيث تتمثل هذه العملية بالتأثير على الموظف وتحسين سلوكه وأدائه المهني في العمل. وتقصد به الدراسة الحالية: عملية تبادل المعلومات

والخبرات بين المختصين في دائرة البرامج الإرشادية والتوعوية وأقسام التوعية التربوية والرعاية الطلابية، والأخصائيين بالمدارس؛ لتطوير أدائهم المهني.

المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية: يُقصد بهم كل من الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، مشرف الإرشاد الاجتماعي، مشرف الإرشاد النفسي.

ثانيا: الإطار النظري والدراسات السابقة

أشكال التواصل الاجتماعي.

إنّ انتشار الانترنت وما صاحبه من تقدم علمي وتكنولوجي كبير، أدى إلى ظهور العديد من البرامج الإلكترونية التي تتيح فرصة التواصل الاجتماعي بين الأفراد. ونظرًا للفوائد الإيجابية التي تحققها تلك البرامج؛ فقد تهافت الناس للانضمام إليها والاستفادة من معطياتها. ومن بين هذه الوسائل ما يلي:

الفيس بوك: هو موقع تواصل اجتماعي يُمكن الأشخاص من الحصول على أصدقاء جدد، والقيام بحوارات مُتنوعة في التجمعات الالكترونية.

الواتساب: هو عبارة عن تطبيق يتم عن طريقه إنشاء مُحادثة بين عدة أشخاص، ويتم من خلاله تبادل المقاطع الصوتية، والفيديوهات، والصور.

الإنستغرام، والسناب شات: من المواقع الشهيرة التي تُمكن المستخدمين من التواصل الاجتماعي عن طريق مشاركة الصور، والفيديوهات.

مميزات وخصائص مواقع التواصل الاجتماعي: تتصف مواقع التواصل الاجتماعي بمجموعة من المميزات والخصائص التي تميزها عن غيرها من المواقع الأخرى؛ حيث مكنّت المستخدم من إنتاج وإعداد المواد والبرامج، ومشاركتها مع الآخرين، فقد عملت شبكات التواصل الاجتماعي على تغيير أسلوب التواصل والمعرفة بين الناس، فجعلت الإنسان في تفاعل وتواصل مستمر مع الآخرين أينما كان موقعه. ومن أهم مميزات وخصائص مواقع التواصل الاجتماعي، نذكر ما يلي:

1- **التمكن من مشاركة المصادر والموارد العلمية :**حيث يتم نشرها بسهولة على مواقع التواصل الاجتماعي المتنوعة على الشبكة، ومن ثم مشاركتها مع الآخرين والحصول على التغذية المرتدة السريعة والمتنوعة والفعّالة.

2- **توفير التواصل المستمر بين المجموعات المختلفة:** حيث تضمن شبكات التواصل الاجتماعي آلياً الالتحام الإلكتروني بين المشاركين؛ فيظل الجميع على دراية بكل ما يفعله الأصدقاء.

3- **تمكين التواصل بين مختلف أطياف المجتمع :**تمكن مواقع التواصل الاجتماعي المستخدمين ذوي الاهتمامات المشتركة من تكوين حلقة وصل مستمرة بين الخبراء والمتعلمين في مختلف المجالات.

4- **إنشاء المجموعات Groups:** تتيح مواقع التواصل الاجتماعي خاصية إنشاء مجموعة اهتمام، حيث يمكنك إنشاء مجموعة بمسمى معين وأهداف محددة، ومن خلالها يتم التواصل بين مجموعة ذات اهتمام مشترك من بين المتعلمين.

5- **تقديم آلية جديدة لفهرسة المعلومات :**حيث تساعد مواقع التواصل الاجتماعي على جمع وتنظيم وفهرسة المعلومات بشكلِ تعاوني، من خلال الاعتماد على التصنيف الاجتماعي للمعلومات والمحتويات أو ما يعرف بالفهرسة لغرض التشابك Social Indexing.

6- **تقديم معرفة جديدة :**تعتمد مواقع التواصل الاجتماعي على تجميع مختلف الموارد المعرفية من مصادر متنوعة مختلفة من خلال الشبكة وإظهارها في مكان واحد، ثم إعادة بناء معرفة جديدة كخلاصة لكل محتويات المصادر المختلفة.

7- **تقدّم دعمًا للمحادثات التفاعلية بين الأفراد والمجموعات :**حيث تتميز هذه المواقع بتوفير المحادثات التفاعلية بأشكال متنوعة تبدأ من التفاعل في الوقت الحقيقي عبر التراسل الفوري وتستمر حتى التفاعل غير المتزامن عبر مساحات العمل الجماعي على الويب من خلال النقاشات والمنتديات.

8- **تقدم دعمًا للتغذية الرجعية الجماعية: فتساعد** مواقع التواصل الاجتماعي على تبادل التغذية الرجعية بين المشاركين؛ فهي تسمح للمجموعة أن تقييم مساهمات بعضها بعضاً من خلال التواصل والتفاعل المتبادل.

9- **إزالة القيود المفروضة في العالم الحقيقي** :تتميز مواقع التواصل الاجتماعي بإزالة القيود المفروضة على السلوك الاجتماعي والتعاوني؛ والمتمثلة في اللغة والموقع الجغرافي والخلفية الثقافية وقيود الزمان والمكان.

10- **توفير مستودعات للمخزون المعرفي للمجتمع :**من أهم مميزات مواقع التواصل الاجتماعي أنها تعتبر مستودعاً المعرفة؛ من خلال تخزين مجموعات كبيرة من المعارف والمعلومات حول مختلف أشكال المعرفة، بما يشكل أكبر مكتبة تعاونية تشاركية افتراضية حول العالم. (خلف الله، 2015)

الدراسات السابقة:

مع الانتشار الواسع لتطبيق الواتساب واستخدام الناس له بشكل كبير على اختلاف وظائفهم، والقطاعات التي ينتمون إليها، اتجه عدد من الباحثين لدراسة استخداماته في مجال التعليم وأثره على تعلم الطلبة باختلاف البيئات التعليمية؛ وللاستفادة من الدراسات السابقة في هذا المجال، قامت الباحثة بعرض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية وفق محاور أساسية كالآتي:

الدراسات التي تطرقت إلى تقييم استخدامات تقنية الواتساب في مجال التعليم:

ركزّت غالبية الدراسات العربية على تقييم مجموعة الواتساب في مجال التعليم والتعليم بالكليات والجامعات على اختلاف تخصصاتها، ودراسة أثر تقنيات التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي والأكاديمي. كدراسة: (العازمي والرميض،2017)، (الزامل والعطيوي، 2015)، (الراوي،2016)، (المالكي والمسعد، 2017)، (النويهي، 2018)، (عوجان،2016)، (زاهد، 2016)، و(النملة،2018). وقد أشارت نتائج كافة تلك الدراسات إلى إيجابية تقنية الواتساب في إيجاد بيئة مشاركة وتعاون لتبادل المعلومات، وأن لها أثرا إيجابيا على تحصيل الطلبة واستبقائهم للمعلومات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي، وان ذات أثر إيجاب في أداء المعلم وذلك بتقديم الدعم الفوري والتغذية الراجعة المباشرة.

الدراسات التي ركّزت على جوهر شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية:

ركّز العديد من الباحثين في دراساتهم على شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي، وأهميتها في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات: Ophus&Abbitt,2009, (Arquer et al,2011; Brady et al,2011; Miah et al,2012) التي توصلت إلى أنّ الشبكات الاجتماعية هي بيئات تعليمية لتعليم أفضل في حال تطويعها للتعليم والتعلم، ولا بد أنّ أنشطتها ذات معنى، ويتم دمجها في التعليم بطريقة تتفق مع رغبات الطلاب وتصوراتهم، وأنها تسمح بمزيد من التفكير الفعّال لديهم والنقاش وتبادل الخبرات وفي حل الواجبات والأنشطة الصفية بشكل كبير.

وتوصلت كل من دراسة حميد وآخرون، ودراسة أورديني وساندرس (Hamid et al, 2009; Opradini & Sanders, 2008) أنّ استخدام هذه الشبكات تحقق فائدة كبيرة للطلاب من وجهة نظرهم في العديد من الأنشطة الأكاديمية، وأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في دعم الأنشطة التعليمية التي يكلف بها الطلاب، وأنها ذات فعالية في هذه الأنشطة، وكذا في الأنشطة الاجتماعية للطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

-من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، يتضح مدى كثافة استخدام تطبيق الواتساب في المؤسسات التعليمية. وهذا ما شجع الباحثين على دراسة استخداماته في عملية التعليم.

-من الملاحظ أن بعض تلك الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي. في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي.

-جاءت نتائج الدراسات لتشير إلى الأثر الإيجابي لتفعيل الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، وموضوعات أخرى اجتماعية ودينية وثقافية.

-أشارت تلك الدراسات إلى أهمية تقنين وتنظيم المشاركات باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والبرامج الحاسوبية المختلفة، وذلك بوضع ضوابط للمشاركات وأشارت إلى أهمية التقيد بها لضمان الاستفادة الإيجابية منها.

-لا توجد أي دراسة أشارت إلى نتائج سلبية في تطبيق وسائل التواصل الاجتماعي، وتقنية الواتساب على وجه الخصوص في مجال التعليم والتعلم، وتبادل المعلومات.

-أنّ الدراسات السابقة على المستوى العربي اهتمت بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي من زوايا متعددة موضحة دورها في العملية التعليمية ورفع مستواها وتحسينها وحل مشكلاتها.

ومما سبق يمكن الإشارة إلى الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة من حيث:

-أهمية توظيف التقانة الحديثة في التعليم، والاستفادة من برامج الحاسوب والانترنت في التحصيل الدراسي. بالإضافة إلى أهمية تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي كالواتساب لرفع مستوى الطلاب وتقديم الدعم المباشر والتغذية الراجعة الفورية على الأداء.

-الاستفادة من نتائج تلك الدراسات لإجراء المقارنات العلمية من أوجه الاتفاق والاختلاف، وذلك في مرحلة تحليل وتفسير النتائج.

-الاستفادة من الدراسات السابقة في إجراء الدراسة الحالية، وآلية السير فيه، وتحليل البيانات، وتصنيفها، انتهاء بكتابة نتائج ومقترحات البحث التطويرية.

-لم تشير أي من الدراسات إلى محددات او شروط المشاركات في مجموعة الواتساب، أو تقييم فاعلية تلك المحددات، ما عدا دراسة (النويهي، 2018) التي تطرقت إلى الإجراءات التي اتبعها الباحث في دعم تدريس الطلاب بواسطة تطبيق الواتساب.

ثالثا: الدراسة الميدانية وإجراءاتها

مجتمع وعينة الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من (215) عضو- فترة تطبيق الدراسة في مارس 2020م- من المسميات التالية: مدير دائرة مساعد، رئيس قسم، مشرف أول، مشرف، أخصائي في تخصصات التوعية والرعاية الطلابية (الإرشاد الاجتماعي والإرشاد النفسي). في حين بلغت عينة الدراسة التي استجابت للأداة (207) من مسمى مشرف، وأخصائي، وفق الجدول التالي:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المحافظة

المحافظة	التكرارات	النسبة المئوية
مسقط	10	9.3
شمال الباطنة	17	15.9
جنوب الباطنة	21	19.6
البريمي	2	1.9
الظاهرة	12	11.2
مسندم	3	2.8
ظفار	5	4.7
الوسطى	7	6.5
شمال الشرقية	9	8.4
جنوب الشرقية	8	7.5
الداخلية	13	12.1

يتضح من الجدول رقم (1) أن (21) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (19.6%) هم من محافظة جنوب الباطنة، وهي الفئة الأكبر من أفراد عينة الدراسة. بينما (17) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (15.9%) هم من شمال الباطنة. كما يتضح من الجدول بالنسبة لفئة المشرفين أنّ (13) من محافظة الداخلية يمثلون نسبة (12.1%) من أفراد عينة الدراسة. في حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من محافظة الظاهرة عدد (12) فقط من المستجيبين لأداة الدراسة بنسبة (11.2%) وهي أقل نسبة بين أفراد عينة الدراسة.

كما يتضح من الجدول أن (10) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (9.3%) هم من مسقط. بينما (9) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (8.4%) هم من شمال الشرقية. كما يتضح من الجدول بالنسبة لفئة المشرفين أن (8) من محافظة جنوب الشرقية يمثلون نسبة (7.5%) من أفراد عينة الدراسة. في حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من محافظة الوسطى عدد (7) من المستجيبين لأداة الدراسة بنسبة

(6.5%). في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من محافظة ظفار عدد (5) بنسبة (4.7%). وبلغ عدد المستجيبين من محافظة مسندم (3) بنسبة (2.8%) من إجمالي عينة الدراسة. بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من محافظة مسندم (2) بنسبة (1.9%)، وهي أقل نسبة بين أفراد عينة الدراسة.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرارات	النسبة المئوية
أخصائي نفسي	18	16.8
أخصائي اجتماعي	74	69.2
مشرف إرشاد نفسي	1	.9
مشرف إرشاد اجتماعي	14	13.1

يتضح من الجدول رقم (2) أن (74) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (69%) هم من الأخصائيين الاجتماعيين وهو الفئة الأكبر من أفراد عينة الدراسة. بينما (18) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (16.8%) هم من الأخصائيين النفسيين، وهم العدد الأقل من أعضاء المجموعة. كما يتضح من الجدول بالنسبة لفئة المشرفين أن (14) من مشرفي الإرشاد الاجتماعي يمثلون نسبة (13.1%) من أفراد عينة الدراسة. في حيث بلغ عدد مسمى مشرف إرشاد نفسي عدد (1) فقط من المستجيبين لأداة الدراسة بنسبة (0.9%) وهي أقل نسبة بين أفراد عينة الدراسة.

جدول (3) توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الانضمام إلى المجموعة

سنوات الانضمام للمجموعة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من سنة	51	47.7
(سنة- سنتين)	38	35.5
(سنتين فأكثر)	18	16.8

يتضح من الجدول رقم (3) أن (51) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (47.7%) هم من الأعضاء الذين بلغت مدة انضمامهم للمجموعة أقل من سنة وهم الفئة الأكبر من أفراد عينة الدراسة. بينما (38) من أفراد عينة الدراسة يمثلون نسبة (35.5%) هم ممن مضى على انضمامه للمجموعة فترة تتراوح بين سنة إلى

سنتين. كما يشير الجدول إلى أن (18) من منتسبي المجموعة لفترة بلغت السنتين وأكثر يمثلون نسبة (16.8%) من أفراد عينة الدراسة، وهي أقل نسبة بين أفراد عينة الدراسة.

منهج الدراسة: يقع البحث الحالي ضمن البحوث الوصفية وهي منهجية في البحث في العلوم الاجتماعية التي تركز على وصف الظواهر كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة جمع المعلومات.

خطوات الدراسة: لتنفيذ الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

-تحديد الإطار العام للدراسة: خلفية الدراسة، مشكلتها، سؤال الدراسة البحثي، أهدافها، الأهمية، العينة، وأدوات الدراسة.

- مراجعة الأدبيات في مجال العمل الإرشادي من مصادر مختلفة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

-إعداد أدوات الدراسة، تطبيقها، تحليل واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية: استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، والتي اشتملت على جزأين: الجزء الأول يضم الأسئلة المغلقة، والجزء الثاني يضم سؤال مقالي، وهو: ما مقترحاتك لتفعيل المجموعة بشكل أكبر؟ وقد تم تصميم الأداة الكترونيا وتعميمها عن طريق خدمة الواتساب كأحد برامج التواصل الاجتماعي الذي يضمن سرعة وصول الاستطلاع لأكبر عدد ممكن من الأخصائيين. ملحق (1).

وقد تم تصميم الاستبانة على أساس مقياس (ليكرت) ثلاثي التدرج. وقد بنيت العبارات بالاتجاه الإيجابي، وتم إعطاء كل عبارة من العبارات درجات لتتم معالجتها إحصائيا على النحو التالي:

(1.00-1.33) بدرجة ضعيفة

(1.33- 1.67) بدرجة متوسطة

(1.67- 3.0) بدرجة عالية

الصدق: قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة، بعرضها قبل التطبيق على عدد من المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمديريات التعليمية؛ بحكم خبرتهم في مجال التخصص ومسؤوليتهم الوظيفية كمدير دائرة مساعد، ورؤساء أقسام ومشرفين أوائل؛ للتأكد من أن الأداة تخدم أهداف الدراسة. وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات وأراء المختصين، وإجراء التعديلات على الأداة أنّها صالحة لقياس ما وضعت له.

كما قامت الباحثة بحساب صدق البناء للأداة، وذلك باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث أن معامل الارتباط يمثل دلالة للصدق لكل فقرة في صورة معامل ارتباط والدرجة الكلية، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة

إجمالي الفقرات	رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	القيمة الاحتمالية لمعامل ارتباط بيرسون
الدرجة الكلية	1	حققت المجموعة أهدافا تربوية من خلال تنفيذ الحلقات النقاشية	.699**	0.000
	2	أتاحت المجموعة فرصة التواصل بين المختصين في نفس المجال	.789**	0.000
	3	ساعدت المجموعة على إثراء المجال الوظيفي الذي أنتمي إليه	.781**	0.000
	4	طوّرت المجموعة من ممارساتي المهنية اليومية	.707**	0.000
	5	ساعدت محددات المجموعة على تنظيم المشاركات من قبل الأعضاء	.617**	0.000
	6	أتاحت المجموعة فرصة تبادل الخبرات بين الأعضاء	.381**	0.000

تجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط لجميع الفقرات كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.000).

الثبات: للتأكد من ثبات الأداة تم حساب ألفا كرونباخ، حيث بلغ (0.775)، وهي درجة ثبات عالية، مما يشير إلى أن الأداة الحالية تقيس الغرض الذي من أجله صممّت.

المعالجة الإحصائية: بعد الحصول على الاستبيانات، تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك على النحو الآتي:

-للإجابة على السؤال الثاني والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الأسئلة مرتبة ترتيبًا تنازليًا. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي أنوفا (Anova) لأسئلة الدراسة بالنسبة للمتغيرات الثلاثة: المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة.

رابعًا: نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الأول.

للإجابة على سؤال الدراسة، والذي ينص على: ما فاعلية تقنية الواتساب في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وجاءت نتائج فقرات الاستبانة كما هو مبين في الجدول التالي رقم (5):

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية تقنية الواتساب(whatsapp) في تحقيق التواصل المهني مرتبة تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
طوّرت المجموعة من ممارساتي المهنية اليومية.	2.6636	.61343	1
ساعدت محددات المجموعة على تنظيم المشاركات من قبل الأعضاء.	2.5701	.64592	2
حققت المجموعة أهدافا تربوية من خلال تنفيذ الحلقات النقاشية.	2.5421	.66276	3
أتاحت المجموعة فرصة التواصل بين المختصين في نفس المجال.	2.4766	.64932	4
ساعدت المجموعة على إثراء المجال الوظيفي الذي أنتمي إليه.	2.3925	.66951	5
أتاحت المجموعة فرصة تبادل الخبرات بين الأعضاء.	2.3738	.68022	6
إجمالي الاستبانة	2.4897	0.44487	

يتضح من الجدول (5) في أعلاه الآتي:

-أنّ فاعلية مجموعة التوعية والرعاية الطلابية الواتسابWhatsApp جاءت بمتوسطات حسابية موزونة تتراوح بين (2.6636- 2.3738) وانحراف معياري (61343.- 68022.)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (1.67- 3.0)؛ مما يشير إلى أن فاعلية تقنية الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني بين المختصين في مجال التوعية والرعاية الطلابية عالية.

-أنّ العبارة التي تعبر عن طوّرت المجموعة من ممارساتي المهنية اليومية حصلت على أعلى متوسط حسابي موزون وقدره (2.6636) في المرتبة الأولى، تلتها عبارة ساعدت محددات المجموعة على تنظيم المشاركات من قبل الأعضاء متوسط حسابي موزون وقدره (2.5701). في حين جاءت عبارة حققت المجموعة أهدافا تربوية من خلال تنفيذ الحلقات النقاشية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.5421). في حصلت العبارة أتاحت المجموعة فرصة التواصل بين المختصين في نفس المجال بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.4766). في حين جاءت عبارة ساعدت المجموعة على إثراء المجال الوظيفي الذي أنتمي إليه في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.3925). وجاءت العبارة السادسة أتاحت المجموعة فرصة تبادل الخبرات بين الأعضاء. في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.3738).

-جاءت عبارة طوّرت المجموعة من ممارساتي المهنية اليومية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.6636) وانحراف معياري وقدره (61343.)، الذي يفسر نجاح مجموعة الواتساب كأحد الأساليب الإشرافية عن بعد وفي مجال التنمية المهنية للكوادر على وجه التحديد. بمعنى أنّ المجموعة ساهمت في رفع قدرات الأعضاء في مجالات العمل المهني والتخصصي للمنتسبين من خلال المناقشات والمشاركات والحلقات النقاشية المتعددة والتي بلغت عدد (11) حلقة نقاشية تخصصية. كما يتم تقديم التغذية الراجعة والمتابعة عن طريق المسؤولين والمشرفين بالمديريات التعليمية وديوان عام الوزارة بشكل مباشر من خلال عضويتهم بالمجموعة، لذا فإنّ عملية المتابعة لتنفيذ ما يتم طرحة ومناقشته في المجموعة تنال نصيبًا وافرا من المتابعة والرصد، وبالتالي تطوير الممارسات المهنية.

-حصول عبارة ساعدت محددات المجموعة على تنظيم المشاركات من قبل الأعضاء متوسط حسابي موزون وقدره (2.3925) بانحراف معياري بلغ (66951.)؛ مما يشير إلى درجة فاعلية مرتفعة. والذي يؤكد أهمية تحديد ضوابط وقواعد للمشاركة والتفاعل بين أعضاء المجموعة أمر؛ لضمان نجاح مجموعة تواصل اجتماعي كالواتسابWhatsApp.

-أنّ المجموعة حققت أهدافا تربوية من خلال تنفيذ الحلقات النقاشية جاءت بدرجة فاعلية مرتفعة أيضا بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.5421) بانحراف معياري بلغ (66276.)؛ مما يؤكد أن أحد أبرز أنشطة المجموعة المتمثلة في الحلقات النقاشية تأتي في إطار احتياجات الواقع التربوي للطلاب والأخصائيين وكذلك المشرفين في مجال التوعية والتربوية والرعاية الطلابية. كما كان لموضوعات الحلقات النقاشية التي يتم طرحها في المجموعة قد أسهمت في حل العديد من القضايا اليومية وتفسيرها، من خلال عمليات العصف الذهني المستخدمة في النقاشات والحوارات المهنية المنظمة. كما أن التخطيط والإعداد المسبق والإدارة العلمية لعملية سير الحلقات النقاشية، بل والإعلان عنها قبل وقت كافٍ من تنفيذها أسهم بدرجة جيدة على حرص المختصين للتواجد فترة عقد الحلقات النقاشية بالمجموعة. وأنّ فترة عقدها في الفترة المسائية يراعي ظروف منتسبي المجموعة؛ نظرا لارتباطهم بمهامهم الوظيفية في فترة (2-8)، بالإضافة إلى إتاحة فرصة لغالبية الأعضاء بالتواجد والمشاركة الفاعلة في الموضوعات التخصصية التي تطرح، وبالتالي تحقيق الفائدة المرجوة منها.

-أنّ العبارة التي تقيس مدى إتاحة المجموعة فرصة التواصل بين المختصين في نفس المجال بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.4766) وانحراف معياري وقدره (64932)، وهو متوسط حسابي مرتفع؛ مما يشر إلى أنّ الهدف من إنشاء المجموعة متحقق وفقا لوجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

-العبارة التي تقيس مدى فاعلية المجموعة في إثراء المجال الوظيفي الذي ينتمي إليه عضو المجموعة، جاءت بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.392555.7) بانحراف معياري بلغ (66951.)، وهي درجة فاعلية كبيرة؛ مما يؤكد أنّ المناقشات والمشاركات من حيث الأفلام، والعروض التقديمية، والملفات المرسلة

والتي تم تبادلها في المجموعة تقع في نطاق اختصاصات التوعية التربوية والرعاية الطلابية، والذي يشير إلى التزام الأعضاء بمحددات المجموعة أيضا.

-جاءت عبارة أتاحت المجموعة فرصة تبادل الخبرات بين الأعضاء بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.3738) بانحراف معياري بلغ (68022.). والتي تشير إلى أن المجموعة تتيح فرصة تبادل الخبرات بين الأعضاء بدرجة مرتفعة؛ نظرا لتنوع الأعضاء بين الأخصائيين والمشرفين من كافة المحافظات التعليمية، بالإضافة إلى المختصين والمشرفين من ديوان عام الوزارة بدائرة البرامج الإرشادية والتوعوية. وذلك يؤكد جودة مجموعة الواتساب في تحقيق التواصل المهني بين كافة العاملين في مجال التوعية والرعاية الطلابية بين المستويات الثلاثة: ديوان عام الوزارة، المديريات التعليمية، والمدارس. متجاوزة بذلك تحدي البعد والتباعد الجغرافي بين المحافظات التعليمية والجهة المركزية بالوزارة، ناهيك عن صعوبة عقد اللقاءات المباشرة بصفة مستمرة في ظل الظروف الاقتصادية الراهنة.

وبذلك يمكن القول بأنّ الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من: دراسة (زاهد، 2016)، التي أشارت إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي والاتجاه نحو استخدام الإنترنت في التعليم. ودراسة (النملة،2018) أن الحل الإلكتروني المقترح أثر إيجابا في أداء المعلم وذلك بتقديم الدعم الفوري والتغذية الراجعة المباشرة. كما تتفق مع دراسة (المالكي والمسعد، 2017) التي أشارت إلى أنّ وسائل التواصل الاجتماعي الواتساب أعلى نسبة في الاستخدام والفاعلية. وتتفق مع دراسة (النويهي، 2018) التي أدت إلى نتيجة هامة: أنه يوجد دور كبير لشبكات التواصل الاجتماعي (الواتس آب) في دعم العملية التعليمية، وقد توصل البحث إلى العديد من التوصيات منها: تفعيل استخدام الواتس آب في التعليم كبيئة للعملية التعليمية.

كما تتفق مع دراسة (الراوي،2016)، التي بينت النتائج إلى أنّ لتطبيقات الهواتف الذكية أثرا إيجابيا على تحصيل الطلبة واستبقائهم للمعلومات. ودراسة (زاهد، 2016)، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي والاتجاه نحو استخدام الإنترنت في التعليم. ودراسة (عوجان، 2016)، التي أشارت أفراد العينة إلى إيجابية شبكة التعلم التعاونية في

إيجاد بيئة مشاركة وتعاون لتبادل المعلومات ومصادر ومراجع المقرر. كما تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من;Hamid ; Oradini& Sanders,2008 et al, 2009 (Arquero etal,2011 ;Miah et al,2012; Buzzetto,2012) التي أشارت إلى أنّ لشبكات التواصل الاجتماعي دور وأهمية في دعم العملية التعليمية والأنشطة التعليمية التي يكلف بها الطلبة وأن هذه الأنشطة ذات فعالية. وبذلك فإنّ الدراسة الحالية تتفق مع كافة الدراسات العربية والأجنبية التي تم التطرق إليها في هذه الدراسة، بل وغيرها من الدراسات التي استهدفت تطبيق وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى كالفيس بوك والتويتر، وجوجل درايف.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات مستوى دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول فاعلية تقنية الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع أسئلة الاستبانة مرتبة ترتيبًا تنازليًا. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي أنوفا (Anova) لمحاور الدراسة بالنسبة للتغيرات الثلاثة: المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة. والنتائج جاءت كالآتي:

جدول (6) قيمة (ف) لمعرفة الفروق بين أفرا عينة الدراسة في ضوء متغير المحافظة التعليمية

العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
إجمالي الاستبانة (أسئلة الدراسة)	بين المجموعات	1.962	10	.196	.991	.457
	داخل المجموعات	19.016	96	.198		
	المجموع	20.979	106			

- ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(α=0.05)

جدول (7) قيمة (ف) لمعرفة الفروق بين أفرا عينة الدراسة في ضوء متغير المحافظة التعليمية

العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
إجمالي الاستبانة (أسئلة الدراسة)	بين المجموعات	.345	3	.115	.573	.634
	داخل المجموعات	20.634	103	.200		
	المجموع	20.979	106			

- ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(α=0.05)

جدول (8) قيمة (ف) لمعرفة الفروق بين أفرا عينة الدراسة في ضوء متغير المحافظة التعليمية

العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
إجمالي الاستبانة (أسئلة الدراسة)	بين المجموعات	1.003	2	.502	2.612	.078
	داخل المجموعات	19.975	104	.192		
	المجموع	20.979	106			

- ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(α=0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (6) و(7) و(8) على التوالي، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة؛ مما يدل على أنّ جميع أفراد عينة الدراسة يرون أنّ لمجموعة الواتساب WhatsAppفاعلية عالية في تحقيق التواصل المهني بين المختصين في مجال التوعية والرعاية الطلابية برغم اختلاف المحافظة ومدة انضمامهم للمجموعة، وباختلاف مسمياتهم الوظيفية.

نتائج السؤال الثالث.

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما المقترحات التطويري لرفع فاعلية مجموعة الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني مع المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمحافظات التعليمية في سلطنة عمان؟

فقد تم تضمين أداة الدراسة سؤال مفتوح تمثل في الآتي: **ما مقترحاتك لتفعيل المجموعة بشكل أكبر؟**

كما تم رصد إجابات أفراد عينة الدراسة وفقا للجدول الآتي:

جدول (9) استجابة أفراد عينة الدراسة على محور المقترحات لتفعيل المجموعة مرتبة تنازليا

الفقرة	النسبة المئوية
التركيز على الموضوعات التخصصية المهنية، وتنوع وسائلها.	%10.1
طرح القضايا والحالات الطلابية، وتبادل الخبرات في اقتراح الحلول المناسبة.	%6.8
عقد الحلقات النقاشية بشكل أكبر	%4.35
الالتزام بمحددات المشاركات في المجموعة	%4.35
مراجعة وقت المشاركات في المجموعة، لتكون في الفترة المسائية أيام الدوام الرسمي	%3.9
تبادل زيارات ولقاءات مهنية بين العاملين في مجال التوعية والرعاية الطلابية على مستوى المحافظات	%2.9

نلاحظ من قراءة الجدول رقم (9) في أعلاه، الآتي:

-أنّ نسبة (10.1%) من أفراد عينة الدراسة يشيرون إلى أهمية التركيز على الموضوعات التخصصية المهنية، وتنوع وسائلها. كالملفات الموثوقة المصدر، الكتب، الأفلام.

-أنّ نسبة (6.8%) من أفراد عينة الدراسة يقترحون طرح القضايا والحالات الطلابية، وتبادل الخبرات في اقتراح الحلول المناسبة. من خلال عقد حلقات نقاشية تناقش حالات طلابية معينة، ويتم من خلالها مناقشة الحلول المناسبة للتعامل معها. مع تقديم النماذج العلاجية العلمية حسب كل حالة.

-أنّ نسبة (3.9%) يقترح أهمية مراجعة وقت المشاركات في المجموعة، لتكون في الفترة المسائية أيام الدوام الرسمي. حيث أشار البعض إلى إغلاق نشاط المجموعة فترة الدوام الرسمي، والإبقاء على نشاطها خلال الفترة المسائية؛ لإتاحة الفرصة لهم لمتابعة الموضوعات خارج ساعات الدوام الرسمي. في حين يقترح البعض إغلاق نشاط المجموعة خلال الإجازات الرسمية: كنهاية الأسبوع.

-أنّ نسبة (4.35%) من أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى ضرورة الالتزام بمحددات المشاركات في المجموعة. حيث يلاحظ اختراق بعض المحددات من قبل بعض الأعضاء في إرسال مشاركات خارج الوقت المحدد للمشاركة والمتمثل ما بين (2.30-7.30) و(4-11) مساء.

-أشارت نسبة (2.9%) من عينة الدراسة إلى أهمية تبادل زيارات ولقاءات مهنية بين العاملين في مجال التوعية والرعاية الطلابية على مستوى المحافظات.

نتائج الدراسة، وتوصياتها: في هذا الجزء نلخص نتائج الدراسة على ضوء أسئلتها، وفقا للآتي:

-أنّ فاعلية تقنية الواتسابWhatsApp في تحقيق التواصل المهني بين المختصين في مجال التوعية والرعاية الطلابية عالية، حيث بلغت نتيجة إجمالي فقرات الاستبانة بمتوسط حسابي موزون وقدره (2.4897)، وانحراف معياري (0.44487).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الانضمام للمجموعة؛ مما يدل على أنّ جميع أفراد عينة الدراسة يرون أن لمجموعة الواتساب WhatsAppفاعلية عالية في تحقيق التواصل المهني بين المختصين في مجال التوعية والرعاية الطلابية

التوصيات: في ضوء ما سبق، نذكر بعض التوصيات لرفع فعالية المجموعة وذلك على النحو الآتي:

-استمرار نشاط مجموعة الواتساب للتوعية والرعاية الطلابية. مع تشكيل مجموعة واتساب مصغرة تضم مشرفي المجموعة؛ لمتابعة نشاط المجموعة الأساسية ومدى التزام الأعضاء بمحددات وقواعد المشاركة.

-مراجعة محددات المشاركة بالمجموعة، وإجراء تعديل في فترة المشاركات لتكون خلال الفترة المسائية من الرابعة عصرا وحتى العاشرة مساء. وإيقاف نشاطها خلال الإجازات الرسمية. إلا في الحالات الاستثنائية وفقا للمستجدات والحالات التي تستدعي إرسال تعليمات أو تعاميم ذات العلاقة بالتخصص، والعمل التوعوي والإرشادي.

-حصر الحالات والمشكلات الطلابية الشائعة في مدارس السلطنة، وإعداد جدول زمني لمناقشتها وتقديم حلول ومقترحات علمية للتعامل معها. مع تحديد أحد الأعضاء من ذوي الخبرة للإعداد وإدارة الحلقات النقاشية.

-دعوة أعضاء المجموعة، بتكثيف المشاركات التخصصية والمهنية وانتقاء الأجود منها، والذي يحقق الهدف من إنشائها بالدرجة المأمولة. وعدم الاكتفاء بإرسال فعاليات المدارس أو التغطية الإعلامية لبرامج وأنشطة المديريات التعليمية.

-حث أقسام التوعية التربوية والرعاية الطلابية نحو تكثيف برنامج تبادل الزيارات بين الأخصائيين على مستوى المحافظة الواحدة، أو بين المحافظات المجاورة حسب الامكانات المتاحة.

-تفعيل تقنية الواتساب WhatsApp في الإشراف عن بعد على المستوى المركزي في الإشراف على المديريات التعليمية، وكذلك الإشراف اللامركزي على المدارس.

-إجراء دراسات أخرى في تقنية الواتسابWhatsApp لفئات وتخصصات أخرى في مجال التربية والتعليم، ومؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.

-تفعيل برامج وتقنيات القاءات المهنية عن بُعد، كالبرامج الإلكترونية التي تضمن معرفة هوية عضو المنتسب للمجموعة، وتسجيل مجريات تلك اللقاءات بما يضمن الحفاظ على أمن المعلومات والمحتويات التي يتم تبادلها. على سبيل المثال: جوجل ميت، الفيديو كونفرس، وبرنامج زووم، وغيرها.

قائمة المراجع:

1.خلف الله، م. (2015). مميزات وخصائص مواقع التواصل الاجتماعي، تم استرجاعه في 25/ 2/ 2020م على http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/713376. جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

2.المالك، م والمسعد، أ. (1436ه). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثاني والثمانون، فبراير، 2017م.

3.النويهي، أ. (2018). دور شبكات التواصل الاجتماعي (الواتس آب) في دعم تدريس مقرر تقنيات التعميم لطلبة كلية التربية بخولان جامعة صنعا. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد 3 يوليو/ 2018م.

4.عوجان، و. (2016) تقييم استخدام تطبيق الواتساب لإنشاء شبكة تعلم تعاونية لمقرر مبادئ القياس والتقويم التربوي من وجهة نظر طالبات كلية العلوم والآداب بالرس في جامعة القصيم، مجلة جامعة المدنية العالمية المحكمة، العدد الثامن عشر2016م.

5.عمران، خ. (2012)، فاعلية استخدام المدونات في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد(31)، ص 353-425.

6.Arquero, J. L. & Romero- f, E. (2013). “Using Social Network Sites in Higher Education: An Experience in Business Studies”. Innovations in Education and Teaching International. 50(3), pp. 238-249.

7.Bansal, T., & Joshi, D. (2014). A Study of Students Experiences of WhatsApp Mobile Learning. Global Journal of

Human-Social Science Research, 14(4). Retrieved on 19/02/2016 from: http://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/viewFile/1326/1267.

9.Buzzetto- More, N. A. (2012). “Social Networking in Undergraduate Education, Interdisciplinary Journal of Information". Knowledge and Management Special Section on Social Networking, Teaching and Learning.Vol. 7. pp. 63-90.

10.Hamid, S., Change, S. & kurnia, S. (2013). Identifying the Use of Online Social Networking in Higher Education. Auckland: Proceedings Ascilite. 2009.

11.Miah, M., Omar, A. & Golding, M. A. (2012). “Effect of Social Networking on Adolescent Education”. Proceedings of the Information’s Systems Educator Conference. Nero Learns, Louisiana. USA. Vol. 29. No 4. 1927.

12.Oradini, F. & Saunders, G. (2008). the Use of Social Networking by Students and Stuff in Higher Education, London :University of West Minster.

The effectiveness of WhatsApp technology in achieving professional communication with specialists in the field of educational awareness and student care in educational governorates in the Sultanate of Oman

Radhiya Bint Sulaiman bin Nasser Al-Habsi

Ministry of Education - Sultanate of Oman

Abstract: The study sought to evaluate the effectiveness of WhatsApp technology in achieving professional communication with cadres in educational directorates and schools in the awareness and student care sector, and in turn, developing its activities to achieve the goals and aspirations of its members through submitting appropriate procedural proposals, using the descriptive approach. The study concluded that the effectiveness of WhatsApp technology in achieving professional communication between specialists in the field of awareness and student care is high. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to the educational governorate variable, job title, and years of joining the group. The study presented a set of recommendations, the most important of which are: activating WhatsApp technology in remote supervision at the central level in supervising educational directorates, as well as decentralizing supervision of schools.

key words: WhatsApp technology, Professional Communication**,** Student awareness and care**,** Educational governorates**,** Distance supervision**,** Decentralized supervision**.**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 11 ديسمبر 2020
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

متلازمتا ستوكهولم والقلب الجريح:دراسة حالات في التراث العربي

د.عادل ايت العسري

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش-المغرب

ملخص: من بين الظواهر التي حيرت الإنسان العربي القديم ظاهرة نفسية تتعلق بتعاطف بعض الضحايا مع المعتدين عليهم، وبقدر ما أثارت هذه الظاهرة الدهشة وأحيانا الاستنكار، فقد تعذر تقديم أي تفسير منطقي لها. وهناك اضطراب نفسي آخر كان معروفا في المجتمعات العربية القديمة، وكان يطلق عليه اسم الموت كمدا، وهي حالة نفسية ترتبط بأشخاص تملكهم الحزن والغم نتيجة تعرضهم لحوادث هزت وجدانهم، وأثرت فيهم نفسيا وجسديا حتى أدت بهم إلى الوفاة. وقد سمحت التطورات التي عرفها ميدان علم النفس الحديث بتفسير الظاهرتين المذكورتين وفهمهما فهما علميا، ويتعلق الأمر بكل من متلازمة ستوكهولم ومتلازمة القلب المنكسر. وستحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على هذين الاضطرابين من خلال الوقوف عند بعض الحالات المشهورة في التراث العربي.

الكلمات المفتاحيّة: علم النفس، اضطراب نفسي، متلازمة ستوكهولم، متلازمة القلب المنكسر، التراث العربي.

مقدمة

أدرك الإنسان منذ القدم التمايز القائم بين الأمراض النفسية والأمراض العضوية، غير أن القصور المعرفي جعل الإنسان عاجزا عن الإحاطة بالأمراض النفسية حيث ظل تفسيره لها تفسيرا بدائيا من خلال ربطها بالقوى الغيبية بيد أن ذلك العجز لم يمنعه من محاولة التصدي للاضطرابات النفسية والتخفيف من وطأتها، فكان أن صنع التمائم وقدم القرابين للأرواح الشريرة طلبا لرفع أذاها.

كان ظهور الإسلام عاملا بارزا في تغير نظرة الإنسان لطبيعة الأمراض النفسية حيث تم إقصاء التفسيرات الخرافية، وتبلور وعي بأن تلك الأمراض مصدرها اختلالات تصيب النفس البشرية، فتنتج عنها اضطرابات تمنعها من أداء وظائفها. وقد استطاع العلماء المسلمون، مع مرور الوقت، أن يراكموا تجارب عديدة مكنتهم من فهم أعمق للاضطرابات النفسية حيث أدركوا في العصور الوسطى أهمية الحالة النفسية للإنسان وأثرها على وظائف أجهزة جسمه المختلفة؛ فمثلا حالات الانقباض والفرح والهموالغم تؤثر بشكل مباشر في سلوك الإنسان ووظائف جسمه غير أن القفزة النوعية في مجال علم النفس لم تظهر إلا في بداية القرن العشرين على يد فرويد الذي أسس مدرسة التحليل النفسي، وكان لتطور هذا المجال-في مرحلة لاحقة-فضل كبير في الكشف عن خبايا النفس البشرية وفهم الاعتلالات التي تصيبها. وقد شكلت الاكتشافات والأبحاث التي ظهرت في هذا الميدان مرجعا رئيسا لتعديل فهمنا لمجموعة من الظواهر النفسية التي كانت منتشرة في المجتمعات القديمة بما في ذلك المجتمع العربي. ومن بين تلك الظواهر متلازمة ستوكهولم ومتلازمة القلب الجريح اللتين وردتا في كثير من المصنفات التراثية تحت مسميات أخرى كانت تتناسب مع الثقافة السائدةفي المجتمع العربي آنذاك، ولا شك أن استثمار معطيات التحليل النفسي الحديث في قراءة بعض ظواهر التراث من شأنه أن يسمح بفهم تلك الظواهر بشكل علمي موضوعي بعيدا عن التفسيرات الخرافية أو التأويلات النفسية الخاطئة.

1 .متلازمة ستوكهولم في التراث العربي

لم يتم إدراج متلازمة ستوكهولم ضمن معجم التحليل النفسي إلا بعد سنة 1973، وذلك بعدما واجه رجال الشرطة السويدية ظاهرة محيرة وغريبة؛ ففي صيف 1973 تعرض أحد بنوك مدينة ستوكهولم لعملية سطو مسلح، تم على إثرها احتجاز

موظفي البنك (ثلاث نساء ورجل واحد). وقد استمرت عملية الاحتجاز حوالي 131 ساعة، وانتهت بتحرير جميع الرهائن والقبض على اللصوص. والغريب أن الرهائن المحررين قد صرحوا، في جميع المقابلات الصحفية معهم، أن أفراد الشرطة أشرار وقساة؛ لأنهم أبدوا سلوكا عدوانيا، ولم يتصرفوا بلطف مع أفراد العصابة. وقد حيرت هذه الواقعة أفراد الشرطة السويدية ومن بينهم أستاذ علم الجريمة نيلز بيجروت الذي أطلق على هذا الاضطراب اسم متلازمة ستوكهولم (McLaughlin,2015:8).

يرى علماء النفس أن الفرد، الذي يتعرض لاعتداء يهدد وجوده، قد يلجأ-أحيانا- إلى بعض الحيل الدفاعية للبقاء على قيد الحياة والتخلص من التوتر الناتج عن الخطر المحدق به؛ حيث تنظر الضحية-رجلا كان أو امرأة- إلى المعتدي بصفته صديقا وليس عدوا. وهذه النظرة الجديدة إلى المعتدي تساعد الضحية على التخلص من القلق والتوتر، ومع مرور الوقت، تستدمج الضحية هذه الحيلة النفسية في بنيتها الشخصية بحيث تصبح طبعا أصيلا فيها وليس مجرد سلوك ظرفي أو ظاهري (Jeremiah,2014:54)؛ فالضحية تنظر- في واقع الأمر- إلى المعتدي، الذي يملك السلطة والقوة، على أنه شخص مقرب ومحبوب، ومن تم يصبح العيش معه مألوفا وأمرا طبيعيا.

ليس من الضروري أن تظهر متلازمة ستوكهولم في جميع عمليات الاختطاف، وهي لا تقتصر على سن أو جنس معينين، وإن كانت النساء هن الأكثر عرضة للإصابة بها، ويعتقد غراهام أن ظهور هذا الاضطراب النفسي يستلزم تظافر أربعة عوامل مجتمعة(Ghraham,1995 :33) وهي:

-أن تكون الضحية موقنة أن استمرارها على قيد الحياة مرتبط بالمعتدي الذي يكون قادرا على قتلها في أية لحظة؛

-أن تلمس الضحية نوعا من اللطف في سلوك المعتدي؛

-تماهي الضحية مع وجهة نظر المعتدي، وإيمانها بها-حتى لو كانت خاطئة- وتخليها عن قناعاتها الخاصة؛

-اقتناع الضحية بأنها غير قادرة على الفرار أو التخلص من رقابة المعتدي وسيطرته.

ويعتقد بعض العلماء أن جذور هذه المتلازمة تعود إلى المجتمعات البدائية أي المجتمعات القبلية حيث كانت النساء عرضة للسبي والاختطاف أثناء عمليات الإغارة؛ ففي مثل هذه المواقف كانت النساء يفقدن أطفالهن، ويتعرضن للإهانة والتعنيف، وقد كان بعضهن ينزعن إلى التكيف مع ظروف القبيلة الجديدة من خلال تطوير روابط اجتماعية مع أفراد تلك القبيلة للحفاظ على أرواحه (Nair, 2015: 385)، حيث تظهر النساء الأسيرات نوعا من الخضوع والاستسلام للأمر الواقع، ولا يبدين أية محاولة للتمرد أو الفرار حتى لو أتيحت لهم الفرصة لذلك.

1-1- السبي ومتلازمة ستوكهولم

أ-الارتباط الوجداني بالخاطف

حظيت المرأة بمكانة رفيعة في المجتمع الجاهلي، وكانت رمزا للشرف والعفة، ولذلك أحاطتها القبيلة بعناية كبيرة، وحرصت على حمايتها من المعتدين والغزاة. وكانت القبائل العربية ترى في سبي نسائهاواختطافهن طعنا في شرفها وكبريائها، ولذلك كانت تسارع القبائل إلى تحرير نسائهن بأسرع وقت ممكن، إما عن طريق الهجوم على المختطفين ومباغتتهم أو عن طريق دفع فدية. ويستوقفنا خبر يتعلق بقبيلة بني تميم، حيث تشير إحدى الروايات إلى أن هذه القبيلة كانت قد امتنعت عن دفع الضرائب التي فرضها عليها ملك الحيرة النعمان بن المنذر، فما كان من هذا الملك إلا أن شن «حملة عليهم كان أكثر رجالها من بني بكر بن وائل، أوقعت بهم وسبت ذراريهم. فلما أرضوا الملك وكلموه في الذراري، حكم النعمان بأن يجعل الخيار في ذلك إلى النساء، فأية امرأة اختارت زوجها،ردّت عليه، فاختلفن في الخيار. وكانت فيهن بنت لقيس بن عاصم المنقري، فاختارت سابيها على زوجها» (علي، 1978: 90).

لقد بدا سلوك بنت قيس مخالفا للعرف؛ إذ الطبيعي أن تفضل الرهينة العودة إلى بيت زوجها والعيش في كنف القبيلة التي ترعرعت فيها لكنها فضلت، بدلا من ذلك، البقاء مع الشخص الذي اختطفها وانتزعها بالقوة من أحضان زوجها، وقد كانت بنت قيس مدركة أن هذا القرار من شأنه أن يؤثر جذريا على حياتها في المستقبل؛ فاختيارها البقاء مع المختطفسيؤدي إلى قطع علاقتها بعائلتها وقبيلتها بشكل نهائي لا رجعة فيه. فكيف استطاعت بنت قيس-دون بقية الأسيرات- أن تتخذ هذا القرار الصعب؟

يلجأ المعتدي إلى طرق مختلفة للسيطرة على الضحية نفسيا ودفعها إلى الإذعان له وجعلها مرتبطة به وجدانيا وعاطفيا، ومن بين هذه الطرق عزل الضحية عن المحيط الخارجي وقطع أية علاقة لها بالبيئة الاجتماعية التي نشأت فيها سواء تعلق الأمر بالأسرة أو الأصدقاء(Ghraham,1995 :35) ، وخلال هذه المدة تطور الضحية مشاعر إيجابية اتجاه المعتدي سيما إذا صدرت عنه بعض الإشارات الطيبة (نكتة، مواساة..) حيث يصبح المعتدي عنصرا مألوفا لدى الضحية.

لقد وجدت بنت قيس نفسها في موقف صعب، وكان عليها أن تختار بين مسارين متباينين، فإما الأسرة والقبيلة أو العيش مع الخاطف، وفي هذه اللحظة كانت بنت قيس تعاني من حالة التنافر المعرفي؛ لأنها كانت تعلم أن تفضيلها المختطف هو سلوك يتعارض مع القيم والأعراف الاجتماعية السائدة من جهة، ولأنها من جهة أخرى لا تريد الانفصال عن ماضيها بشكل مطلق، ونتيجة لهذه الحيرة، عانت بنت قيس من توتر نفسي شديد. ويرى ليون فستجر أن مثل هذه الحالة تتولد عندما يجد المرء نفسه أمام مسارين متعارضين، وللحسم في هذا التعارض، يكون الفرد أمام اختيارين: أحدهما: «إقناع نفسه بأن البديل المتروك غير جذاب ...أما الثاني، فيلجأ فيه إلى تبرير اختياره من خلال إعطاء مجموعة من العوامل التي تؤيده كالمبالغة في وصف خصائص البديل المختار» (شوكت، 2016: 835). وإذا كان الخبر المتصل بهذه الحادثة لم يذكر أي حوار دار بين قيس بن العاصم وبين ابنته لإقناعها بالعدول عن رأيها، فالظاهر أن بنت القيس فضلت إنهاء حالة التوتر النفسي التي عانت منها باختيارها البقاء مع مختطفها؛ لأنها اعتقدت أن العيش معه يحمل من المزايا أكثر مما قد تجنيه من العودة إلى قبيلتها.

من المحتمل أن فترة الإقامة التي قضتها بنت القيس عند المختطف كشفت لها عن مستوى عيش أفضل من ذلك الذي كانت تتمتع به في قبيلتها غير أن ذلك لا يبرر- منطقيا- تضحيتها بعلاقة القرابة أو رابطة القبيلة التي كانت مقدسة في الجاهلية، وهذا الأمر لا يمكن أن يفسر إلا بأنها كانت تعاني من متلازمة ستوكهولم التي كرستها حالة التنافر المعرفي لدى الضحية؛ إذ لا يعقل أن تقع بنت قيس في حب مختطفها في زمن وجيز و بهذه السهولة، فالارتباط بالمعتدي- في هذه الحالة- لا يمكن تبريره بالعشق أو الحب الذي ينشأ بين الرجل و المرأة في ظروف طبيعية بل هو ارتباط وجداني يتعلق بالاعتقاد الذي تتبناه الضحية؛ فهي تؤمن إيمانا راسخا أن علاقتها بالمعتدي«ليست مقبولة فحسب، بل ضرورية للغاية من أجل البقاء. وتشعر

الضحية أنها ستنهار عقليا إذا انتهت العلاقة»(Carve, 2011)، ومن تم يكون البقاء مع المعتدي هو الرهان الوحيد أمام الضحية التي تعقد عليه كل آمالها في الحياة، ولذلك تفضل الاستمرار في العيش معه رغم سوء المعاملة التي قد تعانيها منه.

ب-عشق المرأة للمعتدي

كانت الإغارة في العصر الجاهلي تستهدف السطو على الأموال والأنعام بالدرجة الأولى وكانت في بعضالأحيان تنطلق من دافع ذاتي هو الثأر من الخصم والنيل منه، كما هو الحال بالنسبة لابن هبيرة الغسّاني الذي غزا «الحارث بن عمر، فلم يصبه في منزله، فأخرج ما وجد له، واستاق امرأته فأصابها في الطريق، وكانت من الجمال في نهاية، فأعجبت به، فقالت: له انج، فوالله لكأني به يتبعك كأنه بعير أكل مرارا. فبلغ الخبر الحارث، فأقبل يتبعه حتى لحقه فقتله، وأخذ ما كان معه، وأخذ امرأته. فقال لها: هل أصابك؟ فقالت: نعم، والله ما اشتملت النساء على مثله قط. فلطمها ثم أمر بها، فوثقت بين فرسين ثم أحضرهما حتى تقطعت» (الجوزي، 1982: 10).

يشير هذا الخبر إلى أن ابن الهبيرة قصد بالأساس الحارث ليقتله، ولما لم يجده، وضع يده على كل ما وجد داخل المنزل بما في ذلك الزوجة. ويبدو أن رغبة ابن الهبيرة في الانتقام لنفسه والنيل من عدوه جعلته يعجل بإقامة علاقة جنسية مع الرهينة قبل الوصول إلى الديار. ولا يمكن الجزم في هذه الحالة بأن الأمر يتعلق باغتصاب؛ فالاعتداء الجنسي لا يحصل إلا إذا ترافق بعناصر أبرزها «العنف والسيطرة الجسمية مع الرغبة في امتلاك المرأة»(توفيق،27:1994)فيحين أن الخبر المتعلق بهذه الواقعة لا يشير إلى وجود أي نوع من المقاومة أو الممانعة من طرف زوجة الحارث، بل إن الضحية أعجبت بالمعتدي، وهو ما يؤكد أنها لم تبد أي اعتراض أو نفور من الممارسة الجنسية مع الخاطف، وهو أمر يلاحظ في صفوف النساء اللواتي تظهر عندهن متلازمة ستوكهولم أثناء لحظات التوتر النفسية الشديدة في ظروف الاختطاف و الاحتجاز حيث تعتري الضحية نوبة من الشلل المؤقت نتيجة هول الصدمة، وفي مثل هذه الموقف « تعمل الضحية على إخفاء مشاعرها الحقيقية، وتظل محافظة على هدوئها، وتتعاون مع المعتدي، وتطيع

أوامره، وهو ما يسمح لها بالتخفف تدريجيا من التوتر الناجم عن الاعتداء»(Oliveira,2005:169).

كانت الزوجة متأكدة أن الحارث سيهب لنجدتها في أسرع وقت ممكن، وقد كان بإمكانها أن تكتم الأمر حتى إذا وصل الزوج أمكنه الثأر من المعتدي لكنها -على غير العادة- سارعت إلى تنبيه المختطف بأمر زوجها، وبأنه منتقم منه لا محالة، وهو أمر يفسر بالرابطة العاطفية التي تنشأ بين المعتدي وضحيته التي تعاني من متلازمة ستوكهولم، حيث تميل الضحية إلى التعبير عن تعاطفها مع المعتدي، كما أنها قد تشكره على حسن معاملته بل إنها قد تكشف عن إعجابها به، وتبدي استعدادا كبيرا لتنفيذ جميع رغباته وأوامره(Oliveira, 2005:169) .

لقد كان بإمكان زوجة الحارث أن تخفي أمر العلاقة الجنسية عن زوجها بعد تحريرها، فتنقذ بذلك نفسها والمعتدي في الوقت نفسه، كما كان بمقدورها الاعتراف بأن المعتدي أجبرها على الخضوع لنزوته، وأنها أجبرت على الانقياد له، ولكنها فضلت الاعتراف بالحقيقة ليس لأن الزوج سيعرف ذلك لاحقا بل لأنها كانت واقعة تحت سحر المعتدي الذي أعجبت به، وهو الإعجاب الذي حجب عنها العواقب التي كانت تنتظرها في حال إقرارها بالذنب(القتل)، وهذا ما ينطبق على الحالات التي يعاني أصحابها من متلازمة ستوكهولم؛ إذ إنهم يكونون مستلبي الإرادة، فيضحون بعلاقاتهم مع أقاربهم وأصدقائهم في سبيل الدفاع عن المعتدي والبقاءمعه.

2.1-متلازمة ستوكهولم في العلاقة الزوجية

لا ترتبط متلازمة ستوكهولم بضحايا تعرضوا للعنف من طرف مجرمين أو أشخاص غرباء، حيث توجد حالات كثيرة مرتبطة بهذا الاضطراب «في العلاقات الأسرية والعاطفية والعلاقات الشخصية حيث يمكن أن يكون المعتدي زوجا أو زوجة أو صديقا أو صديقة أو أبا أو أما أو أي فرد آخر مقرب يكون في وضع السيطرة أو السلطة التي تدفعه إلى تعنيف الضحية»(Carve,2011)، وأحد الأمثلة الدالة على ذلك تتعلق بالشاعر الفرزدق مع ابنة عمه النوار التي كانت تحت وصايته، فقد حدث أن تقدم رجل لخطبتها، وكانت النوار راضية عنه لكن الفرزدق رفض الزواج، فأصرت عليه النوار، فقال لها بأنه لن يخضع لمشيئتها حتى تشهد أمام الناس بتفويض أمر زواجه له، فلما فعلت «قال: أرسلي إلى القوم فليأتوا، فجاءت بنو عبد الله بن دارم، فشحنوا مسجد بني مجاشع و جاء الفرزدق، فحمد الله،

و أثنى عليه ثم قال: قد علمتم أن النوار قد ولتني أمرها، وأشهدكم أني قد زوجتها نفسي على مائة ناقة حمراء سوداء الحدقة»(الأصفهاني، 201:2010).

لم تتقبل النوار خديعة الفرزدق، ورفضت الزواج منه، وحاولت جاهدة منعه لكنها لم تفلح، فمكثت «ترضى عنه أحيانا، وتخاصمه أحيانا.. فلم تزل تشمئز منه، وتقول له: ويحك، أنت تعلم أنك إنما تزوجت بي ضغطة على خدعة، ثم لا تزال في كل ذلك، حتى حلفت بيمين موثقة، ثم حنثت» (الأصفهاني، 2010: 202).

إن فشل النوار في الوفاء بقسمها بخصوص تجنب الفرزدق وبقائها معه لا يفسر بتقيد النوار بأعراف الزواج فقط بل يعزى أيضا إلى تغير نسبي في موقفها من ابن عمها على الرغم من أنه حاول إخضاعها بالقوة وإذلالها نفسيا؛ فقد تزوج عليها امرأة أخرى تدعى حدراء، فلم تتقبل النوار الأمر، وخاصمته وأخذت بلحيته، فجاذبها وخرج عنها مغاضبا وهو يقول (الأصفهاني، 2010: 208):

قامت نوار إلي تنتف لحيتي تنتاف جعدة لحية الخشخاش

كلتاهما أسد إذا ما اغضبت وإذا رضين فهن خير معاش

ويمكن تفسير غيرة النوار وانزعاجها من قرار الفرزدق بحبها الدفين له رغم تظاهرها بالنفور منه، وهو حب ينشأ عادة خلال فترة العيش المشترك بين الطرفين (المعتدي والضحية) حيث يمكن أن يكون الحب الوليد «بداية مرحلة جديدة من التطور يستوعب فيها كل طرف مزايا الطرف الآخر وعيوبه، كما أنهما يدركان مبادئ العيش المشترك. يمكن أن يحدث هذا الأمر بشكل متبادل أو من جانب واحد، حيث يميل أحد الطرفين إلى أن يكون خاضعا بينما يلعب الآخر دور المسيطر الديكتاتوري» (Money,1988 : 34).

إن حب النوار للفرزدق وارتباطها به لا يمكن أن يفسر إلا بكونه أحد أعراض متلازمة ستوكهولم؛ فقد أتيح لها أن تتخلص من الفرزدق قبل إتمام الزواج بشكل نهائي وذلك عندما لجأت إلى الخليفة ابن الزبير الذي قال لها «إن شئت فرقت بينكما، وقتلته..وإن شئت سيرته إلى بلاد العدو، فقالت: ما أريد واحدة منهما، فقال لها: فإنه ابن عمك وهو فيك راغب، فأزوجه إياك، قالت: نعم، فزوجها منه،فكانالفرزدق يقول: خرجنا ونحن متباغضين، فعدنا متحابين»(الأصفهاني،2010: 205).

وتنبغي الإشارة إلى أن رغبة الفرزدق في النوار لم تكن نابعة من حبه لها أو تعلقه بها، وإنما هي رغبة مرتبطة بحب السيطرة والتملك؛ فقد كانت النوار تحت سلطته ورعايته مدة طويلة دون أن يفكر في الارتباط بها لكنه عندما استشعر أنها ستفارقه، استيقظ الحس السادي الكامن في داخله، ولم يجد وسيلة لإبقائها تحت سيطرته سوى الزواج منها ولو بالقوة أو الحيلة، ومما يدعم ساديته تلك هو أنه عندما قرر تطليقها« أخذ عليها ألا تفارقه و لا تبرح من منزله، ولا تتزوج رجلا بعده، و لا تمنعه من مالها ما كانت تبذله له »(الأصفهاني، 2010: 203).

قبلت النوار شروط طلاقها من الفرزدق رغم قساوتها وإجحافها؛ فهي لن تفارقه وستبقى برفقته ليل نهار، كما أنها لن تتزوج من رجل غيره في حين أن الفرزدق لم يقيد نفسه بالشروط نفسها، فما من شك أن الشاعر كان يؤدي دور الزوج السادي المسيطر بينما كانت النوار في وضعية الزوج-الضحية التي لم تجد بدا من العيش مع ابن عمها تحت سقف واحد رغم أنه كان بإمكانها اختيار مسار آخر بعيدا عنه، وهو أمر لا يمكن تفسيره إلا بكونها قد طورت، خلال فترة إقامتها معه، متلازمة ستوكهولم.

2 .متلازمة القلب الجريح في التراث العربي

متلازمة القلب الجريح أو القلب المنكسر هي اعتلال قلبي ناجم عن ضغط أو صدمة نفسية قوية، وقد تم رصد هذا المرض أول مرة باليابان في بداية التسعينات (Millehomme,2011)، وكان يحمل اسم(Tako-Tsubo)أو جرّة الأخطبوط نظرا للتشابه الكبير بين تجويف البطين الأيسر لقلب المصاب بهذا المرضوبين الآنية الفخارية التي كان يستعملها الصيادون اليابانيون فخا لصيد الأخطبوط، وغالبا ما يشعر المصاب بهذا المرض -في البداية- بألم حاد على مستوى الصدر يكون مقترنا بإصدار القلب لإشارات كهربائيةحادة(C-E. Luyt, 2008 :178)

تبقى متلازمة القلب الجريح من الأمراض النادرة، حيث لا تتجاوزنسبةالمصابين بها 2%من مرضى القلب (Peschanski,2011:869)، ولا يزال الميكانزيم البيولوجي المسؤول عن متلازمة القلب المكسور غير محدد بدقة غير أن الأطباء يرجحون «بـأنه عندما ينكسر قلب مريض ما، تضعف قوة ضخ البطين الأيسر للدم -الذي يعتبر حجيرة القلب الرئيسية لضخ الدم- مما يؤدي إلى الشعور بألم في القلب وانقطاع في النفس. ورغم أن هذه الحالة الطبية مؤقتة وقابلة للعلاج، إلا أنّها قد

تؤدي إلى مضاعفات شبيهة بتلك التي تصيب الفرد إثر تعرضه لنوبة قلبية. ويعتقد الخبراء أن السبب وراء ضعف البطين الأيسر هو تدفق الهرمونات -كالأدرينالين- بشكل مفرط في الدم» (ياسين، 2019)، ومهما تكن الآلية البيولوجية المسؤولة عن النوبة القلبية، فالأكيد أن الصدمة النفسية هي العامل الرئيس عن متلازمة القلب المكسور، والمفارقة أن المدونة الأدبية الغربية سبقت الدراسات العلمية إلى تسليط الضوء على هذا المرض، وسنحاول في هذا المحور الوقوف عند حالات واقعية لهذا المرض مستمدة من التراث العربي.

2.1-الموت عشقا

تنشأ متلازمة القلب المنكسر نتيجة الإحساس بالحزن الشديد أو الاكتئاب الناجم عن فقدان الأمل في الحياة، ويرتبط هذا الأمر في بعض الأحيان بالعلاقات العاطفية الفاشلة. وتروي بعض الأخبار أن رجلا من بني تميم كان يبحث عن دابة ضالة له في أرض بني عذرة، فإذا به يلمح بيتا منعزلا، فدخله، ووجد به شابا مغمى عليه وقد أسند رأسه إلى امرأة عجوز، وبعد أن حيا الرجل المرأة سألها عن الفتى، فأجابته بأنه ابنها «ثم قالت: إن ابني هذا كان يهوى ابنة عم له، وكان علقها وهما صغيران، فلما كبرا حجبت عنه. ثم خطبها إلى أبيها فامتنع من تزويجه.. وخطبها غيره فزوجها إياه. فنحل جسم ولدي واصفر لونه، وذهل عقله» (الجوزي، 1998: 441).

لقد أدى تعلق الشاب بابنة عمه وعشقه لها إلى اختزاله العالم في صورتها، وربط وجوده واستمراره على قيد الحياة بها، فلما أيقن أنه لن يراها مرة أخرى، دخل في دوامة من الاكتئاب النفسي جعلته يفقد شعوره بالرغبة في الحياة حيث فقد شهيته للأكل فضلا عن إهماله لنفسه مما أدى إلى نحافته وفقدانه الإدراك النفسي السوي، وقد حاول الرجل إقناعه بضرورة نسيان ابنة عمه وبدء صفحة جديدة لكن الشاب أبى، وما كان منه في نهاية اللقاء إلا أن «شهق شهقة، وخفت فمات»(الجوزي، 442:1998).

إن الموت الفيزيولوجي في مثل هذه الحالة يكون مسبوقا بموت نفسي، حيث يشعر الفرد المكتئب أنه فقد جزءا حيويا منه لا يستطيع العيش بدونه، ولا يتصور الوجود بعيدا عنه، ويؤدي هذا الموت النفسي إلى الانهيار التدريجي للصحة النفسية

والجسمية للمصاب (Nasio, 2012 :106)، فيكون الموت الفيزيولوجي نهاية طبيعية للاكتئاب النفسي.

ومن الأخبار التي توثق هذه الحالة ما يتعلق بالشاعر عبد الله بن عجلان النهدي الذي اضطر، تحت ضغط والده، إلى تطليق زوجته هند؛ لأنها كانت عاقرا، «فطلقها وتزوجت برجل من بني نمير.. فندم ابن عجلان على فراقها، ومازال شغفه ووجده يتسع بها حتى توله بها وهلك» (باجلان، 2019: 23).

2.2-الموت حزنا على موت الأقارب أو الأحبة

يكون فقدان أحد الأقارب أو الأصدقاء المقربين نتيجة وفاة طبيعية أو في حادث ما سببا في إثارة مشاعر الحزن والأسى غير أن بعض الأفراد لا يتقبلون مثل هذه المآسي، فيشعرون أنهم ماتوا بموت الشخص العزيز عليهم. ومن أبرز النماذج على هذه الحالة رباب بنت امرئ القيس زوج الحسين بن علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) حيث تذكر الروايات التاريخية أنه بعد وفاة الحسين، تقدم العديد من الرجال لخطبتها «وأُلحّ عليها، فقالت: ما كنت لأتخذ حموا بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلم تتزوج. وعاشت بعده سنة لم يظلها سقف بيت حتى بليت، وماتت كمدا» (عساكر، 2012: 253). ويطلق بعض الباحثين على هذه الظاهرة اسم الموت النفسي حيث تحدث داخل جسم الإنسان عملية بيولوجية شبيهة بتلك التي تسبق الوفاة الطبيعية غير أن الصدمة النفسية الشديدة تعجل بحدوثها (Leach, 2011: 27). ورغم أن الميكانيزم البيولوجي المسؤول عن هذه الوفاة لا يزال مجهولا لحد الساعة غير أن الدكتور ليتش يعتقد أن الأمر يتعلق بنوع من الجمود أو الشلل الذي يصيب الذاكرة العاملة بحيث يحدث نوع من التشويش على الفرد المكتئب يفقد معه القدرة على اتخاذ القرار السليم تحت تأثير الصدمة النفسية(Leach, 2011:29) ، وبذلك يختار الفرد الاستسلام للموت بدلا من التمسك بالحياة.

ومن الأخبار التي توضح هذه الحالة حكاية الخليفة يزيد بن عبد الملك الذي تعلق بجاريته حبابة تعلقا كبيرا، وعندما توفيت، حزن الخليفة حزنا شديدا حتى أنه رفض دفنها في البداية «حتى تغيرت وأنتنت، وهو يشمها ويرشفها... فما أقام إلا خمس عشرة ليلة حتى دفن إلى جنبها» (الأصفهاني، 2010: 99).

3.2-الانكسار النفسي

لا تتعلق الصدمة النفسية المؤدية إلى متلازمة القلب المكسور بفقدان أشخاص مقربين أو التعلق العاطفي بهم بل ترتبط أحيانا بالاكتئاب و الحسرة اللذين يحسهما الفرد نتيجة الأذى النفسي الذي يلحقه من طرفالأفرادالمحيطين به، وفي هذا السياق نستحضر المناظرة التي جمعت عالمي النحو سيبويه و الكسائي، وهي المناظرة التي انتهت لصالح الكسائي، لكن سيبويه لم يتقبل خسارته أمام الملأ، ولم« يحتملها، ولم يلبث أن مات غما بالذرب؛ وهو فساد المعدة، وأعجله الموت، فلم يصل إلى بلده البيضاء، بل وافاه الأجل في شيراز أو بساوة بالقرب منها سنة 180 هجرية» (بدوي، 1968: 19).

وينبغي التنبيه إلى أن المرض العضوي في مثل هذه الحالة (فساد المعدة) ليس سوى عامل ثانوي وراء الوفاة؛ فهذه الأخيرة لا ترتبط دائما بتدهور العمليات البيولوجية أو عجز الأعضاء عن الاستمرار في أداء مهامها بل تتعلق أيضا بخلل على مستوى الجهاز النفسي وانهيار المناعة النفسية للشخص المكتئب كما هو الحال عند المصابين بمرض الفصام الذين يقترن الموت عندهم بتفكك الأنا (Rosemary, 2003:71)، والأمر نفسه ينطبق على سيبويه الذي أحس بالإهانة والانكسار النفسي؛ لأنه لم يتوقع أن يتم التعريض به على مرمى من الناس.

قد يحس الفرد بالانكسار النفسي في حالة شعوره بخيبة أمل كبيرة نتيجة عدم توافق النتائج المحصل عليها مع ما كان يتوقعه، وهذا ما وقع لعلي بن زريق البغدادي الذي ارتحل عن بغداد بسبب الفقر، وتوجه إلى الأندلس للقاء أبي الخيبر عبد الرحمن الأندلسي، وقد«مدحه بقصيدة بليغة، فأعطاه قليلا، فقال ابن زريق: إنا لله وإنا إليه راجعون، سلكت القفار والبحار، فأعطاني هذا العطاء...فاعتل غما ومات»(زيدان، 2004: 235).

لقد عقد ابن زريق آمالا كبيرة على رحلته إلى الأندلس حيث كان يطمع في الظفر بمال كثير قد يساعده على الخروج من حالة البؤس التي كان يعيش فيها، كما أنه كان يعول كثيرا على هذا المال للزواج من ابنت عمه التي كان يعشقها، ولما جاءت مكافأة أبي خيبر مخيبة لما كان يتوقعه الشاعر، أحس بإحباط كبير بعدما أدرك أن مشاريعه المستقبلية تحطمت .

إن الشعور بالحزن في مثل هذه الحالة أمر طبيعي بيد أن الشاعر كان قد وضع كل أمله على هذه الرحلة، وراهن عليها بشدة وبالتالي جعل مستقبله مرتبطا بالمال الذ سيحصل عليه، ومن تم فالفشل في الحصول على الجائزة المتوقعة نسف كل أحلامه، فلم يعد يرى أي بد من الاستمرار في الحياة، ودخل في نوبة اكتئاب حادة شلت إرادته،واستعجل الموت قبل أوانه، ومما يدل على ذلك أنه وجد ميتا داخل أحد فنادق الأندلس وقد وضعت بالقرب من رأسه ورقة فيها أبيات شعرية يتحسر فيها على حاله، و يطلب فيها من بنت عمه أن تتفهم موته الذي جاء نتيجة فشله في تحقيق مبتغاه (زيدان، 2004: 235). وهذه الأعراض النفسية توضح بجلاء أن وفاة الشاعر لم تكن طبيعية بل جاءت نتيجة معاناته من متلازمة القلب المنكسر.

نتائج الدراسة:

كشفت العينة المدروسة أن كثيرا من الظواهر النفسية في التراث العربي يمكن أن تدرج ضمن متلازمتي ستوكهولم أومتلازمة القلب الجريح، كما تبين من خلال الدراسة وجود مجموعة من الخصائص المميزة لكل اضطراب نفسي على حدة وذلك كما يلي:

-كانت النساء الأكثر عرضة للإصابة بمتلازمة ستوكهولم؛

-ارتبطت متلازمة ستوكهولم بالتعلق العاطفي الذي تبديه الضحية نحو المعتدي عليها سواء أكان شخصا غريبا أم زوجا؛

-شكل التنافر المعرفي عاملا مساعدا في ظهور متلازمة ستوكهولم؛

-كانت أغلب الحالات التي عانت من متلازمة القلب المنكسر قد أبدت تعلقا عاطفيا مفرطا اتجاه بعض الأفراد؛

-اقترنت متلازمة القلب المنكسر بالموت النفسي الممهد للموت البيولوجي؛

-تعد الصدمة النفسية القوية أهم عامل وراء ظهور متلازمة القلب المنكسر.

قائمة المراجع:

1.ابن الجوزي، عبد الرحمن (1982). أخبار النساء، تحقيق نزار رضا، منشورات مكتبة الحياة، بيروت-لبنان.

ـــــــــــــــــــــــــــــ (1998). ذم الهوى، تحقيق خالد عبد اللطيف السبع العلمي، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت.

2.ابن عساكر، علي(2012). تاريخ مدينة دمشق، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

3.أحمد بدوي، أحمد (1968). سيبويه:حياته وكتابه، ط1، دار المحرر الأدبي، القاهرة.

4.الأصفهاني،أبو الفرج (2010). الأغاني، تحقيق إحسان عباس، إبراهيم السعافين، بكر عباس، ط1، دار صادر، بيروت.

5.باجلان،آلان(2019). كتاب شعراء وعشاق قتلهم الحب، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي.

6.جواد، علي(1978). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط1، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان.

7.رفعت شوكت، رنا (2016). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد22، العدد93.

8.زيدان، إبراهيم (2004)، نوادر العشاق، ط1، مكتبة الثقافة الدينية، مصر.

9.عبد المنعم توفيق، توفيق (1994)، سيكولوجية الاغتصاب، ط1، دار الفكر الجامعي، لإسكندرية، مصر.

10.المقوسي، راما ياسين (2019)، متلازمة القلب المنكسر: الضغوط النفسية والحزن قد يكسران قلبك، مجلة المحطة.

11.C.E. Luyt, J. L. Trouillet(2008). Le syndrome de Tako-Tsubo ou comment mourir de peur…cardiomyopathy : case report and discussion, Réanimation, Volume 17, n2, pp 170-180.

12.Christen Marie McLaughlin (2015). Fear or Love: Examining Stockholm Syndrome in the Elizabeth Smart Kidnapping case, Honors Theses, Salem State University, Department Criminal Justice, First Advisor Dr. Jennifer Robinson.

13.Danielle Millehomme(2011). La cardiomyopathie de Tako-Tsubo : connaissez-vous le syndrome du cœur brisé, perspective infirmière, mars- avril, pp 20-22.

14.Deel L.R. Ghraham, Wirth Edna I. Rawlings and Roberta K. Rigsby (1995)، Loving to Survive: Sexual Terror, Men's violence and Women's lives (Feminist Crosscurrents),New York university press, New York and London.

15.EdmundoOliveira (2005). Nouvelle victimologie : Le syndrome de Stockholm, éditions A. Pédone (Archive de politique criminelle), n 27, pp 167-171.

16.Jeremiah, S Methuselah (2014). Applying the Stockholm syndrome Phenomen in Osofian's Morountodunto Leadership in Africa, IOSR Journal of Humanities and Social Science, Volume 19, Issue 5, Ver 6, pp 53-59.

17.John Money(1988). Love maps: Clinical Concepts of Sexual, Edition Irvington.

18.Juan David Nasio (2012). La dépression est la réaction à la perte d'une illusion, Cliniques, n° 4, pp 100-113.

19.Leach, J(2011). Survival psychology: The won't to live, The Psychologist,vol 24, no 1,January,pp 26-29.

20.Minu. S. Nair(2015). Stockholm syndrome: A self-delusive survival strategy, International Journal of Advanced Research, Volume 3, Issue 3, pp 385-388.

21.N.Peschans(2011). Urgences cardiologiques difficiles : le syndrome de Tako-Tsubo,Urgence, pp 865-877.

22.Rosemary Gordon (2003). La pulsion de mort et ses rapports avec le soi, Cahiers jungiens de psychanalyse, n° 107, pp 67-84.

Stockholm and Broken Heart Syndromes: Case Studies in Arab Heritage

Adil Ait El Asri

Faculty of Letters and Human Sciences, Marrakech-Morocco

Abstract: Mental disorders have been a mystery to man since ancient times. It was difficult for humans to understand the origin of these disorders and to cure them. Among them, we can cite the psychological phenomenon linked to the sympathy of certain victims with their attackers, and on the other hand there is another psychological disorder which was known in ancient Arab societies under the name of dying of grief. Fortunately thanks to developments in modern psychology, one can focus on the disorders mentioned and understand them scientifically, these are indeed two syndromes: Stockholm syndrome and Tako-Tsubo syndrome. The present study will attempt to shed light on these two disorders by addressing some of its cases in the Arab heritage.

Keywords: Psychology, Psychological disorder, Stockholm syndrome, broken heart syndrome, Arab heritage.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 11 ديسمبر 2020
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال

د.عامر صابر شحادة
جامعة الاستقلال، اريحا-فلسطين
د.علي لطفي قشمر
جامعة الاستقلال، اريحا-فلسطين
أ.رزان مرعي
جامعة الاستقلال، اريحا-فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال، والكشف عن الفروق في العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، التقدير الأكاديمي).

وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من جامعة الاستقلال المسجلين في الفصل الأول من العام الأكاديمي (2020/2019). تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. واعتمدت هذه الدراسة المنهجين المسحي والارتباطي، وقد اعتمدت البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق متغير التسويف الأكاديمي بالرجوع إلى دراسة أبو غزال (2012)، ومتغير دافعية الإنجاز بالرجوع إلى دراسة عثمان (2014).

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: أن فروق التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال على متغير الأول (متغير التسويف الأكاديمي) كانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جداً، إضافة إلى أنفروق التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال على بمتغير الثاني (متغير دافعية الإنجاز) كانت مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، دافعية الإنجاز، الطلبة، جامعة الاستقلال، فلسطين.

مقدمة

قد يكون للتطور التكنولوجي والحياة المعاصرة وما بها من تسارع وعدم ثبات واعتماد الإنسان على الوسائل الحديثة في انجاز مهامه، كل هذه الأمور قد يكون لها تأثير على انجازات الفرد وتأجيل القيام بالأعمال أو ما يعرف بالتسويف وهو تأجيل القيام بالمهمات المنوطة بالفرد بسبب أو بغير سبب وقد يؤدي هذا الأمر إلى ما يسمى بالعادة لدي الفرد بحيث يصبح عملية التسويف والتأجيل في انجاز مهماته جزء من شخصيته وجزء من حياته اليومية، بهذه الحالة يصبح التسويف ظاهرة سلبية حيث تؤدي إلى الفشل وما يترتب على ذلك من حياة سلبيه(الربيع وآخرون، 2013).

هناك الكثير من المهمات والمسؤوليات والواجبات والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وكل ذلك يحتاج إلى العمل المستمر والمثابرة من أجل الإنجاز، فهناك مجموعة من الأفراد من يحأول تأدية ما هو عليه بشكل فوري ومباشر ومنهم من يؤجل تلك الواجبات والمهمات إلى أوقات لاحقة وللحظات الأخيرة وذلك ما يسمى بالتسويف (عبود،2016).

من أنواع التسويف السائدة بين الطلاب، التسويف الأكاديمي في الحياة الجامعية، بحيث يطلب من الطلبة الجامعيين التقيد بمواعيد محدد للمهام والانجازات وهذا يطلب من الطالب في بيئة مليئة بالأحداث والأنشطة التي يتنافس فيها الطلاب على الاهتمام والأنشطة اللامنهجية والأنشطة الخاصة والاجتماعية، يصنف علماء النفس الحياة الجامعية على أنها مسيرة كبيرة من الواجبات المدرسية والبيتية واعتبار هذه الواجبات من أهم المرتكزات لتخطي هذه المرحلة الأكاديمية ومع ذلك فان نجاح وانجاز الطالب مرهون بتعأون الطلبة مع مدرسيهم في الأداء الأمثل لما يكلفون به والابتعاد قدر الإمكان عن التسويف الأكاديمي (البزور، 2017).

ويعرف التسويف الأكاديمي على انه تأجيل متابعة الواجبات الدراسية والبحثية من قبل الطلبة مما يؤثر على انجازاتهم وامتحاناتهم وهو مشكله شائعه بين طلاب الجامعات وهذا يؤثر بطريقة أو بأخرى على العملية الأكاديمية بشكلها ومضمونها العام وعلى الطالب بشكل خاص، مما يؤثر على انجازاته وقد يتطور هذا العمل ليصبح أسلوب حياة تخص الفرد وقد يؤدي إلى تدني التحصيل وعدم القدرة على الانجاز وتراكم الأعباء الدراسية دون مبرر (ذرب، 2018).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر قضية التسويف الأكاديمي من القضايا الهامة التي يمكن أن تؤثر على تحصيل الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، كما يمكن لها أن تؤثر بشكل سلبي على دافعية الانجاز لدى الطلبة خصوصا في ظل وجود المشتتات المختلفة وأهمها التطور السريع على وسائل التواصل الاجتماعي واختراق هذه الشبكات للبيوت دون تنسيق أو إذن مسبق.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والإرشاد النفسي المتعلق بالتسويف الأكاديمي ودافعية الانجاز لاحظ الباحثين أهمية المفاهيم المتناولة والفئة المستهدفة، حيث لم يتم دراستها بشكل كافٍ.

وبناءً على ما أكدته الدراسات السابقة فإن سلوك التسويف الأكاديمي يعد ظاهرة منتشرة في مجال التعليم الأكاديمي، ومن خلال ملاحظات الباحثين في عملهم كأعضاء هيئة تدريسية، أتضح أن نصيب الحياة الجامعية من المشكلات التي يواجهها الطلاب أكبر من نصيب مجالات الحياة الأخرى، وأن هناك تسويفاً أكاديمياً لدى العديد من الطلاب، كالتذمر من تقديم الواجبات، والوظائف المطلوبة في وقتها المحدد، ومحاولتهم المتكررة تأجيل إنجاز هذه المهمات الأكاديمية، وعدم الاستعداد المبكر للاختبارات وغير ذلك (جاب الله،2016).

لذا تنبثق مشكلة الدارسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلان الرئيسيان في الدارسة، وهما:

-هل توجد علاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال؟

-هل توجد علاقة دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لكل من المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، التقدير الأكاديمي)؟

فرضيات الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضيات التالية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال، والكشف عن الفروق التي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، التقدير الأكاديمي).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال طبيعة الموضوع الذي سيقوم الباحثين بدراسته حيث ستسعى الدراسة لمعرفة التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال، كما تكسب أهميتها من خلال حداثة متغيراتها فالتسويف الأكاديمي يعد مطلباً لدى كل من يتعامل مع الطلبة من أعضاء الهيئة التدريسية، والمرشد النفسي، والتربوي، وأولياء الأمور للحد من مشكلة خطيرة قد تعطل طاقات الطلبة نحو القيام بواجباتهم الجامعية، كما تسهم إلى حد كبير في فهم طبيعة المشكلة وبالتالي وضع استراتيجيات للتعامل معها.

المفاهيم والمصطلحات:

التسويف الأكاديمي(Academic procrastination):"هو تأخير الطالب إنجاز الواجبات الدراسية وعدم تسليمها في الوقت المحدد وضعف الاستعداد للامتحانات، فضلاً عن تخصيص ساعات قليلة للمذاكرة لا تتناسب مع حجم المادة المطلوب دراستها"(عباس،2017: 15).

يعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب خلال استجابته على فقرات متغير التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويعرفه الباحثون إجرائيا انه: اتخاذ أسلوب تأجيل حل الواجبات والمتابعات الأكاديمية من قبل الطالب تجاه العملية التعليمية والواجبات المدرسية مما يؤدي إلى أن يصبح هذا الأسلوب وكأنه نهج حياة.

دافعية الإنجاز ((Motivation Performance: "هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء"(الأحمد،2017: 18).

يعرف إجرائيا بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب خلال استجابته على فقرات متغير دافعية الانجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

الطالب الجامعي: بأنه " الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني التقني العالي إلى جامعة تبعاً لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك"(شحاته،2001: 61).

ويعرف إجرائيا بأنه: ذلك الشاب/الفتاة من طلبة البكالوريوس كان منتظم خلال فترة إجراء البحث في جامعتي الاستقلال والقدس المسجلين للعام الدراسي 2018-2019 في التخصصات المختلفة.

جامعة الاستقلال:"نشأت جامعة الاستقلال في العام (1998) على أرض فلسطين تحت مسمى الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية، وافتتحها فخامة السيد الرئيس محمود عباس في العام (2007)، وتم تحويلها في العام(2011) إلى جامعة، وهي الجامعة الحكومية الأحدث والأولى التي تختص وحدها دون المؤسسات الجامعية في فلسطين بالتعليم العالي في مجال العلوم الأمنية والعسكرية والشرطية"(https://alistiqlal.edu.ps/page).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت التسويف الأكاديمي:

أجرت السعدي(2018) دراسة هدفها الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الاستقلال والرضا عن الدراسة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (230) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم استخدام متغير أبو غزال(2012) لقياس التسويف الأكاديمي، ومتغير الرضا عن الدراسة من إعداد الباحثة. كما استخدم المنهج الوصفي في جمع البيانات وتحليلها لملائمته لطبيعة الدراسة. وأظهرت النتائج إلى أن درجة التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الاستقلال كانت متوسطة. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الاستقلال تبعا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة الذين تتراوح معدلاتهم (65-74.5). كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الدراسة لدى طلبة تبعا لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)، فيما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين متوسطات التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال.

أما جاب الله (2017) فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإدمان الانترنت للتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت العينة من (236) من طلبة قسم علم النفس بكلية الآداب/ جامعة أسيوط. وأشارت النتائج إلى وجود بعض الارتباطات الدالة موجبا بين التسويف الأكاديمي وإدمان الانترنت والعصابية، والارتباطات السالبة بين التسويف الأكاديمي والانبساطية والمرغوبية الاجتماعية. كما وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي متغيرات الدراسة على التسويف الأكاديمي، ولم توجد فروق في متغيرات الدراسة تبعا لمتغير النوع أو المستوى الدراسي فيما عدا متغير العصابية، كما وجدت فروق تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

كما قام عباس(2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف (الجنس/ ذكور، إناث، الصف/ الرابع، الخامس، السادس، التخصص/ علمي، إنساني) لدى طلبة الإعدادية. حيث تكونت عينة الدراسة من (700) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية التابعة لمديرية تربية القادسية للعام الدراسي (2017-2015)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس إذ يكون عند الذكور أكثر من الإناث، وعند طلبة الصف الرابع أكثر تسويف أكاديمي من طلبة الخامس والسادس، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي، إنساني). كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاخفاق المعرفي تبعا لمتغير الجنس إذ يكون عند الذكور أكثر من الإناث، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الصف (الرابع، الخامس، السادس) والتخصص (علمي، إنساني). كما أن طلبة الإعدادية ليس لديهم تسويف أكاديمي وإخفاق معرفي دالياً إحصائياً.

في حين قام عبود (2016) بدراسة هدفت التعرف إلى علاقة ضغوط الحياة بالتسويف الأكاديمي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي لدى عينة مكونة من (124) طالبا وطالبة من جامعة عجلون الوطنية في الأردن. حيث استخدم الباحث متغير ضغوط الحياة ومتغير التسويف الأكاديمي. كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في جمع البيانات وتحليلها. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الحياة والتسويف

الأكاديمي، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في قوة العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قوة العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المحور الثاني: دراسات تناولت دافعية الإنجاز:

دراسة اليوسف (2018) هدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات وهي: الجنس ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي. ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (733) طالبًا وطالبة، منهم (321) طالبًا و(412) طالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015 في برنامجي الماجستير والدكتوراه تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم استخدام متغير الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث حيث تم التحقق من دلالات صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة أنّ طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لديهم تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع ، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة تعزى لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي وكانت لصالح طلبة الدكتوراه . في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وفي نهاية الدراسة تم الإشارة إلى عدد من التوصيات منها ضرورة توفير برامج تدريبية تهدف إلى رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة برنامج الماجستير ولدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

أجرى صحرواي وعبايدية (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن الضغط النفسي وعلاقته بالإنجاز لدى الطالب الجامعي. تكونت العينة من(40) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العرضية. وأظهرت النتائج أن هناك مستوى مرتفع لكل من الضغط النفسي ودافعية الإنجاز، كما أنه يوجد علاقة ارتباطية موجبة قوية بين كل

من الضغط النفسي ودافعية الانجاز، كما أنه لا يوجد فروق دالة احصائياً على كل من الضغط النفسي والانجاز تبعاً لمتغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي.

أما الزهاني (2015) فقد قام بدراسة هدفها التعرف على العلاقة الارتباطية بين الضغط النفسي ودافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة جدة. تكونت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة من مختلف التخصصات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. كما تم قياس الضغط النفسي والدافعية الانجاز من خلال متغير تم إعداده من قبل العازمي (2013)، ومتغير التوافق الأكاديمي من إعداد عديلي (2016). وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الضغط النفسي لدى الطلبة بينما كان مستوى الدافعية للإنجاز متوسط وكذلك الحال مع التوافق الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة سلبية بين كل من الضغط النفسي والدافعية للإنجاز، وكذلك الحال بالنسبة للعلاقة بين الضغط النفسي والتوافق الأكاديمي.

في حين هدفت **دراسة أبو عون (2014)** إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة، والكشف عن العلاقة بأن الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وفاعلية الذات، كما هدفت للتعرف على أثر بعض المتغيرات في كل من الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وفاعلية الذات تمثلت في (الجنس، الحالة الاجتماعية الخبرة، الرتب، التعرض لحوادث عمل سابقة، التعرض لاستهداف المباشر، فقدان أحد الزملاء، منطقة العمل أثناء الحرب.). حيث تكونت العينة من (200) صحفيا، تم اختبارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة كان متوسطاً، بينما كان مستوى الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لديهم مرتفع. كما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بأن الضغوط النفسية، والدافعية للإنجاز، وفاعلية الذات لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الضغوط النفسية لدى الصحفيين تعزى لمتغير: الجنس، الحالة الاجتماعية الخبرة، الرتب، التعرض لحوادث عمل سابقة، التعرض لاستهداف المباشر، فقدان أحد الزملاء، منطقة العمل أثناء الحرب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية دراسة متغير التسويف الأكاديمي لما له دور سلبي على عملية التعليم والتعلم وعلى العديد من الجوانب الأكاديمية كالتحصيل الأكاديمي، دافعية الإنجاز، الرضا عن الدراسة وغيرها من المتغيرات.

كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز في البيئة الفلسطينية ولا سيما على طلبة جامعة تتصف بأنها أمنية وعسكرية التي تمتاز بمجموعة من الضبط والربط وبمجموعة من الأنظمة والقوانين، معتبرة أن سلوك التسويف الأكاديمي هو سلوك يعاقب عليه.

كما وتعتبر المرحلة الجامعية في غاية الأهمية ونقطة تحول في مسيرة الفرد وانطلاقه نحو مستقبله لتحقيق أهدافه وطموحاته المرجوة، ويعد الطلبة الجامعيين إحدى الشرائح الهامة التي يقع على عاتقها الجزء الأكبر من بين الشرائح الأخرى في بناء المجتمع وتقدمه، وتعتبر من الشرائح الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة وصعوباتها والتمكن من حلها.

وهذا ما يميز الدراسة الحالية بأنها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع والمتمثلة بطلبة الجامعة عامة وطلبة جامعة الاستقلال خاصة التي لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة في البيئة العربية - الفلسطينية من خلال النظر إلى الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وهذا ما يعزز إجراء الدراسة الحالية، الأمر الذي يتوقع أن يعطيها موقعًا بين الدراسات السابقة، ويكون انطلاقة لدراسات أخرى ضمن هذا المجال، كون الدراسة الحالية تسلط الضوء على متغيرات ذات أهمية في حياة الطالب الجامعي تتمثل بالتسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

في حين تم استعراض دور بعض المتغيرات الديموغرافية في التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز مثل الجنس، المستوى الدراسي، التقدير الأكاديمي.

حدود الدراسة:

الحد البشري: طلبة جامعة الاستقلال.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

الحد المكاني: جامعة الاستقلال – اريحا/ فلسطين.

الحد الزماني: خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي (2020/2019)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهجين المسحي والارتباطي، وقد اعتمدت البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق متغير التسويف الأكاديمي بالرجوع إلى دراسة أبو غزال (2012)، ومتغير دافعية الإنجاز بالرجوع إلى دراسة عثمان (2014)، ومن ثم أُجري التحليل الإحصائي المناسب. وقد تكونت أداة الدراسة الخاصة بالتسويف الأكاديمي من (21) عبارة ضمن التصنيف الخماسي للكارت. في حين أن متغير الانجاز يتكون من 24 عبارة لقياس دافعية الانجاز لدى الطلبة ضمن تصنيف ليكارت الثلاثي.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي: طّور الباحثون متغيرا للتسويف الأكاديمي لأغراض هذه الدراسة، وذلك بالرجوع إلى دراسةأبو غزال (2012)،

الخصائص السيكو مترية للمقياس

أولا: الصدق: تحقق الباحثون في الدراسة الحالية من صدق المحكمين للمتغير، وذلك بعرضه على عشرة محكمين في تخصص علم النفس التربوي في الجامعات الفلسطينية، وقد تركزت ملاحظاتهم حول متغير على حذف بعض الفقرات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعضها، وتم الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين، وأصبح متغير بصورته النهائية مكونا من (21) فقرة. كما قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على الأداة ككل بعد حذف الفقرة نفسها باستخدام معامل الارتباط المصحح، وقد تبين أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.37 –o.72) وهي دالة احصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على وجود تجانس داخلي بين فقرات متغير، أي أن هناك اتساقا داخليا بين فقرات متغير، ويعد ذلك مؤشرا على صدق أداة القياس.

تصحيح المقياس: يتكون متغير من (21) فقرة، تكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (تنطبق على بدرجة كبيرة جدا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، تنطبق على بدرجة قليليه جدا) وتعطى هذه الاستجابات درجات من (1-5) على التوالي.

ثبات متغير: بعد الحصول على ملاحظات المحكمين، طبقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك لإيجاد معامل الثبات، وتم حساب معامل كرونباخ الفا، الذي بلغ (0.88)، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز: طّور الباحثون متغيرا لدافعية الإنجاز لأغراض هذه الدراسة، وذلك بالرجوع إلى دراسة عثمان (2014).

الخصائص السيكو مترية للمقياس

صدق المقياس: وللتأكد من صدق متغير تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في الجامعات الفلسطينية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم بالفقرات من حيث ملاءمتها لموضوع الدراسة، والسلامة اللغوية، والوضوح. وقد اعتمد معيار اتفاق ثمانية محكمين على الفقرة لاعتمادها. وتكون هذا متغير من (24) فقرة؛ كل فقرة لها (3) خيارات.وبناءً على الملاحظات من المحكمين تم اعتماد متغير بصورته النهائية التي وزعت للطلبة.

تصحيح المقياس: يتكون متغير من (24) موقفا، متبوعة الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (ينطبق دوما، ينطبق غالبا، ينطبق أحيانا، ينطبق نادراً، لا ينطبق أبدا). وتعطى هذ الاستجابات درجات من (5-1) على التوالي.

ثبات المقياس: بعد الحصول على ملاحظات المحكمين، طبقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك لإيجاد معامل الثبات، وتم حساب معامل كرونباخ الفا، الذي بلغ (0.83)، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة، واختبار(t-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One wayAnova)، ومعادلة كرونباخ الفا.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال المسجلين في الفصل الأول من العام الأكاديمي(2020/2019).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من جامعة الاستقلال المسجلين في الفصل الأول من العام الأكاديمي (2020/2019). تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والجداول (1)، (2)، (3) توضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	52	65
انثى	28	35
المجموع	80	100%

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
أولى	14	%18
ثانية	22	%28
ثالثة	26	%33
رابعة	18	%23
المجموع	80	%100

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير التقدير الأكاديمي

التقدير الأكاديمي	التكرار	النسبة المئوية
أقل من (65).	16	%20
من (65-74)	34	%43
من (75-84)	22	%28
أكثر من (84)	8	%10
المجموع	80	%100

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة والذي نصه: هل توجد علاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (تنطبق على بدرجة كبيرة جدا، ينطبق دوما)، و(4) درجات عن كل إجابة (تنطبق على بدرجة كبيرة ينطبق غالبا)، و(3) درجات عن كل إجابة (تنطبق على بدرجة متوسطة، ينطبق أحيانا)، ودرجتان عن كل إجابة (تنطبق على بدرجة قليلة، ينطبق نادراً)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (تنطبق على بدرجة قليليه جدا، لا ينطبق أبدا)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

جدول رقم (4) ميزان النسب المئوية للاستجابات

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
أقل من 50%	منخفضة جدا
من 50%-59%	منخفضة
من 60% -69%	متوسطة
من 70% -79%	مرتفعة
من 80% فما فوق	مرتفعة جدا

وتبين الجداول (5 ،6) النتائج، ويبين الجدول (7) خلاصة النتائج

النتائج المتعلقة بمتغير الأول (متغير التسويف الأكاديمي)

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتغير الأول، مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الاستجابة

الرتبة	الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	4	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.	4.26	85%	مرتفعة جدا
2	2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.	4.16	83%	مرتفعة جدا
3	5	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.	4.14	83%	مرتفعة جدا
4	3	أستعجل عادةً لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.	4.14	83%	مرتفعة جدا
5	1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.	4.14	83%	مرتفعة جدا
6	6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.	4.12	82%	مرتفعة جدا
7	7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.	4.10	82%	مرتفعة جدا
8	8	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الاكاديمية المطلوبة مني.	4.10	82%	مرتفعة جدا
9	10	أنهي دائماً واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي."	4.08	82%	مرتفعة جدا
10	9	أنا مضيّع للوقت بشكل كبير.	4.06	81%	مرتفعة جدا
11	15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	4.04	81%	مرتفعة جدا
12	11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	4.04	81%	مرتفعة جدا
13	12	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.	4.04	81%	مرتفعة جدا
14	14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.	4.00	80%	مرتفعة جدا
15	13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.	4.00	80%	مرتفعة جدا
16	19	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.	3.96	79%	مرتفعة
17	20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.	3.94	79%	مرتفعة
18	17	لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه.	3.92	78%	مرتفعة
19	18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.	3.91	78%	مرتفعة
20	16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.	3.91	78%	مرتفعة
21	21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.	3.88	78%	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.23	%85	مرتفعة جدا

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (5) أن علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال على متغير الأول (متغير التسويف الأكاديمي) كانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جداً بدلالة النسبة المئوية (85%)، ومتوسط حسابي (4.23)، حيث كان أعلى متوسط حسابي هو (4.26) للفقرة رقم (4) والتي نصها "أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً"، في حين كان أدنى متوسط حسابي (3.88) لصالح الفقرة رقم (21) والتي نصها "أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة".

النتائج المتعلقة بمتغير الثاني (متغير دافعية الإنجاز)

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتغير الثاني، مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الاستجابة

الرتبة	الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	12	أتجنب تحمل المسئوليات	4.81	71%	مرتفعة
2	22	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.	4.26	85%	مرتفعة جدا
3	19	أنجز الأعمال الموكلة لي بشكل متقن	4.16	83%	مرتفعة جدا
4	20	أسعى لإنجاز العمل في الوقت المحدد له.	4.14	83%	مرتفعة جدا
5	9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات وصعوبات .	4.14	83%	مرتفعة جدا
6	24	أخطائي في العمل تؤدي بي إلى الإحباط.	4.14	83%	مرتفعة جدا
7	11	أحاول تجنب المشكلات في العمل	4.12	82%	مرتفعة جدا
8	8	أنصر ف إلى عمل أخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعبا	4.10	82%	مرتفعة جدا
9	6	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصرية من بداية العمل	4.10	82%	مرتفعة جدا
10	7	أحاول التفوق على زملائي في العمل.	4.08	82%	مرتفعة جدا
11	3	عندي قدرة كبيره على الصبر	4.06	81%	مرتفعة جدا
12	4	أفضل الاعمال التي تتطلب بذل جهد كبر	4.04	81%	مرتفعة جدا
13	21	أحر ص على القيام بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته.	4.04	81%	مرتفعة جدا
14	23	انجاز العمل هو معياري للنجاح.	4.04	81%	مرتفعة جدا
15	5	أسعى لأنهاء العمل بإتقان	4.00	80%	مرتفعة جدا
16	2	أشعر بالكسل كلما ذهبت للعمل	4.00	80%	مرتفعة جدا
17	10	الفوز وحده هو هدفي من المنافسات.	3.96	79%	مرتفعة
18	16	أبذل جهدا محدودا في تحقيق هدف ذا قيمة	3.94	79%	مرتفعة
19	1	لا أترك عمل اليوم إلى الغد.	3.92	78%	مرتفعة
20	18	أبدأ بالأعمال الصعبة أولا ثم الأعمال الأقل صعوبة	3.58	72%	مرتفعة
21	13	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكر بها جديا	3.48	69%	متوسطة
22	14	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما	3.31	66%	متوسطة
23	15	أحاول إضاعة الوقت حتى ينتهي وقت العمل.	3.27	65%	متوسطة
24	17	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي	3.27	65%	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.96	%78	مرتفعة

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) أن علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال على بمتغير الثاني (متغير دافعية الإنجاز) كانت مرتفعة بدلالة أن النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية هي (78%)، والنسبة المئوية (3.96). حيث كان أعلى متوسط حسابي هو (4.81) للفقرة رقم (12) والتي نصها "أتجنب تحمل المسئوليات"، في حين كان أدنى متوسط حسابي (3.27) لصالح الفقرة رقم (17) والتي نصها "أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي".

خلاصة النتائج وترتيب المتغير والدرجة الكلية للاستجابات:

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات، مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الاستجابة

الرتبة	الرقم	المجال	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	1	متغير التسويف الأكاديمي	4.23	85%	مرتفعة جدا
2	2	متغير دافعية الإنجاز	3.96	78%	منخفضة
الدرجة الكلية			3.10	%82	مرتفعة جدا

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) أن علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال كانت مرتفعة جدا على متغير الأول، حيث كانت نسبتها أكثر من (85%) وكانت منخفضة على متغير الثاني حيث كانت نسبتها (78%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (82%).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد علاقة دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لكل من المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، التقدير الأكاديمي)؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجدأول (8)، (9)، (10) توضح نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (10) يبين النتائج

جدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

#	متغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف	ت	مستوى الدلالة*
1	متغير التسويف الأكاديمي	ذكر	3.8545	.52074	-.648-	.520
		انثى	3.9500	.51244		
2	متغير دافعية الإنجاز	ذكر	4.0818	.24424	.034	.973

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية وعلى المتغير كافة حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (9) يبين النتائج

جدول رقم (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
متغير التسويف الأكاديمي	بين المجموعات	.500	3	.167	.619	.606
	داخل المجموعات	12.396	76	.269		
	المجموع	12.897	79			
متغير دافعية الإنجاز	بين المجموعات	.135	3	.045	.348	.791
	داخل المجموعات	5.945	76	.129		
	المجموع	6.080	79			

يتبين من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير المستوى الدراسي على المتغير كافة وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها: لا توجد علاقة دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (10) يبين النتائج

جدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
متغير التسويف الأكاديمي	بين المجموعات	.007	3	.002	.030	.993
	داخل المجموعات	3.788	76	.082		
	المجموع	3.795	79			
متغير دافعية الإنجاز	بين المجموعات	1.173	3	.391	2.032	.122
	داخل المجموعات	8.847	76	.192		
	المجموع	10.020	79			

يتبين من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي على المتغير كافة وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

مناقشة نتائج الدراسة:

بالإشارة إلى علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال على متغير الأول (متغير التسويف الأكاديمي) كانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جداً، يمكن تفسير ذلك بحكم الضغوطات التي يمر بها الطلبة وتشمل على التدريبات والسكن بعيد عن الأهل وغيرها من ضغوطات الحياة مما يؤدي إلى تشويه واختلال في أنظمة الذات والتأثير على المزاج مما يؤدي ذلك إلى انخفاض الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتي بدورها يؤدي إلى انخفاض القدرة على انجاز المهمات الأكاديمية الموكلة إليهم في الأوقات المحددة مما يؤدي إلى تأجيلها إلى وقت لاحق.

أما فيما يتعلق بعلاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال على بمتغير الثاني (متغير دافعية الإنجاز) كانت مرتفعة، ويمكن تفسير النتيجة من خلال رغبة الطلبة في تحدي الظروف المحيطة والرغبة في تحقيق

مستقبل جيد، وكذلك قد تعود دافعية الانجاز لدى الطلبة إلى أمور أخرى مثل رغبة الطالب في تحقيق طموحه والتخرج والعمل وكذلك رغبته في تحقيق ما متوقع منه اسرياً واجتماعياً وذلك حسب وجهة نظر الباحثين، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو عون (2014).

ويتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس في التسويف الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التسويف الأكاديمي لا يقتصر على الطلبة على اختلاف نوعه الاجتماعي (الجنس) من كلا الجنسين يعيشون نفس الظروف الحياتية والجامعية والمناهج الدراسية والأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تساعد الأفراد على اكتساب العديد من المهارات المختلفة، ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة توافقت مع دراسة (السعدي،2018).اختلفت مع دراسة (عباس،2017)، ودراسة (عبود،2015) حيث أوجدت فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور.

بينما أظهرت الدراسة الحالية أنه لا يوجد فرق دال احصائياً في دافعية الانجاز يعزى لمتغير الجنس ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى طبيعة الحياة المشتركة التي تعيشها الإناث والذكور من حيث التدريبات العسكرية والانضباط والسكن بعيد عن الأسرة، توافقت هذه النتيجة مع دراسة (صحراوي وعبايدية،2016).

وإشارة الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى المستوى الدراسي.

وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير المستوى الدراسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن دافعية الانجاز لا تقتصر على المستوى الدراسي مهما كان المستوى في ظهور السلوك التسويفي للمهمات الموكلة للطلبة، وذلك ينطبق على جميع الطلبة بمستوياتهم الدراسية المختلفة .

كما تعود إلى تقارب العمر بين المستويات الدراسية في الجامعة حيث يتشارك الطلبة في مختلف المستويات بخصائص متشابهة ومراحل وظروف متشابهة سواء نفسية أو دراسية أو بيئية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (عبود،2015)، ودراسة (السعدي،2018).

ويظهر من خلال نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

وأخيرا فيما يتعلق بتأثير متغير التقدير الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (السعدي،2018) ويمكن تفسير ذلك، حيث أن واقع الحياة العسكرية لا يعطي للطلبة الوقت الغير متناسب للأفراد في أيام التدريس فالتدريبات العسكرية تقع على عاتق جميع الطلبة والتكوين الفسيولوجي لجميع الطلبة والقدرات الفردية للتحمل متقاربة وهذا الأمر يجعل الطلاب جميعا تقريبا في نفس المقياس إلى حد قريب في القدرة اليومية على الدراسة ومتابعة الدراسة, ويبقى لديهم القدرات الفكرية على تخزين المعلومات التي يخزنونها أثناء المحاضرات والقدرة على استعادتها وترتيبها فترة الامتحانات , وليس خلال الدراسة اليومية .

أما فيما يتعلق بمتغير دافعية الانجاز، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بسبب رغبة الطلبة بمختلف تقديرهم الأكاديمي في التطور وتحقيق الذات الدراسية.

بخصوص الرغبة في التطور والحصول على معدلات تراكمية عالية تكاد تكون متفاوتة حسب الرغبة الداخلية للطالب، حيث أن نظام الجامعة أو نظام الالتحاق في الأجهزة الأمنية لا يعطي نوع من التميز لرفع الدافعية للإنجاز لديهم وأن يكون معززات خارجية كأن يأخذ تقدير أو معزز معين إذا حصل على معدل تراكمي عالي، وبالتالي يتم التعامل مع الجميع بناءً على نجاحه أو رسوبه وهذا يقلل من الدافعية للإنجازللطالب بشكل مع بقاء المعززات الداخلية الذاتية وهنا قد تكون قليله مما لا يعطي هذا الأثر خلال الدراسة.

التوصيات:

بعد مناقشة نتائج الدراسة والتعرف على محاورها، فقط أوصت الباحثتان بعدة توصيات بناء على النتائج التي تم التوصل إليها:

-إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التسويف الأكاديمي مع متغيرات أخرى.

-عمل برامج وقائية للحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبرامج أخرى إرشادية لتوضيح مفهوم دافعية الإنجاز.

-الاهتمام بعلاقة المحاضر مع طلبته بحث تكون مبنية على الود والاحترام المتبادل.

قائمة المراجع:

1.أبو عون، ضياء يوسف حامد (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

2.ابو غزاله، معأوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعي.المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2 ،131 - 149.

3.البزور، اسامه (2017). درجة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية-نابلس.

4.جاب الله، عبد الله سيد محمد (2017). التسويف الأكاديمي ناتج إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتفاعلات كل من متغيرات إدمان الإنترنت وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد السادس، العدد 6، ص 76-100.

5.الربيع، فيصل وحجازي، تغريد وشواشرة، عمر(2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الاردن، مجلة المنارة، المجلد (20)، العدد (1)، ص 198-243.

6.الزهاني، أحمد بن صالح موسى (2015). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة 2، العدد 16، الكويت، ص99-129.

7.السعدي، رحاب عارف (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا، مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والتقسية، المجلد 1، الاصدار الأول/ جامعة الأقصى، عزة، ص 33-37.

8.صحرواي، أمينة وعبايدية، بسمة (2016). الضغط النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.

9.عباس، حسام حميد(2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.

10.عبود، محمد (2016). العلاقة بين ضغوط الحياة بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 30 (3)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ص 641-662.
11.عبود، محمد (2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الاردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد (30) العدد 3.
12.عثمان، كمال مصطفى حزين (2014). متغير دافعية الانجاز، مجلة القراءة والمعرفة، بيروت.
13.ميرة، أمل كاظم (2012). المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي عند طلبة جامعة بغداد،مجلة البحوث التربوية والنفسية، عدد 33، جامعة بغداد، العراق، ص 249-272.
14.اليوسف، رامي محمود (2018). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 45، العدد 2، ص360-374.

Academic procrastination and its relationship to motivation of achievement among Al-Istiqlal University students

Dr. Amer Saber Shehadeh
- Assistant Professor, Al-Istiqlal University – Jericho/ Palestine
Dr. Ali lutfe Qashmar
- Assistant Professor, Al-Istiqlal University – Jericho/ Palestine
Razan Marei - Lecturer
Al-Istiqlal University – Jericho/ Palestine

Abstract: The present study aimed to test the relationship between academic procrastination and achievement motivation among students of Al-Istiqlal University, and to uncover differences in the relationship between academic procrastination and achievement motivation due to variables (gender, academic level, and academic appreciation).

The study sample consisted of (80) male and female students from Al-Istiqlal University, who are registered in the first semester of the academic year (2019/2020). They were chosen by simple random sampling method. This study adopted the survey and correlational approaches, and the data collected through the application of the academic procrastination scale with reference to the Abu Ghazal study (2012), and the achievement motivation scale with reference to Othman's study (2014).

The study concluded with a set of recommendations, including: The differences in academic procrastination due to achievement motivation among students of Al-Istiqlal University on the first scale (Academic Procrastination Scale), the percentage of response to the overall score was very high, in addition to the differences in academic procrastination motivated by achievement among students of Al-Istiqlal University on the scale The second (achievement motivation scale) was high.

Key words: Academic Procrastination, Achievement Motivation, Students, Al-Istiqlal University, Palestine.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 11 ديسمبر 2020
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الفكر التربوي الإسلامي: مرجعياته وأبعاده

د.عبد القادر الشايط
جامعة محمد الأول وجدة-المغرب

ملخص: هذه الدراسة محاولة أولية لاستكشاف حقيقة التربية في الإسلام، وتوصيف حضور الممارسات التربوية في التراث العربي الإسلامي، وإظهار مرجعياتها وأهدافها وحضورها بين العلوم الإسلامية، وذلك من خلال إلقاء نظرة سريعة وشاملة على الإسهامات المتنوعة للمفكرين المسلمين في الفكر التربوي، ودورهم الفاعل في تناول قضايا التربية وربطها بإطارها الفكري والواقعي، وتشخيص وتحليل مفهوم التربية عند علماء الإسلام الذين اشتغلوا على قضايا التربية والتعليم، وإبراز أهميتها في المنظومة التربوية الجديدة، وبيان مدى الحاجة إلى القيم التربوية الأصيلة التي تستقي مرجعياتها من أصول الإسلام، ما يفضي إلى الاستفادة من هذا التراث الهام؛ لأنه بالرغم من بعد الفترة الزمنية مازال له من الجدة والمرونة ما يؤهله للإسهام الفعال في النهضة التربوية التي يتطلع إليها العالم الإسلامي اليوم.

الكلمات المفتاحية: التربية، القيم، الإسهامات، المفكرين، التراث الإسلامي.

مقدمة

إن النظام التربوي الإسلامي يستمد مرجعياته وفقا لأصوله المنطلقة من القرآن والسنة والحافلة بالقيم الإسلامية التي تقوم عليها حياة المسلم كما حددها الوحي الإلهي في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وبخالقه سبحانه وتعالى، وإن قضية التربية كانت من أهم المشكلات المعقدة والجوهرية التي ظلت تشكل هاجسا ملحا لدى الدارسين القدامى المشتغلين بالتربية في التراث العربي الإسلامي، مما جعل المسألة التربوية تحتل مكانا متميزا في الفكر التربوي الإسلامي.

وما ينبغي الإشارة إليه أن هناك تراثا تربويا إسلاميا له علاقة وطيدة بالممارسات الثقافية ونظرتها للمستقبل، وهو تراث ظل غائبا لم يعرف بما فيه الكفاية، ولهذا سنسعى إلى دراسته دراسة نقدية هادفة للربط بين ماضي الأمة وحاضرها، ذلك أن التراث التربوي الإسلامي يعد من أهم الوسائل الفعالة التي تعمل على غرس القيم النبيلة في الفرد، وترسيخ الهوية الثقافية والحضارية للمجتمع.

وانطلاقا من هذا الاهتمام المتزايد للدول والشعوب على قضايا التربية والتعليم فقد تعرضت مناهج التربية في عدد من بلدان العالم الإسلامي بسبب الاستعمار وأثر العولمة التي تسعى إلى نشر " التغريب الثقافي باعتماد نظريات وافدة في صياغة المناهج التعليمية، مما انعكس على أهداف العملية التربوية ومقاصدها، وأثر على صياغة البرامج والمناهج وتطبيقاتها التربوية، وهو الأمر الذي اقتضى وضع دراسة مرجعية محكمة في هذا المجال، بهدف إدماج القيم الإسلامية المستقاة من الكتاب والسنة في المقررات الدراسية لتحصين المسلم دينيا، والحفاظ على هويته الحضارية والثقافية.

وهذه الدراسة محاولة أولية لاستكشاف حقيقة التربية في الإسلام، وتوصيف حضور الممارسات التربوية في التراث العربي الإسلامي، وإظهار مرجعياتها وأهدافها وحضورها بين العلوم الإسلامية، من خلال إلقاء نظرة سريعة وشاملة على الإسهامات المتنوعة للمفكرين المسلمين في الفكر التربوي، ودورهم الفاعل في تناول قضايا التربية وربطها بإطارها الفكري والواقعي، والاستفادة من هذا التراث الهام لأنه بالرغم من بعد الفترة الزمنية مازال له من الجدة والمرونة ما يؤهله للإسهام الفعال في النهضة التربوية التي يتطلع إليها العالم الإسلامي اليوم.

أهداف الدراسة

- تسهم في التعريف بالفكر التربوي الإسلامي، وتبرز أهميته وأدواره ومقاصده في المنظومة التربوية الإسلامية.

- تقدم لواضعي الاستراتيجيات والبرامج العملية في ميدان التّعليم في البلدان الإسلامية، مادة دسمة لها أهميتها في المنظومة التربوية الجديدة.

- تبين حاجة الأمة الإسلامية إلى القيم التربوية الأصيلة التي تستقي مرجعياتها من أصول الإسلام، وتبرز أهميتها في المنظومة التربوية الجديدة.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

حاجة المنظومة التربوية الإسلامية المعاصرة إلى إصلاح حقيقي في ظل المتغيرات والتحديات الجديدة المعاصرة، بعد أزمة النظام التربوي في البلاد الإسلامية الذي يعيش فراغا علميا ومنهجيا، وتراجعا قيميا، وانحرافا أخلاقيا وسلوكيا نتيجة تغييب الفلسفات التربوية في البلدان العربية الدِّين وقيمه السامية عن نظم التعليم والتربية، مما أدى إلى انحطاطها وانهيارها.

وتتفرع عن الإشكالية الرئيسية الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفهوم وأهمية وأهداف التربية في الفكر الإسلامي؟

- ما هي أهم المشكلات التي تواجهها فلسفة التربية في العالم الإسلامي؟

- ما مدى استجابة النظم التربوية المستوردة للظروف الاجتماعية والعلمية في البلدان العربية الإسلامية؟

- أين تكمن أهمية التربية على القيم في الفكر التربوي الإسلامي؟

- ما هي أهم الحلول والأفكار التي يمكن اقتراحها للتغلب على المشكلات التي تواجهها فلسفة التربية في العالم الإسلامي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الوقوف على مجموعة من القضايا الهامة المتعلقة بالمنظومة التربوية الإسلامية وأهمها:

- الحكم على فلسفة التربية في العالم الإسلامي، وتحديد مكانتها ومرجعيتها

وأهميتها ودورها.

- مقارنة المنهج التربوي الإسلامي القديم بالمنهج التربوي المعاصر.

- تحليل واقع فلسفة التربية في العالم الإسلامي وبيان ما تعاني منه من مشكلات.

- تمكين صانعي القرار التربوي في الوطن العربي من خلال هذه الدراسة من الإطلاع على طبيعة الدور الذي تؤديه التربية العربية إزاء الظواهر الاجتماعية المختلفة، وتقييم ذلك الدور والسعي لإصلاح الخلل المتعلق به.

- كشف الحاجة الملحة التي يجب أن تتبري مؤسساتنا التربوية لتبنيها لمواجهة العولمة.

- إبراز أهم الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها التربية الإسلامية لمواجهة التحديات المعاصرة.

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى التعريف بالتربية من زاويا متعددة: إحداها قديمة وأخرى معاصرة، قصد الوقوف على الفلسفة التربوية الإسلامية تأصيلا وتطبيقا وتنظيرا وممارسة، وإبراز نقط قوتها وضعفها، وذلك بجمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر ممكن من الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وتحليل آراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين والتربويين في موضوع التربية وعلاقتها بالمجتمع، ومن تم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها والخروج منها بأجوبة جامعة لأسئلة الدراسة.

مصطحات الدراسة

مفهوم الفكر التربوي الإسلامي: إن تحديد المفاهيم والمصطلحات يعد من مستلزمات البحث العلمي، باعتبار أن تحديد المفاهيم هو بوابة العلم وطريق المعرفة، ومما يزيد من أهمية تحديد المفاهيم في علوم التربية هو انتماء تلك المفاهيم والمصطلحات إلى العلوم الإنسانية وارتباطها بهذه العلوم بمختلف أنواعها وفروعها (أحمد أوزي، 2016: 4).

لأن المصطلحات ركن مهم في تحصيل المعارف واكتساب العلوم، وبها يتأسس البناء المعرفي لأي علم من العلوم، بحيث لا تستقيم علوم التربية ولا تغدو مصطلحاتها واضحة المعالم وجلية في المكونات والدعائم والأسس لدى متلقيها

ومكتسبيها دون تحديد وتوضيح لهذه المصطلحات المتداولة والشائعة في علم التربية.

الفكر: يستخدم مصطلح الفكر للدلالة على نتائج عمليات التفكير والتأمل العقلي التي يقوم بها الإنسان بوصفه كائنا عاقلا مفكرا (عبد الإله بلقزيز، 2002: 264-265). كما يطلق على عمل الذهن تدبرا وتأملا في أي شيء من شؤون الحياة الدنيا أو الدين، وهو نشاط بشري أداؤه العقل، وثمراته الرأي والعلم والمعرفة (أحمد رشيد القادري، 2005: 13).

فالعقل الإنساني ينتج نتاجا على قدر متفاوت من الدقة والعمق والوضوح والتنظيم والموضوعية نسميه فكرا، وينعكس هذا النتاج الفكري في صور متعددة وأشكال مختلفة وصيغ متباينة، وينشأ الفكر ويتراكم وينمو ويتطور بوصفه ثمرة من ثمار سعي العقل الإنساني لإدراك طبيعة الظواهر المحيطة به وفهمها وتفسيرها (ساجد صبري نعمان، 2014: 399).

الفكر الإسلامي: إن مصطلح الفكر الإسلامي من المصطلحات الحديثة و يعني كل ما أنتجه فكر المسلمين منذ مبعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى اليوم من المعارف الكونية العامة المتصلة بالله عز وجل والعالم والإنسان، والذي يعبر عن اجتهادات العقل الإنساني لتفسير تلك المعارف العامة في إطار المبادئ الإسلامية عقيدة وشريعة وسلوكا (محسن عبد الحميد، 1995: 36).

وقد اعتبر محمد البهي أن الفكر الإسلامي هو نتاج للعقل الناشئ في المجتمع الإسلامي في ظل القرآن والسنة، وسيرة السلف الصالح (محمد البهي، 1971: 7).

وحتى يستطيع المفكر الإسلامي أن يحافظ على عقيدته وحضارته ونظرتهما إلى الوجود اضطر أن يبحث عن مصطلحات معاصرة تعبر عن كليات وجزئيات الصراع الحضاري المعاصر بين منظومة الحضارة الإسلامية ومنظومة الحضارة الغربية (محسن عبد الحميد، 1995: 36)، كما دعا المسلمين إلى ضرورة انتهاج أسلوب التجديد في الفكر الإسلامي وعدم الانغلاق على الذات.

الفكر التربوي: إن من أسباب اختلاف تعاريف علوم التربية وتعددها، تشعب أبعاد ومجالات الظاهرة التربوية التي تشكل موضوعها، وتنوع جهازها المفاهيمي تبعا لاختلاف العلوم الإنسانية والدقيقة التي تستعير منها علوم التربية هذه المفاهيم والقواعد والأسس، بالإضافة إلى انفتاحها على مقاربات مستمدة من مختلف العلوم

كعلم النفس، وعلم الاجتماع وعلم الفلسفة والتاريخ، وعلوم الاتصال وغيرها.

وقد تعددت مفاهيم مصطلح التربية، وهذا ما أشار إليه عبد الرحمان بن حجر الغامدي في كتابه حيث قال: "يرى كثير من رجال التربية والتعليم أن مصطلح التربية لا يخضع لتعريف محدد، بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد، والقيم والديانات والأعراف، والأهداف من جانب آخر، بالإضافة أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان والمكان (عبد الرحمان بن حجر الغامدي، 1418: 3).

وقد عرفها المفسر البيضاوي بقوله: الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا (ناصر الدين البيضاوي، 2000: 13/1)، كما عرفها الراغب الأصفهاني في مفرداته بقوله: الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام، يقال ربه ورباه، وربه (الراغب الأصفهاني، 1412: 184).

وعرف ابن سينا التربية بأنها وسيلة إعداد الناشئ للدين والدنيا في آن واحد وتكوينه عقلياً وخلقياً وجعله قادر على اكتساب صناعة تناسب ميوله وطبيعته وتمكنه من كسب عيشه (عبد الحميد الصيد الزنتاني، 1993: 24).

أما الإمام الغزالي اعتبر التربية هي الأساس والمنطلق والضرورة في صلاح الفرد وفي صلاح المجتمع، وهي السبيل إلى تحقيق التمدن، وبلوغ السعادة للإنسان والارتقاء به من درجة الحيوانية إلى الإنسانية.

وأثنى الإمام الغزالي كثيرا على المربي في الفصل الذي خصه للتربية والتعليم وشبه المربي بالفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته (أبي حامد الغزالي، 2010: 128)، لأن كل همه غرس القيم الايجابية في المتعلم.

ومن التعاريف الحديثة المبسطة للتربية تعريف محمد عطية الأبراشي وهو تعريف يراعي فيه البعد التكويني المتعدد لشخصية الإنسان حيث قال بأن التربية هي إعداد المرء ليحيا حياة كاملة، ويعيش سعيدا، محبا لوطنه قويا في جسمه متكاملا في خلقه، ومنظما في تفكيره، رقيقا في شعوره، ماهرا في عمله، متعاونا مع غيره يحسن التعبير بقلمه ولسانه ويجيد العمل بيده (محمد عطية الأبراشي، 1998: 7).

وهكذا يتبين لنا أن التربية "عملية تنشئة اجتماعية تعنى بالفرد عناية متكاملة منذ طفولته إلى رشده لتكوين شخصيته المتزنة السوية المتكاملة، وهي مثل ضرورة التغذية للجسم، فكما أن التغذية تنمي البدن وتحفظ له سلامته، فإن التربية تحفظ للفرد حياته وتوجهها إلى شاطئ السلامة والاطمئنان والإنتاج (عبد الحميد الصيد الزنتاني، 1993: 22).

وفي هذا السياق لا يمكن إغفال بعض المصطلحات المرادفة لكمة التربية، ومصطلحات أخرى تؤدي بعضا من معاني التربية، يجدها القارئ في كتب التربية الحديثة، أو ضمن كتب التراث المعجمي العربي، ونقف على بعض منها:

التنشئة: ويراد بها إعداد الإنسان وتنشئته تنشئة متوازنة وهي: عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا فمراهقا فشيخا سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة (حامد عبد السلام زهران، 1977: 213)، وهي عملية مستمرة باستمرار وجود الإنسان على ظهر الأرض.

التهذيب: ومعناه تحصين النفس البشرية وتعويدها على الأخلاق الحميدة، وتنقيتها من كل ما يشوبها من الصفات الذميمة، حتى ترتقي إلى درجة الصلاح والتزكية.

الإصلاح والتأديب: ويقصد إزالة الفساد عن الشيء والتأليف بين قلوب الناس بالمودة والإتيان بالصلح والخير، وردع المسيء وزجره بطريقة من الطرق المشروعة.

التعليم: يعد التعليم جزء من التربية رغم استخدامه للدلالة عليها، فالتربية أشمل من التعليم يقوم بها المعلم وغير المعلم، أما التعليم فهو محدود بما يقدم داخل الفصل من معلومات ومهارات، وقد شاع استخدامه للدلالة على معنى التربية عند بعض السلف في كتاباتهم، مثل "رسالة العالم والمتعلم" لأبي حنيفة، وكتاب "تعليم المتعلم طريق التعلم" لبرهان الدين الزرنوجي وأصبح استخدامه اليوم محصورا في الجانب المعرفي المتمثل في طلب العلم (حورية رزقي، 2015: 26).

التزكية: هي إحدى المعاني التي استخدمت للدلالة على معنى التربية، ويقصد بها: تطهير النفوس وإصلاحها بالعلم النافع والعمل الصالح، وفعل المأمورات وترك المنهيات (ابن تيمية، 2004: 97/10)، مصداقا لقوله تعالى: ﴿**قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا**﴾ [الشمس: 9].

وعليه يمكن القول بأن **الفكر التربوي** هو كل ما يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها، ومشكلاتها وهمومها سواء أكان ذلك كلاما شفويا أم كلاما مكتوبا، وسواء أكان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظم، أم كلاما مرسلا عاما"(عبد الغني عبود، 2002: 48)، يحدد أولوياتها وموضوعاتها وتطلعاتها.

وقد يختلف الفكر التربوي "باختلاف المنطلقات الفلسفية التي تخضع لها النظرية التربوية، وباختلاف الطرق والوسائل التي تسلكها الجماعات الإنسانية في تدريب أجيالها وإرساء قيمها ومعتقداتها، وباختلاف الآراء في مفهوم العملية التربوية وطرقها ووسائلها (محجوب عباس، 2006: 10).

الفكر التربوي الإسلامي: وبناء عليه يعرف الفكر التربوي الإسلامي بأنه "مجموعة الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، وتتصل اتصالا مباشرا بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية (علي سعيد إسماعيل، 2006: 37)، وبذلك يكون الفكر التربوي الإسلامي عبارة عن نظرة شمولية لعلماء الإسلام في نظرتهم إلى قضايا التربية من وجهة نظر الإسلام تنظيرا وتطبيقا.

أولا: الفكر التربوي الإسلامي: نشأته ومساراته

1- النشأة والتأسيس

يسير النمو الحضاري والفكري جنباً إلى جنب، وبقدر العمق الحضاري يتعمق النمو الفكري، والفكر التربوي الإسلامي نتاج حضارة عريقة امتدت على مدار أربعة عشر قرناً من الزمان مما أكسبها هذا البعد من القوة والازدهار، حيث استمد قوته وحيويته وحركته من حركة هذا الدين وقوته في جانبه التطبيقي في الحياة الإسلامية فهو دين علم وعمل، وبهذا وظفت الأفكار المستمدة من المصادر الخالدة الصالحة لكل زمان ومكان في حياة الناس اليومية، لم يشهد له التاريخ مثيلاً، واستطاع الفكر التربوي الإسلامي أن يوجد الإنسان الصالح القادر على التكيف مع واقعه بفضل نتاج القرآن والسنة وما اشتملا عليه من تصور شامل عن الإنسان والكون والحياة، ولقد أسهم علماء المسلمين في تطور الفكر التربوي الإسلامي على مر العصور (عبد الله زاهي الرشدان، 2004: 265-268).

وإذا عدنا إلى مرحلة تأسيس الفلسفة التربوية الإسلامية في مرحلتها الأولى سنجد أن النبي صلى الله عليه وسلم وضع أسس وقواعد هذا العلم انطلاقا من الوحي

الإلهي المبين، قال تعالى: ﴿**وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ**﴾ [النحل:89] حيث اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بتربية الصحابة الكرام، وسقاهم القرآن، ورقاهم بالقيام والصيام، حتى صاروا شموس ضياء، وأقمار هداية، وفتح الله عز وجل بهم البلاد وقلوب العباد، وتكونت الدولة الإسلامية بالمدينة المنورة، ثم توالت الانتصارات، وسطع نور الإسلام في المشارق والمغارب حتى دق المسلمون أبواب أوروبا ووصلوا إلى حدود الصين في آسيا، وكان هذا ببركة تربية الصحابة على الإسلام (أحمد فريد، 2006: 8).

ولقد كان للرسول صلى الله عليه وسلم منهجية بليغة لإرشاد وتوجيه المجتمع المكي إلى طريق الهدى والصلاح وإخراجه من الضلالة والجاهلية، وتربيته على مكارم الأخلاق ومحاسن العادات، إذ رسم صلى الله عليه وسلم معالم السياسة التربوية المُثلى الراشدة في أدق تفاصيلها، ويتجلى هذا الأمر في كونه داعيا إلى الله بإذنه من أول يوم بعثه الله فيه، قال تعالى: ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُن لِّلْخَائِنِينَ خَصِيمًا**﴾[النساء: 105]، فالنظام التربوي الإسلامي حُدِّدَت معالمه بالقرآن، فهو مملوء بأحكام وقواعد جليلة، في المسائل المدنية والتجارية، وأحكام الحرب والسلم، وأحكام القتال والغنائم والأسرى، وبنصوص صريحة في الحدود والقصاص(محمد المغراوي، 2007: 373).

ولا شك أن تربية الرسول صلى الله عليه وسلم للمجتمع المسلم أثرت وتأثرت بالظروف البيئية التي عاصرتها، سواء منها الأخلاقية الدينية التي أثر فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم، أو الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتي غيَّر فيها رسول الله أكبر تغيير، كما أنها بمحدوديتها وبالبيئة التي وجدت فيها، وإمكانيات الزمان والمكان كان لها تأثير مباشر في أسلوب الإدارة النبوية التي يمكن اعتبارها إدارة حكومية ومؤسسية شبه حكومية، إدارة دينية واقتصادية، إدارة اجتماعية وإدارة أسرية وعائلية، إدارة عسكرية، وإدارة أزمات، وإدارة تطبيقية، وإدارة مشتركة إلى غير ذلك من جوانب وأنواع الإدارة التي نراها ماثلة في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم يمكن دراستها والاقتباس منها من خلال المواقف والأحداث المختلفة (عبد العزيز العُمري،2005: 37).

فبالرغم من أن تربية الرسول صلى الله عليه وسلم للمجتمع تأثرت بالظروف الأخلاقية الدينية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية التي عاصرته، إلاَّ أن تشريعاته كانت عامة وشاملة لكل عصر، فقد أرشدنا صلى الله عليه وسلم إلى أن

الكتاب والسنة وحدهما هما الإمام، نستنبط منهما وفي حدودهما ما يوافق كلّ عصر وكلّ مكان، مسترشدين بالعقل وقواعد العدل (محمد المغراوي، 2007: 374).

إن النبي صلى الله عليه وسلم ضرب مثالا للمربي الناجح من خلال ما نهجه من أساليب تربوية حكيمة، فيها الجدّة، والتميز، والتطوير، فكان مثالا للمعلم الذي يدرك أحوال تلامذته، وطبيعة بيئتهم وحياتهم المتصفة بالشدة والقسوة، فكان يعاملهم بحلم ورفق، ويبين لهم صالح الأمور من فاسدها بتأن وتدرج على قدر عقولهم وتفكيرهم وطبيعتهم، قال تعالى: ﴿ **فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ**﴾ [آل عمران: 159].

ومن الأساليب التربوية النبوية الرائعة اهتمامه صلى الله عليه وسلم بالإبداع اهتماما كبيرا وتركيزه على التحفيز والتشجيع باعتبارهما أكثر الأساليب التي تساعد على تنمية الحس الإبداعي، مما فجَّر الطاقات الإبداعية والابتكارية لدى صحابته رضوان الله عليهم على اختلاف قدراتهم، وحقق للإسلام والمسلمين النفع والرقي والتقدم والازدهار.

ولقد ترتب على جهود الصحابة في ميدان التربية والتعليم أن ظهر في كل قطر تلاميذ تسنموا مركز التوجيه في المجتمع ودفعوا بالحركة العلمية، وخلال هذا النشاط العلمي برزت عوامل عدة أدت إلى تطور جديد في مفهوم النظرية التربوية، حيث ظهرت المدارس الفقهية في كل من المدينة المنورة و مصر والعراق، والمدارس اللغوية بالبصرة والكوفة، ونشطت الفرق الإسلامية فظهر منها ما يعبر عن آرائها وينافح عن معتقداتها، وخلفت هذه الفرق نوعا من النشاط الفكري كان له آثاره في مفاهيم التربية ومناهجها وأساليبها (ماجد عرسان الكيلاني، 1985: 85-87).

إن التطور الذي شهدته النظرية التربوية الإسلامية خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين يعزى إلى اهتمام الأئمة المؤسسين لمذاهب السنة في القرن الثاني الهجري، حيث ساهمت آراؤهم الفكرية في إبراز ميادين التربية وعناصر المنهاج، فقد دعا أبو حنيفة (ت150ه) إلى تنظيم منهاج يجعل المتعلم يعيش عصره فكرا وثقافة وسلحه بما يجابه به التحديات التي تواجهه (الكيلاني، 1985: ص88)، لإعداده لمجابهة مشكلات عصره، كما أقر بضرورة إطلاع المتعلم على تيارات

عصره ليتمكن من معرفة الصحيح من الخطأ، ويزيل كل شبهة، ويتخلص من الجهل، لأن الحق لا يعرف إلا بمعرفة الباطل، والصواب لا يتوصل إليه إلا بالوقوف على الخطأ(أبي حنيفة، 1972: 34-38).

أما الشافعي فقد ربط موضوعات التربية بأهداف سلوكية، واتجاهات محددة حسن الوقوف عليها والتوجه لتحقيقها، ولم تقتصر التربية على العلوم الشرعية واللغوية والحساب، وإنما أضاف لها موضوعات علمية ذات علاقة بالوجود المادي (البيهقي، 1971: 282).

أما الإمام مالك بن أنس فقد ربط بين حاجات المجتمع وبين الفلسفة التربوية حينما دعا إلى مراعاة أوضاع كل بلد حتى في المسائل الفقهية، فعندما أشار إليه أبو جعفر المنصور أن يعتمد كتابه الموطأ، في كل الأمصار الإسلامية ، للعمل به دون غيره، عارض مالك هذا الإجراء وقال بضرورة ترك كل بلد وما اختار لنفسه من روايات الفقه الأخرى (ابن عبد البر، 1968: 159/1).

وكان للإمام الغزالي تصور شامل للنظام التربوي الإسلامي، فقد جمع بين الريادة الفلسفية والموسوعية الفقهية والنزعة الصوفية الروحية، وأولى اهتماما بالغا للعلم والمعرفة، فلم يظهر من يدانيه في محاولاته لوضع أسس متينة للنظام التربوي الإسلامي، بل إن الغزالي في تفكيره التربوي كان يعكس حاجات مجتمعه وعصره ويتفاعل معهما بإيجابية مؤثرة وفعالة.

فكان أول ما افتتح به موسوعته الفكرية الضخمة، إحياء علوم الدين هو باب في فضيلة العلم والتعليم والتعلم، وينطلق تصوره لكل العلوم على مبدأ عقيدة التوحيد، ويربط ربطا وثيقا بين العلوم والشواهد النقلية المتمثلة في نصوص القرآن والسنة، ويؤكد على أن كل ما يرتبط بالعملية التربوية من معارف وطرق وأهداف يجب أن يكون مستوحى من الأصول الشرعية، وقد أشار إلى ذلك في الباب الأول من موسوعته "فضيلة العلم والتعليم وشواهده من النقل والعقل (الغزالي، 2005: 11/1).

وإن النظرة الفاحصة للشواهد النقلية تبين أن هناك ثابتا أساسيا هو العقيدة، فينبغي أن تكون بمثابة المرجعية الأساسية في فهم العلم وتقويمه، فالمعرفة عند الإمام الغزالي لا تنفصل عما أمر بها الشرع، بل إن العلم أصله عبادة وفضيلة.

وحتى الشواهد العقلية التي يوردها إمامنا الغزالي، مباشرة بعد الشواهد النقلية،

تعتبر تابعة وخادمة لهذه الأخيرة، فالأولوية تعطى لتعاليم الدين وتوجيهات العقيدة.

كما عالج ابن تيمية مفهوم التربية بتصور أوسع مما كان يشار إليه على أنه تربية وتعليم، فلقد اقتصر اسم التربية حتى في عصورنا الحاضرة على التعليم الرسمي الذي يقدم للناشئة في المدارس، ولكن الفكر التربوي عند ابن تيمية لا يفصل التربية عن الثقافة والتوجيه العام، وهذا ما يسميه علماء الانتروبولوجيا- علم الإنسان اليوم- أي العملية التي يتم من خلالها تقبل المجتمع والأفراد للعقائد والقيم وطريقة الحياة التي يراد إشاعتها في القول والعمل، وفي التعليم والتدريب، وفي العادات والأعياد، والاحتفالات والمهن والفنون، وفي العبادات والنشاطات الاجتماعية (الكيلاني، 1985: 253).

وقد حاول ابن تيمية من بعد الغزالي أن يربط الفكر التربوي بمعارف السلف حيث عالج الكثير من المفاهيم التربوية ضمن أبحاثه ودراساته الوافرة، ولقد ركز في هذا المجال على الأصول دون الفروع، وكان من الممكن أن يسهم في تجديد مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، لو أن آراءه وجدت المناخ الفكري الملائم، وقد استرشد بفلسفة التعليم التي فهومها من القرآن والسنة (الكيلاني، 1986: 197-199).

ولإعادة بناء المنظومة التربوية على أسس إسلامية صحيحة بلور بن تيمية مجموعة من الآراء والمبادئ في ميادين أصول التربية وفلسفتها، والمناهج وطرائق التعليم وغير ذلك من الميادين التربوية، ولقد تميزت آراؤه في هذا المجال بدعائم ثلاثة، أوردها الكيلاني في كتابه على النحو الآتي:

الأول: اعتقد أن التربية يجب أن تركز على بعث عقيدة التوحيد وتطهير حياة الأمة من البدع والانحرافات كمقدمة لتأهيل الأمة لحمل رسالة الإسلام مرة ثانية.

الثاني: أن مقياس التربية السليمة هو قيامها على أصول مستمدة من القرآن والسنة وانسجامها مع تطبيقات السلف، وإعادة توصيل المتعلم بالقرآن والسنة دون حاجة لوسطاء في الفهم والاستنباط.

الثالث: أن التربية لا يمكن فصلها عن التوجيه العام للمجتمع، وهي ترتبط بالحياة اليومية وما يتفاعل خلالها من المعتقدات والقيم والعادات والتقاليد والممارسات الإدارية والسياسية والاجتماعية وغير ذلك (الكيلاني، 1986: 197-199).

بينما عمل العلامة ابن خلدون - عبقري التربية في الفكر التربوي الإسلامي - على

تأصيل مفهوم التربية، واهتم بالقضايا والموضوعات المرتبطة بها، وهو صاحب مشروع ورؤية حضارية خاصة، ولاسيما فيما يتعلق بدراسة التاريخ البشري، والمجتمع الإنساني، والعمران الحضاري، والتربوي والسياسي وغيرها من الحقول المعرفية، "فقد أكسبته خبرته العلمية والعملية دقة في فهم سنن الحوادث وقوانين الاجتماع مما ظهر أثره واضحا في آثاره العلمية، فجاء بنظرات صائبة أبرزت الكثير من المفاهيم التربوية وقوانين التعلم (الكيلاني، 1985: 226).

وقد أورد في أثناء تحديده للمنهج التربوي السليم شروطا، دينية ودنيوية، ينبغي على المعلم والمتعلم التحلي بها، حتى يكون التعليم مزدهرا ومحققا لأهدافه، وتكون عملية التعليم ناجحة ومثمرة.

إذ ذكر في الفصل الأربعين أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم وذلك أنّ إرهاف الحدّ بالتّعليم مضرّ بالمتعلّم سيّما في أصاغر الولد لأنّه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة لذلك صارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانيّة الّتي له من حيث الاجتماع والتّمرّن (ابن خلدون: 597).

وبين وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته في الفصل السابع والثلاثين قائلا: اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يرد (ابن خلدون: 589).

وفي ختام الحديث عن نشأة الفكر التربوي الإسلامي يمكن القول إن التطور الذي شهدته النظرية التربوية الإسلامية خلال القرون الأولى يعزى إلى اهتمام النبي صلى الله عليه وسلم بتربية جيل الصحابة رضوان الله عليهم، فكان من أبرز وأعظم أساليبه التعليم بالفعل والعمل لأنه أقوى وأوقع في النفس وأعون على الحفظ والفهم، وأدعى إلى الإقتداء والتأسي من التعليم بالقول والبيان؛ وأن التعليم بالفعل والعمل هو الأسلوب الفطري للتعليم، ثم برز بعد ذلك الأئمة المؤسسين لمذاهب السنة حيث ساهمت آراؤهم الفكرية في إبراز ميادين التربية وعناصر المنهاج، وقد كان لأعلام

الفكر التربوي الإسلامي أمثال الإمام الغزالي وابن تيمية وابن خلدون دور بارز في بناء المنظومة التربوية على أسس إسلامية، الذين سعوا إلى تحديد معالم المنظومة التربوية المتكاملة (آداب وشروط العالم والمتعلم، والأهداف التربوية، وطبيعة المنهاج التعليمي...)، ووضع تصور شامل للنظام التربوي الإسلامي يعتبر بحق الركيزة الأساس التي بنيت عليها الفلسفة التربوية في عصر النهضة، ومن هنا تأتي أهمية دراسة التراث التربوي الإسلامي في ظل حضارة إسلامية عريقة امتازت بقدراتها على البذل والعطاء في ميدان الفكر التربوي الإسلامي، حتى تكون أساسا للنهضة مرة أخرى.

2- الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بين التغريب والتقليد

أ- اتجاه التغريب

وإذا انتقلنا إلى الفلسفة التربوية الإسلامية في العصر الحديث سنجد بعضها مرتبطا ارتباطا تاما بالمدارس الغربية، التي تأثرت هي الأخرى بالتحولات التي شهدها المجتمع الأوربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ومع بداية النهضة الأوربية حدث انقلاب في المفاهيم التربوية وهو يعكس ذلك الانقلاب الذي أحدثته الثورة الصناعية في الحياة العامة، وهكذا ظهرت نظريات وفلسفات ترتبط أساسا بفترة التحول، ولم تكن الآراء في التربية تختلف في الواقع عن تطلعات البرجوازية الناشئة وفكرها اللبرالي (محمد الدريج، 1992: 49-50).

إن العالم العربي الإسلامي قد خضع في العصر الحديث لهيمنة الاستعمار الغربي، وحينما توارى هذا الاستعمار خلف وراءه تبعية فكرية وتربوية، تتسم بالانفتاح الحضاري في غير صالح الهوية الإسلامية، ولعلنا لا نبالغ عندما نقول إن السبب الأساسي في أزمة الفكر التربوي المعاصر، ترجع إلى تبعيته للفكر الغربي، وإلى أنه لا يكاد يوجد فكر تربوي عربي أصيل، بل توجد نظريات وآراء تربوية غربية (أوربية وأمريكية) نقلت من أوطانها الأصلية وغرست في البلدان العربية رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والغربية (عصام منصور، 2014: 131).

وقد أسهمت هذه النظم التربوية الغربية في زرع الاغتراب في صفوف طلاب البلدان العربية، لأن هناك مؤلفات تربوية عربية تأثرت تأثرا تاما بالمناهج والنظريات الغربية، فكانت المصنفات الغربية هي مادتها العلمية، تستقي منها، وتسقيها لأبناء الأمة (خالد الحازمي، 2000: 9)، مما أدى إلى إضعاف شخصياتهم

وإلحاقهم بنموذج المراهق الغربي سلوكا وقيما، ولا يتفاعلون مع قضايا وهموم ومشكلات مجتمعاتهم، فيكون ذلك سببا في انتشار كثير من السلوكات التمردية، وزيادة معدلات الجريمة والانحراف، واستفحال التطرف والعنف (ليلى عبد الوهاب، 1993: 47).

إضافة إلى هذا فإن المناهج الدراسية المستوردة وطرق التدريس المختلفة قد تقوم بدور اغترابي، لأن عدم مشاركة المتخصصين والطلاب في إعداد مناهجهم الدراسية يشعرهم بعدم أهميتها، وبأنها غريبة عنهم، وغير مرتبطة بواقعهم ولا تعالج قضاياهم، فيتحول الطلاب من خلالها إلى كائنات مهمشة وضائعة ومستلبة ومستسلمة، وتتميز بسهولة السيطرة عليها، وتعاني من ضعف القدرة على التفكير الناقد، وتعيش بإرادة مسلوبة ووعي مزيف، ومنفصل عن ذاتها ومجتمعها (علي سعيد اسماعيل، 1998: 47). ولذلك أثبتت نتائج بعض الدراسات أن طرق ومناهج التدريس هي السبب الرئيسي في ضعف التحصيل الدراسي، وانعدام الحيوية والنشاط أثناء تلقي المعرفة.

وقد تنبه علماء التربية المسلمين إلى أثر هذا الاندفاع وراء النظريات التربوية الغربية المنحرفة عن قيم وهوية وثقافة الأمة العربية الإسلامية، فعادوا إلى الأصول الإسلامية، فظهر الكثير من الدراسات التربوية التي ترتوي في بنائها العلمي من الينابيع الإسلامية، فأثبتت تلك الدراسات الأصالة العلمية والأساليب والمنهجية (عبد الرحمان النحلاوي: 1983: 10) التي تميز بها التراث التربوي الإسلامي تنظيرا وتطبيقا، إلا أن هذا التراث ما زال يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، وإلى "قراءة تحليلية ناقدة تمكننا من التمييز ضمن عناصره بين الأفكار الحية التي يلزم تجديدها، والأفكار الميتة التي يلزم دفنها، والأفكار المميتة التي يلزم الوقاية منها (فتحي ملكاوي، 2018: 21).

ب- اتجاه التقليد

وفي سياق آخر فإن نظرية التربية الإسلامية لم تتمكن من التحرر من الركود الذي أصابها في الفترة السابقة، فأخذت ابتداء من القرن الثامن الهجري في الجمود الذي استمر حتى القرن الحالي، فلم تعد تتفاعل مع حاجات المجتمع وظروف التطور وانحسر مفهوم النظرية التربوية ليتلخص في: قدرة الخلف على ترديد معارف السلف أو شرحها أو تلخيصها (الكيلاني، 1985: 211)، حيث تعزز التقليد في هذه

الفترة وانقطع الاجتهاد حتى آل مفهوم التربية إلى وجوب اقتصار الخلف على التراث التربوي للسلف، فلم تقو جهود بعض العلماء على كسر هذا الجمود والاضطراب الذي شهده قطاع التربية والتعليم "فتعزز التقليد، وقدس التراث جملة، واستمر جمود النظام التربوي حتى بداية العصور الحديثة، حيث وجدت مؤسسات التربية الإسلامية نفسها عاجزة عن استيعاب حاجات المجتمع العربي الحديث في النمو والتقدم، ومواكبة التطور في العلم والمعرفة، الأمر الذي أدى إلى ظاهرة التعليم المزدوج حيث تقف المعاهد الإسلامية كمؤسسات متخصصة بتراث الماضي ويغلب على مناهجها وأساليبها موروثات العصور الجامدة وتقليد القديم دون مراعاة لاختلاف الأزمان وظروف التطور وحاجات الحاضر (الكيلاني، 1985: 267).

وإن النظم والمؤسسات التربوية التي انحدرت عن الطراز الإسلامي القديم ما زالت غائبة كلية عن مفهوم الأهداف التربوية وعن علاقته بالعمل التربوي ومناهجه وتطبيقاته ونتائجه، لأن وظيفة التربية عند هؤلاء هي نقل تراث الآباء إلى الأبناء دونما تطوير أو تبديل أو مراعاة لحاجيات المستقبل (الكيلاني، 1988: 39-40) وما سيطرأ على هذا المجتمع من تغيرات سريعة.

واستمر مفهوم التربية بالمعنى الذي طرحه مجموعة من العلماء القدامى وانتقل هذا "المفهوم إلى العصور الحديثة وأثر في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر في الميادين العقائدية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية (الكيلاني، 1986: 252). واقتصرت موضوعات التربية المقدمة للناشئة على محتوياتها القديمة ولم تراع حاجة هؤلاء المتعلمين المعاصرين، كما أنها لم تجب على التساؤلات والانشغالات والمشاكل التي يواجهها الناشئة اليوم في محيطهم المعاصر.

وخلاصة القول إن بعضا من فلسفة التربية في العالم الإسلامي المعاصر ظلت جامدة وثابتة لم يطرأ عليها أي تجديد، ولم تستجب لطبيعة الواقع والعصر، وليس لها دور في صنع الفعل الحضاري للأمة، لأن مجتمعاتنا الإسلامية لم تكن في منأى عن التبعية والتقليد الحرفي للفلسفة التربوية الغربية، المبنية على الفكر المادي، الذي يجرد الإنسان من إنسانيته، وكل ما ترتب عنها من سلبيات أسهمت في تراجع القيم الدينية السمحة، وتفكك الروابط الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

والبعض الآخر من فلسفة التربية في العالم الإسلامي في العصر الحديث تابع للتراث القديم، ولا ينفك عنه، ويرى أصحاب اتجاه التقليد في الموروث التربوي

سمات الكمال المطلق، وبالتالي يبقى هذا الطرح مناقضا للواقع، ولا يلائم البيئة التي يطبق فيها، كما لا يستجيب للتطور الحضاري الذي تشهده الحياة المعاصرة.

3- منهج إصلاح الفكر التربوي الإسلامي

إن فلسفة التربية في أي مجتمع يجب أن "تشتق من المصدر الفكري أو العقائدي الذي يستوحي المجتمع منه مبادئه وأهدافه ومعتقداته التي توجه نشاط أفراده، وتمدهم بالقيم والتصورات لكي يتخذوها مرشدا لسلوكهم، ورغم أن الإسلام يمثل للمسلمين عقيدة وشريعة ومنهج حياة يستلهمون منه أهدافهم وتصوراتهم، فإن معظم الفلسفات التربوية ليست إلا تجميعا غير منسق لأفكار وقضايا تربوية غربية تم تبنيها دون تكييف ولا تنقية ولا مراعاة لخصوصية مجتمعاتنا الإسلامية(يزيد عيسى سورطي، 1995: 161-163)، مما جعلها عاجزة عن تحقيق أهدافها التربوية والقيمية.

فأكثر فلسفات التربية في العالم الإسلامي تفتقر إلى الشمولية، فأهدافها تربوية محدودة وضيقة فهي تركز على جوانب وتهمل جوانب أخرى، حيث إنها لا تعطي العناية الكافية للجوانب الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية، ولا ترتبط كثيرا بحاجات وواقع وقضايا المجتمعات الإسلامية، ولا تعمل كثيرا على تنمية الشخصية المسلمة من جميع الجوانب، مما يجعلها تتخبط عشوائيا.

إن ما يحتاجه العالم العربي الإسلامي اليوم إذن هو مزيد من البحث في الأصول والتراث بهدف فهم أعمق للأصول التربوية في التاريخ الإسلامي وبذلك يتمكن من إقامة نظم تربوية ومفاهيم تربوية أصيلة في انتسابها للماضي، مرنة في تلبيتها لحاجات الحاضر، قادرة على تحديد مسارات المستقبل (الكيلاني، 1986: 257).

ولتطوير فلسفة التربية في العالم الإسلامي لا بد من تبني فلسفة تربوية واحدة محددة وشاملة، تقوم على قواعد عامة واحدة، وتبنى على أساس الإسلام ونظرته للإنسان والكون والحياة والمعرفة، وتتحرر من التبعية للتربية الغربية، ويشترك في إعدادها أكثر المؤثرين فيها والمتأثرين بها، وتركز على الدنيا والآخرة، والنظرية والتطبيق، والتعليم الديني والدنيوي، والعلم والعمل، وتعمل على تنمية الفرد والمجتمع من كل الجوانب والنواحي، وتشجع الانفتاح على العلوم والخبرات الإنسانية، وتمتاز بالمرونة والشمولية والتجديد والوضوح (يزيد سورطي، 1995: 149).

ولابد للفكر التربوي العربي المعاصر أن يتميز بالعديد من الخصائص التي تمكنه من نشر المعرفة بين أفراد المجتمع العربي، حتى تحقق هذه المعرفة ما ينسجم مع واقع الحياة المعاصرة سواء في المجتمع العربي أو العالم، وما ينسجم مع التطور التكنولوجي الهائل الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة (عصام منصور، 2009: 32).

كما أنه يجب التسليم بالواقع الذي فرضه عصر الثورة الرقمية، وبالتالي لا يجب الانغلاق على هذه المستجدات التكنولوجية التي أملتها ثقافة العالم المعاصر، وإنما يجب الانفتاح على ثقافات العالم ودراسة لغاتهم، والوقوف على تجاربهم في ميادين الفكر والتربية والعلم، وتحليل هذه المعطيات الوافدة وتقييمها والاستفادة منها، وتناولها على أساس من الوعي، واعتبارها إحدى المعلومات المساعدة على المشاركة في الحضارة العالمية.

وهذه الإصلاحات التربوية يمكن أن تجعل الفكر التربوي الإسلامي فكرا قادرا على مجاراة الفكر التربوي العالمي، وتوفر له القدرة على متابعة المستجدات التربوية على صعيد العالم، وهذا من شأنه أن يعمل على تغيير المعرفة في الوطن العربي ونشر التعليم بين جميع أفراده.

وحتى نقضي على استمرار الازدواجية في نظم التربية القائمة بين التشبث بالماضي والإقبال على كل ما هو حديث، لابد إذن من استثمار المادة التربوية كما أصلها القدماء باعتبارها لبنة حضارية بمقدورها الإجابة على المشكلات الحضارية المعاصرة التي يواجهها الناشئة اليوم دون إغفال لأهمية تتبع وتقييم المستجدات التربوية العالمية والاستفادة منها.

وعليه فإن نجاح النظام التربوي في العالم الإسلامي يتوقف على مدى مراعاة واضعيه لمعتقدات الأمة الإسلامية، وقيمها وتقاليدها، وانسجامه مع أنماط حياة المجتمع الإسلامي المختلفة، لأن الفكر التربوي الإسلامي يستمد أصوله النظرية والتطبيقية من منهجية تكوينية قيمية استلهمها من ينابيع القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة اللذين يهديان النفس البشرية والمجتمع الإنساني إلى أقوم السبل وأفضلها، ويسهمان في بناء حضارة الأمة وازدهارها.

ثانيا: الفكر التربوي الإسلامي: أصوله، أهدافه، مجالاته

1- أصول الفكر التربوي الإسلامي

إن التربويين المسلمين قد تنبهوا للنتائج السلبية التي تكون بسبب التبعية المطلقة للفكر التربوي الغربي والنظريات المنحرفة، وإهمال المصادر الإسلامية، فعادوا إلى الأصول الإسلامية، فظهرت الكثير من الدراسات التربوية التي ترتوي في بنائها العلمي من الينابيع الإسلامية، وأثبتت تلك الدراسات الأصالة العلمية في المصادر والوسائل والأساليب والمنهجية (عبد الرحمان النحلاوي، 1983: 10).

وتبرز التوجيهات الإسلامية في التنمية التربوية الصالحة من خلال الأصول المستنبطة منها والتي نجملها فيما يلي:

أ- القرآن الكريم

وضع القرآن الكريم الأساس النظري للمنظومة التربوية التي يسير وفقها الفرد والمجتمع، وقد حمل القرآن في آياته وكشف ودل على كثير من سنن التحضر وقوانين حركة التاريخ والاجتماع، ولعل قضية السنن هي واحدة من الحقائق المبثوثة في الأصول ولم تلق اهتماما كبيرا في الدراسة والجمع والتأليف، وتمثلت هذه الرؤى لتأصيل قضية السنن ما بين إشارات هنا أوهناك في تفسيرات قرآنية حديثة أو قديمة أو كتابات تراثية (سيف الدين إسماعيل، 1999: 186).

وقد اتضح لبعض المفكرين ممن يهتمون بالمنظور الحضاري من ضرورة أن يولى لموضوع السنن القرآنية اهتماما أكبر، وقد أسهموا بهذا الجهد التأصيلي في تأسيس لبنات ضمن الرؤية السننية التي تشكل جزءا لا يتجزأ من عناصر التشكيل الثقافي والفكري والحضاري على المستوى المعرفي والمنهجي، وإن "السنن وفق هذه المعاني جميعا عملية تربوية تعليمية وتدريبية وتحصيلية، وإن من أهم عناصر العملية التربوية في ساحات الفعل الحضاري هي التربية بالسنن، ذلك أن العامل الأساسي والتأسيسي في البناء الحضاري هو فقه سنن الله في الحياة والتزامها منهجا وشريعة في حياة الناس (سيف الدين إسماعيل، 1999: 186).

كما تضمن القرآن الكريم نماذج من الأساليب التربوية المتعددة: كأسلوب القصة والموعظة والقدوة، وضرب الأمثال لأخذ الدروس والعبر، قال تعالى: ﴿**لَقَدْ كَانَ فِي**

قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف: 111]

ب- السنة النبوية الشريفة

ينطلق الفكر التربوي الإسلامي مما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم من تعاليم سماوية، وما عمل به، وما أمر به صحابته رضوان الله عليهم والتابعين له أن يعملوا به، وأيضا بما جاء به من بعده تنفيذا لأوامره واجتنابا لما نهى الله عنه، واجتهادا في توضيح منهجه في التربية وأسلوبه في المعاملة، الذي انطلق من تربية سماوية روحية وجسدية، كانت وما تزال منهج عبادة ومنهج فكر ومنهج عمل (عبد الله زاهي الرشدان، 2004: 62).

فالتمسك بالأصول الإسلامية في التربية هو أقوى السبل لتكوين الإنسان الصالح، وذلك فإن الجهات المختصة بتربية الإنسان في مختلف المجتمعات الإسلامية، مطالبة بالتمسك بالأصول الإيمانية التي هي في ضوء القران الكريم والسنة الشريفة، والتي تنبثق منها الأهداف التربوية العامة والخاصة، وهي مناهج تربية وتعليم للإنسان، وسبيل هذه التربية هو مسايرة التطور العصري للحضارة المعاصرة الإسلامية (محمد الصائم عثمان، 2006: 246).

وقد جعل الإمام الغزالي السنة النبوية أساسا ومرجعا لفكره التربوي يستدل بها للإجابة عن بعض القضايا التربوية، لأن السنة القولية والفعلية والتقريرية تمثل الأساس المرجعي الذي ينبغي الرجوع إليه لتربية النفس والأهل والعشيرة، فيها حياة البشرية وسعادتها في الدنيا والآخرة، قال تعالى: **﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾** [الأحزاب:21]

ت- أقوال الصحابة رضوان الله عليهم

بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم قام الصحابة رضي الله عنهم أجمعين بالدور المنوط بهم من توجيه وإرشاد لجيل التابعين، وربوهم التربية الجادة التي أظهرت منهم علماء وقادة للبشرية، حتى أصبحت سيرتهم ومنهجهم مصدرا تربويا لأجيال اليوم، لما تمثل فيهم من جدة في العلم والعمل، وشجاعة في الحق وصبر على ذلك، يشحذ همم من أراد أن يسلك مسلكهم ويقتفي أثرهم"(عبد الرحمان النحلاوي، 1983: 6).

وقد سار الإمام البخاري في فكره التربوي على هذا المنهج حيث اعتمد على الفلسفة التربوية التي جاء بها القرآن الكريم والسنة المطهرة وما أوثر من أقوال الصحابة والتابعين واجتهاد الأئمة من بعدهم في المسائل التربوية والنوازل الفكرية التي اعتنت بهذا الشأن.

ج- أقوال التابعين والأئمة

عاشوا قريبا من عصر النبوة، وتتلمذوا على أيدي رجال المدرسة المحمدية، فإذا هم صورة لصحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم في رسوخ الإيمان، والتعالي عن عرض الدنيا، والتفاني في مرضاة الله (عبد الرحمان الباشا، 1998: 5). فبذلوا الجد والجهد لإصلاح أحوال الأمة وازدهارها، وظهر تأثيرهم التربوي على الأجيال التي جاءت من بعدهم، حيث حافظوا على التراث التربوي للعصور التي سبقتهم، ثم بدأوا مرحلة التدوين التي يحكيها لنا التاريخ وكتب السير.

وقد استدل ابن تيمية على أفكاره وآرائه التربوية بأقوال التابعين والأئمة لإظهار البعد الأخلاقي في التربية الإسلامية، ويظهر ذلك في فتاويه.

وعلى هذا، فإن الفكر التربوي الإسلامي يستلهم قواعده ومنهجه ومفاهيمه بالرجوع إلى الاستعمال القرآني والسني، على اعتبار أن كل المظاهر الاجتماعية والحضارية للأمة الإسلامية تستقي مفهومها من هذين المصدرين، بالإضافة إلى التراث التربوي للعلماء المسلمين الذين صنفوا في هذا العلم مباحث كثيرة، لها قيمتها العلمية والأدبية، وتمدنا بالمعلومات والمعارف اللازمة للقيام بمهمة إصلاح الأمة في أخلاقها ومقوماتها الجوهرية لإيجاد الإنسان الصالح.

2-أهداف الفكر التربوي الإسلامي

إن الغاية الأولى من التربية هي إعداد الإنسان الصالح المنتج، ولا يكون الإنسان صالحا منتجا إلا إذا كانت له الكفايات الضرورية للحياة في المجتمع، مما يؤهله إلى الاندماج في المجتمع والتكيف مع مختلف الصعوبات والمشاكل التي يفرضها محيطه الاجتماعي والطبيعي.

كما يؤدي النظام التربوي عملا بناء وإيجابيا يقوم من خلاله بتنمية شخصية الفرد بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، ويقوي ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه له، ويرسخ اعتزازه بدينه وهويته وقيمه وثقافته، ويعزز

معايير المجتمع، ويكون أداة للتحرر والاستقلال والتماسك الاجتماعي والوحدة وتعزيز التنمية والذات والثقافة".

وقد بين الإمام الغزالي أهداف التربية بقوله: "إن الهدف من التربية هو تكوين المؤمن الفاضل الذي يستطيع أن يتغلب على بدنه ومعوقاته وبالتالي يستطيع أن يصل إلى سيطرة الروح على البدن سيطرة تؤدي إلى معرفة هذا العالم، وإلى الوصول على أساس هذه المعرفة بحثا عن الحقيقة إلى جوهر عالم الأمر والملكوت (محمد خنيجر، 1996: 113).

وقسم العلم الذي يتوجه به إلى الآخرة إلى علم المعاملة وعلم المكاشفة، ويقصد "بعلم المكاشفة ما يطلب منه كشف المعلوم فقط، وعلم المعاملة ما يطلب منه مع الكشف العمل به والذي ينقسم إلى علم ظاهر: تعمل به الجوارح، وإلى علم باطن: هو العلم بأعمال القلوب والجاري على الجوارح إما عادة وإما عبادة (الغزالي، 2010: 10).

ويتضح من خلال كتابات الغزالي التربوية أنه كان يهدف إلى تحقيق غايتين أساسيتين، هما:

- بلوغ الكمال الإنساني، ونعني به الرقي بالنفس الإنسانية وتزكيتها من الآثام والشوائب، فتتقرب إلى الله عن طريق الطاعات.

- ممارسة شؤون الكسب في الحياة، ومزاولة عمل يحصل له شرف العيش، والاندماج في مجتمعه، والتفاعل مع مكوناته فيصبر على أذاهم، ويسهر على مصالحهم، ويحب لهم ما يحب لنفسه، وهذا دليل على أن الغزالي يعتبر أن الحياة الدنيا مزرعة الآخرة والآلة الموصلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها منزلا لا لمن يتخذها مستقرا ووطنا (فريد جما، 1986: 32).

ومن الأهداف العليا للتربية ما جاء في قوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ**﴾ [فاطر:28]، وقد وقف علماء التفسير وقفة تدبر من هذه الآية فخلصوا إلى أنه لا يخشى الله تعالى حق الخشية إلا العلماء الذين عرفوه حق معرفته، وإن الغاية النهائية للتربية الإسلامية هي تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والجماعية (النحلاوي، 1983: 108).

ويمكن أن نشير إلى باقي أهداف النظام التربوي الإسلامي فيما يلي:

- تقوية الوازع الديني لدى الفرد المسلم مما يسهم في بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة عند المتعلم.

- تنشئة المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر.

- ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكر والتدبر والاقتناع، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

- توفير تربية أساسية لكل فرد تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدنيوية وتجعله مواطنا متزنا شغوفا بالعلم والمعرفة، متسما بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

- جعل المتعلم محور المنظومة التربوية وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات الأساسية التي تساعده على تحصين شخصيته والتشبث بهويته الإسلامية والثقافية والحضارية. (الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية، 2016).

- دعم الحاجات التربوية والاجتماعية والاقتصادية وتحقيق الحاجات العاطفية والنفسية.

- أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الإنسانية مراعية لحاجات المجتمع في علاج مشكلاته.

- أن تحدد العلاقة بين الفرد والمجتمع ثم بينه وبين التراث الاجتماعي: من عقائد وقيم وعادات وتقاليد ومشكلات.

وإن الهدف الأساسي من الفلسفة التربوية في النظام الإسلامي تتلخص أولا وأخيرا في إصلاح أحوال الناس إصلاحا شاملا، تصلح معه عقيدتهم، وتصلح معه شريعتهم، ويصلح معه سلوكهم، ويصلح معه مجتمعهم، وتصلح معه معايشهم، وتصلح معه علاقاتهم، وهكذا يتسرب الإصلاح إلى الأمة برمتها، فيصبح مجتمعهم مجتمعا فاضلا يحفظ حقوق الله وحقوق العباد، ويخلق التوازن في جميع نواحي الحياة ومتطلباتها.

3- مجالات التربية في الفكر الإسلامي

تتفرع التربية إلى عدة مجالات من أبرزها :

التربية الروحية الأخلاقية: تهدف التربية الروحية في الإسلام إلى ترقية الإنسان وانتشاله من الاستغراق في عالم المادة، وخلق حالة اتزان بين الجانب الروحي والجانب المادي في حياته، لتستقيم حياته ويتحقق الهدف الأعظم الذي خلق لأجله، وهو التعرف على خالقه ومولاه فيعبده حق عبادته.

وحتى تصل النفس إلى الفضائل وتتجنب الرذائل لا بد من محاسبتها وعدم تركها لهواها، وأن تأخذ بالمجاهدة والعزائم.

التربية العقلية والعلمية: رفع الإسلام من مكانة العقل، وأهميته في حياة الإنسان، ودعا إلى تنميته بالاكتساب والتدريب والتجريب وتجميع الخبرات ومجالسة العقلاء، وإن التربية العقلية في الإسلام تهدف إلى بناء جيل يتصف بالإدراك والفهم لحقائق الأشياء، ووضع الأشياء في مواضعها زمانا ومكانا، وتنمية العقل الغريزي حتى يصل إلى أعلى مستوياته.

وإن تحصيل العلوم عمل يتقرب به الإنسان إلى ربه، ويتحرر به من القيود ومن كل ما يعطل الفكر، وينبذ به الخرافات والأباطيل، وكل ما يضر بالفرد وبسلامة المجتمع.

التربية الاجتماعية: عملية مستمرة في حياة الإنسان هدفها إحداث تغييرات في سلوكه ليتكيف ويتطبع بالمفاهيم الإسلامية الاجتماعية حيث تكون ثمرة لإنتاج علاقات اجتماعية ناجحة ومتميزة وفق المنظور الإسلامي، فتنمي الحس الجماعي عند الإنسان، والشعور بالمسؤولية اتجاه الآخرين، بحيث يصبح المجتمع كتلة متجانسة ومتفاهمة ومتعاونة وكأنه جسد واحد، ومن أدلة التربية الاجتماعية، ما نجد في حديث النبي صلى الله عليه وسلم من حث على التكافل والتعاون الاجتماعي، حيث قال: «**مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ، مَثَلُ الْجَسَدِ، إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ، تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى**» (صحيح مسلم: حديث رقم5688).

التربية القيمية: إن إعادة البناء القيمي في العالم الإسلامي لابد أن يتقدم على سائر محاولات الإصلاح التربوي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي...ومن دون ذلك لن نحوز على أي تقدم حقيقي.

إن قيم المجتمع الإسلامي تنبثق من مصدرين أساسيين هما كتاب الله تعالى وسنة رسوله، وإن الإسلام جاء بثورة قيمية ألغت الكثير من القيم الفاسدة في المجتمعات

البشرية، واحتفظت بالقيم الصالحة ونمتها ورسختها، وهذه الثورة القيمية رفعت الإنسان إلى مكانة سامية(محمد غسان الجنيدي، 2012: 21-91 وما بعدها)، لأن الحياة الإنسانية لا تستقيم وتتكامل متطلبات سيرها بانتظام وانسجام إلا بضوابط سلوكية تُنظم علاقات الناس بعضهم ببعض في مختلف شؤون حياتهم.

ومن بين القيم الإسلامية الفاضلة التي تحكم سلوك الإنسان في مجتمعه قيم: التوحيد والعدل، والمساواة، والحرية، والرحمة، والسلام...

ومن هنا فإن الفكر التربوي الإسلامي حريص على توجيه الأمة الإسلامية إلى الأخذ بكل وسيلة من وسائل الإصلاح وعلى جميع المستويات (الروحي والأخلاقي، العقلي والعلمي، الاجتماعي والقيمي...) حتى يتحقق الهدف المنشود من خلال العملية التربوية، وهو المحور الذي تواجه به الأمة التحديات التربوية في عصر العولمة، وهو المنهاج الذي جاء ليبين للبشرية طريق نجاحها، وخُطط رقيها وتقدمها، وهو قاعدة بناء المجتمع الإسلامي الذي يتسم بالثبات والاستقرار، حيث تسكن فيه النفوس، وتطمأن فيه القلوب، وتتحقق فيه العدالة الاجتماعية بين العباد، ولا بد أن يفطن الخبراء والباحثين المتخصصين في مجال علوم التربية في الفترة المعاصرة إلى عظمة الفكر التربوي الإسلامي الإصلاحي، فهو يوضح الغاية ويقدم الوسيلة، ويشخص الداء، ويرشد إلى الدواء، ويحذر من الفساد ويدل على أسباب الوقاية منه، ويساير متطلبات النهضة الحديثة.

ثالثا: المرجع القيمي في الفكر التربوي الإسلامي: مفهومه، أصوله، خصائصه، ومجالاته

1- مفهوم القيم الإسلامية

إن مصطلح القيم في الفكر العربي المعاصر يختلف اختلافا بينا عن تداوله بالمعنى القديم، وربما كان هذا الاختلاف الكبير بين المعنى القديم والمعنى الحديث، الذي هو ترجمة لكلمة values باللغات الأجنبية، هو الذي أضفى عليه نوعا من الاضطراب المفاهيمي"(رضوان زيادة، 2010: 21). ومع ذلك فإن مفهوم القيمة، ونظام القيم كما نستعملها اليوم، حديثان حتى في اللغات الأوروبية المعاصرة (محمد عابد الجابري، 2001: 54)، حيث انتقل معناها من المعنى التجاري الاقتصادي إلى كل ما له علاقة بالمثل الأخلاقية والاجتماعية.

يقول الدكتور ماجد عرسان الكيلاني: "القيم محطات ومقاييس تحكم بها على

الأفكار والأشخاص، والأشياء، والأعمال، والموضوعات، والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها، أو من حيث سوئها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة معينة بين هذين الحدين (الكيلاني1987: 92). وهو بذلك يضفي بعدا معياريا للقيم دون ذكر المرجعية التي تعطي لهذه القيم صفتها المعيارية (المرجعية الدينية، المرجعية الاجتماعية، المرجعية الأخلاقية).

أما محمد عابد الجابري فقد كان أكثر دقة بعد استعراضه لمعنى كلمة القيم وخلص إلى أن نظام القيم ليس مجرد خصال حميدة أو غير حميدة، يتصف بها الفرد فتكون خلقا له، بل هو بدرجة الأولى معايير للسلوك الاجتماعي والتدبير السياسي، ومحددات لرؤية العالم واستشراف المطلق (الجابري، 2001: 56).

وقد عرف الدكتور عبد اللطيف محمد خليفة القيم بأنها "عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات والأشياء وذلك في ضوء تقديمه لها، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف (محمد خليفة، 1992: 59-60).

كما أشارت بعض الدراسات النفسية الاجتماعية إلى أن مجال القيم هي الوجدان – الفكر والسلوك – وقد أشار أحمد أوزي إلى هذه الفكرة في قوله: إن كل تعريف إجرائي للقيمة، أولا يتميز بثلاثة مظاهر هي: المظهر الوجداني المعرفي والسلوكي (أحمد أوزي، 1994: 164).

وهي كذلك حسب المعجم الفلسفي "المثل والمبادئ التي توجه سلوك الإنسان وتنظمه"(جميل صليبا، 1973: 175).

وبالتالي فإننا نستخلص من هذه التعريفات: أن القيم هي أفكار تجريدية تعبيرية عن مواقف سلوكية واعية للأفكار والمعتقدات، وتكون نتيجة للخبرات يتعرض لها الطفل في وسطه الأسري، والاجتماعي، فتصبح مكونا من مكوناته الإدراكية، فتظهر في مختلف تعبيراته السلوكية (الطاهر بوغازي، 2013: 34-35).

ومن هنا يمكن التمييز بين مجموعة من القيم منها القيم المادية التي يحتاجها الإنسان، ثم القيم الفكرية، إلى جانب القيم الأخلاقية التي تعد أغنى القيم وتتغذى بها جميع القيم الأخرى فيحصل التكامل بينها، ليصل المجتمع من خلال هذه القيم إلى الغاية العظمى التي خلقه الله من أجلها والمتمثلة في عمارة الأرض وفق القوانين

الربانية.

وحين ترتبط القيم بمنظومة فكرية وعقائدية مطلقة تتمثل في الإسلام فإنها تستمد قوتها ورسوخها في النفس منه، فتتنفس في هوائه وتنتشر في سمائه ولا تجد في الواقع حاجزا يمنعها من الامتداد في ذاتها إلا ما كان من مد وجزر في طبائع العباد من حيث استعدادهم للقرب منها في حالة الصفاء أو ابتعادهم عنها حين تتراكم حواجز المادة وتتوارى إلى وجهة نسائم الروح (خالد الصمدي، 2003: 24).

وبالتالي يعد اهتمام الفكر التربوي الإسلامي بالقيم الفاضلة من أهم العوامل التي حفظت الأمة العربية من التدهور والانحلال الخلقي الذي كانت تعاني منه الأمم الأخرى قديما وحديثا لأن للقيم أثرا كبيرا في معظم مجالات الحياة، إذ تقوم عليها نهضة وتطور الأمم والشعوب، وبالقيم تتماسك الأنظمة الاجتماعية لدى الأمم، كما أنها تساعد على الاحتفاظ بهويتها وذاتيتها، وبالقيم يرتبط مستقبلها واستقرارها.

2- مميزات وخصائص القيم في الفلسفة التربوية الإسلامية

إن في كل مجتمع نجد سلما من القيم مرتبا، وهذه القيم تأخذ طبيعة الظاهرة الاجتماعية فتصبح مفروضة علينا بوصفها توجد خارجنا فتعدل من رغباتنا بدل أن تكون صادرة عنها، وإن دور المجتمع في إنشاء القيم دور كبير ما في ذلك شك، فبدون مجتمع لا يمكن للقيم أن تتكتل لتصبح نظاما يفرض نفسه على أعضاء المجتمع، ومع ذلك فليس المجتمع وحده يصنع القيم.

وإن المجتمع لا يقوم مقام الطبيعة ولا مقام العقل، فطبيعة الإنسان ميوله وغرائزه الخ... لها دور في تكوين القيم، ولا يمكن أن يعوض المجتمع العقل، فدور العقل دور نقدي يطال المجتمع والقيم معا(الجابري، 2001: 56).

فالقيم الإسلامية قيم متكاملة وشاملة لجميع مناحي الحياة أتى بها الإسلام لصياغة الشخصية الإنسانية صياغة متكاملة فمصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويمكن أن نميز القيم الإسلامية عن القيم الوضعية بخصائص عدة تناولها علماء الإسلام بالدرس والتحليل ويمكن حصرها في الآتي:

أ- الربانية: إن أصول القيم الإسلامية مصدرها الكتاب والسنة، حيث رسم الله تعالى في كتابه وسنة نبيه وسائلا وطرقا لاكتساب القيم الربانية الأصيلة التي فطر الناس عليها. "فلم يكن النبي صلى الله عليه وسلم معلما عاديا أو تقليديا، إنما كان آية من

آيات الله الكبرى في السيطرة على قلوب طلبته والتحكم الكامل في عقولهم، من خلال طرقه وأساليبه التعليمية الرائعة المانعة، التي تثير أشواق المتعلمين وتبعث فيهم رغبة قوية في التعلم والفهم والإدراك (حورية رزقي، 2015: 34)، لأن تعبيره وجداني يحرك نوازع المتلقي ويؤثر في أحاسيسه، ومستويات الانفعال لديه، ومؤثر كذلك لتعبيره الفكري الذي يقنع عقل المتلقي بحجته ومنطقه وأدلته (عريب محمد عيد، 2015: 48)، وقد انفرد الخطاب التربوي النبوي بهذه السمة.

لذلك لا بد من الإحاطة بتفاصيل النظام التربوي الذي طبقه الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا بد من إعادة البحث عن مناهجه وطرقه وأساليبه ومؤسساته. إذ من الواضح أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن يعتمد الوعظ المنبري أو التلقين النظري وحده – كما هي حال التربية في المؤسسات التقليدية الإسلامية – وإنما كان محور تربية الرسول هو الممارسات العملية التي تهيئ لكل موقف تربوي محتواه وطرقه ووسائله ومؤسسته، وكانت الحياة كلها هي المؤسسة العامة التي تجري في ساحاتها – أو قاعاتها – فصول هذه التربية ومراحلها، ولم يكن المسجد إلا إدارة مركزية لتخطيط هذه التربية وتوجيهه(الكيلاني، 1986: 217).

ب- الصلاحية والعمومية: تمتاز القيم الإسلامية بكونها قيما عالمية صالحة لكل زمان ومكان، ثابتة غير قابلة للتغيير والتبديل فهي ليست قيما انتهازية ضيقة تعبر عن مصالح طبقية أو قومية أو رؤية جيل دون آخر (علال الفاسي، 1996: 75).

ج- الواقعية: إن القيم الإسلامية ليست قيما نظرية مثالية، إنما هي خلاصة شريعة نزلت حسب الوقائع والأحداث واستجابت لمشاكل الناس وقضاياهم، وليست فكرا يبتغي المدينة الفاضلة التي لا وجود فيها للشر، بل هي واقعية في مراميها وأهدافها (خالد الصمدي، 2003: 31)، ومناط التكليف فيها بحسب الطاقة والاستطاعة قال تعالى: ﴿ **لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ**﴾ [البقرة: 285].

وإن التأصيل التشريعي يبني للتربية الإسلامية منظومة الأسس التي تراعي بشرية الإنسان، وواقع ظروفه، وما يطرأ عليها من أحوال، كما تراعي واقع المجتمعات، والإنسان في واقعه يحب من يتصف بالمواصفات الأخلاقية الفاضلة، فتراه يحب الأمين الصادق الورع العفيف، كما يحب من يحسن إليه، والإسلام يأمر بذلك، قال تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ [البقرة: 194].

د- الشمولية والتكامل: يتصف التوجيه الإسلامي بالشمول والتكامل في كل ما يحتاج إليه الإنسان في حياته ومعاده، وهو في شموله موضوعي، وإنساني وفطري، وزماني ومكاني، فهو موضوعي: لأنه لم يفصل بين الدين والدنيا، بل شمل شؤون الحياة في الدنيا والآخرة. وزمانيا: لأنه التشريع الخالد إلى يوم القيامة. وإنسانيا: لأنه خاطب البشرية جميعا. وفطريا لأنه وَفَّق بين مطالب الروح والجسد (فتحي الدريني، 2013: 263-264)، ومكانيا: لأنه صالح لكل زمان ومكان، وليس خاصا بفترة زمنية محددة.

وإن من أهم خصائص التوجيه الإسلامي أنه ملائم للفطرة والجبلة الإنسانية، حيث اهتم بتربية جميع جوانب الإنسان الخلقية والجسمية والعقلية وتحقق التوازن بين مطالب الإنسان الجسدية والروحية، فلا يطغى جانب على جانب آخر (خالد الحازمي، 2000: 49)، بحيث أباح للإنسان كل ما تشتهيه نفسه في إطار الحلال، فأباح مثلا له الزواج وحذره من رذيلة الزنا، ولحاجة الإنسان للمال حثه على العمل والكسب وأحل له التجارة، وحرم عليه الربا، قال تعالى: ﴿**وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا**﴾ [البقرة: 274].

ه- التوازن: إن التأصيل التشريعي للتربية الإسلامية يبني منظومة من الأسس التي تحفظ توازن الشخصية الإنسانية في مجالاتها المختلفة، وتحقيق التقدم في مجالات الحياة المختلفة من غير مبالغة في تحقيق جانب على آخر، إذ يظهر التوازن والاعتدال في سائر أوجه النظام التشريعي الإسلامي: عبادة، وأخلاقا، وسياسة، واقتصادا، وأسرة، واجتماعا (هيفاء فوارس، 2015: 285).

و- الواقعية والمرونة: تتميز القيم الإسلامية بطبيعتها الواقعية التي يستسيغها العقل ويتقبلها الناس بقلوب مطمئنة، لأنها تستجيب لمصالح الفرد والمجتمع، "أما القوانين الوضعية فهي تعتبر الأخلاق شيئا معنويا لا يدخل في دائرة الإلزام، وبذلك فهي تجعل الخلق منفصلا عن القانون وما ذلك إلا لأن القانون منفصل عن الدين (علال الفاسي، 1996: 127-137).

ويتبين من خلال ما سبق أن موضوع القيم في الفكر التربوي الإسلامي يمتاز بعدة مميزات عن القيم الوضعية ومنها نذكر: الربانية والواقعية، الصلاحية والعمومية، الشمولية والتكامل، المرونة والتوازن... وأما السمة التي تجمع بين هذه المميزات العامة والخاصة، هو أنها في مجموعها تكون الصفات السلوكية العقائدية

والأخلاقية، التي توجه سلوك الفرد والجماعة، وهي التي تصنع نسيج الشخصية، وتبنى على تصور محدد للكون والخالق، وللإنسان والعقل والعلم والمعرفة، كما أنها تأثرت بالمنهج القرآني، وبمبادئه ومثله، وقد ذكرت تحت مسميات مختلفة، مثل: المبادئ، الأخلاق، والفضائل... وتعمل على تحقيق السعادة الأبدية للإنسان.

3- أنواع القيم التربوية الإسلامية

إن للقيم مكانة بارزة في الفكر التربوي الإسلامي، حيث تعتبر من العوامل الهامة في توجيه السلوك الإنساني، وقد صنف التربويون القيم إلى أصناف عدة، ومنها نذكر:

أ- القيم الروحية: يقصد بها القيم المرتبطة بتقوية العلاقة بين العبد وربه، وتربية نفسه وتزكيتها وتطهيرها من الرذائل، ومن أمثلة هذا النوع من القيم: إخلاص العبادة لله والتوكل عليه، الحرص على الطاعات وترك المنهيات، محاربة الأهواء والبدع والتيارات المنحرفة.

ب- القيم العقلية: هي القيم المتعلقة باستعمال العقل لدى الفرد المسلم، وتسخيره في طاعة الله، وقد حثت الشريعة الإسلامية على التدبر والتأمل في ملكوت الله عز وجل للوصول إلى أسرار الوجود، قال تعالى: ﴿**إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ**﴾ [آل عمران: 190].

ج- القيم الاجتماعية: هي القيم التي تجعل أفراد المجتمع متضامنين فيما بينهم، متعاونين في السراء والضراء حكاما ومحكومين، أفرادا وجماعات، صغارا وكبارا، رجالا ونساء، قال تعالى: ﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ**﴾ [الحجرات:10].

د- القيم الجسمية: هي القيم المرتبطة بالعناية بالجسم وسلامة الجسد والسعي إلى اكتساب جميع أسباب القوة الحسية والبدنية، ليقوم المسلم بواجبه الذي فرضه الله عليه خير قيام ومن أمثلة هذا النوع من القيم العناية بالصحة، الاهتمام بالنظافة، الحرص على التغذية السليمة، الوقاية من الأمراض... (عبد الرحمان المالكي، 2009: 143).

والملاحظ أن القيم التربوية الإسلامية تتميز بالتنوع والتكامل في بنائها المعياري (القيم الروحية والوجدانية، القيم الاجتماعية والعقلية...) على عكس النظام التربوي الوضعي الذي يعاني من اضطراب في بنيته التربوية، حيث لا يميز بين جميع

الجوانب المشكلة لشخصية الإنسان، فتجده يطغى في الاهتمام بالجانب المادي على حساب الجوانب الروحية التي تعتبر جوهر الإنسان وأحد مكوناته الأساسية، التي تعطيه بعدا وجدانيا، ينمي فيه قيم العقيدة الإسلامية السمحاء، ويلبي حاجاته الدينية والروحية، وبعدا اجتماعيا، يتفاعل من خلاله بشكل إيجابي مع محيطه على اختلاف مستوياته، وبعدا حضاريا يساهم في تنمية الروح الإبداعية والابتكارية، وذلك من خلال إعطاء العقل مكانته، وتوظيفه في مجالات علمية تفيد البشرية، ومن هنا تأتي أهمية البحث في القيم التربوية الإسلامية، لأنه بحث عن الذات العربية الإسلامية في غير انغلاق، لبنائها بناء ذاتيا متميزا، كي تكون قادرة على العطاء والإبداع، في عصر غدت فيه كل المجتمعات تعمل على تأكيد شخصيتها.

4- آليات اكتساب القيم وتنميتها

تتلخص وظيفة القيم في كونها تقوم بعملية التحفيز والتحكم في السلوك كما أنها تعتبر بمثابة موجه داخلي للأفراد يعتمدون عليها كمعيار للسلوكات التي يقومون بها، بحيث تهدف التربية على "قيم المواطنة وفضائل السلوك المدني لدى الأجيال الصاعدة في المدرسة، إلى تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية، والتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه، ومسؤوليته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وتشبعه بقيم التسامح والتضامن والتعايش (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 2002)، وتجعل منه عنصرا فاعلا قادرا على مواجهة تحديات المحيط.

لهذا انصب اهتمام المتخصصين والباحثين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم على ما يسمى الكفايات باعتبارها مدخلا أساسيا على مستوى الأهداف التربوية التي تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى المتعلمين في إطار المواصفات التربوية المنشودة والقيم المثلى التي تؤطرها.

وقد بينت كثير من الدراسات النفسية والاجتماعية على الخصوص، أثر القيم المبثوثة في وسائل التكنولوجية الحديثة على قيم المتلقين، لأن هذا الغزو الإعلامي انطلق من ثقافة خاصة بمجتمع غريب في قيمه عن قيمنا العربية الإسلامية، لذلك أصبح لزاما على المدرسة أن تؤدي مهمتها في تربية الناشئة والأجيال الصاعدة على القيم الإسلامية وذلك بتوظيف جملة من الآليات (عبد اللطيف المودني،

2011: 12)، أهمها:

- آلية الخطاب: بوصفه آلية لنقل القيم عبر المضامين الدراسية، وبرامج التكوين وأعمال البحث، التي تحمل ضمن إرسالياتها تلك القيم.

- آلية القدوة: حث المدرسين على تقديم مثال بيداغوجي يجسد القيم المستهدفة من خلال تصرفاتهم وسلوكاتهم ومعاملاتهم.

- آلية الأنشطة الثقافية والرياضية: وذلك بدمج المتعلمين في الحياة المدرسية، وذلك عن طريق تشجيعهم في الانخراط في النوادي المدرسية وجعلها فضاءات للتكوين والتشبع بالقيم.

- آليات سير المؤسسات المدرسية وتدبير مجالسها، وكيفية اشتغالها، والتي بإمكانها تقديم نماذج متميزة من مشاريع المؤسسة.

ومما يؤسف له حقا، أن هناك مؤشرات تؤكد أن الوزارات المكلفة بالتربية والتكوين في البلدان العربية لم تعر ما يكفي من الاهتمام لمسألة تجسيد القيم الإسلامية بحمولتها الإيمانية والأخلاقية والسلوكية والعملية، في إطار مشروع تربوي يتبلور من خلاله إطار مرجعي منبثق من الأصول والثوابت الشرعية.

وفي إطار هذا التوجه التربوي الجديد، واعتبارا للحظة الراهنة وللمنعطف الذي يمر به نظامنا التربوي، فإننا بحاجة ماسة إلى وضع مشروع تربوي كفيل بتحقيق هدفين أساسين:

- "هدف ذو بعد سلوكي أخلاقي: يتجلى في توفير مؤهلات شخصية، نفسية وسلوكية، إيجابية موجهة بسلم قيمي ثابت مبني على مرجعية محددة.

- هدف ذو بعد وظيفي: يتعلق بتحقيق الكفايات الضرورية التي يحتاجها الفرد للحياة في المجتمع الحديث بكل مشاكله وتعقيداته (عبد الرحمان التومي، 2002: 10).

وبالتالي فإن ترسيخ القيم ضرورة دينية وحاجة اجتماعية وحضارية ملحة لا مفر منها ولا بديل عنها، لأن التربية على القيم الإسلامية الأصيلة ضمانة أساسية لحماية أبنائنا من خطر الانحلال الذي يقدمه الغزو الإعلامي والانحراف الاجتماعي بكافة أشكاله وتلويناته، لذلك نجد الفكر التربوي الإسلامي يعتبر مدخل القيم من أهم مداخله، باعتباره منطلق كل تغيير يرام إحداثه في أعماق النفس البشرية، وأغوار الفكر، ودوافع السلوك، فالتربية على القيم رافعة أساسية لتنمية وتأهيل الرأسمال

البشري، حتى يكون فردا متوازنا وسويا وفاعلا في مجتمعه، قادرا على الدفاع عن حقوقه الدينية والوطنية، وعلى التكيف مع محيطه الداخلي والخارجي.

خلاصة واستنتاج

إن الفلسفة التربوية المعاصرة في العالم العربي خلصت بعد تجربة طويلة إلى نتيجة مفادها ضرورة الاعتماد على الأصول الإسلامية في بناء أنظمتها وأنشطتها التربوية، والاسترشاد بالتراث التربوي الإسلامي، وأن يأخذ هذا التراث حقه من العناية القائمة على المنهج العلمي السليم للاستفادة منه وإصلاح المنظومة التربوية العربية، مما يمكنها من أن تصوغ تراثها التربوي بما يتوافق مع المستجدات العالمية في ظل نظام العولمة ودون التخلي عن أصالتها.

فما أحوج المسلمين في هذا الواقع الأليم إلى تلمس خطى رسول الله صلى الله عليه وسلم في التربية، ودراسة أخلاق ومؤهلات الجيل الأول الذي رباه رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإعداد منهج تربوي قائم على العلم والدراسة المتأنية، والاهتداء بأنوار القرآن والسنة النبوية، وإعادة النظر في نظم التربية في المجتمعات الإسلامية لتكون في ضوء معطيات الإسلام، للتحرر من التبعية الفكرية والتربوية للمجتمعات الأجنبية في مجال العلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية.

ولن يتأتى هذا إلا بتخليص النظم التربوية التعليمية في بعض البلدان العربية من تبعيتها للغرب فكرا وممارسة، وإقامتها على مبدأ الأصالة والمعاصرة الذي يقتضي بناءها على أحدث الأسس وأكثرها تطورا، والاستفادة من كل المستجدات النافعة، والانفتاح على كافة التجارب العالمية وأخذ ما يلائم الوطن والأمة، ويقتضي أيضا صياغتها من حيث الشكل والمحتوى في ضوء دين الأمة وشخصيتها وماضيها وحاضرها ومستقبلها، بعيدا عن الاقتباس والاستيراد، على أن يرافق ذلك إعادة بناء مختلف الجوانب التربوية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية في ضوء الإسلام حتى تنتظم الحياة كلها في العالم الإسلامي حسب تعاليم ديننا الحنيف.

قائمة المراجع:

1.أبي حنيفة، النعمان بن ثابت(1972)، العالم والمتعلم، تحقيق محمد رواس قلعة - وعبد الوهاب الندوي، مكتبة الهدى، حلب- سوريا.

2.الأصفهاني، الحسين بن محمد بن المفضل المعروف (بالراغب)(1421)، مفردات القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت.
3.الأبراشي، محمد عطية(1998)، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربى للطباعة والنشر، القاهرة مصر.
4.إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح(1999)، العلاقات الدولية في الإسلام: مدخل القيم، إطار جامع لدراسات العلاقات الدولية في الإسلام، المعد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة.
5.أوزي، أحمد(1994)، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
6.أوزي، أحمد(2016)، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية منشورات مجلة علوم التربية، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
7.الإطار المرجعي الخاص بمادة التربية الإسلامية(2016)، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية.
8.ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله(1968)، جامع بيان العلم، تحقيق حسن الندوبي، المكتبة السلفية، المدينة المنورة.
9.ابن تيمية، أحمد تقي الدين(2004)، مجموع الفتاوي، جمع وترتيب: عبد الرحمان بن محمد بن القاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة.
10.ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار الجيل، بيروت.
11.البيهقي، أبي بكر أحمد بن الحسين(1971)، مناقب الشافعي، تحقيق السيد أحمد صفر، دار التراث، القاهرة.
12.بلقزيز، عبد الإله(2002)، الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
13.بوغازي، الطاهر(2013)، أثر القيم الثقافية الخارجية على قيم الأسرة، مجلة علوم التربية، العدد 57 الرباط.
14.البيضاوي، ناصر الدين(2000)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد صبحي حلاق ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد، دمشق.
15.البهي، محمد(1971)، الفكر الإسلامي في تطوره، ط1، دار الفكر، مصر.
16.التومي، عبد الرحمان (2002)، القيم والكفايات، مجلة النداء التربوي،، العدد 11، الرباط.

17.الجابري، محمد عابد(2001)، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان.
18.جما، فريد(1986)، الغزالي والتربية، ، المجلة العربية للتربية، المجلد 6، العدد1، الكويت.
19.الحسيني، محمد غسان الجنيدي(2012)، مبادئ في الفكر التربوي، سلسلة دراسات وأبحاث، دمشق – سورية.
20.الحازمي، خالد بن حامد(2000)، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المدينة المنورة.
21.خنيجر، محمد الصغير(1996)، الفكر التربوي التراثي، مجلة علوم التربية، المجلد 2، العدد 11، الرباط.
22.خليفة، عبد اللطيف محمد(1992)، ارتقاء القيم، مجلة عالم المعرفة، عدد 160، الكويت.
23.الدريني، فتحي(2013) ، خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان.
24.الدريج، محمد(2014)، الدليل التربوي، إشراف تقديم عام للفكر التربوي المحدث خلال القرن 18 و 19.
25.الرشدان، عبد الله زاهي(2004)، الفكر التربوي الإسلامي، دار وائل، عمان – الأردن.
26.رأفة الباشا، عبد الرحمان(1998)، صور من حياة التابعين، دار الأدب الإسلامي.
27.رزقي، حورية(2015)، لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري، أطروحة لنيل درجة دكتوراه العلوم، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب واللغات، الجزائر.
28.زهران، حامد عبد السلام(1977)، علم النفس الاجتماعي،عالم الكتب، القاهرة.
29.الزنتاني، عبد الحميد الصيد(1993)، أسس التربية الإسلامية في السيرة النبوية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا-تونس.
30.زيادة، رضوان (2010)، صراع القيم بين الإسلام والغرب، دار الفكر، دمشق.
31.سورطي، يزيد عيسى(1995)، فلسفة التربية في العالم الإسلامي: المشكلات والحلول،المجلة التربوية، العدد 37، مج 10، جامعة الكويت.

32.سورطي، يزيد عيسى(2003)، الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي، المجلة التربوية، العدد 67، مج17، الكويت.
33.صليبا، جميل(1973)، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
34.الصمدي، خالد(2003)، القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو- الرباط.
35.عبد الوهاب، ليلى(1993)، مشكلات الشباب والتعليم الجامعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
36.عباس، محجوب(2006)، أصول الفكر التربوي في الإسلام، جدارا للكتاب العالمي، عمان – الأردن.
37.علي، سعيد إسماعيل(2006)، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام، القاهرة.
38.علي، سعيد اسماعيل(1998)، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب، القاهرة.

39.عبود، عبد الغني(2002)، طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، إسلامية المعرفة، بيروت – لبنان.

40.العُمري، عبد العزيز بن إبراهيم(2005)، أبعاد إدارية واقتصادية واجتماعية وتقنية في السيرة النبوية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

41.عبد الحميد، محسن(1995)، تجديد الفكر الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينا.

42.عثمان، محمد الصائم(2006)، تحديات العولمة ودور التربية الإسلامية في مواجهتها، المجلة التربوية، العدد 81، جامعة الكويت.

43.الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد (2005)، إحياء علوم الدين، دار ابن حزم، بيروت – لبنان.

44.الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد(2010)، أيها الولد، دار البشائر الإسلامية، ط4، لبنان- بيروت.

45.الغامدي، عبد الرحمان بن حجر(1418)، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

46.الفاسي، علال(1996)، دفاع عن الشريعة، الفصل التاسع: مميزات الشريعة، الفصل العاشر: محاسن الشريعة دار الكتاب المصري.

47.فريد، أحمد(2006)، التربية على منهج أهل السنة والجماعة، الدار السلفية للنشر والتوزيع، المدينة المنورة.

48.فوارس، هيفاء فياض(2015)، التأصيل التشريعي للتربية الإسلامية في ضوء علم أصول الفقه، المجلة التربوية، العدد 115، مج 29، جامعة الكويت.

49.القادري، أحمد رشيد(2005)، الفكر التربوي الإسلامي، دار جرير، عمان – الأردن.

50.الكيلاني، ماجد عرسان(1986)، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة.

51.الكيلاني، ماجد عرسان(1985)، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مكتبة دار بن كثير، دمشق – بيروت.

52.الكيلاني، ماجد عرسان(1988)، أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة.

53.المودن، عبد اللطيف(2011)، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، ، دفاتر التربية والتكوين، العدد، الدار البيضاء.

54.المالكي، عبد الرحمان(2009)، القيم التربوية في تدريس التربية الإسلامية، المجلة التربوية، العدد 91، جامعة الكويت.

55.ملكاوي، فتحي حسن(2018)، نصوص من التراث التربوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا – الولايات المتحدة الأمريكية.

56.منصور، عصام محمد(2014)، الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية، دار الخليج، عمان.

57.المغراوي، أبو سهل محمد بن عبد الرحمن(2007)، موسوعة مواقف السلف في العقيدة والمنهج والتربية (أكثر من 9000 موقف لأكثر من 1000 عالم على مدى 15 قرنًا)، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، النبلاء للكتاب، مراكش – المغرب.

58.النحلاوي، عبد الرحمان (1983)، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق.

Islamic educational thought: its references and dimensions

Dr. Abdelkader Chait

Université Mohammed Premier Oujda- MAROC

Abstract: This study is an initial attempt to explore the reality of education in Islam, characterizing the presence of educational practices in the Arab-Islamic heritage, and showing its references, goals and presence among Islamic sciences, by taking a quick and comprehensive look at the various contributions of Muslim thinkers to educational thought, and their active role in addressing education issues and linking it to its framework Intellectual and pragmatic, diagnosing and analyzing the concept of education among Islamic scholars who worked on issues of education, and highlighting its importance in the new educational system

key words: education, Islamic, highlighting, practices, Intellectual.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 11 ديسمبر 2020
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الغياب المعنوي للأب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية

أ.عدة بن عتو

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف- الجزائر

أ.خنوش عبد القادر

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف- الجزائر

ملخص: يهدف البحث الحالي إلىالكشف عن العلاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، حيث تكونت عينة الدراسة من(265)، تلميذا وتلميذة يدرسون بولاية الشلف من مستويات دراسية مختلفة، وبعد المعالجات الإحصائية أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة النفسية الايجابية ووجود علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة السلبية، وهناك تباين في درجات الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب لصالح الآباء الذين لا يعملون.

الكلمات المفتاحية:الغياب المعنوي للأب، مقياس كاليفورنيا للوحدة، الوحدة الايجابية، الوحدة السلبية، الجنوسة.

مقدمة:

يذكر سليقمان(Seligman(1983 أنّه بات من المؤكد أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية حالة واسعة الانتشار لدى أفراد الجنس البشري لدرجة أنها أصبحت في واقع الأمر حقيقية موجودة في حياتنا اليومية لا تعرف لنفسها أي حدود، فهي قد توجد لدى الصغير والكبير، والمتزوج وغير المتزوج، والغني والفقير، والمتعلم وغير المتعلم، والشخص السليم والشخص المريض، ولدى الانبساطيين والانطوائيين، فهي في كل الأحوال توجد في كل مراحل الحياة، وهي بصفة عامة تعتبر مدخلا أساسيا لفهم جميع الظواهر النفسية.(وفاء خويطر، 2010: 4).

ويعرف نيوكمب وبنتلر (Newcomb & Bentler,1986) الشعور بالوحدة النفسية بأنه عجز في المهارات الاجتماعية وفي علاقات الفرد الاجتماعية مما يدفع به إلى بعض الاضطرابات النفسية كالقلق، أو الاكتئاب، أو التفكير في الانتحار، وكذلك معاناة الفرد من الأعراض النفس جسمية، كالصداع وضعف الشهية، والتعب، والإجهاد والعدوانية، والمشكلات الدراسية، والهروب من المنزل، وكل هذا له آثار حادة على الأداء السيكولوجي والتوافق النفسي.(يوسف أبو شندي، 2015: 181).

يشير كل من عبد الحميد وعمر(1989) إلى أن الشعور بالوحدة النفسية يعد من الظواهر النفس اجتماعية الخطيرة، التي تنتشر بين الأطفال والمراهقين والشباب، ويؤكد كل من براج وود وارد (Woodward&Brage(1993)).أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية خبرة عامة وشائعة أثناء فترة المراهقة بصفة خاصة . حيث تشير بعض التقارير والبحوث الإكلينيكية إلى أن هناك حوالي (66%)من طلاب وطالبات المدارس المتوسطة والثانوية يعانون من مشكلات ترتبط في معظمها باضطراب الشعور بالوحدة النفسية (فهد الدليم ،2004: 8).

ومن المؤكد أن الشعور بالوحدة النفسية من الظواهر الاجتماعية الهامة التي قد تظهر في جميع مراحل عمر الإنسان، فهي مشكلة عامة قد تصيب الفرد في أي مرحلة من مراحل العمر نتيجة فقد الفرد للاتصال والاحتكاك الانفعالي " Emotional attachment"، إلا أن الشباب على وجه الخصوص أكثر عرضة للشعور بالعزلة،والوحدة وذلك لأن مهام التطور الرئيسة تتطلب انسلاخ الشباب من التعلق بالآباء،وتكوين علاقات جديدة مع أفراد من نفس جنسهم أو من الجنس الآخر

أو جماعة الرفاق ونتائج هذه العملية تولد الشعور بالعزلة والوحدة.(حدواس منال، 2013: 33).

ويشير(مازن ملحم، 2010)إلى دراسة قام بها كل من"ستوكس"و"ليفين"حيث كشفت على ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بكم وكيف العلاقات مع الآخرين،فكلما نقص عدد الأصدقاء وكانت العلاقة بهم هامشية كان ذلك دليلا على الشعور بالوحدة النفسية فهو يمثل واحدة من المشكلات الهامة التي تصيب الإنسان في هذا العصر بدرجات متباينة علما بان الفرد المصاب بها أكثر استهدافا للإصابة بالاضطرابات النفسية والسلوكية وهي ليست خاصة بفئة عمرية بل تصيب الأطفال والمراهقين والراشدين وكبار السن.(مازن ملحم، 2010: 628).

لذا يعد شعور الإنسان بالوحدة مظهرا هاما من مظاهر حياته العاطفية والاجتماعية، كما يعبر عن وضع أو حالة "طبيعية" لابد أن يتعرض لها الإنسان أو يعاني منها ولو بدرجة محدودة على امتداد عمره، فكل إنسان يشعر بالوحدة في فترة أو أخرى من حياته، وقد لا يشعر هذا الشعور بالضرورة إلى حالة من التشاؤم أو الاضطراب أو الانهزام، أو يعبر عن حالة سلبية أو مرضية، بقدر ما يشير إلى الميل لمواجهة النفس أو العودة إلى الذات بهدف إجراء تقويم شامل لمجريات الحياة من حولها، إلا أن هذا الشعور قد يطغى على حياة بعض الأفراد ويصبح أشبه بالحالة الدائمة أو المزمنة لديهم، وهذا ما ينعكس سلبا في حياة مثل أولئك الأفراد، كما ينعكس على صحتهم النفسية وتكيفهم الشخصي والاجتماعي(إمطانيوس نايف ميخائيل، 2015: 187).

يشير موريس بورو " M,Porot"إلى إن غياب الأب ينجم عنه صعوبات مادية وغياب لنموذج السلطة وتكون عملية التماهي منحرفة، حيث يتماها الطفل صورة الأم وذلك خوفا من الشعور بالقلق وتفادي المعاناة ويقول هنري آي "HeneriEy"، أن غياب احد الوالدين لا يسمح بالقيام بعملية التماهي والتقمص التي تعتبر مرحلة أساسية للوصول إلى الاستقلالية، وعملية التماهي تكون مربوطة بالصورة "Le cliche" الموجودة والدائمة وتشوهها عن أحد الوالدين يسبب انفصالا أو حرمانا أو تشوها في العلاقة يدفع المراهق للبحث عنها في أماكن أخرى غالبا ما تكون منحرفة، فأغلبية الجانحين قد تربوا في بيوت محطمة بالانفصال أو الهجر أو موت أحد الوالدين أو كلاهما أو عدم وجودهما أصلا مما يؤدي بع للعيش

في قلق وصراع دائم وخوف من التعرض للحرمان والإحباط فينشأ عنده حقد وكره.(طالحي هجيرة، 2013: 55-56)

تتنوع أسباب غياب الأب عن الأسرة،إلا أن هذا التنوع يدعو إلى النظر في نتائج هذا الغياب وأهميتها،فمن أسباب الغياب المادي والجسدي سواء بالسفر أو ما تفرضه طبيعة المهنة أو الوفاة خطير جدا ولكن أخطر ما في نتائج هذا الغياب هو حضور الأب الجسدي وغيابه النفسي،فإن هذا النوع من الغياب يصبح عاملا أساسيا في اضطراب وتفكك البناء النفسي وفي تقويض عملية التطور النفسي للأبناء.(عواطف محمد، 2013: 53)

فغياب الأب هو مصطلح غامض لأن جميع الآباء والأمهات غائبين أو منفصلين عن أطفالهم في بعض الأحيان، وهو أيضا مصطلح نادرا ما يتم تداوله في الأدب السيكولوجي نتيجة الافتقار إلى الوضوح التعريفي، ويمكن أن يشمل مصطلح "غياب الأب" مجموعة من الظروف،بما في ذلك أن يكون الأب غير موجود في حياته،ويفقده بالوفاة أو الطلاق أو الخلاف العائلي،أو يتغيب عن التزامات العمل أو يتغيب عن الإقامة العائلية بسبب السجن أو إضفاء الطابع المؤسسي،أو موجود فعليا ولكنه غائب بسبب عدم الاهتمام أو الإهمال،علاوة على ذلك عدم وجود وضوح حول المصطلح "غياب الأب"يعني أن الاتصال بين الأب والطفل يمكن أن يشير إلى عدم وجود اتصال،أسبوعيًا،شهريًا وما إلى ذلك.(Leah East, & al, 2006: 285)

وفي هذا الإطار تؤكد نتائج دراسة ليندزي وآخرون (Lindesy EW, et, all. (2009أن مشاركة الآباء وتفاعلهم مع أبنائهم يزيد من تقدير الذات عند الإناث عنه عند الذكور، كما أشارت نتائج دراسة جبريل(2005) إلى الأثر السلبي لغياب الأب والأم على الذكاء والتفكير، كما وكشفت دراسة أخرى لـ بيريز– بيرينا وآخرون Perez-Brena, et, al.(2012)، أن هناك علاقة بين غيابا لأب والخصائص الأخلاقية للأبناء، فالذكور غائبي الأب كانوا أكثر شعورا بالذنب وأكثر عدوانية من الذكور حاضري الأب.(أنور العبادسة، وعواطف محيسن، 2019: 97).

والأب الغائب كما تذكر الشوربجي (2003) هو ذلك الأب المسافر للعمل بإحدى الدول العربية أو دائم التغيب عن بيته بسبب العمل أو بسبب قضاء وقته جالسا في

المقهى، فانه يجعل طفله محروما من "بطل" يقلده وينشأ ناقص الشخصية فضلا عن حرمان الطفل من حنان وعطف الأب بكثرة غيابه عن المنزل، وعن ضبطه لأفراد أسرته. (الشوربجي نبيلة، 2003،ص 99). ويرى كل من قريك وغروتبيتر(Grick and Grotpeter(1995أنّ الغياب النفسي للوالد: "يعني أن يبدي الوالد في معاملته ما يجعل الطفل يشعر بعدم إحاطته بالمودة والحب والحنان ومن نتائجه عدم التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل وتنمية الاضطرابات السلوكية عامة والسلوك العدواني خاصة وهو عكس القبول الوالدي". (معنصر مسعودة، 2013: 12).

وفي دراسة لـ براون بيتام و ميشال لانتوني، (Brewn, Micheal (1990 والتي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين نوع غياب الأب الإجباري كان أم الاختياري، وبين مفهوم الذات والقلق والتوتر لدى الأطفال، حيث أشار الباحثان إلى أن الأطفال غائبي الأب بصورة إجبارية لديهم صعوبات أكثر في المواقف الشخصية وفي تكوين علاقات جديدة، والأطفال غائبي الأب بصورة اختيارية حققوا درجات مرتفعة في القلق والتوتر.(في طالحي هجيرة، 2013: 57).

الدراسات السابقة:

دراسة (Li-Juan Liu,&al ; 2010)،وهي دراسة استقصائية في الريف الصيني تبحث عن تداعيات غياب الوالدين العاملين في المهجر،كان الغرض منها هو مقارنة مفهوم الذات والوحدة بين أطفال "الآباء المهاجرين الغائبين" والأطفال الذين يعيشون مع الوالدين وكذلك دراسة تنبؤات مفهوم الذات بين المجموعتين، وكان عدد المشاركون (230) من أطفال "الآباء المهاجرين " و (250) من أطفال الذين يعيشون مع ذويهم، وبعد المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج على أنأطفال "الآباء المهاجرين الغائبين" كانوا أكثر ميلا إلى انخفاض في مفهوم الذات والشعور بالوحدة،كما ووجدت علاقات سلبية بين مفهوم الذات والشعور بالوحدة عند أطفال"الآباء المهاجرين ،حيث كان الأطفال يعانون بشكل رئيسي من علاقة سيئة مع الآباء والأمهات وأقلّ حظا في قضاء الوقت معهم في الأنشطة البدنية وأوقات الفراغ. (Li-Juan Liu,& al; 2010, p1).

وأشارت **دراسة (عواطف محمد، 2013)**،للعلاقة بين الحضور والغياب النفسي للأب والأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (500) طالبا

وطالبة تراوحت أعمارهم بين(18-15)، وبعد تطبيق مقياس الأمن النفسي ومقياس الحضور والغياب النفسي للأب ومقياس الاتصال الأسري، وبعد المعالجات الإحصائية، دلت النتائج على وجود علاقة بين الحضور والغياب النفسي والأمن النفسي والاتصال الأسري أيضا، كما توجد هناك فروق بين الجنسين في الأمن النفسي ولصالح الإناث، ووجود فروق بين الأمن النفسي تعزي للحضور النفسي للأب لصالح الحضور العالي للأب كما توجد فروق في الأمن النفسي تبعا للمستوى التعليمي للوالدين ولصالح التعليم الجامعي.(عواطف محمد، 2013: 12).

في حين رمت دراسة كل من **(MiroslavaBalazova,& al :2016)**،إلى الكشف عن مدى مساهمة المتغيرات المستقلة للبيئة الأسرية (التعاطف، العلاقة العاطفية والسيطرة من الأم والأب) على التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (206) مراهقا ومراهقة منهم (84 ذكر ، و122 أنثى)، يتراوح سنهم مابين (18-10)، حيث استخدمت الأدوات التالية: (نسخة معدلة من مقياس التعاطف الأساسية، استبيان أسلوب الأبوة والأمومة ومقياس الوحدة لجامعة كاليفورنيا (UCLA)، وبعد المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج أن العوامل المختارة للبيئة العائلية شرحت ما نسبته 16.1 ٪ من الشعور بالوحدة لدى الأولاد المراهقين وشرحت ما نسبته 23.4 ٪ من الشعور بالوحدة بالنسبة للفتيات المراهقات. (MiroslavaBalazova ; & al ;2016: 6).

وفي دراسة أخرى أجراها **(Dave O'Dwyer, 2017)**، حيث تضمنت مقابلات شبه منظمة مع أربعة أخصائيين نفسيين وأخصائي نفساني استشاري مع خبرة لا تقل عن خمس سنوات في العمل مع الأطفال والمراهقين،حيث يعمل المعالجون مع كلا الجنسين مما يسمح للبحث بتقييم التجارب المختلفة لغياب الأب للفتيان والفتيات، استمرت كل مقابلة لمدة تتراوح بين (25-45) دقيقة وغطت الموضوعات التالية: تجربة غياب الأب، واستكشاف ما إذا كان سبب غياب الأب مهم. واكتشاف ما إذا كان عمر الطفل عندما يحدث غياب الأب يؤثر على طبيعة التجربة.حيث أسفرت النتائج على الرغم من أن الأب له نفس القدر من الأهمية لكلا الجنسين فإن غيابه يتم معالجته بطرق مختلفة من قبلهم ، فأكد الأدب السيكولوجي على أن الإناث يعانون من الاكتئاب والقلق والأولاد يعانون من مشاكل سلوكية، وقد دعم البحث وجهة النظر هذه،حيث واجه معظم المشاركين في التجربة هذه المشكلات(; Dave O'Dwyer 2017:1).

وفي دراسة أخرى لـ(**Mingchen Fu,& al ,2017**)،للوقوف على طبيعة العلاقة بين غياب الوالدين والتفكير في الانتحار وفحص أدوار الاضطرابات العاطفية في العلاقة المذكورة أعلاه، حيث شارك في الدراسة أربعة آلاف وخمسمائة وأربعة عشر(4514) طفلاً وطفلة من المناطق الريفية في مقاطعة"جيانغسو"بالصين. ومن بين المشاركين كان (2416) من الأطفال الذين يعيشون مع كلا الوالدين و (1997) كانوا من الأطفال الذين يعيشون مع عدم وجود أحد الوالدين على الأقل، وبعد تطبيق مقياس الاكتئاب، ومقياس القلق وسؤال حول التفكير في الانتحار لدى المجيبين،أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من غياب الوالدين كانوا أكثر احتمالا لإظهار تفكير انتحاري، علاوة على ذلك كانت جميع أنواع الغياب الثلاثة:(غياب الأب،غياب الأم،وغياب الوالدين)مرتبطة بشكل كبير بالنتائج العاطفية السلبية،علاوة على ذلك فقد تبين أن الاكتئاب والقلق الاجتماعي والقلق الجسدي هم وسطاء فاعلين في تفعيل علاقة الغياب الأب وفي التفكير الانتحاري للأطفال(Mingchen Fu,& al ,2017: 1).

مشكلة البحث:

لقد أشارت الدراسات السابقة تباين في أثر غياب الأب بمفهوم الذات والشعور بالوحدة من جهة، وكذا أثره على الأمن النفسي في دراسة مقارنة بين أطفال الآباء الغائبين والحاضرين، كما أن العوامل البيئية الأسرية شرحت ما نسبته 16.1 ٪ من الشعور الوحدة لدى الأولاد المراهقين وشرحت ما نسبته 23.4 ٪ من الشعور بالوحدة النفسية للفتيات المراهقات، وأن الإناث يعانون من الاكتئاب والقلق والأولاد يعانون من مشاكل سلوكية نتيجة غياب الأب، إن نتائج هذه الدراسات السابقة توضح الانعكاسات النفسية والسلوكية والمعرفية على الأطفال، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من غياب الوالدين كانوا أكثر احتمالا لإظهار تفكير انتحاري، علاوة على ذلك كانت جميع أنواع الغياب الثلاثة (غياب الأب، غياب الأم، وغياب الوالدين) مرتبطة بشكل كبير بالنتائج العاطفية السلبية، لذا تذهب الدراسة الحالية في هذا الاتجاه وهو محاولة إبراز قوة العلاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة النفسية لدى فئة من تلاميذ التعليم الثانوي وعليه نطرح التساؤل التالي:

ما قوة العلاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

وتتفرع عنه الإشكاليات التالية:

أ-هل هناك علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة الايجابية لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

ب-هل هناك علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة السلبية لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

ج-هل هناك تباين في درجات الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب والتفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة:

-الفرضية الأولى: هناك علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة السلبية.

-الفرضية الثانية: هناك علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة الايجابية.

-الفرضية الثالثة: تختلف درجات الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب والتفاعل بينهما.

أهداف الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

-إبراز العلاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة السلبية.

-إبراز العلاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة الايجابية .

-الوقوف على طبيعة تباين درجات الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب والتفاعل بينهما.

التعاريف الإجرائية:

الغياب المعنوي للأب: هو عدم قيام الأب بواجباته تجاه أسرته وأبنائه، سواء أكان تربويا يخص الأبناء أو أسريا يخص نقص تحمل المسؤولية، ويكون نتيجة الإهمال أو التخلي أو عدم المبالاة أو قصور في القدوة، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات استبانه الغياب المعنوي للأب المصممة في الدراسة.

الشعور بالوحدة النفسية: يرتبط الشعور بالوحدة النفسية بكم وكيف العلاقات مع الآخرين، فكلما نقص عدد الأصدقاء وكانت العلاقة بهم هامشية كان ذلك دليلا على الشعور بالوحدة النفسية، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات مقياس كاليفورنيا والذي قننه امطانيوس ميخائيل(2015).

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة في: **حدود زمنية:** تمثلت الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة ما بين 2019-2020في الفترة الممتدة من شهر نوفمبر إلى غاية شهر مارس، **حدود مكانية:** تمثلت الدراسة في ثانوية عيسي محمد بولاية الشلف بالغرب الجزائري، حدود نوعية: تمثلت الدراسة على فئة تلاميذ التعليم الثانوي جميع التخصصات، **حدود موضوعية:** تمثلت الدراسة في إبراز العلاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة.

منهج وطريقة إجراء الدراسة: لقد تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد بدوره على الإحصاء لتحليل معطيات الدراسة إحصائيا، باعتبار أنه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها: يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لدراستنا من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية الشلف وعدهم(265)، ولقد تم تحديد هذه الفئات بطريقة قصدية وذلك في حدود ما أتيح لنا الاتصال به تبعا للثانويات التي حددتها لنا مديرية التربية بالولاية، من مستويات تعليمية مختلفة، حيث قدر عدد الذكور ب(87)، أما عدد الإناث فكان(178)، أما بخصوص المستوى، فكان عدد سنة أولى ب(88)، أما السنة الثانية فقدر ب(88)، والسنة الثالثة ب(89)، في حين قدر عدد الفئة العمرية بالنسبة للسن مابين(14-16) ب(108)، أما الفئة العمرية من(19-17) فقدر ب(157)

أدوات الدراسة:

استبانة الغياب المعنوي للأب: قام بإعداد هذه الاستبانة (عدة بن عتو، 2019)، وبدورنا قمنا بمراجعة الأدب النظري الذي يقيس الغياب المعنوي للأب، وبعد القيام بالمقابلات مع التلاميذ وبعد استبعاد الفقرات غير دالة إحصائيا والتي لا تتوفر على معامل التمييز تم الاحتفاظ فقط بالفقرات ذات الارتباط العالي والتي تحقق شروط الصدق والثبات، حيث تكونت من (30) فقرة تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي.

أ-صدق استبانة الغياب المعنوي للأب:لقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح الاتساق بين كل فقرة ببعدها، ، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرات النتائج على:

جدول رقم (01) يوضح طرق استخراج الصدق والثبات لإستبانةالغياب المعنوين=64

أداة الدراسة	صدق البناء الداخلي	طرق حساب الثبات	
الغياب المعنوي	تراوح ما بين (0.28 و0.73) عند مستوى الدلالة(0.01، و0.05)	ألفا كرومباخ	0.89
		التجزئة النصفية لسبيرمان براون	0.87

مقياس كاليفورنيا-لوس أنجلس للوحدة: قام بترجمة وتقنين هذا المقياس على البيئة العربية(إمطانيوس نايف ميخائيل،2015)، وهو يتكون من (20)فقرة.

ب-صدق وثبات مقياس الوحدة:والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرات النتائج على:

جدول رقم (02) يوضح طرق استخراج الصدق والثباتلمقياس الوحدة ن=64

أداة الدراسة	صدق البناء الداخلي	طرق حساب الثبات	
مقياس الوحدة	تراوح ما بين (0.34 و0.65) عند مستوى الدلالة(0.01، 0.05)	ألفا كرومباخ	0.65
		التجزئة النصفية سبيرمان براون	0.68

نلاحظ من خلال الجدول بعد إجراء عمليتي الصدق والثبات، أن جل معاملات الارتباط والثبات جاءت بدرجة مقبولة إحصائيا، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

عرض وتفسير الفرضية الأولى:

والتي تنص: هناك علاقة ارتباطية بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة الايجابية.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا معامل لبيرسون ومعامل التحديد، حيث أفرزت النتائج على ما يلي:

جدول رقم(3) يوضح معامل الارتباط ومعامل التحديد بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة الايجابية

المتغير	الغياب المعنوي	م. الدلالة	حجم الأثر% معامل التحديد
الغياب المعنوي	**0.310	0.01	9%
الشعور بالوحدة الايجابية			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بان هناك علاقة بينالغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة الايجابية بمعامل قدره(0.31)، حيث قدر حجم الأثر الذي يحدثه تغير المتغير المستقل الغياب المعنوي للأب على الشعور بالوحدة الايجابية ب(9%).

لقد دلت نتائج المعالجات الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الغياب المعنوي للأبوالشعور بالوحدة الايجابية بحجم أثر قدره (27%)، ويمكن أن يعزى تفسير ذلك في ضوء الأدب النظري، حيث أن معظم البحوث النفسية والاجتماعية تنادي بالأهمية المعنوية للأسرة والوالدين بصفة عامة والأب بصفة خاصة ودوره في حياة المراهق النفسية من إشباع الحاجات العاطفية لأبنائه وتقديم الرعاية اللازمة التي تتسم بالحب والدفء والعطف والتقبل والتقدير وتحقيق الأمن والطمأنينة النفسية والاتصال النفسي بين الطرفين، بحيث يحس المراهق بمدى اهتمام الأب ورعايته والاهتمام به، وهذا لا يقاس بعدد الساعات التي يقضيها الأب

مع ابنه، وإنما بما يمنحه إياه من حب وحنان، وغياب هذه المعاملة، كما يشير إليها ممدوحة سلامة (1987) الرعاية الوالدية المهملة التي تعني غياب ونقص الرعاية الوالدية اللازمة للابن وعدم تلبية احتياجاته وعدم التواجد النفسي في حياته، أي أن الوالدان حاضران شكلا غائبان وظيفة، كما يشير إلى اللامبالاة وانعدام الاهتمام الحقيقي بالابن دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان موجه إليه، وهو الإغفال وتجاهل الأمور التي يراها الابن مهمة وضرورية له.

فأداء الأب التربوي هو تعليم أبنائه السلوك الاجتماعي المميز لجنسه في المجتمع من خلال مساعدتهم على الإحساس بالرضا عن جنسهم بوجوده ضمنهم وقيامه بدوره بايجابية وتوفير بيئة أسرية سليمة ينشأ الأبناء ضمنها في جو يسوده الأمن والطمأنينة، يسمح لهويتهم الجنسية بالنمو وتقبل دورهم كذكور وإناث بايجابية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة "بيتي" (1995) أن صورة الذكورة الذاتية لدى البنين غائبي الأب أقل بكثير من حاضري الأب، بحيث يظهر هؤلاء الأشخاص في مراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة ميولا لأن يكونوا أكثر اعتمادا على الأقران أكثر غموضا في مسألة الذكورة. (نجوى غالب، 2011: 364). كما يتأثر المراهق إلى حد كبير بالمناخ الأسري وبطبيعة التفاعل بين الوالدين، بحيث يستجيب الأولاد الذين لم يحصلوا على الحب والتفاهم بشكل كاف إلى التمرد وإلى تبني سلوك عدواني هدام، وهذا راجع إلى أسلوب الممارسة الوالدية الخاطئة في تنشئة الأبناء، وهذا ما أشارت إليه دراسة "جودي وبوني" (2004) أن غياب الأب بالتفاعل هو عامل قوي يرتبط بمقدار التواصل وتفاعل الأب الحاضر، وأيضا ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الرزاق (2005) أن مرتفعي الغياب من الأبناء المراهقين يتعرضون إلى مشاكل سلوكية عديدة مثل التدخين والعدوان والعناد والتمرد والهروب من المدرسة والسلوك المنحرف غير المعلن.

كما يلعب الوالد في المجال الدراسي دورا هاما في متابعة أبنائه دراسيا من خلال حثهم على القيام بعمل الواجبات المنزلية اليومية وتشجيعهم على الدراسة والتحصيل وتعليمهم النظام والجد، ومساعدتهم على تحقيق أهداف المستقبل، ورفع مستوى طموحهم وتوجيههم لاختيار مجال التخصص الدراسي، وتوفير مستلزمات الدراسة والمحيط المناسب ومكافئتهم والإصغاء إليهم والاهتمام بمشاعرهم، والتعاون مع المدرسة والمعلمين وحرصه على اختيار أحسن أصدقائهم من التلاميذ ومساعدتهم في الاندماج بالنشاطات الاجتماعية مع تنظيم علاقاتهم مع الجنس

الآخر. وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة كرم وماجد (1996) أن الأطفال حاضروا الأب يتفاعلون مع أبائهم يكونون أكثر ذكاء من الأطفال غائبي الأب الذين لا يجدون البديل المناسب. (عواطف محمد، 2013: 44). ويمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء ما ذهب إليه عبد العزيز خوجة (2007) أن الإهمال والتسيب هو نوع من المعاملة الوالدية التي تعني عدم اهتمام الوالد بالأبناء على جميع الأصعدة، بمعنى عدم إشباع حاجاتهم النفسية(من حب وحنان وعطف ورعاية) وعدم تعزيز الطفل وإثابته إذا قام بعمل جيد، مما يولد لديه شعورا بخيبة الأمل وهذا ما ينعكس سلبا على نموه الجسدي وتكيفه النفسي الاجتماعي وهذا ما أظهرته نتائج دراسة الغامدي (2001) والتي كشفت عن وجود فروق جوهرية دالة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية لصالح عينة من المحرومين، كما أن غياب الأب عن المنزل، وعدم اعتنائه بمنزله وأولاده طول اليوم يؤثر تأثيرا سلبيا على نفسية الأطفال من عطف وحب وحنان وغياب القدوة والمثل الأعلى لديهم يجعل الطفل يختار أي نموذج آخر خارج الأسرة يقتدي به سواء كان خيرا أو شرا، ومثله الأب المهاجر الذي يعمل بأحد الدول العربية والأجنبية. (الشوربجي نبيلة، 2003: 106). وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة الشكري (2005) عن وجود علاقة بين غياب الأب عن المنزل وبين عدوانية الأبناء وسوء التوافق لديهم، وإهمال الوالدين لحل هذه المشاكل يوثر في شعور الأبناء بالوحدة النفسية والقلق. وكذا ما بينته دراسة البنا (2006) أن سفر الآباء لفترات طويلة له أثر بالغ في الشعور بالاغتراب لدى الأبناء، كما أن الأبناء من الإناث لآباء مسافرين أظهروا شعورا أكبرا بالاغتراب من الأبناء الذكور. كما وتختلف مع نتائج دراسة هوجات (1982) أن الأفراد ذوي الشعور المرتفع بالوحدة النفسية قد أقروا بأن أبائهم لم يكونوا يقضون معهم وقتا كافيا ولا يتفهمون مشاكلهم ولا يحاولون مساعدتهم، كما بينت أن الطلاب غير قادرين على المشاركة مع الأقران في علاقة صداقة كانوا أكثر شعورا بالوحدة النفسية في مرحلة المراهقة. وتؤكد نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية وجود الأب ودوره في إشباع الحاجات النفسية للمراهق، بما له من دور حاسم في الأسرة من خلال رعايته وحنانه والتقبل والتقدير التي تدفع بالمراهق إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الأمن والطمأنينة النفسية، وبغياب السند المعنوي للمراهق يجعله يلجأ إلى شخص أو أشخاص آخرين بعيدا عن الأسرة، مما يعرضه للعديد من المشكلات السلوكية والأخلاقية وهذا ما بينته دراسات "جون بولبي"، أن الطفل الذي مر بتجربة تعلق مضطربة فيكون ذا ميزاج عكر وهو طفل صغير، وفي فترة الطفولة

المتوسطة تظهر عنده أعراض التحدي المعارض، وفي فترة المراهقة تظهر عنده أعراض اكتئابية.(محمد السيد عبد الرحمن، 2015: 14). فهذه النتائج تعكس بشكل عام الآثار السلبية لغياب الأب المعنوي على الناحية النفسية للمراهق فالإهمال الوالدي يؤدي إلى عدم قدرة الابن على تحقيق التكيف النفسي الاجتماعي ويولد لديه الشعور بخيبة الأمل وفقدان الثقة بالنفس ونقص التقدير لذاته فتضعف شخصيته ويتبنى سلوكات خاطئة ومنحرفة ضد المعايير الاجتماعية في الأسرة والمدرسة أو الهروب من مواجهة الحياة والاستسلام للواقع، وعكس ذلك يؤدي أسلوب التقبل والاهتمام من طرف الوالد إلى اعتماد المراهق على نفسه وثقته بها، كما يؤدي إلى الشعور بالأمن وتقبل العالم والانتماء إليه وتقدير الذات لديه، فاهتمام الآباء ورعاية أبنائهم رعاية سليمة وتوجيههم لاستخدام السلوكيات المناسبة يؤدي إلى تحقيق الحاجة الأساسية للشباب المراهق في هذه المرحلة.

عرض وتفسير الفرضية الثانية:

والتي تنص: هناك علاقة ارتباطية بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة السلبية

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا معامل لبيرسون ومعامل التحديد، حيث أفرزت النتائج على مايلي:

جدول رقم(4) يوضح معامل الارتباط ومعامل التحديد بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة السلبية

المتغير	الغياب المعنوي	م. الدلالة	حجم الأثر% معامل التحديد
الغياب المعنوي	**0.313	0.01	9%
الشعور بالوحدة الايجابية			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بان هناك علاقة بين الغياب المعنوي للأب والشعور بالوحدة النفسية بمعامل قدره(0.31)، حيث قدر حجم الأثر الذي يحدثه تغير المتغير المستقل الغياب المعنوي للأب على الشعور بالوحدة الايجابية ب(9%).

لقد دلت نتائج المعالجات الإحصائية وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التعلق الآمن والشعور بالوحدة الايجابية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأدب النظري

والنظريات المفسرة للشعور بالوحدة، حيث نجد بأن متغير الغياب المعنوي للأب يساهم في الشعور بالوحدة لكنها إيجابية بمعنى أن التلاميذ الذين يعانون من الغياب المعنوي للأب يسعون لتعويض ذلك في إطار البحث عن علاقات اجتماعية مرضية ودليل ذلك أن محتوى الفقرات الايجابية كلها تصب في إطار أن المبحوثين(التلاميذ) يسعون للبحث عن الانسجام مع الآخرين ويعوض غياب الأب عن طريق البحث عن الأشياء المشتركة بينه وبين المجموعات الأخرى من أجل التوافق معهم من جهة وكآلية دفاعية للتعويض عن الفراغ الذي يتركه غياب الأب من جهة ثانية وهذا ما يجعل من هؤلاء التلاميذ رغم غياب الأب المعنوي في حياتهم الوجدانية العاطفية إلا أنهم يحاولون أن يكونوا وديين ومنفتحين مع الغير وتجدهم في بحث مستمر عن الأصحاب والأشخاص الذين يفهمونهم ويفهمون أفكارهم وأحاسيسهم بل وحتى أحلامهم ويشاركونهم إياها مما يكفل لهم القدر الكافي من الرفاه النفسي تعويضا عن غياب الأب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هذا الشعور بالوحدة الايجابي لا يأخذ شكل مرضي أو اضطراب بل يدفع الفرد ويحفزه معرفيا لإيجاد حلول يتوافق بها مع ما يفرضه عليه غياب الأب المعنوي من ضغوط للتنفيس وقد يجتهد هؤلاء الأفراد من جهتهم للتعويض عن الغياب المعنوي للنجاح في الدراسة والتميز عن طريقها يستطيعون استقطاب أفراد آخرين من الزملاء لديهم ويجعلهم يشكلون مجموعات متفاهمة ومنسجمة وهذا يجعل منهم أقدر على الانسجام خارج البيت وفي الدراسة مع الآخرين، وهذا جانب آخر أيضا يكفل لهؤلاء الأفراد اختبار الشعور بالوحدة لكنها ايجابية تخدم الغرض الاجتماعي فتجعل منهم متوافقين نفيسا واجتماعيا مع الآخرين.

ويمكن تفسير ذلك أيضا انطلاقا من الأدب النظري الذي أشار إليه (حمادة، 2003)، إذ أن هناك مؤثرين رئيسين لحدوث الوحدة النفسية وهما مؤثر داخلي يتمثل في شخصية الفرد بنفسه، ومؤثر خارجي يتمثل في علاقة الفرد مع الآخرين في المجتمع، فالمؤثر الخارجي والمتمثل في العلاقات الاجتماعية للفرد له تأثيره الكبير عليه، فيشعر من خلاله بالقبول والانتماء والدعم، أو قد يشعر عكس ذلك، أما المؤثر الداخلي والمتمثل في شخصية الفرد نفسه لا يقل أهمية عن المؤثر الخارجي، فالشخصية هي التي تحدد نوع الأصدقاء وتساهم في جعل الشخص مرغوبا أو غير مرغوب، وعدم قدرته على المحافظة على استمرار علاقته

بالآخرين. (حمادة، 2003)، فهذين العاملين الداخلي والخارجي يمثلان أبرز العوامل للشعور بالوحدة النفسية، لكن وبما أن هؤلاء التلاميذ الذي يشعرون بالوحدة الايجابية فالعامل الداخلي الذي يمثل شخصية الفرد وقدرته وكفاءته في البحث عن الأصدقاء والحرص على الحفاظ على قربهم وعلى صداقتهم هي عوامل تساعد الفرد على تنمية وتقوية شخصيته وجاذبيته الاجتماعية لديهم، أضف إلى ذلك أن العامل الثاني وهو خارجي المتعلق بقبول الآخرين له ودعمه له وتوفيرهم له القدر الكافي من الشعور بالانتماء يساهم كذلك في ربط العلاقات الاجتماعية بينه وبينهم، فالعاملين هما كفيلين بمرور الفرد بخبرة الشعور بالوحدة لكنها ايجابية وخالية من الصراعات والاضطرابات والنقص فهذه العلاقات الاجتماعية غالبا ما تتميز بالعمق والاتساع والحرارة وتساهم في وقاية الفرد من الشعور بالوحدة السلبية، ولعل نجاح هؤلاء التلاميذ في توطيد كم وكيف العلاقات الاجتماعية جعل منهم يعوضون نقص الافتقار للحب والمودة من جراء الغياب المعنوي للأب نحو علاقات اجتماعية أوسع تكفل لهم القدر الكافي من الصحة النفسية.

كما أن نوع الوحدة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ وبما أنها تتسم بالشعور بالوحدة الايجابي فإنها تقع في إطار الوحدة العابرة والوحدة التحولية التي تتضمن فترات من الوحدة النفسية على الرغم من أن حياة الفرد الاجتماعية تتسم بالتوافق والمواءمة. وهذا يعني أنه يمكن لأي فرد أن يمر بهذه الفترات من الزمن بالشعور بالوحدة لكنها لا تخلو من التوافق الذي هو أساس الصحة النفسية والجسمية للفرد، فهي تعتبر فترات ناتجة عن تغير في الظروف قد تكون اجتماعية أو نفسية أو أسرية أو حتى عاطفية أحيانا ولكنها عابرة بمثابة خبرات عقلية يتعرض لها الفرد تبعا لقدراته العقلية والنفسية وخبراته المتعلمة لأزمات ونكسات تساهم في إعادة بناء خبرة معرفية عقلية لمواجهة مواقف مشابهة مستقبلا والاستفادة منها للتوافق الاستمرار في بناء مشاريع مستقبلية هادفة.

كما يمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء نظرية يونج التحليلية والتي تتضمن أن الشعور بالوحدة النفسية هو في الأصل محاول للتوافق مع الحياة، ولعل ما يمر به هؤلاء التلاميذ من شعور بالغياب المعنوي للأب يعبر على حد ما محاولاتهم التوافق مع هذا التغير من خلال عقد صداقات وإنشاء روابط اجتماعية تكفلهم القدر الكافي من التوافق مع مثل هذا الموقف من شعورهم بالغياب المعنوي للأب.عليك ذكر المرجع

عرض وتفسير الفرضية الثالثة:

والتي تنص: تختلف درجات الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب والتفاعل بينهما.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الثنائي والتفاعل بين الجنوسة وعمل الأب حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم(5) يوضح تحليل التباين الثنائي للجنوسة وعمل الأب والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	م. الدلالة
الجنوسة xعمل الأب	الغياب المعنوي	4412,200	5	882,440	2,734	دال عند0.02
الخطأ	الغياب المعنوي	83605,136	259	322,800	--	
الاجمالي	الغياب المعنوي	1071522,000	265	1205.24	--	

نلاحظ من خلال الجدول مصدر التباين وجود فروق في الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب والتفاعل بينهما بقيم(ف) قدرها(2,73) عند مستوى الدلالة(0.02)، ولصالح التلاميذ الذين أبائهم لا يعملون بمتوسط حسابي قدره(67.62).

لقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل متغير الجنس وعمل الأب على وجود فروق في الغياب المعنوي للأب ولصالح فئة التلاميذ الذين لا يعمل آبائهم وقد يعزى تفسير ذلك في ضوء الأدب النظري حيث، أن هناك مقولة لـ "سيغموند فرويد" يقول فيها: "يحتاج الإنسان إلى أمرين للسعادة وهما الحب والعمل"، كما يعتبر هذان الأمرين عاملين مهمان في بناء الأسرة واستقرارها".

ويمثل التوفير المادي عمود من أعمدة بناء الأسرة ويقول الله عز وجل في كتابه الكريم: "والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف لا تكلف نفسا إلا وسعها(234)" (سورة البقرة: 37)فالآية الكريمة تشير إلى أن واجب الإنفاق وتوفير متطلبات

الأسرة وإشباع حاجاتهم يكون من واجب الأب، فإن هذا الأخير عندما يجد نفسه عاطل عن العمل وأن أبنائه يكبرون وتزداد متطلباتهم تتولد لديه حالة عدم الرضا بسبب العجز في توفير الأساسيات للأسرة فتنتقل هذه الحالة إلى أفراد عائلته ويشعر الأبناء بأنهم يعيشون جو من العوز وسخط على الحالة المادية، من جهة أخرى يشعرون بالخجل مقارنة مع أقرانهم لأن والدهم لا يوفر لهم أبسط الأشياء وهذا ما تم ذكره في نظرية التدرج الهرمي للحاجات الإنسانية لـ "أبراهام ماسلو" حيث أن أول نقطة في بناء الصحة النفسية للفرد هي توفير الحاجات البيولوجية التي تضمن البقاء والاستمرار (مأكل، ملبس، مشرب...)، والمراهق في هذه الفترة عادة لا يقدر الظروف بقدر اهتمامه بالنتيجة فقط ويحاول التباهي أمام أصدقائه بما توفره له أسرته، فعند عجز الأب وعدم عمله يبدأ المراهق في الانسحاب من الجماعة حتى لا يتعرض للأسئلة المحرجة حول المستوى الاقتصادي لعائلته ومهنة أبيه، وهذا ما ذكر في نظرية التعلم الاجتماعي لتفسير الوحدة النفسية، فالفرد عندما لا يستطيع مواجهة المواقف الاجتماعية وتقل قدرته في تقدير ذاته يرغب في قطع التواصل مع الجماعة والبقاء لوحده. (وفاء حسن خويطر، 2010: 61). وقد يكون الأب لا يعمل نتيجة إعاقة دائمة فيصبح عبئا على أسرته ويشعر بأنه لا يؤدي دوره كأب، وهذا يدخله في حالة انعزال وتقوقع حول الذات والخجل الدائم بسبب الإعاقة ونسيان واجبه بأنه حتى ولو كان معاق قد يصبح في نظر ابنه أفضل شخص بكلمة أو لمسة حب وعطف وسؤال يلامس نفسية أبنائه، وأن المراهق يحتاج في هذه الفترة إلى شخص يفهمه ويمده بالحب والأمان حتى لا يبحث عليه من جهة أخرى، ويؤدي به إلى التهلكة لأنه لا يميز بين الصحيح والخطأ وإنما يكون تفكيره لحظي، فالأب في هذه الحالة يكون حاضر جسديا غائب معنويا، وهذا ما أظهرته دراسة عبد الرزاق (2005) عن غياب الأب وعلاقته بمشاكل المراهقين السلوكية حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مرتفعي الغياب من الأبناء المراهقين يتعرضون لمشاكل سلوكية عديدة مثل: التدخين، العدوان العناد، التمرد، والهروب من المدرسة. (عواطف محمد، 2013: 62)

كما أشارت "روينتشين" أن الوحدة النفسية التي يتعرض لها المراهقين، تتمظهر في الإهمال، النبذ، والقسوة التي يتعرض لها المراهقين من قبل الوالدين (محمود، جابر، وعمر عبد الحميد 1989: 102).وقد ذكر "رونر" في نظريته تقبل ورفض الوالدين للأبناء: "إن رفض الوالد لابنه يكون في ثلاثة أشكال رئيسية هي: العدوان

أو العداء، الإهمال واللامبالاة، الرفض غير المحدد"(معنصر مسعودة، 2013: 32)

وهذا ما صرح به أحد التلاميذ من خلال المقابلات:" حينما قال أبي رغم وجوده الدائم في البيت لأنه لا يعمل إلا أني لا أشعر بوجوده في حياتي"، وأرى أن مستشار التربية في ثانويتا هو أبي لأنه يصاحبني ويسألني عن كل شيء وينصحني عندما يراني مع رفقاء لا يصلحون ويحفزني على مواصلة دراستي أكثر من الأبالذي لا يسألني إلا في آخر العام الدراسي هل نجحت أم رسبت".فهنا المراهق عند شعوره بغياب الأب وشعوره بالفراغ العاطفي حاول ملء هذا الفراغ بشخص آخر ولكن ليس الكل ينجح في أن يجد البديل مثل هذه الحالة، وقد تكون حالات كثيرة تعرضت للانحراف في محاولات ملء الفراغ الذي تركه الأب.

كما أن الآثار النفسية المترتبة عن بطالة الأب تنعكس في شخصيته وتصرفاته وتؤثر على الأبناء وذلك نتيجة مشاعر الإحباط واليأس التي يختبرها من عدم توفر فرص العمل وخاصة إذا كان يرى أن هناك أشخاص يملكون نفس مؤهلاته ويعملون وهو عاطل عن العمل مما يولد مشاعر عدم الانتماء، ويصبح سريع الغضب عدواني مع أي فرد يقابله وبما أنه عاطل عن العمل يكون الأبناء الضحية الأولى لهذا العدوان وهذا ما ذكر في الغياب المعنوي والحرمان من السلطة في شخصية الأب الصارم الذي لا يتواصل مع أبنائه إلا لضرورة التوبيخ والعقاب (عمار، 2012: 49).فنتيجة هذا العقاب الدائم والمستمر من الأب اتجاه أبنائه ينفرون منه وتتولد لديهم رغبة في العزلة حتى لا يغضب الأب عليهم، لذا فالمواقف الاجتماعية المؤلمة أحد أسباب الوحدة النفسية عند المراهق. (النيال، وعلاء الدين كفافي 1995: 26)

وعليه فإن الأب الذي لا يعمل تكون صورته في نظر أولاده متدنية، وفي الجهة المقابلة نفسية الأب تكون متوترة وكل هذا يخلق عجز التواصل بين الأب وأبنائه لأن هذا الأخير في هذه الحالة يرتب الأولويات، فيرى أن العمل هو الأول ثم توفير الأشياء البيولوجية ثم راحة الأبناء،على عكس المراهق الذي يرى أنه بحاجة إلى من يفهمه دون شرح مطول ومن يعطيه الحب، لأن شخصيته تتشكل وفقا لكثير من العوامل الجسمية والنفسية والعاطفية وقد تكون من بينها هذه المتطلبات، وأن كل مرحلة لها متطلباتها. لذلك فمن واجب الأب حتى ولو كان عاطل أن لا يجعل الأبناء

يتأثرون بهذا ويرى الباحثان أنه في حالة فتح مجال للحوار وشرح للأبناء أن ما يمر به الأب على أنه أزمة ومن واجبنا رفع التحدي حتى نتخطاها سيشعر المراهق أن والده يرى فيه صفة الرجولة لا يراه صغير لا يعي تصرفاته وهكذا يقدر حالة والده ولا يترك أي مجال لانسحاب المراهق والتعرض لاضطرابات نفسية ووجدانية.

كما أشارت نتائج الغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب منخفض لصالح الأبناء الذين يعمل أبائهم حيث أنه عند مقابلة بعض أفراد العينة في محاولة توضيح لبنود المقياس أقروا أنهم حتى وإن تغيب أبائهم عنهم لا يشعرون بالوحدة أو تكون هذه الوحدة النفسية عابرة كما ذكر "يونج" أي لا تؤثر كثيرا على نفسية المراهق، وأنهم يقدرون ما يقوم به الآباء من أجلهم .

والجدير بالذكر أنّ هناك آباء يحسنون تنظيم وقتهم بين العمل والأسرة ويستغلون أوقات فراغهم في التقرب من الأبناء ويرجع هذا إلى مدى ثقافة الأب ووعيه بالمسؤولية التي على عاتقه، وتمت الإشارة إلى هذا في أنواع الغياب المعنوي للأب: وهو الغياب الجسدي عندما لا يكون الأب حاضرا أثناء النهار ولأسباب مهنية، وعندما يرى طفله في المساء ويعطيه لحظة من الاهتمام (قبلة، لمسة، نظرة فيها شوق وحب)، قد يكون بالفعل كافيا وهذا الغياب مفيد لأنه يسمح للأم بلعب دوره كمنظم للحياة الأسرية وبعد ذلك يتيح وجود الأب المتقطع إقامة رابط بين الأسرة والإطار الاجتماعي الخارجي، كما يتيح للطفل إمكانية استيعاب القوانين والسلطة. (آيت حبوش، 2018: 138)

ويمكن أن يعزى تفسير ذلك في ضوء بعض الملاحظات مع أفراد العينة، حيث أقر بعض المبحوثين عند ملئهم الاستمارة على أن" الأب يغيب بشكل يومي بسبب العمل ولكن عند عودته وجلوسه على مائدة الطعام فهو يسأل كل أبنائه كيف حال الدراسة؟ هل من مشاكل؟ ويحاول قدر المستطاع توفير كل الحاجيات لهم، فرغم عمله وغيابه إلا أن يتابع أبنائه وهذا حال التلاميذ الذين آبائهم يعملون فهم دائمي الاتصال بآبائهم ويشعرون بالحب والدفء والانسجام والود والمحبة مما يوفر القدر الكافي للشعور بالاطمئنان والانتماء الأسري.

لذلك فإن غياب الأب الطويل لا يكون دائما سلبيا ففي مثل هذه الحالات يكون للأب مكانة مهمة في حياة الابن، خصوصا إذا كانت الأم حريصة على ذكر الأب من

حين لآخر لتوكيد دوره أثناء غيابه فلن يجد الأب صعوبة تذكر عند عودته في الحفاظ على مكانته في حياة الأبناء، كما يمكن لهذا الغياب الدائم أن يسهم في بناء الصورة المثالية للأب لدى أطفاله، وهذا يعني أن صورة الأب في غيابه يتم استدخالها في صور تعبر عن الحب والود والشوق لانتظار عودته ومجالسته والتحدث إليه، فهذه الصورة المعلقة في أذهان الأبناء عند غيابه تسهم في الرفع من مستوى الشوق واللهفة للجلوس إليه وسماع قصصه والسؤال عن حاله وحاجياتها.

كما تعتبر العطل الأسبوعية والصيفية بمثابة فرصة يعيد الأب ربط الصلة بأبنائه من خلال الخروج والاستمتاع، لأن هذا ما يحتاج له المراهق وهو الاستمتاع أكبر قدر ممكن، هذا من جهة ومن جهة أخرى أسهمت الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقريب المسافات، وأصبح الأب المسافر يتحدث مع أولاده بصورة يوميه(مكالمة، فيديو، صور) للسؤال عن أحوالهم وكل شيء يتعلق بهم، مما يجعل من الأبناء يشعرون أن الأب دائما معهم ولكن يجب الذكر إلى أن هذا لا ينجح إلا مع الأب الذي كانت علاقته جيدة مع الأبناء قبل مغادرته، وأنه كان قريب منهم وودي معهم عند حضوره فهذا لا يجعل الابن يشعر أن هناك شيء تغير بغياب والده وأنه قريب منهم داخل المنزل وخارجه وعليه فإن خروج الأب للعمل وشرح للأبناء الوضع كما يجب، يجعل ابنه المراهق يبتعد عن الشعور بالفراغ العاطفي والوحدة النفسية.

لقد كان للغياب المعنوي للأب تبعا للجنوسة وعمل الأب منخفض لصالح الأبناء الذين آبائهم متقاعدين. وذلك أن بعد التقاعد يصبح لديه وقت فراغ أكثر يحاول ملئها بالتقرب من أولاده وإعادة بناء الصلة معهم وقد يكون الأمر صعب على الطرفين ما بعد التقاعد مباشرة، ولكن وعي كل منهم بظروف الآخر يجعلهم يجدون مبررات لبعضهم البعض، فيدرك الأب مستوى الفراغ الذي أحدثه غيابة في نفيسة الأبناء الذين بدورهم يدركون طبيعة عمل الأب تجعلهم متفهمين لذلك، فهنا يساعد كل منهم الآخر في تعويض ما فاتهم من حرمان وللأم دور فعال في إعادة بناء هذه العلاقة وتوطيدها.

قائمة المراجع:

1.إمطانيوس نايف ميخائيل.(2015).دليل استخدام مجموعة من المقاييس النفسية العالمية في البيئة العربية،الجزء الأول.(ط1).الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

2.أنور عبد العزيز العبادسة، وعواطف محيسن.(2019).علاقة الحضور النفسي المدرك بالأمن النفسي للمراهقين في محافظة غزة، مجلة كلية التربية بالسودان،20(1)،112-96.

3.آيت حبوش سعاد.(2005).أثر أنواع الحرمان الأبوي على التوافق النفسي الاجتماعي للطفل.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.

4.حدواس منال.(2013).الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق الجانح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري،تيزي وزو، الجزائر.

5.حمادة محمود.(2003). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالوحدة النفسية لدى المتقاعدين من معلم القطاع الحكومي ووكالة الغوث. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

6.طالحي هجيرة.(2013).ممارسة السلطة الوالدية داخل الأسرة وانعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة وهران2،الجزائر.

7.عواطف محمد سليمان محيسن.(2013).الأمن النفسي وعلاقته بالحضور-الغياب النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.رسالة ماجستير غير منشورة.فلسطين.

8.فهد بن عبد الله،بن علي الدليم.(2007).الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة،بحث ودراسة،كلية التربية،جامعة الملك سعود.

9.مازن ملحم .(2010). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة جامعة دمشق.المجلد 26 (4)، 628 – 625

10.محمود، وجابر وعمر عبد الحميد.(1989).الحساسية الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بدولة قطر وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل الدراسي دراسة نفسية. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.

11.معنصر مسعودة.(2014).غياب الأب المعنوي وعلاقته بالتوافق النفسي والدراسي لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي ،رسالة ماجستر غير منشورة،جامعةوهران2، الجزائر. محمد السيد عبد الرحمن.(2015).مقياس التعلق الوجداني: قائمة لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة.(ط1).القاهرة: دار الكتاب الحديثة.مصر.

12.نبيلة عباس الشوربجي.(2003).المشكلات النفسية للأطفال أسبابها علاجها،(ط1)،القاهرة: دار النهضة العربية،مصر.

13.نجوى غالب نادر.(2011).مراهقون بلا آباء.(ط1). دمشق: دار الفكر

14.النيال مايسة، وعلاء الدين الكفافي.(1995). صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقين. الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

15.وفاء حسن على خويطر.(2010).لأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدة المرأة الفلسطينية(المطلقة والأرملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات.رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية غزة.

16.يوسف أبو شندي.(2015).الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الزرقاء في الأردن.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.13(4)،202-180.

17.Demosthenes Lorandos.(1986). Effects of Father Absence: Considerations for Shared Custody. at :https://www.researchgate.net/publication/325678833

18.Leah East, Debra Jackson, Louise O'Brien (2006) Father absence and adolescent development: a review of the literature, Journal of Child Health Care10(4) 283–295

19.Li-Juan Liu, Xun Sun, Chun-Li Zhang, Yue Wang1, Qiang Guo.(2010).A survey in rural China of parent-absence through

migrant working: the impact on their children's self-concept and loneliness.BMC Public Health.(32);1-8

20.MiroslavaBalazova, Ivana Gallovn, JinPraškoPavlov, MilošŠlepeck.(2016). Empathy and Parenting as Predictors of Loneliness in Adolescent Boys and Girls.GRANT journal.vol 5 issue 1,6-11

21.Dave O'Dwyer.(2017).A Psychotherapeutic Exploration of the Effects of Absent Fathers on Children.Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the BA Counselling and Psychotherapy.Irlande

22.Fu M, Xue Y, Zhou W, Yuan T-F (2017).Parental absence predicts suicide ideation through emotional disorders. Journal of PLoS ONE, 12(12) ,1-10.

relationship between father moral absence and loneliness

professor:Adda benattou, univesity of hassiba ben bouali,chlef, Algeria

professor:Khanouche abdelkder, univesity of hassiba ben bouali, chlef, Algeria

Abstract: The current research aimed to study the relationship between father moral absence and loneliness among a sample of secondary school students, A sample consisted of (265) students of secondary education studying the state of Chlef from different Acadimic levels, After analyzing data the results showed There are a relationship between father moral absence and positive loneliness. There is also a relationship between between father moral absence and nigative loneliness,there is a variance in moral father absence according to the gender, and the father worked and interaction betweenin theme in favor of the fathers who did not work.

Keyword: moral father absence, California unit scale, positive loneliness, negative loneliness, gender.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم

أ.خالد مطهر العدواني
باحث دكتوراه – كلية التربية – جامعة صنعاء – الجمهورية اليمنية
أ.مروة صالح سعيد
باحثة دكتوراه – كلية التربية – جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي من النوع المسحي، واستخدام أداة الاستبانة والتحقق من صدقها الظاهري وثباتها، وطبقت على عينه مكونة من (200) معلم ومعلمة من جميع التخصصات، والخبرات، والمؤهلات، والمراحل الدراسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد أهم مهارات التفكير التي يحتاج المعلمين التدرب عليها؛ والتي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، والمؤهل، والتخصص، والخبرة، والمرحلة الدراسية).

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير، الاحتياجات التدريبية، تعليم التفكير.

مقدمة:

يتسم عصرنا بالتغيرات المتسارعة في شتى المجالات، التي تغير الكثير من أنماط الحياة؛ الأمر الذي يجعل التحدي الأكبر أمام المعلم هو قدرته على مواكبة تلك المتغيرات، وهذا يتطلب منه اكتساب مهارات جديدة لملاحقة هذه التغيرات، ولم تعد قضية تكوين المعلم وتنميته مهنياً في هذا العصر قضية ثانوية بل أصبحت قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة, خاصة ونحن نعيش عصر التحديات والتحولات الهامة، وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين.

لذا يحتل تدريب المعلمين أثناء الخدمة موقعاً محورياً في أولويات السياسات التعليمية؛ لمواجهة التحديات الناشئة عن التغيرات والتطورات المعرفية، والعلمية، والتكنولوجية(خليفة، 2019: 242)، حيث قامت معظم الدول بإعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية وإكسابهم المهارات المهنية(عبد العال، 2018: 216)، ولقد أظهر تقرير التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة الحاجة إلى دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين؛ لبناء نظام تعليمي عالي الجودة، يسمح العيش في الواقع الاقتصادي والاجتماعي للقرن الحادي والعشرين، والتركيز على نوعية التدريس الذي يقوم بها المعلم، وإعادة تعريف التمهين، ومسارات الإعداد للتدريس(الغامدي، 2018: 476).

ومن مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي تنميتها لدى المعلمين هي مهارات التفكير بكل أنواعها المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والابتكار والتجديد.

وبالرغم من أنه يجب العمل على تطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية وتجويدها، إلا أن ذلك لا يكفي إذا لم يكن على أولويات عملية تطوير المعلم، إذ يبقى دور المعلم هو حجر الأساس في عملية التطوير(الزهراني، 2019: 5)، وتؤكد ذلك (حفني، 2015: 10) بأن كل ما تقوم به المؤسسات التعليمية من تطوير وعمليات تحسين مختلفة في النظام التعليمي والتربوي تعد غير مكتملة إذا لم يتوفر له المعلم الكفؤ، وهذا يؤكد بأن أي إصلاح أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد.

فالمعلم يعد عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية، فهو الميّسر والمنظّم والمطور لعملية التعليم والتعلم، والمسؤول عن إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ويلعب دوراً مهماً في تنمية

مهارات المتعلمين، وتنمية التفكير الناقد من خلال الاستراتيجيات والممارسات الهادفة له في عمليتي التعليم والتعلم(الغامدي، 2018: 479)، ولا يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والأدوار إلا من خلال حسن إعداده وتدريبه؛ ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغل بال الكثير من التربويين والقائمين على العملية التعليمية(عبد الحميد، 2019: 270).

فالتدريب يعزز الكفاءة ويطور من أداء المعلم فيكون أكثر قدرة على إنجاز المهام والأدوار المطلوبة منه، كما أنه يسد الفجوة بين متطلبات المهنة والمهارات الحالية للمعلم؛ لذا ينبغي تدريب المعلمين على كل جديد من مهارات تواكب تطورات العصر الحالي.

كما أن عملية التدريب تعتبر منظومة متكاملة، وتعد الاحتياجات التدريبية أحد أهم حلقات منظومة التدريب، وعندما يتم فقد حلقة من حلقاتها، فإن المنظومة سيظهر عليها الضعف، وستكون نتائجها غير دقيقة(أبو هادي، 2016: 78)، وتبرز أهميتها كونها تسهم في أهداف البرنامج التدريبي، وتعد تقويماً لفاعلية البرنامج المراد، ومبرراً لتقويم بعض المقررات، كما أنها تعزز مبررات الإنفاق على البرنامج التدريبي(القفعي، 2011: 6-7).

فالاحتياجات التدريبية هي مدخل لتصميم وتنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث يضمن معه تفاعل المعلمين مع هذه البرامج، وتأثرهم بها، ومن ثم رضاهم عنها باعتبار أن هذه الاحتياجات تمثل مجموعة التغيرات التي يرغبون في حدوثها بمعلوماتهم وخبراتهم؛ فمعرفة الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق أهدافه؛ فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها أدى ذلك إلى رفع كفاءة أداء المتدربين(خليفة، 2019: 244).

فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية المختلفة، سواء كانت برامج تربوية، أو غير تربوية(الياور، 2005: 127)، فهي تمثل مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية(القفعي، 2011: 120).

ومن هذا المنطلق تعد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق هدفه، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب الملبي لاحتياجاتهم الفعلية.

وتعد تنمية مهارات التفكير من أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين لولوج عصر الاقتصاد المعرفي سعياً لبناء مجتمع المعرفة في

ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية(عبد العال، وأحمد، 2019: 205)، حيث أن هذه المهارات تعد جزءاً أساسياً من تقدم الحياة ومواكبة التغيرات في هذا العصر، والتي تتطلب تعلم مهارات جديدة يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، والانتقال من التركيز على تعلم المعارف إلى تعلم مهارات التفكير وتعميق عملية التعلم(عمر، 2018: 89)، وبهذا يكون تعلم مهارات التفكير يعد أساسياً في التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

ولكي يحقق تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير النتائج المرجوة يجب أن يتوفر فيه كل الشروط المناسبة التي ينبغي أن تسير عليها عملية التدريب لتكون أكثر علمية وعملية في آن واحد، حيث تتعدد الأسس التي ينبغي أن تراعيها البرامج التدريبية بداية من تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد النماذج المستخدمة في تصميم وبناء البرامج التدريبية ومراعاة جميع العناصر المكونة للبرامج التدريبية وترتيبها بالنسق العلمي السليم؛ لذا اهتمت الدراسة الحالية بتدريب المعلمين بالجمهورية اليمنية أثناء الخدمة في مجال تعليم مهارات التفكير، وهو ما لم تتطرق إليه دراسة سابقة، فالدراسة الحالية تتناول جانب تحديد الاحتياجات التدريبية لما لها من أهمية في جعل البرامج التدريبية أكثر فاعلية وواقعية لأنها تساعد في تحديد الكثير من العناصر المهمة لبناء وتصميم البرامج التدريبية مثل تحديد أهداف ومحتوى ووسائل تنفيذ البرامج التدريبية ونوعية المدربين وغيرها.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف المعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير، ولم يتم تدريبهم على أي من برامج التفكير أو كيفية تعليم التفكير لطلبتهم، ما يجعلهم يفتقرون لتلك المهارات ولا يستطيعون تعليمها لطلبتهم، وقد لاحظا ذلك الباحثان من خلال عملهما في الميدان التربوي، حيث ندرة البرامج التدريبية المعنية بتنمية وتعليم مهارات التفكير، وإن ضمنت في بعض برامج تأهيل المعلمين فهي لا تلبي احتياجات المعلمين منها، مما أوجد فجوة ما بين مهارات المعلم المهنية وما ينبغي اكتسابه من مهارات التفكير وتعليمها.

لذا تولد لدى الباحثان إحساس كبير بهذه المشكلة، وأهمية تحديد احتياجات المعلمين للتدريب أثناء الخدمة وأخذ آرائهم في محاولة لتحديد احتياجاتهم الفعلية من تعليم مهارات التفكير؛ وذلك للإسهام في رفع مستوى إعدادهم وتدريبهم المهني، مما دفع الباحثان للقيام بهذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة: يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم؟

-هل توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم.

-الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة (النوع – التخصص – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

-مساعدة المعلمين بالجمهورية اليمنية على معرفة احتياجاتهم التدريبية الفعلية من وجهة نظرهم في مجال تعليم مهارات التفكير.
-مساعدة المشرفين التربويين على تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير لاستهدافها عن طريق البرامج التي ينفذوها.
-المساعدة في توفير أساس علمي لبناء برامج تدريبية للمعلمين في الجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير.
-مساعدة المسئولين عن إعداد المعلمين والتدريب التربوي في التعرف على جوانب النقص التي يرى المعلمون ضرورة معالجتها في برامج إعداد المعلمين وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة فيما يتعلق بتعليم مهارات التفكير.

حدود الدراسة: تنحصر الدراسة في الحدود الآتية:

الحدود المكانية: نفذت الدراسة في بعض محافظات الجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الجمهورية اليمنية من مختلف التخصصات والمؤهلات العلمية والخبرات والمراحل الدراسية.

الحدود الموضوعية: تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مهارات التفكير (الإبداعي، الناقد، ما وراء المعرفي، البصري، وعالي الرتبة).

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال العام 2020م.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة التغيرات التي ينبغي إحداثها من معارف ومهارات لدى المعلمين في الجمهورية اليمنية لسد الفجوة في مجال تعليم مهارات التفكير وإكسابها لهم من خلال التدريب.

مهارات التفكير: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: القدرات التي يحتاجها المعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير، وتشتمل على مهارات التفكير (الإبداعي، الناقد، ما وراء المعرفي، البصري، وعالي الرتبة)، والتي حددها المعلمين كاحتياجات تدريبية لهم.

تعليم مهارات التفكير: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: النمو المعرفي والمهاري والوجداني المرتبط بمهارات التفكير المختلفة والتي ينبغي على المعلمين بالجمهورية اليمنية اكتسابها وتنميتها في أنفسهم ولدى طلابهم أثناء النمو المهني المستدام للمعلم.

الإطار النظري:

الاحتياجات التدريبية:

إن الاحتياجات التدريبية منظومة من التغيرات والتطورات المطلوب تحقيقها من معلومات ومهارات واتجاهات وسلوك المعلمين، وذلك لتطوير الأداء عند المعلمين وحل مشكلاتهم، وتشمل جوانب التطوير والتحسين التي تواكب المتغيرات، المتوقع حدوثها في المستقبل بالإضافة إلى كونها تشمل جوانب القصور(الثقفي، 2013: 23)، ويعرفها (أبو هادي، 2016: 70) بأنها الفجوة بين المعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة الواجب توافرها لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم من إداريين ومعلمين وغيرهم لأداء مهامهم بكفاءة وفاعلية، وبين ما يتوفر لديهم حالياً من معارف ومهارات واتجاهات.

ويشير (عطوي، 2010: 212) إلى أن الحاجة للتدريب تعني "وجود نقص أو تناقص بين وضعين، أو وجود فجوة بين أداءين في وظيفة ما: أداء واقعي وأداء مرغوب فيه، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد، والتدريب المنظم والمخطط له يستطيع أن يعالج ذلك النقص أو التناقص"؛ لذا يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات التي يجب إحداثها من: معارف، ومهارات، واتجاهات للمعلم لإشباع رغبة، أو حاجة ما، والتي يمكن اكتسابها من خلال التدريب.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكتسب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهميتها من كونها مرحلة تسبق أي نشاط تدريبي فهي محور ارتكاز تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة، فهي تعد أساساً في التدريب وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي(القفعي، 2011: 122).

ويذكر(الثقفي، 2013: 25) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الآتي:

-تحقيق أي برنامج تدريب لأهدافه المرجوة يقوم في الأساس على مدى تلبيته للاحتياجات التدريبية للمعلمين، وليس على ما يقوم من معارف، ومهارات، ومعلومات.

-إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد أوجه القوة والضعف للمعلمين.

-إن تحديد الاحتياجات التدريبية أساس لتحديد الفئة المستهدفة من المعلمين وتحديد نوعية البرامج المقدمة لهم.

-الاحتياجات التدريبية تمثل أهداف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

ويرى (القفعي، 2011: 122-123) إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفاعلية البرنامج التدريبي وذلك لأن:

-تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل الأساس لكل عناصر العملية التدريبية.

-تحديد الاحتياجات التدريبية يوضح الأفراد المراد تدريبهم، ونوع التدريب، والنتائج المرجوة.

-تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في التركيز على الأفضل، وهو الهدف الأساسي من التدريب.

-عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية وسليمة، يؤدي إلى أن يصبح التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال، ولذلك لا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل سليم.

-تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد المشكلة، وفي عملية التخطيط لها.

ويرى الباحثان أن نجاح وفاعلية أي برنامج تدريبي لا يرتبط بما يقدم لهم من معارف، ومهارات، ومعلومات، وإنما يكمن في مدى تلبيته لاحتياجاتهم التدريبية.

طرق ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكاد تجمع أدبيات التدريب بأن هناك ثلاثة طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية هي: (تحليل المنظمة، وتحليل الوظيفة أو العمليات، وتحليل الموظف) وهذه الطرق التقليدية تعبر عن مستويات تحديد الاحتياجات التدريبية(القفعي، 2011: 123)، كما أن مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية عديدة، وكلها تساعد على التعرف على الاحتياجات التدريبية، ويمكن الاعتماد على مصدر واحد منها أو أكثر للتعرف عليها، وكلما تعددت المصادر كلما ساعدت على تحديد الاحتياجات بدقة أكبر.

ومن المصادر التي يمكن الرجوع إليها توصيف الوظائف والأعمال ومقارنتها بمؤهلات وخبرات شاغليها، واستخدام معدلات الأداء، وتقرير الكفاءة، إضافة لتغيير نظام العمل وظروفه، والأهداف المطلوب تحقيقها، وآراء الرؤساء المباشرين في رفع كفاءة العمل بوحداتهم، وآراء العاملين أنفسهم في رفع كفاءتهم في العمل، وتقارير وأجهزة الرقابة والمتابعة، وكذلك الشكاوى التي يكتبها العاملون(حجازي، 2010: 72).

أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية ومنها اللجان الاستشارية، وتقويم الأداء، وقوائم الاحتياجات التدريبية، ودراسة

التقارير والسجلات، وعينات العمل، وتمارين وأدوات معرفة تحليل الذات، وطلبات الإدارة(القفعي، 2011: 129-131)، وأكثرها شيوعاً هي الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبارات(عطوي، 2010: 214)، وتعد الاستبانة من أكثر وسائل جمع البيانات استخداماً، وهي استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها، بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية، وتتميز بمرونة التطبيق والاستخدام حيث يمكن تطبيقها فردياً وجماعياً، كما أنها أقل جهداً وتكلفةً وتوفيراً للوقت مقارنة بغيرها من الأساليب(القفعي، 2011: 128)، وهي الوسيلة التي استخدمت في هذه الدراسة.

ومما سبق يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تحقيق الهدف الأساسي من تدريب المعلمين المطلوب تدريبهم، والتركيز على الأداء المحسن، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم، وأن تحديد الاحتياجات التدريبية هي أولى خطوات إعداد خطط وبرامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين حيث يتعذر تحقيق أهداف الخطط التدريبية بكفاءة عالية قبل التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة.

ويرى الباحثان أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير وتدريبهم عليها أصبحت ضرورة ملحة وحتمية في عصر الابتكار والإبداع والتكنولوجيا والانفجار المعرفي؛ لغرض تعليمها لدى المتعلمين حتى يكونوا قادرين على تطبيقها في حياتهم العلمية والمهنية واليومية.

تعليم مهارات التفكير:

تعد مهارات التفكير من العمليات المهمة الواجب تنميتها لدى الإنسان، فهي السمة المميزة للإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وأصبح تعليم التفكير وتنميته لدى المتعلمين هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية، خاصة أن هناك دولاً تبنت هذه الوجهة في عملياتها التعليمية، ومنها اليابان وأمريكا وسنغافورة وماليزيا وغيرها(الغامدي، 2018: 485).

ولا يكون تعليم التفكير إلا بوجود معلم متمكن يجيد تلك المهارات ويتقن تعلمها؛ لذا تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير لدى المعلمين؛ لتوفير فرص النجاح في حياتهم الأكاديمية والعادية على حد سواء، وهو ما يجعلهم أكثر قدرة على تعليمها للمتعلمين وتوظيفها في العملية التدريسية بما يحقق ويلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وتوجد أنواع عديدة من مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى المعلم يمكن مناقشتها في الآتي:

مهارات التفكير الإبداعي:

يصف (جروان، 2003: 31) التفكير الإبداعي بأنه عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد غايتها إيجاد حلول أصلية لمشكلات قائمة في الحياة الإنسانية، في حين عرفه (مسمح، 2016: 27) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة"، ويتطلب تعليم التفكير الإبداعي تدريب المعلم على ترجمة التفكير الإبداعي إلى ممارسات صفية ، وذلك عن طريق المعرفة الجيدة، والفهم بنمو المتعلم، وخلق البيئة التعليمية المنتجة، والمثيرة للتفكير الإبداعي.

وتشير العديد من أدبيات الإبداع إلى أن التفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من المهارات الأساسية والتي تشمل (العتوم وآخرون، 2009: 141-145):

الطلاقة: القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، المترادفات، أو الأفكار والمشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين.

المرونة: القدرة على تنويع الأفكار وتوليدها وهذه الأفكار ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه مسار التفكير، أو تحويله مع تغير المثير أو متطلبات الموقف.

الأصالة: الجدة والتفرد بالأفكار، كأن يأتي المتعلم بأفكار جديدة متجددة بالنسبة لأفكار زملائه وهي ليست صفة مطلقة، وإنما محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد.

التوسع: القدرة على إضافة تفاصيل متنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة، أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وتنفيذها.

الحساسية للمشكلات: القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات.

ويرى الباحثان أن مهارات التفكير الإبداعي من المهارات الضرورية واللازمة للمعلمين لكونها تساعدهم على الإبداع والابتكار في التدريس والبحث عن حلول والوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة؛ لذا ينبغي إكسابها للمعلمين وتدريبهم عليها وعلى كيفية تعليمها لطبتهم، كما ينبغي تعليمها للمتعلمين من خلال خلق بيئة تعليمية منتجة ومثمرة ومشجعة على التفكير الإبداعي.

مهارات التفكير الناقد:

عُرف التفكير الناقد بأنه "مفهوم مركب مرتبط بعدد غير محدد من المواقف أو الموضوعات وله ارتباطاً بمفاهيم أخري كالمنطق وحل المشكلات والتعلم ونظرية المعرفة"(عبد العزيز,2013: 107)؛ لذا يعد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً، كما أن

علماء النفس والتربية يظهرون اهتماماً واضحاً في مثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات.

ومهارة التفكير الناقد هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات(سعادة, 2006: 45).

ومن أهم مهارات التفكير الناقد ما يأتي(العتوم وآخرون، 2009: 79-80):

-التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات التي يدعيها الآخرون.

-التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

-القدرة على تحديد مصداقية الخبر أو الراوي.

-التحقق من مصداقية مصدر الخبر.

-تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.

-القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.

-القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

-تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

-التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق خلال عمليات الاستدلال.

-تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء.

ويرى الباحثان أن إكساب المعلمين لمهارات التفكير الناقد سيزيد من قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية وقدرتهم على حل المشكلات، إضافة لقدرتهم على التعامل مع الطلبة والمنهج الدراسي والمتغيرات المعاصرة والمستحدثات في مجال التعليم، كما أنها ستنعكس على طلبتهم وعلى عملية التعلم لديهم؛ لذا من الضرورة بمكان أن يتم تدريب المعلمين وإكسابهم تعليم مهارات التفكير الناقد بما يسهم في رفع كفاءة المعلمين مهنياً وتطوير مهاراته وقدراته في حل المشكلات التربوية التي يواجهها أثناء تدريسه.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

يعرف (عصر، 2003: 292) التفكير ما وراء المعرفي بأنه "القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد، وملاءمة أفعاله لتساير تلك الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم"، وأوضح (جروان، 2002: 52)

على أنه "عمليات عقلية تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".

وللتفكير ما وراء المعرفي ثلاث مهارات رئيسية ذكرها(الرويثي، 2013) كالآتي:

التخطيط: هي القدرة على إعداد خطة لإنجاز مهمة تعلمية معينة، بحيث يقوم المتعلم بأداء المهمة بشكل منظم وذلك من خلال تحديد الهدف منها، استراتيجية تنفيذها، ترتيب خطواتها، الصعوبات المحتمل مواجهتها، وخطط التغلب عليها.

المراقبة: هي عمليات ضبط وإدارة ذاتية لما يجري في ذهن المتعلم من عمليات تفكير أثناء تنفيذ مهمة التعلم، وتتطلب وعي المتعلم وتركيزه على توجيه تفكيره لاتباع خطوات الخطة التي وضعها سابقاً.

التقويم: هي عمليات مقارنة ما تم التوصل إليه من نتائج بما كان متوقع من نتائج موضحة في الخطة المُعدّة سابقاً، وإصدار الحكم على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة، وأساليب مواجهة الصعوبات، وما تم تحديده في الخطة، ثم وضع المعالجة اللازمة لاستخدامها في المستقبل، و تُزامن مهارات التقويم مهاراتي التخطيط والمراقبة.

وهنا يؤكد الباحثان على ضرورة تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلمين؛ لأنها تساعد المعلمين على استخدام المعرفة والقدرات بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

مهارات التفكير البصري:

يعرف التفكير البصري بأنه عبارة عن نشاط ومهارة عقلية تساعد الإنسان في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً وذلك من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين (عامر، والمصري، 2016: 50).

كما أن مهارات التفكير البصري هي مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى لغة، وهذه المهارات هي(الكحلوت، 2012: 44):

مهارة القراءة البصرية: تعني القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة، وهي أدنى مهارات التفكير البصري.

مهارة التمييز البصري: تعني القدرة على التعرف على الشكل أو الصورة وتمييزهما عن الأشكال أو الصور الأخرى.

مهارة إدراك العلاقات المكانية: وتتمثل في القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظاهرات المتمثلة في الشكل أو الصورة المعروضة.

مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات وفي الأشكال، وتقريب العلاقات بينهما.

مهارة تحليل المعلومات: تعني القدرة على التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، بمعنى القدرة على تجزئة الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية.

مهارة استنتاج المعنى: وتتمثل في القدرة على استخلاص معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ عملية من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة مع مراعاة تضمنها للخطوات السابقة.

ويرى الباحثان أن مهارات التفكير البصري من المهارات الضرورية للمعلمين سواء من حيث اكتسابها أو تعليمها للمتعلمين أو من خلال توظيفها في العملية التعليمية؛ لذا ينبغي إكسابها للمعلمين وتدريبهم على كيفية تعليمها للمتعلمين.

مهارات التفكير عالي الرتبة:

يرى بعض الباحثين أن التفكير عالي الرتبة أحد أشكال التفكير المتطور كالتفكير الناقد والإبداعي والتفكير ما وراء المعرفة، في حين يرى البعض أنه مزيج من عدة أشكال من التفكير المتطور(محمود، وحسين، 2019: 183)، ويظهر على نحو مجموعة من الأنشطة الذهنية المفصّلة التي تتطلب محاكمة عقلية، وتحليلاً لأوضاع معقدة وفقاً لمعايير متعددة، ويتضمن حلولاً متعددة، ويتجنب الحلول أو الصياغات البسيطة، وأن مهمة المفكر هو أن ينشئ معنى، أي الوصول إلى معنى بالرغم من عدم وضوح الخبرة أو الموقف(العتوم، 2012: 231).

كما ركزت غالبية مفاهيم التفكير عالي الرتبة على ثلاثة افتراضات عن التفكير والتعلم هي(القرني، 2015: 52):

-لا يمكن فصل مستويات التفكير عن مستويات التعلم فكلاهما متداخلان ولكل منهما العديد من المستويات، كما أنه يمكن تقييم مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال تقديم أسئلة الاختبار من متعدد وملاحظات المعلم وتقييم أداءات المتعلمين في غرفة الدراسة وملفات الانجاز.

-أن تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة تتضمن العديد من عمليات التفكير التي يمكن تطبيقها في المواقف المعقدة التي تتضمن العديد من المتغيرات.

-من الصعب تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة دون وجود مادة للمحتوى، إذ يتعلم الطلاب من الحياة اليومية ومن خبرات غرفة الدراسة والمدرسة.

وتوجد عدد من المهارات للتفكير عالي الرتبة أهمها (العتوم، واخرون، 2009: 227):

مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية: القدرة على إيجاد العديد من الحلول والأفكار للمشكلات ذات النهاية المفتوحة (تتطلب حلولاً متعددة).

مهارة تحليل البيانات ونمذجتها: القدرة على تجزئة البيانات والمعلومات المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الفرعية، وتمثيلها بصيغ مختلفة كالمعادلات والمخططات المفاهيمية، وإقامة علاقات مناسبة بين هذه المكونات باستخدام أدوات الربط.

مهارة صياغة التنبؤات: القدرة على قراءة البيانات والمعطيات، والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك أي تجاوز حدود المعلومات المعطاة.

مهارة الملاحظة: القدرة على التدقيق في الأشياء أو التعمق في الأحداث باستخدام الحواس الخمس.

مهارة الوصف: القدرة على تحديد ميزات أو ملامح الموضوع أو الفكرة، بهدف تمكن الآخرين من الحصول على فكرة جيدة للشيء الذي تقوم بوصفه.

ويرى الباحثان أنه من الضرورة إكساب المعلمين لمهارات التفكير عالي الرتبة؛ لأنه يساعد المتعلمين على الوصول إلى معنى ويدعم التعلم ذو المعنى.

ومما سبق يتبين أن هناك تنوع في مهارات التفكير المختلفة وأنها ذات أهمية للمعلم والمتعلم على حد سواء، وينبغي تنميتها لدى المعلمين وتدريبهم عليها وعلى كيفية تعليمها لطلبتهم في كل المراحل الدراسية والمواد والتخصصات المختلفة.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجالات عدة، منها دراسة (البلوي، وغالب، 2012) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات بالسعودية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (643) معلم ومعلمة و(39) مشرفاً ومشرفة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (42) فقرة في مجالين (التخصصي، والتربوي)، وكانت من أهم نتائج الدراسة الوصول إلى ترتيب الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني في المجال التربوي تضمنت أهمها تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين، واستخدام المعامل.

بينما دراسة (الثقفي، 2013) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، اشتملت على (72) فقرة موزعة على مجالين (التخصصي – التربوي)، وتم تطبيقها على (70) معلماً، و(17) مشرفاً تربوياً في مدينة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج حاجة المعلمين للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي والتربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المشرفين.

كما هدفت دراسة (keidel, 2014) إلى فهم الاحتياجات التدريبية التي حددها المعلمون من حيث إعدادهم السابق في مجال إدارة الصف، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وعمل على دراسة العوامل التي تؤثر على المعلمين في متابعة إدارة الصف الدراسي كمجال لمزيد من التدريب، وأشارت نتائج الدراسة أن الصفات الديمغرافية للمعلمين تؤثر على الاحتياجات التدريبية وأن إدارة الصف هي حاجة ماسة للمعلمين.

وأجرت (غانم، 2016) دراسة هدفت إلى رفع مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، وقياس أثر وحدة تدريبية مقترحة في اكتساب بعض الكفايات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (22) معلماً، طبقت عليهم استبانة الاحتياجات التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية لاكساب الكفايات المعرفية لمعلم القرن الحادي والعشرين، وفاعلية البرنامج.

وأجرى (Almarshad, 2017) داسة حاولت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتدريس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (120) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة لتحديد عدد من الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال التخطيط واستراتيجيات التدريس وتكنولوجيا المعلومات والاتصال والانشطة.

بينما دراسة (الغامدي، 2018) هدفت إلى دراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت أداة الدراسة من استبانة طبقت على عينة مكونة من (434) معلمة لجميع المراحل التعليمية بالرياض، وأظهرت النتائج أن معظم المهارات صنفت ضمن مستوى الاحتياج بدرجة مرتفعة ومتوسطة.

أما دراسة (خليفة، 2019) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة تم من خلالها استطلاع أراء عينة من معلمي اللغة العربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن درجة احتياج عالية جداً لجميع المجالات الواردة في الاستبانة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة في الهدف الذي يسعى إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، إلا أنها تباينت في مجالات الاحتياجات التدريبية المطلوبة، فبعضها كانت تبحث عن الاحتياجات التدريبية في مجال التطوير المهني بشكل عام كدراسة (البلوي، وغالب، 2012)، بينما أغلب الدراسات كانت في المجال التربوي كدراسة (الثقفي، 2013)، (keidel, 2014)، (Almarshad, 2017)، و(خليفة، 2019)، وأخرى في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين كدراسة (غانم، 2016) و(الغامدي، 2018)، وجميع تلك الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة كأداة لغرض تحديد تلك الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين.

وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين واستخدامها للمنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة واستطلاع أراء المعلمين، إلا أنها تختلف معها في مجال الاحتياجات التدريبية، حيث تنفرد الدراسة الحالية في تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير وهو ما يميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة التي لم تتطرق أي منها لتعليم مهارات التفكير.

ولقد اسفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الإطار النظري وتحديد مشكلة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، والاطلاع على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية كأحد أهم عناصر بناء البرامج التدريبية، والمنهجية العلمية المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على المسح الاجتماعي, لاستقصاء أراء المعلمين والمعلمات حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم في مجال تعليم مهارات التفكير.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الجمهورية اليمنية العاملين في مدارسها خلال العام الدراسي 2019- 2020م. وقد اختيرت عينة عشوائية من المجتمع الأصلي، عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (200) معلم ومعلمة، وهو عدد مناسب لإجراء دراسة من هذا النوع واستطلاع آرائهم حول احتياجاتهم التدريبية، وقد تنوع أفراد العينة في الخصائص ومتغيرات الدراسة من حيث الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها، ويمكن تحديد نوعية أفراد العينة وخصائصها على النحو الآتي:

أولاً: متغير النوع:

جدول رقم (1) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	95	% 48
انثى	105	% 52
الإجمالي	200	% 100

من الجدول رقم (1) يتبين أن هناك تقارب في أعداد الذكور مع الإناث مع زيادة لأعداد الإناث حيث بلغت نسبتهن (52%) بينما الذكور كانت نسبتهم (48%).

ثانياً: بحسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (2) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	179	% 89
ماجستير	17	% 9
دكتوراه	4	% 2
الإجمالي	200	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن أفراد العينة الحاصلين على مؤهل البكالوريوس هم الأكثر بنسبة (89%) لكون أغلب المعلمين والمعلمات في هذا المؤهل بينما تقل أعداد الماجستير بنسبة (9%) والدكتوراه عدد قليل وصل إلى (2%) فقط.

ثالثاً: بحسب متغير المرحلة الدراسية:

جدول رقم (3) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير المرحلة الدراسية

المرحلة	التكرار	النسبة
اساسي	115	% 58
ثانوي	85	% 42
الإجمالي	200	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (3) بأن أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في المرحلة الأساسية هم أكثر نسبة حيث بلغت نسبتهم (58%)، يليهم معلمي المرحلة الثانوية وبنسبة بلغت (42%).

رابعاً: بحسب متغير التخصص:

جدول رقم (4) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير التخصص

المادة	التكرار	النسبة
القرآن والتربية الإسلامية	30	15 %
اللغة العربية	18	9 %
الاجتماعيات	95	47 %
العلوم	35	18 %
الرياضيات	22	11 %
الإجمالي	200	100 %

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن تخصص الاجتماعيات كانت أعلى نسبة بين أفراد العينة حيث بلغت (47%) يليهم تخصص العلوم بنسبة (18%) ثم مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية ثم مادة الرياضيات، وتقل نسبة تخصص اللغة العربية.

خامساً: بحسب متغير الخبرة:

جدول رقم (5) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
من10- 15	32	16 %
من 16-20	132	66 %
أكثر من 20	36	18 %
الإجمالي	200	100 %

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن أغلب عينة الدراسة يقعون في الفئة (16-20) سنة حيث بلغت نسبتهم (66%) وهي فئة وسط وتتمتع بخبرة كبيرة ومناسبة في مجال التدريس، بينما تتقارب الفئة الأقل خبرة والفئة الأكثر خبرة في العدد.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة، وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

1) تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير.

2) بناء الاستبانة: قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير التي ينبغي على المعلم اكتسابها ومعرفتها، واعتمد الباحث في إعداد القائمة على البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة تنمية مهارات التفكير وكذلك الأدبيات التربوية في مجال تعليم مهارات التفكير، ومن ثم تحويل تلك القائمة إلى استبانة وجهة للمعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية لتحديد الاحتياجات التدريبية التي يرونها أكثر أهمية من وجهة نظرهم.

وتكونت الاستبانة من عدد من الفقرات موزعة على خمسة مجالات هي: (مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير فوق المعرفي، مهارات التفكير البصري، ومهارات التفكير عالي الرتبة)، حيث بلغت فقرات الاستبانة في صورتها الأولية ككل (32) فقرة.

3) الصدق الظاهري للاستبانة: استخدم الباحث الصدق الظاهري للاستبانة حيث قام بعد استكمال بناء الاستبانة في صورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول عناصر الاستبانة من حيث انتماء المهارة للمجال، ومناسبتها للمعلمين، وأهميتها لهم، وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً، وقد قدم المحكمين عدد من المقترحات والملاحظات والاضافات والتعديلات التي استفاد منها الباحث وعدل الاستبانة وفقاً لآرائهم ومقترحاتهم.

4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل، من خلال برنامج SPSS والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول (6) يبين الاتساق الداخلي لاستبانة الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير

المجال	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون
مهارات التفكير الإبداعي	.019	.520*
مهارات التفكير الناقد	.018	.529*
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	.020	.569*
مهارات التفكير البصري	.020	.569*
مهارات التفكير عالي الرتبة	.001	.745**

*دال عند 0.05 **دال عند0.01

يتضح من الجدول رقم (6) وجود ارتباطاً دال إحصائياً بين مجالات الاستبانة ككل، مما يؤكد أن الاستبانة تم بناؤها بطريقة موضوعية، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة، كأداة صالحة للغاية التي وضعت من أجلها.

5) ثبات الاستبانة: أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة (معامل ألفا كرونباخ). وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7):

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا كرونباخ
مهارات التفكير الابداعي	5	0.90
مهارات التفكير الناقد	16	0.86
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	3	0.89
مهارات التفكير البصري	8	0.82
مهارات التفكير عالي الرتبة	5	0.82
الاستبانة ككل	37	0.87

يتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الثبات أعلى من (80%) في كل مجال من مجالات الاستبانة، وبلغ (87%) في المجموع الكلي للاستبانة وهي قيمة جيدة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

6) الاستبانة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين والتحقق من صدقها وثباتها لتصبح جاهزة في صورتها النهائية وبمكوناتها الأساسية بحيث بلغت فقرات الاستبانة ككل (37) فقرة موزعة على المجالات كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول (8) يبين توزيع عدد فقرات استبانة الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير بحسب المجالات الرئيسة بصورتها النهائية

المحور	عدد الفقرات
مهارات التفكير الإبداعي.	5
مهارات التفكير الناقد.	16
مهارات التفكير فوق المعرفي.	3
مهارات التفكير البصري.	8
مهارات التفكير عالي الرتبة.	5
المجموع	37

وقد وضع في الاستبانة سلم تقديري رباعي (موافق بدرجة كبيرة - موافق – غير موافق – غير موافق بدرجة كبيرة)، لحصر استجابات المبحوثين في نطاق محدد،

ولقد تم اختيار هذا المقياس لمرونته كونه يمنح المستجيب فرصة أكبر للإجابة بصورة دقيقة في ضوء بدائل متعددة، وقد أرفقت الاستبانة بخطاب للمعلمين والمعلمات فُصل لهم الإجراءات المطلوبة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة أصبحت جاهزة في صورتها النهائية تم تطبيقها على عينة الدارسة وذلك على النحو الآتي:

-قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، عبر وسائل التواصل الاجتماعي (واتس أب وفيس بوك) وعبر الإيميل لعدد من المعلمين والمعلمات.

-طلب من المبحوثين الإجابة على الاستبانة وإعادة إرسالها للباحث.

-بعد استرجاع الاستمارات تم استبعاد الاستمارات الناقصة في البيانات أو الغير واضحة، كما تم استبعاد من لم يجيبوا على الاستبانة.

-قام الباحث بتبويب البيانات وتفريغها في جداول خاصة بحسب المجالات ومتغيرات الدراسة وتجهيزها للمعالجات الاحصائية.

تفريغ بيانات الاستبانة وتبويبها: قام الباحث بتفريغ البيانات التي تم جمعها وتبويبها في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض، وذلك لإجراء المعادلات الإحصائية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة لكل مجال من مجالات الاستبانة، ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية بأنها موافقة بدرجة كبيرة أو موافقة أو غير موافقة أو غير موافقة بدرجة كبيرة، فقد قام الباحث بإعطاء كل إجابة على كل فقرة قيمة رقمية (4، 3، 2، 1)، ثم قُسّمت المستويات على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (9):

جدول (9) يبين مؤشرات تحديد درجة الاستجابات على الاستبانة

م	درجة التوافر	الدرجة	المؤشر
1	غير موافق بدرجة كبيرة	1	1,75 – 1
2	غير موافق	2	2,5 – 1,76
3	موافق	3	3,25 – 2,6
4	موافق بدرجة كبيرة	4	4 – 3,26

الأساليب والمعالجات الإحصائية: اعتمدت الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

-معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.

-معامل ألفا كرومباخ لاستخراج الثبات للاستبانة.

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على الاستبانة.
-اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين (الذكور والإناث)، ومتغير المرحلة الدراسية (أساسي – ثانوي).
-تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين استجابات الطلبة بحسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة).

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (10).

جدول (10) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي

م	الرتبة	مهارات التفكير الإبداعي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	1	مهارة الطلاقة	3.94	.42	موافق بدرجة كبيرة
2	3	مهارة المرونة	3.63	.94	موافق بدرجة كبيرة
3	3	مهارة الأصالة	3.63	.94	موافق بدرجة كبيرة
4	2	مهارة التوسع	3.85	.53	موافق بدرجة كبيرة
5	4	مهارة الحساسية للمشكلة	1.92	.24	غير موافق
		المجال ككل	3.38	.32	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (10) يتضح أن نسبة موافقة المعلمين على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3,38) وانحراف معياري (0.32) وهذا يدل على أهمية هذا النوع من التفكير للمعلمين.

إلا أن هناك تباين في آراءهم حول المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي فكانت "مهارة الطلاقة" من أولويات المهارات بمتوسط (3,94) وانحراف معياري (0.42) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة، لأن الطلاقة مهارة أساسية يبنى عليها بقية المهارات، وتليها في الترتيب الثاني "مهارة التوسع" بمتوسط (3,85) وانحراف معياري (0.53) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة، تليها مهارتي "المرونة والأصالة" في الترتيب الثالث بمتوسط (3,63) وانحراف معياري (0.94) وهي

نسبة موافقة بدرجة كبيرة ايضاً، إلا أن "مهارة الحساسية للمشكلة" قد أتت في المرتبة الأخيرة ولم يوافق عليها المعلمين حيث بلغ متوسطها (1,92) وانحراف معياري (0.24) فقط.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11).

جدول (11) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد

م	الرتبة	مهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	9	مهارة التعرف على الافتراضات	2.82	.45	موافق
2	7	مهارة استنباط واستخلاص المعلومات	2.89	.39	موافق
3	2	مهارة الاستنتاج والتحليل	3.82	.63	موافق بدرجة كبيرة
4	5	مهارة التسلسل المنطقي	3.64	.80	موافق بدرجة كبيرة
5	4	مهارة تحري ازدواج المعايير	3.75	.76	موافق بدرجة كبيرة
6	8	مهارة تقويم الحجج	2.83	.40	موافق
7	1	مهارة اكتشاف العلاقات والتشبيهات الخاطئة	3.87	.52	موافق بدرجة كبيرة
8	4	مهارة التمييز بين الحقائق والرأي والادعاء	3.75	.75	موافق بدرجة كبيرة
9	2	مهارة التعرف على المغالطات المنطقية	3.82	.63	موافق بدرجة كبيرة
10	6	مهارة الاستدلال	2.94	.37	موافق
11	11	مهارة تحديد مصداقية الخبر أو الراوي	1.92	.24	غير موافق
12	12	مهارة تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء	1.90	.28	غير موافق
13	13	مهارة التعرف على أوجه التناقض في الاستدلال	1.88	.40	غير موافق
14	10	مهارة التمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع والمعلومة غير المرتبطة	2.77	.57	موافق
15	2	مهارة تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها	3.82	.63	موافق بدرجة كبيرة
16	3	مهارة التنبؤ بنتائج القرار أو الحل	3.78	.75	موافق بدرجة كبيرة
		المجال ككل	3.86	.18	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (11) يتضح أن هناك تباين في آراء المعلمين والمعلمات حول الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد قد يكون نتيجة لكثرة المهارات وتداخلها مع أنواع أخرى من التفكير مما زاد من تباين الآراء مقارنة لبقية مهارات التفكير الأخرى، إلا أن درجة استجابة المبحوثين على مهارات التفكير الناقد بصفة عامة كانت بالموافقة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (3,86) وانحراف معياري (0.18).

وعلى مستوى كل مهارة نجد أن "مهارة اكتشاف العلاقات والتشبيهات الخاطئة" كانت في المرتبة الأولى بمتوسط (3,87) وانحراف معياري (0.52) وهي نسبة موافقة كبيرة، وهي مهارة مهمة وكثرة العلاقات والتشبيهات الخاطئة فكان من الأهمية بمكان تنمية هذه المهارة لدى المعلمين، تليها "مهارة تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها" و"مهارة التعرف على المغالطات المنطقية"، و"مهارة الاستنتاج والتحليل" بمتوسط (3,82) وانحراف معياري (0.63) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة ايضاً، ثم تأتي في المرتبة الثالثة "مهارة التنبؤ بنتائج القرار أو الحل" بمتوسط (3,78) وانحراف معياري (75) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة، تليها في الترتيب الرابع "مهارة التمييز بين الحقائق والرأي والادعاء" بمتوسط (3,75) وانحراف معياري (0.76)، ويتطابق ذلك مع "مهارة تحري ازدواج المعايير" التي أتت في نفس المرتبة، تليها "مهارة التسلسل المنطقي" بمتوسط (3,64) وانحراف معياري (0.80) وهي نسبة موافقة كبيرة وجميع تلك المهارات يحتاج إليها المعلم.

إلا أن هناك مهارات أخرى يحتاج إليها المعلمون ولكن بدرجة موافقة أقل من سابقاتها وتلك المهارات بحسب ترتيبها هي: "مهارة الاستدلال" بمتوسط (2,94) وانحراف معياري(0.37) و"مهارة استنباط واستخلاص المعلومات" بمتوسط (2,89) وانحراف معياري (0.39) و"مهارة تقويم الحجج" بمتوسط (2,83) وانحراف معياري(0.40) و"مهارة التعرف على الافتراضات" بمتوسط (2,82) وانحراف معياري(0.45) تليها في الأخير "مهارة التمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع والمعلومة غير المرتبطة" بمتوسط (2,77) وانحراف معياري(0.57).

وتوجد ثلاث مهارات لم يوافق عليها المعلمون وهي "مهارة تحديد مصداقية الخبر أو الراوي" بمتوسط (1,92) وانحراف معياري(0.24)، و"مهارة تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء" بمتوسط (1,90) وانحراف معياري(0.28)،

و"مهارة التعرف على أوجه التناقض في الاستدلال" بمتوسط (1,88) وانحراف معياري(0.40)، وجميعها كانت غير موافق عليها من قبل المعلمين.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12).

جدول (12) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي

م	الرتبة	التفكير ما وراء المعرفي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	1	مهارة التخطيط	3.77	.71	موافق بدرجة كبيرة
2	3	مهارة التنظيم	3.58	.95	موافق بدرجة كبيرة
3	2	مهارة التقويم	3.71	.78	موافق بدرجة كبيرة
		المجال ككل	3.69	.45	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (12) يتضح أن المعلمين يوافقون وبدرجة كبيرة على جميع الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي، حيث بلغ المتوسط لجميع المهارات (3,69) وانحراف معياري (0.45) وقد أتت "مهارة التخطيط" في المرتبة الأولى بمتوسط (3,77) وانحراف معياري (0.71) تليها "مهارة التقويم" بمتوسط (3,71) وانحراف معياري (0.78) تليها "مهارة التنظيم" بمتوسط (3,58) وانحراف معياري (0.95) وجميعها بنسبة موافقة بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير البصري، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13).

جدول (13) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري

م	الرتبة	مهارات التفكير البصري	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	6	مهارة القراءة البصرية	1.94	.24	غير موافق
2	1	مهارة التمييز البصري	3.89	.52	موافق بدرجة كبيرة
3	3	مهارة إدراك العلاقات المكانية	3.75	.75	موافق بدرجة كبيرة
4	4	مهارة تفسير المعلومات	3.71	.76	موافق بدرجة كبيرة
5	5	مهارة تحليل المعلومات	3.63	.80	موافق بدرجة كبيرة
6	2	مهارة استنتاج المعنى	3.80	.69	موافق بدرجة كبيرة
7	7	مهارة التمثيل المكاني	1.93	.28	غير موافق
8	8	مهارة التمثيل المعرفي	1.90	.40	غير موافق
		المجال ككل	3.28	.74	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (13) يتضح أن المعلمين يوافقون على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير البصري بشكل عام بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط (3,28) وانحراف معياري (0.74) وكانت "مهارة التمييز البصري" في المرتبة الأولى بمتوسط(3.89) وانحراف معياري(0.52) وبدرجة احتياج بدرجة كبيرة، تليها "مهارة استنتاج المعنى" في المرتبة الثانية بمتوسط(3.80) وانحراف معياري(0.69) وبدرجة احتياج كبيرة، وفي الترتيب الثالث تأتي "مهارة إدراك العلاقات المكانية" بمتوسط(3.75) وانحراف معياري(0.75) وبدرجة احتياج كبيرة، وكانت "مهارة تفسير المعلومات" في المرتبة الرابعة بمتوسط(3.71) وانحراف معياري(0.76) وبدرجة احتياج كبيرة، تليها في الترتيب الخامس "مهارة تحليل المعلومات" بمتوسط(3.63) وانحراف معياري(0.80) ودرجة احتياج كبيرة.

بينما لم يوافق المعلمون على ثلاث مهارات هي "مهارة القراءة البصرية" بمتوسط (1,94) وانحراف معياري(0.24)، و"مهارة التمثيل المكاني" بمتوسط (1,93) وانحراف معياري(0.28)، و"مهارة التمثيل المعرفي" بمتوسط (1,90) وانحراف معياري(0.40) وهي مهارات أتت بدرجة غير موافق عليها من قبل المعلمين.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات

التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (14).

جدول (14) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة

م	الرتبة	مهارات التفكير عالي الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	3	مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية	2.72	.62	موافق
2	5	مهارة تحليل البيانات ونمذجتها	1.64	.59	غير موافق
3	4	مهارة صياغة التنبؤات	2.69	.67	موافق
4	1	مهارة الملاحظة	3.85	.57	موافق بدرجة كبيرة
5	2	مهارة الوصف	2.79	.62	موافق
		المجال ككل	3.14	.27	موافق

من الجدول رقم (14) يتضح أن المعلمين يوافقون على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة بشكل عام حيث بلغ المتوسط (3,14) وانحراف معياري (0.27) وكانت "مهارة الملاحظة" في المرتبة الأولى بمتوسط (2,85) وانحراف معياري (0.57) ودرجة احتياج موافق بدرجة كبيرة مما يؤكد أهميتها واحتياجها للمعلمين، تليها "مهارة الوصف" أتت في المرتبة الثانية بمتوسط (2,79) وانحراف معياري (0.62)، ثم "مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية" في المرتبة الثالثة بمتوسط (2,72) وانحراف معياري (0.62) وهي نسبة موافق، يليها "مهارة صياغة التنبؤات" بمتوسط (2,69) وانحراف معياري (0.67) في المرتبة الرابعة بدرجة موافق، بينما "مهارة تحليل البيانات ونمذجتها" أتت بمتوسط (1,64) وانحراف معياري (0.59) وهي احتياج غير موافق عليه من قبل المعلمين.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على "هل توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية)؟"، قام الباحث بتحليل نتائج الاستبانة باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، حيث استخدم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين (الذكور والإناث)، والمرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي)، واستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين استجابات الطلبة بحسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة).

ومن خلال النتائج التي أظهرتها التحليلات الاحصائية يتضح أن جميع الفروق كانت غير دالة إحصائياً مما يدل على أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية).

مناقشة النتائج:

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن تفسير تلك النتائج ومناقشتها على النحو الآتي:

كانت مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) ذات احتياج بالنسبة للمعلمين بدرجة كبيرة، وهذا يؤكد ضرورة تكامل مهارات التفكير الإبداعي وأنها من المهارات الضرورية والمهمة للمعلمين كونها تساعدهم على الإبداع والتجديد في عملية التدريس، وأنها تساعد على الإبداع في الممارسات الصفية، وتجعلهم أكثر فهماً للمتعلمين، وقدرة على خلق بيئة تعليمية منتجة ومثيرة للتفكير الإبداعي، وهذه النتيجة ترتبط مع ما ذهبت إليه دراسة (مسمح، 2016)، وتؤكدها نتائج دراسة (القفعي، 2011)، إلا أن مهارة الحساسية للمشكلة لم يوافق عليها المعلمين فهم لا يحتاجون إليها وقد يكون ذلك نتيجة لوجودها في مرحلة متأخرة في التطبيق والتنفيذ عن التدريس من بين بقية المهارات، الأمر الذي استبعدها المعلمون من احتياجاتهم التدريبية.

كما يتضح أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات مهمة في عصر كثر فيه الادعاء واختلطت فيه الحقائق بالآراء، فالمعلمون يرون ضرورة التدرب عليها بدرجة كبيرة، في معظم المهارات التي طرحت عليهم، ويتضح أن تلك المهارات تتضمن الاستنتاج والتحليل، والتسلسل المنطقي، وتحري ازدواج المعايير، واكتشاف العلاقات والتشبيهات الخاطئة، والتمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء، والمغالطات المنطقية، والتمييز والاستدلال والتحري والدقة والافتراض والتأكد من صحة المعلومات وكلها مهارة مهمة ويحتاج إليها المعلمون للتدرب عليها، وهو ما اشارت إليه دراسة كلٍ من (حفني، 2015؛ غانم، 2016؛ الزهراني، 2019؛ عبد الحميد، 2019؛ عبد العال وأحمد، 2019)، إلا أن هناك ثلاث مهارات لم يوافق عليها المعلمون ويون أنهم ليسوا بحاجة للتدرب عليها وهي مهارة تحديد مصداقية الخبر أو الرأي، ومهارة تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء ومهارة التعرف على أوجه التناقض في الاستدلال وقد يكون ذلك لتعقد تلك المهارات وصعوبة استيعابها والتعامل معها أو تطبيقها في مجال التدريس.

كما أن نتائج الدراسة تؤكد أن جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي مهمة للمعلمين، لما لها من خصائص ومميزات تجعل المعلم أكثر تفكيراً ودراية ومهارة في عملية التدريس، فهي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة لحل المشكلة كما يؤكد ذلك (جروان، 2002).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك خمس مهارات رئيسية للتفكير البصري يحتاج إليها المعلمون من وجهة نظرهم، وثلاث مهارات ليسوا بحاجة إليها كمهارة القراءة البصرية، والتمثيل المكاني، والتمثيل المعرفي، وقد يكون ذلك نتيجة تداخلها مع المهارات الأساسية الأخرى ولغرض التقليل من مهارات التفكير البصري التي قد تتداخل مع بعضها البعض، وقد تتوافق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الكحلوت، 2012).

كما يتبين من نتائج الدراسة أن مهارات التفكير عالي الرتبة كان أغلبها بدرجة احتياج موافق وكان أهم مهارة فيها هي مهارة الملاحظة لكونها مهارة أساسية وضرورية في كل أنشطة التفكير، تليها مهارة الوصف، ثم مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية، ومهارة صياغة التنبؤات، وهذه المهارات تجعل المعلم أكثر قدرة ومهارة في التدريس في القرن الحادي والعشرين؛ لذا رأى المعلمين ضرورة تنميتها بدرجة موافق، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج كلاً من (القرني، 2015؛ محمود وحسين، 2019)، إلا أنهم يرون عدم حاجتهم لمهارة تحليل البيانات ونمذجتها وقد يكون ذلك لصعوبة تطبيق هذه المهارة في واقعهم المهني الحالي.

أما بالنسبة لتفسير نتائج الدراسة الخاصة بالفروق في استجابات عينة الدراسة فيتضح أن هناك اتفاق بين جميع المعلمين والمعلمات باختلاف أنواعهم وتخصصاتهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية ومراحلهم التي يدرسون فيها على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير، وهذا يدل على أن جميع تلك المهارات مهمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلاً من (الثقفي، 2013؛ والغامدي، 2018) التي اظهرت عدم وجود فروق بحسب المتغيرات الأخرى، ودراسة (خليفة، 2019) التي اظهرت عدم وجود فروق بحسب متغير المسار والخبرة، بينما تختلف مع نتائج دراسة (البلوي، وغالب، 2012) التي اثبتت وجود فروق تعزى لمتغير طبيعة الوظيفة ولصالح المشرفين، ودراسة (خليفة، 2019) التي اوضحت وجود فروق حسب متغير النوع لصالح الإناث.

استخلاص نتائج الدراسة: من خلال استعراض وتحليل ومناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن استخلاص أهم تلك النتائج في الآتي:

-نسبة موافقة المعلمين على مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3,38) وانحراف معياري (0.32).

-استجابة المعلمين على مهارات التفكير الناقد بصفة عامة كانت بالموافقة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (3,86) وانحراف معياري (0.18).

-أن المعلمين يوافقون وبدرجة كبيرة على جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي، حيث بلغ المتوسط لجميع المهارات (3,69) وانحراف معياري (0.45).

-نسبة موافقة المعلمين على مهارات التفكير البصري بشكل عام كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط (3,28) وانحراف معياري (0.74).

-إن المعلمين يوافقون على مهارات التفكير عالي الرتبة بشكل عام حيث بلغ المتوسط (3,14) وانحراف معياري (0.27).

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية).

التوصيات: بناءً على ما سفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

-إعداد برامج تدريبية للمعلمين اثناء الخدمة في مجال تعليم مهارات التفكير بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية.

-الاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية في تطوير وتحديث برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

-ضرورة تعليم مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية وإكسابها للمعلمين والمتعلمين.

-دمج مهارات التفكير في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والبرامج التدريبية أثناء الخدمة.

-إصدار دليل للمعلم خاص بتعليم مهارات التفكير في المواد الدراسية المختلفة.

-حث المعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس على تنمية مهاراتهم في مجال تعليم مهارات التفكير وتوظيفها في التدريس.

-ضرورة نشر الوعي بأهمية تعليم مهارات التفكير في أوساط المعلمين والقيادات التربوية والمشرفين وأولياء الأمور والطلبة.

المقترحات: يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

-إجراء دراسة حول ممارسة المعلم لمهارات التفكير أثناء التدريس.
-إجراء دراسة حول علاقة تنمية مهارات التفكير لدى المعلمين بالنمو المعرفي لدى الطلاب.
-إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالكفايات التدريسية اللازمة للمعلم في تعليم مهارات التفكير.
-إجراء دراسة تجريبية لتنمية مهارات التفكير لدى المعلمين.
-إجراء دراسة عن بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير لدى المعلمين.

قائمة المراجع:

1.أبو هادي، أنور يحيى يحيى صالح(2016). تطوير نظام التدريب التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة صنعاء.
2.البلوي، عبد الله بن سليمان؛ وغالب، ردمان محمد(2012). احتياجات التطور المهني لمعلمي رياضيات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود – السعودية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، المجلد(6)، العدد(1)، ص ص 114-132.
3.الثقفي، حامد بن أحمد حسين(2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
4.جروان، فتحي عبد الرحمن(2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، بيروت.
5.جروان، فتحي(2003). الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه مراحله، قياسه، تدريبه، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
6.حجازي، وجدي حامد(2010). التدريب في القرن الحادي والعشرين، دار التعليم الجامعي، الاسكندري، مصر.
7.حفني، مها كمال(2015). مهارات معلم القرن الـ21، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، في الفترة 12-13 أغسطس، ص ص 288-311.

8.خليفة، حمادة خليفة فهمي(2019). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، المجلد(2)، العدد(2)، ص ص 233-273.
9.الرويثي، إيمان محمد(2013). رؤية جديدة في التعلم.. التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي، ط(2)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
10.الزهراني، عبد العزيز عثمان(2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد(11)، العدد(1)، ص ص 1-47.
11.سعادة, جودت أحمد(2006). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية), الطبعة الأولى، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12.عامر، طارق عبدالرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى(2016). التفكير البصري، مفهومه - مهاراته - إستراتيجيته، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
13.عبد الحميد، وفاء سعد(2019). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن 21 في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد(3)، العدد(20)، ص ص 169-221.
14.عبد العال، رشا محمود بدوي، وأحمد، عصام محمد سيد(2019). برنامج مقترح في الكيمياء الحيوية قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، المجلد(2)، العدد(20)، ص ص 185-235.
15.عبد العال، محمد سيد أحمد عبده(2018). فاعلية برنامج معزز بأدوات الويب 2 في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد(21)، العدد(6)، ص ص 214-269.
16.عبد العزيز، سعيد (2013). تعليم التفكير ومهاراته – تدريبات وتطبيقات عامة, ط(3), دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان، الأردن.
17.العتوم، عدنان يوسف(2012). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

18.العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ بشارة، موفق(2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
19.عصر، حسني عبدالباري(2003). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
20.عطوي، جودت عزت(2010). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، ط(4)، دار الثقافة للنشر التوزيع، عمان، الأردن.
21.عمر، عاصم محمد إبراهيم(2018). برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في تنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد(21)، العدد(7)، ص ص 83-165.
22.الغامدي، منى بنت سعد(2018). الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، مجلد(70)، العدد(2)، جامعة طنطا، كلية التربية، ص ص 468-529.
23.غانم، تفيدة سيد أحمد(2016). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم، المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم – تحديات المستقبل، مجلد(2)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، في 30 سبتمبر، ص ص 175-306.
24.القرني، مسفر بن خفير(2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة، رسالة دكتوراه، كلية التربية الأساسية، جامعة أم القرى، السعودية.
25.القفعي، خميس بن عبد الرحمن بن خميس(2011). الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
26.الكحلوت، آمال عبد القادر أحمد(2012). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

27.محمود، رائد ادريس؛ وحسين، إحسان نظير(2019). أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في دولة العراق، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(5)، العدد(2)، رفاد للدراسات والأبحاث، ص ص 178-192.

28.مسمح، وليد محمد حسن(2016). درجة ممارسة المشرفين التربويين في محافظة غزة للتفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

29.الياور، عفاف(2005). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة، دار الفكر العربي، بيروت.

30.Keidel, s a. (2014). TEACHER DEMOGRAPHICS, PROFESSIONAL PREPARATION, AND TRAINING NEEDS ASSOCIATED WITH CLASSROOM MANAGEMENT BASED ON TEACHERS SELF-REPORTED SURVEY. AZUSA PACIFIC UNIVERSITY.

31.Almarshad, Y. O. (2017). Training Needs for the Professional Development of Social-Studies Teachers at the Intermediate Study. Journal of Education and Learning, 6(2), 171. https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p171.

Training needs for teachers in the Republic of Yemen in the field of teaching thinking skills from their point of view

Khaled Mutaher Al-Adwani
PhD Researcher - College of Education - Sana'a University – Republic of Yemen
Marwah Saleh Saeed,
PhD Researcher - College of Education - Sana'a University – Republic of Yemen

Abstract: The study aimed to identify the training needs for teachers in the Republic of Yemen in the field of teaching thinking skills from their point of view. To achieve the goal of the study, descriptive approach of the survey type is used. A questionnaire tool is also used and verified its apparent sincerity and consistency. This tool was applied to a sample consisting of (200) teachers from all Specializations, experiences, qualifications, and academic levels. The results of the study identified the most important thinking skills that teachers need to be trained in which was widely approved by a large sample of the study. Furthermore, the study concluded that there were no statistically significant differences between the averages of the training needs degrees due to the study variables (type, qualification, specialization, experience, and grade level).

Key words: thinking skills, training needs, thinking education.

أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

د. عثمان ناصر منصور
جامعة الشرق الأوسط-قسم الإدارة والمناهج
المملكة الأردنية الهاشمية
أ.شيرين عارف الطلافيح
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، واختيرت لذلك عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي مكونة من (60) طالبًا وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية بلغ عدد طلبتها (30) طالبًا وطالبة درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، والثانية ضابطة بلغ عدد طلبتها (30) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وتم إعداد اختبار لقياس مهارة الاستيعاب القرائي مكون من (36) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي، عند المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)، لمصلحة المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجية مثلث الاستماع في تدريس اللغة العربية لما لها من أهمية في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، الاستيعاب القرائي، الصف الثالث الأساسي، مثلث الاستماع، مهارة

المقدمة

تُعد اللغة العربية أقدم اللغات على وجه الأرض فهي لغة القرآن الكريم، وقد نالت اهتمام الباحثين لما لها من أثر عظيم في حياة الفرد والمجتمع، وحظي موضوع القراءة بدراسات كثيرة ومتنوعة أكثر من غيرها من فروع اللغة العربية، حيث استُمِدّ هذا الاهتمام من تعظيم الله سبحانه وتعالى للقراءة، فأول ما أوحي إلى رسولنا العظيم (﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾)(العلق: الآية 1-5).

ويرتبط موضوع القراءة ارتباطًا عميقًا بالفهم، فالذي لا يفهم ما يقرأ كأنه لا يعرف القراءة، فالفهم القرائي غاية أساسية في درس القراءة، وتظهر أهميته في تطوير الثروة اللغوية لدى الطلبة، وذلك بمعانيها المجازية والحرفية فمن غير الممكن فهم المقروء من غير ثروة لغوية تساعد على ذلك، وتأتي بعد امتلاك الطالب للثروة اللغوية مهارات أخرى تتمثل في قدرته على تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتحديد الفكرة الرئيسة الصريحة أو الضمنية، وتنظيم النص من حيث تسلسله الموضوعي، وتنفيذ التعليمات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتحليل الشخصيات وحل المشكلات، والقدرة على النقد، وتقويم المقروء (حبيب الله، 2010).

والاستيعاب القرائي عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، فهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة. ويعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية التي يسعى النّظام التّعليمي إلى إكسابه للطلبة؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئًا يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التّي تُمكنه من استيعاب المقروء، ضمن المستويات المتقدمة، التّي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السّيد، 2004).

كما أن الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية التي يسعى القائمون على العملية التربوية إلى تحققها، فعن طريقهِ يتم اكتساب التعلم ليرقى بالطلبة إلى درجة الوعي والإدراك الذي يمكنهم من استيعاب المقروء، فهناك قصورًا واضحًا وجليًا لدى الطلبة في استيعاب المقروء وذلك يعود إلى عدم وجود اتصال سليم بين المرسل

والمستقبل وعدم وجود فهم لمستقبل الرسالة التي يريد المرسل ايصالها بمضمونها ودلالاتها بما يحتوي من مقاصد علنية أو مضمرة كي يستطيع المستقبل اتخاذ المواقف المناسبة لها (جمل والفيصل، 2004).

ولضرورة امتلاك الطلبة لمستويات الاستيعاب القرائي في المرحلة الأساسية الدنيا حتى يسهل عليهم استخدام اللغة دون مشقة وعناء، وتعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية المتعاقبة، سعت البرامج التعليمية للمرحلة الأساسية في الأردن إلى تمكين الطلبة من المهارات الأساسية وخصوصًا في الصفوف الثلاثة الأولى، وبما أن المعلم قائد العملية التعليمية والميسر والمخطط لها كان ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أهمية الاستراتيجيات التي يتبعها خلال ممارسته للعملية التعليمية خصوصًا عند تدريس الطلبة موضوعات القراءة في اللغة العربية، التي تسعى إلى إكساب الطلبة مهارة القراءة بطلاقة وتكوين الاستيعاب القرائي وفهم النص المقروء.

ويتفق عديد من الباحثين على ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة تجعل من الطالب محور العملية التعليمية وعنصرًا فاعلًا فيها، التي تهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة الدراسي وحبهم لعملية التعلم، ومن أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي انبثقت من التعلم النشط استراتيجية مثلث الاستماع، وهي استراتيجية تدريسية تتضمن تعلمًا تعاونيًا نشطًا بين الطلبة وتشجع على الحوار والمناقشة، وتُشعر الطلبة بدورهم في العملية التعليمية من خلال بنائهم للمعرفة بأنفسهم وتحررهم من الأساليب الاعتيادية، من خلال التعبير عن أنفسهم والدعم المتبادل بينهم إذ يشعر الطلبة بأهميتهم داخل المجموعة (أمبو سعيدي والحوسنية، 2016).

وقد سميت استراتيجية مثلث الاستماع بهذا الاسم، لكون الأطراف الثلاثة فيها (متحدث، مُستمع، كاتب) يقفون على شكل مثلث، وهذه الاستراتيجية تدعم مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، وتتم من خلال مجاميع ثلاثية يكون لكل طالب في المجموعة دور محدد، فالأول مُتحدث، يشرح الدرس أو الفكرة... الخ، والثاني مستمع، يطرح الأسئلة على الأول للحصول على مزيد من التفاصيل وتوضيح الفكرة، والثالث كاتب ويراقب العملية، فهو يكتب ما يدور بين زميليه ويكون أشبه بالمرجع (تغذية راجعة)، فعندما يحين دوره يقرأ ما كتبه فيقول لقد ذكر فلان كذا وذكر فلان كذا، ويعمل المعلم على تبديل الأدوار بين الطلبة في كل مجموعة ثلاثية، وتعمل هذه الاستراتيجية على تحقيق التفاعل بين الطلبة، وتكمن أهميتها

أيضًا في شعور الطلبة أثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة لتحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس (الكعبي، 2016).

انطلاقًا من حاجة الطلبة المتزايدة إلى الفهم نتيجة تطور وتسارع وتيرة التقدم المعرفي العالمي، والحاجة لتحسين المهارات اللغوية التي من أهمها الاستيعاب القرائي، سعت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

مشكلة الدّراسة:

يُعد الاستيعاب القرائي بمختلف مستوياته هدفًا رئيسًا من أهداف القراءة، وهو جوهر عملية القراءة، فطلاقة القراءة تتوقف على استيعاب القارئ للنص المقروء، لذلك كان لا بد من العناية بتدريسه بشكل أكبر. ويستخدم المعلمون طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين عوضًا عن الفهم والاستيعاب، مما كان له الأثر الكبير على تحصيل الطلبة في المواد الدراسية بصفة عامة ومادة اللغة العربية بصفة خاصة.

ونظرًا لأهمية الاستيعاب القرائي في تحسين عملية التعليم والتعلم للطلبة، فقد أجرى التربويون الدراسات التي توصلت إلى وجود ضعف واضح في استيعاب الطلبة لما يقومون بقراءته، وهذا ما أكدته دراسة (العازمي، 2002) إلى أن من أهم أسباب تدني مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي قصور استراتيجيات التدريس المعتادة في تدريسه، لاتصافها بالنمط الجاف الذي جعلها تحول دون اكساب الطلبة استيعاب المقروء.

كما أظهرت نتائج المسح الوطني للقراءة والحساب في الصفوف المبكرة الذي تم إجراؤه من قبل وزارة التربية والتعليم عام (2012) ضعفًا في مهارات الاستيعاب القرائي، حيث أظهر المسح أنّ (17%) فقط من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسي يقرؤون باستيعاب، وبناء عليه درّبت وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع مؤسسات وطنية ودولية معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ضمن مبادرة القراءة والحساب لمعالجة الضعف، ورغم ذلك ما زال الطلبة يعانون من ضعف في مهارات الاستيعاب القرائي وهذا ما أكدته نتائج المسح الذي أجري في أيار 2019، بأنّ نسبة الطلبة الذين يقرؤون باستيعاب فقط (35%) وهذه النسبة تعد متواضعة بالنسبة للمستوى المأمول. ومن أجل ذلك كُله جاءت الدّراسة الحالية في محاولةٍ

لتعرّف أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وتحديدا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ككل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي عند المستوى الحرفي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

السؤال الثالث: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي عند المستوى الاستنتاجي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

السؤال الرابع: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي عند المستوى النقدي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

-الكشف عن أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي الكلية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

- معرفة أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي عند كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي.

أهمية الدّراسة: تكمن أهمية الدّراسة الحالية فيما يأتي:

-تفيد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، حيث تقدم لهم استراتيجية حديثة لتحسين مستوى الاستيعاب القرائي ورفعه لدى طلبتهم.

-من المؤمل أن تفيد مخططي المناهج الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى، حيث تبين لهم أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع على الاستيعاب القرائي، مما يجعلهم قادرين على تضمين المناهج الدراسية موضوعات يمكن من خلالها توظيف هذه الاستراتيجية بشكل أوسع.

-توجه المشرفين التربويين لعقد دورات تدريبية لتمكين المعلمين من استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في دروس القراءة لتحقيق الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

-من المؤمل أن تفيد الباحثين حيث تقدم لهم إطارًا نظريًا وميدانيًا وتفتح أُفقًا واسعًا لدراسات مستقبلية توظف استراتيجية مثلث الاستماع في مهارات أخرى من مهارات اللغة العربية.

-قد تسهم في إضافة جديدة للمحتوى النظري في مجال استراتيجيات التدريس كون استراتيجية مثلث الاستماع لم يتم تناولها بصورة جيدة ومتكاملة في مجال البحث.

-الدّراسة الأولى التي تناولت استراتيجية مثلث الاستماع في اللغة العربية محليًا، في حدود علم الباحثين.

حدود الدّراسة: تمثلت حدود الدّراسة الحالية بالآتي:

الحدود البشرية: طلبة الصف الثالث الأساسي في لواء الموقر.

الحدود المكانية: المدارس الأساسية الحكومية في لواء الموقر في محافظة العاصمة عمان في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني 2020/2019 .

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدّراسة الحالية على وحدتي (الذهب والتراب، والغذاء المتوازن) من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

محددات الدّراسة: يمكن تعميم نتائج الدّراسة على المجتمع الذي أخذت منه العينة، وأداتها من حيث صدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذها وتطبيقها على طلبة الصف الثالث الأساسي.

مصطلحات الدّراسة:

استراتيجية مثلث الاستماع:

وتعرف استراتيجية مثلث الاستماع اجرائيًا بأنها: استراتيجية تركز على قيام الطلبة بجميع أنشطتهم التعليمية بأنفسهم من خلال اتقانهم لمهارات القراءة والتحدث والاستماع، مما يساعدهم على تحمل أكبر قدر من المسؤولية في عملية التعلم في مجموعات ثلاثية مما يؤدي إلى الوصول لاستيعاب النص المقروء.

الاستيعاب القرائي:

ويعرف الاستيعاب القرائي اجرائيًا بأنه: عملية بنائية تقوم على التفاعل بين الطلبة والنص المقروء من خلال فهم الأفكار الواردة في النّص المقروءة وتفسيره، واستنتاج أفكاره، والتّفاعل معه، ومن ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي تلي النّص بناءً على خلفية الطلبة المعرفية، وقدرتهم على تحديد المعنى الحرفي للنص، واستنتاج الأفكار الرئيسة، والحكم على النص في ضوء الخبرة السابقة، المقاسة بمستوى الدّرجة التي حصل عليها أفراد الدّراسة بعد الإجابة عن فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدّ لهذه الغاية.

الأدب النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الأدب النظري: تناول الأدب النظري الموضوعات الآتية: الاستيعاب القرائي، ومستوياته، واستراتيجية مثلث الاستماع، وخطواتها، ودور كل من المعلم والطالب فيها.

الاستيعاب القرائي

ينظر إلى الاستيعاب القرائي بأنه الهدف الرئيس في عملية القراءة اذ يأتي في مقدمة الموضوعات ذات العلاقة بالدراسات اللغوية النفسية، لأهميته في التواصل اللغوي وفهم الرسالة بين الكاتب والقارئ بالإضافة لما يشتمل عليه من أسس نفسية كالإدراك والتذكر والاستدعاء (سليمان، 2006).

وذكر القطاونة والقطاونة (2006) أن الاستيعاب القرائي أساس العمليات القرائية لأن السرعة والبطء في القراءة يعتمدان على قدرة القارئ على فهم النص المقروء، والقيام بعمليات عقلية متنوعة كربط المعلومات المتضمنة في النص المقروء بخبرات القارئ السابقة وربط الافكار التي يطرحها الكاتب مع معارفه السابقة حول الموضوع مدار الاستيعاب من خلال مقارنته بما تعلمه سابقا وتحليل العلاقات بين أجزاء النص.

وكذلك يرى كل من بستمنت وولخ(Bustamante and Welch ,2000) أن تعليم الطلبة الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة يعني تعليمهم كيفية البحث بنشاط عن المعنى داخل النص وبناء مهارات استيعابية ويكون ذلك بإعطاء الطلبة نصوصًا ذات علاقة ومحفزة لهم.

ولكي يفهم المتعلم المقروء علية امتلاك مهارات خاصة تتمثل في جانبين هما الجانب الفسيولوجي والجانب العقلي، وكل مهارة من مهارات الفهم الرئيسة تشتمل على عدد من المهارات الفرعية، ومن هنا عُدَّ الفهم أساس السيطرة على فنون اللغة كلها، واستنادًا إلى ذلك حظي فهم المقروء بمكانة بارزة في تعليم اللغة من المتخصصين والمربين، فبينوا مهارات الفهم وحددَّوا درجاته، وتناولوا أنماطه بالشرح والتحليل، وزيادة على أنهم بحثوا في أساليب تحسين مهارات الفهم، وأسباب القصور فيه، وذُكر من هذه المهارات: تحصيل معاني الكلمة، واختيار الأفكار الرئيسة، ومعرفة الأساليب الأدبية، والقدرة على الاستنتاج (عبد الباري، 2010).

وهناك أسباب كثيرة تجعل من فهم المقروء أمرًا صعبًا، ومنها: قصور في معالجة المعلومات، والخلفية المعرفية، ونقص في الثروة اللغوية، وفشل في توظيف الخبرة السابقة أو الاستفادة منها بصورة غير صحيحة، وقلة القراءة، والقراءة الجهرية والصامتة غير الصحيحتين، ومشكلات في مهارات ما وراء المعرفة، وإتباع طرق قديمة لم تعد مناسبة في تدريس القراءة، والفشل في فهم الكلمات والجمل المفتاحية، والفشل في ربط الجمل أي خطأ في استخدام أدوات الربط، وفشل في تنظيم المعلومة (عواد، 2012).

إن الفهم القرائي هو نتاج القراءة الواعية الهادفة إلى توسيع دائرة خبرات المتعلم وتنميتها، وتنشيط مهاراته الفكرية، وتهذيب ذوقه، وإشباع حب الاستطلاع النافع لديه، وإدراك المعلومات الضرورية من أجل حل المشكلات التي تواجهه، فضلًا عن تحديد ميوله وزيادتها اتساعاً وعمقًا، وتنمية الشعور والإحساس بالذات وبالآخرين (رسلان، 2005).

ويصنف خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centra, 2004) مستويات الاستيعاب القرائي إلى ثلاث مستويات: حرفية، وتشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية، والتفسيرية، وتشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب وربط معلوماته الجديدة بمعلوماته السابقة، وتطبيقيه، وتشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب معلومات أخرى.

ويرى (النهابة، 2013) أن مستويات الاستيعاب القرائي تنقسم إلى:

1. المستوى الحرفي: يتم فيه تحديد المعنى الحرفي من السياق وتعيين مضاد الكلمة وتوضيح العلاقة بين الجمل.

2. المستوى الاستنتاجي: وفيه يتم اختيار عنوان مناسب للنص واستنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع، وأيضا بيان غرض الكاتب، واستنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

3. المستوى النقدي: فيه يتم التميز بين الحقيقة والرأي، والحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة، وتكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص، وكذلك التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

4. المستوى الإبداعي: ويتم فيه اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، والتنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

في حين قسّم رو وستودت (Roe & Stodt, 2004) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

1. قراءة السّطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بالتّركيز على المفردات وتجميعها مع بعضها في وحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلا منها وزنها الحقيقي في السّياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معانٍ.

2. قراءة مابين السّطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التّعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النّص من مفردات وأفكار.

3. قراءة ما وراء السّطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

واستفادت الدّراسة الحالية من هذه التقسيمات لمهارات الاستيعاب القرائي، وحددت ثلاثًا منها تناولتها ضمن حدود دراستها، وهي كما يأتي:

-مهارة الاستيعاب القرائي الحرفي وتشمل: تعرف الأفكار الرئيسة واستذكارها، وتعرف تفاصيل الأحداث واستذكارها، والمقارنة بين الشخصيات واستذكارها، من حيث أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.

-مهارة الاستيعاب القرائي الاستنتاجي وتشمل: استنتاج الفكرة الرئيسة الموجودة في النص، واقتراح عنوان جديد للنص، ربط الأفكار الواردة في النص مع الخبرة السابقة لدى الطالب، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

-مهارة الاستيعاب القرائي النقدي وتشمل: التمييز بين الحقيقة والرأي، والحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة، وتكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص، وكذلك التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بهِ.

استراتيجية مثلث الاستماع

إحدى استراتيجيات التعلم النشط والتي تستخدم العناصر الأساسية لهذا التعلم، وتهتم به في أثناء التعلم: كالقراءة، والكتابة، والحديث، والاستماع، والتفكير، والتأمل، والتي تتم من خلال مجاميع ثلاثية تعاونية (الكعبي، 2016).

وهذه الاستراتيجية قائمة على التعاون بين الطلبة، كما تشجع على التحدث والاستماع والكتابة لدى الطلبة، مما يجعلهم يربطون ما يتعلمونه بحياتهم اليومية في ضوء الممارسات الواقعية، وتسمح لهم فرصة تدوين الحلول في بطاقات، يتم جمعها من قبل المعلم وتعطيه فرصة لكي يرى مدى انطباع الطلبة واستيعابهم المعلومات في الموضوع المطروح، وإن كان لديهم صعوبة في الفهم (حيدر والعنبكي، 2016).

وتتميز استراتيجية مثلث الاستماع بخصائص، منها: أنها تتيح فرصة للطلبة لكي يكونوا نشطين، حيث تهيئ مناخًا مفعمًا بالنشاط والفاعلية يساعد على دراسة ممتعة، وتعطي فرصة للجميع بالمشاركة، كما تدعم بعض عادات العقل المنتجة مثل: الاستماع بفهم، والتحكم في الاندفاع، وتساعد الطلبة على بناء معارفهم من خلال مناقشاتهم الجماعية، حيث تمكنهم من تبادل الآراء والأفكار والمعلومات، والعمل على إشباع حاجاتهم المختلفة، ولها نتائج إيجابية وفاعلة من خلال اندماج الطلبة ذوي المستويات التحصيلية المتفوقة بالمستويات المنخفضة والمتوسطة مما يحفزهم على التعلم ليصبحوا مثلهم ويحظوا بنفس أهميتهم ومكانتهم، ولها دور كبير في تنمية الجوانب الاجتماعية والتربوية (قرني، 2013).

وتمر استراتيجية مثلث الاستماع كما يراها (الشمري، 2011؛ توفيق،2019) بالخطوات الآتية:

أولا: يقسم المعلم الطلبة في قاعة الدرس إلى مجاميع ثلاثية تعاونية، تتضمن كل مجموعة ثلاثة طلبة.

ثانيا: كل طالب في المجموعة الثلاثية له دور محدد في هذه الاستراتيجية كما يلي:

الطالب الأول: متحدث يقرأ أو يشرح الدرس أو الفكرة أو المفهوم أو الموضوع المراد تعلمه.

الطالب الثاني: مستمع جيد ويطرح أسئلة على الطالب الأول للحصول على المزيد من التفاصيل عن الموضوع وتوضيح الفكرة أو المفهوم المطروح.

الطالب الثالث: يكون دوره مراقبة عمل المجموعة وسير الحديث الذي يدور بين زميليه (الأول والثاني) ويقوم بتقديم تغذية راجعة لهما كلما اقتضى الأمر ذلك ، فهو يكتب ما يدور من نقاش بين الطالبين (الأول والثاني) عن طريق رصده الأسئلة التي تطرح من قبل الطالب (الثاني) والشرح الذي يقدم من قبل الطالب (الأول) عن الدرس أو الفكرة أو المفهوم المراد تعلمه ويكون أشبه بالمرجع داخل المجموعة الثلاثية، فعندما يحين دوره في المجموعة يقرأ ما دوّنه من ملاحظات وإشارات عما ذكره زميلاه فيقول حين يأتي دوره في المجموعة الثلاثية قال زميلي الأول كذا وكذا وذكر زميلي الثاني كذا وكذا.

ثالثا: تبديل الأدوار: يقوم المعلم بتبديل الأدوار بين الطلبة في كل مجموعة في مواقف تعليمية أخرى، أو عند تناول موضوعات ومفاهيم جديدة.

واستفادت الدراسة الحالية من هذه الخطوات عند تدريس وحدتي الذهب والتراب، والغذاء المتوازن لطلبة الصف الثالث الأساسي، حيث تم توزيع الطلبة في مجموعات ثلاثية، لكل طالب دور محدد ، الطالب الأول: يقرأ النص، الطالب الثاني: مستمع جيد ويطرح الأسئلة على الطالب الأول، الطالب الثالث: يراقب عمل المجموعة وسير الحديث الذي يدور بين الاثنين، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة كلما اقتضى الأمر، فهو يكتب ما يدور من نقاش بين الطالبين عن طريق رصدهِ الأسئلة التي تُطرح من قبل الطالب (الثاني)، والشرح الذي يقدم من قبل الطالب (الأول)، ويقوم المعلم بتبديل الأدوار بعد كل فقرة حتى يتم الإنتهاء من النص، ويقوم المعلم بتكرار الاستراتيجية أكثر من مرة مع مجموعات مختلفة لنفس نصي القراءة الذهب والتراب، والغذاء المتوازن.

دور الطالب والمعلم في استراتيجية مثلث الاستماع

يُعد الطالب محور العملية التعليمية، إذ يقوم بالمهام والأنشطة التي توكل إليه من قبل المعلم ويتعاون مع أقرانه ويجيب عن الاستفسارات التي توجه إليه، ويكون مستعدًا ومهتمًا ومتفاعلًا بإيجابية في المواقف التعليمية التي تُهيأ لهُ داخل الصف،

مما يحقق الأهداف التعليمية للدروس، كما ويستنتج ويلخص ويكتب ويحل المشكلات التي تواجهه (امبو سعيدي والحوسنية، 2016).

أما دور المعلم فيقتصر على تنظيم بيئة التعلم، ويعمل على تصميم الدَّرس وأنشطته، وتشجيع التعاون بين الطلبة وبناء علاقات إيجابية بينهم، كما ويقوم المعلم على مراعاة الفروق بين الطلبة، وضبط الصف وتقديم التعزيز اللازم، ويكون قادراً على إدارة الدَّرس إدارة ذكية موجهة نحو تحقيق الأهداف المرجوة والمحددة (عطية، 2016).

المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة:

قام حيدر والعنبكي (2016) بإجراء دراسة هدفت لمعرفة أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. وطُبقت الدّراسة على عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، واستخدمت الدّراسة التصميم شبه التجريبي، وكانت أداة الدّراسة اختبار تحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدّراسة فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وهدفت دراسة الكعبي (2016) إلى معرفة أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل مادة الجغرافيا وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الأول المتوسط. واستخدمت الدّراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (75) طالبا، تم اختيارهم بطريق قصدية، ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت الدّراسة اختبارين، أحدهما اختبار تحصيلي، والآخر مقياس للتفكير العلمي، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن استراتيجية مثلث الاستماع ذات أثر على زيادة التحصيل ومكنت الطلبة من التفكير العلمي والقراءة والاستماع والاطلاع والمتابعة والإجادة في ذلك.

واستقصى كل من ظاهر وعبيد وعبد الله (2018) أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات في العراق. وبلغت عينة الدّراسة (60) طالبًا، واستخدمت الدّراسة التصميم شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدّراسة تم تصميم اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة الاجتماعيات باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية.

وقام كل من العبدالله والغرابي (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع العلمي في الفيزياء في محافظة القادسية في العراق. وقد استخدمت الدّراسة التصميم شبه التجريبي، لمجموعتين متكافئتين، وتكونت عينة الدّراسة من (101) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا، وتم تصميم اختبار تحصيلي لقياس أثر استخدام استراتجية مثلث الاستماع، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية قدرات الطالبات على التحصيل في مادة الفيزياء.

وهدفت دراسة القاضي (2018) تقصي أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد والقراءة الابداعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وأجريت الدّراسة على عينة بلغت (132) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين (67) طالبًا وطالبة، درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، ومجموعتين ضابطتين (65) طالبًا وطالبة، درست بالطريقة الاعتيادية، واعتمدت الدّراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدامت الدّراسة اختبار مهارات الاستماع الناقد، واختبار القراءة الابداعية، وأظهرت نتائج الدّراسة تفوق طلبة المجموتين التجريبيتين على طلبة المجموعتين الضابطتين في الاختبار النهائي.

وأجرى توفيق (2019) دراسة هدفت لمعرفة أثر استراتيجيتي مثلث الاستماع وخلايا التعلم في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط والدافعية نحو مادة الأدب. وقد اعتمدت الدّراسة التصميم شبه التجريبي، لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتكونت عينة الدّراسة من (90) طالبًا، بواقع (30) طالبًا لكل مجموعة، ودرست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية خلايا التعلم، والمجموعة الضابطة درست نفس المادة بالطريقة الاعتيادية، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير التخيلي بين طلاب المجموعات الثلاث ولصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على حساب طلاب المجموعة الضابطة .

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة في قياس مهارات الاستيعاب القرائي، وكذلك في المنهج المستخدم في الدراسة. ولكنها اختلفت مع الدراسات السابقة في تناول أثر استخدام استراتيجية مثلث

الاستماع على الاستيعاب القرائي، بينما تناولت الدراسات الأخرى أثر الاستراتيجية في التفكير التخيلي، والاستماع الناقد والقراءة الإبداعية، والتحصيل، والتفكير العلمي.

واستفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السابقة في إعداد الأدب النظري، وفي اختيار منهجية البحث وكيفية بناء أداة الدّراسة وتفسير النتائج ومناقشتها. وتميزت الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها من الدراسات القليلة التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وهي أول دراسة تتناول استراتيجية مثلث الاستماع في الأردن.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وهو تصميم المجموعات القائم على مجموعتين (تجريبية – ضابطة)؛ للكشف عن أثر المتغير المستقل (استراتيجية مثلث الاستماع) في المتغير التابع (مهارة الاستيعاب القرائي). وذلك لملاءمته هذا النوع من الدراسات وتحقيق أهدافها وأسئلتها.

أفراد عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة الموقر الأساسية المختلطة في لواء الموقر، وتم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل عشوائي من الشعب الموجودة في المدرسة وعددها ثلاثة شعب، وبعد إجراء القرعة بين الشعب الثلاث، مثّلت الشعبة (أ) المجموعة الضابطة وعددها(30) طالبًا وطالبة، ودرست بالطريقة الاعتيادية، والشعبة (ب) المجموعة التجريبية وعددها(30) طالبًا وطالبة، والتي درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع.

أداة الدراسة: تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بهدف الاستفادة منها في بناء الصورة الأولية لاختبار الاستيعاب القرائي. وتم اختيار وحدتي (الذهب والتراب، الغذاء المتوازن) من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي. وتكون الاختبار من جزأين ضم كل جزء ثمانية أسئلة، وتبع كل سؤال عدد من الفقرات موزعة على مهارات

الاستيعاب القرائي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وكلّ مستوى اشتمل على مجموعة من المؤشرات السلوكيّة الدالة عليه، وبذلك تكون الاختبار بصورته الأولية من (36) فقرة.

صدق الاختبار وثباته: بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وأساليب تدريسها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ومجموعة من مشرفي ومعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الاولى، وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى موافقة فقرات الاختبار لمهارات الاستيعاب القرائي المعدة لهذا الغرض، ومدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، والتحقق من الصحة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات على فقرات الاختبار، حيث تم تعديل بعض الفقرات وصياغتها اللغوية، من حيث إعادة الصياغة اللغوية، وتوزيع الإجابات الصحيحة على الخيارات، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري.

ولبيان صدق الاتساق الداخلي للاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات الارتباط بين كل مستوى من مستويات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول(1) يوضح ذلك.

الجدول (1) معاملات الارتباط بين كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المستوى		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	الأداء الكلي
الحرفي	معامل الارتباط	1	0.82	0.78	0.91
	مستوى الدلالة		0.00	0.00	0.00
	حجم العينة	20	20	20	20
الاستنتاجي	معامل الارتباط	0.82	1	0.88	0.97
	مستوى الدلالة	0.00		0.00	0.00
	حجم العينة	20	20	20	20
النقدي	معامل الارتباط	0.78	0.88	1	0.93
	مستوى الدلالة	0.00	0.00		0.00
	حجم العينة	20	20	20	20

الأداء الكلي	معامل الارتباط	0.92	0.97	0.93	1
	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	
	حجم العينة	20	20	20	20

يتضح من الجدول(1) أن قيم معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.78–0.97) وهي قيم جيدة احصائيا، مما يشير إلى صدق الاختبار وقابليته للتطبيق على عينة الدراسة.

وللتحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الثبات لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وللاختبار ككل، باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون 20 (KR 20)، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) معامل ثبات مستويات اختبار الاستيعاب القرائي والاختبار ككل

المستوى	معامل ثبات كودر ريتشاردسون 20
الحرفي	0.85
الاستنتاجي	0.80
النقدي	0.79
الأداء الكلي	0.92

يتضح من الجدول(2) أن معامل ثبات الاختبار الكلي بلغ (0.92) وهي قيمة جيدة، كما تراوحت معاملات الارتباط لمستويات اختبار الاستيعاب القرائي بين (0.79 - 0.85)، وهي قيم مقبولة احصائيًا، ما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة من الثبات.

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار مكون في صورته النهائية من (36) فقرة. وقد أُعطي الطلبة درجة واحدة على الإجابة الصحيحة لبعض الفقرات، ودرجتين على الإجابة الصحيحة للفقرات الأخرى، وصفرًا على الإجابة الخاطئة، وبذلك يكون مدى العلامات على الاختبار ككل من (صفر– 52) درجة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: ويتمثل في مستويين:

-التدريس باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع لطلبة المجموعة التجريبية.

-التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعة الضابطة.

المتغيرات التابعة: ويتمثل في درجة الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار t-test، واختبار تحليل التباين المصاحب(ANCOVA).

إجراءات الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

-الاطلاع على كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي المعتمد للعام الدراسي 2020/2019، ودليل المعلم، للوقوف على أهداف تدريس مهارة الاستيعاب القرائي في الصف الثالث الأساسي.

-اشتقاق قائمة بمستويات مهارات الاستيعاب القرائي، وتحديد المؤشرات السلوكية الدالة عليها.

-تحليل محتوى وحدتي (الذهب والتراب)، (الغذاء المتوازن).

-إعداد دليل المعلم وفق استراتيجية مثلث الاستماع، حيث تم تصميم دليل المعلمة وفق استراتيجية مثلث الاستماع، إذ اشتمل الدليل موضوعات من وحدتي (الذهب والتراب، والغذاء المتوازن) من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وتم تحديد النتاجات الخاصة المراد تحقيقها لدى الطلبة، كما في الدليل الخاص باستراتيجية مثلث الاستماع، وتحديد العنوان الرئيس، والأفكار الفرعية في كل موضوع من موضوعات الوحدتين، وتم صياغة خطوات تدريس الموضوعات باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، وتضمن دليل المعلمة نبذة عن الاستراتيجية، وتخطيط الدروس، وتنفيذها باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، إذ تضمنت خطة كل موضوع: النتاجات التعليمية، والأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدروس، وإجراءات التنفيذ، وعدد الحصص، والأنشطة، وأسئلة التقويم.

-تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبًا وطالبة في إحدى المدارس الأساسية في لواء الموقر.

-التحقق من صدق الاختبار وثباته.

-بناء الاختبار بصورته النهائية، وقد تكون من (36) فقرة.

-الاجتماع مع المعلمة وشرح آلية العمل وفق الاستراتيجية، وتسليم الدليل الخاص بها.

-تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة.

-زيارة المعلمة للتحقق من سير التدريس وفق استراتيجية مثلث الاستماع.

-إعادة تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

-جمع البيانات وتنظيمها واخضاعها للمعالجة الإحصائية.

استخراج النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ككل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي ككل، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي والمتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الاستيعاب القرائي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
التجريبية	30	44.00	4.39	44.38
الضابطة	30	24.60	10.16	224.2

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي الكلي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (44.00)، في حين كان المتوسط الحسابي لافراد المجموعة الضابطة (24.60).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للاختبار تبعًا لاختلاف متغير المجموعة، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي (المتغير المصاحب) تم استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA)لأداء أفراد عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي الكلي والجدول(4) يوضح ذلك.

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) لأداء أفراد الدّراسة لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي ككل
في التطبيق البعدي باختلاف المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر(مربع ايتا الجزئي)
مهارات المستوى الحرفي القبلي	1360.90	1	1360.90	35.42	0.00	0.38
المجموعة	6059.88	1	6059.88	157.70	0.00	0.74
الخطأ	2190.30	57	38.43			
الكلي المعدل	9196.60	59				

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في المتوسطات الحسابية البعدية في مهارة الاستيعاب القرائي ككل تُعزى لاستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، حيث بلغت قيمة (ف) (157.70). وبالرجوع إلى جدول(3) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية بلغ(44.38)، في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة(24.22)، ما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع. ومن خلال قيمة مربع ايتا لمهارة المستوى الحرفي والتي بلغت(0.74) يتبين أنه مرتفع، الأمر الذي يفسر أن (74%) من التباين الكلي في الأداء البعدي يعزى إلى استخدام استراتيحية مثلث الاستماع، والباقي (26%) غير مفسر ويعود إلى متغيرات أخرى.

ويستدل من هذه النتائج على أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. فمهارة الاستيعاب القرائي عبارة عن عملية تفاعلية بين القارئ والنص تفضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معان وأفكار ومواقف وأحكام لموضوع القراءة. فيوظف القارئ كل ما لديـــه من خلفية معرفيــة واتجاهات ودوافـــــع وتوقعات، ويتعامل مع النص بمحتوياته وطريقة تنظيـــــــم هذه المحتويـــــات وعرضها، ويتم التفاعل بين القارئ والنــص ليتحقق الفهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية مثلث الاستماع لا يقتصر هدفها على التذكر واستظهار المعلومات، بل تشجع الطلبة على أن يتحدثوا ويكتبوا ويربطوا ما تعلموه بخبراتهم السابقة ويطبقوه في حياتهم اليومية، كما تجعل الطلبة يتعلمون من خلال انشغالهم في عمليات التعلم حسيًا وذهنيًا وجسديًا، وهذه الاستراتيجية أدت بدورها إلى زيادة الثقة في نفوس الطلبة والتفاعل الصفي، وتبادل الأفكار ومناقشة الآراء مما شجع الطلبة على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكل جرأة في بيئة صفية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة، وهذا بدوره أدى إلى رقي تفكيرهم، وتطور تعلمهم اللغوي، وهذه البيئة الصفية أشعرت الطلبة بالسعادة وأبعدت عنهم أجواء الملل، فعملت على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لديهم.

ويرى الباحثان أن استراتيجية مثلث الاستماع زادت من قدرة الطلبة على التعلم دون مساعدة، وساعدتهم على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التردد، وزيادة نشاطهم في عملية التعلم. كما ساعدت على تغيير صورة المعلم النمطية بأنه المصدر الوحيد للتعلم وللمعرفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي عند المستوى الحرفي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي والمتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة عند المستوى الحرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
التجريبية	30	13.47	1.89	13.56
الضابطة	30	6.80	3.13	6.70

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى (الحرفي) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية(13.47)، في حين كان المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (6.80).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للاختبار تبعًا لاختلاف متغير المجموعة، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي (المتغير المصاحب) تم استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA)لأداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي والجدول(6) يوضح ذلك.

الجدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) لأداء أفراد الدّراسة عند المستوى الحرفي في التطبيق البعدي باختلاف المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر(مربع ايتا الجزئي)
مهارات المستوى الحرفي القبلي	101.53	1	101.53	20.18	0.00	0.29
الاستراتيجية	701.64	1	701.64	139.47	0.00	0.71
الخطأ	286.74	57	5.03			
الكلي المعدل	1054.93	59				

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية البعدية في مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي تُعزى لاستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، حيث بلغت قيمة (ف) (139.47). وبالرجوع إلى جدول(5) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية بلغ(13.56)، في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة(6.70)، ما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع. ومن خلال قيمة مربع ايتا لمهارة المستوى الحرفي والتي بلغت(0.71) يتبين أنه مرتفع، وهذا يفسر أن (71%) من التباين الكلي في الأداء البعدي يعزى إلى استخدام استراتيجية مثلث الاستماع، والباقي (29%) غير مفسر ويعود إلى متغيرات أخرى.

ويستدل من هذه النتائج على أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي، فقد ساهمت في تحسن مهارة الطلبة في التعرف على الأفكار الرئيسة واستذكارها، وتعرف تفاصيل الأحداث، والمقارنة بين الشخصيات، من حيث أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب في مقدمتها أنّ التعلم باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع يعد استراتيجية جديدة للطلبة مما أثار دافعيتهم نحو التعلم أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وشيوع الأجواء التعاونية بين طلبة المجموعة الثلاثية الواحدة وبين المجموعات الثلاثية ككل بعيدًا عن المنافسة والخوف من الوقوع في الخطأ، فالاستراتيجية ساعدت في توفر بيئة صفية

نشطة يسودها الاحترام المتبادل، فزادت ثقة الطالب بنفسه مما أدى لسهولة تخزين المعلومات واستذكارها فساعد ذلك في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لديهم.

ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن تفوق الاستراتيجية بالاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي يعود إلى أن هذه الاستراتيجية عملت على تحسن قدرة الطلبة في كيفية تحديد المعنى الحرفي من السياق وتعيين مضاد الكلمة وتوضيح العلاقة بين الجمل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي عند المستوى الاستنتاجي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الاستنتاجي، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي والمتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة عند المستوى الاستنتاجي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
التجريبية	30	21.17	2.20	21.34
الضابطة	30	12.80	5.24	12.63

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى (الاستنتاجي) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية(21.17)، في حين كان المتوسط الحسابي لافراد المجموعة الضابطة (12.80).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للاختبار تبعًا لاختلاف متغير المجموعة، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي (المتغير المصاحب) تم استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (

ANCOVA)لأداء أفراد عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي عند المستوى الاستنتاجي والجدول(8) يوضح ذلك.

الجدول (8) نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) لأداء أفراد الدّراسة عند المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي باختلاف المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر(مربع ايتا الجزئي)
مهارات المستوى الحرفي القبلي	405.92	1	405.92	43.57	0.00	0.43
الاستراتيجية	1132.77	1	1132.77	121.59	0.00	0.68
الخطأ	531.05	57	9.32			
الكلي المعدل	1986.98	59				

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية البعدية في مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي تُعزى لاستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، حيث بلغت قيمة (ف) (121.59). وبالرجوع إلى جدول(7) تبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية بلغ(21.39)، في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة(12.63)، ما يشير إلى وجود فروق داله احصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع. ومن خلال قيمة مربع ايتا لمهارة المستوى الحرفي والتي بلغت(0.68) يتبين أنه مرتفع، وهذا يفسر أن (68%) من التباين الكلي في الأداء البعدي يعزى استخدام استراتيجية مثلث الاستماع، والباقي (32%) غير مفسر ويعود إلى متغيرات أخرى.

ويستدل من هذه النتائج أن استراتيجية مثلث الاستماع ساهمت في تحسن مهارة الطلبة في استنتاج الفكرة الرئيسة الموجودة في النص، واقتراح عنوان جديد للنص، وربط الأفكار الواردة في النص مع الخبرة السابقة لدى الطالب، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ استراتيجية مثلث الاستماع لايقتصر دورها على التذكر بل تشجع الطلبة على مناقشة الآراء فيما بينهم، وطرح الأفكار بكل ثقة،

ويسعى الطلبة فيها لتحمل أكبر قدر من مسؤولية تعلمهم مما يؤدي إلى تحولهم لمتعلمين نشطين. كما أن الاستراتيجية أتاحت الفرصة للطلبة لإثارة أسئلة مختلفة، مما ساعدهم في الفهم الصحيح للنص، وتمييز المهم من غير المهم، مما يؤدي إلى الاستنتاج الحقيقي لمغزى النص المطروح. وأصبح بإمكان الطلبة التعلم بأنفسهم، وتكونت لديهم القدرة على استنتاج الحقائق، واستنتاج الروابط بين المعلومات والحقائق، مما ساعدهم على فهمها وتذكرها بسهولة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي عند المستوى النقدي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى النقدي، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي والمتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة عند المستوى النقدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
التجريبية	30	9.37	2.25	9.49
الضابطة	30	5.00	2.61	4.88

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى (النقدي) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (9.37)، في حين كان المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (5.00).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للاختبار تبعًا لاختلاف متغير المجموعة، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي (المتغير المصاحب) تم استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (

ANCOVA)لأداء أفراد عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي عند المستوى النقدي والجدول(10) يوضح ذلك.

الجدول (10) نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) لأداء أفراد الدّراسة عند المستوى النقدي في التطبيق البعدي باختلاف المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر(مربع ايتا الجزئي)
مهارات المستوى الحرفي القبلي	91.15	1	91.15	20.47	0.00	0.26
الاستراتيجية	315.96	1	315.96	70.96	0.00	0.56
الخطأ	253.82	57	4.45			
الكلي المعدل	630.98	59				

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية البعدية في مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي تُعزى لاستخدام استراتيجية مثلث الاستماع، حيث بلغت قيمة (ف) (70.96). وبالرجوع إلى جدول(9) تبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية بلغ(9.49)، في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة(4.88)، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع. ومن خلال قيمة مربع ايتا لمهارة المستوى الحرفي والتي بلغت(0.56) يتبين أنه مرتفع، وهذا يفسر أن (56%) من التباين الكلي في الأداء البعدي يعزى إلى استخدام استراتيجية مثلث الاستماع، والباقي (44%) غير مفسر ويعود إلى متغيرات أخرى.

هذه النتائج أكدت دور استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى النقدي، فمهارة الطلبة تحسنت في التمييز بين الحقيقة والرأي، والحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة، وتكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص، وكذلك التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بهِ.

ويعزى ذلك إلى البيئة الصفية التي تكونت مع استخدام استراتيجية مثلث الاستماع، فالعمل بمجموعات ثلاثية يكسب الطالب الثقة بنفسه ويزيد من فرصته في المشاركة بفاعلية عند طرح موضوعات الدرس، كذلك عمل على توفير فرصة للحوار والتفكير المنطقي وتنظيم المعلومات، فمشاركة الطلبة وتفاعلهم في نقد الأفكار والشخصيات وطرح الآراء الجديدة أدى إلى رقي تفكيرهم وتطور تعلمهم واحترام وجهات النظر المختلفة.

ويرى الباحثان أن استراتيجية مثلث الاستماع ساهمت في تنمية المستوى النقدي عند الطلبة من خلال تشجيعهم على التعبير عن أفكار النص من خلال تنشيط عملية التساؤل، والقيام بنشاطات عقلية متقدمة، والحكم على المواقف، وتقويم عملية تعلمهم بأنفسهم، وهذا يساعدهم على زيادة مدة الاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يأتي:

-توظيف استراتيجية مثلث الاستماع في تدريس اللغة العربية لما لها من أهمية في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

-تنظيم دورات لتدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى على استراتيجية مثلث الاستماع، وكيفية الإعداد لها، وتطبيقها بصورة فاعلة.

-عمل ورش تدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى يتم من خلالها زيادة وعيهم بمفهوم الاستيعاب القرائي، ومستوياته، واستراتيجيات تدريسه، وتطبيق ما يتم تعلمه نظريًا على أرض الواقع.

-إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية مثلث الاستماع (استراتيجيات التعلم النشط) واستراتيجيات أخرى تنبثق من أفكار النظرية البنائية.

قائمة المراجع:

1.القرآن الكريم

2.أمبو سعيدي، عبد الله خميس و الحوسنية، هدى علي (2016). استراتيجيات التعلم النشط (180) استراتيجية مع الامثلة التطبيقية. ط1، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3.توفيق، أنور (2019). أثر استراتيجيتي مثلث الاستماع وخلايا التعلم في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم نحو مادة الأدب. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (10)، 13-54.

4.جمل، محمد جهاد، و الفيصل، سمر روحي (2004). مهارات الاتصال في اللغة العربية. ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.

5.حبيب الله، محمد (2010). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم. ط 2، عمان: دار عمار.

6.حيدر، عبير و العنبكي، عبد الرزاق (2016). أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. مجلة ديإلى، (78)، 115 -144.

7.رسلان، مصطفى (2005). تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

8.سعادة، جودت (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. ط1، عمان: دار الشروق.

9.السيد، محمود (2004). في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار طلاس.

10.سليمان، عبد الرحمن سيد(2006). علم نفس النمو. ط2، الرياض: مكتبة الرشيد.

11.الشمري، ماشي محمد (2011). 101 استراتيجية في التعليم النشط. ط1، السعودية: وزارة التربية والتعليم.

12.ظاهر، نصير و عبيد، محمد و عبدالله، احمد (2018). أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، (41)، 957 – 969.

13.العازمي، عائش ساير(2002). أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

14.العبد الله، محمود فندي (2007). أسس القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليًا. اربد: عالم الكتب الحديثة.

15.العبد الله، هادي و الغرابي، دينا (2018). فاعلية استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، (1)، 195 – 217.

16.عبد الباري، ماهر (2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17.عطية، محسن علي (2016). التعلم انماط ونماذج حديثة. عمان، الأردن: دار الصفاء.

18.عواد، هيفاء عواد (2012). بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية مطورة للقراءة وقياس أثره في تنميته الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

19.عودة، أحمد سليمان (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد، الأردن، دار الأمل.

20.القاضي، سمحة عادل (2018). أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد والقراءة الابداعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير مشنورة، جامعة القدس، فلسطين.

21.قرني، زبيدة محمود (2013). استراتيجيات التعلم النشط المتمركزة حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

22.القطاونة، خليل والقطاونة، سامي (2006). تقدير طلبة معلم صف اللغة الانجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 2(4)، 230-219.

23.الكعبي، بلاسم (2016). أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل مادة الجغرافيا وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الأول المتوسط. مجلة الاستاذ، (219)، 303– 328.

24.النعيمي، داود (2015). أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة كركوك. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ال البيت، الاردن.

25.النهابة، أحمد صالح (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الاسلامية بمحافظة بابل، (14)، 101- 125.

26.American Academic Support Centre . Comprehension Levels. Retrieved , May ,22,2006 From the World Wide Web :http /:WWW. Academic Comprehension / reading - teaching , 2004 **.** Retrieved from ,14/11/2019.

27.Bustamante . J. &Welch. C**.** Content Analysis of For Reading Comprehension Software Program . Retrieved from the http :// Learn Harvard . Education /2821/ c2000.1. cfm Mm ,2000 . Retrieved from. 30/11/2019.

28.Roe, B. &Stodt, B. (2004). Reading instruction in the secondary schools**.** Retrieved from, http://WWW.Read.Com.87654 Education. Retrieved from 20/11/2019.

The Effect Of Using The Listening Triangle Strategy In Development Student's Comprehensive Reading Skill Among The Third Grade

Dr. Othman Naser Mansour

Department of Administration and Curriculum Educational supervisor, Middle East University- The hashemite kingdom of Jordan

Shereen Aref Fadel Altalafeeh

ministry of education-The hashemite kingdom of jordan

Abstract: The study aimed at identifying the effect of using listening triangle strategy in developing comprehensive reading skill among third grade students. The study used the experimental method with a semi-experimental design. Therefore, a sample from the third primary class students consisting of (60) male and female students was chosen randomly and divided into two groups. An experimental group consisted of (30) male and female students were taught by the listening triangle strategy and a control group consisted of 30 male and female students were taught by the traditional method.

The results of the study showed that there were a statistical significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-application of the reading comprehension skill test Levels (literal, deductive, critical), in favor of the experimental group.The study recommended the necessity of applying the listening triangle strategy in teaching Arabic Language for its importance in developing the reading comprehension skill for third grade students.

Keywords: Listening Triangle, Reading Comprehension, Skill, Third grade, Strategy.

كرب ما بعد الصدمة الناجم عن مجزرة القيادة العامة،الخرطوم – السودان

د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى
أستاذ علم النفس الصحي المشارك
عميد كلية علم النفس التطبيقي بجامعة ودمدني الأهلية - ولاية الجزيرة – السودان.

ملخص: يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التعرف على مستوى كرب بعد الصدمة الناجم عن مجزرة القيادة العامة، والكشف عن الفروق في مستوى الكرب تبعاً لمتغيري النوع ومستوى التعليم لدى عينة الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،كما تم استخدام مقياس (دافيدسون) لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، والذي يستند على الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للجمعية الأمريكية للطب النفسي، والذي ترجمه للعربية عبد العزيز ثابت(2006)،تم تصميم المقياس الكترونياً وتوزيعه عبر وسائل التواصل الاجتماعي على أفراد العينة والتي بلغت 212 فرداً من حضور مجزرة القيادة العامة، ومن ثم تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد أبرزت نتائج الدراسة بأن مستوي كرب ما بعد الصدمة مرتفع بين أفراد العينة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كرب ما بعد الصدمة ومتغيري النوع(ذكر، أنثى) والمستوى التعليمي، خرجت بعدها الباحثة بجملة توصيات أهمها: إقامة الدورات التدريبية التخصصية في إدارة الصدمات، إدراج مبادئ الإسعافات النفسية الأولية ضمن المقررات الدراسية بالجامعات، مع ضرورة إقامة البرامج التوعوية وتفعيل دور البرامج الإرشادية التي تهدف لرفع الوعي المجتمعي تجاه طلب المساندة والدعم النفسي.

الكلمات المفتاحية: كرب بعد الصدمة، مجزرة، القيادة العامة، اعتصام.

مقدمة:

لم يكن مصطلح ما بعد الصدمة معروفاً ضمن مصطلحات الطب النفسي حتى العام 1980، إذ لم يكن له وجود في الطبعتين الأولى والثانية من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، بدأت تتجمع عدد من الدلائل وتظهر تدريجياً عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، حيث تمت ملاحظة مجموعة من الأعراض المشتركة التي تظهر على المقاتلين أثناء مشاركتهم في الحرب، والحالات النفسية الناتجة عن الحروب الكبرى،وظهور دلائل الاضطراب الواضحة على الأفراد الذين خاضوا تجربة الحروب، وظهور الأعراض عليهم حتى بعد مرور أكثر من 10 سنوات من انتهاء الحرب، بجانب ارتفاع معدلات جرائم الاغتصاب ومعاناة الضحايا من أعراض تالية لهذه الصدمة، وارتفاع معدلات العنف والانحراف،ثم ظهور الأعراض بصفة عامة على من يتعرضون أو يشاهدون تهديد بالقتل والتعذيب والاغتصاب والمجازر والمذابح،كل ذلك فرض على أعضاء رابطة الأطباء النفسيين أن تفرد تشخيصاً مستقلاً يجمع أعراض هذا الاضطراب في فئة اضطرابية مستقلة في الطبعة الثالثة(عبد الخالق،1998).

ينتج كرب ما بعد الصدمة(Post- traumatic Stress Disorders) والذي يُختصر(PTSD) عندما يتعرض الإنسان لخطر مفاجئ أو رؤية مشهد مفزع أو سماع خبر مفجع، ويتسبّب ذلك في حدوث صدمة نفسية للمتلقي، والصدمة تستخدم عادةً للتعبير عن التأثر النفسي الشديد، وتُعرف: بأنها حالة من الضغط النفسي تتجاوز قدرة الفرد على التحمل والعودة إلى حالة التوازن الدائم بعدها، وهذا الحادث الصادم يهاجم الفرد ويخترق الجهاز الدفاعي لديه، مع إمكانية تمزيق حياته بشدة، وقد ينتج عن هذا الحادث تغيرات في الشخصية، أو أعراض عضوية، إذا لم يتم التحكم فيه بسرعة وفاعلية حيث تؤدي الصدمة إلى نشأة الخوف العميق والعجز أو الرعب(American psychological Association،2020). وعند تعرض الإنسان للصدمة فانه يعجز عن القيام بالسلوك الملائم أو اتخاذ القرار الصائب من جراء تأثير الصدمة على قواه الفكرية (العيسوي،2004)، كما وإن المواقف الخطرة التي تقع خارج حدود خبرة الإنسان الاعتيادية تنتج عنها ردود فعل عنيفة لدى الأفراد، مما يتطلب بعض الوقت والجهد لإعادة التكيف.ويؤكد هيرمان وآخرون(1992) بأن الأفراد الناجين من الصدمة والمتماثلين للشفاء قد تظهر عليهم الأعراض على نحو دائم إذا ما تعرضوا إلى ضغوط صدمية أخرى، وقد لا يستطيع

البعض ممن تعرضوا لأحداث الصادمة أن يتجاوزوا الخبرة الصدمية وما يصاحبها من أعراض(علي،2011).

إشكالية الدراسة:

تعد مجزرة القيادة العامة واحدة من أبشع الجرائم في تاريخ السودان الحديث، فقد كانت جريمة مكتملة الأركان ضد مواطنين عزل، في قلب العاصمة الخرطوم، إذ أظهرت الصور والفيديوهات التي تم تجميعها في إطار (التوثيق لمجزرة القيادة) قدراً كبيراً من الوحشية والعنف المفرط، والاعتداءات، وإطلاق الذخيرة الحية، وإحراق الخيام بمن فيها، إضافة إلى حالات الاغتصاب، وإلقاء العديد من الجثث في النيل، إلى جانب الهجوم الوحشي الذي شمل حتى المحتمين في المنازل القريبة، ومن يتلقون العلاج في المراكز الطبية والمستشفيات، كل هذا العنف، والقسوة والتشفي تجاه شباب عزل ينادون بالسلمية تثير تساؤلاً هاماً: هل كان فض الاعتصام يتطلب كل تلك الدماء.؟ وقد كتب (سعيد،2020) واصفاً أحداث مجزرة الاعتصام: غزت جحافل تتار السودان في جنح الظلام ميدان القيادة لتمزق وتحرق أجساد الشباب أمام بوابات القيادة العامة للقوات المسلحة السودانية، لم يكن الهدف الرئيسي للغزو هو فض الاعتصام، فهذا كان يمكن أن يتحقق بدون عنف، أو إطلاق رصاصة واحدة إلا إن القتل المتعمد، وإلقاء الجثث في النيل، وإطلاق الرصاص حتى على المحتمين بالمستشفيات القريبة من مواقع الاعتصام، وتحويل الخرطوم إلى ثكنة حربية ترهب وتقمع، وقطع الانترنت ومنع الندوات والمؤتمرات الصحفية، كل هذه الوقائع تشير إلى أن الهدف من فض الاعتصام كان قتل أي أمل في التغيير عبر سفك دماء اكبر عدد ممكن من الشباب.

كانت الصدمة مهولة لأن عملية فض الاعتصام لا تتسق مع أجواء التفاؤل والطمأنينة والتوقعات الايجابية لدى المعتصمين، والفخر والاحتفاء بعد مجهود وعناء أشهر عديدة بقرب تحقيق أحلامهم بدولة مدنية، إن حالة العنف المفرط وغير المتوقع، والتعذيب والترويع، وحالة الحزن الشديد بين المعتصمين لفقدان أصدقاء أو رفاق كانوا يهتفون بجانبهم منذ لحظات، والقتل والسحل والدهس والاغتصاب والحرق، التي حولت ساحة الاعتصام من لوحة جميلة تنافس التشكيليين والرسامين في تزيينها، ساحة كانت حافلة بمنصاتها الخطابية، وأنشطتها الثقافية التي أبرزت التعددية السودانية في أبهى صورة من الانسجام والتجانس، إلى كومة من الرماد، ومئات الضحايا، فأصبح الضرر النفسي يفوق الأذى الجسدي، وتحول الأمل والتفاؤل إلى جثث ودماء. ومن خلال نشاط الباحثة في إحدى

مجموعات الدعم النفسي عبر الوسائط الاجتماعية، والإحصاءات الواردة من بعض مراكز الدعم النفسي للناجين من مجزرة القيادة يتضح جلياً تزايد أعداد المتضررين من أثار الصدمة، والذين يطلبون خدمات الدعم النفسي عبر الوسائط الاجتماعية أو عبر المراكز المتخصصة في ظل عدم توافر الإمكانات والمعينات لمواجهة الأعداد الكبيرة من المتضررين نفسيا، لذا تأتي هذه الدراسة كأول دراسة – على حد علم الباحثة – لتلقي الضوء على كرب ما بعد الصدمة الناجم عن مجزرة فض الاعتصام في ضوء بعض المتغيرات.

فرضيات الدراسة:

1. مستوى كرب ما بعد الصدمة بين حضور مجرة القيادة العامة مرتفع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كرب ما بعد الصدمة تبعاً للنوع
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كرب ما بعد الصدمة تبعاً للمستوى التعليمي.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى كرب ما بعد الصدمة بين حضور مجزرة القيادة العامة.
2. التعرف على الفروق في مستوى كرب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع(ذكور،إناث)
3. التعرف على الفروق في مستوى كرب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب والآثار النفسية الناجمة عن جريمة فض الاعتصام الدامي بالقيادة العامة، والتعرف على الآثار النفسية الناجمة عن مجزرة القيادة وما خلفته من مواقف صادمة على الضحايا، ألقت بظلالها السالبة على المجتمع ككل، كما تأتي أهمية هذه الدراسة بتسليطها الضوء على علاقة الأحداث الدامية التي صاحبت مجزرة القيادة العامة، ومستوى كرب ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة، أما بالنسبة لفرق الدعم النفسي والمجتمعي تأتي أهمية الدراسة من خلال الاستفادة من نتائجها، كما تأمل الباحثة، في تفعيل دور المساندة والدعم النفسي والإسعافات النفسية الأولية التي تسهم في تمليك الأفراد المهارات اللازمة لمواجهة الضغوط، مما يسهم في تخفيف حدة الصدمات النفسية عند مواجهة المواقف الضاغطة، كما تأمل الباحثة أن تُسهم هذه الدراسة في مجال

الدراسات والبحوث في توفير إطار نظري وإجرائي يمكن أن يفيد الباحثين والمهتمين في هذا المجال.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تمثلت الحدود الزمانية في الفترة من مارس- مايو 2020.

الحدود البشرية: معتصمي القيادة العامة أبان مجزرة فض الاعتصام.

الحدود المكانية: القيادة العامة للقوات المسلحة السودانية بالعاصمة الخرطوم.

مصطلحات الدراسة:

كرب ما بعد الصدمة: هو مجموعة من الإعراض التي تنجم عن مواجهة الأحداث الصادمة أو مشاهدتها،ويعرف إجرائيا بأنه: مجموع الدرجات الذي تحصل عليه الفاحص في مقياس كرب ما بعد الصدمة المعدل.

مجزرة القيادة العامة: هي التي صاحبت أحداث فض اعتصام القيادة العامة الدامية في 3 يونيو 2019، عندما هاجمت حشود كبيرة من القوات النظامية وقوات الدعم السريع معتصمي القيادة العامة العزل بوحشية وعنف مفرط، بحجة فض الاعتصام السلمي، مما نجم عنه مئات الضحايا (الباحثة).

الإطار النظري:

كرب ما بعد الصدمة: تبعاً لتعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي: إن كرب ما بعد الصدمة(PTSD):يشمل مجموعة من الأعراض المميزة التي تلي مواجهة ضاغط صدمي شديد، قد يشمل موت حقيقي، أو تهديد بالموت، أو إصابة بالغة، وتأتي استجابة الفرد في شكل خوف شديد أو عجز أو حالة من الرعب، وتتضمن الأعراض الناجمة عن مواجهة الحدث الصادم: إعادة الخبرة المستمرة للحدث، والتجنب لكل ما يتعلق بالحدث الصادم، وأعراض الاستثارة الزائدة، كما سبب الاضطراب أعراضاً سريرية مزعجة وتعطيلاً للأداء في النواحي المهنية والاجتماعية وغيرها(DSMIV،1994).

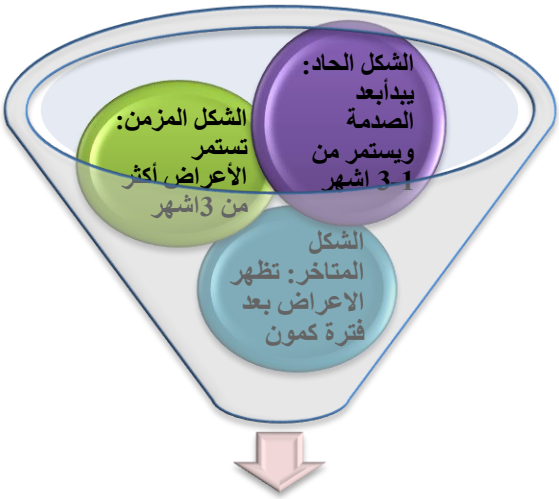
جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية: أن (PTSD) هو استجابة متأخرة أو ممتدة لحدث أو موقف مرهق مستمر لفترة قصيرة أو طويلة، ويتصف بأنه ذو طبيعة مهددة أو كارثية، والتي من المحتمل أن تتسبب في حدوث الضيق الأسى لأي شخص، وتتضمن السمات النموذجية للاضطراب في: إعادة التكرار للصدمة، وتكون مصحوبة بالأحلام أو الكوابيس،تجنب الأنشطة والمواقف التي تذكر بالصدمة، فرط الإثارة والإحساس المستمر بالتأهب،وصعوبة التركيز(ICD-10version،2010).

تعتبر الصدمة النفسية حالة من الضغط النفسي تتجاوز قدرة الفرد على التحمل والعودة إلى حالة الاتزان بعدها. ولا يتعلق اضطراب بعد الصدمة بخلل في شخصية المريض، وإنما هو رد فعل على التغيرات الكيمائية في الدماغ بعد التعرض لأحداث صادمة أو مهددة، إذ يعاني المصاب من إحساس قوي بالخطر مما يؤدي لشعوره بالتوتر أو الخوف حتى في المواقف الآمنة.

شكل (1) أنواع الصدمات

أظهرت الدراسات التي أجريت حول انتشار هذا الاضطراب انه ينتشر بنسبة 1%-14% (DSMIV،1994). ووفقاً لدراسة أجرتها منظمة الصحة العالمية في 21 بلداً، خلُصت إلى أن أكثر من 10% من المستجيبين أفادوا بأنهم شهدوا عنفاً(21.8%)، أو تعرضوا لحالات عنف بين الأفراد(18.8%)، أو مروا بحوادث(17.7%)، أو عانوا من ويلات الحرب (16.2%)، وبينت الدراسة أن 3.6% من سكان العالم عانوا من اضطراب ما بعد الصدمة في عام 2012م (منظمة الصحة العالمية،2013).

تنمو الصدمة خلال الأيام والأسابيع التي تلي الحدث الصادم، إذ يعاني معظم الأفراد من أثار الصدمة والضغط العصبي، التي تنتج بسبب آليات البقاء الطبيعية التي تساعد على التأقلم، غالباً ما تظهر أثار الصدمة سريعاً(خلال الساعات أو الأسابيع التي تلي الحدث)، ومع ذلك من الممكن أن تظهر الآثار المتأخرة للصدمة بعد عدة أسابيع أو أشهر أو سنوات لاحقة، وتنشط أحياناً الآثار المتأخرة للصدمة بسبب شيء ما يذكر الفرد بالحدث الصادم الأصلي. ويقود اختلاف درجة الصدمات التي يتعرض إليها الفرد بالتالي إلى اختلاف ردة فعله في التعاطي معها.



شكل(2) درجات الصدمات النفسية

تتغير أثار الصدمة وشدتها وطبيعتها بمرور الوقت وعادة ما تقل حدتها بصورة تدريجية، إلا أن هناك ما يقرب من 25% من الأشخاص الذين تعرضوا لصدمات تستمر احتمالية تعرضهم لصعوبات وأثار طويلة المدى متعلقة بالصدمة،وتشمل الاضطرابات الناتجة عن الإجهاد الناجم عن الصدمة، الاكتئاب،القلق، والتعود على استعمال العقاقير والمواد المخدرة (بوش، دونالد و مكاي، ليزا،2007).هنالك عنصران يؤثران على الناس ويتسببا في نظرهم لحدث معين على انه صدمة هما:

شكل (3) عناصر الصدمة

مما سبق يمكن تلخيص المعادلة التي تصف الحدث الصادم على النحو التالي:

شكل (4) معادلة الحدث الصادم

في كتابها الصادر في العام1969، وصفت الطبيبة النفسية السويدية كيوبلرعبر "نموذج كيوبلر" خمس مراحل للصدمة أو الحزن، إذ تمر الصدمات النفسية التي يتعرض لها الفرد بعدة مراحل، يتعامل من خلالها الفرد في حالات الحزن الناتج عن المصائب أو الخسارات الكارثيةGregory11 Apr).،2019).

شكل (5) نموذج كيوبلرروس لمراحل الصدمة

تشتمل الأحداث التي يمكن أن تؤدي إلى اضطراب بعد الصدمة والفئات الأكثر عرضة له على:الموظفون في القطاعات المعرضة للمخاطر، مثل عمال الإنقاذ، متخصصي الخدمة الاجتماعية والنفسية، ضحايا الحروب والتعذيب، التعرض للاعتداء الجنسي أو البدني أو مشاهدة ذلك،الاغتصاب، الاختطاف، الناجين من حوادث كبرى أو كوارث، بجانب الكوارث الطبيعية. حيث تتسم هذه الحوادث

بدرجة من العنف تجعل من يتعرض لها يشعر أن حياته في خطر.وتتوقف حدة الإصابة بالصدمة على عاملين هما: طبيعة الصدمة وحدتها ومدتها من ناحية، وعلى تفسير الإنسان للصدمة ومدى قابليته للتأثر وطريقة تعامله مع التجربة العنيفة من ناحية أخرى. وتتزايد المخاطر كلما كان الحادث أكثر تهديداً للحياة، وكلما زاد مستوى الإجهاد النفسي والصدمة التي تعرض لها الفرد، وكلما قل تأهب الفرد للحادث، وكلما زاد شعور الفرد بعجزه عن الهروب،وكلما طال الوقت قبل حصول المصاب على مساعدة.(خدمات الصحة النفسية،2017). وعادة تبدأ أعراض كرب ما بعد الصدمة في الظهور بعد تعرض الفرد لخبرة صادمة، وذلك خلال الأيام أو الأسابيع الأولى من التعرض للحدث الصادم، على أن تستمر الأعراض لأكثر من شهر وقد تناول كل من (زقار،زقور،2019)، و(physiciansforhumanrights)، (DSMIV-F43.0)،المعايير المشخصة لاضطراب ما بعد الصدمة وفقاً للدليل التشخيصي الخامس الصادر في (2013)،على النحو التالي:

جدول رقم (1) المعايير التشخيصية لكرب ما بعد الصدمة

المعيار (أ): التعرض للصدمة
التعرض إلى تهديد فعلي بالموت، جرح خطير، عنف جنسي بواحد أو أكثر مما يلي:"يلزم عرض واحد"
1. **الاختبار المباشر لحادث أو أحداث صدمية.**
2. **مشاهدة الشخص لحوادث صدمية تقع للآخرين.**
3. **العلم بوقوع أحداث صدمية تصيب أفراد العائلة المقربين، أو صديق حميم.**
4. **الاختبار المتكرر او التعرض القوي إلى تفاصيل أحداث صدمية مقززة**
المعيار (ب): أعراض التداخل القهري
معايشة الصدمة بشكل مستمر بواحد أو أكثر من الأعراض الاقتحامية المرتبطة بالأحداث الصدمية والتي يبدأ ظهورها بعد وقوع الحادث الصادم، وهي:(يلزم عرض واحد)
1. **وجود ذكريات مزعجة اقتحامية وغير إرادية للحادث الصادم.**
2. **أحلام أو كوابيس مزعجة وتكرارية وذات عاطفة أو محتوى بالحدث الصادم.**

3. **ردود أفعال تفككيه، يشعر أو يتصرف الفرد خلالها كما لو أن الحادث الصادم سوف يحدث مرة أخرى.**
4. **ضيق نفسي حاد ومستمر إثر التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية تشابه أو ترمز لجانب من جوانب الحدث الصدمي.**
5. **ردود فعل فيزيولوجية بارزة نتيجة التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية ترمز أو تشابه احد جوانب الحادث الصدمي**

المعيار (ج): التجنب

بذل الجهد من أجل التجنب المستمر للمثيرات المرتبطة بالحادث الصادم، ويمكن أن يظهر في واحدة من أو أكثر مما يلي(يلزم عرض واحد):

1. **التجنب أو بذل الجهد لتجنب الذكريات المزعجة والأفكار والمشاعر المرتبطة بصورة وطيدة مع الحادث الصادم.**
2. **التجنب أو بذل جهود لتجنب المفكرات(أشخاص، أماكن، حوارات، أنشطة) المرتبطة بالحدث الصادم والتي قد تدفع إلى استرجاعه.**

المعيار (د): تغيرات سلبية في الإدراك و الحالة المزاجية

تغيرات سلبية في المعارف والمزاج مرتبطة بالحدث الصدمي، تبدأ أو تتفاقم بعد حدوثه وتظهر في واحدة أو أكثر فيما يلي(يلزم عرضان):

1. **عدم القدرة على تذكر جانب هام مرتبط بالحدث ناجم عن النسيان التفككي، وليس لأسباب أخرى.**
2. **معتقدات أو توقعات سلبية مبالغ فيها ومستمرة حول الذات أو الآخرين أو العالم.**
3. **معارف مشوهة ومستمرة حول سبب ونتائج الحدث الصدمي تقود الفرد إلى تأنيب ذاته أو الآخرين.**
4. **حالة انفعالية سلبية مستمرة(الخوف، الرعب، الغضب، الشعور بالذنب والخزي).**
5. **تراجع ملحوظ في الاهتمامات أو المشاركة في النشاطات المعتادة.**
6. **الشعور بالانفصال أو الاغتراب عن الآخرين.**

7. **عدم القدرة على اختبار المشاعر الايجابية بصورة مستمرة.**

المعيار(ه) : تغيرات في مستوى الانتباه والفعالية

تغير ملحوظ في وظائف الانتباه والاستجابة مرتبط بالحدث الصادم يبدأ أو يتفاقم بعد الحدث الصادم، كما يتبين في واحد أو أكثر مما يلي(يلزم عرضان):

1. **سلوك متهور محطم للذات.**
2. **استجابات هلع مبالغ فيها.**
3. **مشكلات في التركيز.**
4. **اضطراب في النوم.**
5. **فرط انتباه.**

المعيار (و): المدة

استمرار مدة الاضطراب (توفر المعايير:ب،ج،د،ه) لأكثر من شهر.

المعيار(ز) الأهمية الوظيفية

كرب شديد مرتبط بالأعراض، أو اختلال في الفعالية(الاجتماعية، المهنية، أو أي مجال حياتي أخر هام).

المعيار (ح): الاستبعاد

استبعاد أن تكون أعراض الاضطراب ناتجة عن تعاطي لمواد أو أدوية أو إلى ظرف طبي أخر.

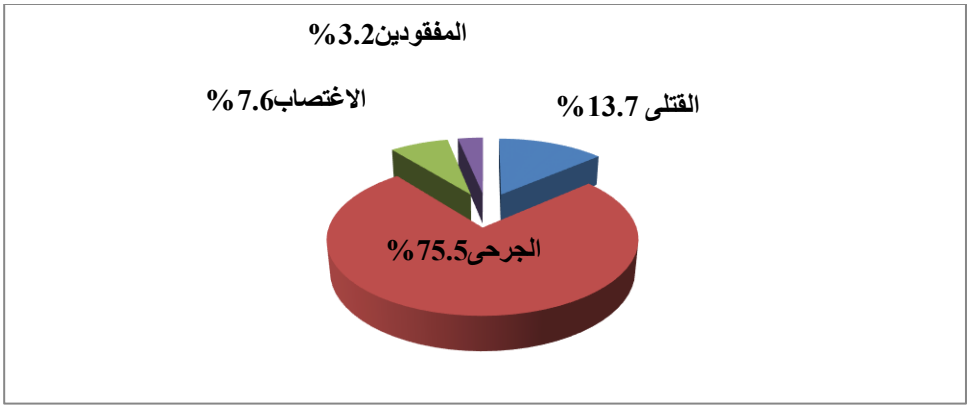
حاولت نظريات عدة إيجاد تفسير لأسباب كرب ما بعد للصدمة، فقد أورد(غانم،2006) التفسير البيولوجي: والذي يشير فيه إلى أن تعرض الفرد لحدث صادم فان الصدمة تؤدي إلى تغيرات في نشاط الناقلات العصبية، مما يقود بدوره إلى أعراض فقدان الذاكرة، الاستجابات الانفعالية الشديدة. دراسات كيمياء المخ

الحيوية أظهرت أن النقص في مستوى الجهاز العصبي المركزي وما يترتب عليه من فقدان الشعور باللذة والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية. أما الدراسات التي تناولت اثر الصدمة على المخ فقد أوضحت التغيرات التي تظهر في وظيفة السيروتونين التي قد ترتبط بالانحباس في الخبرة الصادمة والذكريات التي ارتبطت بها، أما التفسير النفسي تبعاً لنموذج (فوو-كوزاك،1992)، فقد أشار إلى أن الاستجابة التي تترتب على الخبرة الصادمة تضم ثلاثة عناصر هي: معلومات عن موقف المثير الصدمي، ومعلومات عن الاستجابات الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية التي ترتبت على المثير الصدمي، ثم الرابطة(الاقتران الشرطي) بين المثير الصدمي والاستجابة المتوقعة من الفرد. وقد افترض كل من (فوو- كوزاك)، أن مركب الخوف والذي يضم العديد من المكونات المرضية والانفعالية يتضمن أيضا معنى الحدث الصدمي على أنه خطر قد يهدد حياة الفرد ويصيبه بأضرار لا قبل له بتحملها، وان اضطرابات القلق قد تغزو الفرد حين يدرك انه يتعرض لمثير صدمي. أما التفسير العصبي يتمثل في أن الحدث المؤلم ينتج عنه إفراز الجسم لهرمون "الأدرينالين" الذي يحفز الجسم ويثير نشاطه، مما يخلق أنماطاً عصبية عميقة في الدماغ، يمكنها أن تبقي فترة أطول بعد الحدث مما يجعل الفرد يعاني حالات الخوف المستقبلية.

ثورة ديسمبر2018- ابريل2019ومجزرة القيادة العامة:

يزخر السودان بإمكانات وثروات طبيعية هائلة، إذ يعتبر ثالث دول القارة الإفريقية مساحة بعد انفصاله من جنوب السودان، حيث يتمتع بالأراضي الصالحة للزراعة وموارد المياه العذبة من نهر النيل ورافده، والمياه الجوفية ومياه الأمطار، وكميات هائلة من الموارد الحيوانية والموارد المعدنية، إلا أن اقتصاد السودان ظل يعاني من أزمات متعاقبة، فمعظم هذه الثروات لم تستغل بالوجه الأمثل منذ أن نال السودان استقلاله في العام1956،فقد عاني السودان من ثلاثة نماذج للحكم العسكري والذي حكم ضباطه البلاد لأكثر من 52 عاماً من جملة 63 عاماً منذ الاستقلال، كان نصيب حكومة الإنقاذ وحدها ثلاثة عقود من الزمان، قدمت فيها أسوأ نماذج الحكم التي عرفتها البلاد منذ الاستقلال، الأمر الذي أفضى إلى إفقار البلاد وتفشي البطالة، والمحسوبية وتفشى الفساد بدرجة كبيرة، هذا بجانب رئيس مطارد ومطلوب للعدالة الدولية، بعد أن تم اتهامه من قبل المحكمة الجنائية في 2008 بجرائم إبادة جماعية في دارفور، حيث أصدرت المحكمة الدولية أمري اعتقال بحقه.

بلغ التدهور ذروته بتدمير المؤسسات القومية مثل الخدمة المدنية، نظام التعليم، وتدمير وخصخصة المؤسسات العريقة مثل السكة الحديد، ومشروع الجزيرة والخطوط الجوية السودانية، والنقل الميكانيكي، والنقل النهري، وبيع أراضي السودان أو تأجيرها لسنوات تصل إلى99عاماً، إضافة لتشريد الآلاف من الكفاءات من أعمالهم لأسباب سياسية ونقابية، واعتقال وتعذيب الآلاف في بيوت الأشباح، وتعميق التهميش الديني واللغوي والثقافي، وتعميق العنصرية والقبلية، وفصل جنوب السودان الذي افقد البلاد 75% من مواردها النفطية(عثمان،2019). كل ذلك أدى إلى سخط شعبي متزايد قاد إلى اعتصام الجماهير بساحة القيادة العامة لقوات الشعب المسلحة ،تم على أثره تنحيه الرئيس السوداني عن السلطة إلا أن الحشود لم تغادر ارض الاعتصام مطالبة بتحقيق كل مطالبها. شنت قوات الأمن هجوماً عنيفاً على المعتصمين المطالبين بالديمقراطية في موقع الاعتصام، في صبيحة يوم 3/يونيو2019، مستخدمة الذخيرة الحية كما عملت على قطع خدمات الانترنت من كل أرجاء البلاد وتغييب وسائل الإعلام عن ميدان الاعتصام. صدمت أعمال العنف التي وقعت في ذلك اليوم المشاركين والمراقبين لقسوتها الشديدة، فقد أوردت كل من لجنة أطباء السودان المركزية، ومنظمة حقوق الإنسان، والمنظمة العربية لحقوق الإنسان في بريطانيا، أرقاماً عن عدد ضحايا مجزرة 3/ يونيو، إلى جانب التقارير الواردة من وزارة الصحة، إلا انه لم يكن هناك اتفاق بين التقارير الرسمية وتقارير المنظمات التي تعمل في هذا الشأن على أرقام أو إحصاءات موحدة لأعداد الضحايا، إذ أن هناك أعداداً كبيرةً قد تم قتلها وإحراقها داخل الخيام، أو إلقاء جثثهم في النيل،وبالتالي لم تصل للمستشفيات. وقد أعلنت لجنة أطباء السودان المركزية عن إحصائية جديدة لضحايا أحداث فض الاعتصام الدامية.كما نشرت صحيفة الغارديان البريطانية تقريراً عن وقوع(70) حالة اغتصاب أثناء فض اعتصام القيادة بالعاصمة السودانية الخرطوم(alhurra،2019)



شكل رقم (6) النسب المئوية للانتهاكات التي ارتكبت في مجزرة القيادة العامة

توالت ردود الفعل المستنكرة من قبل العديد من المنظمات العالمية، التي بدأت في التقصي وإعداد التقارير الخاصة بمجزرة القيادة العامة من واقع تقصيها للحقائق بعيداً عن تبريرات الأجهزة الرسمية، ففي نوفمبر 2019، أصدرت هيومنرايتسووتش تقريرها بعنوان: " كانوا يصرخون اقتلوهم،حملة السودان العنيفة على المتظاهرين في الخرطوم"بعد أن قابلت أكثر من 60 شخصاً من الضحايا وشهود على الانتهاكات، بالإضافة إلى تحليل بعض الصور ومقاطع الفيديو التي انتشرت على مواقع التواصل الاجتماعي بعد عودة الانترنت. وقد جاء في التقرير أن الهجمات القاتلة على المتظاهرين في السودان في 3/يونيو كانت مبرمجة، وقد ترقى إلى جرائم ضد الإنسانية، إن استخدام القوة المفرطة وغير المتناسبة لتفريق المظاهرات خلال حملات القمع العنيفة كانت عبارة عن محاولة متعمدة لترهيب وكسر عزيمة المتظاهرين، وان الإجراءات القمعية تضمنت انتهاكات جسيمة للقانونين المحلي والدولي، بما فيها بعض الجرائم التي قد ترقى إلى جرائم ضد الإنسانية، كما انتهكت الإجراءات القمعية حريات التجمع والتعبير الأساسية المكفولة بموجب دستور السودان والالتزامات الدولية التي تضمن للشعب السوداني الحق في التظاهر(هيومنرايتس ووتش،نوفمبر2019).

جاء تقرير منظمة العفو الدولية بعنوان: "نزلوا علينا كالمطر، العدالة لضحايا قمع الاحتجاجات"أن قوات الأمن السودانية والمجلس العسكري الانتقالي مسئولان عن الاستخدام غير الضروري، والعنف المفرط للقوة والقتل، دون سابق إشعار أو إنذار لمنظمي الاعتصام، وأوضح إن قوات الأمن استخدمت القوة المفرطة لإلحاق أقصى قدر من الأذى بالمحتجين مرتكبة انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان، بما في ذلك

الاحتجاز الجماعي التعسفي لآلاف الأشخاص والتعذيب، والاهانة، إلى جانب مداهمة المستشفيات واعتقال أفراد الطاقم الطبي والمرضى والتعدي عليهم بالضرب، كما يوثق التقرير الحوادث المروعة وشهادات الاغتصاب والاعتداء الجنسي على المحتجات، وقد أكد التقرير أن الهجوم غير المبرر على المحتجين المفعمين بالأمل والمتطلعين سلمياً إلى حل للازمة السياسية كان مروعاً، ويجب تقديم جميع الذين تثبت مسؤوليتهم إلى العدالة .(منظمة العفو الدولية،2020).

في نفس السياق قامت (منظمة أطباء من أجل حقوق الإنسان الأمريكية،2020)بإعداد تقريرها الاستقصائي بعنوان:"الفوضى والنار، تحليل لمذبحة الخرطوم، 3 يونيو 2019"،بعد الاستقصاء وتحليل ألاف الصور ومقاطع الفيديو التي التقطها شهود من مكان الحادث، والتي أظهرت تعمد السلطات السودانية في الأيام التي سبقت المذبحة إلى حشد عدد كبير من قوات الأمن في مواقع الاعتصام وما حولها، وسحب القوات التي تعاملت بشكل سلمي مع المتظاهرين، وإطلاق النار على متظاهرين عزل في الرأس والصدر والبطن،والهجمات على مقدمي الرعاية الصحية والمؤسسات الطبية ومنع الحصول على الرعاية في المستشفيات القريبة،ومنع سيارات الإسعاف من نقل المصابين إلى مرافق الرعاية الصحية. وقد أشار التقرير إلى الانتهاكات المرتكبة في مجزرة 3 يونيو وتعارضها مع التزامات السودان القانونية الدولية.وقد أوردت في تقريرها الانتهاكات المرتكبة في حق المعتصمين والمواثيق الدولية التي تحظر هذه الأفعال.

جدول رقم (2) بعض الانتهاكات المرتكبة بحق المعتصمين كما وردت في تقرير منظمة أطباء من اجل حقوق الإنسان الأمريكية:

نوع لانتهاكات المرتكبة في 3يونيو 2019	المواثيق القانونية التي تحظر هذه الأفعال والنصوص الخاصة بها
القتل خارج نطاق القضاء: وهو القتل المتعمد لشخص ما على يد موظف حكومي أو بموافقته، دون صدور حكم سابق يتضمن المحاكمة العادلة وغير المنحازة.	1. المادة (1) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية تنص على أن الحق في الحياة ملازم لكل إنسان وعلى القانون أن يجنى هذا الحق. 2. - المادة (4) من الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب تنص على انه يجب احترام حياة الإنسان وسلامته البدنية والمعنوية وعدم انتهاك حرمته.

العنف الجنسي والعنف الجندري: هو أي فعل مؤذي يرتكب ضد إرادة شخص ويتضمن أفعالا تلحق أذى أو معاناة جسمية أو نفسية أو جنسية أو التهديد بمثل هذه الأفعال	- بروتوكول حقوق المرأة في أفريقيا الملحق بالميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب: تنص المادة(24)-أ: على الدول الأطراف اتخاذ كافة التدابير الفعالة لسن قوانين تمنع جميع أشكال العنف.
التعذيب والمعاملة القاسية والمهينة: وهي تعمد إلحاق أذى أو معاناة شديدة جسدية أو نفسية بشخص رهن الاحتجاز أو خاضع لسيطرة المتهم.	- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية: المادة (7) لا يجوز إخضاع احد للتعذيب ولا للمعاملة القاسية اللانسانية أو الحاطة بالكرامة. - الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب: المادة (5): تنص على حظر كافة أشكال الاستغلال والاستعباد والمعاملة الوحشية والمذلة.
الاستخدام المفرط للقوة: بما لا يتناسب مع الهدف.	مدونة الأمم المتحدة لقواعد سلوك الموظفين المكلفين بإنفاذ القوانين: المادة(3): لا يجوز للموظفين المكلفين بإنفاذ القوانين واستعمال القوة إلا في حالة الضرورة القصوى وفي الحدود اللازمة لأداء واجبهم، المادة(5):لا يجوز لأي من الموظفين المكلفين بإنفاذ القوانين أن يقوم بأي عمل من أعمال التعذيب أو غيره من ضروب المعاملة القاسية أو المهينة.
حالات الاختفاء القسري: وهو اعتقال أشخاص أو احتجازهم أو اختطافهم من قبل أجهزة الدولة والتستر على مصيرهم أو مكانهم بقصد إبعادهم عن حماية القانون.	إعلان قرار الجمعية العامة رقم 133/47المتعلق بحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري، على جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة اتخاذ تدابير تشريعية وإدارية وقضائية لمنع وإنهاء أعمال الاختفاء القسري .

الدراسات السابقة:

لم يتسن للباحثة العثور على دراسات في المكتبة السودانية تتناول الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن مجزرة القيادة العامة، إذ تعد هذه الدراسة- على حد علم الباحثة- هي الأولى التي تتناول هذا الجانب، وستتناول الباحثة هنا أهم الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع كرب ما بعد الصدمة في المجتمعات والشرائح المختلفة على النحو التالي:

أجرت (منظمة الصحة العالمية،2013)، دراسة مجتمعية قطاعية هدفت لتقييم أعراض اضطراب إجهاد ما بعد الصدمة لدى المصابين وغير المصابين بفعل الألغام الأرضية أو الذخائر غير المتفجرة في ريف جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وتحديد ما إذا كان تصور الدعم الاجتماعي له صلة بدرجة وأعراض اضطراب إجهاد ما بعد الصدمة.تم إجراء الدراسة المجتمعية على 190 مصاباً بفعل الألغام الأرضيةأو الذخائر غير المتفجرة و380 شخصاً غير مصاب، يتطابقون معهم من حيث العمر والنوع والجوار في المنطقة التي تعرضت لقصف شديد اثناء حرب فيتنام، وقد تمثلت أهم النتائج في: كانت نسبة انتشار اضطراب إجهاد ما بعد الصدمة اكبر بين المصابين (10%) عن غير المصابين (4%)، كان النساء والأكبر عمراً والحاصلين على تعليم رسمي أكثرت أثراً.

هدفت دراسة(صبيرة وآخرون،2017) للكشف عن وجود اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من إخوة الشهداء في منطقة جبلة،ومعرفة الفروق في درجة ضغوط ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث من إخوة الشهداء والكشف عن الفروق في درجة الاضطراب تبعا لمتغيرات، المدة المنقضية على الصدمة، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية لعينة البحث، تم استخدام مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدافيدسون، تألفت العينة من 69 من إخوة الشهداء، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:يوجد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة البحث، لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاضطراب تبعاً لمتغيري المدة المنقضية على حدث الاستشهاد لصالح المدة التي تقل عن العام ،وتبعا للحالة الاجتماعية لصالح العازب.

أما دراسة (احمد وآخرون ،2011) فقد هدفت لمعرفة السمة العامة المميزة لاضطراب ما بعد الصدمة وسط الأطفال والمراهقين في معسكرات أردمتا والرياض بولاية غرب دارفور، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في أعراض الاضطراب تبعاً لمتغيرات النوع ومستوى التعليم، استخدم الباحثون المنهج

الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 395 مفحوصاً، (172 ذكراً،223 أنثى)، تم تطبيق مقياس أعراض الصدمة النفسية للأطفال، توصلت الدراسة للنتائج التالية:جميع أبعاد الاضطرابات النفسية تتسم بالانخفاض بدرجة دالة إحصائية، لا توجد فروق دالة في كل أبعاد أعراض الصدمة النفسية تبعاً للنوع، بينما توجد فروق دالة تبعا للمستوى التعليمي، بينت النتائج أن اضطراب بعد الصدمة هو الأعلى والأكثر شيوعا.

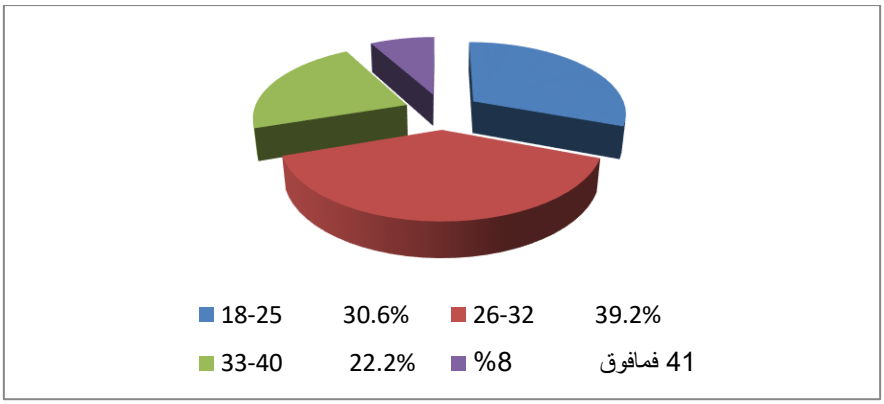
هدفت دراسة (سعدي،2017) إلى معرفة مستوى اضطراب ما بعد الصدمة، وترتيب أبعاد الاضطراب لدى عينة من المراهقين النازحين الموجودين في مراكز الإيواء في منطقة مصياف، بالإضافة للكشف عن الفروق في درجة الاضطراب بين الذكور والإناث،ومتغير نوع السكن(نازح،غير نازح)، تم استخدام مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدافيدسون، تكونت عينة الدراسة من 50 من المراهقين النازحين، أشارت نتائج الدراسة إلى: مستوى اضطراب ما بعد الصدمة متوسط، جاءت ترتيب أبعاد الاضطراب على النحو التالي: التجنب، إعادة الخبرة،الاستثارة، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بيمن المراهقين تبعاً لمتغيري الجنس ومكان السكن.

أجرى كل من(بشارة،خليفة،2017) دراسة هدفت للتعرف على ضغوط ما بعد الصدمة للنساء النازحات بمعسكرات ولاية جنوب دارفور،استخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت العينة من النساء النازحات، حيث بلغ عددهن 500 امرأة نازحة تم اختيارهن بالطريقة القصدية، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء النازحات بمعسكرات ولاية جنوب دارفور تبعاً لمتغيرات البحث الديمغرافية(الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمر، الفترة الزمنية التي قضتها النازحة في المعسكرات في جميع الأبعاد والمجموع الكلي ماعدا بعد تكرار الحدث وتجنب التفكير.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعمل على دراسة الظواهر والمشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها.

مجتمع وعينة الدراسة:يمثل مجتمع الدراسة كل حضور فض الاعتصام والذين يقدر عددهم بحوالي 5 ألف من الثوار، تم تصميم ونشر الاستبيان الكترونياً، بهدف الوصول إلى اكبر عدد من المشاركين، شارك 228 من المستهدفين، تم استبعاد 16 استمارة لعدم صلاحيتها للتحليل، لتصبح عينة الدراسة 212 من المستهدفين، كان غالبيتهم من الشباب اقل من 33 عاماً، وربما مرد ذلك بجانب أن غالبية معتصمي القيادة كانوا من الشباب، لطريقة جمع المعلومات عبر الاستبيان الالكتروني، الشيء الذي لم يتيح لعدد من الشرائح التي كانت متواجدة في ميدان الاعتصام من المشاركة في الدراسة.



شكل رقم(7) توزيع عينة الدراسة تبعا للعمر

أدوات الدراسة:تم استخدام مقياس كرب ما بعد الصدمة لدافيدسون، الذي أعده للعربية عبد العزيز ثابت، ويتكون المقياس من 17 عبارة استندت على صيغة الدليل التشخيصي الرابع لرابطة جمعية الطب النفسي الأمريكية في تشخيص اضطراب بعد الصدمة، يتكون المقياس من ثلاثة محاور(استعادة الخبرة الصادمة/ تجنب الخبرة الصادمة/ الاستثارة)، وتأخذ الإجابات الخيارات(أبداً،نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، يقابلها الوزن بالدرجات في مفتاح التصحيح(صفر،3،2،1،4) على التوالي.وقد قامت الباحثة بعدة خطوات لتعديل المقياس ليتسق مع أهداف الدراسة وذلك بعرضه على 6 من المحكمين في مجال التخصص، لتتم صياغة المقياس بصورته المعدلة، لتأخذ الإجابات الخيارات التالية: (أبداً:1، أحياناً:2، غالباً:3، دائماً:4)، عليه تصبح أعلي درجة يتحصل عليها المفحوص (68)، واقل درجة(17)، وتشير الدرجات (51-68: مستوى مرتفع)، والدرجات (50 – 33: مستوى متوسط)، والدرجات (32- 17: مستوى منخفض) من كرب ما بعد الصدمة.قامت الباحثة بخطوات إجراء الصدق والثبات للمقياس على النحو التالي:

ثبات المقياس:طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس،وذلك بحساب الدرجات الزوجية والدرجات الفردية للمقياس بمعامل ارتباط بيرسون حيث بلغ 0.76 وهو دالة عند 0.01 وبعد استخدام معامل ارتباط سبيرمان أصبحت قيمة معامل الثبات 0.83، كما هو مُبين بالجدول التالي:

جدول رقم(3) معامل ثبات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة

المقياس	عدد البنود	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الارتباط المصحح	الدلالة الإحصائية
ضغوط ما بعد الصدمة	17	212	0.83	0.76	0.04

من خلال ما تم عرضه في الجدول يتضح أن مقياس ضغوط ما بعد الصدمة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، ويمكن الوثوق به واستخدمه كأداة للقياس.

طريقة ألفا كرونباخ:تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباط بين عبارات المقياس ككل، كما في الجدول التالي.

جدول رقم(4) ثبات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة بطريقة ألفاكرونباخ.

المقياس	حجم العينة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
اضطراب ما بعد الصدمة	212	17	0.94

نستنتج من الجدول(4) أن مقياس ضغوط ما بعد الصدمة توفرت فيه كل الخصائص السيكومترية، مما يدل على إمكانية تطبيقه.

صدق المقياس:تم حساب صدق المقياس بناء على قيمة الثبات التي تم حسابها بطريقتين، وذلك باستخراج الجدر التربيعي لمعدل الثبات، كما في الجدول التالي:

جدول رقم(5) الصدق الذاتي لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة

	معامل الثبات	الصدق الذاتي
طريقة التجزئة النصفية	0.83	0.91

الجدول رقم(5) يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

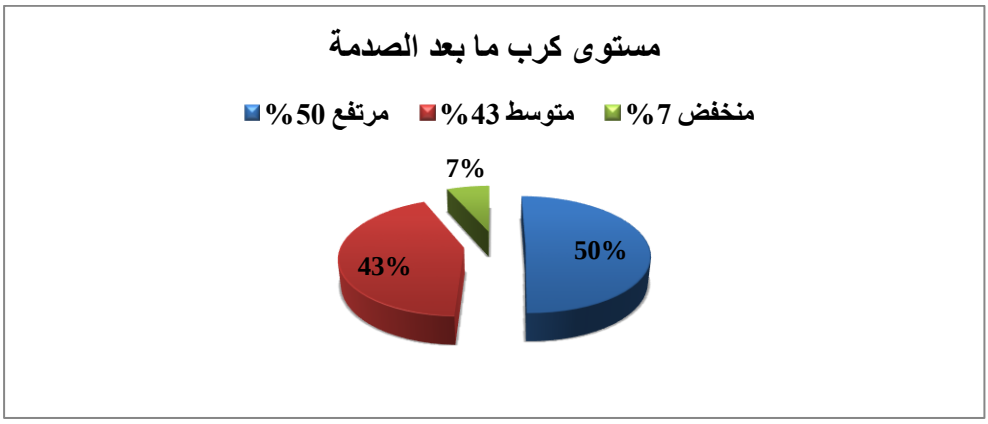
المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSSوذلك عبر الاختبارات التالية:

التكرارات والنسب المئوية- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية- معامل الاتساق الداخلي- ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات أداة الدراسة،اختبار(ت)- تحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشة النتائج:

الفرضية الأولى: ولاختبار الفرضية الأولى والتي تنص على: **"مستوى كرب ما بعد الصدمة مرتفع لدى ضحايا مجزرة القيادة العامة"**، تم استخدام النسب المئوية للتحقق من هذه الفرضية:



شكل (8) النسب المئوية لمستوى كرب ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة

تشير نتائج الدراسة كما هو مُوضح بالشكل رقم (8) إلى أن مستوى كرب ما بعد الصدمة المرتفع يمثل 50%من أفراد العينة. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من(أحمد، وآخرون،2011)،والتي أشارت إلى أن اضطراب بعد الصدمة هو الأعلى والأكثر شيوعاً بين النازحين في دارفور، ودراسة(صبيرة وآخرون،2017)، والتي أوضحت وجود اضطراب ما بعد الصدمة لدى إخوة الشهداء،بينما لم تتفق مع دراسة(سعدي،2017)، التي أشارت إلى أن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة متوسط، أما دراسة(الصحة العالمية،2013) فقد أوردت أن إجهاد ما بعد الصدمة كان أكثر بين المصابين بالألغام.وتأتي هذه النتيجة متسقة مع ما تعرض له أفراد العينة من أبشع الانتهاكات من عنف وتنكيل وتعذيب وغدر، حتى أن البعض يطلق على مجزرة القيادة العامة اصطلاح(ليلة الغدر)، فلم يكن أي

من الشباب يتخيل في أسوأ أحلامه فظاعة ما حدث، فقد استيقظوا وهم يتأهبون لاستقبال عيد الفطر على سحب الدخان تعلن احتراق مدينتهم الفاضلة. وكما ذكر(سعيد، 2020)،كانت الصدمة عنيفة لأن عملية فض الاعتصام لا تتسق مع أجواء التفاؤل والطمأنينة، ولا مع التوقعات الايجابية التي سبقتها.فقد مارست القوات الأمنية كل أنواع الانتهاكات التي تخالف المواثيق الإقليمية والدولية المتمثلة في القتل خارج نطاق القانون(سواء كان رميا بالرصاص الحي أو بالدهس، أو الطعن بالآلات الحادة، أو بالرمي في النيل)، بجانب العنف الجنسي، والعنف الجندري والمتمثل في(التحرش الجنسي والاغتصاب)، والتعذيب والمعاملة القاسية والمهينة عبر تعمد إلحاق الأذى النفسي والجسدي(الإصابات الجسيمة للمعتصمين والتي وصلت لحد الإعاقات الدائمة في بعض الحالات)، والاهانة والتقليل من الكرامة، ويلحق بذلك الاستخدام المفرط للقوة بما لا يتناسب مع الهدف، ويظهر هذا في الاستخدام المفرط للذخيرة الحية لفض اعتصام كان يمكن فضه عبر الغاز المسيل للدموع فقط،بالإضافة إلى حالات الاختفاء القسري المتمثلة في عشرات المفقودين، حيث وُجد بعضهم قتلى، أو في حالات من الذهول وفقدان الذاكرة، والبعض الأخر لم يُعثر عليه حتى الآن)،كل ذلك جعل المعاناة مؤلمة،إذ أن مخاطر الصدمات تتفاقم كلما كان الحدث أكثر تهديداً للحياة، وكلما قل تأهب الفرد للحادث، فقد كان تعرضهم للتنكيل ومشاهدة رمي إخوانهم ورفاقهم وأصدقائهم بالرصاص، من التجارب القاسية والتي تركت جروحاً غائرة من الصعب تخطيها دون مساعدة متخصصة، ولعل الأمر المؤسف أن كثير من المعالجين النفسيين والأطباء كانوا في قلب الأحداث الصادمة بحكم مشاركتهم في العيادات الميدانية داخل ميدان الاعتصام.في ظل هذا الواقع،مازالت خدمات المساندة والدعم النفسي في السودان تواجه الكثير من التحديات المتمثلة في نقص الكوادر المؤهلة والمدربة، قلة المراكز والعيادات المتخصصة للتعامل مع تلك الأعداد الكبيرة من الضحايا، رفض وتردد كثير من الضحايا في طلب العون مما قد يفاقم الأعراض لديهم، إحجام المتعرضات للاغتصاب عن طلب الدعم خوفاً من الوصمة الاجتماعية التي يمكن أن تلاحقهن وأسرهن، الشيء الذي قد يسهم في تقليل فرص التعافي لدى الكثيرين منهم.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد العينة تبعا للنوع"،وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (T.Test)

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة تبعا للنوع

المتغير	التكرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
ذكر	144	49.81	10.513	0.116	210	.7840
أنثى	68	49.63	10.717			

أشارت النتائج في جدول رقم (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى كرب ما بعد الصدمة تبعاً للنوع، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من(سعدي،2017)، والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة تبعاً للنوع وترتيب أبعاد الاضطراب لدى عينة من المراهقين النازحين الموجودين في منطقة مصياف، ودراسة(أحمد وآخرون،2011) والتي ورد فيها بأنه لا توجد فروق دالة في كل أبعاد أعراض الصدمة النفسية تبعاً للنوع وسط الأطفال والمراهقين بمعسكرات النازحين بولاية غرب دارفور، ودراسة(صبيرة وآخرون،2017)،والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس لدى عينة من إخوة الشهداء، أما دراسة(الصحة العالمية،2013)، فقد جاء فيها أن النساء أكثر تأثراً باضطراب ما بعد الصدمة. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن حجم الانتهاكات والعنف والتنكيل لم يستثني أحداً، إضافة إلى أن هذه الانتهاكات كانت على ارض ميدان الاعتصام، فمن لم يتعرض للأذى المباشر تعرض لصدمة مشاهدة الآخرين الذين يُمارس عليهم أبشع أنواع القتل والتعذيب والاغتصاب،فقد نشرت صحيفة الغارديان الأمريكية تقريراً عن أن حالات الاغتصاب الموثقة بلغت حوالي 70 حالة،كما أوردت كل من لجنة أطباء السودان المركزية، وهيومنرايتسووتش، والمنظمة العربية لحقوق الإنسان في بريطانيا، إحصاءات بضحايا المجزرة الذي بلغ مئات الجرحى والقتلى والمفقودين. وقد جاء في تقرير منظمة العفو الدولية أن قوات الأمن قد استخدمت القوة المفرطة لإلحاق أقصى قدر من الأذى بالمحتجين، مرتكبة بذلك انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان، والمتمثلة في القتل والضرب والتعذيب والاهانة والاغتصاب والاعتداء الجنسي في مواجهة المحتجين سلمياً. مع الأخذ في الاعتبار مدى الترابط الروحي والانسجام الذي كان يسود ميدان الاعتصام، والذي كان يمثل نموذجاً فريداً من التعايش السلمي لفت إليه انتباه العالم.وفي أبلغ تعبير عن إحساس الآلاف من الضحايا الذين مازالوا على قيد الحياة،واستخدامهم لجملة (لم ينجو احد) في معظم جلسات الدعم النفسي في إشارة بليغة وواضحة إلى أن من لم يستشهد جراء القتل والتنكيل،لم ينجو

من الشرخ والأذى النفسي البالغ بسبب ما اختبره من إحساس بالعجز وقلة الحيلة وعدم القدرة على أن يمد يد المساعدة لشقيقه أو شقيقته أو صديقه، فقد كانت المجزرة على الملأ وكان كل المشاركين من الجنسين ضحايا، بل أن الأذى والألم النفسي طال كل من شهد توثيق الليلة الدامية عبر الوسائط الاجتماعية.

الفرضية الثالثة: وتنص على أنه**"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسطات أفراد العينة تبعاً للمستوى التعليمي"**-ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام **اختبار تحليل التباين On-WAY ANOVA**

جدول رقم(7) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والدلالة الإحصائية تبعاً للمستوى التعليمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المستوى التعليمي	داخل المجموعات	15.784	0.405	39	0.822	0.761
	بين المجموعات	84.683	0.492	172		

من الجدول أعلاه يمكن ملاحظة أن قيمة(ف) تعادل(0.822)بدلالة إحصائية(0.761)، عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمستوى التعليمي، وبذا اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة كل من(صبيرة وآخرون،2017)، والتي خلُصت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً للمستوى التعليمي لدى عينة من إخوة الشهداء، بينما لم تتفق مع كل من دراسة(أحمد، وآخرون،2011)،والتي جاء نتائجها تعكس وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً للمستوى التعليمي في كل أبعاد أعراض الصدمة النفسية وسط الأطفال والمراهقين بمعسكرات النازحين بولاية غرب دارفور، ودراسة(بشارة وآخرون،2017)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء النازحات بمعسكرات ولاية جنوب دارفور تبعاً لمتغير المستوى التعليمي. مثل التعليم الجامعي وفوق الجامعي أكثر من 75% من مجموع أفراد عينة الدراسة، وربما مرد ذلك إلى أن هناك فئات من مجتمع الدراسة لم يتسنى لها المشاركة ضمن عينة الدراسة، إذا أن هناك فئات شاركت في ليالي الاعتصام بفاعلية كبيرة، مثل العاملات في المهن الهامشية(بائعات الشاي)، والباعة المتجولون،والأطفال في وضعية الشارع، الذين بات ميدان الاعتصام يمثل مأوى لهم، بل خُصصت لهم فصول لمحو الأمية داخل الميدان، كل من هذه الفئات كان لها دورها الفاعل في

ارض الاعتصام، إلا أن توزيع الاستبيان الكترونياً حسب مقتضيات الدراسة لم يتح للكثيرين ممن لم يتلقوا تعليماً نظامياً، أو توقفوا عن مواصلة تعليمهم بعد مرحلة الأساس، أو من لا يملكون وأجهزة ووسائل للتواصل الالكتروني من المشاركة ضمن عينة الدراسة، مع ملاحظة أن مجزرة القيادة العامة، والتي تعتبر من أبشع الجرائم المنظمة في تاريخ السودان الحديث، لم تفرق في القتل والتنكيل بين فئة وأخرى، لذا كان وقع الصدمة والذهول عنيفا على جميع الفئات،وقد جاء في تقرير(هيومنرايتسووتش،2019) أن الهجمات القاتلة على المتظاهرين في السودان في 3/يونيو 2019م كانت مبرمجة، وقد ترقى إلى وصفها بجرائم ضد الإنسانية، كما إن استخدام القوة المفرطة لتفريق المظاهرات خلال حملات القمع العنيفة كانت محاولة متعمدة لترهيب وكسر عزيمة المتظاهرين، كما وأن الإجراءات القمعية تضمنت انتهاكات جسيمة للقانونين المحلي والدولي، بما فيها بعض الجرائم التي قد ترقى إلى جرائم ضد الإنسانية. والتي تجرع مرارتها كل من تواجد بميدان الاعتصام باختلاف أعمارهم ومراحلهم التعليمية دون استثناء.

التوصيات:

من خلال البيانات والنتائج المتحصل عليها خلصت الباحثة إلى جملة توصيات هي:

-إقامة البرامج والدورات التدريبية المتخصصة للمسعفين والمرشدين والمعالجين النفسين التي تسهم في تطوير المهارات في هذا المجال.

-رفع الوعي المجتمعي عبر الوسائط الإعلامية المختلفة بأسس ومبادئ الإسعافات النفسية الأولية، والتبصير بالدور الهام والحيوي الذي يلعبه المعالج النفسي في إدارة الأزمات.

-إدراج القواعد الأساسية للمساندة النفسية والإسعافات النفسية الأولية في المقررات الدراسية عبر المراحل المختلفة مما يسهم في رفع الوعي النفسي في مواجهة الضغوط المختلفة.

-تأهيل وتطوير المؤسسات العلاجية النفسية المتخصصة في إدارة الصدمات والمساندة النفسية، وإقامة فروع لها في ولايات السودان المختلفة.

قائمة المراجع:

1.احمد، عبد الباقي دفع الله؛ وعكاشة، علي الجيلي الشيخ؛ وعبد المجيد،عبد الرحمن

2.عثمان(2011). اضطراب ما بعد الصدمة وسط الاطفال والمراهقين بمعسكرات النازحين بولاية غرب دارفور. مجلة دراسات افريقية، (46)،274-241.

3.العيسوي، عبد الرحمن(2004). سيكولوجية الإجرام. بيروت: دار النهضة.
4.بشارة، إيمان عبد الرسول وخليفة، ياسر حسن احمد(2017).اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للنساء النازحات بمعسكرات ولاية جنوب دارفور. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 3، 40 – 60.
5.زقار، رضوان وزقور، عواطف(2019). الصدمة النفسية في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس، أبعاد وحدود. مجلة أفاق علمية، المركز الجامعي بتامنغست، الجزائر، 11 (3)،686-672.
6.سعدي، ريما(2017). اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين النازحين: دراسة ميدانية في منطقة مصياف. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سوريا،39(6)،43-31.
7.صبيرة، فؤاد.سعدي، ريم، بدر، إيمان(2017). اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من إخوة الشهداء- دراسة ميدانية في منطقة جبلة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سوريا، 39 (5)،230-215.
8.عبد الخالق،احمد(1998). الصدمة النفسية، مع إشارة خاصة إلى العدوان العراقي على دولة الكويت.الكويت:مطبوعات جامعة الكويت.
9.عثمان، تاج السر (2019). ثورة ديسمبر 2018، طبيعتها وتطورها. الخرطوم
10.علي،إسماعيلإبراهيم(2011). اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقتها بالعنف المدرسي. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث لمركز أبحاث الطفولة والأمومة،67- 96
11.غانم، محمد حسن (2006). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
12.منظمة العدل الدولية(مارس، 2020) تقرير بعنوان:نزلوا علينا كالمطر، العدالة لضحايا قمع الاحتجاجات،رقم الوثيقة: AFR 54/1893/2020
13.اضطراب الكرب التالي للصدمة عند البالغين(2017)، الاضطراب والعلاج وسبل الوقاية، خدمات الصحة النفسية بالمنطقة الوسطى بالدنمارك www.psykiatrien.rm.dk
14.الأدلة النفسية على التعذيب، أطباء من أجل حقوق الإنسان، تاريخ الاسترجاع: 12مايو2020، من: s3.amazonaws.com
15.إرشادات بشان الرعاية النفسية عقب التعرض للصدمات (6 أغسطس،2013)، تاريخ الاسترجاع 10مايو2020 من: www.who.int

16.دونالد بوش وليزا مكاي(2007). العناية بالعاملين في المجال الإنساني بعد الصدمات والحوادث الخطرة، تاريخ الاسترجاع: 12 مايو 2020 من www.headington-institute.org:

17.هيومنرايتسووتش(نوفمبر2019) كانوا يصرخون اقتلوهم: حملة السودان العنيفة المتظاهرين في الخرطوم. تاريخ الاسترجاع: 23 أبريل 2020، من:www.hrw.org

18.سعيد، الشفيع خضر(25 مايو 2020). السودان في الذكرى الأولى لمذبحة الاعتصام، تم الاسترجاع 28 مايو 2020: من:www.sudanakhbar.com

19.فض اعتصام السودان(11 يونيو 2019). تاريخ الاسترجاع: 15 مايو 2020، من:www.alhurra.com

20.مجلة منظمة الصحة العالمية(2013). اضطراب إجهاد ما بعد الصدمة والدعم الاجتماعي. دراسة مجتمعية قطاعية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية 91.(10)، 717 -796. www.who.int

21.منظمة أطباء من اجل حقوق الإنسان الأمريكية(مارس 2020). الفوضى والنار: تحليل لمذبحة الخرطوم في 3 يونيو 2019، تم الاسترجاع: 28 مايو 2020، من:www.phr.org

22.American psychiatric Association diagnostic and statistical manual of mental disorders(1994),-Washington.DU،USA/fourth Edition.

23.American psychological Association، (2020).Post-traumatic Stress Disorder.-

24.The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; Fifth Edition(DSM-5)،Cardwell C.Nuckols.

25.World Health Organization، (2010).Post-traumatic stress disorder،ICD-10version، F43.1.

26.Gregory ،Christina(11Apr،2019).Five Stage Of Grief-Understanding the Kubler-Ross Model-www.psycom.net.

Post-traumatic stress Caused by the General Command massacre, Khartoum- Sudan

Dr.Ikhlass Mohammed Abdelrhman Hajmusa, Associate Professor of Health Psychology
Dean of faculty of Applied Psychology at medani ahllia university-Gezira State-Sudan

ABSTRACT: The main objective of this study is to identify the level distress after the trauma caused by the massacre of the general command of the study sample , The researcher used the descriptive analytical method, the Davison scale for post-traumatic stress disorder was used, Which was translated into Arabic by Abdel Aziz Thabet(2006), the scale is designedelectronically and distributed via social media to the members of the sample that reached (212) from the attendance of the general command massacre, then the data was processed using the statistical packages for social sciences program. The results of the study showed that; the post- traumatic stress is high among the sample members, there are no statistically significant differences in the level of trauma according to the variables of the gender and the educational level, then the researcher came out with a set of recommendations ,the most important ,Establishing specialized training courses in trauma management, inclusion the principles of psychological first aid within curricula, setting up awareness programs and activating the role of counseling programs that aim to raise community awareness towards the importance of psychological support.

Keywords: Post- traumatic stress, massacre, General Command Strike.

مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي

د. عمر علي موسى دحلان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة الأقصى- غزة

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى في فلسطين لمهارات البحث العلمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في اختبار مهارات البحث العلمي من إعداد الباحث وبعد التأكد من صدقها وثباتها طُبقت إلكترونيًا على عينة مكونة من (52) من طلبة الدراسات العليا تم اختيارها عشوائيا من مجتمع الدراسة البالغ عدده (198) طالبًا وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة ضعفًا ملموسًا في مستوى إتقان عينة الدراسة لمهارات البحث العلمي حيث بلغ متوسط مستوى الإتقان (19.9) بنسبة مئوية (49.75%) وهي أقل من المتوسط الافتراضي الذي حددته الدراسة (30) بنسبة مئوية (75%)، كما لم تظهر الدراسة فرقًا دالاً إحصائيًا في مستوى إتقان عينة الدراسة لمهارات البحث العلمي يعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

الكلمات المفتاحية: مستوى الإتقان، طلبة الدراسات العليا، مهارات البحث العلمي، جامعة الأقصى في فلسطين.

مقدمة:

تعتني المجتمعات الإنسانية بالبحث العلمي لما له من أهمية كبيرة في حل مشكلاتها، وتفكيك أزماتها، فهو أساس كل تخطيط، وعقل كل تنمية، به تتفاخر الأمم وترتقي الشعوب، ومن خلاله تفتح آفاق متنوعة للتجديد والإبداع والابتكار.

والجامعات هي التي تعني بإعداد الإنسان واستثماره باعتباره الغاية والوسيلة للنهوض بالمجتمع والسبيل إلى تنميته الشاملة؛ وذلك من خلال تحفيز طاقاته الفكرية، ورفع مستوى تفكيره العلمي وتنمية قدراته العلمية من خلال تزويده بمهارات البحث الذاتي وتوسيع دائرة معرفته البحثية، وحثه على إجراء الأنشطة العلمية والبحثية التي تنمي مهارات الاستنباط والاستنتاج والاستقصاء والتحليل والتقويم وغيرها من أنماط التفكير الخلاق (العاني: 2012).

كما تعد الجامعات الحاضنة الحقيقية والمعمل العلمي لإعداد الباحثين وتدريبهم لما توفره من مناخ بحثي يشتمل على كل ما يتطلبه البحث العلمي من أكاديميين مشرفين، وطلبة دراسات عليا باحثين إضافة إلى ما توفره من مكتبات ومجلات علمية ودوريات ومواقع بحثية على الشبكة العنكبوتية (الرياشي، وحسن، 2014)، وإن من أهم أهداف الجامعات وواجباتها في العصر الحديث عدم الاقتصار على التدريس وحفظ المعرفة، بل التفاعل مع المجتمع لبحث مشكلاته وتلبية احتياجاته وتوفير متطلباته، وتحقيق نهضته ورقيه وهذا يتطلب تفعيل رسالتها وتجديدها لتوفير حركة بحث علمي نشطة من خلال إعداد كوادر بحثية من طلبة الدراسات العليا، وإجراء دراسات متنوعة تجريبية ووصفية ومسحية لحل مشكلات المجتمع (طريف والطويسي، 2017).

وبرامج الدراسات العليا هي الامتداد الطبيعي للدراسة الجامعية الأولى في مرحلة البكالوريوس، وتأتي في مستوى أرفع وتخصص أعمق يسمح بمعرفة أوسع، كما تتنوع البرامج التي تقدمها الدراسات العليا بتنوع البحوث والتخصصات، فمنها في مجال العلوم الأساسية التي تهدف إلى تعزيز قدرة الإنسان في فهم قوانين العلم، ومنها العلوم التطبيقية التي تهدف إلى تطوير ممارسات الأفراد العملية في المجتمعات الإنسانية (الحولي وأبو دقة، 2014).

ومن هنا فإن من أهم أهداف الدراسات العليا التربوية إعدادا الكوادر البحثية، وتعزيز مهارات الباحثين العلمية، وتنمية قدراتهم المعرفية في اختيار موضوعات بحثية ترتبط بهموم المجتمع ومشكلاته ليساهموا إيجابًا في حلها، كما أنها تصقل وتطور إمكاناتهم البحثية التي تؤدي إلى نهوض المجتمع وتطوره.

ومن خلال البحث العلمي يتم تطوير العمليات التربوية والنظم التعليمية من تخطيط للمناهج، وإعداد جيد للمعلم من النواحي المعرفية والمهنية والأدائية، ومن خلاله أيضا يتم تطوير تقنيات التعليم وتحسين أداء الإدارة المدرسية، ولا يمكن الوصول إلى بحث علمي متقن ورصين إلا عبر الوفاء بمتطلباته الأساسية (شنان، وكساب، 2016)، ويرى عفانة (2011) أن القيام بالدراسات الميدانية في كافة العلوم الطبيعية والإنسانية تحتاج إلى امتلاك الباحثين للقدرات والمهارات البحثية الضرورية، وإن وجود ضعف في توافر هذه المهارات لدى الباحثين وعدم الجدية في منطق البحوث وإجراءاتها؛ جعل المعنيين لا يأخذون بنتائج هذه الدراسات لحل وعلاج مشكلات الواقع فكان مكانها الرفوف في المكتبات والجامعات.

ويرى أوكيوجو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-u 2018) أن البحث العلمي أهم الأولويات الثلاثية الأساسية للتعليم الجامعي في جميع أنحاء العالم إضافة إلى التدريس وخدمة المجتمع؛ لأنه مسؤول عن توليد المعرفة التي بها يتم حل مشكلات الحياة، وهو الدافع وراء الرغبة في الحصول على المعلومات وبناء الحجج المنطقية، وتشمل مهارات البحث العلمي: التفكير الناقد، وتنظيم الأفكار، وجمع المعلومات، وفرزها، ومهارات المعلومات والاتصالات، ومهارات القراءة وكتابة تقارير البحوث، والمهارات التحليلية، والقدرة على إدارة الوقت، ومهارات العرض الكتابي والشفوي.

ويؤدي التعليم العالي دورًا رئيسًا في بناء المعرفة ونشرها، ونقل المهارات البحثية اللازمة للطلبة وإعدادهم لمجتمع المعرفة، وقد تم تحديد المهارات البحثية من قبل مؤسسات التعليم العالي باعتبارها واحدة من سمات الدراسات العليا الهامة التي تحتاج إلى تشربها من قبل الطلبة واستخدامها، كما يعتبر تطوير هذه المهارات بشكل مستمر مبدأ أساسيًا لبرامج الدراسات العليا (Gargm & Mahilika & Passey,2017)، وتقع المسؤولية على عاتق الجامعات والدراسات العليا في إكساب الطلبة وتمكينهم من بناء قاعدة معرفية بحثية قوية وقد حدد بادك (Badke, 2012) عددًا من المهارات التي يحتاج طلاب الدراسات العليا إلى امتلاكها وهي: فهم طبيعة موارد المعلومات المتاحة لهم، والتعرف إلى المشكلات البحثية بوضوح ودقة، وتحديد المصدر الصحيح للمعلومات اللازمة للاستجابة للمشكلة، وتقييم جودة وأهمية المعلومات التي تم جمعها، واستخدام المعلومات بفاعلية لمعالجة المشكلة، ومعرفة قواعد التعامل مع مصادر المعلومات الرقمية مثل جوجل،

وتوظيف التفكير النقدي في المواقف البحثية الواقعية، وربط حدود البحث عمليًا بمواقف الحياة الأكاديمية والحقيقية.

ويوفر التعليم العالي للدارسين مستوى جيدًا من المهارات التي تمكنهم من إجراء البحوث المتخصصة من خلال زيادة في المعرفة البحثية، واستخدام المكتبة، وتوظيف الإنترنت، ومعرفة التحليل الإحصائي للبيانات، وتضع الجامعات كل مواردها من أجل مساعدة الطلبة في اكتساب مهارات البحث العلمي باعتبارهم رأس المال الوطني ومستقبل هذه الأمة.

ولأهمية مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا فقد تناولتها العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل: علي (2018)، ودراسة جارج، ومادهليكا، وبازي (Garg & Madhulika & Passey, 2018)، وأكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018)، والفيومي (2016)، والزغلول والهندال (2016)، والسليم وعوض (2016)، والرافعي (2016)، والياسين (2013)، ودحلان واللوح (2013)، والعاني (2012)، وفلدون (Feldon, 2010).

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بالدراسة تبين أن مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين التربويين في الشرق والغرب، وقد تم عرض الدراسات وتبويبها حسب سنوات إجرائها من القديم إلى من الحديث.

أجرى فلدون (Feldon, 2010) دراسة هدفت إلى قياس مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة كيبا نجسان الماليزية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في استبانة طبقت على (45) من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن امتلاك طلبة الدراسات العليا للإمكانات والمعرفة البحثية جاء متوسطًا.

وهدفت الدراسة التي قام بها ميراح وآخرون (Meera, et al, 2012) إلى معرفة النتائج الوصفية التي تكشف القدرات والمهارات البحثية والتدريسية لطلاب الدراسات العليا في جامعة كيبانغسان ماليزيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (30) من طلبة الدراسات العليا في جامعة فرجينيا، وأظهرت النتائج أن الممارسات البحثية والقيم الشخصية من أهم العوامل التي تؤثر في امتلاك مهارات البحث لدى أفراد العينة، كما أظهرت أن المهارات البحثية والتدريسية غير متسقة مع تصوراتهم الشخصية.

أما العاني (2012) فقد أجرت دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الخبرات العلمية المكتسبة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان من خلال إنجاز الأنشطة البحثية في ضوء متغيري الجنس والمعدل التراكمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استبانة تكونت من جزأين اشتمل الأول منها على (49) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة هي: أهمية البحث العلمي، ومهارات البحث العلمي، وأخلاقيات البحث العلمي، والبحث العلمي والنمو المعرفي، وتكون الجزء الثاني من (15) فقرة تعبر عن المعوقات التي تواجه الطلبة عند قيامهم بإنجاز الأنشطة البحثية طبقت على عينة مكونة من (488) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الخبرات العلمية المكتسبة لدى طلبة كلية التربية جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولصالح متغير المعدل التراكمي المرتفع، أما حول أبرز معوقات إنجاز الأنشطة البحثية، فتمثل بكثرة البحوث التي يتطلب إنجازها خلال الفصل الدراسي الواحد، وصعوبة الحصول على مصادر حديثة، وثقل الجدول الدراسي بالمحاضرات.

وهدفت دراسة دحلان واللوح (2013) إلى معرفة المهارات البحثية المكتسبة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين، والكشف عن أثر متغيري الجنس والتخصص في آراء طلبة الدراسات العليا نحو المهارات البحثية التي تم اكتسابها لأغراض البحث التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في استبانتين تكونت الأولى من (59) فقرة وزعت على ستة محاور، وتكونت الثانية من (20) فقرة تم تطبيق الاستبانتين على عينة مكونة (64) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في الجامعة الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن المهارات البحثية المكتسبة لدى الطلبة كانت بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

كما هدفت دراسة الياسين (2013) التعرف إلى المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الكويت، واستخدمت المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة تكونت من (48) فقرة وزعت على مجالين: الأول المهارات البحثية المطلوبة، والثاني الصعوبات البحثية تم تطبيقها على عينة مكونة من (68) من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج وجود احتياج لدى الطلبة لبعض المهارات البحثية مثل: اختيار موضوع البحث، والتوثيق، واستخدام البرامج

الإحصائية المناسبة، والكتابة البحثية من حيث تسلسل أفكار البحث والربط بين فقراته، وتلخيص الدراسات السابقة، كما أظهرت بعض الصعوبات التي تعيق عملية البحث وتمنع تحقق الغرض منه مثل: ضعف اهتمام المشرفين بالأطروحات وانشغالاتهم الكثيرة، وقلة المراجع البحثية العربية والأجنبية الحديثة في الكلية، وصعوبة تطبيق الأدوات.

أما دراسة كل من سوتوسوان، وسومالي، وسوبسومات (Sutasuwan & Sumalee & Supsombat, 2016) فقد هدفت إلى الكشف عن المشكلات والحاجات اللازمة لمهارات البحث لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية في بعض الجامعات الحكومية والخاصة في بانكوك عاصمة تايلاند طبقا للعمر والجنس ومستوى التعليم ونوع الجامعة والتخصص والمهنة، وتمثلت أداتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (400) من طلبة الدراسات العليا في الجامعات وزعوا على (219) جامعة حكومية، و(181) من الجامعات الخاصة، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي هي تحليل وتركيب الأدبيات، واستخدام المصادر الإلكترونية والورقية للبحث عن الأدبيات، وتجميع البيانات والوثائق، أما أهم الاحتياجات فتمثلت في ضرورة فهم الأدوات التي تمثل طرائق البحث والمفاهيم لتنفيذ البحث.

وهدفت دراسة الزغلول والهندال (2016) إلى معرفة مستوى كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي في البحرين في ضوء متغيرات الجنس ونوع البرنامج والدرجة العلمية، واستخدمت المنهج الوصفي وتمثلت أداتها في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من ستين طالبًا من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن مستوى كفايات البحث العلمي جاء مرتفعًا بشكل عام في حين جاء منخفضًا على الفقرات التي تتعلق ببناء الاختبارات والمقاييس والتأكد من خصائصها السيكومترية، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا تعزى لمتغيري الجنس ونوع البرنامج بينما أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في متغير الدرجة العلمية لصالح درجة الدكتوراه.

أما السليم وعوض (2016) فقد قامتا بدراسة استهدفت تقويم مهارات كتابة خطة البحث لدى طلبة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أداتها في بطاقة تحليل محتوى تضمنت (12) عنصرًا يندرج تحتها (132) مهارة فرعية، وتم تحليل (20) خطة بحثية مقدمة لقسم المناهج وطرق

التدريس ما بين العامين الجامعيين 2012/2011م 2014/2013م وأظهرت نتائج الدراسة أن توافر مهارات البحث العلمي في الخطط المقدمة كان بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي (1.9).

كما هدفت دراسة الرافعي (2016) إلى معرفة مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية لمهارات البحث العلمي ومشكلاته وسبل التغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج (الكمي الكيفي) المختلط، وتمثلت أدواتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (456) طالبا وطالبة من الدراسات العليا، وبطاقة تحليل محتوى طبقت على ستين رسالة ماجستير، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد يمتلكون مهارات متقدمة في البحث العلمي ولكن توجد لديهم مشكلات كثيرة في تطبيق هذه المهارات، كما أظهرت فروقا دالة إحصائيًا في مشكلات مهارات البحث العلمي تبعًا لمتغير التخصص لصالح الإدارة والإشراف التربوي، وتبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح الماجستير.

كما أجرى الفيومي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة الماجستير في أقسام المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية لكفايات البحث التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار يقيس كفايات البحث التربوي من إعداد الباحث، وصحيفة مقابلة تم تطبيقها على عينة مكونة من (43) طالبًا من طلاب الماجستير تم اختيارهم بطريقة قصدية من أربع جامعات أردنية، وأوضحت نتائج الدراسة أن كفايات البحث التربوي لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (19.6)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على اختبار التحصيل لصالح طلبة التخصصات العلمية في مرحلة البكالوريوس.

وأجرى علي (2018) دراسة هدفت إلى تشخيص جوانب القصور في المعارف والمهارات البحثية الأساسية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا في جمهورية مصر العربية، وإعداد برنامج تدريبي في تلك المهارات، وقياس أثره في تنمية كفايات الطلبة في إعداد خطط البحوث التربوية والنفسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في اختبار تشخيصي تم تطبيقه على عينة مكونة من (41) من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج ضعفًا واضحًا في مستوى المهارات البحثية الأساسية لدى عينة الدراسة التي لم تصل إلى مستوى التمكن المطلوب الذي حددته الدراسة 75% فأعلى، كما أظهرت النتائج

تحسنًا دالًا في مستوى الخطط البحثية التي أعدها الطلبة بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم من خلال دلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي لصالح البعدي.

وقام كل من جارج، ومادهليكا، وبازي (Garg & Madhulika & Passey, 2018) بدراسة هدفت التعرف إلى مهارات البحث العلمي لدي طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم في جامعة لانكستر في بريطانيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (160) من طلبة الدراسات العليا في جامعات الهند، وأوضحت نتائج الدراسة أن 48% من أفراد عينة الدراسة لا يمتلكون مهارات البحث العلمي بشكل كافٍ، وطالبوا بدمج مقررات البحث العلمي ومهاراته ضمن المساقات التعليمية التي يدرسونها في المرحلة الجامعية الأولى.

وهدفت دراسة أكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) إلى تقييم مدى اكتساب مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا في جامعة كروس ريفر في نيجيريا وطرق تطويرها، والكشف عن متغير الجنس في استجابات العينة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (300) من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن العرض الشفوي تصدر أعلى مستويات مهارات البحث العلمي لدى الطلبة، بينما حصلت مهارة جمع المعلومات على أدنى المستويات، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في تقييم اكتساب مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا لصالح الذكور.

من خلال عرض الدراسات السابقة اتضح أنها استخدمت في مجموعها المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت مهارات البحث العلمي، وتناولت عيناتها طلبة الدراسات، باستثناء دراسة العاني (2012)، واستخدمت جميعها الاستبانة أداة باستثناء دراسة السليم وعوض (2016) التي استخدمت بطاقة تحليل محتوى، ودراسة علي (2018)، ودراسة الفيومي (2017) اللتان استخدمتا اختبارًا تشخيصيًا، وقد تشابهت معهما الدراسة الحالية، وتميزت الدراسة الحالية بإجرائها على طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأطير لمهارات البحث العلمي، واختيار المعالجات الإحصائية.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من اهتمام الجامعات المتزايد بالدراسات العليا والعمل الدؤوب على تطوير برامجها وطواقم تدريسها، وتحسين المخرجات البحثية للطلبة إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي تعترض مسيرتها بشكل واضح؛ مما يعيق مسيرتها التطويرية وهذا ما كشفت عنه دراسة عطوان (2011) التي أوضحت نتائجها أن الكفايات البحثية لطلبة الدراسات العليا متوسطة، ودراسة عفانة (2011) التي أوضحت مجموعة من الأخطاء الواردة في الرسائل الجامعية تتعلق بمنهجية البحث، وأسئلة البحث، واختيار العينة، والدراسات السابقة، والأساليب الإحصائية، وتوثيق المراجع، ويؤكد هذا القصور ما لمسه الباحث بحكم عمله محاضرًا للدراسات العليا في قسم المناهج والتدريس بجامعة الأقصى ومناقشًا للخطط البحثية والرسائل الجامعية، وبناء على نتائج الدراسات البحثية والنقص الواضح والملموس في المهارات البحثية للطلبة جاءت هذه الدراسة لتكشف بشكل واقعي عن مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي من خلال إجابتها عن الأسئلة التالية:

1.ما مهارات البحث العلمي الواجب امتلاكها من قبل طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى؟

2.ما مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي؟

3.هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي يعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

4.هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي يعزى لمتغير التخصص؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى معرفة مهارات البحث العلمي الواجب امتلاكها من قبل طلبة الدراسات في كلية التربية بجامعة الأقصى، والتحقق من مستوى إتقان هذه المهارات في ضوء متغيري النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من طبيعة موضوعها الذي تبين قلة تناوله من قبل الباحثين والدارسين في قطاع غزة حيث تعتبر الدراسة الأولى من نوعها – في حدود علم الباحِث- التي تجري على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة

الأقصى حيث من المتوقع أن تثري المكتبة التربوية الفلسطينية بدراسة حديثة تشخص مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي، كما توفر تغذية راجعة لأصحاب القرار في الجامعة وعمادة الدراسات العليا لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسين وتطوير هذه المهارات، وتلافي أوجه النقص والقصور فيها، كما توفر هذه الدراسة قائمة بأهم المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا، واختبارًا مقننًا في مهارات البحث العلمي؛ مما قد يفيد المهتمين والدارسين، وقد تفتح هذه الدراسة آفاقاً بحثية جديدة أمام الباحثين.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم النتائج في ضوء عينة الدراسة التي اقتصرت على مجموعة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة من برنامجي المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م، وعلى أداة البحث التي تمثلت في اختبار مهارات البحث العلمي.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

مستوى الإتقان: ويقصد بمستوى الإتقان إجرائيًا في هذه الدراسة: "بأنه نسبة إتقان طلبة الدراسات العليا لمهارات البحث العلمي"، ويحسب بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته عن بنود الاختبار الذي أعده الباحث، وقد حددت الدراسة في ضوء الدراسات السابقة مستوى الإتقان المقبول الحصول على متوسط حسابي (30) بنسبة مئوية (75%) فأعلى.

مهارات البحث العلمي: ويقصد بها المهارات البحثية الأساسية الواجب امتلاكها من قبل طلبة الدراسات العليا وتتمثل في ثلاثة مجالات وكل مجال يشتمل على ست مهارات فرعية وهي الإطار العام للبحث، وإجراءات البحث، والنتائج والتوثيق.

طلبة الدراسات العليا: وتشمل جميع طلبة برنامج الماجستير في كلية التربية في جامعة الأقصى في برنامجي: (المناهج وطرق تدريس، والإدارة تربوية) المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019م.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف واقع الظاهرة الفعلي، ووصفها بدقة كما هي، والتعبير عنها كيفيًا وكميًا، ومعرفة العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في هذه الظاهرة والتنبؤ بها (علام، 2000).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020/2019م) الذين أنهوا مساق مناهج البحث العلمي البالغ عددهم (198) طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبًا وطالبة بواقع 26% من مجتمع الدراسة والجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقل

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	26	%50
	أنثى	26	%50
	المجموع	52	%100
البرنامج	المناهج وطرق التدريس	25	%48
	الإدارة التربوية	27	%52
	المجموع	52	%100

العينة الاستطلاعية:

بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (20) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا من كلية التربية خارج عينة للدراسة.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة المهارات واختبار مهارات البحث العلمي بالرجوع للدراسات السابقة التالية: علي (2018)، والسليم وعوض (2016)، والزغلول والهندال (2016)، والياسين (2013)، ودحلان واللوح (2013)، والعاني (2012).

إعداد قائمة مهارات البحث العلمي:

تم إعداد قائمة مهارات البحث العلمي بالرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة، ومن خلال تحليل كتاب مناهج البحث العلمي الذي تمت دراسته في الفصول السابقة وتكونت في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات انبثقت عنها (18) مهارة فرعية تم عرضها على سبعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من صحتها ودقتها وملاءمتها، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين التي تمثلت

بإعادة صوغ بعض المهارات وترتيبها في مجالاتها ظل عدد المجالات والمهارات الفرعية كما هو: المجال الأول بعنوان الإطار العام للبحث وقد اشتمل على ست مهارات فرعية وهي: عنوان البحث، والمقدمة، والمشكلة، والفروض، والمتغيرات، والدراسات السابقة، والمجال الثاني بعنوان إجراءات البحث وقد اشتمل على ست مهارات فرعية وهي: المجتمع، والعينة، والأدوات، والصدق، والثبات، والمعاملات الإحصائية، والمجال الثالث بعنوان النتائج والتوثيق وقد اشتمل على ست مهارات فرعية هي مناقشة النتائج، والتوصيات، والمقترحات، وتوثيق المراجع والملخص، وتقرير البحث.

إعداد الاختبار: في ضوء قائمة مهارات البحث العلمي تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

تحديد الغرض من الاختبار:

وهو الكشف عن مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي، ولتحقيق الغرض من الاختبار تم إعداد اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد.

صياغة مفردات الاختبار:

تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من 40 فقرة، وأصبحت بعد تحكيمها منتمية وممثلة لمحتوى مهارات البحث العلمي، وسليمة من الناحيتين العلمية واللغوية.

وضع تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات الاختبار بجمل محددة وسهلة وواضحة.

صدق الاختبار:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاختبار على ستة من المختصين في تدريس المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى؛ بهدف مراجعة الاختبار والتأكد من ملاءمته وسلامتة اللغوية، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا من فقرات، وقد تم مراعاة مقترحات وآراء المحكمين وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة تأييد من المحكمين 90% فأكثر.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات اختبار مهارات البحث العلمي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار على جميع أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (20) طالبًا وطالبة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار مهارات البحث العلمي مع الدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.525	0.009(*)	21	.682	0.001(**)
2	.773	0.001(**)	22	.558	0.024(*)
3	.726	0.003(**)	23	.628	0.002(**)
4	.535	0.024(*)	24	.615	0.000(**)
5	.628	0.000(**)	25	.773	0.006(**)
6	.728	0.004(**)	26	.591	0.008(**)
7	.564	0.007(*)	27	.636	0.001(**)
8	.653	0.001(**)	28	.581	0.011(*)
9	.595	0.018(*)	29	.624	0.019(*)
10	.499	0.014(*)	30	.585	0.000(**)
11	.669	0.010(**)	31	.469	0.004(*)
12	.636	0.009(**)	32	.670	0.001(*)
13	.565	0.003(**)	33	.726	0.018(**)
14	.506	0.001(**)	34	.528	0.012(*)
15	.784	0.007(**)	35	.571	0.008(*)
16	.570	0.019(**)	36	.649	0.034(**)
17	.511	0.022(**)	37	.784	0.003(**)
18	.648	0.008(*)	38	.524	0.001(*)
19	.582	0.000(**)	39	.581	0.018(**)
20	.615	0.013(**)	40	.674	0.001(*)

**دالة عند.01 *دالة عند0.05

يتبين من الجدول (2) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار مهارات البحث العلمي تراوحت بين (0.469 – 0.784) وجاءت جميعها موجبة ودالة عند مستوى 0.05؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين جميع فقرات أداة الدراسة.

الصدق البنائي للاختبار: يقيس الصدق البنائي مدى تحقق الأهداف التي يسعى الاختبار إلى تحقيقها، وتم حسابه بإيجاد معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات الاختبار مع الكل والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإطار العام للبحث	0.950	0.000**
إجراءات البحث	0.787	0.000**
النتائج والتوثيق	0.939	0.000**

**دالة عند.01 *دالة عند 0.05

يتبين من الجدول (3) أن معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية مرتفعة ودالة عند مستوى 0.001 وهذه نتيجة تبين أن هذه المجالات تقيس ما وضعت لقياسه وتطمئن الباحث إلى تطبيق الأداة.

ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون 21 حيث أوضح المنيزل (2009: 203) أنها تعتمد على درجة تباين استجابات الطلبة على فقرات الاختبار وعدد فقراته التي بانخفاضها ينخفض تجانس الاختبار وبارتفاعها يرتفع تجانس الاختبار كما يفضل استخدام هذه الطريقة مع الاختبارات التي تزيد عدد فقراتها عن 20 وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.854) وهي نسبة عالية تُطَمْئِن الباحث إلى تطبيق الاختبار، حيث أكد الخياط (2010) بأن معامل الثبات المناسب لأغراض الدراسة لا بد أن يزيد عن (0.80).

كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات مرة أخرى من خلال إيجاد معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية، وقد بلغ معامل الارتباط قبل التصحيح (0.792)، وبلغ بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0.883)"وهي قيمة مرتفعة تدلل على أن الاختبار صالح للاستخدام وهذا ما أكده أبو علام" (2010: 481).

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال إيجاد المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول ثلاثة طلاب، وآخر ثلاثة طلاب ، فبلغ متوسط الزمن (35) دقيقة.

تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل سؤال مجاب إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ حيث كانت درجات النهاية العظمى للاختبار (40) درجة، والنهاية الصغرى (صفر).

سابعا: تطبيق الأداة:

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تم تطبيقه على أفراد العينة البالغ عددهم (52) طالبا وطالبة موزعين على (26) طالبة و(26) طالبًا من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية موزعين على برنامجي المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية، وبسبب جائحة كورونا وتعطيل الجامعات تم إعداد الاختبار إلكترونيا وتطبيقه على

عينة الدراسة بتاريخ 2020/6/24م.

الأساليب الإحصائية:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل كودر ريتشاردسون 21 ومعامل الارتباط بيرسون، ولاختبار صحة الفروض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T.test.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما مهارات البحث العلمي الواجب امتلاكها من قبل طلبة الدراسات في كلية التربية بجامعة الأقصى؟ وقد تمت الإجابة عنه في إعداد قائمة بمهارات البحث العلمي وقد تكونت في صورتها النهائية من ثلاثة مجالات، و (18) مهارة بحثية حيث جاء المجال الأول بعنوان الإطار العام للبحث وقد اشتمل على ست مهارات فرعية وهي: عنوان البحث، والمقدمة، والمشكلة، والفروض، والمتغيرات، والدراسات السابقة، وجاء المجال الثاني بعنوان إجراءات البحث وقد اشتمل على ست مهارات فرعية وهي: المجتمع، والعينة، والأدوات، والصدق، والثبات، والمعاملات الإحصائية، وجاء المجال الثالث بعنوان النتائج والتوثيق وقد اشتمل على ست مهارات فرعية هي مناقشة النتائج، والتوصيات، والمقترحات، والتوثيق ، والملخص، وتقرير البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي؟ وللإجابة عن السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي وقيمة "T" لعينة واحدة لدرجات الاختبار كما هو موضح في جدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "T" لدرجة الاختبار

المجال	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة "ت"
الإطار العام للبحث	52	7.56	2.49	18.9	- 64.93
إجراءات الدراسة	52	6.94	2.69	17.35	- 61.83
النتائج والتوثيق	52	5.40	2.15	13.5	- 82.36
الدرجة الكلية للاختبار	52	19.9	6.73	%49.75	-10.82

قيمة "T" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98

قيمة "T" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

المتوسط الفرضي: تم احتساب المتوسط الفرضي لمستوى 75%، من خلال المعادلة التالية (30/40*100 = 75%).

يتبين من الجدول (4) أن متوسط درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات البحث العلمي بلغ (19.9) وبلغ الانحراف المعياري (6.73) بنسبة مئوية (49.75%) وبمقارنة "T" المحسوبة و "T" الجدولية " كما تبين أن متوسط درجات الطلبة في الاختبار أقل من المتوسط الافتراضي؛ مما يؤكد وجود اختلاف بين متوسط درجات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى في اختبار مهارات البحث العلمي والمتوسط الافتراضي 75%.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى اعتماد تدريس مساق مناهج البحث العلمي على الجانب النظري بشكل كبير، وضعف الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي للمفاصل الأساسية والرئيسة لمهارات البحث العلمي؛ مما يجعل المساق جافًا، ويدفع الطلبة إلى الحفظ الأجوف للمهارات البحثية التي سرعان ما تنسى، واعتماد الاختبارات النظرية أساسًا للتقويم وغياب الاختبارات الأدائية والعملية المرتبطة بالمهارات، فضلا عن ضعف تقييم أعمال الطلبة بشكل واضح في بعض المساقات المنتمية والداعمة له مثل مساقات الإحصاء التربوي، والقياس والتقويم، وحلقة البحث، وذلك بقلة توفير المراجعات والتعليقات والتغذية الراجعة لأعمال الطلبة؛ بهدف الوقوف على نقاط القوة لديهم وتدعيمها، ونقاط الضعف وعلاجها والتركيز عليها، وإضافة إلى كل ذلك التعليم الإلكتروني القسري بسبب جائحة كورونا الذي أجبر الطلبة على التزام البيوت؛ مما قلل التدريس الوجاهي والتفاعلي الضروري لمثل مساق مناهج البحث العلمي الذي يحتاج إلى أمثلة كثيرة، وشروحات عملية، وتقييم لبحوث منشورة في مجلات محكمة وفق معايير البحث العلمي السليمة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة علي (2018) التي أظهرت نتائجها ضعفًا واضحًا في مستوى المهارات البحثية الأساسية لدى عينة الدراسة التي لم تصل إلى مستوى التمكن المطلوب الذي حددته الدراسة 75%، ودراسة كل من جارج، ومادهليكا، وبازي (Garg & Madhulika & Passey, 2018) التي أظهرت نتائجها أن (48%) من أفراد عينة الدراسة لا يمتلكون مهارات البحث العلمي بشكل كافٍ، ودراسة السليم وعوض (2016) التي أظهرت نتائجها أن توافر مهارات البحث العلمي في الخطط البحثية لدى طلبة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام، كان بدرجة ضعيفة، ودراسة الرافعي (2016) التي أظهرت نتائجها أن

طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لديهم مشكلات كثيرة في تطبيق مهارات البحث العلمي.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على: هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي يعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين كما هو موضح في جدول (5).

الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" للتعرف إلى الفروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المحاور	النوع	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإطار العام للبحث	طلاب	26	7.35	2.26	0.6	غير دالة إحصائيا
	طالبات	26	7.77	2.73		
إجراءات البحث	طلاب	26	6.58	2.76	0.98	غير دالة إحصائيا
	طالبات	26	7.31	2.62		
النتائج والتوثيق	طلاب	26	5.08	2.21	1.09	غير دالة إحصائيا
	طالبات	26	5.73	2.1		
الاختبار ككل	طلاب	26	19.00	6.63	0.97	غير دالة إحصائيا
	طالبات	26	20.81	6.84		

قيمة "T" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98

قيمة "T" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

يتبين من الجدول (5) أن قيمة "T" المحسوبة لكافة المجالات والاختبار ككل أقل من قيمة "T" الجدولية وأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05؛ وهذا يدل على أنها غير دالة إحصائيَا؛ مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى تمكن طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى من مهارات البحث العلمي يعزى لمتغير النوع الاجتماعي (طلاب، طالبات).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في شتى البرامج التعليمية المتعلقة بالدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى وبغض الطرف عن نوعهم الاجتماعي إناثًا كانوا أم ذكورًا يتعرضون تقريبا لنفس المعارف والخبرات والمهارات التعليمية، ويدرسون في نفس البيئة التعليمية المادية والمعنوية، ولا

يوجد اختلافات جوهرية تذكر بين أعضاء الهيئة التدريسية إلا من خلال الأسلوب الخاص بكل فرد منهم، فضلا عن اختفاء نظرة الهيئة التدريسية إلى المتعلم كونه ذكرًا أم أنثى فكلاهما يتمتعان بنفس الحقوق والواجبات، ويتلقيان نفس المعاملة التدريسية والرعاية العلمية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراستي الزغلول والهندال (2016) التي لم تظهر نتائجها فروقًا في مستوى كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي تعزى لمتغير الجنس، ودراسة دحلان واللوح (2013) التي لم تظهر نتائجها فروقا دالة إحصائيا في المهارات البحثية المكتسبة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الجنس، بينما تعارضت مع دراسة وأكيوجيو ونوي يو(Akuegwu & Nwi-ue, 2018) التي أظهرت نتائجها فرقًا دالًا إحصائيًا في تقييم اكتساب مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا لصالح الذكور، ودراسة العاني التي أظهرت نتائجها أن هناك فرقاً دالًا إحصائيًا في امتلاك الخبرات العلمية المكتسبة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

الإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على: هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي يعزى لمتغير التخصص؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين كما هو موضح في جدول (6).

الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" للتعرف إلى الفروق تبعاً لمتغير التخصص

المحاور	التخصص	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإطار العام للبحث	مناهج وطرق تدريس	24	7.38	2.36	0.486	غير دالة إحصائيا
	إدارة تربوية	28	7.71	2.64		
إجراءات البحث	مناهج وطرق تدريس	24	6.67	2.82	0.681	غير دالة إحصائيا
	إدارة تربوية	28	7.18	2.6		
النتائج والتوثيق	مناهج وطرق تدريس	24	5.04	2.29	1.126	غير دالة إحصائيا
	إدارة تربوية	28	5.71	2.02		
الاختبار ككل	مناهج وطرق تدريس	24	19.08	6.89	0.811	غير دالة إحصائيا
	إدارة تربوية	28	20.61	6.63		

قيمة "T" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98

قيمة "T" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

يتبين من الجدول (6) أن قيمة "T" المحسوبة لكافة المجالات والاختبار ككل أقل من قيمة "T" الجدولية، وأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وهذا يدل على أنها غير دالة إحصائيَا؛ مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى إتقان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى من مهارات البحث العلمي يعزى لمتغير التخصص (مناهج وطرق تدريس، إدارة تربوية).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المساقات المقررة على طلبة الدراسات العليا في برامج كلية التربية موحدة ولا تختلف من تخصص لآخر وهي الإحصاء التربوي، ومناهج البحث العلمي، وحلقة بحث وتكاد تكون ظروف التدريس واحدة، إضافة

إلى اختفاء نظرة أعضاء الهيئة التدريسية إلى طبيعة تخصص المتعلم حيث تتم معاملة جميع الطلبة بالعدل والمساواة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دحلان واللوح (2013) التي لم تظهر نتائجها فروقا دالة إحصائيا في المهارات البحثية المكتسبة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية تعزى لمتغير التخصص، ولكنها تعارضت مع دراسة الرافعي (2016) التي أظهرت نتائجها فروقا دالة إحصائيا في صعوبات مهارات البحث العلمي تبعًا لمتغير التخصص لصالح الإدارة والإشراف التربوي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

-ضرورة اهتمام كلية التربية في جامعة الأقصى والجامعات الفلسطينية بالمكون البحثي لطلبة الدراسات العليا على المستويين النظري والعملي.

-تبني أعضاء هيئة تدريس مساقات مناهج البحث العلمي وحلقة بحث في كلية التربية بجامعة الأقصى استراتيجيات فاعلة تقوم بالإضافة للجانب النظري على التدريب العملي المكثف لجميع مهارات البحث العلمي.

-زيادة عناية كلية التربية بجامعة الأقصى بكفايات البحث العلمي الأساسية لطلبة الدراسات العليا من خلال نشرها في كافة المساقات التي يدرسونها سيما القياس والتقويم والإحصاء التربوي ومناهج البحث العلمي.

-تركيز كلية التربية بجامعة الأقصى على إعداد وتنفيذ دورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا في مهارات البحث العلمي وحزمة البرامج الإحصائية SPSS.

-إجراء الباحثين دراسات مقارنة على طلبة وبرامج الدراسات العليا ورسائل الماجستير والدكتوراة المجازة في المجالات الإنسانية والعلمية في جامعة الأقصى والجامعات الفلسطينية.

قائمة المراجع:

1. أبو علام، مصطفى (2010). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل البحوث النفسية والتربوية الاجتماعية "البارامترية واللابارامترية"، القاهرة. دار الفكر العربي.

2. الحولي، عليان وأبو دقة، سناء (2014). تقويم برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 2(2)، 391 – 424.

3. الخياط، ماجد محمد (2010). أساسيات القياس والتقويم في التربية. الأردن. دار الراية للنشر والتوزيع.
4. دحلان، عمر واللوح، أحمد (2013). المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، أعمال مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير المنعقد في 2013/4/29، الجامعة الإسلامية بغزة، 1-45.
5. الرافعي، يحيى عبد الله (2016). مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات البحث العلمي ومشكلاته وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(9)، 454-425.
6. الرياشي، حمزة وحسن، علي الصغير (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(1)، 141-119.
7. الزغلول، عماد والهندال، هدى (2016). مستوى توافر كفايات البحث العلمي (الكمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(3)، 79-67.
8. السليم، غالية وعوض، فايزة (2016). تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراة تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – دراسة تقويمية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، (70)، 17-62.
9. شنان، أحمد وكساب، زينب (2016). مدى توافر الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الخبراء التربويين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9(23)، 25-3.
10. طريف، عاطف والطويسي، زياد (2017). واقع البحث العلمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 10(29)، 132-113.
11. العاني، وجيهة (2012). الخبرات العلمية المكتسبة من خلال إنجاز الأنشطة البحثية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، مجلة جامعة دمشق، 28(2)، 381-347.
12. عطوان، أسعد والفليت، جمال (2011). كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، المؤتمر العلمي الأول

للبحث العلمي (مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه) في الفترة 10-2011/5/11، الجامعة الإسلامية، غزة، 1-27.
13. عفانة، عزو (2011). أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر العلمي الأول للبحث العلمي (مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه) في الفترة 10-11 /2011/5، الجامعة الإسلامية، غزة، 305-336.
14. علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم والتربوي والنفسي، القاهرة. دار الفكر العربي.
15. علي، مصطفى علي (2018). قياس وتنمية مهارات إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، 26(4)، 118-84.
16. الفيومي، خليل عبد الرحمن (2017). الكفايات البحثية لطلبة الماجستير في أقسام المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية: دراسة ظاهراتية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 37(1)، 155-137.
17. المنيزل، عبد الله فلاح (2009). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الشارقة (الإمارات العربية). كلية الدراسات العليا والبحث العلمي.
18. الياسين، وفاء سالم (2013). المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير التربوي في جامعة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 7(4)، 571-559.
19. Akuegwu, B. & Nwi-ue, F (2018). Assessing Graduate Students' Acquisition of Research Skills in universities in Cross River State Nigeria for development of the total person. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 6 (5), 29-44.
20. Badke, W (2012). Helping Adult Students Develop Research Skills for the Workplace, Retrieved from, https://2u.pw/OixP9.
21. Feldon, D (2010). Measuring graduate students' teaching and research skills through self-report: Descriptive findings

and validity evidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. USA.

22. Garg, A. & Madhulika, & Passey, D (2018). Research Skills Future in Education Building Workforce Competence Research Report Department of Educational Research: Lancaster University.

23. Gargm, A, Mahilika, Passey. D (2017). Research Skills Future in Education Building Workforce Competen, Department of Educational Research, Lancaster University.

24. Meerah, S, et al (2012). Measuring Graduate Students Research Skills. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 626 – 629. Available online at www.sciencedirect.com.

25. Sutasuwan, S. Sumalee, S. & Supsombat, W (2016). Study of the Essential Research Skills for Graduate Education. A paper published in the journal of educational sciences, 31 (3), 102-113.

Mastery Level of Graduate Students in the Faculty of Education at Al-Aqsa University for Scientific Research Skills

D. Omar Ali Musa Dahlan
Associate professor of curriculum and Arabic instruction at Al-Aqsa university – Gaza - Palestine

Abstract: The study aimed to identify the mastery level of graduate students in the faculty of Education at Al-Aqsa University in Palestine for the skills of scientific research in light of the gender and specialization variables. The study used the descriptive analytical methodology. To achieve the objective of the study, the researcher used a test of scientific research skills as the tool of study which prepared by the researcher And after making sure of its validity and stability, it was applied electronically to a sample of (52) graduate students They were randomly selected from the study population of (198) male and female students. The results of the study showed a tangible weakness in the mastery level of the study sample for having the scientific research skills where the average level of mastery reached (19.9) with a percentage (49.75%) which is less than the default average specified by the study (30) with a percentage (75%). The study findings also did not demonstrate a statistically significant difference in the proficiency level of the study sample for scientific research skills due to the gender and specialization variables.

Keywords: mastery level, graduate studies students, scientific research skills, Al-Aqsa University in Palestine.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 11 ديسمبر 2020
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

لـغـة الـعـيون وأهميتها في تشخيص الحالات النفسية في ميدان علم النفس الإكلينيكي

د. هـشام بن أحـمد آل طـعـيمة

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية-المملكة العربية السعودية

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على شخصية الإنسان (سيكولوجياً – فسيولوجياً) بهدف تسهيل تشخيص الحالات النفسية في عيادة الأخصائي النفسي الإكلينيكي وذلك من خلال " لغة العيون " وأسرارها وخفاياها وأبعادها النفسية حيث إن العيون تعد بمثابة المرآة الحقيقية التي تُظهر لنا ما يجول في حنايا الروح وثنايا الوجدان من أحاسيس وعواطف ومشاعر (سلبية أو إيجابية) كما أن هذا الأمر يُسهم وبشكل مباشر في تسهيل تشخيص الحالة النفسية لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العيادة النفسية، وذلك بحسب ما استنتجته من خلال تجاربي وخبراتي في مجال تحليل شخصية الإنسان من خلال العيون أو الاستشارات أو حتى الإرشاد النفسي والتوجيه وغير ذلك.

سؤالاً يطرح نفسه وبقوة _ ألا وهو: لماذا لم تأخذ " لغة العيون " حقها من الأبحاث العلمية التي تختص في تحليل شخصية الإنسان والتعرف عليها؟؟!!.. حيث إن لغة العيون تعكس ما بدواخل النفس البشرية وما يختلجها من أحاسيس وعواطف ومشاعر لا تظهر إلا من خلال العيون وذلك مثل: (الفرح – الحزن – الغضب – التعجب – الإشمئزاز – الدهشة - إلخ).. بل إن العيون تُعبِّر عما يجول في خاطر الإنسان من خير أو شر أو حب أو بغض – إلخ !! كما أن معرفتنا بـ " لغة العيون " وأسرارها ومختلف معانيها له أهمية بالغة في التعرف على الناس من حولنا بشكل عام وتعرُّف الأخصائي النفسي الإكلينيكي على طبيعة الحالة النفسية بشكل خاص مما يسهم ذلك في سهولة تشخيصها ودراستها ومن ثم معالجتها.. كما يسهم ذلك في

معالجة مختلف مشكلاتنا التي نواجهها في حياتنا اليومية سواء كانت: (أسرية – زوجية – عاطفية – اجتماعية – عملية _ إلخ..).

الكلمات المفتاحية: تحليل شخصية الإنسان، لغة العيون، علم النفس، الأخصائي النفسي الإكلينيكي، التشخيص، الحالات النفسية، العيادة النفسية.

المـقـدمـة:

إن تحليل شخصية الإنسان والتعرف على أبعادها يعد من المواضيع التي لها أهمية بالغة في حياتنا اليومية وكذلك الحال في مختلف علاقاتنا العامة كانت أو الخاصة سواء كان هذا الشخص: (أباً – أماً – أخاً – أختاً - زوجاً – زوجةً – جاراً - زميلاً - صديقاً – إلخ..) حيث إن التعرف على طبيعة كل فرد منهم تفيدنا وبشكل كبير في معرفة كيفية التعامل معه وذلك بحسب طبيعة كل شخص منهم ، ونظراً لأهمية هذا الأمر في حياة كل فرد منا فإني أفيدكم بأنه وبإذن الله تعالى سأتناول هذا الموضوع بمزيد من التفصيل في هذه الدراسة العلمية حيث إن أهمية هذه الرسالة تكمن في التعرف على شخصية الإنسان (سيكولوجياً – فسيولوجياً) من منظور تحليل شخصية الإنسان من خلال " لغة العيون " وأسرارها وخفاياها وأبعادها النفسية وتسخير ذلك لخدمة علم النفس الإكلينيكي بشكل عام والأخصائي النفسي الإكلينيكي بشكل خاص.. بل إن التعرف على هذا الأمر يفيدنا في التعامل مع شتى الحالات التي تواجهنا في مجالات" علم النفس " بشكل عام و " علم النفس الإكلينيكي " بشكل خاص وتحديداً في العيادات النفسية وذلك بهدف الإسهام في تشخص الحالات النفسية تشخيصاً دقيقاً وبالتالي دراسة الحالة ومن ثم وضع الخطة العلاجية التي تتناسب مع طبيعتها وآلية تكوينها.

مـشكـلة البحث:

سؤالاً يطرح نفسه وبقوة _ ألا وهو: لماذا لم تأخذ " لغة العيون " حقها من الأبحاث العلمية التي تختص في تحليل شخصية الإنسان حيث إن هذا الأمر يسهم وبشكل أساسي في سهولة تشخيص الحالات النفسية؟؟!!.. علماً أن " العيون " تعد بمثابة " مرآة الروح " لدى الإنسان نظراً لأنها تعكس ما بدواخل النفس البشرية وما يختلج في حنايا الروح والوجدان.. بل وتعبِّر عما يجول في خاطر الإنسان من خير أو شر أو حب أو بغض – إلخ !! كيف لا وأنت عزيزي القارئ الكريم حينما تنظر إلى أي

شخص أمامك فإنك تنظر مباشرة إلى عينيه وهذه دلالة واضحة على أن " العيون " غدت عنواناً لشخصية الإنسان.. حتى أن الله تعالى قد ألمح إلى " العيون " ولغتها الصامتة وتعبيراتها الناطقة وذلك في كتابه العزيز حيث قال تعالى:[فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَىٰ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ ۖ].. صدق الله العظيم – سورة الأحزاب _ الآية رقم (19) – وهذه الآية الكريمة تُعد دلالة واضحة على أن " العيون " ذات دلالات ومعاني في التعرف على طبيعة شخصية الإنسان بل إنها تعبِّر عما يختلج أحاسيس الإنسان وما يدور في حنايا روحه ووجدانه.

إن " علم تحليل شخصية الإنسان " من خلال " العيون " يعد أقوى لغات الإنسان تعبيراً وذلك بخلاف اللغات الأخرى مثل: (لغة الجسد – لغة الصوت – لغة الوجه.. إلخ..) مع الأخذ بالإعتبار أنه يمكن من خلال هذه اللغات أن يتمثل الإنسان وأن يتصنع في مشاعره الحقيقية أمام الآخرين بل وخداعهم أحياناً.. وذلك بخلاف العيون ولغتها الصادقة التي تُظهر لنا ما يجول في حنايا الروح وثنايا الوجدان وهذا بدوره يفيدنا في فهم شخصية الإنسان مما يسهم ذلك ويساعد في تشخيص الحالات النفسية التي لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي – تحديداً -.. وكما قال الشاعر:

العين تبدي الذي في قلب صاحبها من الشناءة أو حب إذا كانا

إن البغيض له عينٌ يصدقها لا يستطيع لما في القلب كتمانا

فالعين تنطق والأفواه صامتةٌ حتى ترى من صميم القلب تبيانا

وقال آخر:

إن العيون لتبدي في نواظرها ما في القلوب من البغضاء والإحن

وكما قال الشاعر السوداني الرقيق _ الحَسين الحسن الحسين " رحمه الله تعالى.. حين قال:

وقد كنت أعلمُ أن العيونَ.. تقولُ الكثيرَ المثير الخطر

حقاً.. ما أبلغ العيون ولغتها الصادقة !! وذلك حينما وصفها يزيد بن معاوية.. حيث قال:

أشـارت بطـرف العيـن خيفـة أهلـهـا إشـــارة مـحـزون ولـــم تـتـكـلـم

فـأيـقنت أن الـطرف قـد قـال مـرحـبا وأهــلا وسـهـلا بـالـحـبـيـب المـتـيم

هذا وغيرها الكثير من الأبيات الشعرية التي تنطق بمدلولات العيون وأدق تعابيرها وعمق معانيها في قراءة ما يختلج ثنايا النفس البشرية. بل إن لغة العيون تكشف لنا صفات وحقيقة طباع شخصية الإنسان الذي أمامنا.. مما يُسهل ذلك على الأخصائي النفسي الإكلينيكي تشخيص الحالات النفسية التي يمر بها في العيادة النفسية ، حيث إن معرفتنا وسعة إداركنا لـ " لغة العيون " وأسرارها ومختلف معانيها له أهمية بالغة بالنسبة إلينا حيث يسهم في أن نتعرف على صفات وحقائق طباع البشر من حولنا بشكل عام وعلى شخصية الإنسان بشكل خاص كماأن ذلك يُظهر للأخصائي النفسي الإكلينيكي ما يجول في حنايا روح وثنايا وجدان النفس البشرية.. بل إن الأمر يتعدى ذلك بكثير حتى يصل بنا إلى معالجة مختلف مشكلاتنا التي نواجهها في حياتنا اليومية سواء كانت..(أسرية – زوجية – عاطفية – اجتماعية – عملية – إلخ..) وذلك من خلال فهم الطرف الآخر عبر نظراته من دون أن يتحدث إلينا.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذه الدراسة العلمية في التعرف على شخصية الإنسان من خلال لغة العيون حيث إن ذلك يسهم وبشكل مباشر في سهولة تشخيص الحالات النفسية التي يشرف عليها الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العيادة النفسية وبالتالي دراسة هذه الحالات ومن ثم وضع الخطط العلاجية التي تتناسب مع كل شخصية وطبيعتها التي اتضحت من خلال تحليلها إلى جانب استثمار ذلك بالتواصل مع الحالات ذاتها والتأثير فيها بشكل إيجابي.

أسئلة البحث:

إن هنالك أسئلة عديدة ستتطرق إليها هذه الدراسة العلمية وسيتم التركيز عليها أكثر من غيرها نظراً لارتباطها ارتباطاً وثيقاً بمساعدة الأخصائي النفسي الإكلينيكي على تشخيص الحالات النفسية التي يشرف عليها أياً كانت.. فمن هذه المواضيع مثلاً:

-كيف يمكنك التعرف على شخصية الإنسان وفهم خفاياها وأسرارها النفسية؟

-هل لديك القدرة على تحليل شخصيات الآخرين والتعرف عليها وفهم طبيعتها وآلية تكوينها؟؟

-هل تجيد قراءة " لغة العيون " وفهم معانيها؟

-ماذا تعني لك " لغة العيون "؟!

-ما هي أنواع العيون ودلالاتها في شخصية الإنسان؟

-هل تعرف أنك من خلال لغة العيون تستطيع التعرف على شخصيات الناس وتحليلها؟!..

-ما مدى أهمية العيون في التعرف على شخصية الإنسان وفهم أسرارها وخفاياها؟!..

-هل تستطيع التمييز بين نظرات الآخرين؟؟

هذا وغيرها الكثير من الأسئلة العلمية والتي سنجد لها أجوبة شافية.. بل وكافية في هذه الدراسة العلمية وما ذلك إلا بإذن الله تعالى ومشيئته عز وجل..

أهداف الدراسة:

إن الهدف الرئيسي من إدراج مثل هذه المواضيع وغيرها هو فهم حقيقة طباع الكثير من الشخصيات بمختلف أنواعها واتجاهاتها وذلك بهدف التعرف على شخصية كل فرد منهم مما يسهل ذلك على الأخصائي النفسي الإكلينيكي تشخيص الحالات النفسية أياً كانت ومعرفة كيفية التعامل معها بالطريقة المثلى والصحيحة والتي تتناسب مع طباع كل شخص من هذه الحالات ، وذلك مع مراعاة أن هنالك فروقات هامة بين شخصيتي الرجل والمرأة بشكل عام حيث قال تعالى في كتابه الكريم: [وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَى..] الآية سورة آل عمران – الآية رقم 36 – حيث يتجلى لنا من هذه الآية الكريمة أن هنالك فروقاً بين شخصية الرجل وشخصية المرأة يجب مراعاتها والانتباه إليها عند تشخيص الحالات النفسية أو حتى التعرف عليها.

إن كل ما سبق يسهم وبشكل مباشر في فهم الطرف الآخر بل واستيعاب أفكاره وأبعاد آراءه ووجهات نظره مما يؤدي ذلك إلى الإسهام في تشخيص الحالات النفسية بشكل أدق وأعمق مما يساعد الأخصائي النفسي الإكلينيكي في وضع الخطة العلاجية المناسبة والملائمة والتي تتناغم مع طبيعة كل شخصية واتجاهاتها وبالتالي سهولة معالجة الحالة التي يمر بها إلى جانب أن فهم طباع الشخصيات

وحقيقة صفاتها يسهم كثيراً في الحد من الخلافات فيما بين الأفراد والمجتمعات وذلك على مختلف الأصعدة والمستويات ، وهذا بدوره يؤدي بنا إلى أن نرقى ونسمو في التعامل مع بعضنا البعض سواء كان ذلك (أسرياً – زوجياً – عاطفياً - اجتماعياً – عملياً – إلخ..) مما يجعلنا نرتقي بمجتمعنا المسلم المحافظ الذي تحكمه الشريعة الإسلامية السمحاء والذي تميز عن باقي المجتمعات الأخرى بذلك.

حدود البحث: ويتمثل في:

الحد الموضوعي: ويتجلى لنا في لغة العيون وأهميتها في تحليل شخصية الإنسان حيث يُمثل ذلك أهمية قصوى للأخصائي النفسي الإكلينيكي وذلك ابتداءً بتسهيل تشخيص الحالات النفسية مروراً بدراستها وانتهاءً بوضع الخطط العلاجية التي تتناسب مع كل شخصية وطبيعتها (سيكولوجياً – فسيولوجياً).

الحد الزماني: ويتمثل في الأعوام الماضية وذلك ابتداءً من عام 2005م حتى عام 2020 م حيث إن ما تحتويه هذه الدراسة تُعد جزءاً من دراستي الأكاديمية وخبراتي العملية في مجال علم النفس وذلك في نواحٍ عديدة مثل: (تحليل الشخصيات – الإرشاد النفسي والتوجيه –الإستشارات النفسية والأسرية – مجال التربية والتعليم – إلخ..).. وذلك لأكثر من (20 سنة) ماضية سواء كان ذلك داخل المملكة العربية السعودية أو خارجها.

الحد المكاني: عام.

مصطلحات البحث:

فسيولوجي: عوامل جسدية في ذات الإنسان.

سيكولوجي: العوامل النفسية لدى الإنسان.
لغة العيون: دلالاتها وتعبيراتها ومعانيها.
أنماط الشخصيات: أشكالها وأنواعها.
مسارات الشخصية: اتجاهاتها.
الأنظمة التمثيلية: أداء حيوي تتمثل به شخصية الإنسان.
اضطراب الشخصية: خلل في عوامل تكوينها وأداء وظائفها أي أنها (شخصية غير سوية).

الدراسات السابقة:

إن كثيراً من الدراسات العلمية ركزت على تحليل شخصية الإنسان والتعرف عليها نظراً لأهمية هذا الأمر في حياة كل فرد منا _ هذا إلى جانب أن تحليل شخصية الحالة (المسترشد) في العيادة النفسية يُسهل على الأخصائي النفسي الإكلينيكي فهم طبيعتها ومن ثم سهولة تشخيصها ومن ثم دراستها وبالتالي وضع الخطط العلاجية اللازمة لها.. ولكن الملاحظ أن أغلب الأبحاث العلمية – إن لم يكن كلها – ركزت على تحليل شخصية الإنسان من خلال وسائل أخرى مثل: (لغة الجسد – نبرة الصوت – الوجه – طريقة التحدث – إلخ..) ولو أمعنا النظر قليلاً في هذه الوسائل وغيرها سنجد أن كل وسيلة من هذه الوسائل التي سبق ذكرهافي تحليل شخصية الإنسان تنتهج نهجاً محدوداً في تحليل شخصية الإنسان إلى جانب أنه من خلال هذه الوسائل يمكن أن يتمثل الإنسان وأن يتصنع مشاعره الحقيقية أمام الآخرين بل وخداعهم أحياناً.. وذلك بخلاف العيون ولغتها العفوية الصادقة التي تُعد بمثابة مرآة الروح لدى الإنسان _ حيث إن ما أثار الغرابة لدي حقاً !! (وذلك على حد علمي..) هو عدم وجود أي دراسة تحليلية لتحليل شخصية الإنسان والتعرف على خفاياها وأسرارها من خلال " العيون " ولغتها الصادقة وتعبيراتها الناطقة ، علماً أن هذا العلم له مرجعاً أساسياً في القرءان الكريم حيث قال تعالى في كتابه العزيز: [فإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَىٰ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ ۖ] .. صدق الله العظيم – سورة الأحزاب _ الآية رقم (19) – وهذه الآية دلالة واضحة على أن " العيون " ذات دلالات ومعاني في التعرف على طبيعة شخصية الإنسان بل إنها تعبّر عما يختلج أحاسيس الإنسان وما يدور في حنايا روحه ووجدانه.. كما تُعد " العيون " النافذة الحقيقية التي نستطيع أن نُطل على شخصية الإنسان من خلالها حيث إننا من خلال " لغة العيون " نستطيع أن نتعرف على حقيقة هذا الإنسان (أحاسيسه – طباعه – طريقة تفكيره– ميوله واتجاهاته – قدراته وإمكانياته.. إلخ..). أما باقي العوامل الأخرى (مع كامل احترامي.. بل وتقديري لباحثيها الموقرين..) فهي تقتصر على جوانب معينة في تحليل شخصية الإنسان (بل ومحدودة غالباً !!)

وهنا أود أن أوضح حينما أخص بالذكر " لغة العيون " فأنا أقصد بذلك تحليل شخصية الحالة من خلال العيون علماً أن (تحليل شخصية الحالة يشكل عاملاً أساسياً في تكوين المدخل المباشر لتشخيص الحالة..) _ ولو نظرنا إلى هذا الأمر

بنظرة أكثر واقعية.. لوجدنا أن " لـغـة الـعـيـون " تعد اللغة الأقوى والأصدق والأعمق من بين العوامل الأخرى في تحليل شخصية الإنسان وذلك نظراً لأنها تعد أقوى لغات الجسد تعبيراً.. بل وأصدقها إحساساًوأعمقها تفسيراً. فمثلاً.. " لغة الجسد " فهي تدلنا على تحليل شخصية الإنسان من خلال حركات الشخص وتصرفاته فقط علماً أن هذه الحركات والتصرفات الصادرة من جسد الإنسان لها علاقة مباشرة بصفات وسمات شخصية الإنسان الحقيقيةوذلك مع أهمية ملاحظة إمكانية تمثيل هذه الحركات وبعض التصرفات التي تصدر من الإنسان نفسه !!.. أما " الـوجـه " فيمكننا من خلاله التعرف على الحالة النفسية للإنسان وذلك حينما يكون (سعيداً – حزيناً – خائفاً – غاضباً – متعجباً – مشمئزاً - وهكذا..). بينما نستطيع من خلال " نبرة الصوت " التعرف على مدى تقلُّب الحالة النفسية للإنسان وذلك مثل (الصراخ حينما يكون الإنسان عصبياً – أو التحدث بصوت منخفض حينما يكون الإنسان هادئاً.. وهكذا..). أما من خلال " طريقة التحدث " فإننا نستطيع التعرف على شخصية الإنسان وأبعاد ثقافته ومدى وعيه وسعة إدراكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

وعموماً.. وبناء على كل ما سبق ذكره فإن ما سنتطرق إليه في هذه الدراسة العلمية هو تحليل شخصية الإنسان من خلال " لـغـة الـعـيـون " ولغة العيون فقط !!.. نظراً لأنها تعد أقوى لغات الجسد تعبيراً وأصدقها إحساساً وأعمقها تفسيراً.. وذلك على اعتبار أن تحليل شخصية الحالة يمثل جزءاً هاماً في سهولة تشخيصها وبالتالي دراسة الحالة ومن ثم إنشاء الخطة العلاجية اللازمة لها لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العيادة النفسية.

الإطار النظري للبحث

إن تحليل شخصية الإنسان والتعرف على أبعادها يعد من المواضيع التي لها أهمية بالغة في حياتنا اليومية وكذلك الحال في مختلف علاقاتنا العامة كانت أو الخاصة سواء كان هذا الشخص: (أباً – أماً – أخاً – أختاً - زوجاً – زوجةً – جاراً - زميلاً - صديقاً – إلخ..) حيث إن التعرف على طبيعة كل فرد منهم تفيدنا وبشكل كبير في معرفة كيفية التعامل معه وذلك بحسب طبيعة كل شخص منهم ، ونظراً لأهمية هذا الأمر في حياة كل فرد منا فإني أفيدكم بأنه وبإذن الله تعالى سأتناول هذا الموضوع بمزيد من التفصيل حيث إن أهمية هذه الدراسة تكمن في التعرف على شخصية

الإنسان (سيكولوجياً – فسيولوجياً) من منظور تحليل شخصية الإنسان من خلال " لغة العيون " وأسرارها وخفاياها وأبعادها النفسية وتسخير ذلك لخدمة علم النفس الإكلينيكي بشكل عام والأخصائي النفسي الإكلينيكي بشكل خاص.. بل إن التعرف على هذا الأمر يفيدنا في التعامل مع شتى الحالات التي تواجهنا في مجال " علم النفس الإكلينيكي " وتحديداً في العيادات النفسية وذلك بهدف الإسهام في تشخص الحالات النفسية تشخيصاً دقيقاً وبالتالي دراسة الحالة ومن ثم وضع الخطة العلاجية التي تتناسب مع طبيعتها.. إلى جانب أن ذلك يسهل علينا التعرف على الحالة من حيث (أنماط الشخصيات – مسارات الشخصية – الأنظمة التمثيلية – اضطراب الشخصية _ إلخ).

إن العيون تعد بمثابة المرآة الحقيقية التي تظهر من خلالها ما يجول في حنايا الروح وثنايا الوجدان ومن أحاسيس وعواطف ومشاعر (سلبية أو إيجابية) كما أن هذا الأمر يُسهم وبشكل مباشر في تسهيل تشخيص الحالة النفسية لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العيادة النفسية.. وذلك بحسب ما استنتجته من خلال تجاربي وخبراتي في مجال تحليل شخصية الإنسان من خلال العيون أو حتى الاستشارات أو الإرشاد النفسي والتوجيه وغير ذلك..

وقد ألمح الله سبحانه وتعالى إلى " العيون " ولغتها الصامتة وتعبيراتها الناطقة وذلك في كتابه العزيز حيث قال عز وجل:[فإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَىٰ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ ۖ].. صدق الله العظيم – سورة الأحزاب _ الآية رقم (19) – وهذه الآية دلالة واضحة على أن " العيون " ذات دلالات ومعانٍ في التعرف على طبيعة شخصية الإنسان بل إنها تعبِّر عما يختلج أحاسيس الإنسان وما يدور في حنايا روحه ووجدانه.

إن " علم تحليل شخصية الإنسان " من خلال " العيون " يعد أقوى لغات الإنسان تعبيراً وذلك بخلاف اللغات الأخرى مثل: (لغة الجسد – لغة الصوت – لغة الوجه.. إلخ..) والتي يمكن من خلالها أن يتمثل الإنسان وأن يتصنع في مشاعره الحقيقية أمام الآخرين بل وخداعهم أحياناً.. وعلى العكس من ذلك تماماً فإن العيون تُظهر لنا ما يجول في حنايا الروح وثنايا الوجدان وبشكل عفوي وتلقائي – بعيداً كل البعد عن التكلف أو الإصطناع– وهذا الأمر بدوره يفيدنا في فهم شخصية الإنسان مما

يسهل ذلك على الأخصائي النفسي الإكلينيكي – تحديداً - تشخيص الحالة التي بين يديه.. وكما قال الشاعر:

العين تبدي الذي في قلب صاحبها من الشناءة أو حب إذا كانا

إن البغيض له عينٌ يصدقها لا يستطيع لما في القلب كتمانا

فالعين تنطق والأفواه صامتةٌ حتى ترى من صميم القلب تبيانا

وقال آخر:

إن العيون لتبدي في نواظرها ما في القلوب من البغضاء والإحن

كما وصفها الشاعر السوداني الرقيق _ الحَسين الحسن الحسين " رحمه الله تعالى.. حين قال:

وقد كنت أعلمُ أن العيونَ.. تقولُ الكثيرَ المثير الخطر

وكذلك حينما وصفها يزيد بن معاوية وصفاً بليغاً يليق ببلاغة تعابيرها ودلالة معانيها.. حيث قال:

أشارت بطرف العين خيفة أهلها إشارة محزون ولم تتكلم

فأيقنت أن الطرف قد قال مرحبا وأهلا وسهلا بالحبيب المتيم

هذا وغيرها الكثير من الأبيات الشعرية التي تنطق بمدلولات العيون وأدق تعابيرها وعمق معانيها في قراءة ما يختلج ثنايا النفس البشرية. بل إن لغة العيون تكشف لنا صفات وحقيقة طباع شخصية الإنسان مما يُسهل ذلك على الأخصائي النفسي الإكلينيكي تشخيص الحالات النفسية التي يمر بها في العيادة النفسية وبالتالي دراسة هذه الحالات ومن ثم وضع الخطط العلاجية التي تتناسب مع كل شخصية وطبيعتها التي اتضحت من خلال تحليلها إلى جانب أهمية استثمار ذلك بالتواصل مع الحالات والتأثير فيها بشكل إيجابي.. علماً أن ذلك يسهم وبشكل مباشر في سهولة تشخيص الحالات النفسية التي يشرف عليها الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العيادة النفسية _ لذا تتجلى أهمية هذه الدراسة البحثية في التعرف على شخصية الإنسان من خلال العيون ولغتها الصادقة وعباراتها الناطقة.

إن هنالك أنواعاً عديدة من العيون التي تحمل إلينا نظرات تحتوي على معانٍ بليغة ودلالات معبِّرة وذلك حينما تصدر إلينا من أصحابها ، كما يجب علينا أن نتعرف على تفسيراتها الحقيقية مما يؤدي بنا ذلك إلى سهولة التعرف على كيفية التعامل مع أصحابها بالطريقة المناسبة التي تتناسب مع طبيعة كل شخص منهم.. فمنها مثلاً العيون الحسودة..وهي التي تتسم بقوة واتساع نظرتها مع ثبات نظرتها وسكونها أثناء النظر.. (هي مثل عيون القط تماماً..). إن هذه العيون تدل على أن صاحبها / تها ينظر إلى ما لدى الناس ولا يحب الخير لهم في حين أنه يُظهر لهم عكس ذلك تماماً. وكذلك العيون الخائنة.. التي يتصف صاحبها / تها بالميل إلى الغدر والخيانة كما أنه لا يصون العهد ولا يحفظ الود ودائماً ما يتسم بنظرات تثير الشك والريبة والاشتباه.. كما ذكر الله تعالى هذه العيون في كتابه العزيز حين قال تعالى: [يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور].. صدق الله العظيم – سورة غافر _ الآية رقم (19) -.. إلى جانب الكثير من أنواع العيون كالعيون المحملقة والقوية والضعيفة وغيرها.

إن شخصية الإنسان عادة ما تحتوي على صفات إيجابية أو سلبية أو الاثنين معاً.. كما أن كلاً منا يغلب على شخصيته - طبع - معين سواء كان هذا الطبع إيجابياً أم سلبياً ، فمثلاً.. الإنسان - المطمئن – الذي يغلب عليه الهدوء والسكينة وراحة البال والاطمئنان _ فمن الطبيعي أن تجد هذا الاطمئنان وراحة البال منعكساً في عينيه وذلك من خلال سكونها وهدوئها وحركتها المنتظمة والهادئة وذلك بخلاف الإنسان - الغير مطمئن – الذي عادة ما تجد عينيه كثيرة الحركة والاضطراب وقليلة السكون والاستقرار ومثلما يقال بالعامية – الطبع يغلب التطبع -. وهنا أكرر أحبتي الكرام.. أن " العيون " هي الجزء الوحيد في الجسد الذي لا يستطيع من خلاله الإنسان أن يتصنع مشاعره أمام الآخرين وذلك بخلاف باقي أجزاء الجسد الأخرى التي يمكن من خلالها أن يتكلف الإنسان أو أن يتصنع أمام الآخرين بل إن " العيون " تُظهر لنا حقيقة ما بداخل النفس البشرية (أي أن الحزن ينعكس مباشرة في العينين وكذلك الفرح ينعكس بشكل لا إرادي في العينين والحب ينعكس فيها أيضاً.. وهكذا..) لذلك تعد لغة العيون اللغة الصامتةً بينما تنطق عباراتها ودلالاتها ومعانيها.

إن معرفتنا وسعة إداركنا لـ " لغة العيون " وأسرارها ومختلف معانيها له أهمية بالغة في التعرف على صفات وحقائق طباع البشر من حولنا بشكل عام وعلى

شخصية الإنسان بشكل خاص حيث إن من خلال ذلك يظهر للأخصائي النفسي الإكلينيكي ما يجول في حنايا روح وثنايا وجدان النفس البشرية.. بل إن الأمر يتعدى ذلك بكثير حتى يصل بنا إلى معالجة مختلف مشكلاتنا التي نواجهها في حياتنا اليومية سواء كانت:(أسرية – زوجية – عاطفية – اجتماعية – عملية – إلخ..) وذلك من خلال فهم الطرف الآخر عبر نظراته دون أن يتحدث أو ينطق إلينا.

منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الإستنباطي في هذه الدراسة حيث إن هذا المنهج يتلائم مع طبيعة هذه البحوث وقد استُخدم في دراسات كثيرة في مجال علم النفس الإكلينيكي وأصول العلاج النفسي. إلى جانب أن هذه الدراسة ناتجة عن دراستي الأكاديمية وخبراتي العملية وذلك في نواحٍ عديدة مثل: (تحليل الشخصيات – الإرشاد النفسي والتوجيه – الاستشارات – مجال التربية والتعليم – الإشراف على المواهب _ إلخ..).. وذلك لأكثر من (20 سنة) ماضية سواء كان ذلك داخل المملكة أو خارجها.. هذا إلى جانب كثرة قراءتي واطلاعي في هذه المجالات والتعمق فيها أيضاً..

علماً أن هذه الدراسة تركز على أهمية " لغة العيون " ومختلف معانيها وكيفية التعرف على صفات وحقيقة طباع الشخصية (الحالة) التي لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي وذلك من خلال تحليل الشخصية من خلال " لغة العيون ".. بل والتعرف على خفاياها وأسرارها النفسية والجسدية والكامنة في شخصية هذا الإنسان وثنايا روحه وحنايا وجدانه.. مما يسهم ذلك في أن يتعرف الأخصائي النفسي الإكلينيكي على طبيعة الحالة التي لديه في العيادة النفسية ومن ثم التعامل معها وفق طبيعتها وآلية تكوينها.

مجتمع البحث وعينته

إستهدف البحث كافة فئات المجتمع ومن مختلف الفئات العمرية وفي مناسبات مختلفة إلى جانب أن من هذه الفئات أكاديميين ومثقفين وأطباء ومهندسين وكتاب ومؤلفين وروائيين وفنانين ورسامين وعامة الناس _ إلخ.. وذلك من خلال خبراتي العملية في العديد من المجالات مثل: (تحليل الشخصيات – الإرشاد النفسي

والتوجيه – الاستشارات – التدريب والتطوير –التربية والتعليم _ إلخ..) _ والتي تجاوزت أكثر من (20 سنة).

نتائج البحث

إن من أهم النتائج التي تحققت من خلال هذا البحث هو فهم حقيقة طباع الكثير من الشخصيات الهامة التي نواجهها في حياتنا اليومية مثل: (الأب – الأم – الأخ – الأخت – الزوج – الزوجة – الجار - الصديق - زميل العمل _ إلخ..) حيث إن هذا الأمر يفيد كل فرد منا بشكل عام في حياته الخاصة كما يفيد الأخصائي النفسي الإكلينيكي بشكل خاص وذلك في تشخيص الحالة النفسية ودراستها بحسب طبيعة تكوينها ومن ثم وضع الخطة العلاجية المناسبة التي تتلائم مع طبيعتها (السيكولوجية – الفسيولوجية). كما أن هنالك فروقات هامة بين شخصيتي الرجل والمرأة بشكل عام وكما قال تعالى في كتابه الكريم: (وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَى.. الآية)سورة آل عمران – الآية رقم 36 – حيث يتجلى لنا من هذه الآية الكريمة أن هنالك فروقاً بين شخصية الرجل وشخصية المرأة يجب مراعاتها والانتباه إليها عند تحليل الشخصيات أو حتى تشخيصها أو التعرف عليها.

-وعموماً فإن النتائج التي خلصنا إليها من خلال هذه الدراسة تتلخص في التالي:

-كيفية التعرف على شخصية الإنسان وفهم خفاياها وأسرارها النفسية.
-أهمية التعرف على تحليل شخصيات الآخرين وفهم طبيعتها وآلية تكوينها.
-التدرب على إجادة قراءة " لغة العيون " وفهم معانيها ودلالاتها في شخصية الإنسان.
-أهمية " لغة العيون " في فهم الحالات النفسية مما يسهل ذلك على الأخصائي النفسي تشخيص الحالات النفسية وبالتالي سهولة التعامل معها وفق طبيعتها وآلية تكوينها.
-أنواع العيون ومدى أهمية دلالاتها في شخصية الإنسان.
-إمكانية التعرف على شخصيات الناس من حولنا وتحليلها من خلال لغة العيون.
-أهمية العيون في التعرف على شخصية الإنسان وفهم أسرارها وخفاياها.
-قدرتنا على التمييز بين نظرات الآخرين والتعرف على دلالاتها ومعانيها.

هذا وغيرها الكثير من الأطروحات والنقاط الهامة والتي اتضحت من خلال هذه الدراسة العلمية الأمر الذي يؤدي بنا إلى فهم الطرف الآخر أياً كان حدود نطاق التعامل معه _ (أسرياً – زوجياً – عاطفياً - اجتماعياً – عملياً _ إلخ..) مما يسهم ذلك بدوره في خلق جو من التفاهم والتكامل والتعاون بل والحد من الخلافات فيما بين الأفراد وذلك على مختلف الأصعدة والمستويات (ببساطة.. لأننا بذلك نكون قد استطعنا أن نفهم من حولنا _ وبالتالي نكون قادرين على أن نؤثر فيه بشكل إيجابي).. أما بشكل خاص فإن هذا الأمر يُشكّل أهمية قصوى للأخصائي النفسي الإكلينيكي أثناء التعامل مع حالة المسترشد (الحالة) في العيادة النفسية وذلك من خلال تشخيص الحالة ومن ثم دراستها وبالتالي وضع الخطط العلاجية المناسبة لها والتي تتناسب مع طبيعة الشخصية ذاتها. إلى جانب أن هذا الأمر بدوره يؤدي بنا إلى أن نرقى ونسمو في التعامل مع بعضنا البعض.. بل ونرتقي بمجتمعنا المسلم المحافظ الذي تحكمه الشريعة الإسلامية السمحاء والذي تميز عن باقي المجتمعات الأخرى بذلك.

كما أفيدكم بأن علم تحليل شخصية الإنسان من خلال " لغة العيون " يندر وجوده ليس في الوطن العربي فحسب وإنما في العالم بأسره (وذلك بدون أي مبالغة مني).. ومن منطلق الآية الكريمة حين قال الله تعالى في كتابه العزيز: [وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ]– سورة الضحى: آية رقم 11- فإني أحيطكم علماً بأن الله تعالى قد منحني بهذا العلم مهارات وكفاءات وقدرات عالية جداً إلى جانب أنني معتمد في ذلك لدى مجموعة أكاديميات عربية وعالمية.. هذا غير أن أغلب هذه الدراسة التي بين أياديكم هي ناتجة عن معلومات شخصية قد اكتسبتها من خلال الدراسة الأكاديمية وخبراتي العملية في مجال الاستشارات والتدريب والتطوير والتربية والتعليمإلى جانب أنني عضو في الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وغيرها.. هذا غير خبراتي المتعددة في مجالات مختلفة مثل: (تحليل الشخصيات – الإرشاد النفسي والتوجيه – الاستشارات – التدريب والتطوير –التربية والتعليم _ إلخ..) _ والتي تجاوزت أكثر من (20 سنة).. وهنا أفيدكم بقيام الباحث بتطبيق المقياس (المسجل عالمياً) الذي قام بتأليفه والذي توصل من خلاله إلى هذه النتائج وهو مقياس "" TEAMAH لتحليل الشخصيات من خلال العيون المسجل رسمياً لدى هيئة الأمم المتحدة وكذلك لدى مكتبة الكونجرس الأمريكي في الولايات المتحدة الأمريكية كأول مقياس على مستوى العالم يقوم بتحليل شخصية الإنسان من خلال

العيون والحاصل على إجازة من وزارة الثقافة والإعلام السعودية والحاصل على الرقم الدولي الموحد (ردمك) _ وبفضل من الله تعالى فقد حقق هذا المقياس نتائج مذهلة في مختلف القطاعات _ سائلاً الله العلي القدير أن يبارك لنا في هذا العلم وأن ينفع به أمتنا العربية والإسلامية.

عزيزي الأخصائي النفسي الإكلينيكي.. كل ذلك وأكثر فأكثر ستجده مهياً بين يديك في هذه الدراسة العلمية لكي يُمَهِّد لك الطريق في التعرف على كيفية تحليل شخصيات الآخرين وفهم أسرارها وخفاياها من خلال لغة العيون مما يُسهل عليك ذلك تشخيص الحالات النفسية التي لديك في العيادة النفسية ومن ثم دراستها وبالتالي وضع الخطط العلاجية المناسبة لها والتي تتناسب مع طبيعة الشخصية ذاتها كما أن هذا الأمر يفيد عامة البشر في كيفية التعامل مع مختلف هذه الشخصيات البشرية أياً كانت أنماطها وميولها واتجاهاتها ومساراتها.

عزيزي القارئ الكريم.. إن محتويات هذه الدراسة استندت إلى القرآن الكريم الذي يُعد أقوى العلوم وأسماها بل إنه أبلغ المصادر التي يستطيع الباحث أن يستند عليها في مجالات شتى.. وقد تم العمل على هذه الدراسة بهدف تقديمها إليكم لكي تتعرفوا على مجموعة من الفنون والمهارات والأساليب التي تُمَكِّنُك من التعرف على شخصيات الآخرين أياً كان نطاق تعاملك معهم (أسرياً – زوجياً – عاطفياً - اجتماعياً – عملياً _ إلخ..).. بحيث يكون الشخص فينا على علم ودراية بكيفية التعامل مع مختلف هذه الشخصيات ومن ثم التعايش والتعاون والتعامل والتكامل معها وبالتالي التأثير فيها بشكل إيجابي.

توصيات البحث: توصل الباحث من خلال هذه الدراسة البحثية إلى مجموعة من التوصيات لعل من أهمها:

-اعتماد لغة العيون كأحد المصادر الهامة والرئيسية لتحليل شخصية الإنسان حيث إن ذلك يفيد الأخصائي النفسي الإكلينيكي في تشخيص الحالات النفسية والتعرف عليها بشكل أكبر من خلال فهم طبيعة شخصية الحالة وبالتالي سهولة دراستها ومن ثم وضع الخطط العلاجية التي تتناسب مع طبيعتها (السيكولوجية – الفسيولوجية)..
-علم تحليل شخصية الإنسان من خلال " لغة العيون " يُعد مهمشاً _ لذا يجب تفعيله في كافة المجالات ذات العلاقة نظراً لأنه يعد أقوى لغات الجسد تعبيراً وأدقها تحليلاً وأعمقها تفسيراً لشخصية الإنسان.

-في العيادات الإكلينيكية _ أهمية أن يُرفق في ملف كل حالة نموذج لتحليل شخصية الحالة نفسها وذلك وفق مقياس ' TEAMAH ' لتحليل شخصية الإنسان من خلال العيون.. فذلك يسهل كثيراً في تشخيص الحالات الواردة إلى الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العيادة النفسية مما يُسهم وبشكل مباشر في سهولة تشخيص الحالات النفسية والتعرف عليها بشكل أكبر من خلال فهم طبيعة شخصية الحالة وبالتالي دراستها ومن ثم وضع الخطط العلاجية التي تتناسب مع طبيعتها (السيكولوجية – الفسيولوجية).

-دمج التدريبات العملية في العيادات الإكلينيكية وذلك بناء على نموذج تحليل الشخصية المقترح وهو مقياس ' TEAMAH ' لتحليل شخصية الإنسان من خلال العيون.

-إنشاء مراكز تختص - فقط - في تحليل شخصية الإنسان من خلال العيون بهدف تطوير الشخصية وتأهيلها ووضع الخطط العلاجية المناسبة لطبيعتها (سيكولوجياً – فيسولوجياً) وذلك بناء على نموذج تحليل الشخصية المقترح مقياس TEAMAH ' ' لتحليل شخصية الإنسان من خلال العيون.. هذا المقياس المسجل عالمياً كأول مقياس على مستوى العالم يختص بتحليل شخصية الإنسان من خلال العيون.
-دمج علم تحليل الشخصية في المناهج الدراسية مبكراً لدى الطلاب حتى يتمرسوا عليه منذ الصغر ويشبوا عليه في الكبر مما ينتج عن ذلك شخصية نموذجية قادرة على بناء ذاتها بذاتها وقادرة على بناء المجتمع التي تنتمي إليه إلى جانب قدرتها على التعامل مع أفراد المجتمع والتأثير فيهم بشكل إيجابي.
مقترحات البحث: يقترح الباحث مجموعة من المقترحات والتي من الممكن أن تحظى بالنصيب الأكبر في الدراسات القادمة وذلك لأهميتها:

-عمل دراسات تختص بلغة العيون وأهميتها في تحليل شخصية الإنسان والتعرف عليها ومدى أهمية ذلك في مجالا " علم النفس " بشكل عام و " علم النفس الإكلينيكي " بشكل خاص علماً أن تحليل شخصية الحالة يشكل عاملاً أساسياً في تكوين المدخل المباشر لتشخيص الحالة النفسية وبالتالي دراستها ومن ثم وضع الخطط العلاجية التي تتناسب مع طبيعتها (سيكولوجياً – فسيولوجياً) وذلك بهدف معالجتها العلاج الأمثل والصحيح.

-عمل استبانات تهدف إلى معرفة مدى أهمية لغة العيون في التعرف على شخصيات الناس من حولنا وذلك في الحوارات أو النقاشات أو حتى التعاملات اليومية.

-قياس مدى أهمية فهم لغة العيون في حياتنا اليومية بشكل عام وفي طبيعة عمل الأخصائي النفسي الإكلينيكي بشكل خاص.

خلاصة:

أفيدكم بأن علم تحليل شخصة الإنسان من خلال " لغة العيون " يندر وجوده ليس في الوطن العربي فحسب وإنما في العالم بأسره (وذلك بدون أي مبالغة مني..).. ومن منطلق الآية الكريمة في قوله تعالى: [فإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَىٰ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ ۖ] .. صدق الله العظيم – سورة الأحزاب _ الآية رقم (19) – نستنتج بما لا يدع مجالاً للشك أن " لغة العيون " تعبِّر عما يختلج أحاسيس الإنسان وما يدور في حنايا روحه والوجدان.. بل وتعتبر وسيلة فعالة لتعرف الأخصائي النفسي الإكلينيكي على طبيعة الحالة النفسية التي بين يديه بشكل خاص وعلى صفات وحقيقة طباع شخصية الإنسان بشكل عام مما يؤدي بدوره إلى سهولة تشخيص الحالة ومن ثم دراستها ووضع الخطة العلاجية التي تتناسب مع طبيعتها وآلية تكوينها.

قائمة المراجع:

إن المصدر الأساسي الذي استندت عليه في تأليف هذه الدراسة هو القرءان الكريم حيث قال تعالى في كتابه العزيز:[فإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَىٰ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ ۖ] .. صدق الله العظيم – سورة الأحزاب _ الآية رقم (19) – وهذه الآية دلالة واضحة على أن " العيون " ذات دلالات ومعاني في التعرف على طبيعة شخصية الإنسان بل إنها تعبِّر عما يختلج أحاسيس الإنسان وما يدور في حنايا روحه ووجدانه باختصار لأنها تُعد أقوى اللغات تعبيراً.. وأدقها تحليلاً.. وأعمقها تفسيراً.

كما أن محتويات هذه الدراسة ما هي إلا عبارة عن معلومات شخصية قد اكتسبتها من خلال دراستي الأكاديمية وخبراتي العملية وذلك في مجالات مختلفة مثل: (تحليل الشخصيات – الإرشاد النفسي والتوجيه – التدريب والتطوير -الاستشارات

–التربية والتعليم _ إلخ..) والتي تجاوزت الـ (20 سنة). أما بخصوص مجال " تحليل شخصية الإنسان من خلال العيون " أفيدكم بأنني قد قمت بتطبيق كافة تحليلاتي من خلال " لغة العيون " وذلك على أعداد كبيرة من الأفراد والتابعين لجهات مختلفة وفئات متفاوتة.. وبفضل من الله تعالى جميع الأدلة والشواهد تؤكد بأن تحليلاتي لشخصيات الآخرين قد لاقت الكثير من القبول سواء كان ذلك في المجال (التعليمي – التربوي – التدريبي – التطويري – الإرشادي – التوجيهي – الاستشاري _ إلخ..) حيث يهدف هذا العلم إلى تعريف الإنسان بنفسه (صفاته – سلوكياته – أخلاقياته – امكانياته ومهاراته – نقاط ضعفة وقوته – ميوله واتجاهاته) مما يُسهل ذلك علينا معالجة السلبيات وتعزيز الإيجابيات ومن ثم التغيير بهدف التطوير.

languagethe eyes ..And its importance in diagnosing psychological conditions in the field of clinical psychology

Dr. Hisham bin Ahmed Al Teamah

- Member of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences

Abstract: This study is aimed at a diagnostic personality with the aim of diagnosing cases in the clinic of a clinical psychologist, through "eye language", its secrets, secrets, and its true dimensions, as shown by the image that appears in a beautiful picture. Two senses of feelings, emotions and feelings in the field of analyzing a person’s personality through eyes, counseling, or even psychological counseling and guidance, and so on.

A question that arises strongly - namely: Why has the "language of the eyes" not taken its right from the scientific research that deals with analyzing and identifying the personality of the human being ?? !! .. As the language of the eyes reflects what is inside the human soul and what it feels like, emotions and feelings that do not appear Except through the eyes, such as: (joy - sadness - anger - exclamation - disgust - astonishment - etc.) .. Rather, the eyes express what wanders in a person's mind from good, evil, love or hatred - etc. !! Whereas our knowledge of the "eye language", its secrets, and its various meanings is of great importance in getting to know the people around us in general, and the clinical psychologist's acquaintance with the nature of the psychological state in particular, which contributes to the ease of diagnosing, studying and then treating it .. It also contributes to treating various The problems that we face in our daily life, whether they are: (Family - marital - emotional - social - practical - etc ...).

عنوان الكتاب	مشكلات اجتماعية من منظور سوسيولوجي
اسم المؤلف	أ.د/ سمير عبد الرحمن هائل الشميري
الناشر	مركز عبادي للدراسات والنشر- الجمهورية العربيةاليمنية - صنعاء
تاريخ النشر	2009م
إعداد	الدكتور/ ربيع عبد الرؤف محمد عامر أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية

المؤلف في سطور

المؤلف الأستاذ الدكتور/ سمير عبد الرحمن هائل الشميري أستاذ علم الجتماع – جامعة عدن.

-خريج كلية علم الاجتماع جامعة موسكو.

-بروفيسور في تخصص علم الاجتماع.

-رئيس قسم علم الاجتماع جامعة عدن " سابقا ".

-حاصل على جائزة مؤسسة السعيد للعلوم والثقافة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية الدورة 15 للعام 2011م.

-له أكثر من 300مساهمة ما بين مقالة وبحث ودراسة.

-أشترك مع ثلة من المثقفين العرب في خمسة كتب ثقافية وتنويرية.

-مشرف ومناقش لعدد من رسائل الماجستير والدكتوراه.

-عضو في تشكيلة الهيئات العلمية لمجلات علمية دولية محكمة.

-نشر العديد من الأبحاث العلمية في مجلات أكاديمية عربية وأجنبية.

-شارك بفعالية في المؤتمرات والندوات والمحافل العلمية وقدم أوراق عمل في المحافل العلمية الدولية.

-له إسهامات متميزة في الفضاء الثقافي العام وعلى همزة وصل قوية بالصحافة.

-عضو اتحاد الأدباء والكتاب اليمنيين.

مكونات الكتاب: -عدد صفحات الكتاب [195] صفحة، طبع في مركز عبادي للدراسات والنشر- الجهورية العربية اليمنية - صنعاء 2009م.
ويحتوي الكتاب على ستة فصول.

عنوان الكتاب: [مشكلات اجتماعية من منظور سوسيولوجي]

مقدمة :

لقد حاول المؤلف أن يقدم معلومات تساهم في حل بعض المشكلات الاجتماعية،كما حاول قدر الإمكان أن لا يطفق في سماء الخيال، وأن لا يبتعد عن الواقع، بل تطرق إلى الواقع وتحسس مشكلاته وأوجاعه وأمراضة الاجتماعية التي تضرب كيان المجتمع وتعمق التشققات والتبرعمات في الفضاء العام.

وهدف المؤلف إلى تعميق الروح العلمية والتنوير العقلي للطلاب ومحبي المعرفة وفتح أعينهم ومزيد من الإطلاع وعدم الإكتفاء بالملخصات المبسترة،لأن ذلك يشجع على خلق قاعدة علمية عميقة، ولا يمكنهم من إطلاق شرارة التجديد في فضاء جامد ومتخشب بحاجة ماسة للنور والضياء والخروج من العتمه والجهل ولتجديد شرايين الحياة، ويتكون الكتاب من ستة فصول: الفصل الأول تناول تعريف المشكلة الاجتماعية، والنظريات المفسرة للمشكلة الاجتماعية، والكيفية التي ندرس بها المشكلة الاجتماعية، وفي الفصل الثاني: تناول مفهوم الضبط الاجتماعي، وتصنيف أنواع الضبط الاجتماعي، وكان الأحداث وانحرافاتهم، محل مُدراسة في الفصل الثالث.

أما الفصل الرابع :أخذ على عاتقة تفكيك مشكلة عمالة الأطفال ، وتقديم صورة واضحة لعمالة الأطفال عاملياً وعربياً وعلى الصعيد المحلي، فليس من الإنصاف وضع الأطفال في أعمال طافحة بالقذارة والقسوة وترهق كاهلهم، وتفوق قدراتهم الجسمية والنفسية والذهنية.

والأسرة والمشكلات الاجتماعية أخذت حيزاً معتبراً في الفصل الخامس فمن تعريف الأسرة إلى التغيرات في الأسرة اليمينية، ثم عرض المؤلف نماذج من المشكلات الأسرية ، وتعرض المؤلف إلى العنف الأسري بأنواعه، وتوقف ملياً عند العنف ضد المرأة، ومن ثم العنف ضد الأطفال ،وتطرق إلى العنف الجنسي ضد الأطفال، وتم عرض مشكلة الطلاق بتداخلاتها وتشابكاتها المتنوعة.

وفي الفصل السادس كرس المؤلف عدستة البحثية على: القات كمشكلة اجتماعية،و التسول الذي يشكل جُرحاً في خاصرة الأمن الاجتماعي.

ويشمل الكتاب الفصول التالية:

الفصل الأول: دراسة المشكلة الاجتماعية:

أولا: التعريفات المختلفة للمشكلة الاجتماعية: تعتبر المشكلة الاجتماعية لصيقة بالمجتمعات البشرية، فلا يمكن أن نتصور مجتمعات بدون مشاكل اجتماعية، والمجتمعات التي لا تعاني من مشكلات هي مجتمعات خيالية غير واقعية وهى نتج لخيالات مترفة انحبست في عقول وخيالات وتطلعات بعض المفكرين الخياليين الذين أسرفو في خيالاتهم وصورو مجتمعات متناغمة بصورة مطلقة لا تعكر صفو حياتها المشاكل والمحن والارتجاجات الحياتية ولو بصورة بسيطة ونسبية.

ولا يستطيع المرء أن يدرس التاريخ أو علم الاجتماع المقارن دون أن تكون لدية معرفة وثيقة بنسبية المشاكل الاجتماعية وكذلك نسبة الانحراف السلوكي، والانحراف الأخلاقي.

حيث تختلف المشكلة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر ولها مستويات، ففي بعض المجتمعات تنتشر ألوان من المشكلات الاجتماعية، بينما تكون هذه المشكلات الاجتماعية منخفضة وغير مقلقة في مجتمع آخر.

ويورد عالم الاجتماع بوتومور تعريفات بألوان طفيفة للمشكلة الاجتماعية: هى مشكلة في العلاقات الإنسانية التي تهدد المجتمع ذاته تهديداً خطيراً، أو تعوق المطامع الرئيسة لكثير من الأفراد.

فأشار المؤلف إلى بعض المشكلات الاجتماعية،التي تبزغ في المجتمعات ونخبة من هذه المشكلات تجد تربة مواتية لنموها في مجتمعات ما، وتكون ضعيفة ومحصورة في مجتمعات أخرى ومن هذه المشكلات ما يلي:انحراف الأحداث، والانحراف الاجتماعي العام- تعاطي المخدرات- جرائم القتل والاغتصاب- السرقة- الانحرافات الجنسية- الانتحار- عمالة الأطفال- الفقر- التسول- العنف الأسري- المواطنة المتساوية- الفساد- العنوسة-الطلاق- الثأر- الصراع الاجتماعي- العنصرية والعصبية- غلاء المهور- الكذب والغش- الانهيار القيمي والأخلاقي- الهوية الوطنية- الضبط الاجتماعي- التفككات الأسرية- النصب والتزوير- الهجرة- البطالة عن العمل- القبلية والعشائرية- إدمان المسكرات وتعاطي المخدرات- البلطجة الاجتماعية- الأقليات العرقية- الثقافة الفرعية- التكيف الاجتماعي- الاغتراب.

ثانيا: المشكلة الاجتماعية والتضامن الاجتماعي.

مفهوم التضامن الاجتماعي: يقصد به تعاون وتظافر جهود أفراد المجتمع في التنمية وفي التغلب على الصعوبات والمشاكل،ووقوف الأفراد والجماعات في صف واحد في الأفراح والأحزان، لمعاونة بعضهم البعض بروح جماعية وإنسانية رفيعة، حيث يضع الأفراد المصلحة العامة فوق المصالح الشخصية الضيقة وعلى أساس المحبة والإخاء والتكامل الاجتماعي.

1- **أنواع التضامن الآلي:** يكون هذا انوع لصيقاً بالمجتمعات البسيطة غير المتطورة ويركز على العواطف والعلاقات الشخصية والقومية والاجتماعية ورابطة الدم، حيث يعتبر الفرد جزءاً من الجماعة وليس منفصلاً عنها ويسود فيها الضمير الجمعي.

2- **التضامن العضوي:** هو يؤسس على أساس التقسيم الاجتماعي للعمل(في البلدان الصناعية)، حيث يخلق تقسيم العمل وظائفا جديدة في المجتمع.

وأوضح المؤلف أن التضامن الاجتماعي في المجتمع اليمني ينقسم إلى قسمين:

أ- التضامن الاجتماعي التقليدي: هو الذي يعتمد على الروابط العائلية والأسرية والعشائرية والدينية والاخلاقية.

ب-التضامن الاجتماعي الحديث : هو يقوم على أساس المصلحة المشتركة، حيث تمثلة الهيئات والمؤسسات ومنظمات المجتمع المدني الناشئة مثل الجمعيات الرعائية، وجمعيات تنمية المرأة، وجمعيات تنمية المجتمع المحلية، وجمعيات حقوق الطفل،وجمعيات الدفاع عن حقوق الإنسان، والجمعيات الثقافية والفنية.

العومل المؤثرة في التضامن الاجتماعي.

يتواجد أن التضامن الاجتماعي في كل المجتمعات بما فيها المجتمعات المريضة والتي تعاني من انقسامات مريرة وقاسية، وتشهد اضطرابات وأعمال عنف اجتماعية سياسية وتهدد الأمن والسكينة والاطمئنان، فتختلف درجة ومستوي التضامن الاجتماعي من مرحلة إلى أخرى ومن مجتمع إلى أخر ومن فرد إلى أخر، وهناك جملة من العوامل المؤثرة في التضامن الاجتماعي ومن أهمها:الدين أو العقيدة- العادات والتقاليد- المصلحة المشتركة- النظام السياسي العادل- الوعي الثقافي- التنشئة الاجتماعية- الظلم والقهر الاجتماعي.

ثالثا: النظريات المفسرة للمشكلة الاجتماعية.

الانحرافات والتفككات الاجتماعية والأسرية والصراع الاجتماعي والقيمي والعنف والقتل والسرقات، وتعاطي المخدرات، والجرائم الجنسية، سلوكيات وتصرفات

تندرج تحت مظلة المشكلات الاجتماعية، فهناك تفسيرات للانحرافات والمشكلات الاجتماعية اجتهدت في تفسيرها بعض النظريات من أهمها:

1- **نظرية الوصم الاجتماعي:**ترى هذه النظرية أن إطلاق التسميات والصفات على الأفراد تؤدي إلى انغماس في السؤ نتيجة لهذه التوصيفات التي أطلقها علية المجتمع أو الهيئات النظامية الضبطية.

2- **النظرية الوظيفية:**تؤكد هذه النظرية أن المشكلة الاجتماعية هي إفراز لخلل وظيفي في النسق الاجتماعي.

3- **النظرية البيولوجية:**تفسر المدرسة البيولوجية السلوك الإجرامي بأنه يقوم على أساس من الحتمية البيولوجية، حيث تؤكد أن هناك ثمة موضوع للحديث عن حرية مزهومة تنسبها للمجرم، وهم بهذا يؤكدون أن المجرم يولد وسمات الإجرام بارزة لدية ويمكن قياسها وملاحظتها، بحيث تدل على توحش وترسب في النفس يدفع المجرم إلى كسر القوانين وممارسة السلوك الذي يعد إجرامياً، سواء تحت ظروف معينة تدفعة إلى ذلك أو بدون سبب ظاهر يبرز سلوكه الإجرامي هذا.

4- نظرية الأمراض العقلية: تؤكد هذه النظرية، بوجود مرض أو أمراض داخلية تدفع الفرد إلى الجريمة، ومنها الفصام.

5- **النظرية النفسية:**تركز على التركيب النفسي للأفراد ولا تكترث بالواقع الاجتماعي، فتبحث عن أسباب الانحرافات في العالم الداخلي للإنسان وفي سويداء النفس البشرية وتسلط الضوء على الشخصية وسماتها والاضطرابات النفسية التي تولد أفعال غير محتشمة ولا اجتماعية وتدرس: العُقد النفسية التي تتكون في الطفولة المبكرة بطريقة لاشعورية في الانحراف وآثار الصراع الدائم بين مكونات وقوى الشخصية الإنسانية لذاته ولهذه الاضطرابات أثر سلبي على تذبذب الشخصية فتارة تكون اجتماعياً وتارة أخرى العكس، وقد يكون اجتماعياً فترة من الزمن وفجأة يصبح عصبياً.

6- **نظرية التفكك الاجتماعي:** تشير هذه النظرية إلى أن التشظيات الاجتماعية والأسرية تقود للانحرافات الاجتماعية، والعكس صحيح كلما كانت الأسرة قوية ومتماسكة كلما ساعد ذلك على قوة وتماسك الفرد، ويشكل هذا التعاضد مهجعاً دفاعياً للفرد من الانزلاق في ممارسات غير محمودة وإلى عدم الوقوع في الانحراف الاجتماعي والسلوكي.

رابعا :دراسة المشكلة الاجتماعية: تساعد الباحث على الإلمام بالمشكلة الاجتماعية وعدم التشبث بالمداخل الأحادية التي لا تجعل القضية في متناول اليد ولا تقدم

صورة مكتملة المعالم لما هية المشكلة الاجتماعية والعناصر المكونة لها والعوامل الرئيسية والثانوية للمشكلة الاجتماعية.

ويعتبر من أهم العوامل الاجتماعية التي قد تكون من المسببات الأساسية لبروز المشكلة الاجتماعية والتفكك الاجتماعي والتغيرات في البناء والهياكل الاجتماعية ما يلي: العوامل الوراثية، التفكك الاجتماعي، عوامل تعلم السلوك الانحرافي، الصراع القيمي،جماعات الضبط، عمليات التغير الاجتماعي.

خامسا: النقائص والثغرات في دراسة المشكلة الاجتماعية: أوضح المؤلف من خلال بعض البحوث الاجتماعية في اليمين، أهم الثغرات المتكررة في البحوث المكرسة لدراسة المشكلة الاجتماعية وأوجزها فيما يلي: ضعف الثقافة العامة، سطحية الأبحاث، الأرقام والإحصائيات، أدوات البحث، المراجع والمصادر.

الفصل الثاني: الضبط الاجتماعي:

1.مفهوم الضبط الاجتماعي: هو جملة من المعايير والقيم والأدوات والأساليب والطرق والتدابير الاجتماعية الموروثة والمكتسبة، التي تحكم السلوكيات الاجتماعية والثقافية والتربوية والأخلاقية، بما يحافظ على تماسك المجتمع وقوته ويحد من انتشار الانحرافات والتفسخ الاجتماعي.

وعرض المؤلف بعض التعريفات منها: هو مجموعة الحيل النفسية التي تستهدف الضغط النفسي، الذي يمكن وصفه بأنه منهج رمزي إنساني في مقابل استخدام منهج القوة الفيزيقية،وتعمل الرموز الإنسانية على إبراز المشاعر وخلق الاتجاهات، وتوصيل الأفكار، ورفع النشاط لدى الآخرين.

2.أنواع الضبط الاجتماعي.

توجد أشكال وأنواع للضبط الاجتماعي منها رسمية، وأخرى غير رسمية، ونوع ثالث من أنواع الضبط الاجتماعي المتصل بالضمير الذي يصد الإنسان عن ارتكاب الجرائم والمحرمات ويشكل قدراً، داخلياً للإنسان يردعه عن القيام بتصرفات وسلو يخدش الذوق العام، وتمنعه من الإنزلاق في أفعال وتصرفات غير محمودة ويمكن توضيح بعض أنواع الضبط الاجتماعي كالتالي:

النوع الأول- الرسمي: هو ذلك الصنف من الضبط الاجتماعي الذي يستخدم فيه القوة من قبل هيئات ومؤسسات الدولة الرسمية لضبط الخارجين عن القانون وتأديب شاذي الأفاق الذين يقلقلون السكينة الاجتماعية ويعبثون بأمن وأمان المواطن .

النوع الثاني- غير الرسمي: وغي هذا النوع من الضبط الاجتماعي لا تستخدم فيه القوة ولا مؤسسات العنف ولا أدوات الإكراه ولا القسوة والإرغام، وإنما يتم امتثال الأفراد للعادات والتقاليد والأنظمة الاجتماعية والقانونية بطريقة طوعية دون إكراه، حيث يقنع الفرد ويتكيف مع الفضاء الاجتماعي العام ويكون هذا التكيف والإقناع نابعاً في الأساس من القيم الدينية والأخلاقية والتقاليد والأعراف والمعتقدات والتي هي عبارة عن قوانين اجتماعية تقليدية اختيارية اختارها المجتمع طوعاً وترتكز على عنصر الإقناع والتهذيب، ومن أمثلة الضبط الاجتماعي:

أ-العُرف والعادات والتقاليد: حيث يمثل للعُرف والعادات والتقاليد في المجتمع اليميني أربعة مصادر رئيسة وهي: الدين- السوابق الأولية- بقايا القوانين الوضعية للدولة اليمينية القديمة- قواعد الحياة الجاهيلة قبل الإسلام.

ب- **الدين:** يعتبر الدين من أدوات الضبط الرئيسية للأفراد التي تروع الناس عن القيام بالتصرفات المنحرفة.

النوع الثالث - الضمير: هو وعي الشخصية الذاتي لواجبها ومسئولياتها تجاه المجتمع، فتطبيع الأحداث بالسلوكيات والأخلاقيات والعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية، وبأخلاقيات الضبط الاجتماعي، وقواعد وثقافة المجتمع تبدأ في مرحلة الطفولة، وعلية فلابد من تقوية الوازع الديني لدى الحدث وهناك أربع مراحل للنمو الخلق لدى الحدث وهي كالتالي:

- **مرحلة الحذر:**حيث تكون سلوكيات الطفل تدرجية يتعلم السلوك القبيح من الحسن والضار والنافع، وعن طريق التوجيه.
- **مرحلة السلطة:** هي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل التمييز بين الناس والأشياء والبيئات، وتجلب تصرفات الاستحسان والاستهجان من أفراد المجتمع.

-**المرحلة الاجتماعية** :وهى التي ينمو فيها الطفل وتنمو لدية درجة الإحساس بالآخرين.

-**المرحلة الشخصية :** يكون في هذه المرحلة الطفل أكثر سيطرة على سلوكياتة من ذي قبل.

الفصل الثالث:انحراف الأحداث:

1.معنى انحراف الأحداث.

يقصد بالانحراف:السلوك غير السوي، والذي يتناقض مع نواميس وقوانين وعادات وأعراف وتقاليد المجتمع، وهو مروق عن ما هو مألوف ومعتاد في المجتمع:

وانحراف الأحداث يطلق في البداية على كل فعل ينطوي على جريمة أو خرق للقانون، ويشمل كل إهمال أو تقصير أو عمل سيء بوجه عام.
وهناك وجهات نظر مختلفة ومتعددة عن الانحراف الأمر الذي يحتاج إلى ضبط مفهوم الانحراف.
فإذا كان هذا المفهوم يأخذ عند أوجست أيكهورن معنى (الانحراف عن العمليات النفسية السوية) فهو يدلع لى استمرار الطفل في إتيان سلوك لا اجتماعي متطرف رغم تجاوزه بداية مرحلة الكمول، وإذا كان في (السلوك اللا اجتماعي أو المضاد للمجتمع القائم على عدم التوافق أو الصراع النفسي بين الفرد ونفسه وبين الفرد والمجتمع) فهو يتجلى في الابتعاد الواضح عن المخالفة والاقتراب الكبير من الجناية، بمعنى أن السلوك الجانح يتمثل في التفاعل العضوي للشخصية التي تتميز بتركيب نفسي معين مع الإطار الاجتماعي الذي يتضمن القوى الرافعة للانحراف.
وانحراف الأحداث: يعبر فيما يعبر ليس فقط في خرق وتجاوز الأنظمة والقوانين والتشريعات والتي يعاقب عليها القانون وتتشدد فيها السلطات، وإنما يعبر أيضاً عن السلوكيات والأخلاق الشاذة والفاسدة والتي لا يقبلها المجتمع السليم، وتشكل خطراً على المعايير الأخلاقية والسلوكيات الاجتماعية القويمة، وهي سلوكيات وأخلاق غير مستحبة في المجتمع، وأن كانت بعض هذه السلوكيات والأخلاقيات لا يعاقب عليها القانون إلا أنها تسمى انحرافاً لنفور أغلبية أفراد المجتمع منها مثل الكذب، والتسول... فلازالت منحرف تستخدم للتعبير عن النشاط الإجرامي للبالغين ويعبر بها بالنسبة للأحداث عن كافة الأفعال غير المتوافقة بدءاً من المروق أو الاعوجاج الخلقي والهروب من المدرسة إلى ارتكاب الجرائم البسيطة أو الخطيئة. ثم أتسع مدلول انحراف الأحداث في الاتجاهات الحديثة لعلم الاجتماع النفسي ليشمل كافة الحالات التي يتواجد فيها الحدث والتي يحتمل معها انحرافه مستقبلاً مثل:انهيار الأسرة، أو نقص الرعاية، أو سؤ التوجيه حتى ولو لم يقدم الحدث على ارتكاب ما يحرمه القانون أو تأباه الجماعة.
أما علامات السلوك المنحرف فهي كالتالي:العدوان بارتكاب المحرمات- ترك الواجبات مع القدرة عليها- الشعور بعدم الارتياح- الغرابة وعدم المعقولية- الشعور بعدم الكفاءة.
وعليه فإن الانحراف عند الأحداث يتمثل في المناشط والسلوكيات والأفعال غير السوية والتي يعاقب عليها القانون في حالة الأفعال الجسمية المخلة بأعراف وقوانين وأخلاقيات المجتمع، أو تلك التصرفات والمناشط غير الجسمية والتي لا

يعاقب عليها القانون، ولكنها تكون مثار اشمئزاز واحتجاج واستهجان أفراد المجتمع بمؤسساته وأطره المختلفة، وتشكل جرحاً في المعايير والقيم الاجتماعية، وخروجاً عن الأعراف التقاليد والمعايير الأخلاقية الاجتماعية والتي جُبل عليها المجتمع وتطبعت في المجتمع منذ عصور سحيقة في القدم.

الأحداث: هم الصبيان والمراهقون والذين تتراوح أعمارهم ما بين (21-6) سنة. وهناك من يرى أنها من(18-6)سنة، وفريق أخر يرى أنها(17-6) سنة.

ولقد حدد قاموس علم الاجتماع أن: " الحدث" من الناحية الزمنية :يشير إلى عمر يتراوح ما بين (10-6)سنة كحد أدنى وإلى عمر يتراوح ما بين (21-16) سنة كحد أعلى وينظر إلى هذه الفترة بصفة عامة، وخاصة من الناحية الاجتماعية على أنها تشمل على سني العمر التي يطلق عليها " الطفولة والمراهقة " ويشير المصطلح من الناحية الوظيفية إلى الخصائص والإمكانيات والمسؤولية الفردية التي تفوق مرحلة الطفولة ولكنها أقل من مرحلة النضج.

وأشار المؤلف أن الإنسان يمر بمراحل مختلفة من الطفولة والشيخوخة وتبدأ بمرحلة الحمل وتنتهي بمرحلة الشيخوخة.

وتقسم مراحل النمو أحياناً على أساس نمو بعض الغدد، ويعرف باسم الأساس الغدي العضوي، وجوهر هذا الأساس هو أن الغدة التيموسية (Thymus) وتقع تحت الرقبة تكون نشيطة فعالة في بدء حياة الطفل، وعندما يبلغ الطفل حوالي(11) سنة تبدأ في الضمور والاضمحلال كما أن الغدة الصنوبرية (Pineal) تقع في المخ تضمر عند البلوغ بينما يزداد نشاط الغدة التناسلية وينتج عن نشاط الغدد التناسلية ظهور الصفات الجنسية على المراهق والمراهقة. ويستمر نشاط الغدد التناسلية حتى يأخذ في الضعف تدريجياً في مرحلة الشيخوخة، وعلى هذا الأساس العضوي تقسم ظاهرة النمو إلى مرحلة الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة.

ويعتبر من أهم سمات مرحلة الطفولة والممتدة من الولادة وحتى 11 سنة:

-يميل الطفل ميلاً خاصاً نحو التقليد والمحاكاة.

-في بداية حياة الطفل يعتمد اعتماداً كلياً على أمه.

-يتعلم المشي والكلام.

-في السنة الثانية يميل للعناد ويصر على تحقيق مطالبه.

-بالتدريج يتدرب الطفل على لبس الملابس وعلى ترتيب حاجاته إذا تم الاستغلال الحسن لنشاطه وحيويته.

-يميل إلى حب الاستطلاع والمعرفة.

-يتسم خيال الطفل بالقوة والجنوح.

-في العاشرة من العمر، تظهر على الطفل سمة نزعة حب التملك، وجمع الأدوات ووسائل اللعب،وفي هذه المرحلة يتميز الطفل بنمو جسمي،ونمو عقل، اجتماعي، وجداني

أما مرحلة المراهقة بمراحلها المبكرة والمتوسطة والمتأخرة تبدأ من(11 إلى 17) سنة. حيث يمر المراهق بمراحل تطورية هامة في حياته حيث تظهر على المراهق التغيرات التالية:

1-الجانب الجسمي:والذي يظهر فيه مجموعة من التغيرات الخارجية والداخلية على المراهق مثل تضخم الصوت وبروز الشعر وعرض الأكتاف للذكر.. وكبر الحوض ونعومة الصوت وبروز الثدي عند الأنثى.

2-الجانب الاجتماعي:يبحث المراهق في هذا الجانب العلاقات الاجتماعية الواسعة وعن الاستقلال عن الوالدين وهذه مشكلة من أهم المشاكل التي يواجهها المراهق لأن بعض الوالدين يرفض ذلك ويرفض النظر إلى المراهق على أنه أصبح أكثر نضجاً، ومع أنه بحاجة لأن يعتمد على نفسه في اتخاذ الكثير من القرارات، لذلك ينشأ الصراع بين المراهق ووالديه، وقد يلجأ المراهق إلى التمرد والعناد واللجوء إلى حيلة دفاعية، وقد يسلك البعض منهم في الكثير من الأحيان سلوكيات منحرفة.

3- التغير العقلي والانفعالي: يمر المراهق بتغيرات تعكس مدى الاضطراب والتذبذب الذي يعيشه ويرافق ذلك نمواً عقلياً، وقد يشعر بغربة ما تسمى بأزمة الهوية إذا افتقد للدفء والحنان والاهتمام من قبل الأسرة والمحيطين به. في هذه الحقبة تطرأ على المراهق التغيرات التالية: النمو العقلي السريع، وقدرة على التفكير السليم، ومعرفة الخطأ والنقائص، سرعة الغضب والانفعال، تبلور عاطفة تأكيد الذات، والاتجاه صوب الجنس الأخر، تتعزز الثقة بالنفس، وبالقدرة على الوصول إلى المستحيلات، الاهتمام بالمظهر الخارجي، واقتناء الملابس الجميلة والملفتة للنظر، حب الظهور والبروز وتقليد سلوكيات وحركات الممثلين والأبطال والشخصيات البارز، النزوع صوب التفرد والاستقلال عن العائلة، تعزيز علاقات الصداقة والصلات مع الأصحاب والمقربين، نمو نزعة التمرد على العادات والتقاليد في الأسرة والمجتمع، تنامي روح النقد والنفور لما هو سائد حوله، الاتجاه نحو تأكيد الذات، التميز بالقلق والاضطراب والتوتر، حب المغامرة والاكتشاف والتطلع، ميل نحو التقليد للعادات والتقاليد الأوروبية.

كما ويعاني المراهقون في هذه المرحلة من صراعات:صراع بين مغريات الطفولة والرجولة، صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة، صراع جنسي بين الميل المتيقظ وتقاليد المجتمع أو بينه وبين ضميره، صراع ديني بين ما تعلمه من شعائر وبين ما يصوره له تفكيره الجديد ،صراع عائلي بين ميله إلى التحرر من قيود الأسرة وبين سلطة الأسرة، صراع بين مثالية الشباب والواقع، صراع بين جيله والجيل الأخر.و هناك عدة أشكال للمراهقة وأبرزها.

(1)مراهقة سوية:خالية من المشكلات والصعوبات.

(2)مراهقة انسحابية: ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث ذاته ومشكلاته.

(3)مراهقة عدوانية يتسم السلوك فيها بالعدوانية على نفسه وعلى غيرة من الناس والأشياء.

2.نوعاً الانحراف.

أ. الانحرافات النفسية:يقصد بها السلوكيات والاضطرابات النفسية الشاذة حيث أن: الأفراد غير الأسوياء نفسيا تعتريهم إعاقة معرفية أكثر، يتصرفون اجتماعياً بطريقة غير ملائمة، كما يبدو أنهم أقل قدرة في التحكم في انفعالاتهم عن الأفراد الأسوياء.

وهناك العديد من الطرق التي يمكن الاستعانة بها في تحديد السلوك الشاذ:

-قصور النشاط المعرفي: فحينما تحدث إعاقة للقدرات العقلية كالاستدلال والإدراك والانتباه والحكم والتذكر والاتصال، وتكون هذه الإعاقة شديد، يمكن وصف السلوك بأنه " غير سوي."

-قصر السلوك الاجتماعي: نظراً وللعادات التقاليد الاجتماعية التي تنظم السلوك في كل مجتمع، فإنه حينما ينحرف السلوك بدرجة عالية من مستويات تلك التقاليد فمن المحتمل أن يطلق عليه سلوك "غير سوي" .

-قصور التحكم الذاتي: على الرغم أنه ليس لدى الأفراد مقدرة كاملة للتحكم المطلق في سلوكهم إلا أن البعض يمارس تحكما ولو بسيطاً في سلوكه لذا فإن الانعدام التام للتحكم في السلوك يوصف عادة بأنه سلوك " غير سوي."

-الضيق: أن مشاعر الأسى وعدم الارتياح كالقلق والغضب والحزن كلها انفعالات سوية وحتمية ولكن التعبير عن هذه الانفعالات بطريقة غير مناسبة تؤدي إلى المعاناة بطريقة حادة وغير مألوفة يعتقد أنها" غير سوي.

ب. الانحرافات الاجتماعية:أما الانحرافات الاجتماعية الأخلاقية عند الأحداث، فهي ليست خلل في عمل أعصاب المخ يؤدي إلى الذهان ولا هي العصاب وهو ما يعرف بالأمراض النفسية العصابية وتكون عبارة عن اضطراب في التفكير والسلوك، حيث أنها انحرافات اجتماعية أخلاقية ولدتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية غير السوية، والتي تعكس الخلل في بنية المجتمع، والأمر الذي أدى إلى تناقض مابين الحدث والواقع المعاش وهذا ما يدفع الفرد إلى تفريغ معاناته والتخلص من شعوره المفرط بالتهديد بأحد اتجاهين الأول داخلي: هزيمة، أمراض عضوية، نفسية،انتحار، والآخر خارجي: السرقة، الاعتداء، القتل.

فتعتبر الانحرافات الاجتماعية عند الأحداث هي الانحرافات ذات الاتجاه الخارجي: والتي يقوم فيها الحدث أو الفرد بتفريغ وطأة الضغوط على المجتمع يشكل مشكلة لأفراد المجتمع الذين تقع عليهم تبعاته كما أنه يشكل مشكلة كبيرة أيضاً للسلطة والتي تمارس دورها لحماية المجتمع واستتباب الأمن.

والانحراف المبكر: كل فعل يقدم عليه الحدث بدوافع فردية تتعارض مع المستوى الخلقي السائد والمعايير الاجتماعية مما يقلق حياة الأسر، والمجتمع وبتكرار مثل هذا السلوك يصبح سلوكاً اجتماعياً موجهاً ضد مصلحة الحدث والأسرة والمجتمع. ومن أهم مظاهره الفرار من المدرسة والنزوع للشغب والتشرد في شكل تجمعات صغيرة للاعتداء على الملكية العامة والخاصة كالسرقة وأعمال التخريب والشذوذ الجنسي وتجربة التدخين والخمر والمخدرات.

وأشار المؤلف أن هناك علاقة وثيقة وترابطاً عضوياً ما بين الانحراف النفسي والاجتماعي،حيث أن كلا منهما يؤثر على الأخر، والمنحرف اجتماعياً أخلاقياً قد يعاني من انفصام في الشخصية واضطرابات نفسية وعصاب والضغوطات الاجتماعية والاقتصادية والحياتية الشديدة قد تؤدي إلى الهوس الاكتئابي ومن ثم إلى الجنون.

3.النظريات السوسيولوجية عن الانحراف.

1- نظرية حرية الإرداة: والتي تنطلق أساساً من أن الحدث يملك حرية الاختيار، وهو صاحب إرادة مطلقة، يختار بنفسه الأعمال الشريرة والأفعال الخيرة، والمحيط والبيئة ليس لهما دخلاً في سلوكه الانحرافي، طالما أن الحدث يملك حرية الاختيار.

2-النظرية الغريزية: ترى أن الانحراف كامن في أعماق الحدث، وينتقل إليه وراثياً،وأن هناك منحرفين بالفطرة، وقديرجع الإجرام أساساً لأسباب وراثية.

3- النظرية السلوكية:ترى أن السلوكيات الشاذة والمنحرفة، قد تطبع بها الحدث منذ نعومة أظفاره وهي إفراز للتنشئة الاجتماعية الخاطئة.

4-المذهب الإنساني:يرى أن الاضطرابات والسلوكيات المنحرفة هي امتداد للطفولة المؤلمة التي عاشها الطفل في محيط أسرته، الأمر الذي ولد لديه الروح الانتقامية والسلوك الشاذ المنحرف.

5-نظرية التوتر:هي التي تؤكد أن لكل حدث هدف وطموحات وعندما يصل الحدث إلى نقطة ما لا يستطيع تحقيق طموحاته ومآربه التي يصبو إليها بطريقة سوية، يلجأ إلى الطرق المنحرفة لتحقيق غايته المنشودة.

6-نظريات التحكم والسيطرة:ترى أن العلاقة الاجتماعية الوطيدة تقلل من الانحرافات، وفي حالة ضعف أو انعدام العلاقات الاجتماعية(الأسرية القبلية، الجماعية، المدنية) يؤدي إلى تفاقم حدة الانحرافات وبالتالي تشكل خطورة كبيرة على المجتمع ومعاييره الاجتماعية والأخلاقية.

7-النظريات الثقافية:ترى أن السلوك المنحرف يتم أخذه من الجماعات المنحرفة في المجتمع ذات الثقافات الفرعية، والتي تظهر في المجتمع في خضم التباينات العراكات الاجتماعية، حيث تنفذ فيها جماعة (عصابة) ما جريمة وتصرفات شاذة ضد جماعة أو فئة أخرى في المجتمع .

وهناك بعض الدلائل التي تؤيد أسهام الضغوط البيئية في تنمية العوامل المهيأة للانحرافات النفسية، وتكون ضمن المجالات التالية:

أ. الخبرات المؤلمة التي تعرض لها المنحرفون نفسياً في الطفولة.

ب. انتشار الانحرافات النفسية في أسر المنحرفين نفسياً.

ت. تأثر نسب انتشار الانحرافات النفسية بعوامل اجتماعية وثقافية.

وأوجز المؤلف وجهات نظر متباينة عن انحراف الأحداث كالتالي:

-اتجاه يرى أن سبب الانحرافات يكمن أساساً في تفشي الجهل والأمية وقلة المتمدرسين.

-ووجهة نظر: تركز على أن أسباب الانحرافات لا تأتي إلا كنتيجة للأزمات والاضطرابات النفسية.

-وآخرون يرون: أن الانحرافات تولدها خلفيات اجتماعية و اقتصادية.

-واجتهاد يؤكد: أن مسببات الانحراف كامن في الوضع الاجتماعي والمكانة الاجتماعية.

-وافتراض يستنتج: أن ضعف أدوات الضبط الاجتماعي، وترهل أجهزة الأمن يغذي الانحراف عند الأحداث، ويعزز من مقومات الانحرافات الاجتماعية الشاملة.
-وهناك من يرى: أن النمو السكاني من الأسباب الرئيسية والمباشرة لنمو الانحراف واعوجاج السلوكيات وتفسخ الأخلاق.
-ونظريات ترى: أن التفكك الأسري هو الركيزة الأساسية لانحراف الأحداث.
-وجهة نظر أخرى: تطرح أن سبب الانحرافات عند الأحداث يعود في الأساس إلى الموقع الجغرافي الذي يعيش في الحدث.
-وتوجد وجهة نظر دينية مفادها: أن ضعف الوازع الديني، يؤدي إلى انحلال أخلاقي، وفساد اجتماعي، وبالتالي يكون العامل الرئيسي لانحراف الأحداث.
وذكر المؤلف أن النظريات والاجتهادات السالفة الذكر عن انحراف الأحداث، أحادية وضعيفة لا تؤدي الأغراض المرجوة، لأن انحراف الأحداث لا يمكن تفسيره بعامل واحد أو عاملين، بل هناك جملة من العوامل والمسببات المتشابكة والمتداخلة والتي إذا ما تم بسطها وتحليلها، تعطي أساساً لمعرفة الأسباب المستترة والظاهرة لانحراف الأحداث.

4.جذور انحرافات الأحداث.

أ. الجذور الاقتصادية لانحراف الأحداث: حيث أن عُسر الحياة المعيشية للمجتمع اليمني قد أثر بشكل سلبي على الأحداث وأعطى تربة خصبة لازدياد رقعة انحرافات الأحداث، ومن المفيد الإشارة إلى أن تراجع أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتفكك الأسرة وضعف دور المدرسة ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة وتراجع أدوار مؤسسات الضبط الاجتماعية، قد ألقت بضلالها على وعي وتصرفات الأحداث وأثرت سلباً على تربية الناشئة، وإن الكثرة الكاثرة من الانحرافات التي يرتكبها الأحداث في اليمن، هي نتيجة للفقر والعوز وصعوبة الحياة الاقتصادية، وأكثر الانحرافات انتشاراً هي السرقة.

ب. الجذور الاجتماعية لانحراف الأحداث:حيث أن تواجد الحدث في بيئة اجتماعية مريضة يعرضه لخطر الانحراف وتنتقل إليه جرثومة الانحرافات بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فالمحيط الاجتماعي يلعب دوراً رئيسياً في صلاح الطفل أو انحرافه وتصدع الأسرة وتفكك الروابط الأسرية والانهيار الأخلاقي يؤدي إلى:
-عدم احترام وتقدير العادات والتقاليد وأنماط السلوك المتعارف عليها في حدود المستوى الطبقي والمكانة الاجتماعية.
-الانصراف عن تأدية الشعائر الدينية وما تستلزمه من فرائض وأدوار.

-انهيار معاني الصدق وتغليب الغرائز والاستسلام لها، سواء لضعف في المعوقات الأخلاقية أو لأسباب مرضية.

-الهروب من الواقع الأخلاقي والاجتماعي السائد في المجتمع ومحاولة تقليد ومحاكاة نماذج معينة.

وأشار المؤلف أن إساءة معاملة الأطفال حيث أن المعاملة القاسية وغير الإنسانية للحدث تكون لها تأثيراتها السلبية على مستقبل الناشئة حيث أنهم قد ينغمسون في أعمال العنف ويتشبعون بثقافة الحقد وقد يتجردون من المعاني الإنسانية كالرحمة والشفقة والرأفة وقد يتحولون إلى مجرمين حقيقيين تتحكم فيهم الغرائز والشهوات وتكون تصرفاتهم غير اجتماعية ومعادية للنظم والأخلاق والأعراف والقوانين الاجتماعية والسلم الاجتماعي .

وهناك ثمة أشكال من الإساءة والعنف ضد الأحداث منها:

1-إهمال الأطفال: أي الإهمال الدائم أو المنقطع للطفل، أو القصور في حمايته من أي خطر قد يتعرض له، ومن أنواع الإهمال الحرمان من الضروريات والإهمال الطبي والتعليمي والعاطفي.

2-الإساءة البدنية: أي إهمال بدني متعمد، كإمساك الدواء أو الغذاء عنه أو توجيه أذى مادي له، كالضرب أو اللكم أو الرفس أو الخنق أو الربط أو التحرشات الجنسية أو القطع أو الحرق أو الكبت أو الحرمان المادي والعاطفي.

3-الإساءة النفسية:تعني استخدام أساليب تسبب الألم النفسي للطفل، كالسخرية منه أو النبذ أو التهديد أو التخويف أو توجيه عبارات جارحة أو التفرقة بينه وبين إخوانه، أو بينه وبين زملائه وحرمانه من المحبة والعطف والحنان أو إجباره على القيام بأشياء غير واقعية.

4-الإساءة الجنسية:تعني الاستغلال الجنسي الفعلي أو المحتمل للطفل ويعني أي اتصال قسري أو حيلي، أو تلاعب من شخص كبير لطفل صغير، أو في أي صورة من صور التحرش الجنسي.

فالإساءة المادية والمعنوية والجنسية صورة متكررة في مجتمعاتنا العربية تمارس ضد الأحداث، والعنف المفرط لا يأتي منه ثمار إيجابية، وعلى العكس يولد روح الانتقام والثأر لدى الحدث وقد يتحول إلى شخصية سيكوباتية لا تعرف معنى الرحمة ولا تشعر بالألم وتتصرف تصرفات مجافية للجو الاجتماعي وغير متكيفة مع الفضاء العام فأغلب المجرمين والأشرار هم من الصنف الذي قد تعرضوا

لعقوبات قاسية في طفولتهم ولعذاب بيائس أثر سلباً على مستقبلهم وحياتهم في مراحل ما بعد الطفولة والمراهقة.

كما أبرز المؤلف مظاهر الإساءة التي تتعرض لها الفتاة على وجه التحديد أكثر من الأطفال الذكور وهى:

1-العنف الجسدي: وهو أشد وأبرز مظاهر العنف ويتراوح من أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها: الضرب، شد الشعر، الصفع، الدفع، المسك بعنف، لوي اليد، الرمي أرضاً، اللكم، العض،الخنق، الحرق،الدهس.

2- الحصول على العمل: إجبارها على عمل ما لا تحبه، منعها من الاستمرار في عملها، عدم كفاية النقود والتي تعطى لها، الاستيلاء على ممتلكاتها، تهديد ممتلكاتها الشخصية، عدم إعطائها مصروفها، الاستيلاء على راتبها، إجبارها على التنازل عن حقوقها في الميراث.

3-العنف التعليمي: يعني بأبسط أشكاله حرمان الفتاة من التعليم، أو إجبارها على ترك مقاعد الدراسة، تهديدها بإيقاف تعليمها،إجبارها على تخصص معين.

4-العنف النفسي: وهو فعل مؤذ نفسياً لها ولعواطفها دون أن تكون آثار جسدية:الشتم، الإهمال، المراقبة، عدم تقدير الذات، التحقير، النعت بألفاظ بذيئة، الإحراج، المعاملة كخادمة، توجيه اللوم، الاتهام بالسوء، إساءة الظن، التخويف.

5-العنف الجنسي: وهو لجوء "الآخر" إلى الاستدراج بالقوة والتهديد، إما لتحقيق الاتصال الجنسي مع الفتاة، أو استخدام المجال الجنسي في إيذائها (التحرش الجنس، الشتم بألفاظ نائبة، الهجر من قبل الزوج، الإجبار على ممارسة الجنس، الإجبار على القيام بأفعال جنسية لا تحبها المرأة).

6-العنف الاجتماعي: فالانحرافات الاجتماعية على همزة وصل قوية بالمحيط الاجتماعي (الأسرة، الجيران، الأهل، الأصدقاء) وبطرق ووسائل التنشئة الاجتماعية في العائلة والمدرسة والمؤسسات التعليمية والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام والضبط الاجتماعي وطبيعة التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي والاندماج الاجتماعي وثقافة وسلوك المجتمع ووقت الفراغ، فالكثير من السلوك الجانح قد يكون مجرد لعب غير موجب، أو نتاجاً لافتقار التوجيه في شغل وقت الفراغ، ومن ثم فإن القصور في توفير وسائل سوية للترفيه وشغل وقت الفراغ قد يكون من العوامل التي تسهم في حدوث السلوك الجانح. وفي هذا الصدد فإن كثيراً من جرائم الأحداث يتم ارتكابها خلال وقت فراغ الطفل.

وقدم المؤلف وصف الأسر الأحداث المنحرفين كالتالي:

1-كثرة أعداد أفراد أسر الأحداث المنحرفين حيث أن متوسط عدد أفراد أسر الأحداث المنحرفين(7) أفراد.
2-قلة الدخل الشهري.
3- كثرة الصراعات والتفككات الأسرية.
4-المستوى التعليمي المتدني لأسر المنحرفين من الأحداث.
5-تتميز أسر المنحرفين بكثرة عدد أفرادها المتعاطين للخمر والسيجارة والقات.
6-أباء وأمهات المنحرفين يقضون أغلب أوقاتهم خارج محيط الأسرة وبعيداً عن الأبناء.
7-ضعف الوازع الديني لدى أسر المنحرفين.
8-تتميز أسر المنحرفين بضيق السكن العائلي.

وقدم المؤلف في نهاية الفصل مجموعة من التوصيات أهمها:

1-تحسين الحياة المعيشية لأفراد الأسرة والمجتمع ككل مما يشكل رافداً أساسياً ومهماً في تلاقي عملية انحراف الأحداث.
2-توفير فرص العمل للأحداث والعمل على تأهيلهم وتدريبهم حتى لا يكونوا عالة على المجتمع.
3-تفعيل دور شبكة الأمان الاجتماعي وصندوق الرعاية الاجتماعية وتوفير الأموال اللازمة لها من أجل دعم الأسر الفقيرة وإنشاء المشاريع التنموية وإنجاح برامج التدريب المهني ومشاريع الأشغال العامة.
4-اعتماد أسلوب التخطيط والتنظيم السليم في حياة الأسرة والمجتمع.
5-الاهتمام بالأسرة وتقديم الدعم اللازم لها وخاصة الأسرة الفقيرة والتي تعاني من مشاكل اجتماعية، وتقديم الدعم المعنوي والاستشاري للأسر وتعميق الوعي الثقافي والتعليمي.
6-على الأسرة أن تقي نفسها من الصراعات الأسرية المدمرة التي تؤدي في نهاية المطاف إلى تفككها.
7- الحرص على تربية الأحداث تربية حسنة حتى يشعر الحدث بحنان وحب ودفئ الوالدين وعدم استخدام الشدة معهم وتعزيز الثقة والاطمئنان في نفوسهم.
8-على الوالدين أن يتجنبا الشجار والخلافات أمام ناظري الأحداث حتى لا ينعكس ذلك على سلوكياتهم ونفسياتهم السريعة الثائرة.
9-الحب الزائد للأحداث يعطي ثماراً سيئة حيث يتعود الحدث على الدلع وعدم القدرة على تحمل المسئولية في المستقبل.

10-العائلة السليمة تتقوى في إطارها أواصر الصداقة والمحبة، هذه العلاقات الطيبة تمنح الحدث الثقة بوالديه ولا يشعر بعوائق ما بينه ووالديه وبالتالي تمكن هذه الوضعية الحدث من إطلاع والديه على مشاكله الخاصة من أجل حلها.

11-على الأسرة عدم إهمال الحدث ومنحه الاهتمام الكافي والرقابة أحياناً على تصرفاته إذا تطلب الأمر ذلك.

12-لابد من مساعدة الأحداث من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل في إتقان واستغلال وقت الفراغ وعدم ترك الأحداث لساعات طويلة في الشارع والعمل على إنشاء الأندية الرياضية والثقافية والحدائق العامة ومرافق الراحة والتنزه والتسلية لمساعدة الأحداث لقضاء أوقات فراغهم بصورة سليمة.

13- أهمية الدور التربوي والتهذيبي والتعليمي للمدرسة، لأن ضعف الدور التربوي للمدرسة يساعد على انحراف الأحداث.

14-لابد من رسم سياسة إعلامية واضحة المعالم موجهة للأحداث ولأفراد المجتمع للوقاية من الانحرافات.

15-العمل على تقوية الوازع الديني والمحافظة على العادات والتقاليد الاجتماعية الحميدة.

16-العمل على نشر قيم المحبة والإخاء والعدل والمساواة لتنمية الضمير الأخلاقي عند الأحداث وللوقاية من مؤثرات الجشع والأنانية والطمع والشر والتوحش.

17- تفعيل دور المؤسسات الرسمية والمدنية لمكافحة انحرافات الأحداث وتطبيق القوانين والعقوبات الملائمة للأحداث للوقاية من الانحرافات.

18-إنشاء مراكز تربوية وتأديبية للأحداث المنحرفين وأخرى لليتامى والمحتاجين في المدن الرئيسية.

19-انحراف الأحداث ظاهرة مستمرة ومتجددة في المجتمع الأمر الذي يحتم علينا الاستمرار في دراسة هذه الظاهرة أولاً بأول وتقديم المعالجات الملائمة لهذه الظاهرة

الفصل الرابع:عمالة الأطفال:

العمل ليس خطيئة في حياة البشر، وإنما الخطيئة الكبرى هى الكسل والنوم والاعتماد على الآخرين، ولكن للعمل شروط ومنافع ،وليس من الإنصاف وضع الأطفال في أعمال طافحة بالقذارة والقسوة وترهق كاهلهم، وتفوق قدراتهم العقلية والجسمية والذهنية،فالأعمال الشاقة ترهق الأطفال ولا تعطى لهم فرصة للتمتع بطفولتهم.

1.عمالة الأطفال عالمياً : عمالة الأطفال هى محل إدانه ورفض على المستوى العالمي،لأنها تتناقض مع الطفولة الواعدة الحالمة ، ومع حقوق الطفل.

2.عمالة الأطفال في الوطن العربي: مع ازدياد الحياة المعيشية سوءا ازدادت ظاهرة عمالة الأطفال في الوطن العربي.

3.عمالة الأطفال في اليمن: أفاد المؤلف أنه من الصعب الإتيان تاريخ بداية عمالة الأطفال في اليمن، ولكن على الأرجحكانت عمل الأطفال مرتبط بالأشغال المنزلية، ومعاونة الأسرة في الحقل والري والزراعة وبعض الحرف اليديوية الخفيفة المتعلقة بالبيع والشراء.

4.أسباب عمالة الأطفال.

هناك أسباب مختلفة لعمالة الأطفال وتأتي على رأس هذه الأسباب العوامل الاقتصادية والفقر، الذي يؤدي بالأطفال إلى الاشتغال في أعمال مختلفة والمضرة من الناحية الصحية والأخلاقية (أحياناً).

تهريب الأطفال لغرض العمل: عملية تهريب الأطفال تقوم بها عصابات على همزة وصل قوية بعملائها في الداخل والخارج، ولا تخلو من نزر من العمليات من تنسيق مسبق مع أولياء أمور الأطفال، وقد تتجرأ العصابات المهتمه بتشغيل الأطفال بخطفهم وترويعهم وترهيبهم خلسة لاستغلالهم بصورة بشعة تتصادم مع حقوق الطفل الآدمية.

وأوضح المؤلف أهم أسباب عمالة الأطفال من أهمها:

1-عسر الحياة الاقتصادية(الفقر).

2- الإدارة غير الحكيمة للموارد والشئون العامة.

3-التجاذبات السياسية الحادة.

4-التصدع الأسري.

5-النمو السكاني السريع.

6- الجهل والأمية.

7-تدني المستوى التعليمي.

5.أضرار عمالة الأطفال.

يعتبر العمل المفيد وغير المضر يكون مقبولاً إلى حد ما خاصة إذا ما دعت الحاجة الماسة لذلك، ولكن من غير المقبول الدفع بالأطفال في أعمال تفوق قدراتهم وطاقاتهم،ولا يتوأم مع مرحلة الطفولة، حيث لاتمكنه من اللعب والاسترخاء والتعليم، وتنمية مواهبه ومداركه.

وأضاف المؤلف أن الأطفال يقلدون الكبار في بعض السلوكات السلبية والعادات الخاطئة، من خلال الاحتكاك بهم في العمل مثل: التدخين وشرب الخمر وتعاطي بعض المسكنات والعديد من السلوكات الخاطئة الأخرى.

وأخيراً زيل المؤلف الفصل بمجموعة التوصيات التالية:

1.على الجهات المسئولة القيام بعمل إحصائيات دقيقة لعدد العاملين من الذكور والإناث في مرحلة الطفولة.

2.لابد من تفضيل الأنظمة والقوانين الخاصة الأطفال.

3.ضرورة الاهتمام بالتعليم المهني والفني.

4.رسم استراتيجات خاصة بمواجهة عمالة الأطفال.

5.على الجهات المسئولة تقديم تصور بالمهن المسموح مزاولتها من قبل للأطفال.

6.على الدولة تقديم العون للأسر الفقيرة ومحدودة الدخل.

الفصل الخامس:الأسرة والمشكلات الاجتماعية:

1.تعريف الأسرة: هي اللبنة الأساسية للمجتمع وقوة الأسرة من قوة المجتمع، وعندما تتفكك الأسرة تضعف روابط التضامن والتآزر والإخاء والمحبة والتعاضد بين أعضاء الأسرة.

2.وظائف الأسرة: أوضح المؤلف أن أبرز وظيفتين للأسرة هما: التناسل(الإنجاب)، وتربية الأطفال (التنشئة الاجتماعية).

3.الأسرة الممتدة والنواة: تتميز بكبر حجمها وتتكون من الزوج والزوجة والأبناء المتزوجين وغير المتزوجين والأجداد والأقارب، فهي تشتمل على ثلاثة أجيال.

4.التغيرات في الأسرة اليمنية: لقد طرأ على الأسرة اليمنية مجموعة تغيرات، حيث أنها تمر بمرحلة انتقالية(خاصة في المدن) ما بين الوظائف الكلاسيكية التقليدية والوظائف المعاصرة.

ـ مشكلة العنف الأسري.

أ- تعريف العنف:هو الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية سواء النماء أو الحرمان.

ب- أنواع العنف:هناك ألوان متعددة من العنف: سياسي، اقتصادي، اجتماعي، ثقافي، روحي، وعنف قانوني.

وهناك من يقسمه إلى:

أ- **رسمي:** وهو العنف الذي تقوم به هيئات ومؤسسات الدولة الرسمية.

ب- **غير رسمي:** هو عنف مجتمعي غير سلطوي تقوم به الجماعات والأفراد خارج نطاق أجهزة السلطة ومؤسساتها.

ج- العنف ضد المرأة:يقصد به التعامل بطريقة مهينه مع المراة واستخدام العنف ضدها وعدم معاملتها بالقسطاس.

د- العنف ضد الأطفال:يقصد به التربية الخشنة والغليظة في الأسرة والمدرسة والفضاء الاجتماعي العام، حيث يتم استخدام العنف ضد الأطفال سواء كان عنف جسدي أو معنوي.

2- **مشكلة الطلاق.**

أ- **معنى الطلاق:**هو فض لعقد الزواج الشرعي، وإنهاء العلاقات الزوجية بطريقة قانونية شرعية.

ب- الطلاق الجائر:هو إنهاء العلاقات الزوجية بطريقة قانونية شرعية وضمن إطارالأنظمة والقوانين. **ج- أسباب الطلاق:** تتنوع أسباب الطلاق منها: اقتصادية، اجتماعية، قيمية، أخلاقية، دينية، سلوكية، ونفسية.

ت- الفصل السادس:القات والتسول كمشكلتين اجتماعيتين.

القات كمشكلة اجتماعية :القات شجرة منتشرة في الصومال الحبشة واليمن وبعض الجبال المجاورة لها تشبه شجرة الكينا في طعمها بعض العفوصة والمرارة ولها نكهة متميزة عند كشر أو فرك أجزائها، والتخزين يعني مضغ الغضة المتفرعة منها وإيداعها في أحد الشدقين لفترة وامتصاص عصارتها ببطء في جلسة مخصصة لذلك، فيشعر متعاطية بانبساط وانشراح صدر، وذهاب لآثار التعب والإرهاق، ويتفتح الذهن، وزيادة الرغبة في العمل.

1.شيوع عادة مضغ القات: يعد انتشار وزراعة القات وتفشي مضغه، مشكلة اقتصادية واجتماعية وثقافية في المجتمع اليمني.

2.النساء والقات: نتيجة لعادة مضغ القات تناسلت مجالس مضغ القات النسائية.

3.الأضرار الاجتماعية للقات: يعتبر للقات أضرار اجتماعية كثيرة.

4.الفوائد الاجتماعية للقات: يعود القات بفائدة اقتصادية واجتماعية للأسر الزارعة والبائعة له.

ثانيًا: التسول:

1.حجم ظاهرة التسول: يعتبر التسول ظاهرة ممقوته في وجدان الضمي الجمعي وبؤرة ضعف في حياة المجتمعات، وتشكل جُرحاً في خاصرة الأمن الاجتماعي،

فلقد تفشت في المجتمع بشكل ملفت للانتباه إلى درجة من التقزز والانفلات، وفقد الناس بوصلة التمييز بين المحتاجين والمتصنعين للتسول.

2.أسباب التسول: تتعدد أسباب التسول ويأتي على رأسها: عُسر الحياة المعيشية، وارتفاع التباين مابين الطبقات والفئات الاجتماعية.

3.أنواع التسول: يوجد نوعان للتسول النوع المحتاج والغير محتاج.

4.الأساليب المستخدمة في التسول: يعتبر من أهم الأساليب المستخدمة في التسول: البكاء والتوسل، استخدام الأطفال الرضع، كتابة العرائض، تقديم الأوراق الطبية وتكاليف العمليات الجراحية،التظاهر بالجنون،استخدام المكرفونات للاستجداء والدعاء وطلب المساعدة، عرض الإعاقة والضرر على الناس، كتابة اللافتات وطبع الأوراق، عرض الشهادات والتقارير الرسمية وغير الرسمية، استخدام الأطفال الصغار، استخدام الشابات المراهقات في التسول، تهريب الأطفال ونقلهم ممن الريف إلى المدن.

-الخاتمة: تناول موضوع الكتاب قضية هامة وخطيرة، تمس مشكلات اجتماعية من منظور سوسيولوجي، وكان أسلوب الكتاب جاء سهلاً بسيطاً، كما أن عرض المادة العلمية جاء منطقياً، خالياً من الإغراق في تفاصيل لا جدوى منها.

وعليه تأتي أهمية هذا الكتاب من كونه يطرق موضوعات اجتماعية مهمة، فقد رأى المؤلف أن يقدم هذا الكتاب، محاولاً إلقاء الضوء على بعض المشكلات الاجتماعية، وحاول تتبع آثارها الضارة على كافة الأصعدة: اجتماعياً، صحياً، نفسياً، وأكاديمياً، وقدم بعض التوصيات.

وفي الختام يشير إلى أن هذه قراءة سريعة لهذا الكتاب، والشكر كل الشكر للأستاذ الدكتور/ سمير الشميري، حيث قدم لنا كتاباً غاية في الأهمية، وبذل فيه جهداً مشكوراً،ومن يقرأ هذا الكتاب حتماً سيستفيد، وهو أيضاً إضافة مهمة للمكتبة العربية .

ولعل من أبرز الملاحظات:عدم اعتماد المؤلف على المراجع والدراسات والبحوث الحديثة ذات العلاقة بعنوان الكتاب،وتكونت قائمة المراجع من [134] مرجعاً عربي و[13] أجنبي.