



جامعة القادسية الشامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْاجْتِمَاعِيَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الثامن، العدد (٣)، ربيع الآخر ١٤٤٣هـ / كانون أول ٢٠٢١م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية
عمّان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الثامن، العدد (٣)، ربيع الآخر ١٤٤٣هـ/ كانون أول ٢٠٢١م

ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء الباحثين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير
أو جامعة العلوم الإسلامية العالمية أو سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي - جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد الثامن، العدد (٢) محرم ١٤٤٣هـ / آب ٢٠٢١م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور خلوق ضيف الله أغا

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور عبد الملك السعدي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمد خلف بني سلامة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور غسان سالم الطالب جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عماد يوسف الشيخ جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور شاكر الخشالي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور أحمد حسن العياصرة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور علي خالد قطيشات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عمر المومني جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور هارون نوح معابده جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور مبارك محمد الطراونة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سمير الدروبي | جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور محمد السعودي رئيس مجمع اللغة العربية
الأستاذ الدكتور ناصر النعيمي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور علي الحمد جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور محمد القضاة الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور محمد نايف العمارة جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور عبد الحكيم حجازي جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور أحمد الكيلاني جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الرحيم أبو سويلم جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور إبراهيم الزعبي جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور صالح الشرفات جامعة آل البيت

المحرر اللغوي/ اللغة العربية: أ.د ناصر النعيمي

المحرر اللغوي/ اللغة الإنجليزية: د. غالب فريجات

أمين سر مجلة المشكاة وإخراج العدد

شيماء عبد الكريم الخصاونة

فَالْعِلْمُ مَنَاقِبُ عَلَى اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- إذا كان البحث مدعوماً من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم مانعتها لنشر البحث.
- يمكن أن يكون البحث مُستل من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة مع إعلام المجلة بذلك .
- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.
- يصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة إلى المجلة.
- يتولى تقييم البحث محكّمان ويمكن أن يرسل إلى ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقوقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه او ابداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.

- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلمه القرار.

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.

- تقدم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور ببحثه فيه مع عشرين مستلة من البحث.

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليقات النشر:

- أن يكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكلٍّ منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.

- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ^(١)، ^(٢)، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد - إن تعددت المجلدات - والصفحة. مثال:

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ / ٨٦٩م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط ٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج ٣، ص ٤٠. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت ٧٣٠هـ / ١٣٣٠م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي - مدخل"، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م، ص ١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط ١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص ٤١٧.

- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ().

- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.

- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠+)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



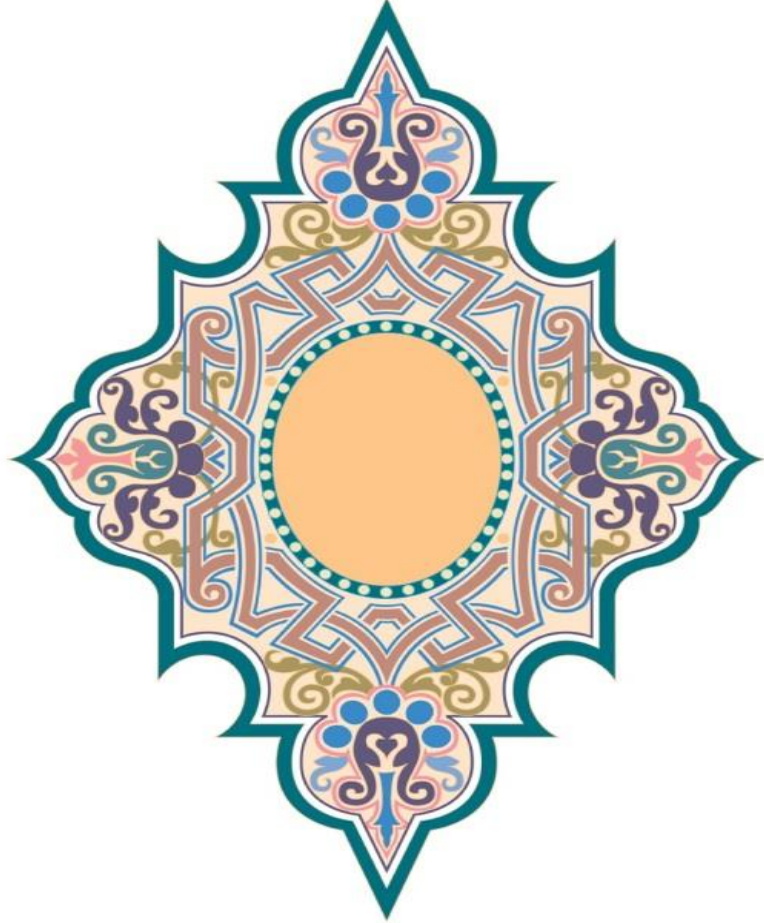
محتويات العدد (باللغة العربية)
المجلد الثامن، العدد (٣)، ربيع الآخر ١٤٤٣هـ/كانون أول ٢٠٢١م

الصفحات	عنوان البحث	الباحث/ الباحثون
٣٨-١٣	الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التعليم الخاص بعمان- الأردن	د. فاطمة أبو حمدة
٦٧-٣٩	مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات	د. خالد محمد الخطيب
٩٢-٦٩	أثر وحدات دراسية مطوره من المنهاج الوطني التفاعلي في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى رياض الأطفال في الأردن	د. أحمد عيسى داود د. نضال أحمد الغفري
١١٢-٩٣	مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثره في أداء أعضاء الهيئة التدريسية	د. رضا سلامة المواضية
١٣٧-١١٣	المُصمود والمُوقفت: تَبَيَّنَ المُصْطَلَح وتَقَارَب الدَّلَالَة	د. سيف الدين طه الفقراء د. باسم يونس البديرات
١٦٦-١٣٩	الهوية بين الأدب القومي وقومية الأدب: "البدون" في الكويت أمودجا.	د. أحمد زهير رحالة د. حنان إبراهيم العميرة
٢٠٢-١٦٧	الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني	د. رامي عبد الحميد الجبور د. راکز سالم العرود د. يوسف محمد الشمران د. اياد عدنان الحصان
٢٢٧-٢٠٣	التفسير الاجتماعي والقانوني لظاهرة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني من عام (٢٠١١-٢٠١٨م)	د. صلاح الدين عبدالله داوود العبادي د. رائد سامي عفاش العدوان
٢٥٦-٢٢٩	درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس	د. إيمان بشير الحسين
٢٨٣-٢٥٧	تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس ثقافة حقي العودة وتقرير المصير لدى طلبتها	منال نعمان قويدر رامي علي أبو سنجر سحر رمضان شامية
٣١٠-٢٨٥	دور المجالس البلدية في التنمية المحلية في مدينة حائل من وجهة نظر المستفيدين من الخدمات البلدية. دراسة تقييمية اجتماعية	عبد الله عبد الهادي الشمري د. اسماعيل محمد الزيود

٣٣٨-٣١١	واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية	عبيدة شحادة القطنة د. صالح أحمد أمين عبابنه
٣٨٦-٣٣٩	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى عينة أردنية من أهالي والمعلمين	خليل الزيود أ.د. فاروق الروسان
٤١٦-٣٨٧	فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة في الأردن	آية صالح سليمان زيد د. جهاد علي المومني
٤٣٩-٤١٧	مستوى التسكع الالكتروني وعلاقته بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين في محافظة العاصمة عمان	د. رامي ابراهيم الشقران د. معين سلمان نصرالدين د. علاء احمد الحراحشة
٤٧٥-٤٤١	شعريّة الأبنية المصرفية لاسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة في بناء قصيدة الرثاء عند الخنساء.	أ.د. فؤاد فياض شتات أ.د. حسن فالح البكور



المجلد الثامن، العدد (٣)، ربيع الآخر ١٤٤٣هـ/كانون أول ٢٠٢١م



**الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى
في مديرية التعليم الخاص بعمان- الأردن
* د. فاطمة أبو حمدة**

تاريخ وصول البحث: ٨ / ١ / ٢٠١٩م تاريخ قبول البحث: ٦ / ٧ / ٢٠٢٠م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمات بمديرية التعليم الخاص بالعاصمة عمان، من خلال المنهج الإحصائي الوصفي التحليلي وذلك باستخدام الاستبانات ثم تحليلها، وتوصلت إلى النتائج الآتية: أن حجم الاضطرابات الانفعالية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات كان منخفضاً جداً، وإن أكثر الاضطرابات الانفعالية انتشاراً بين طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات كان الانفعال السريع والقصير والمحدود، وإن أكثر السمات الوجدانية بروزاً لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات كان فرحهم عند رؤية أهلهم بالمدرسة، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطرابات الطلاب وانفعالاتهم الوجدانية تعود إلى اختلاف جنس الطلاب، وخلصت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات منها: أن الطالب يواجه في مرحلة الصفوف الثلاث الأولى بعض الاضطرابات والانفعالات الوجدانية بالرغم من قلة، كما أن هذه المرحلة يبدأ فيها الاستقرار الانفعالي بشكل واضح.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات، انفعالات، انفعالات وجدانية.

***محاضر، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.**

Abstract

This study aimed to reveal the effect of emotional disorders and emotions among students of the first three grades from the viewpoint of female teachers in the Directorate of Special Education in the capital, Amman.

The study adopted questionnaires method. Based on the results of data analysis, the following have been achieved: that the size of emotional disorders among students of the first three grades as seen by teachers was low very, and that the most prevalent emotional disturbances among students of the first three grades, as seen by the teachers, was rapid, short and limited excitement, and that the most prominent emotional feature among students of the first three grades as seen by the teachers was their joy when seeing their family school. The results of the study also showed that there were no statistically significant differences in students' disorders and emotional reactions due to the difference in students' gender. Finally, the study concluded with a set of conclusions and recommendations.

المقدمة:

أشارت بعض الدراسات إلى صفات هذه المرحلة، حيث أنها مرحلة من مراحل تطور النمو الإنساني المهمة. ويمر الطالب عبر رحلته التطورية بخبرات ومواقف تؤثر على نضجه بجوانبه المختلفة، جسمية وعقلية معرفية واجتماعية وانفعالية، وآثار هذه الخبرات خاصة المؤلمة منها سرعان ما تؤثر في نموه الجسمي أو المعرفي أو الاجتماعي وتظهر أثارها على سلوكه وتصرفاته، في

تعتبر مرحلة الصفوف الثلاث الأولى من مراحل النمو الإنساني التي لها أثر في تكوين شخصية الطالب بعد مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك لقربها من مرحلة الرشد والتميز لدى الطالب، إذ أن الأعمار من ٦-٩ بما تتضمنه من خبرات سارة أو مؤلمة تسهم إسهاماً كبيراً في رسم خطوط حياة الطالب المستقبلية، وقد

حين أن الخبرات المؤلمة المرتبطة بالجانب الانفعالي الوجداني قلما تظهر آثارها بشكل مباشر، فقد يستتر تأثيرها المباشر إلى أن تستحوذ على سلوك الطفل بأنماط وأشكال سلوكية مضطربة. (منصور، ١٩٧٩).

لآخر؛ وذلك لأن النمو الانفعالي لا ينتهي بمجرد وصول الشخص إلى مرحلة البلوغ وسن الرشد، ولذلك يتأثر الإنسان بالظروف والأحوال المحيطة به التي تُسرّه أو تؤلّه. (الموسوعة العربية العالمية، ٢٠٠٧) (عادل، ١٩٨٥).

وتتسم الجوانب الانفعالية للطالب في هذه المرحلة بجملة من الصفات تميزه عن غيره من طلاب المراحل الأخرى، وقد يكون بعضها امتداداً متطوراً للمرحلة السابقة وأساساً لتطور انفعالاته فيما بعد - وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة في بعض نتائجها- إذ تساعده هذه الخصائص على التوافق والالتزان مع الذات والآخرين، ومن خلالها يشبع رغباته ويحقق حاجاته. وأياً كانت هذه الانفعالات فإن الطالب يتدرب على الارتقاء في تعبيراته، بسبب اتساع دائرة علاقاته الاجتماعية ومع تقدمه بالعمر وبالتالي يكون أكثر توافقاً في التعبير عن هذه الانفعالات مع معايير المجتمع المختلفة.

الأدب النظري:

تتأثر صحة الإنسان العقلية بالتجارب التي مرّ بها خلال طفولته على مدى الحياة، وتتغير الصحة العقلية للإنسان من وقت

وبعد سن السادسة تقل حدة الانفعالات عند الطفل، وتزداد سيطرته عليها، ويصبح النمو الانفعالي لديه نمواً وجدانياً اجتماعياً، فيقل اعتماده على أبويه، ويرفض -نوعاً ما- الخضوع لاستبداد الكبار، ويندمج أكثر في مجموعة الأطفال؛ يستشعر القوة معهم، ويدين لهم بالولاء. (البنا وبيومي، ١٩٤١٧هـ).

والنمو الانفعالي يعني: قدرة الطفل على استخدام انفعالاته استخداماً بناءً، فإن الثقافة تلعب دورها الكبير في ذلك، فالانفعالات هي ظواهر نفسية اعتيادية، ولكنها تميل إلى الانحراف عندما تتحول إلى اضطراب انفعالي، حين تؤول الاستجابات إلى ما هو غير متناسق، أو حينما تؤدي بالطفل إلى أن يسلك سلوكاً انفعالياً ضاراً بنفسه أو بالآخرين؛ حيث أن الانفعال هو استجابة يديها الطفل عند تعرضه لموقف مثير، وإدراكه له بشكل من الأشكال،

واستجابات الطفل الانفعالية لها علاقة وثيقة بتحديد نوع السلوك. (زهران، ١٩٩٥).

أما الاضطرابات الوجدانية فتعني بصورة أساسية اضطرابات المزاج في الإنسان، ومن أشهرها الاكتئاب (الحزن الشديد)، والهوس (السعادة غير المتناهية وفرط النشاط)، والهوس الاكتئابي، والاضطراب المزدوج: وهو الحالة التي يشعر فيها المريض بفترات متعاقبة من الاكتئاب والهوس. (الموسوعة العربية العالمية، ٢٠٠٧).

ويتمثل الانفعال emotion في كل ما ينتاب الفرد من حالات وجدانية كالحب أو الكره أو الحزن أو الغضب أو الغيرة أو القلق أو النفور، كما يتصف الانفعال بحدوث استجابة فيزيولوجية على درجة من الشدة تتضح في: الارتفاع المفاجئ لضربات القلب، انقباض عضلات المعدة، ازدياد في ضغط الدم، ازدياد التوتر العضلي، ومن ثم يمكن القول بأن الانفعال هو: حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن يختص بها جزء معين من جسمه، أي أنها حالة وجدانية شعورية يشعر بها الفرد ويمكنه وصفها، ولهذا يمثل النمو

الانفعالي أحد الجوانب الهامة في عملية النمو الإنساني، حيث تؤثر الانفعالات على الإنسان خلال تفاعله مع بيئته في المواقف المختلفة، فالخبرات الانفعالية التي يمر بها الإنسان وبصفة خاصة في المراحل التكوينية الأولى، لها تأثيراتها اللاحقة في حياته وعلى صحته النفسية، كما يعتبر الاضطراب النفسي أو العقلي في الغالب اضطراباً انفعالياً. (الهاشمي، ٢٠١٤).

وهنا توضح الباحثة سبب ربط الاضطرابات مع الانفعالات في هذه الدراسة، حيث أن الاضطرابات التي نريد التحدث عنها عند هذه الفئة العمرية هي الاضطرابات المرتبطة بالانفعالات وليس التي لها انعكاس نفسي سلبي كبير كالإكتئاب كما أشارت كتب علم النفس واصطلح على تسميتها بالاضطرابات الوجدانية، وهي ليست المعنية بقولنا الاضطرابات الانفعالية، فالأولى مرض نفسي خطير، والثانية حالة انفعالية طبيعية يمكن التعامل معها وحلها وعلاجها وتجنبها بسهولة.

ومن هنا ترى الباحثة ضرورة الإشارة إلى أهم مؤثرات النمو الانفعالي وهي كما يلي:

كوسيلة لتحقيق غاية مرغوب فيها. (هرمز، ١٩٨٨).

٤- الجنس: يقوم البنون كمجموعة بالتعبير عن الانفعالات التي تعتبر مناسبة لجنسهم كذكور مثل: انفعالات الغضب بشكل متكرر وبشدة أكثر مما يقوموا بالتعبير عن الانفعالات التي تعتبر خاصة "مناسبة" للبنات مثل الخوف والقلق والحبة. (الدقاق، ١٩٨٩).

٥- حجم الأسرة: تظهر انفعالات الغيرة وثورات الغضب في الأسر كبيرة العدد بينما يظهر انفعال الغل أو الحسد "Envy" بشكل أكثر شيوعاً في الأسر صغيرة العدد.

٦- ترتيب الطفل: إن انفجار الغضب أكثر شيوعاً بين الطفل الأول في الترتيب الأسري، مما هو عليه في الأطفال التي تليه في الترتيب في نفس الأسرة.

٧- أسلوب التنشئة: يؤدي التدريب التسلطي إلى نمو أنماط القلق والخوف لدى الطفل بينما يؤدي التدريب المتهاون "Permissive" أو الديمقراطي "Democrat" إلى تنمية أنماط الاستطلاع والحبة.

٨- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مركز

١- الذكاء: يتجه الأصحاء إلى أن يكونوا أقل انفعالياً من ضعاف الصحة، بينما يستجيب الأطفال الأذكى كمجموعة انفعالياً لمجموعة من المثيرات أكبر من تلك التي يستجيب لها من هم أقل ذكاء، كما يبدو الأطفال الأذكى أكثر تحكماً في مظاهر التعبير عن الانفعالات. (الهاشمي، ٢٠٠٨).

٢- رد الفعل الاجتماعي إزاء السلوك الانفعالي: تتأثر الاختلافات في نمط النمو الانفعالي أيضاً بكيفية رد الفعل الاجتماعي إزاء السلوك الانفعالي فإن كان رد الفعل لا يجذب مثل هذا السلوك كما هو الحال في الخوف أو الغيرة، فإن الانفعالات يقل تكرارها، وحتى إذا تكررت فإنها تظهر بشكل أكثر انضباطاً مما لو كان التفاعل الاجتماعي يجذب السلوك الانفعالي.

٣- مدى نجاح الطفل في إشباع حاجاته: نجد أن النجاح الذي يلاقيه الطفل من حيث إشباع حاجاته يؤثر أيضاً في تنوع أنماط الانفعال المختلفة، فمثلاً إذا أدت نوبات الغضب إلى إشباع حاجة الطفل لجذب الاهتمام وأبى إعطاءه ما يريد، فلن يتورع عن استخدامها لهذا الغرض فقط، بل إنها سوف تتزايد من حيث شدتها

الطفل أنه أخذ منه حنان الأبوين، فيقوم بإيذائه، أو يتبول لا إرادياً، أو يحبو بعد أن كان يمشي ليجذب إليه الانتباه، وتعالج الغيرة بأن يطلب منهم تقبيل بعضهم البعض، وإهداء أحدهم هدية للآخر، والإيثار، وعدم تمييز أحد على أحد في المعاملة، وإن كان الآخر معيماً أو مريضاً، ويُعطى الكبير برتقالة يقسمها بالتساوي على الأصغر منه، وهكذا. (مرسي، ١٤٢٩هـ).

وقد أظهرت الدراسات أن العوامل المؤثرة في النمو الانفعالي للطفل يرجع إلى كل من النضج والتعلم وليس أحدهما بمفرده ولا يدل عدم ظهور بعض الانفعالات في الفترة المبكرة من الحياة على أن هذه الانفعالات ليست موجودة فهذه الانفعالات تظهر فيما بعد مع نمو المخ وجهاز الغدد الصماء... وتتداخل عوامل النضج في نمو الانفعالات تداخلاً يصبح معه من الصعب في بعض الأحيان تحديد الآثار النسبية لكل منها. (عبدالمعطي وقناوي، ٢٠٠١).

وترى الباحثة أن مخاطر النمو الانفعالي تتمثل في عدة جوانب منها: الحرمان الانفعالي والحب الزائد، حيث

اجتماعي واقتصادي منخفض كثيراً ما تكون لديهم مخاوف وأنواع من القلق لا تظهر على الأطفال الذين ينتمون إلى أسر من مراكز اجتماعي اقتصادي أعلى. (زيدان، ١٩٨٩).

وهناك الكثير من الانفعالات التي تحدث مع الطفل، فهو يثور وينفعل بدرجة واحدة للأمور الهامة والتافهة: وترى الباحثة أن أهم هذه الانفعالات:

١ - الخوف: وهو عند البنات أكثر، فلا ينبغي أن يعاقب الطفل بالتخويف من الشرطي، أو الظلام، أو الأب، أو المدرس، أو العفريت؛ لأن لهذا عواقبه الوخيمة فيما بعد، وسيترتب عليه الكثير من الأمراض النفسية، والتبول اللاإرادي، والكبت، والانطواء. (بيرس، ١٩٨٨).

٢ - الغضب: ومن مظاهره: الامتناع عن الأكل، أو كسر الأشياء، أو أن يضرب نفسه، وبواعث الغضب قد تكون: اللوم والتقذ، مقارنة بغيره دائماً، إرغامه على إتباع بعض العادات والأنظمة، تكليفه بعمل فوق طاقته، غضب الوالدين والشجار الدائم بينهما.

٣ - الغيرة: وهي منتشرة بين البنات أكثر، وغالباً ما تكون بسبب مولود جديد، يشعر

يشير الحرمان الانفعالي إلى الحرمان من الحب والتعاطف، كما أن الحب الزائد له أخطاره أيضاً حيث يؤدي إلى عدم قدرة الأطفال على إقامة علاقات تعاطفية مع الآخرين مما يقودهم إلى العزلة ومن ثم يتعرضون للقلق الهامشي، وتؤثر الانفعالات المسيطرة والسائدة في شخصيات الأطفال وتوافقهم الاجتماعي والشخصي بل إنها تحدد ما سيكون عليه المزاج الانفعالي للطفل، حيث إذا تضمنت تجارب الأطفال العديد من الانفعالات السارة، فإن ذلك يكون لديهم مزاج انفعالي غير سار مما يؤثر على توافقهم. (العناني، ١٩٩٧).

وتنشأ بعض الإعاقات العقلية من الاضطرابات الانفعالية، وتشمل القلق والاكتئاب والعُصاب، ويمكن أن تحد هذه المشكلات من قدرة الإنسان على أداء وظائفه بصورة طبيعية، وقد يصعب على الإنسان الذي يعاني الاكتئاب أن يقوم بالأنشطة اليومية، ويعمل المعالج المهني مع هذا الشخص كي يساعده على إنجاز الأعمال اليومية، وقد يكون أحد الأهداف في العلاج المهني مثلاً وضع برنامج يساعد

الشخص على تخطيط أعماله اليومية. (الموسوعة العربية العالمية، ٢٠٠٧).
ويعد النمو الانفعالي من جوانب نمو شخصية الفرد الرئيسة، وهو من محاور نظريات الشخصية المختلفة كنظرية التحليل النفسي لـ(فرويد) حيث قسم مراحل النمو النفسي إلى خمس مراحل، وتقع مرحلة الصفوف الثلاث الأولى ضمن المرحلة الرابعة والتي تسمى مرحلة الكمون Latency Stage، حيث تقع هذه المرحلة بين السادسة وسن البلوغ، وفيما يضعف الدافع الغريزي أو الطاقة الغريزية، وينسى الطفل الأشكال السابقة لتطور الطاقة الجنسية، ويتخذ من المبادئ الخلقية القائمة في الثقافة التي يعيش فيها موانع يقيمها في وجه غرائزه الأولية، بمعنى أن الرغبة الجنسية والشعور بالكراهية تجاه الوالد من نفس الجنس تكبت، ويتميز الطفل بالهدوء النسبي من الناحية الدينامية. (الطحان، ١٩٨٩: ١٩٦) (المليجي، ١٩٧١).

ويرى فرويد أن البالغين ينكرون بشدة أنهم مروا في يوم بمرحلة شعروا فيها برغبة جنسية قبل البلوغ، ولكن غالباً ما يكشف لنا هذا الإنكار الشديد جداً عن زيفة،

"الاجتهاد؛ لأن الطفل نتيجة احتكاكه بتجارب جديدة كثيرة سرعان ما يدرك أنه في حاجة إلى أن يجد له مكاناً بين الأطفال الآخرين الذين هم في سنه، ولذلك فإنه يوجّه كل طاقاته نحو معالجة المشاكل الاجتماعية المحيطة به، والتي يحاول أن يسيطر عليها بنجاح حتى لا يكون متخلفاً عن رفاق سنه أو أقل منهم، بل له مكان بارز بينهم، وحتى لا ينظر إليه الكبار على أنه ما يزال طفلاً أو شخصاً غير كامل؛ لأن هذه النظرة الأخيرة تؤدي إلى إحساسه بالنقص. (عبدالمعطي، ١٩٩١).

ويطوّر النمو الجسمي (العضوي) في هذه المرحلة، بمعنى: إن النمو العضوي يعبر عن حالة من الكمون كما يحاول الطفل التمييز عن أقرانه في كل شيء يحاوله، مثل: إجاباته في الفصل، نشاطه الفني، لعبه ونشاطه في حصص التربية الرياضية... إلخ. (تيرنر، ١٩٩٢).

وتبدأ علاقات الطفل بالوالدين تتطور إلى مستوى واقعي من الاعتمادية في تلك الأوقات التي لا تزال الاعتمادية فيها ضرورية أو مرغوباً فيها، في حين أن الطفل في أوقات أخرى يميل للتقرب من والديه وغيرهما من الكبار، لقد بدأ واضحاً بأنه لا

فعندما تكبت الجنسية الأولية في ختام المرحلة الأودينية (عقدة أوديب) تقول: أن الطفل قد تحرك إلى مرحلة الكمون، فالجنس محرم، والرغبات الجنسية تنكر تماماً وتصبح لا شعورية، ورفاق اللعب يختارهم الطفل دائماً من نفس الجنس، كما أن ممارسة الحب ومشاهدة الأفلام الرومانسية تصبح مثيرة للاشمئزاز، ويقال عن هذه المرحلة أحياناً "مرحلة الجنسية المثلية السوية" طالما أنه من السواء في هذه السن أن يستمتع الفرد بعلاقاته مع الناس من نفس الجنس. (ساكس، ١٩٨٥).

أما نظرية النمو الاجتماعي لـ (أريكسون) فيرى أنّ الطفل أثناء رحلة تطوره يمر بمراحل عمرية كل منها تتضمن أزمة نفسية تجاوزهها يؤهله للانتقال إلى المرحلة اللاحقة، وقد قسمها إلى ثمانية مراحل، ويكون الطفل في المرحلة العمرية محل الدراسة بالمرحلة الرابعة، وهي اكتساب حاسة الاجتهاد "الإنجاز" مقابل تجنب الإحساس بالنقص sence of mastery vs, inferiority والمدى الزمني لهذا المرحلة من السادسة من العمر، وتمتد لفترة خمس أو ست سنوات، وقد أطلق إريكسون على هذه المرحلة حاسة

بَدْ لَهُ أخيراً من الانفصال عن حياته الأسرية التي تعود عليها.

وفي هذا السن لم يعد الأخوة والأخوات منافسين للطفل، بل يصبحون ذوي دلالة إذا كانوا قريبين من نفس السن، وكانوا ضمن جماعة رفاق الطفل، أي: في نفس سنه أو سنهم قريبة من سنه، كما يمكن أن يعتبر الطفل أصدقاء والديه ومعلميه وآبائه وأصدقائه لهم أهمية جديدة لديه، حيث يبحث الصبية والبنات عن بالغين آخرين لتحقيق ذواتهم معهم؛ حيث إن الوالدين لم يعد باستطاعتهم وحدهم تحقيق متطلبات الطفل من هذه الأوقات. (محمد، ١٩٨٥).

ومن المهم بالمدرسة للصحة الشخصية وسلامتها للطفل أن تدار المدارس إدارة حسنة، وأن تتيح طرق التدريس ومواد الدراسة لكل تلميذ أن يشعر بالإنجاز الناجح والتحصيل المرضي، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مراعاة الفروق بين الأطفال في الفصل الواحد، حتى لا يشعر طفل بالفشل المستمر، فلقد تبين من دراسة مشكلات الجانحين أنهم كرهوا المدرسة؛ لأن معلمهم كثيراً ما كانوا يصفوهم بالغباء، ولأنهم لم يبلغوا من النجاح

والصلاح ما بلغه الآخرون، بالإضافة إلى الإحساس بالإخفاق وعدم الشعور بالأمن، ولذلك فهم يستجيبون للشروط والسلوك الجانح بطريقة أهدأ، وبالتقبل السالب لدونيتهم وشعورهم بالنقص، وقد يكونوا قد تعرضوا لضرر نفسي أبلغ مما يظهره سلوكهم. (اسماعيل، ١٩٩٥).

أما نظرية التطور المعرفي لـ (بياجية) فيرى أن الطفل يمر بأربع مراحل للتطور العقلي المعرفي وهي: الذكاء والحس الحركي، والعمليات قبل الحسية، والعمليات الحسية، والعمليات الشكلية، ويكون طلاب الصفوف الثلاث الأولى في نهاية المرحلة قبل الحسية وبداية مرحلة العمليات الحسية، "٧-١١" concreteoperations: حيث تتميز مرحلة العمليات المحسوسة بأنها الفترة التي يبدأ فيها الأطفال بإظهار فهم ناضج للعالم، ويبدؤون في إدراك أن باستطاعتهم حل كثير من المسائل باستخدام التفكير المنطقي وعن طريق القياسات، ويقل اعتماد الطفل على الصفات التصويرية، ويزداد اعتماده على المفاهيم الرمزية، ومن أهم خصائص هذه المرحلة التصنيف المتعدد multipleclassification، والبعدية

بأنها سنوات ذهبية لمرحلة الطفولة، كما أننا نجد أن الراشدين، غالباً ما يتذكرون هذه الفترة من حياتهم بولع وإعزاز وبذكرات مفعمة بالحيوية والنشاط عن الأصدقاء الذين عرفوهم وكذلك الأفعال التي فعلوها. (الأشول، ١٩٨٢).

وفي هذه الفترة يتضح تأثير جماعة الرفاق، وخبرات المجتمع على نمو الشخصية أثناء مرحلة الطفولة الوسطى، بالإضافة إلى وضوح هوية دور الجنس والعلاقة وأثرها في شخصية طفل المدرسة الابتدائية. (صادق وأبو حطب، ١٩٨٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر مرحلة الصفوف الثلاث الأولى نقطة تحول مهمة في حياة الطالب، إذ ينعكس أثرها الايجابي أو السلبي على المراحل الدراسية اللاحقة، وقد ارتأت الباحثة أن تسلط الضوء على أبرز أهم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى، لترى ما هي أبرز الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لديهم، ومعرفة أسباب وجودها وارتفاعها أو انخفاضها، وكيفية التعامل مع هذه الاضطرابات والانفعالات الوجدانية،

distancing، وتضمنين النوع ClassInclusion والتسلسل والانتقالية Serration &Transitivity (Miller1993:53). ويسمي البعض هذه الفترة بالطفولة الوسطى، وهي من ٦-١٢ سنة، وهذا الفترة من النمو المتمهل غير المتعجل تقع بين فترتين أكثر سرعة في النمو، وهي مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المراهقة، حيث يكون النمو الجسدي والعقلي واضحاً في هذه الفترة.

أما الشخصية والنمو الاجتماعي في هذه المرحلة، فعادة ما يكون سير النمو بطيئاً وهادئاً إذا ما قورن بالمرحلة السابقة عليه أو المرحلة اللاحقة له، فالانفعالات تكون قليلة بصورة نسبية والأشياء الممتعة والسارة تكون كثيرة كما لا تكون هناك حاجة كبيرة للإشراف الأبوي القريب الكامل، فعادة ما ينشغل أطفال المدرسة في لعبهم واستكشاف عالمهم من حولهم، والتعلم من الأشياء، ومن الناس، ويلتمسون المنزل للراحة فقط والتزود بالغذاء، ونجد أطفال سن المدرسة الابتدائية يتسمون بالرضى عن أدوارهم، ويشعرون أن الفترة التي يمرون بها فترة إشباع ومتعة، وعادة ما يشار إلى سنوات المدرسة المبكرة

٢- بيان سمات الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات؟

٣- تحليل إذا كان هناك فروق في حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية بين الطلاب تعود إلى اختلاف جنس الطالب؟

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة نظرياً وتطبيقياً من خلال الجوانب الآتية:
الأهمية التطبيقية: توفر هذه الدراسة إطاراً مرجعياً، ومقدمة للأبحاث والدراسات المستقبلية في مجالي الاضطرابات والانفعالات الوجدانية في هذه المرحلة، وكذلك فتح المجال أمام باحثين آخرين في المستقبل للاهتمام بهذا الموضوع ودراسته من جوانب أخرى، كما تقدم هذه الدراسة بيانات كمية ومعلومات عن الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لطلاب هذه المرحلة وغيرها، يمكن الاستفادة منها والبناء عليها من قبل الباحثين.

أما الأهمية النظرية: ففي حادثة موضوعها، والحاجة للبحث فيها، وقلة الدراسات التي تناولت موضوعي (الاضطرابات والانفعالات الوجدانية في

والدراسة عن الحلول المناسبة لها، لتعميم الفكرة وسهولة تطبيقها على مدارس أخرى بالمملكة، لذا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما اثر الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى؟ والذي يتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات؟

٢- ما سمات الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة لدرجة حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

١- بيان حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية وأكثرها انتشاراً لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات؟

هذه المرحلة) في حدود علم الباحثة، وفي الفائدة المتوقع إضافتها من خلال نتائج المعرفة العلمية في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة (إجرائياً):

الاضطرابات: نمط سلوكي وسيكولوجي ونفسي، ينتج لدى الفرد نتيجة شعوره بالضيق أو العجز، وتعتبر نمواً غير طبيعياً في المهارات العقلية، وقد تحدث نتيجة ظهور بعض المشاكل بالدماغ، وذلك بسبب التفاعل بين العوامل الوراثية والتجارب الحياتية التي يمر بها الفرد.

الانفعالات الوجدانية: وهي حالات اضطراب في الدفاع والمشاعر والعواطف، وأي حالة ذهنية عميقة أو انفعالية، وهي إشارة إلى المشاعر والأفكار، وإلى الحالة النفسية والبيولوجية التي يمر بها الفرد.

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الإحصائي الوصفي التحليلي لوصف الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى، بعد إجراء الاستبانات المعدة وتحليلها، للوصول إلى نتائج الدراسة بشكل دقيق.

مجتمع الدراسة وعييتها: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب مدارس لؤلؤة طارق التابعة لمديرية التعليم الخاص بوزارة التربية

والتعليم بالملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م)، أما العينة فتم اختيار ثلاثة شعب من أصل خمس شعب بشكل عشوائي من طلاب الصفوف الثلاث الأولى من الذكور والإناث، وعليه بلغ مجموع عينة الدراسة (٦٧) طالباً وطالبة، منهم (٣٦) طالباً و(٣١) طالبة.

أداة الدراسة: بالرجوع إلى خبرات الباحثين الآخرين والاستفادة من التراكم العلمي بهذا المجال، قامت الباحثة بإعداد استبانة تتكون من (٣٠) فقرة، تبين فقراتها حجم وسمات الاضطرابات والانفعالات الوجدانية وأكثرها انتشاراً لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات، وبناء عليه تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في عدة جامعات، وطلب منهم تحديد مدى مناسبة الفقرات لقياس الاضطرابات والانفعالات الوجدانية، فضلاً عن صياغة الفقرات، ثم أخذت ملاحظاتهم، إذ تم استبعاد خمس فقرات ليصبح عدد فقراتها (٢٥) فقرة.

الدراسات السابقة: هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول المشكلات

التي تصدر من الأطفال في هذه المرحلة، منها:

دراسة عبدالكريم (٢٠١٨) هدفت إلى معرفة علاقة الأمن النفسي بالاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بمرحلة الأساس في ضوء تقدير معلمهم في مدينة بورتسودان، ومستوى الأمن النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الأمن النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس بمرحلة الأساس، وتدني مستوى الأمن النفسي لديهم، وتنتشر الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس بمرحلة الأساس بدرجة فوق الوسط، وعدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي وفي درجة الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى إلى الجنس ونوع الإعاقة.

دراسة سالمان (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى تعرف ما إذا كان المعلمون والمعلمات يعانون أعراض الاضطراب الوجداني الموسمي، وهل توجد فروق بين

المعلمين والمعلمات في أعراض الاضطراب الوجداني الموسمي لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الاساسي بالمنيا/ مصر، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أعراض الاضطراب الوجداني الموسمي والحساسية الانفعالية، ووجود فروق دالة لصالح الإناث في الاضطراب الوجداني الموسمي، كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في الحساسية الانفعالية بين مجموعتي الاضطراب الوجداني الموسمي (متوسط) والاضطراب الوجداني الموسمي (شديد)؛ لصالح مجموعة شديد.

دراسة العرسان (٢٠١٤)، هدفت الدراسة التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل بالملكة العربية السعودية، وقد اشتملت على خمسة مجالات هي: النشاط الزائد، والتشتت وضعف الانتباه، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، والانسحاب، والاعتمادية، وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكية متوسطة لدى أفراد العينة، وكان الذكور أكثر إظهاراً للمشاكل من الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية للفئات العمرية

الابتدائية في قطر، وأشارت النتائج إلى انخفاض حجم المشكلات السلوكية، وأن هذه المشكلات يزداد حجمها وانتشارها بتقدم الأطفال بالعمر أي بزيادة مستوى الصف الدراسي.

أما صوالحة (١٩٩٣) فقد قام بدراسة المشكلات السلوكية المنتشرة لدى الأطفال الذكور في الصفوف الثلاث الأولى في المدارس المؤنثة، بين فيها مستوى المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في المدارس المؤنثة والمذكورة من وجهة نظر هيئة التدريس فيها، وأشارت النتائج أن حجم المشكلات يتزايد بحسب ارتفاع مستوى الصف، فالصف الأول أقل حجماً في المشكلات ثم الثاني ثم الثالث.

وأجرى وايتكر (Whitaker، 1993) دراسة هدفت التعرف على اثر حنان الأم والحرمان العاطفي على تطور سلوك الخجل لدى أطفال الصف الأول الأساسي من وجهة نظر الأمهات والمعلمات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين تدني مستوى تعاطف الأم وزيادة سلوك الخجل لدى الأطفال في الصف الأول.

ودراسة قام بها بدر (١٩٨٩)، كان الهدف منها التعرف على أشكال السلوك

المختلفة، حيث كان أفراد سن سبع سنوات أكثر إظهاراً للمشكلات السلوكية من أقرانهم في سن الثامنة والتاسعة.

دراسة الدوجان (٢٠١٣)، حيث هدفت للتعرف على إبرز الخصائص الانفعالية والاضطرابات الوجدانية لدى أطفال المرحلة المبكرة، وخلصت إلى جملة من النتائج منها: أن الطفل يواجه في مرحلة الطفولة المبكرة القليل من المشكلات الانفعالية، وإن مرحلة رياض الأطفال وهي نهاية مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يبدأ الطفل في الاستقرار الانفعالي، وظهور بعض الصعوبات ذات الطابع الانفعالي لدى الأطفال ترتبط بخصائص هذه المرحلة كتنقلب المزاج، والدراسة عن الرعاية والاهتمام، ولم تظهر فروق بين الجنسين في حجم المشكلات الانفعالية.

وأيضاً الدوجان (١٩٩٦)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن إبرز المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقد أظهرت بعض المشكلات الانفعالية في هذه المرحلة.

كما قامت الخليلي (١٩٩٤) بدراسة المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة

على مدارس بعمان - الأردن، بالإضافة إلى أن عينة الدراسة تجمع بين الطلاب والطالبات، وتختلف أيضاً بالزمان والمكان في تطبيقها عن باقي الدراسات السابقة حيث تطبق على طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدرسة لؤلؤة طارق التابعة للتعليم الخاص بعمان - المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، كما أن بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة تختلف في بعضها عن بعض نتائج الدراسات السابقة، والبعض الآخر منها على التوافق بالنتائج.

الوسائل الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي واختارت الباحثة عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وهي مدارس لؤلؤة طارق في مديرية التعليم الخاص التابع لوزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م) بلغ حجم العينة (٣٦) طالباً و(٣١) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الاضطرابات والانفعالات الوجدانية الذي أعدته الباحثة وأجرت له صدقاً وثباتاً لغاية هذا الدراسة وتكون من (٢٥) فقرة، حيث قامت المعلمات ببيان آرائهن عن الطلاب

العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية في الغرفة الصفية، وبين أشكال العدوان الصفي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بجنس الطالب وعمره وحجم الصف، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر السلوك العدواني انتشاراً هي: الوشاية، الكذب، الشتم، أما أقلها بروزاً لدى الأطفال فهي: تقليد المعلم، استخدام عبارات بذيئة، عدم إطاعة الأوامر.

وفي دراسة مسحية أجراها القهوجي (١٩٩٢) للتعرف على المشكلات السلوكية لدى أطفال الصفوف الأربعة الدنيا في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، بين فيها مشكلات الأطفال السلوكية كما يراها معلموهم، وأظهرت نتائجها أن أكثر المشكلات انتشاراً في الجانب الانفعالي هي: تشتت الانتباه، ضعف التركيز، البطء الشديد أثناء تأدية العمل، وضعف الثقة بالنفس.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة المتعلقة بالاضطرابات والانفعالات الوجدانية سواء لهذه الفئة أو غيرها، بأنها: تربط بين الاضطرابات والانفعالات الوجدانية وأثرها على الطلاب، وتقتصر على الصفوف الثلاث الأولى، كما تطبق

محور الدراسة من خلال الاستبانة المقدمة
لهن والمعدة لهذا الدراسة.
وللتأكد من صدق وثبات ادوات
الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة أولية
ثم عرضها على مجموعة من خبراء التربية،
وعليه تم استبعاد بعض الفقرات منها
لتصبح (٢٥) فقرة، كما تم استخدام
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
للإجابة عن السؤالين الأول والثاني،
والاختبار التائي للإجابة عن السؤال
الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:
أولاً: فيما يتعلق بالسؤال الأول: ما حجم
الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى
طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها
المعلمات؟ أشارت النتائج إلى أن حجم
الاضطرابات والانفعالات الوجدانية كان
منخفضاً جداً من خلال التحليل
الإحصائي المرفق، كما يتضح من الجدول
(١).

الرقم	السمة الانفعالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يفرح عند رؤية أهله بالمدرسة.	٤,١٥	٠,٣٤
٢	ينفعل سريعاً إذا تم انتقاده أو إحباطه.	٣,٥٢	٠,٥٦
٣	ينفعل بشكل محدود وقصير	٣,٢٥	١,٠٥
٤	يحتاج إلى الرعاية الدائمة.	٣,٢١	٠,٧٠
٥	يسرح ذهنياً كثيراً.	٢,٨٢	٠,٧٨
٦	يدعي المرض للتهرب من حل المشاركة.	٢,١٢	٠,٩١
٧	يخجل من الإجابة بالرغم من معرفته بها.	٢,٠٩	٠,٧٨
٨	ييدي لا مبالاة وعدم اكتراث بتصرفاته.	٢,٠٧	٠,٤٩
٩	يتقلب مزاجه حسب معاملته الآخرين له.	٢,٠٣	٠,٧٥
١٠	يتفعل من تعليمات الانضباط المدرسي.	٢,٠١	٠,٦٦
١١	يفشل في التعبير عن أحاسيسه ومشاعره.	٢,٠١	١,٠١
١٢	ينسى المحفوظ وخاصة عند الامتحان.	٢,٠١	٠,٩٣
١٣	يسالم إذا تم إحراجة.	٢,٠٠	٠,٩٩
١٤	يوضح ويصرح بالتعبير عن انفعالاته.	٢,٠٠	١,٠١

الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى..... فاطمة أبو حمدة

١٥	يمارس الصراخ بشكل مزعج.	١,٩٩	٠,٧٢
١٦	يتأثر بانفعالاته بأصدقائه أو بمن هو أكبر منه سناً.	١,٨٩	١,٠٣
١٧	يعبر لفظياً عن انفعاله أكثر من التعبير الجسدي.	١,٨٨	٠,٩٧
١٨	يرتبك عن اقتراب الآخرين منه.	١,٨٥	٠,٧٨
١٩	يتأثر انفعاله بشكل أكبر عند الغيرة الزائدة.	١,٧٥	٠,٧٦
٢٠	يقلق ويخاف ويظهر ذلك واضحاً على انفعالاته.	١,٧١	٠,٨٧
٢١	يظهر في انفعاله تصرفات عدوانية غير لائقة.	١,٤١	٠,٨٤
٢٢	يمارس عادة قضم الأظافر.	١,٤٠	٠,٩٢
٢٣	يتأذى ويتلعثم بالكلام أثناء الحديث.	١,٣٤	٠,٧٣
٢٤	يحاول الهروب من المدرسة.	١,٣٠	٠,٦٦
٢٥	يغيب بشكل متكرر ودون مبرر.	١,١٩	٠,٧٨
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي للمقياس		٥٢,١٠	١٩,٧٨
* يتراوح مدى التقديرات لكل فقرة من ١-٥ إذ يشير الرقم (١) إلى عدم وجود اضطرابات لدى الطالب نهائياً أما الرقم (٥) فيشير إلى أنّ الطالب يواجه هذه الاضطرابات بشكل دائم.			

متوسط التقدير أقل من المتوسط الفرضي،

بمعنى أنّ هذه التقدير كان منخفضاً جداً.

وتتقارب هذه الدراسة مع دراسة

(الدوجان، ٢٠١٣)، والتي أظهرت تقارباً

كبيراً مع هذه الدراسة، حيث أجريت على

مرحلة رياض الأطفال وكانت الانفعالات

لديهم منخفضة، وكذلك الانفعالات في

مرحلة الصفوف الثلاث الأولى أكثر

انخفاضاً منها، وربما يعزى الأمر إلى نمو

الطلاب وانعكاسه على مستوى التفكير

والمعرفة لديهم بشكل أفضل، مما قلل من

حدة انفعالاتهم خاصة مع عدم وجود ما

يتضح من الجدول (١) أن تقدير

المعلمات لحجم الاضطرابات والانفعالات

الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث

الأولى كان منخفضاً جداً من خلال

تقديرهن لحجم هذه الاضطرابات

والانفعالات لدى الطلاب الذين يقمن

بتدريسهم، إذ يتراوح مدى التقدير لحجم

الاضطرابات والانفعالات من (١-٥) أي

بمتوسط قدره (٥, ٢) درجة تقريباً، وبمقارنة

متوسط تقدير المعلمات لكل اضطراب نجد

أنّ أيّاً من هذه الاضطرابات لم يتجاوز

المتوسط الفرضي للمقياس (٥٠)، فكان

يبرر حالات الانفعال في تلك المرحلة بشكل متكرر.

وفيما يتعلق بأكثر هذه الاضطرابات والانفعالات الوجدانية انتشاراً بين طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمات؟.

يتضح من الجدول بروت عدد من الاضطرابات والانفعالات احتلت مراكز متقدمة من وجهة نظر المعلمات مثل: يفرح عند رؤية أهله بالمدرسة (١٥، ٤)، ينفعل سريعاً إذا تم انتقاده أو إحباطه (٥٣، ٣)، ينفعل بشكل محدود وقصير (٢٥، ٣)، يحتاج إلى الرعاية الدائمة (٢١، ٣)، يسرح ذهنياً كثيراً (٨٢، ٢).

أما أقل الاضطرابات والانفعالات بروزاً فتتمثل في: الادعاء بالمرض للتهرب من حل المشاركة (١٢، ٢)، الخجل من الإجابة بالرغم من معرفته بها (٩، ٢)، يبدي لا مبالاة وعدم اكتراث بتصرفاته (٧، ٢)، يتقلب مزاجه حسب معاملته الآخرين له (٣، ٢)، يتفلى من تعليمات الانضباط المدرسي، يفشل في التعبير عن أحاسيسه ومشاعره، ينسى المحفوظ وخاصة عند الامتحان، يسالم إذا تم إحراجه، يوضح ويصرح بالتعبير عن

انفعالاته، يمارس الصراخ بشكل مزعج، يتأثر بانفعالاته بأصدقائه أو بمن هو أكبر منه سناً. يعبر لفظياً عن انفعاله أكثر من التعبير الجسمي، يرتبك عن اقتراب الآخرين منه، يتأثر انفعاله بشكل أكبر عند الغيرة الزائدة، يقلق ويخاف ويظهر ذلك واضحاً على انفعالاته، يظهر في انفعاله تصرفات عدوانية غير لائقة، يمارس عادة قضم الأظافر، يتأذى ويتلعثم بالكلام أثناء الحديث، يحاول الهروب من المدرسة، يغيب بشكل متكرر ودون مبرر (١٩، ١).

وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة الصرايرة (١٩٩٤) حيث بينت أن أكثر المشكلات شيوعاً هي: النشاط الزائد، كثرة الإلحاح، سرعة الانفعال، الحساسية الزائدة، العناد، والصراخ والبكاء، أما أكثر المشكلات استمرارية فهي: النشاط الزائد، الغيرة، الإلحاح، الحساسية الزائدة، وسرعة الانفعال.

إنّ ظهور عدد من الاضطرابات والانفعالات لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما اتضح من الجدول قد يعزى إلى النمو الجسماني والانفعالي الطبيعي لدى الطلاب في هذه المرحلة، وإن الطالب أصبح يتحكم بانفعالاته أكثر مما كان عليه

في مرحلة الطفولة، وهذا التغيير يعطي حالة طبيعية لانخفاض الانفعالات أكثر منها في المرحلة التي قبلها كما أشار الدوجان في دراسته.

كما أن انتقال الطالب من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الصفوف الثلاث الأولى، قد جعله يعتاد على بعض المواقف الانفعالية التي حدثت أمامه سابقاً مما قلل من وجودها في هذه المرحلة بشكل لافت، خاصة أنه في مرحلة الطفولة لم تكن لديه الخبرة الكافية للتعامل والاختلاط مع الآخرين والاحتكاك بهم بشكل يومي، كما هو الحال بالصفوف الثلاث الأولى، خاصة أن الدراسة قد بينت انفعالات أقل من قبل الصف الثالث من الثاني والثاني من الأول، مما يدل على عملية الخبرة والتواصل والتفاعل مع الآخرين وأهمية ذلك وانعكاسه على واقع الطالب الانفعالي.

وهو ما يتوافق مع دراسة الخليلي (١٩٩٤) والتي بينت نتائجها انخفاض حجم المشكلات السلوكية، وأن هذه المشكلات يزداد حجمها وانتشارها بتقدم الأطفال بالعمر أي بزيادة مستوى الصف الدراسي.

أما فيما يتعلق بالاضطرابات والانفعالات التي احتلت أقل التقديرات من وجهة نظر المعلمين مثل: عدم انفعاله بشكل كبير بسبب الغيرة (١,٧٥)، القلق والخوف عند انفعاله (١,٧١)، وعدم إظهاره تصرفات عدوانية غير لائقة (١,٤١)، فهذا تأكيد على مدى نضج الطالب في هذه المرحلة جسمياً ومعرفياً وعاطفياً وانفعالياً أكبر بكثير من مرحلة الطفولة، فالغيرة مرحلة سابقة، تظهر للطالب وهو في مرحلة النمو التي قبلها، أو حال وجود مبرر لها كالتهميش أو عدم المساواة بالتعامل بينه وبين زميله بالمدرسة وشقيقة بالبيت، وغيرها.

ثانياً : فيما يتعلق بالسؤال الثاني: ما سمات الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى كما تراها المعلمين؟

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك تفرداً وتقديراً عالياً جداً لفرح الطالب في هذه المرحلة برؤية أهله بالمدرسة (٤,١٥)، وهذا يدل بشكل كبير على مدى انسجام الطالب في هذه المرحلة تماماً مع البيئة المحيطة حوله بالمدرسة، ومدى التقدير الكبير لنفسه فيها.

أما السمات الانفعالية الأقل منها لكنها إلى حد ما مرتفعة مقارنة بما بعدها من السمات وهي: الانفعال السريع إذا تم انتقاده أو إحباطه (٣, ٥٣)، كما أن انفعاله يكون بشكل محدود وقصير، وحاجته إلى الرعاية الدائمة، وسرحان الذهن بشكل لافت، كل هذه السمات تؤكد حقيقة مدى الاستقرار الانفعالي للطالب في هذه المرحلة مقارنة بمرحلة الطفولة التي قبلها.

أما ادعاؤه بالمرض للتهرب من حل المشاركة، وخجله من الإجابة بالرغم من معرفته بها، وعدم إبداءه مبالاة وعدم اكتراث بتصرفاته، وتقلب مزاجه حسب معاملته الآخرين له، وتفلقته من تعليمات الانضباط المدرسي، وفشله في التعبير عن أحاسيسه ومشاعره، ونسيانه الحفوظ وخاصة عند الامتحان، ومسامحته إذا تم إحراجه، وتوضيحه وتصريحه بالتعبير عن انفعالاته، وممارسته الصراخ بشكل مزعج أحياناً، وتأثره بانفعالات أصدقائه أو بمن هو أكبر منه سناً، والتعبير الانفعالي اللفظي يكون لديه أكثر من الجسمي، وارتبأكه بشكل أكبر عند الغيرة الزائدة، وظهور القلق والخوف على انفعالاته، وظهور تصرفات عدوانية غير لائقة أحياناً عند

انفعاله، وممارسته عادة قضم الأظافر أحياناً، والتأتأة والتلعثم بالكلام أثناء الحديث، ومحاولة الهروب من المدرسة، والتغيب بشكل متكرر ودون مبرر، والتي أظهرت تعبيراً منخفضاً عنها في هذه المرحلة وحسب الترتيب التنازلي المبين بالجدول (١)، يظهر بوضوح أن هذه المرحلة فيها استقرار عاطفي ووجداني، وعدم وجود اثر بارز للاضطرابات الانفعالية تظهر على الطلاب في هذه المرحلة.

وكما ترى الباحثة فإن الأمر ربما يعزى إلى عدة عوامل منها: نوعية الطلاب في المدرسة التي أجريت عليها الدراسة، وهي مدرسة لؤلؤة طارق، والتي تتميز بنوعية تدريس مميزة، ومعلمات متميزات بخبرتهن وعلومهن، مما عكس السمعة الطيبة لدى الأهالي بإرسال أبنائهم إليها، فعزز الطمأنينة والاستقرار لدى الطلاب وهو ما جعل الاضطرابات والانفعالات الوجدانية متدنية جداً بسبب ذلك.

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤال الثالث: هل هناك فروق في حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية وانتشارها بين الطلاب تعود إلى اختلاف جنس الطالب؟

تم استخدام الاختبار التائي للوصول إلى أثر جنس الطالب في حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢).

الجدول (٢) نتائج اختبار 'ت' للاضطرابات والانفعالات الوجدانية بحسب جنس الطالب.					
الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت'	قيمة 'ت' الحرجة
ذكور	٣٦	٣٩,٣	١١,٢١	١,٠٧	٠,٣٧
إناث	٣١	٣٣,٢	١٢,٩٥		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" الحرجة أقل من قيمة "ت" المحسوبة مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى تعود إلى اختلاف الجنس عند مستوى الدلالة هو ٠,٠٥، وإن كانت أكثر منها قليلاً نوعاً ما عند الطلاب لكن ليس بفارق يذكر.

وهو ما يتوافق إلى حد ما مع دراسة العرسان (٢٠١٤)، والتي أظهرت أن الذكور أكثر إظهاراً للمشاكل من الإناث، وإن أفراد سن سبع سنوات أكثر إظهاراً للمشكلات السلوكية من أقرانهم في سن الثامنة والتاسعة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة والتي أظهرت التقارب بين اثر الاضطرابات والانفعالات الوجدانية على طلاب الصفوف الثلاث الأولى إلى حد كبير، مع

ارتفاعها قليلاً عند الطلاب أكثر من الطالبات، كل ذلك يعزى وكما ترى الباحثة إلى عدم وجود فروق ذات اعتبارات جنسية بين الطلاب في هذه المرحلة، وهي المرحلة التي تظهر مدى صدق المشاعر والانفعالات وبراءتها، لذا ترى توافق - وإن كان للطلاب أعلى قليلاً- بين الجنسين في دلالة على توحيد الانفعالات الوجدانية والاضطرابات الناتجة عنها في هذه المرحلة بين الجنسين.

وبعد هذه القراءة للنتائج ترى الباحثة مدى أهمية حدوث الاضطرابات والانفعالات الوجدانية على سلوك وتحصيل وانفعالات الطلاب والطالبات، ومدى تمثل هذه الاضطرابات والانفعالات الوجدانية على حياتهم اليومية، سواء بالمدرسة أو البيت أو الشارع، حيث إن عدم وجودها، أو وجودها بشكل منخفض

- يؤدي الى الانعكاس الايجابي في حياتهم اليومية.
- الاستنتاجات:** يبرز من نتائج الدراسة العديد من الاستنتاجات منها:
- قد يواجه الطالب في مرحلة الصفوف الثلاث الأولى بعض الاضطرابات والانفعالات الوجدانية بالرغم من قلتها الواضحة.
 - أن مرحلة الصفوف الثلاث الأولى وهي من سن ٦-٩ سنوات يبدأ فيها الاستقرار الانفعالي بشكل واضح.
 - بروز الفرح عند رؤية الطالب والديه بالمدرسة، وهذا مؤشر قوي على مدى الاستقرار الانفعالي للطالب في هذه المرحلة لما تشكل له المدرسة من طمأنينة وفخر بنفسه.
 - ظهور بعض الاضطرابات والانفعالات لدى طلاب هذه المرحلة يرتبط بخصائص هذه المرحلة كالانفعال السريع والمحدود، أو الانفعال حال استشاره احد، وكذلك حاجته إلى الرعاية الدائمة والمستمرة والتي يظهر من خلالها أيضاً مدى تفوقه وبروز شخصيته.
 - اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات والأدب النظري في بعض الخصائص المميزة لطلاب هذه المرحلة.
 - لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ملموسة تعزى للجنس في هذه المرحلة، تبين أن هناك فرقاً بين الذكور والإناث بالاضطرابات والانفعالات الوجدانية لديهم، وهذا يبين مدى التوافق الانفعالي بين الجنسين في هذه المرحلة الى حد كبير.
 - ضرورة الاهتمام بطلاب هذه المرحلة من جميع الفئات التي لها ارتباط بهم، بدءاً من البيت ثم المدرسة ثم وسائل الإعلام، وانتهاءً بعلاقتهم بالأقران وأبناء المجتمع ككل، لما لهذه الفئة العمرية من أهمية في تكوين الشخصية وبدء تكوينها وصقلها بشكل مناسب.
- التوصيات:**
- نظراً للتميز الذي ظهر من الملاحظات اللواتي يدرسن هذه المرحلة، توصي الباحثة بأن يقوم على تدريس طلاب هذه المرحلة المعلمات لقدرتهن على استيعاب وتحمل الانفعالات الصادرة عنهم في هذه المرحلة، ربما أكثر من المعلمين.

- تيرنر، ج (١٩٩٢). النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق، ترجمة: عادل عبدالله محمد، القاهرة، الدار الشرقية.

- الخلفي، سبيكة يوسف (١٩٩٤). المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٦(٢).

- الدقاق، باسمه عادل (١٩٨٩). مدى تأثير سلوك التلاميذ الذكور باختلاف جنس المعلم في المدارس المؤنثة في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية - عمان.

- دوجان، خالد إبراهيم (٢٠١٣). الخصائص الانفعالية والاضطرابات الوجدانية لدى أطفال المرحلة المبكرة، منتدى علم النفس الصحي.

- دوجان، خالد إبراهيم (١٩٩٦). المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.

- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٥). علم نفس النمو، ط ٥، القاهرة: عالم الكتب.

- زيدان، محمد (١٩٨٦). النمو النفسي للطفل والمراهق، جدة: دار الشروق.

- ساكس، هانز (١٩٨٥). فرويد أستاذي وصديقي، ترجمة: سعد توفيق، مراجعة: عبدالفتاح الديدي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- سالم، الشيماء (٢٠١٧) الاضطراب الوجداني الموسمي كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى معلمي التعليم الأساسي بالملي، مجلة

- تهيئة البيئة التربوية المناسبة لهذه الفئة، بحيث يخلق منها قادة المستقبل المشرق.

- الاهتمام التربوي والإعلامي والنفسي والاجتماعي بهذه الفئة العمرية وإجراء الدراسات المناسبة للكشف مكنونات هذه الفئة العمرية وكيفية التعامل معها بشكل صحيح.

- إبعاد الطلاب عن المواقف السلبية وتشجيعهم على الانخراط بالبيئة الصفية والمدرسية بشكل مناسب، حيث يقلل من الاضطرابات والانفعالات لديهم كما بينت هذه الدراسة.

المراجع:

- إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٩٥). الطفل من الحمل إلى الرشد، ج ١، ط ٢، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

- بدر، جميل سليم (١٩٨٩). أشكال العدوان الصففي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بجنس الطالب وعمره وحجم الصف، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.

- البنا، طه، ويومي، عبد المنعم، (١٤١٧هـ). علم النفس - المرحلة الثانوية، السعودية.

- بيرس، هيثم سالم (١٩٨٨). المخاوف الشائعة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- الدراسات العربية في التربية وعلم النفس،
جامعة المنيا، المجلد الاول ابريل.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٢). علم نفس
النمو من الجنين إلى الشيخوخة، مكتبة الأنجلو
المصرية، القاهرة، ب، ط.
- صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد (١٩٨٨). نمو
الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين،
مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٤.
- الصريرة، منى صالح (١٩٩٤). مسح وتصنيف
المشكلات السلوكية التي يعانيها أطفال الرياض
في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة،
الجامعة الأردنية، عمان.
- صوالحة، محمد (١٩٩٣). مستوى المشكلات
السلوكية لدى الطلبة الذكور في المدارس المؤنثة
والمذكورة من وجهة نظر هيئة التدريس فيها،
أبحاث اليرموك، العلوم الإنسانية، ٩ (٤)،
٣٦٧-٣٩٣.
- الطحان، محمد الطواب، سيد ومحمد، نبيل علي
(١٩٨٩). أسس النمو النفسي، ط ٣، دبي: دار
القلم.
- العناني، حنان عبد الحميد (١٩٩٧). الصحة
النفسية للطفل، ط ٣، عمان: دار الفكر.
- عبدالكريم، محمد عبدالمهدي عمر (٢٠١٨)
الأمن النفسي وعلاقته بالاضطرابات السلوكية
والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بمرحلة
الأساس في ضوء تقدير معلميه في مدينة
بورتسودان، كلية التربية، جامعة القصيم،
العدد الاول اغسطس.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩١). علاقة
النمو النفسي الاجتماعي بنمو التفكير الخلفي
- لدى المراهقين والراشدين، مجلة كلية التربية،
جامعة طنطا، العدد ١٤.
- عبد المعطي، حسن، وقناوي، هدى (٢٠٠١).
علم نفس النمو، دار قباء، ب ط.
- العمران، سامر (٢٠١٤). المشكلات السلوكية
الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة
حائل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث
والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني
العدد السابع.
- عودة، أحمد وملكاوي، فتحي (١٩٩٢).
أساسيات البحث العلمي، اريد: دار الكتاني.
- القهوجي، محمد أديب (١٩٩٢). مشكلات
الأطفال السلوكية للصفوف الأربعة الدنيا في
المرحلة الأساسية كما يراها معلموهم، رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اريد.
- عادل، عبدالله محمد، (١٩٨٥). علاقة النمو
المعرفي بنمو التفكير الخلفي لدى تلاميذ مرحلة
التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير
منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- مرسي، محمد سعيد (١٤٢٩هـ). خصائص الطفل،
موقع اللوكة، مقال رقم ١٨٦١، الموسوعة
الشاملة
- http://www.alukah.net.
- المليجي، عبد المنعم والمليجي، حلمي (١٩٧١).
النمو النفسي، ط ٤، بيروت: دار النهضة
العربية.
- منصور، محمد جميل وعبدالسلام، فاروق
(١٩٨٩). النمو من الطفولة إلى المراهقة، جدة،
تهامة.

- Miller, H. Patricia(1993). **Theories Of Developmental Psychology**, 3ed, Florida : University Of Florida .
- Whitaker, Devid Lee (1993). **Shyness in first grade children and its relation to maternal emotions and restrictiveness**, Abstract International- B, 54(06), p, 3367, Dec.

- الموسوعة العربية العالمية، النسخة الالكترونية (٢٠٠٧). مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض.
- الهاشمي، عبد الحميد (٢٠٠٨). **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط ١، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الحميد (٢٠١٤). **علم النفس التكويني**. دار الهدى، الرياض، ط ١.
- هرمز، صباح حنا وإبراهيم، يوسف حنا (١٩٨٨). **علم النفس التكويني الطفولة والمراهقة**، الموصل: مديرية دار الكتب.

بسم الله الرحمن الرحيم

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: (الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التعليم الخاص بعمان- الأردن)، يرجى التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بموضوعية، علماً أن المعلومات ستستخدم لأغراض الدراسة العلمي فقط. الاستبانة مكونة من (٢٥ فقرة) تقيس حجم وسمات الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى طلاب الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التعليم الخاص بعمان من وجهة نظر المعلمات اللواتي يدرسن هذه الصفوف، حيث اشتملت الاستبانة في فقراتها على بعض الاضطرابات والانفعالات الوجدانية التي يمكن قياسها عند الطلاب في هذه المرحلة.

يُرجى وضع علامة (✓) في المكان المخصص:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الباحثة

د. فاطمة أبو حمدة

ملحق الاستبانة

اسم الطالب:..... الصف:.....

الفقرة	أبداً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
حجم وسمات الاضطرابات والانفعالات الوجدانية لدى الطالب					
١					يعبر لفظياً عن انفعاله أكثر من التعبير الجسمي.
٢					ينفعل بشكل محدود وقصير.
٣					يسالم إذا تم إحراجه.
٤					يتأثر انفعاله بشكل أكبر عند الغيرة الزائدة.
٥					يقلق ويخاف ويظهر ذلك واضحاً على انفعالاته.
٦					يظهر في انفعاله تصرفات عدوانية غير لائقة.
٧					يوضح ويصرح بالتعبير عن انفعالاته.
٨					يتأثر بانفعالاته بأصدقائه أو بمن هو أكبر منه سناً.
٩					يفرح عند رؤية أهله بالمدرسة.
١٠					ينفعل سريعاً إذا تم انتقاده أو إحباطه.
١١					يحتاج إلى الرعاية الدائمة.
١٢					يسرح ذهنياً كثيراً.
١٣					يدعي المرض للتهرب من حل المشاركة.
١٤					يخجل من الإجابة بالرغم من معرفته بها.
١٥					يبيدي لا مبالاة وعدم اكتراث بتصرفاته.
١٦					يتقلب مزاجه حسب معاملته الآخرين له.
١٧					يتفلت من تعليمات الانضباط المدرسي.
١٨					يفشل في التعبير عن أحاسيسه ومشاعره.
١٩					ينسى المحفوظ وخاصة عند الامتحان.
٢٠					يمارس الصراخ بشكل مزعج.
٢١					يمارس عادة قضم الأظافر.
٢٢					يرتبك عن اقتراب الآخرين منه.
٢٣					يتأني ويتلعثم بالكلام أثناء الحديث.
٢٤					يحاول الهروب من المدرسة.
٢٥					يغيب بشكل متكرر ودون مبرر.

مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات

د. خالد محمد الخطيب

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٩/١١/١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٧/١٦ م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس ومستوى المهارات الحاسوبية عند الطلبة، والتعرف على الصعوبات والتحديات التي تحد من فعالية الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعدّ استبانة تتكون من (٢٧) فقرة، وتأكد من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على ٤٠٦ من طلبة السنة الأولى المشتركة الذين أنهموا مقرر الرياضيات خلال الفصل الأول من العام ٢٠١٨/٢٠١٩ م الموافق لـ ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ في الجامعة السعودية الإلكترونية.

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى رضا الطلبة عن الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، ولم توجد فروق في مستوى رضا الطلبة، تعزى لاختلاف جنس الطالب أو مستوى المهارات الحاسوبية عنده. وأن أكثر التحديات هي عدم الوضوح في صوت المدرس أحياناً، وضعف سرعة الانترنت، وكثرة الأعطال التقنية.

أوصى الباحث بزيادة الاهتمام بالفصول الافتراضية، وتجنب الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافها.

الكلمات المفتاحية: الفصول الافتراضية، التعليم المدمج، تعلم الرياضيات، الجامعة السعودية الإلكترونية.

*أستاذ مساعد، مناهج وطرق تدريس الرياضيات، الجامعة السعودية الإلكترونية، المملكة العربية السعودية

Abstract

The objective of this study was to measure the level of satisfaction of Common First Year students (CFY) at the Saudi Electronic University (SEU) towards learning mathematics using virtual classroom in a blended learning environment, and its relationships with the variables of gender and computer literacy skills among the students and to understand the obstacles and challenges that affect learning mathematics using virtual classrooms.

The researcher has used the descriptive statistics and prepared a questionnaire consisting of (27) items, and ensured its validity and reliability. The questionnaire was distributed to 406 CFY students who completed the math curriculum during the first semester of 1439/1440 AH 2018/2019 AD at SEU.

The results indicated a high level of satisfaction towards learning mathematics using virtual classroom, and there was no noticeable differences in the students' opinions based on gender or computer literacy skills. The greatest challenges that faced the students were network disruptions, technical difficulties and the sound system not being clear.

The researcher advises due consideration be given to virtual classrooms and ensure the difficulties mentioned above are minimized.

Keywords: Virtual Classrooms, Blended Learning, Math Education, Saudi Electronic University

المقدمة:

والتطور من أهم سماته، وعلى المؤسسات التعليمية مواكبة تلك التطورات كي تكون قادرة على أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها.

تميز العصر الحديث بالثورة العلمية والتقدم التكنولوجي، وأصبح التغير

وأصبح من الضرورة بمكان تطوير أساليب التعليم والتعلم بما يتلاءم مع الواقع الجديد.

ظهر نموذج التعليم الإلكتروني مواكبا للتقدم في تكنولوجيا التعليم وهو أسلوب تعليمي يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب الآلي والشبكة العالمية ووسائطهم المتعددة في إيصال المعلومة للمتعلم^(١) وقد ساهم في معالجة العديد من المشكلات وتجاوز بعض التحديات، وذلك لما يتميز به من سمات، وردت في دراسة الغامدي^(٢) ومنها أنه يعالج مشكلة تزايد أعداد المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويزيد مصادر المعرفة ويحسن مهارات البحث لدى المتعلمين، كما يساعد على إتاحة فرص التعلم لجميع فئات المجتمع، لكنه ومع تلك السمات ظهرت له العديد من العيوب، ذكرها الشناق^(٣) ومنها: عدم وضوح الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم الإلكتروني، وحاجة المتعلمين والمعلمين إلى جهد مكثف في التدريب والتأهيل، وارتفاع تكلفته وتركيزه على الجانب المعرفي، على حساب الجانب المهاري والوجداني، وتعرض المواقع

الرئيسية في الإنترنت للهجمات، وبالتالي تنعدم الخصوصية في التعليم الإلكتروني. ثم ظهر نظام التعليم المدمج كتطور طبيعي للتعليم الإلكتروني كي يتخفف من سلبياته، وهو نظام تعليمي يجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الصفي العادي في آن واحد^(٤).

من الواضح تزايد استخدام التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية، فهو يجمع بين إيجابيات التعليم التقليدي وإيجابيات التعليم الإلكتروني، ويحدث نقلة نوعية في الجامعات السعودية^(٥). كما أنه يواكب المعطيات الحديثة ويلبي الاحتياجات المتنوعة والمتزايدة للطلبة والمجتمع. هذا بالإضافة إلى العديد من المزايا الأخرى.

أما عالميا فإن التعليم المدمج مطبق في التعليم العالي في العديد من المناطق في العالم. فقد تبنّت جامعة وسط فلوريدا UCF التعليم المدمج على مدار الـ ١٣ سنة الماضية، واعتبرت أن التعليم المدمج يمكن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من إحداث التغيير المطلوب، وعند تقييم تجربتها وجدت أن ٨٥٪ من الطلبة يجتازون المقررات بنجاح وذلك من خلال دراسات

ورأى أبو موسى والصوص^(١٠) أن التعلم المدمج يمزج بين:

- ١ - التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي.
- ٢ - التعلم القائم على الاتصال المتزامن والتعلم القائم على الاتصال غير المتزامن.
- ٣ - التعلم المبني على الاتصال بشبكة الإنترنت والتعلم وجها لوجه.

أما بالنسبة لأهمية التعليم المدمج في تعلم وتعليم الرياضيات، فقد أكدت دراسة الحمدي^(١١) على أهمية التعليم المدمج في تعلم الرياضيات، وأن له دوراً مؤثراً في استيعاب المفاهيم العلمية وذلك لتضمنه استراتيجيات ووسائل متعددة تحقق التواصل الدائم بين المعلم والمتعلم، أما دراسة ماجور^(١٢) التي بحثت فاعلية التعليم المدمج في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة المتوسطة، فقد توصلت نتائجها إلى أن التعليم المدمج له تأثير في إيصال المعنى وفي تفاعل الطلبة مع معلمهم بالإضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التعليم لدى الطلبة ومعلمهم. كما أن للتعليم المدمج فاعلية عالية في تنمية التحصيل في الرياضيات بشكل عام^(١٣). ويؤكد سميث^(١٤) أن الطلبة الذين يتعلمون باستخدام التعلم المدمج تزيد دافعتهم

تقييمية مستمرة على مدار العشر سنوات الأخيرة^(٦).

وعقدت الشركة الأمريكية Sloan مؤتمرها السنوي للتعليم المدمج على مدار العشر سنوات الأخيرة، وقد لاحظت الزيادة في عدد المؤسسات المشاركة في المؤتمر في كل سنة^(٧).

مفهوم التعلم المدمج:

عرّف الرحيمي^(٨) التعليم المدمج بأنه نمط تعليمي يعتمد في تدريس المقررات الدراسية على استخدام وسائل تجمع بين التقنيات الإلكترونية وأسلوب المحاضرات التقليدية، بهدف توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة ومعالجة المشكلات التي قد تواجههم في تعلمهم.

كما عرّفه الكيلاني^(٩) بأنه نظام تعليمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواء كانت إلكترونية أو تقليدية، لتقديم نوعية جديدة من التعليم تناسب خصائص المتعلمين من ناحية وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى.

المعرفية الذاتية نحو تعلم الرياضيات، وينخفض إحساسهم بالرهبة والخوف من الرياضيات.

الفصول الافتراضية:

عرّف خليف^(١٥) الفصول الافتراضية بأنها وسيلة رئيسة لتقديم الدروس والمحاضرات على الإنترنت بالإضافة إلى التدريب عن بعد، يتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والطالب، وتعتمد على أسلوب التعليم التفاعلي.

وعرّفها الأسطل^(١٦) بأنها تقنية عبر الإنترنت تقوم على خلق بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الفصول العادية، ويمكن من خلالها أن يقوم المعلم بتقديم المحاضرة بالصوت والصورة، كما يمكنه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للطلبة، وتتميز بيئة الفصول الافتراضية بتفاعلية عالية بين المعلم والطلبة.

وتعد الفصول الافتراضية واحدة من أهم وسائل نظام التعليم المدمج، وقد أكد ريتش وآخرون^(١٧) أن الفصول الافتراضية تجعل الطالب مشاركاً في صنع العملية التعليمية، وتساعد في تغطية عدد كبير من الطلبة دون قيود، والسرعة العالية في

التعامل والاستجابة وإمكانية الدراسة في أي مكان من العالم دون التقيد بحدود جغرافية، والحرية الكاملة في اختيار الوقت والمادة التعليمية، وتوفر هذه الخدمة كمّاً كبيراً من الأسس المعرفية من مكتبات وموسوعات ومراكز بحث على شبكة الإنترنت، وتفتح محاور عديدة من منتهيات النقاش في الفصول الافتراضية وتساعد في الحصول على المعلومات المرتدة وتحليلها كمصدر أساس وهائل لاستقاء المعلومات.

تنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين^(١٨):

الأول: الفصول الافتراضية المتزامنة، وهي فصول شبيهة بالقاعات الدراسية يستخدم فيها المعلم أو الطالب أدوات وبرمجيات مرتبطة بزمان معين أي يشترط فيها تواجد المعلم والطالب في نفس الوقت دون حدود المكان.

ثانياً: الفصول الافتراضية غير المتزامنة: وهي الفصول التي تمكن الطلبة من مراجعة المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى التعليمي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات بواسطة بيئة التعلم الذاتي، وهذه الفصول لا تتقيد بزمان ولا مكان.

١- المشكلات الفنية المرتبطة بسرعة الاتصال بشبكة الإنترنت.

٢- خبرة أعضاء هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني قليلة، ويحتاجون إلى التدريب المكثف.

٣- عدم توفر الوقت اللازم لتدريب المعلمين على استخدام التعلم الإلكتروني وبرامج إدارة المحتوى الإلكتروني.

٤- عدم وجود جهة حكومية أو أهلية تبني الشبكة العالمية الإنترنت وخدماتها، تعتبر من أكبر المعوقات.

نظام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية:

ورد في الموقع الإلكتروني للجامعة السعودية الإلكترونية ما يلي^(٢١):

يعتمد نظام التعليم بالجامعة على أن الطالب باحث عن المعرفة ونشط في تحصيلها ويتحمل المسؤولية الذاتية والقيادة الفردية للتعلم الذاتي وذلك لتحقيق التقدم الدراسي واجتياز المقررات والاختبارات المطلوبة، وهذا يتطلب رؤية جديدة لأدوار المتعلم في التعليم العالي. كما تقدم الجامعة تعليمًا عصريًا قائمًا على استخدام التقنية في عمليات التعليم والتعلم،

وتتميز الفصول الافتراضية بالعديد من الخصائص، وردت بعض تلك الخصائص في دراسة خليف^(١٩) أهمها ما يأتي:

١. توفير جميع وسائل التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم.

٢. إمكانية تفاعل المعلم مع المتعلم على السبورة الإلكترونية White Board.

٣. تمكين المعلم من عمل استطلاع سريع مدى تجاوب وتفاعل المتعلم مع نقاط الدرس المختلفة، والتي تعرض مباشرة.

٤. إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة في غرف تفاعلية بالصوت والصورة؛ من أجل تمكين المعلم من النقاش مع أي من مجموعات العمل ومشاركة جميع المتعلمين في تحليل نتائج إحدى مجموعات العمل.

٥. تمكين المعلم والمتعلم من عمل تقييم فوري، من خلال اختبار سريع يتم خلاله تقييم ومناقشة تفاعل المتعلم المباشر وبوجود المعلم.

أشار محمد^(٢٠) إلى مجموعة من المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق الفصول الافتراضية في العملية التعليمية وتتمثل فيما يأتي:

وبذلك يتمثل دور المعلم بالتوجيه والتحفيز وتسهيل العملية التعليمية للطالب.

تعتمد الجامعة على النظام المدمج في التعليم الإلكتروني، ويتطلب هذا النظام الحضور المباشر للمحاضرات بنسبة ٢٥٪ - ٣٣٪ بما في ذلك الاختبارات الفصلية والنهائية في المنطقة التي سجل بها الطالب، وبنسبة ٦٦٪ - ٧٥٪ يتم توزيعها على حضور الفصول الافتراضية التفاعلية، والمتدنيات التعليمية، والمتابعة الدائمة لمحتويات التعليم الرقمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أكدت دراسة فالود وآخرون^(٢٢) على ما تتميز به الفصول الافتراضية من خصائص إيجابية في تعليم الرياضيات جنباً إلى جنب مع المحاضرات التقليدية، وتوصلت دراسة سميث^(٢٣) إلى أن الطلاب الذين يتعلمون باستخدام التعليم المدمج تزيد دافعيتهم المعرفية الذاتية نحو تعلم الرياضيات، وينخفض إحساسهم بالرهبة والخوف من الرياضيات. لكن دراسة محمد^(٢٤) أشارت إلى العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق الفصول الافتراضية في العملية التعليمية،

وهذا بدوره يحد من فعاليتها في تعليم الرياضيات.

ولقد لاحظ الباحث ضعفاً واضحاً في مستوى تحصيل طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية في مقرر الرياضيات على الرغم من اهتمام الجامعة وحرصها على تفعيل دور كل من المحاضرات الواقعية والمحاضرات الافتراضية في تدريس الرياضيات. وبما أن الطلبة هم الفئة الأكثر لصوقاً بتلك المحاضرات، وأن مستوى رضاهم عنها مؤشر قوي على مستوى فعاليتها في تعلم الرياضيات وفهمها عند الطلبة فإن مشكلة الدراسة تتلخص في محاولتها التعرف على مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات، والتحديات التي تحول دون تحقيق الفصول الافتراضية لأهدافها، وقد تمت معالجة المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات؟

- البحث عن وجود اختلافات في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، تعزى لمستغري الجنس ومستوى المهارات الحاسوبية عند الطلبة.

- التعرف على الصعوبات والتحديات التي تحد من مستوى فعالية الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، من وجهة نظر طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية.

- تقديم التوصيات التي تزيد من مستوى الرضا الطلبة عن الفصول الافتراضية وتجاوز التحديات التي تقلل من فعاليتها.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعنى به، وهو الفصول الافتراضية، فالتعرف على مستوى الرضا عن الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات بالإضافة للتعرف على المعوقات التي تحد من تحقيق المحاضرات الافتراضية لأهدافها، من شأنه أن يزيد من المعرفة المتعلقة بالتعليم المدمج بشكل عام ودوره وأهميته في تعليم الرياضيات.

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات، تعزى لاختلاف جنس الطالب؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات، تعزى لاختلاف مستوى المهارات الحاسوبية عند الطالب؟

- ما الصعوبات والتحديات التي تحد من فعالية الفصول الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لتحقيق ما يأتي:

- التعرف على مستوى مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات.

كما تنبع أهميتها من أهمية النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات التي قدمتها، وذلك لإسهامها في ترشيد القرار لدى إدارة الجامعة لترفع من مستوى الرضا عن الفصول الافتراضية في التعلم بشكل عام، وفي تعلم الرياضيات بشكل خاص، كما تساهم في تزويد مدرسي الرياضيات بالعناصر التي ترفع من مستوى أدائهم، عند استخدامهم للفصول الافتراضية، والعناصر التي تخفف ذلك المستوى. وهذا من شأنه أن يزيد من مستوى تحصيل الطلبة في مقرر الرياضيات بشكل خاص وفي باقي المقررات بشكل عام، عند تطبيق التوصيات المتعلقة بذلك.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج: هو نمط تعليمي يعتمد في تدريس المقررات الدراسية على استخدام وسائل تجمع بين التقنيات الإلكترونية وأسلوب المحاضرات التقليدية، بهدف توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة ومعالجة المشكلات التي قد تواجههم في تعلمهم^(٢٥).

الفصول الافتراضية: الفصل الافتراضي هو تقنية عبر الانترنت، توفر بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصف الواقعي، يتمكن المعلم من

خلالها من تقديم المحاضرات بالصوت والصورة والكتابة، كما يمكنه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة، تتميز بتفاعلية عالية بين المعلم والطلبة^(٢٦)، تستخدم الجامعة السعودية الإلكترونية في الوقت الحالي المنصة التعليمية البلاك بورد لإدارة العملية التعليمية وتقديم المحاضرات الافتراضية.

السنة الأولى المشتركة: هي برنامج تقدمه الجامعة السعودية الإلكترونية لجميع طلبة السنة الجامعية الأولى، بغض النظر عن تخصصاتهم، وذلك لتأهيلهم للحياة الجامعة حيث تزودهم بالمهارات التي يحتاجونها للنجاح في حياتهم الأكاديمية والمهنية، يدرسون خلالها خمسة مقررات هي اللغة الإنجليزية والرياضيات والحاسب الآلي والمهارات الأكاديمية ومهارات الاتصال، ولا بد من اجتياز الطلبة لتلك المقررات كي يتمكنوا من الالتحاق بكلياتهم^(٢٧).

الرضا: الحكم على جودة المنتج الناتج عن المقارنة بين خصائص المنتج مع توقعاته^(٢٨).

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالآتي:
الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في جميع المناطق التي تتواجد فيها الجامعة

هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية (٢٧) طالباً باستخدام منصة موودل Moodle للتعليم عبر الإنترنت، بينما المجموعة الضابطة (٢٧) طالباً، درست باستخدام الطريقة التقليدية. واستخدم اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات للتحقق من فرضيات الدراسة المحددة، وبعد إجراء التجربة، أظهرت النتائج أن تجربة التعليم المدمج كانت ثرية بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية؛ لأنها أثرت في نتائج تحصيلهم الدراسي لمادة الرياضيات، بالإضافة إلى أن هذه التجربة أثرت إيجابياً في اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، وكذلك دلت النتائج أن الطلاب الذكور، والطلاب المتفوقين كانوا أكثر حماساً في بيئة التعليم المدمج. وهدفت دراسة فالود وآخرون^(٣٠) إلى التعرف على أثر استخدام الفصول الافتراضية المطورة من قبل الباحثين في تعلم المفاهيم الرياضية للمرحلة الثانوية في نيجيريا، بالإضافة إلى التعرف على تقييم تلك الفصول الافتراضية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، استخدم الباحثون

السعودية الإلكترونية في المملكة العربية السعودية، حيث تنتشر فروع الجامعة في المحافظات الآتية: الرياض، المدينة المنورة، جدة، الدمام، تبوك، جازان، الأحساء، القصيم، أبها، الجوف، والطائف. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م الموافق ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الحدود البشرية: اقتصر هذه الدراسة على طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، الذين يدرسون مقرر الرياضيات.

حدود الأداة: اعتمدت نتائج الدراسة على مدى الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستبانة). الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات المتعلقة بتأثير التعليم المدمج والفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات حسب التسلسل الزمني لنشرها، وهي كما يأتي:

دراسة لين وسينج وشينج^(٢٩) التي هدفت إلى اكتشاف تأثير تجربة التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية في تايوان واتجاهاتهم نحو تعلمها. ولتحقيق

المنهجين الوصفي وشبه التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاث والتحقق من فرضيتها، تم تصميم اختبار تحصيلي للمفاهيم الرياضية واستبانتي لتقييم الفصول الافتراضية، كما تم التأكد من صدق تلك الأدوات وثباتها، طبقت الدراسة على ٢٠ مدرسا من مدرسي الرياضيات، و (١٠٢) طالبا وطالبة من مدرستين ثانويتين، أظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للفصول الافتراضية على تحصيل الطلبة في المفاهيم الرياضية، كما أن تقييم المدرسين والطلبة لتلك الفصول كان تقييما إيجابيا.

كما هدفت دراسة هيوز وآخرون^(٣١) إلى التعرف على أثر التعليم الافتراضي في تحصيل الطلبة بمقرر الجبر وفي تصوراتهم حول البيئة الصفية، صمم الباحثون اختبارا تحصيليا لمقرر الجبر وأداة أخرى للتعرف على تصورات الطلبة، وتأكدوا من صدقهما وثباتهما، تم تطبيق الدراسة على ثلاث مدارس تستخدم الفصول الافتراضية، وثلاث مدارس أخرى تستخدم الفصول التقليدية بثلاث ولايات مختلفة في أمريكا، وبعد التحليل الكمي لبيانات الدراسة، أكدت النتائج تفوق طلبة

الفصول الافتراضية على طلبة الصفوف التقليدية في تحصيلهم الدراسي لمقرر الجبر، كما أكدت أن تصورات طلبة الفصول الافتراضية نحو البيئة الصفية الافتراضية كانت أكثر إيجابية من تصورات طلبة الفصول التقليدية نحو البيئة الصفية التقليدية.

أما دراسة سينغ وكانو وشو^(٣٢) فقد هدفت إلى تطوير نموذج للتعليم المدمج، والتعرف على فعاليته في تعلم الرياضيات وتطوير نموذج للتعليم المدمج لطلاب المرحلة الثانوية في تايوان، واستخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة. وقد شارك في الدراسة (٥٥) طالباً، حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٢٨) طالباً، والمجموعة الضابطة (٢٧) طالباً، وقام الباحثون بتطبيق نموذج التعليم المدمج الذي طوروه، واستخدموا بعد ذلك مجموعة من الأدوات التي هدفت إلى التعرف على فعالية النموذج المطور، واتجاه الطلاب نحوه. توصل الباحثون إلى مجموعة من النتائج المهمة، والمتمثلة في زيادة رغبة طلاب المجموعة التجريبية في تعلم الرياضيات، وعمليات تعلمها، وتحسن معتقداتهم حولها، ومن جانب آخر أظهرت

النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا أكثر نشاطاً من المجموعة الضابطة في التعلم. أما دراسة الغامدي^(٣٣) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة، على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق الدراسة على عينة بلغت (٥٥) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، قسمهم إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) طالبا، وضابطة (٢٨) طالبا، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ. أعد الباحث برمجية تعليمية تفاعلية لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني تم تقديمها عبر الإنترنت على موقع المدرسة ودليل المعلم، كما أعد الباحث الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الهندسي، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل عند مستوى التذكر والفهم ومهارة حل المشكلات والتحصيل الكلي، كما أسفرت عن وجود تأثير بحجم متوسط عند مستوى التذكر وكبير عند بقية

المستويات، كما توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الهندسي ككل، وفي كل مستوى من مستوياته عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبحجم تأثير كبير، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التحصيل والتفكير الهندسي.

وقام الزعبي وبني دومي^(٣٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم المدمج في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (٧١) طالبا وطالبة (٣٨) منهم في المجموعة التجريبية، و(٣٣) منهم في المجموعة الضابطة، وجميع أفراد العينة من طلبة المدرسة النموذجية التابعة لجامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية، استخدام الباحثان اختبار التحصيل ومقياس الدافعية بعد التأكد ممن صدقهما وثباتهما. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار (ت). وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائي بين متوسط علامات طلاب المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية. كما يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي. كما توصلت إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية.

كما قام الجحدلي^(٣٥) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم المدمج على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط، اعتمد المنهج شبه التجريبي وطبق الدراسة على ٦٠ طالباً من الصف الأول المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم طبق عليهم اختباراً تحصيلياً ومقياس للاتجاهات نحو الرياضيات، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية وبدلالة إحصائية، على المجموعة الضابطة بمتوسط درجات التحصيل، وكذلك بمتوسط درجات مقياس الاتجاهات.

هدفت دراسة الغريبي^(٣٦) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية

بالصور الثلاث (فصل إلكتروني تفاعلي، فصل إلكتروني تعاوني، وفصل إلكتروني تكاملي) على التحصيل المعرفي لمستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات الثلاثة مجتمعة، على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات في وحدة القسمة.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث اشتملت العينة على ٧٢ طالباً توزعوا على ثلاث مجموعات، حيث طبق عليهم الباحث الاختبار التحصيلي والبرمجة التعليمية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الفهم في الفصل التفاعلي والتكاملي ولصالح التكاملي، كما توصلت إلى وجود فروق عند المستويات الكلية بين الفصل التفاعلي والتكاملي ولصالح التكاملي.

بالنظر إلى الدراسات السابقة تبين لنا أنها درست تأثير التعليم المدمج بشكل عام في تعليم وتعلم الرياضيات، أو تأثير الفصول الافتراضية بصورة مستقلة، وتميزت هذه الدراسة بأنها درست مستوى الرضا عند الطلبة عن الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، على اعتبار أنها وسيلة من وسائل التعليم المدمج ومحاضرات

مكملة للمحاضرات الواقعية التي يلتقي فيها المعلم والطلبة لقاء مباشرا وجهها لوجه، كما أنها تميزت بأنها دراسة تقييمية لنمط التعليم المدمج المستخدم في الجامعة السعودية الإلكترونية بشكل عام، وتقييم الفصول الافتراضية بشكل خاص في تعلم الرياضيات.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة وجمع البيانات وتحليلها للوصول للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المجتمع والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، الذين درسوا مقرر الرياضيات Math 001، خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٣٣٩ / ١٤٤٠ هـ، حيث تم إرسال الاستبانة لهم جميعا عبر البريد الإلكتروني، وعددهم ٢٨٥٣ طالبا وطالبة، منهم ١١١٧ طالبا و١٧٣٦ طالبة توزعوا على جميع فروع الجامعة.

أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها ٤٠٦ طلاب وطالبات، يمثلون أكثر من ١٤٪ من مجتمع الدراسة، منهم ١٣١ طالبا، و٢٧٥ طالبة، وهم الطلبة الذين أجابوا عن الاستبانة وتم جمع البيانات لهم. ومن هؤلاء ١٨٠ طالبا وطالبة مستوى مهاراتهم الحاسوبية متقدم، و١٩٥ مستوى مهاراتهم متوسط، و٣١ مستوى مهاراتهم ضعيف.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، مثل دراسة القحطاني^(٣٧) ودراسة نتو^(٣٨) ودراسة خليف^(٣٩)، قام الباحث ببناء استبانة تكونت من محورين يتضمنان ٢٧ فقرة. المحور الأول يتعلق بمستوى الرضا عن الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، وتكون من ١٥ فقرة، والمحور الثاني يتعلق بالصعوبات والتحديات التي تحد من فعالية الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، وتكون من ١٢ فقرة، وللتأكد من صدقها فقد تم عرضها على ثمانية من المحكمين المتخصصين بالرياضيات وتدريسها، ممن يتعاملون مع نظام التعليم المدمج ويستخدمون الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات، وقد تم الأخذ بالآراء

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول: تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المحور الأول من محاور الاستبانة.

- للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T Test -.

- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام تحليل التباين الأحادي - One Way Anova -

- للإجابة عن السؤال الرابع: تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المحور الثاني من محاور الاستبانة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة:

١. تصميم أداة جمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها.

٢. إرسال أداة الدراسة لجميع أفراد مجتمع الدراسة.

٣. جمع البيانات من خلال الاستبانات التي تمت الإجابة عليها من قبل الطلبة.

التي أشار إليها معظم المحكمين، حيث تم حذف بعض الفقرات والتعديل على أخرى. علماً بأنه للإجابة عن الفقرة يمكن للمستجيب اختيار أحد بدائل التدرج الخماسي المتكون من البدائل الآتية: موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً. وقد كان مفتاح التصحيح للفقرات كما يلي:

موافق جداً: رمز لها بالرقم ٥.

موافق: رمز لها بالرقم ٤.

محايد: رمز لها بالرمز ٣.

معارض: رمز لها بالرمز ٢.

معارض جداً: رمز لها بالرمز ١.

كما تم تطبيق الأداة لمرة واحدة على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى المشتركة، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على معامل الاتساق الداخلي - معامل الثبات -، فكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا ٨١٪ أي أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ ٨١٪، كما بلغ معامل الثبات للمحور الأول من محاور الاستبانة ٩٣٪ وللمحور الثاني ٨٧٪، واعتبرت هذه القيم جيدة ومناسبة لغايات البحث العلمي.

برنامج الـ SPSS، كما تم تحليل إجابات الطلبة من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول من محاور الاستبانة، وكذلك ترتيبها بين باقي الفقرات ودرجة الموافقة. وتم اعتبار درجة الموافقة مرتفعة للفقرة إذا كان وسطها الحسابي أكبر من ٦٦، ٣، ومتوسطة إذا كان وسطها الحسابي يقع بين ٣٤، ٢ و ٦٥، ٣، أما إذا كان وسط الفقرة أقل من ٣٤، ٢ فدرجة الموافقة منخفضة. الجدول التالي يوضح الوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المحور الأول من محاور الاستبانة، وكذلك الانحراف المعياري وترتيب الفقرة مقارنة مع بقية الفقرات، بالإضافة إلى درجة الموافقة.

٤. القيام بعملية التحليل الإحصائي للبيانات المجموعة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي الـ SPSS.

٥. الوصول للنتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

٦. تفسير النتائج وتدوين التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول الذي ينص على:

ما مدى رضا طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات؟ وللإجابة عن السؤال تم تفريغ إجابات الطلبة على المحور الأول من محاور الاستبانة المعدة لذلك وعددهم (٤٠٦) طلاب وطالبات، ثم إدخال تلك البيانات على

جدول (١): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ودرجة الموافقة لكل فقرة من فقرات المحور الأول للاستبانة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	المحاضرات الافتراضية بديل جيد للطلبة الذين تحول ظروفهم دون حضور بعض المحاضرات الواقعية.	4.38	.840٠	١	مرتفعة
2	يستطيع الطالب الرجوع للمحاضرة المسجلة بأي وقت لزيادة الفهم.	4.24	1.052	٢	مرتفعة
3	حضور للمحاضرات الافتراضية يزيد شعوري بأنني أنا المسؤول عن تعلمي.	٧4.1	٥.97٠	٣	مرتفعة
4	تزيد المحاضرات الافتراضية من الدافعية للتعلم وذلك لسهولة الحضور من أي مكان، ودون هدر الوقت بالتنقل.	٤4.1	٤1.10	٤	مرتفعة

5	إمكانية الدردشة والسبورة البيضاء وغيرها من الأدوات تزيد من قدرة الطلبة على التفاعل مع المدرس خلال المحاضرة.	4,00	1.013	5	مرتفعة
6	تخفف المحاضرات الافتراضية الحرج عن الطلبة الضعاف، فيتمكنوا من طرح الأسئلة والاستفسارات بلا خجل.	73.9	1.057	6	مرتفعة
7	يسهل على المعلم عمل المزيد من المحاضرات إذا احتاج الطلبة لذلك.	3.96	.9830	7	مرتفعة
8	المحاضرة الافتراضية وسيلة إضافية للتواصل مع المدرس للإفادة منه ومعالجة بعض المشكلات.	43.8	1.03	8	مرتفعة
9	يثبت الطالب معلوماته ويتأكد من فهمه، عند حضوره للمحاضرات الافتراضية.	80.3	1.120	9	مرتفعة
10	المحاضرات الافتراضية والمحاضرات الواقعية يكمل بعضهما بعضاً، لتحقيق أهداف مقرر الرياضيات عند الطلبة.	3.77	1.206	10	مرتفعة
11	الوقت المرن للمحاضرة الافتراضية يمكن المدرس من عرض أكبر عدد ممكن من الأمثلة والتمارين.	3.72	1.156	11, 5	مرتفعة
12	عرض المحاضرات الافتراضية بالصوت والصورة يشعري وكأنني بمحاضرة واقعية.	3.72	1.192	11, 5	مرتفعة
13	تعتبر المحاضرات الافتراضية فرصة للإجابة عن الاستفسارات التي لا يتسع وقت المحاضرة الواقعية للإجابة عنها.	70.3	1.150	13	مرتفعة
14	يسهل عليّ التركيز مع المدرس خلال المحاضرة الافتراضية لعدم وجود إزعاجات أو مشتتات.	3.61	1.253	14	متوسطة
15	المحاضرات الافتراضية مناسبة جداً لتدريس الرياضيات.	33.1	1.38	15	متوسطة
المتوسط الحسابي للاستبانة ككل		458.1	11.775		

وقد يكون سبب الموافقة المرتفعة لمعظم الفقرات هو ما يشعر به الطلبة من المزايا الإيجابية التي تتمتع بها الفصول الافتراضية، وما لها من قوة تأثير في زيادة فهمهم لمقرر الرياضيات خصوصاً عندما تترافق مع المحاضرات الواقعية، وما يدعم هذا التفسير هو أن الطلبة أجابوا عن الاستبانة بعد الانتهاء من دراسة المقرر والحصول على درجاتهم النهائية، أي بعد أن خاضوا كامل الخبرة في دراسة هذا المقرر، وقد يفسر

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للاستبانة ككل على فقرات المحاور الأول من محاور الاستبانة، بلغ ٥٨, ١٩ من ٧٥ والانحراف المعياري ١١, ٧٧٥ كما يبين أن جميع الفقرات حازت على درجة موافقة مرتفعة، باستثناء الفقرتين الرابعة عشرة والخامسة عشرة، فقد حازتا على درجة موافقة متوسطة، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من ريتش وآخرون^(٤٠) فالود وآخرون^(٤١) هيوز وآخرون^(٤٢)

درجة الموافقة المرتفعة عند الطلبة شعورهم بأن الفصول الافتراضية مع غيرها من أدوات نظام التعليم المدمج، تجعلهم في تواصل مستمر مع المدرس، ففي كل أسبوع يتواصلون مع المدرس في محاضرة واقعية، وكذلك يتواصلون معه في محاضرة افتراضية، كما يمكنهم التواصل معه عبر الساعات المكتبية الواقعية، والساعات المكتبية الافتراضية، هذا بالإضافة إلى إمكانية التواصل مع المدرس عبر البريد الإلكتروني ولوحة المناقشة وغيرها من الأدوات، كل ذلك يشعر الطالب أنه في حالة تواصل مستمر مع المدرس، يساعده في حل مشكلاته، ويجيبه عن تساؤلاته، ويسهل عليه ما عسر عليه فهمه من المقرر، وقد تكون الفصول الافتراضية من أهم أدوات نظام التعليم المدمج في تحقيق هذا التواصل وذلك لأنها تمكن الطالب من التواصل مع المدرس بالصورة والصوت، كما تتمتع بمرونة عالية من حيث العامل الزمني، حيث يتمكن المدرس من الاستمرار في الفصل الافتراضي ما دام الطلبة يسألون ويناقشون. ويظهر من الجدول كذلك أن الفقرة التي حازت على أعلى وسط حسابي هي الفقرة التي نصت على:

(المحاضرات الافتراضية بديل جيد للطلبة الذين تحول ظروفهم دون حضور بعض المحاضرات الواقعية) وقد بلغ الوسط الحسابي لها ٣٨, ٤ من ٥. أما الفقرة التي تليها فهي الفقرة التي نصت على (يستطيع الطالب الرجوع للمحاضرة المسجلة بأي وقت لزيادة الفهم) وقد حازت على الوسط ٢٤, ٤. أما الفقرة التي تنص على (المحاضرات الافتراضية مناسبة جدا لتدريس الرياضيات) فقد حازت على أدنى وسط حسابي وهو ١٣, ٣ من ٥. ويسهل تفسير ارتفاع درجة الموافقة للفقرة الأولى، إذا علمنا أن نسبة كبيرة من طلبة الجامعة السعودية الإلكترونية هم أرباب أسر وأصحاب وظائف أو أعمال تجارية حرة، أي أنهم ليسوا خريجين جدد من الثانوية العامة، ومثل هؤلاء الطلبة قد تحول ظروفهم دون الالتزام الكامل بحضور المحاضرات الجامعية الواقعية، لذلك تصبح الفصول الافتراضية هي البديل الأمثل لمثل هؤلاء لتعويض ما فاتهم من المحاضرات الواقعية إذا لم يتمكنوا من حضورها، كما أن هذه الفئة من الطلبة قد تكون بحاجة إلى دعم إضافي لفهم مقرر الرياضيات، حيث إن معظمهم لم يتواصل مع الرياضيات منذ

الفهم من خلال حل التمارين ومعالجة التطبيقات.

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات، تعزى لاختلاف جنس الطالب؟

وللإجابة عن السؤال، قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات المحاور الأول للاستبانة، ثم استخدم اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لإيجاد الفروق بين متوسط إجابات الطلاب ومتوسط إجابات الطالبات وقد كانت النتائج كما يلي:

الجدول التالي يبين عدد الطلاب والطالبات والمتوسط الحسابي لهم والانحراف المعياري

جدول (٢): العدد والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطلاب والطالبات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاب	131	3.84	0.810
الطالبات	275	3.90	0.773

فترة زمنية قد تكون طويلة، وهذا ما يفسر حاجتهم لإعادة حضور الفصول الافتراضية المسجلة أكثر من مرة متى احتاجوا لذلك، وهذا ما يفسر الموافقة المرتفعة للفقرة الثانية.

أما الانخفاض النسبي لدرجة الموافقة على الفقرة الأخيرة فقد يكون بسبب الطبيعة التجريدية للرياضيات ومن المتوقع أن الطالب عندما أجاب عن هذه الفقرة أجرى مقارنة سريعة بين المحاضرات الواقعية والفصول الافتراضية، فوجد أن المحاضرات الواقعية واللقاء المباشر مع المدرس قد تكون مناسبة أكثر من الفصول الافتراضية لفهم وإدراك الرياضيات المجردة، رغم ما تتمتع به الفصول الافتراضية من مزايا. وهذا التفسير يزيد من مسؤولية المدرس حيث من الممكن أن يوزع المنهاج على المحاضرات الواقعية والفصول الافتراضية بطريقة تتوافق مع خصائص كل منهما، فالمفاهيم الأكثر تجريدا قد تناقش في المحاضرات الواقعية، بينما الأقل تجريدا فتناقش في الفصول الافتراضية، أو يجعل المحاضرات الواقعية لتوضيح المفاهيم بشكل عام، ويستثمر الفصول الافتراضية لتثبيت

بين متوسط إجابات الطلاب والطالبات على المحور الأول للاستبانة. أي أن الإجابة عن السؤال الثاني ستكون كما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات، تعزى لاختلاف جنس الطالب.

ويقد يفسر ذلك أن اللوائح والتعليمات المتعلقة بمحتوى المقرر وآليات التدريس والتقويم في الجامعة السعودية الإلكترونية جميعها مركزية، أي أنها تصدر من الفرع الرئيس للجامعة وتوزع على جميع الفروع ليتم تنفيذها، فهناك تعليمات محددة لمتابعة محتوى المقرر وآليات تقديمه ضمن نظام التعليم المدمج بكافة أدواته، وما يتعلق بأدوات التقويم كذلك، ولكل مقرر من مقررات الجامعة منسق مسؤول عن تنفيذ تلك اللوائح والتعليمات ومتابعة المدرسين في كافة الفروع، إن كانت فروعاً للطالبات أو فروعاً للطلاب، هذا بالإضافة إلى حرص إدارة الجامعة على أن تكون

يبين الجدول أعلاه أن عدد الطلاب الذين أجابوا عن المحور الأول للاستبانة بلغ ١٣١ طالباً، كما بلغ المتوسط الحسابي لهم ٣,٨٤ من ٥ والانحراف المعياري ٠,٨١٠، كما بلغ عدد الطالبات ٢٧٥ وبلغ المتوسط الحسابي لهن ٣,٩٠ والانحراف المعياري ٠,٧٧٣.

وللتعرف على أهمية الفروق بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين. الجدول التالي يبين نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين

جدول (٣): اختبار (ت) للعينتين المستقلتين					
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة المحسوبة	(ت) الدلالة الإحصائية
الطلاب	١٣١	3.84	٤٠٤	-٠,٦٥٣	٠,٥١٤
الطالبات	٢٧٥	3.90			

بين الجدول أعلاه أن عدد الطلاب بلغ ١٣١ طالباً، والمتوسط الحسابي لهم ٣,٨٤، كما بلغ عدد الطالبات ٢٧٥ وبلغت المتوسط الحسابي لهن ٣,٩٠، كما بلغت درجات الحرية ٤٠٤ وقيمة المحسوبة -٠,٦٥٣ وبما أن الدلالة الإحصائية بلغت (٠,٥١٤) أي أنها أكبر من ٠,٠٥ فإن ذلك يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية

جميع الفروع متكافئة من حيث الإمكانيات المادية والبشرية. كل ذلك يفسر التقارب الشديد بمتوسط مستوى الرضا عند الطلاب ومتوسط مستوى الرضا عند الطالبات عن الفصول الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج في تعلم الرياضيات، في الجامعة السعودية الإلكترونية. وقد يكون سبب التقارب في مستوى الرضا عند الطلاب والطالبات، هو مستوى التقارب في خصائص مدرسي ومدرسات الرياضيات لطلبة السنة الأولى المشتركة، فمعظمهم يحملون درجة الماجستير في الرياضيات، ويحصلون على الدورات التدريبية نفسها عند التحاقهم بالجامعة السعودية الإلكترونية، وبما أن الجامعة تتبنى المبدأ الذي ينص على تحمل الطالب مسؤولية تعلمه، فإنها تحدد للمدرس آليات التدريس في المحاضرات الواقعية وكذلك في المحاضرات الافتراضية، كما أن منسق المقرر يقوم على توجيه المدرسين والمدرسات ومتابعتهم حول كل ذلك، وكل هذا من شأنه أن يجعل أداء كل من المدرسين والمدرسات في المحاضرات الواقعية والافتراضية على درجة عالية من التقارب، وهذا من شأنه أن يجعل مستوى فعالية

المحاضرات الافتراضية متقاربا، مما يؤدي إلى أن يكون مستوى الرضا عند الطلاب والطالبات متقاربا.

إجابة السؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية الإلكترونية، عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات، تعزى لاختلاف مستوى المهارات الحاسوبية عند الطالب؟

وللإجابة عن السؤال، قام الباحث بإيجاد المجموع الكلي لإجابات الطلبة على جميع فقرات المحور الأول للاستبانة، ثم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لإيجاد الفروق بين المجموعات الثلاث - المستوى الضعيف، المستوى المتوسط والمستوى المتقدم - وقد كانت النتائج كما يلي:

الجدول التالي يبين عدد الطلبة من كل مستوى والمتوسط لحسابي لهم والانحراف المعياري

والانحراف المعياري ٠,٧٨٥، كما يبين الجدول أن عدد الطلبة من المستوى الضعيف بلغ ٣١ طالبا، والمتوسط الحسابي لهم ٣,٩٣، والانحراف المعياري ٠,٨١٠، كما بلغ عدد الطلبة من المستوى المتوسط ١٩٥ طالبا، والمتوسط الحسابي لهم ٣,٨٦، والانحراف المعياري ٠,٧٧٠، وبلغ عدد الطلبة من المستوى المتقدم ١٨٠ طالبا، والمتوسط الحسابي لهم ٣,٨٩، والانحراف المعياري ٠,٨٠٠.

جدول (٤): العدد والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطلبة حسب مستوى المهارات الحاسوبية لديهم			
المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيف	31	3.93	0.810
متوسط	195	3.86	0.770
متقدم	180	3.89	0.800
المجموع	406	3.88	0.785

يبين الجدول أعلاه أن مجموع عدد الطلبة الذين أجابوا عن المحور الأول للاستبانة بلغ ٤٠٦ طلاب وطالبات، والمتوسط الحسابي لهم، ٣,٨٨ من ٥،

جدول (٥): اختبار تحليل التباين الأحادي					
مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.210	2	0.105	٠,١٦٩	٠,٨٤٤
داخل المجموعات	249.372	403	0.619		
المجموع	249.581	405			

الدلالة الإحصائية ٠,٨٤٤ أي أكبر من ٠,٠٥ فهذا يعني أن الفروق الناتجة عن الاختلاف بمستوى المهارات الحاسوبية عند الطلبة ليست ذات دلالة إحصائية. أي أن الإجابة عن السؤال الثالث ستكون كما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في مستوى الرضا عند طلبة السنة الأولى المشتركة في الجامعة السعودية

يبين الجدول أعلاه أن مجموع المربعات الناتج عن الفروق بين المجموعات بلغ ٠,٢١٠، ودرجات الحرية ٢، ومربع المتوسط ٠,١٠٥، كما يبين أن مجموع المربعات الناتج من الفروق داخل المجموعات بلغ ٢٤٩,٣٧٢، ودرجات الحرية ٤٠٣ ومربع المتوسط ٠,٦١٩، بينما بلغت قيمة (ف) المحسوبة ٠,١٦٩. وبما أن

وخدماتها، وعلى رأسها نظام البلاك بورد.

٣- تكليف جميع المدرسين أن يستثمروا الأسبوع الأول من كل فصل دراسي، لشرح نظام البلاك بورد وكيفية التعامل معه والإفادة منه. بالإضافة إلى التوجيه المستمر والإجابة عن أسئلة الطلبة المتعلقة بذلك على مدار الفصل الدراسي.

٤- توفير نظام دعم، والذي من خلاله يستطيع الطالب التواصل مع الجهات المعنية لمعالجة أية مشكلة تقنية يتعرض لها.

كل ذلك يفسر عدم وجود فروق جوهرية في آراء الطلبة حول فعالية الفصول الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، تعزى لاختلاف مستوى مهاراتهم الحاسوبية.

إجابة السؤال الرابع والذي ينص على:

ما الصعوبات والتحديات التي تحد من فعالية الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات؟

وللإجابة عن السؤال قام الباحث بتفريغ إجابات الطلبة على المحور الثاني من محاور الاستبانة المعدة لذلك، وعددهم (٤٠٦)

الإلكترونية، عن المحاضرات الافتراضية ضمن نظام التعليم المدمج، في تعلم الرياضيات، تعزى لاختلاف مستوى المهارات الحاسوبية عند الطالب.

وقد تعزى هذه النتيجة لسببين رئيسين: الأول هو أن المنصة التعليمية أو نظام إدارة التعلم المستخدم في الجامعة السعودية الإلكترونية وهو البلاك بورد (Blackboard) لا يحتاج إلى مهارات حاسوبية متقدمة، فالمهارات الحاسوبية البسيطة التي تتوفر لدى معظم الطلبة - حتى قبل قبولهم في الجامعة - ستسهل عليهم التعامل مع الموقع الإلكتروني للجامعة والدخول على البلاك بورد والتعامل مع كل أدواته، أما السبب الثاني فهي الإجراءات التي تقوم بها الجامعة ليتمكن الطالب من التعامل مع أنظمة الجامعة بيسر وسهولة، وهي كما يأتي:

١- توفير النشرات والمطويات التي تشرح للطلاب كيفية التعامل مع أنظمة الجامعة، وتوزيعها على الطلبة الجدد.

٢- توفير العديد من الفيديوهات على موقع الجامعة لشرح آليات التعامل وكيفية الاستفادة من أنظمة الجامعة

طلاب وطالبات وأدخلها على برنامج الـ SPSS، ثم قام بتحليل إجابات الطلبة مستخدماً الإحصاء الوصفي وذلك من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني من محاور الاستبانة، بالإضافة لترتيب الفقرة ودرجة الموافقة.

الجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المحور الثاني من محاور الاستبانة، وكذلك الانحراف المعياري وترتيب الفقرة مقارنة مع بقية الفقرات ودرجة الموافقة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أحياناً يكون صوت المدرس غير واضح.	4.02	1.025	١	مرتفعة
٢	ضعف سرعة الانترنت	3.98	1.055	٢	مرتفعة
٣	كثرة الأعطال التقنية.	٣3.9	1.007	٣	مرتفعة
٤	ينشغل بعض الطلبة بغير المحاضرة ولا يتفاعلون من المدرس.	3.73	1.058	٤	مرتفعة
٥	عدم إلمام بعض الطلبة بالمهارات الحاسوبية المطلوبة للحضور والتفاعل مع المحاضرة.	٥3.4	1.107	٥	متوسطة
٦	لا يستطيع الطلبة خلال المحاضرة حل الأمثلة والتمارين بأنفسهم.	٤3.3	1.210	٦	متوسطة
٧	عدم إتاحة الفرصة الكافية للطلبة للمناقشة والحوار.	٩3.1	١1.25	٧	متوسطة
٨	عدد المحاضرات الافتراضية غير كافٍ، لتقديم جميع الأفكار الواردة في المقرر.	٤3.0	1.326	٨	متوسطة
٩	يضيع وقت طويل من المحاضرة الافتراضية لانشغال المدرس بمعالجة مشكلات الطلبة الضعاف.	٣3.0	٥1.17	٩	متوسطة
١٠	أصاب بالحمول عند حضوري للمحاضرات الافتراضية لعدم وجود فرصة للتنافس مع باقي الطلبة.	٦2.8	٣1.42	١٠	متوسطة
١١	عند حضوري للمحاضرات الافتراضية أشعر بالوحدة والملل.	١2.8	٩1.41	١١	متوسطة
١٢	لا أرى أية فائدة للمحاضرات الافتراضية في تدريس الرياضيات، فهي تكرر للمحاضرات الواقعية.	٥2.6	1.411	١٢	متوسطة

بين الجدول أعلاه أن درجة الموافقة لجميع الفقرات كانت متوسطة، باستثناء الفقرات الأربع الأولى فقد كانت مرتفعة. وتتوافق هذه النتيجة - إلى حد ما - مع دراسة محمد⁽⁴³⁾، وقد تفسر ذلك، النتيجة التي تم التوصل إليها عند الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، حيث أشارت تلك النتيجة إلى درجة موافقة

مرتفعة لفعالية الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، وهذا يعني أنه وبالرغم من وجود بعض العوامل التي تحد من فعالية الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات، إلا أن أثر تلك العوامل أثر محدود، لذلك كانت درجة الموافقة على معظم الفقرات متوسطة، وقد يكون من المناسب هنا التأكيد على أن درجة الموافقة المتوسطة تقع بين تدريجين من تدريجات الاستبانة هما: موافق ومعارض وهذا يعني أنها درجة محايدة تقع بين القبول والرفض.

كما يبين الجدول أن الفقرة التي حازت على أعلى متوسط هي الفقرة التي تنص على (أحيانا يكون صوت المدرس غير واضح)، وقد بلغ المتوسط لها ٤,٠٢ من ٥، أما الفقرة التي تليها فهي الفقرة التي تنص على (ضعف سرعة الإنترنت) وقد حازت على المتوسط ٣,٩٨. والتي تليها هي الفقرة التي تنص على (كثرة الأعطال التقنية) حيث حازت على المتوسط ٣,٩٣، أما الفقرة التي تنص على (لا أرى أية فائدة للمحاضرات الافتراضية في تدريس الرياضيات، فهي تكرار للمحاضرات الواقعية). فقد حازت على أدنى متوسط وهو ٢,٦٥ من ٥.

بالنسبة لعدم وضوح صوت المدرس أحيانا، فقد يفسر بوجود مشكلة تقنية عند الطالب نفسه، إما بمتعلقات الصوت في جهاز الحاسب أو الهاتف الذكي الذي يستخدمه، أو لعدم توفير سماعات خارجية أو سماعات الرأس لتأمين الصوت الواضح والمناسب، وقد يكون السبب في أداء المدرس لكن هذا الاحتمال ضعيف، وذلك لأن الإجراء المعتاد الذي يقوم به المدرس قبل البدء بالفصل الافتراضي، هو التأكد من وصول الصوت ووضوحه لدى جميع الطلبة، وإذا انقطع صوت المدرس خلال تقديمه للفصل الافتراضي يتمكن الطلبة من تنبيهه، أما الضعف في سرعة الإنترنت فهذا يتحمل مسؤوليته الطالب نفسه، وذلك لعدم الاختيار المناسب للاشتراك في الإنترنت، أما أنظمة الجامعة فلا تحتاج إلى سرعة تزيد عن ٢ ميجا بايت في الثانية، وهذه من السهل جدا توفيرها، وقد يكون تفسير ذلك أن بعض الطلبة يسكنون في مناطق نائية لا تتوفر فيها خدمة الإنترنت الجيدة، لذلك فإن سرعة الإنترنت تنذبذب بين الضعف والقوة.

وعند الحديث عن الأعطال التقنية، وهو مضمون الفقرة التي حازت الترتيب

الثالث، فإن ذلك يفسر بأن عدد الطلبة المقبولين في الجامعة يزداد باضطراد كل عام، مما يجعل درجة التحمل والاستيعاب لدى أنظمة الجامعة تقل كلما زاد عدد المستخدمين، لكن ذلك لا يحدث دائماً، وعادة ما تحاول إدارة الجامعة معالجة ذلك من خلال المعالجات التقنية لأنظمة الجامعة، والتوجيه للتنسيق بين المدرسين لتنظيم أوقات الفصول الافتراضية التي يقدمونها للطلبة.

أما التي حازت على الترتيب الأخير بين الفقرات بمتوسط مقداره ٦٥, ٢ من ٥ فهي تأكيد آخر على نتيجة السؤال الأول للدراسة، فالمتوسط الحسابي لها يقع في منطقة الرفض، أي أن الطلبة يعارضون مضمون العبارة الذي ينص على (لا أرى أية فائدة للمحاضرات الافتراضية في تدريس الرياضيات، فهي تكرر للمحاضرات الواقعية)، أي أنهم يرون فائدة كبيرة للفصول الافتراضية في تعلمهم وفهمهم لمقرر الرياضيات.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:
- إطلاع مدرسي الرياضيات على نقاط القوة التي تتمتع بها الفصول الافتراضية وفعاليتها في تعلم الرياضيات، وحضهم على تعزيز تلك النقاط، بالإضافة إلى ذلك اطلاعهم على الصعوبات والتحديات وحضهم على تجنبها والحد من تأثيرها.
- توجيه مدرسي الرياضيات لتوزيع محتوى مقرر الرياضيات على المحاضرات الواقعية والفصول الافتراضية، بحيث يراعوا ميزات وخصائص كل منهما، وبما يحقق درجة أعلى من الفهم والاستيعاب للمقرر عند الطلبة.
- التنسيب لإدارة الجامعة لاتخاذ إجراءات وقائية تحول دون حصول الأعطال التقنية في أنظمة الجامعة.
- زيادة الاهتمام بالفصول الافتراضية وذلك من خلال تعزيز نقاط قوتها، والحد من العوامل التي تقلل من فعاليتها.
- إجراء المزيد من الدراسات الوصفية والتجريبية، حول رضا الطلبة عن الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات وتعلم مواد أخرى غير الرياضيات.

الهوامش:

- https://blended.online.ucf.edu/about/benefits-of-blended-learning.
- 7) Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). **Evaluation of evidence based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies.** U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development: Washington, D.C.
- 8) الرحيمي، عبدالله (٢٠١٨). مرجع سابق
- 9) الكيلاني، تيسير (٢٠١١م). استراتيجيات التعليم المدمج (سلسلة إصدارات لشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد). الأردن، عمان: مكتبة لبنان.
- 10) أبو موسى، مفيد وأحمد، الصوص، وسمير، عبد السلام (٢٠١١م). آراء المعلمين في برنامج قائم على التعلم المزيج (Blended learning) وعلاقته بإتقانهم للمهارات الخاصة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، عدد (٢٥)، ص ١٠٣-١٣٨.
- 11) المحمدي، عبد الله (٢٠١٠). فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة: المملكة العربية السعودية.
- 12) Maguire, K. (2005). Professional Development In Blended Learning Environment.
- 13) Zaraii Zavarki, E., & Toofaninejad, E. (2011). The Effect of Blended Learning on Students Mathematics Learning. In
- خالد الخطيب ١) الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني - الأسس والتطبيقات -. مكتبة العبيكان، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ٢) الغامدي، خديجة علي (١٤٣١هـ / ٢٠١٠م). فاعلية التعلم المدمج في اكتساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية (Power Point) لطالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. المملكة العربية السعودية
- ٣) الشناق، قسيم وبني دومي، حسن (٢٠٠٩م). أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم. الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٤) الرحيمي، عبدالله (٢٠١٨). فاعلية التعليم المدمج في تطوير السمات الشخصية والمهارات الوظيفية لدى خريجي الجامعات السعودية من وجهة نظر مديري العمل والطلبة أنفسهم: الجامعة السعودية الإلكترونية نموذجاً. مؤتمراً للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٣٣)، عدد (٤). ص ٢٠٩-٢٣٨.
- 5) Alebaikan, R. (2015). The Future of Blended Learning,” **World Academy of Science, Engineering and Technology** Vol. 63, 2012, pp. 484-488.
- 6) University of central Florida (2010). **Benefits of blended learning.** Retrieved on December 28, 2015 from

١٩) خليف، زهير (٢٠١١). تقييم تجربة الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين وطلاب الثانوية العامة في فلسطين. بحث قدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض: المملكة العربية السعودية.

٢٠) محمد، مجدي ومحمود، فهم (٢٠١٠م). التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. مجلة العلوم البدنية والرياضية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، عدد (١٨). ص ٩٢-١١٩.

٢١) موقع عمادة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية:

https://www.seu.edu.sa/sites/ar/deans_hips/py/Pages/About.aspx

22) Falode, O.C., Gambari, A.I., Shittu, T., Gimba, R.W., Falode, M.E. & Awoyemi, D.I. (2015). Effectiveness of Virtual Classroom in Teaching and Learning of Senior Secondary School Mathematics Concepts in Minna, Nigeria. *Indo-African Journal of Educational Research*, 3(4): 01-04

23) Smith, Jeffrey George. (2012). **The previous reference.**

٢٤) محمد، مجدي ومحمود، فهم (٢٠١٠م). مرجع سابق.

٢٥) الرحيمي، عبدالله (٢٠١٨). مرجع سابق

٢٦) الأسطل، علا (٢٠١٣). مرجع سابق.

٢٧) موقع عمادة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية. مرجع سابق

٢٨) المرسي، نبيل (٢٠٠٢). استراتيجية الإنتاج، القاهرة، الدار الجامعية، مصر.

Global Learn (Vol. 2011, No. 1, PP. 1913-1916).

14) Smith, Jeffrey George. (2012). **Screen-Capture instructional technology: A cognitive tool for blended learning.** Ph. D. thesis, saint Mary's College of California.

١٥) خليف، زهير (٢٠٠٩). واقع وتحديات الفصول الافتراضية لتقديم الدروس لطلبة الثانوية العامة، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في مؤتمر العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين: واقع وتحديات. المنعقد في جامعة النجاح، نابلس، المنعقد في الفترة ١٧-١٨ أكتوبر.

١٦) الأسطل، علا (٢٠١٣). واقع استخدام الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

17) Rich, L. L., Cowan, W., Herring, S. D. & Wilkes, W. (2009). Collaborate, Engage, and Interact in Online Learning: Successes with Wikis and Synchronous Virtual Classrooms at Athens State University [Electronic version]. *Journal of Bibliographic Research*, 7, 14. □

١٨) المبارك، أحمد (١٤٢٥). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية أنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- ٣٦) الغريبي، ياسر (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية بالصور الثلاث (تفاعلي، تعاوني، تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- ٣٧) القحطاني، ابتسام (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- ٣٨) نتو، راندة (٢٠١١). واقع استخدام الفصول الافتراضية ومتطلبات توظيفها في تعلم الرياضيات في بعض الجامعات السعودية بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المختصين وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- ٣٩) خليف، زهير (٢٠١١). مرجع سابق.
- 40) Rich, et al. (2009). **The previous reference.**
- 41) Falode et al. (2015) **The previous reference.**
- 42) Hughes, et al. (2014). **The previous reference.**
- ٤٣) محمد، مجدي ومحمود، فهيم (٢٠١٠م). مرجع سابق.

- 29) Lin, Y., Tseng, C., & Chiang, P. (2017). The effect of blended learning in mathematics course. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 13(3), 741-770.
- 30) Falode et al. (2015) **The previous reference.**
- 31) Hughes, J., Mcleod, S., Brown, R., Maeda, Y., & Choi, J. (2014). Academic Achievement and Perceptions of the Learning Environment in Virtual and Traditional Secondary Mathematics Classrooms. **THE AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION**, 21(4), 199-214.
- 32) Tsing, W. S., Kano, T., & Hsu, C. H. (2014). Effect of integrating blended learning into mathematics learning for junior high school students. **Journal of Computers and Applied Science Education**, 1(12), 39-57.
- ٣٣) الغامدي، إبراهيم (٢٠١٥). فاعلية استراتيجيات التعليم المدمج في تدريس الهندسة على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الثاني المتوسط. **مجلة العلوم التربوية**، مجلد (٢٧)، عدد (٢)، ص ١٧٧-٢٠٢.
- ٣٤) الزعبي، علي، وبني دومي، حسن (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة التعلم المتميز في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها. **مجلة جامعة دمشق**، مجلد (٢٨) العدد (١)، ص ٤٨٥-٥١٨.
- ٣٥) الجحدلي، عبد العزيز (٢٠١٠). أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في الرياضيات واتجاهاتهم

أثر وحدات دراسية مطوره من المنهاج الوطني التفاعلي في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى رياض الأطفال في الأردن

* د. أحمد عيسى داود

** د. نضال أحمد الغفري

تاريخ وصول البحث: ٢٢/١٠/٢٠١٨م

تاريخ قبول البحث: ٣٠/١٢/٢٠١٨م

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر تطوير وحدات دراسية من منهاج الوطني التفاعلي في تحسين مهارات القراءة والكتابة في رياض الأطفال في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أفراد الدراسة من (٤٠) طفلاً من مرحلة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات القراءة والكتابة، وكشفت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في أداء أطفال الروضة على اختبار مهارات القراءة البعدي، وجود أثر للوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على مهارات الكتابة البعدي لدى أطفال الرياض في الأردن.

الكلمات المفتاحية: وحدات دراسية، المعايير العالمية للطفولة المبكرة، مهارات القراءة، الكتابة.

* أستاذ مساعد، قسم معلم الصف، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء، الأردن.

** أستاذ مساعد، قسم العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This study aimed to know the effect of the development of study units from national interactive curriculum in the improvement of reading and writing skills among Kindergarten in Jordan, The study was based on the semi-empirical approach, The sample of the study consisted of (40) children from the stage of Kindergarten. The research tool was Test of reading and writing skills. The researcher found the presence of a statistically significant difference in the performance of kindergarten children on a test of reading dimensional skills, there is the impact of the units of study developed in the light of the global standards for early childhood experience on writing dimensional skills in children Kindergarten in Jordan.

Keywords: Study Units, International Standards for Early Childhood, Reading Skills, Writing Skills.

المقدمة:

ومهارات اجتماعية وحياتية تمكنه من التفاعل، وهي مرحلة حاسمة في تشكيل أبعاد النمو الشاملة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

تعد مرحلة الطفولة مرحلة مهمة في حياة الإنسان خاصة فيما يتعلق بالتعلم، وما يكتسبه من خبرات ومواقف تعليمية

وهي مرحلة تنمو فيها العديد من استعدادات الطفل وقدراته في وقت يكون فيه معتمداً على المنزل في تلبية احتياجاته الأساسية، ومن هنا كان الاهتمام بطفل الرياض، وذلك بتوفير البيئة التربوية التعليمية الغنية بالثيرات، لتساعده على النمو والابتكار والإبداع في شتى المجالات، وذلك بالاهتمام بمؤسسات رياض الأطفال^(١).

فالطفل هو رجل الغد الذي سيعمل لنفسه ومجتمعه وأمته، ويحمل على عاتقه مهمات العصر الحديث في عالم منفتح وشديد التنافس على معايير الجودة وامتلاك وإتقان المهارات بشكل منافس، وتأهيل سليم للطفل للالتحاق بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهذه مهمة رياض الأطفال التي تسعى إلى مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة^(٢).

ومرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية، إذ أنها قائمة بذاتها ولها أهدافها وسيكولوجيتها التعليمية، إذ تلي حاجات الأطفال المختلفة وتنميهم تنمية شاملة بطرق تربوية شائعة، فالطفل في هذه المرحلة في حالة تهيؤ ذاتي

لاستقبال الخبرة، ولذا فهي تعد مرحلة مثلى للتعليم ولتحقيق النمو الشامل^(٣). وإن التعليم يؤثر في الحياة المدرسية والعملية اللاحقة من ناحية التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية وما بعدها^{(٤)(٥)}.

ويعد اكتساب اللغة أمراً ضرورياً، إذ يساعد على فهم رغبات الآخرين وإكساب الطفل بثروة من المعلومات عن العالم المحيط به، التي لن يحصل عليها دون فهمه واستخدامه للغة، وكذلك التعبير عن أفكاره ومشاعره ورغباته، وتكتسب اللغة أهمية أخرى من العلاقة الموجودة بينها وبين التفكير، وهذا ما تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة على أهمية التركيز على المعاني والأفكار عند تعليمها^(٦).

إن الاشتراك في البرامج اللغوية لرياض الأطفال، تتيح فرصاً متنوعة للاستماع والفهم والتعبير، فقد قلل ذلك من درجة تأخر الأطفال في مهارات الاتصال وإكساب المفردات، فالأطفال الذين مروا بخبرات أظهروا تفوقاً في المرحلة الابتدائية فيما بعد، أي أن مرحلة رياض الأطفال تجعل الطفل أكثر ملائمة وتكيفاً لاستقبال المدرسة الأساسية ومتطلباتها^(٧).

واهتمت حركة إصلاح التعليم في الأردن بتنمية مرحلة الطفولة وبضرورة الاهتمام بدور أكبر في مجال إكساب الطلبة مهارات لغوية، وإعطائها مساحة كبرى في مناهج التعليم^(٨).

وبسبب تحول نظرة التربية الحديثة إلى الطفل، فقد أصبح الطفل محور العملية التربوية كلها، وأصبحت حاجاتهم وميولهم هي القاعدة التي يوضع على أساسها المنهاج^(٩).

ولعل المتأمل في التعليم يدرك أن الموارد الطبيعية فيه محدودة، ويعتبر الاستثمار في الموارد البشرية هو الاستثمار الحقيقي الذي يضعه في مصاف الدول المتقدمة، ويوفر الرفاهية للأفراد وهذا لن يتأتى إلا بضمان جودة التعليم^(١٠).

ومن هنا، يجب تحسين الموارد البشرية منذ مرحلة الطفولة المبكرة قبل أن يدخل الطفل المدرسة الأساسية حتى ننمي لديه الاستعداد للتعلم، وأن تطوير رياض الأطفال ضرورة لما له من أهمية بالغة في تشكيل سلوك الفرد مستقبلاً وبناء سماته شخصيته، ويتميز الأطفال هنا بقدرة فائقة على التعلم، ويتمتعون بالمرونة، والقابلية

الكبيرة للتغير، ويتأثرون بمن يحيطهم من أشخاص مهمين في حياتهم^(١١).

وأشار^(١٢) إلى الشروط التي على معلم الرياض الاهتمام بها كالاتحاد على ميل الطفل نحو الاستكشاف واللعب بألوانه المتعددة وعلى الأسلوب القصصي بمظاهرة والخبرة العملية المباشرة وغيرها.

وأول ما يدعو إليه اتجاه تنمية الخبرات المربية وإنمائها هو تحديد المجالات التي ينبغي تعليمها في المدرسة، وانتقاء الوسائل والأساليب التربوية التي تساعد المتعلمين على واكتسابها، ويأتي على رأسها الكتاب المدرسي الذي ما يزال يأخذ مكانة مهمة في نظام التعليم العام^(١٣).

وقد استمرت فكرة التعليم القائم على الخبرة نظراً لتركيزها على الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والقيمة للطفل، ولعنايته بالخصائص النمائية والعقلية (المعرفية) التي يمر بها الأطفال^(١٤).

وأن العناية بالخبرة في تنشئة الطفل تجعل التركيز في بناء الشخصية بشكل شامل لكافة الجوانب التي تحتاج الرعاية والاهتمام عقلياً وجسدياً اجتماعياً وانفعالياً، وذلك من خلال تعميم أنشطته متكاملة تركز حول اهتمامات الطفل في

سياق تفاعله مع بيئته إذ يكون لخبرة الطفل ذات معنى، يربطها بخبراته السابقة، ودمجها بالخبرات الجديدة في بنيته العقلية^(١٦).

وتمثل الخبرة أي تغير فعلي ومستمر في أنماط التفكير يحدث من خلال اكتساب خبرات التي يعيشها المرء في حل مشاكله^(١٧).

ومن هنا يُستنتج أن الخبرة التعليمية بأنها عملية التفاعل بين الطفل والظروف الخارجية في البيئة (الموقف التعليمي) والتي يستطيع أن يستجيب لها وعليه سيتحدد ما تعلمه الطفل، وتقسم أنواع الخبرات التعليمية من حيث الهدف الذي يتحقق فيه إلى الآتي^(١٨):

١- خبرات لاكتساب المعلومات: تتضمن معرفة الأطفال وفهمهم للمبادئ والقوانين والنظريات والتجارب والأفكار والحقائق، وهي هامة في حياة الطفل لقيمتها الوظيفية والقدرة على تطبيقها وما تحدثه من تغيرات مرغوب فيها في سلوك الطفل.

٢- خبرات لاكتساب الاتجاهات: يجب أن تكون الخبرة اجتماعية وإلا أصبحت هزيلة، ففي الروضة يشترك الأطفال

معاً في خبرات تعاونية ويشتركون في الأهداف العامة.

٣- خبرات لاكتساب المهارات (التفكير العلمي): يتم اكتسابها عن طريق استخدام مشكلات مختلفة ومشكلات حقيقية، وينبغي ألا تكون هذه المشكلات ذات حلول سهلة أو حلول جاهزة، إذ يتمكن الطفل من رؤية خطوات التفكير.

٤- خبرات لاكتساب الميول والاهتمامات: تعد الميول من غايات ووسائل التربية إذ تتطلب خبرات التعلم الهادفة لتنمية الميول أن تمكن الطفل من الحصول على الخبرة التي ينمي فيها ميوله واهتماماته. هذا وتتعدد عناصر الخبرات التعليمية التي يمر بها الإنسان إلى ما يأتي^(١٩):

- القيام بعمل ما: أن يكون الأفراد نشيطين وإيجابيين، ويتطلب أي عمل وجود غرض يسعى لتحقيقه.

- الإحساس برد الفعل أو النتيجة: فالفرد أثناء العمل يتأثر بجوانب شخصيته المتعددة.

- الربط بين العمل والنتيجة: وذلك لضرورة مساعدة الأطفال على أدراك

العلاقات المتضمنة في الخبرات التي يمرون فيها.

وبهذا فإن الخبرة تقوم على فلسفة أن الإنسان لا يتعلم إلا نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة واتخاذ الخبرة أساساً للتعلم؛ وأن التعليم السليم هو ما يقوم على أساس الخبرة المربية التي ينتج عنها تحقيق الأهداف التي تلتقي عندها مطالب المجتمع والتي تحقق إشباع حاجات الطفل وميوله^(٢٠).

فمنهاج الخبرة ذو أهمية كبيرة كونه يسهم في تحقيق الأهداف التربوية، وبالتالي فالخبرة تمثل عنصراً مهماً من عناصر المنهاج، وأن حجم الخبرة ونوعيتها وأهدافها يحدد بدرجة كبيرة نوعية المنهاج المتبع^(٢١).

ويعتمد منهاج الخبرات التربوية على أسلوب الخبرة الشاملة والمتكاملة، وذلك لبناء بعض الخبرات التي تحقق التهيؤ لتلقي التعليم المدرسي ووسيلة إحداث هذه الخبرات هو نشاط الطفل ذاته في مواقف تعليمية تحسن المعلمة أعدادها، لذا اهتم المنهاج بالخبرة كأساس توجيه الأطفال وتربيتهم، وبذلك عرف المنهاج بأنه مجموع الخبرات التي يمر الأطفال بها تحت إشراف

المدرسة وب توجيه منها سواء أكانت هذه الخبرات داخل المدرسة أو خارجها^(٢٢).

ووضعت الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في أمريكا^(٢٣) مجموعة من المعايير العالمية لمنهاج الطفولة المبكرة، وترتكز المعايير العالمية بشكل عام على الكفايات الآتية:

١- تأسيس بيئة تعليمية آمنة وصحية، ومحفزة ومثيرة للأطفال.

٢- إكساب الطفل مهارات وخبرات معرفية وتعزيز النمو والتطور الجسدي والعقلي والاجتماعي والانفعالي.

٣- دعم الاتجاهات الإيجابية وتعزيزها عند الطفل وإكسابه العادات وأنماط سلوك معززة لنموه وتطوره.

٤- توفير برامج وأنشطة هادفة معززة لخصائص الأطفال واحتياجاتهم.

وتعد القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وهي عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم الكتابية التي تقع عليها العين وفهم المعاني، وربط العلاقات بين الخبرة السابقة وهذه المعاني في حل المشكلات^{(٢٤)(٢٥)}.

وأن القراءة تقوم على عمليتين منفصلتين، الأولى: عملية ميكانيكية يقصد منها إدراك القارئ إدراكاً لفظياً طبقاً للرموز المستخدمة في التعبير اللغوي، كونها وسيلة للقراءة، أما الثانية: فهي عملية عقلية ذهنية يجري بها إدراك المعنى الذي توحى بها الألفاظ، وتفسر دلالات الرموز اللفظية، وهذه الغاية من القراءة^(٢٦).

وللقراءة مهارات فرعية متعددة منها: إتقان التعرف البصري للكلمة، واستعمال إرشادات معينة للمعاني، والقدرة على تحليل الكلمات، ويشتمل ذلك على التحليل الصوتي، وتحليل التركيب^(٢٧). وتعد الكتابة أعظم ما أنتجه عقل البشر من أدوات الاتصال، إذ يعبر بها الإنسان عن أفكاره ومشاعره^(٢٨).

والكتابة عملية معقدة، هي عملية ترميز للرسالة اللغوية، والكتابة فن محكوم بقواعد يقتضي على الكاتب أن يلتزم بها، لتنظيم آليات الكتابة واستخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات^(٢٩).

وهي تعتمد على المهارات والقدرات المختلفة والمتعددة، وتتطلب دقة الإدراك للأشكال المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية،

وهذه تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات، وتتطلب دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحرف والكلمات^(٣٠).

وأكدت نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تحسين مهارات القراءة والكتابة، ومنها دراسة ويست^(٣١) هدفت إلى معرفة أثر الرعاية المنزلية في تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية لدى الأطفال، استدم فيها الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٦٠) طفلاً، وأظهرت عدم وجود فروق في القدرات اللغوية التعبيرية بين المجموعتين، كما كانت درجات القدرة اللفظية لأطفال الحضانة اقل في المجموعة الضابطة، وذلك مقارنة بدرجات المجموعة التجريبية.

وقام الطحان^(٣٢) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر العوامل المؤثرة في تنمية الاستعداد لمهارة القراءة لدى طفل الروضة، واستخدمت المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً، وأظهرت قصوراً لدى أطفال المجموعتين في

اختبارات اللغة مما يشير إلى عدم ملائمة البرامج المعدة للأطفال وحاجتها إلى التطوير والتعديل، وكذلك ضعف مهارات اللغة على مختلف مركباتها لدى المجموعتين بما فيها التمييز السمعي مما يشير إلى قصور البرامج المعدة لرياض الأطفال في الاهتمام بهذه المهارات.

وهدف دراسة هارون ورمزي^(٣٣) إلى تحليل القيم المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن، اعتمدت على المنهج التحليلي، تحليل المنهاج الوطني التفاعلي غياب التوازن في تركيز الأهداف الخاصة للوحدات التعليمية على المجالات النمائية الخمسة، وقد جاء التركيز على المجالين الجسمي/ الحركي، والديني/ الروحي، وبلغت نسبة الأنشطة الهادئة أكثر من ضعفي الأنشطة الصاخبة، وفيما يتعلق بالأنشطة الفردية مقابل الجماعية فكانت لصالح الأنشطة الجماعية.

وأجرى مؤتمن وجبر^(٣٤) دراسة هدفت إلى التعرف على التقويم الشامل للمنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) مديرة لرياض

الأطفال، وأشارت النتائج إلى أن المديرات ترى أن المنهاج الوطني التفاعلي جيد ولكنه يحتاج إلى تعديل وتطوير، وكذلك ضرورة إعادة النظر في الصور غير المألوفة للأطفال، وأن المنهاج لا يهيئ الأطفال للصف الأول الأساسي لأنه لا يعلمهم القراءة والكتابة، فضلا عن عدم تتابع الأنشطة وضخامة المادة التعليمية وكثافتها، وكما أظهرت نصف المعلومات عدم الرضا عن المنهاج الوطني بصورته الحالية.

وهدف دراسة أبو حية^(٣٥) إلى تحليل المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال في ضوء مهارات اللغة العربية لهذه المرحلة، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي، وأظهرت أنه عند تحليل المنهاج الوطني التفاعلي في ضوء مهارات اللغة العربية وجود ضعف عام في برامج المهارات اللغوية الأربع وقصورها في مراعاة معايير هذه المهارات بشكل عام مما يقلل من فرص الإسهام بفاعلية في بناء القدرة اللغوية العامة للطفل وكذلك وجد هناك نقص في أنشطة استخدام اللغة الفصحى، أما أنشطة المفردات، فقد كانت متوافرة إلى حد كبير إلا أنها لا تسهم

بشكل فعال في البناء الجيد لقاموس الطفل اللغوي في هذه المرحلة.

أما دراسة دبوس^(٣٦) فهدفت إلى معرفة تحليلي المفاهيم والعمليات الرياضية المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن، معتمدة على المنهج التحليلي، وأظهرت أن المنهاج الوطني التفاعلي الصادر عن وزارة التربية والتعليم توفر (٤٣) مفهوماً وعملية رياضية من أصل (٧٠) مفهوماً وعملية رياضية تضمنتها قائمة المعايير بنسبة (٤٢, ١٦٪)، أما بالنسبة للمفاهيم والعمليات الرياضية التي لم تتوفر في المنهاج، فقد أشارت النتائج إلى غياب (٢٧) مفهوماً وعملية رياضية بنسبة (٣٨, ٥٧٪).

وأجرى مان^(٣٧) دراسة هدفت إلى التعرف على الوعي الصوتي وقدرة القراءة لدى الأطفال، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل، وأظهرت أن أخطاء لفظ الحروف الساكنة كان له علاقة أكبر بالإدراك الإيقاعي، مقارنة بالإدراك الصوتي، وكذلك أن التطور غير الطبيعي والصحيح للكلام، له علاقة بإدراك الإيقاع وليس بالإدراك الصوتي.

أما المحاسيس^(٣٨) فهدفت الدراسة إلى معرفة درجة تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الأردن في ضوء المعايير العالمية، واعتمدت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة، وأظهرت دراسته أن معلمات رياض الأطفال ينفذن المنهاج الوطني التفاعلي وفقاً لمعايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار بدرجة مرتفعة في المجالين الآتين: التخطيط لتنفيذ المنهاج، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، وبدرجة متوسطة في المجالات الآتية: تنظيم البيئة التعليمية، وتنفيذ أنشطة التعلم، وتقويم نمو الطفل وتعلمه.

كما سبق، يستنتج الباحثان أن معظم الدراسات التي تناولت المعايير العالمية للطفولة المبكرة ومهارات القراءة والكتابة أظهرت فاعليته في تدريس مختلف المجالات الدراسية كدراسة (ويست^(٣١)؛ والطحان^(٣٢)؛ وهارون^(٣٣)؛ ومؤتمن وجبر^(٣٤)).

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تصميم الدراسة، وفي إعداد الدليل الخاص بالوحدات الدراسية المطورة وفي إعداد الأداة الخاصة بمهارة القراءة

والكتابة، وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت أثر وحدات دراسية مطوره في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن.

مشكلة الدراسة:

إن ضعف تحصيل الطلبة في مهارات القراءة والكتابة مشكلة تشغل القائمين على التعليم والمعنيين بشؤون التربية إذ طالما بحثت هذه المشكلة في المؤتمرات وكتبت فيها الدراسات وعقدت من اجلها الندوات، وقد نجمت عن ذلك كله طائفة صالحة من الحلول السليمة لهذه المشكلة غير أن شيئاً من هذه الحلول لم يأخذ طريقه إلى التغيير العلمي مما أدى إلى أن تظل مشكلة قائمة تتحدى الدارسين والمعالجين وتسخر بالجهود المبذولة كلها في حلها^(٣٩).

وإن دراسة واقع الطلبة في القراءة والكتابة أثبت أن هناك ضعفاً فيها وإن اختلفت صورته، ودواعيه، ونسبته من طفل لآخر، وهذه الظاهرة الشائعة لها صورها ولها أسبابها^(٤٠). فالمتعلم معرض للإخفاق في بعض المواقف التعليمية، ومواقف الحياة العملية، إذا لم يكن لديه

الدراية الكامنة على القراءة والكتابة الصالحة، لذا ينبغي تدريب المتعلمين على كل نوع من أنواع القراءة والكتابة^(٤١). لهذا تبرز مشكلة الضعف في القراءة والكتابة ومحاولة التغلب عليها أو مواجهتها مشكلة ملحة على الرغم من البحوث الطويلة والدراسات المتنوعة والتجارب الكثيرة، والجهود المبذولة فهناك مئات من البحوث التي عاجلت مشكلة القراءة والكتابة، وعلى الرغم من هذا كله لا تزال مشكلة القراءة والكتابة من المشكلات التي يعاني منها تعليم الأطفال^(٤٢).

ومما يدعم الإحساس بالمشكلة، فإن المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال ما يزال فيه شيء من الجمود مما يؤثر على قدرات الطلبة على ممارسة مهارات القراءة والكتابة، ومن خلال خبرة الباحثان في التعليم لاحظ أنها بحاجة ماسة إلى تطوير وحدات دراسية في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة والتي ينبغي أن تعكس نتائجه في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن.

أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة في الآتي:

- ١- ما أثر الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الروضة في الأردن؟.
- ٢- ما أثر الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تحسين مهارات الكتابة لدى أطفال الروضة في الأردن؟.

فرضيات الدراسة:

- في ضوء أسئلة الدراسة تصاغ الفرضيات الآتية:
- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات الأطفال في تحسين مهارات القراءة تعزى إلى متغير الوحدات الدراسية (المطورة، الاعتيادية).
 - ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات الأطفال في تحسين مهارات الكتابة تعزى إلى متغير الوحدات الدراسية (المطورة، الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

تتلخص الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية: حاجة معلمات رياض الأطفال للتعرف إلى المعايير العالمية الواجب إتباعها عند تنفيذ الوحدات الدراسية، وتزويد القائمين على تخطيط مناهج وبرامج الطفولة المبكرة وتطويرها بقائمة المعايير العالمية.

الأهمية التطبيقية: تزود الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول مناهج الطفولة المبكرة والمعايير العالمية الخاصة به.

حدود الدراسة ومحدداته

تحدد شروط تعميم نتائج الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على من (٤٠) طفلاً من مرحلة رياض الأطفال.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩).

الحدود المكانية: تم تحديد مكان الدراسة في مدارس رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تطوير ثلاث وحدات دراسية من كتاب المنهج الوطني التفاعلي (النسخة المطورة).
التعريفات الإجرائية:

ورد في الدراسة عدد من المصطلحات الأساسية، منها:

١- **المنهاج التفاعلي**: هو المنهاج الذي أُقِرَّ من قِبَل مجلس التربية والتعليم، وبوشر في تطبيقه تجريبياً في رياض الأطفال الحكومية بدءاً من الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٨ / ٢٠١٩)، متضمن كتاب (أنشطة الطفل العملية)، وكتاب: (الأنشطة باللغة العربية).

٢- **الوحدات الدراسية المطورة**: وحدات تعليمية مصممة بطريقة منطقية وتتضمن معايير مشتقة من هيئات اعتماد رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية (NAEYC) في مجال الجودة في التعليم.

٣- **مهارات القراءة**: قدرة طلبة أفراد الدراسة على توظيف ما لديهم من مهارات لغوية في الأداء الصحيح لقراءتهم، وبسرعة مناسبة مع فهم المقروء، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطلبة في اختبار مهارات

القراءة الذي تم إعداده من قبل الباحثين.

٤- **مهارات الكتابة**: قدرة طلبة أفراد الدراسة على استخدام المهارات اللغوية لكتابة الحروف كتابة صحيحة بإتباع قواعد الإملاء والخط وتشكيل الحروف، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطلبة في اختبار مهارات الكتابة الذي تم إعداده من قبل الباحثين.

٥- **رياض الأطفال**: المؤسسة التربوية التي تعني بطفل الروضة بعمر (٥-٦) سنوات في محافظة العاصمة (عمان)، سواء أكانت رسمية أو خاصة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي المتمثل بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تطبيق هذه الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكونت أفراد الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة من روضة الأميرة عالية التابعة لمدارس قصبة عمان / تربية عمان الأولى، وكان اختيارهم بالطريقة القصدية؛ لتوفر أكثر من شعبة من شعب رياض الأطفال

فيها، كما أبدت مديرة المدرسة ومعلمات رياض الأطفال رغبتهم في التعاون مع الباحثين، وتضمنت شعبة المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٠) طفلاً والتي درست الوحدات المطورة، وشعبة المجموعة الضابطة وتكونت من (٢٠) طفلاً والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداتي الدراسة، وهما:

أولاً: اختبار مهارات القراءة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات القراءة بما يتناسب مع مرحلة رياض الأطفال، وتكون الاختبار بصورته الأولى من (١٦) فقرة موزعة على المهارات الآتية (نطق الحروف الهجائية نطقاً صحيحاً بإخراجها من مخارجها الصحيحة، تعرف أسماء الحروف وأصواتها وأشكالها، نطق الحروف المتشابهة بالشكل والمتشابهة بالنطق بالتمييز بين أصواتها، قراءة الحرف قراءة صحيحة، نطق الحركات نطقاً صحيحاً حسب (الضمة، الفتحة، الكسرة)، قراءة الحرف قراءة صحيحة مع مراعاة الشدة، السكون، التنوين).

صدق وثبات الاختبار: للتحقق من صدق المحتوى تم عرضه على (١١) محكماً مختصاً في رياض الأطفال ومناهج اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار وطابعته، ومناسبة فقرات الاختبار، وصياغته اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي تعم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها أغلب المحكمين، وتم حذف فقرة ليصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (١٥) فقرة، وللتأكد من ثبات الاختبار جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة وبلغت (٢٥) طفلاً في مدرسة الأميرة عالية، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) (Richardson and Kuder-20)، وقد بلغ (٠,٨١) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

ثانياً: اختبار مهارات الكتابة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات الكتابة بما يتناسب مع مرحلة رياض الأطفال، وتكون الاختبار بصورته الأولى من (١٥) فقرة موزعة على المهارات الآتية (رسم الحروف بصورها

المختلفة في بداية الكلمة، وسط الكلمة وآخر الكلمة رسمًا صحيحًا، رسم الحرف مع حركته رسمًا صحيحًا، يميز الحروف المتشابهة بالرسم، كتابة الحروف التي تملأ عليه).

صدق وثبات الاختبار: للتحقق من صدق المحتوى تم عرضه على (١١) محكمًا مختصًا في رياض الأطفال ومناهج اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار وطابعته، ومناسبة فقرات الاختبار، وصياغته اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكمين على تعديلها، وتم حذف فقرة ليصبح الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (١٤) فقرة، وللتأكد من ثبات الاختبار جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة وبلغت (٢٥) طفلًا في مدرسة الأميرة عالية، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) (Richardson and Kudr-20)، وقد بلغ (٠,٧٦) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

دليل الجلسات الدراسية المطورة لوحدات المنهج الوطني التفاعلي في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة:

تم بناء دليل لتدريس الوحدات المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة كما يأتي:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمعايير العالمية للطفولة المبكرة.

- الاطلاع على دراسات استخدمت تطوير وحدات دراسية كدراسة (ويست^(٣١)؛ والطحان^(٣٢)؛ وهارون^(٣٣)؛ ومؤتمن وجبر^(٣٤)).

- تحديد المعايير العالمية للطفولة المبكرة.

- تطوير ثلاث وحدة دراسية من وحدات المنهج الوطني التفاعلي الخاص برياض الأطفال وفق المعايير العالمية للطفولة المبكرة، وهي الوحدة الثانية (نباتاتي) والوحدة الثالثة (مائي) والوحدة الرابعة (أرضي).

صدق دليل الوحدات المطورتين:

تم التحقق من صدق دليل الوحدات الثلاث المطورة من خلال عرضها على (١١) محكمًا مختصًا في رياض الأطفال ومناهج اللغة العربية وتم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة.

وصف دليل الوحدات المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة:

تناول دليل الوحدات المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة الموضوعات الآتية:

- إطاراً نظرياً حول المنهج الوطني التفاعلي القائم على الخبرة، ومبادئه، وأنواع الخبرة في مرحلة الطفولة، وتنظيم الخبرات التعليمية، والمعايير العالمية للطفولة المبكرة.

- التعريف بدليل استخدام الوحدات الدراسية المطورة في ضوء منهاج الخبرة القائم على المعايير العالمية للطفولة المبكرة وبيان هدفه العام والأهداف التفصيلية.

- فلسفة الدليل، فقد تم بناء الدليل وفقاً للمدرسة المعرفية البنائية، ومراعاة خصائص النمو المعرفي التي حددها بياجيه، فقد جرى بناء أنشطة حسية وإيمائية عقلية لأطفال هذه المرحلة وهي مرحلة ما قبل العمليات، التي تغلب على تفكير طلبة الروضة، كما اهتم الدليل بتأكيد أهمية المبادرة الذاتية والتلقائية من جانب الطفل، والبعد عن أساليب التلقين، ومراعاة المرونة والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، وكذلك الاهتمام بالأسلوب الفردي وتوجيه

الاهتمام لكل طفل إلى جانب الاهتمام بتكامل الخبرة والخبرات الجماعية القائمة على التعاون والتفاعل الإيجابي بين الجماعة، كما راعى الدليل ميل الطفل نحو الاكتشاف واللعب، وحبه لسماع القصة، وتوفير مواقف يحاكيها الطفل في سياقات اجتماعية مخططة، ولم يحد الدليل من طاقات مربية الأطفال أو إمكاناتها في معالجة الدروس والمواقف التربوية خلال اليوم الدراسي للطفل في الروضة، ولكنه ميسر ومرشد لها، إذ يقدم الخبرات والمهارات الواردة في الوحدة الثانية "نباتاتي"، والوحدة الثالثة "مائي"، والوحدة الرابعة "أرضي" بطريقة طريفة ومشوقة لأطفال الروضة.

- الفئة المستهدفة من الدليل وهم طلبة المجموعة التجريبية من رياض الأطفال في روضة الأميرة عالية التابعة لمديرية تربية قسبة عمان / عمان الأولى.

- المدة الزمنية لتطبيق دليل الوحدات المطورة، وهي (٢٧ جلسة تدريبية، بواقع ٩ جلسات تدريبية لكل وحدة، تتم خلال فعاليات الساحة الخارجية، وفعاليات طاولات الأنشطة والأركان.

(أ) مجموعة تجريبية، والشعبة (ب) مجموعة ضابطة.

٤- تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق قبلي.

٥- تدريس ثلاث وحدات دراسية من منهج التفاعلي الوطني لرياض الأطفال وهي الوحدة الثانية "نباتاتي"، والوحدة الثالثة "مائي"، والوحدة الرابعة "أرضي" والتي تم تطويرها وفق المعايير العالمية للطفولة المبكرة للمجموعة التجريبية، وقد استمر التطبيق مدة (٧٠) يومًا، من (٨-٣) إلى (١٨-٥) شهرين وعشرة أيام بينما استمر تدريس نفس هذه الوحدات من منهج التفاعلي الوطني لرياض الأطفال للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من (٨-٣) إلى (٢٤-٣).

٦- بعد الانتهاء من تدريس الوحدات المطورة قام الباحثان بتطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.

٧- تصحيح الاختبارين، وتحويل استجابات الأطفال إلى بيانات كمية وتنظيمها وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها

- يحتاج تنفيذ دليل الوحدات المطورة إلى قراءة الإطار النظري للدليل والمعايير العالمية للطفولة المبكرة، وصحائف العمل والأنشطة المرفقة فيه لكل وحدة دراسية، وتوفير حديقة بسيطة، وبعض اللوحات والبطاقات، وبعض الألوان والرمل، وبعض الأدوات المنزلية، والخضار والفواكه، ولوازم الزراعة وغيرها من الأدوات البسيطة الآمنة التي يمكن للطفل التعامل معها بسهولة. كما يحتاج تنفيذ الوحدات المطورة مشاركة أولياء الأمور لأطفالهم في بعض الأنشطة داخل الروضة وخارجها.

إجراءات الدراسة:

من أجل التحقق من أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

١- الرجوع إلى الأدب النظري في موضوع المنهاج الوطني التفاعلي، ومهارات القراءة والكتابة.

٢- بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.

٣- اختيار أفراد الدراسة قصديًا من أطفال روضة الأميرة عالية من مدارس قصبة عمان/ تربية عمان الأولى، واختيار الشعبة

إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

متغيرات الدراسة:

تشمل هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: وهي طريقة التدريس، ولها مستويان: (الوحدات المطورة، والطريقة الاعتيادية).

- المتغير التابع: وهو الدرجة التي يحققها الطلبة على اختباري مهارات القراءة والكتابة البعدي.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار الفرضيتين تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد الدراسة، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Ancova)، ومعادلة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر.

نتائج الدراسة:

١- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما أثر الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على مهارات القراءة لدى أطفال الرياض في الأردن؟"، والفرضية المصاحبة له "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مهارات القراءة تعزى إلى طريقة التدريس (الوحدات المطورة، الطريقة الاعتيادية)".

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار مهارات القراءة، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة					
المجموعة	العدد	اختبار مهارات القراءة القبلي		اختبار مهارات القراءة البعدي	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
المجموعة التجريبية	٢٠	٦,٣٧	١,٢٥	١٢,١٤	٢,١٢
المجموعة الضابطة	٢٠	٥,٧٣	٢,١٤	١١,٣٦	١,٧
الكلي	٤٠	٦,٠٥	١,٦٩	١١,٧٥	١,٩١

يبين الجدول (٢) وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة القبلي (٦,٣٧) بانحراف

معيارى بلغ (١,٢٥)، أما في اختبار مهارات القراءة البعدي فبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (١٢,١٤) بانحراف معيارى بلغ (٢,١٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات

طلبة المجموعة الضابطة القبلي (٥, ٧٣) واختبار دلالة هذه الفروق تم تطبيق بانحراف معياري بلغ (٢, ١٤)، أما في اختبار مهارات القراءة البعدي فبلغ (١١, ٣٦) بانحراف معياري (١, ٧)، (٢).

الجدول (٢) نتائج تحليل التباين الأحادي في التطبيق البعدي للاختبار مهارات القراءة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، وقياس حجم الأثر						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	٧, ٥٢٢	١	٧, ٥٢٢	١, ٤٥	٠, ٢٣	٠, ٠٣٨
المجموعة	٣٠, ١٥٩	١	٣٠, ١٥٩	٤, ١	٠, ٠١	٠, ١٤
الخطأ	١٩٤, ٤٤٤	٣٧	٥, ٢٥٥			
المجموع المعدل	٢٣٨, ٤٠٠	٣٩				

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة (F) بلغت (٤, ١)، وبمستوى دلالة بلغ (٠, ٠١)، وهو أصغر من (٠, ٠٥)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وأن هذه الفروق ظاهرية. ولتحديد قيمة الفروق في متوسطي درجات

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية (الحقيقية والمعدلة) والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات القراءة في كل مجموعة في الاختبار البعدي				
المجموعة	الحقيقي		المعدل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	١٢, ١٤	٢, ١٢	١٢, ١٥٢	٠, ١٢
الضابطة	١١, ٣٦	١, ٧	١٠, ٣٢٥	٠, ١٢

يبين الجدول (٣) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات اختبار مهارات القراءة البعدي لكل مجموعة، إذ من الواضح أن قيم الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية كانت الأعلى مقارنة بمتوسطي درجات المجموعة الضابطة.

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$) في المتوسطات الحسابية لأداء طلبة رياض الأطفال تعزى لطريقة التدريس، وبالتالي قبول الفرضية

البديلة وهذا الأثر يعزى إلى الوحدات الدراسية المطورة في ضوء منهج المعايير العالمية للطفولة المبكرة.

ولمعرفة حجم أثر الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الروضة والتعرف على الدلالة العملية للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) كما في الجدول (٢)، إذ بلغ حجم الأثر (٠,١٤)؛ مما يعني أن ما نسبته (١٤٪) من التباين في درجات الطلبة في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة البعدي يفسر بتدريس المجموعة التجريبية للوحدات المطورة، وأن النسبة المتبقية من هذا التباين غير مفسر، وهذا يدل بحسب كوهين المشار إليه في عودة^(٤٣) على أن حجم الأثر كان متوسطاً.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن بعض أنشطة الوحدات المطورة استخدمت مراحل وتعليمات لتنفيذها ويحتاج الطفل إلى الاستماع ومن ثم التنفيذ، وزيادة على ذلك قدمت الوحدات المطورة سلسلة من التدريبات اللغوية، والأنشطة شبه الحسية

التي تقوم على استماع الطفل للصوت وحصر الحروف أو الأرقام أو الأشكال. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الوحدات المطورة وفرت رسومات وأشكال جديدة للحروف، وجعلت الطفل ينخرط في أنشطة مستخدماً صوراً وكلمات وأدوات بسيطة يسميها ويستخدمها؛ مما زاد من قاموسه اللغوي، كما وفرت ألعاباً وبطاقات تحمل كلمات وحروف وصور مرتبطة بكلمات وحروف، كل هذا ساعد في تحسين مهارات القراءة. وتشابه هذه النتيجة مع دراسة كل من: الطحان^(٣٢)؛ ومان^(٣٧).

١- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على مهارات الكتابة لدى أطفال الرياض في الأردن؟، والفرضية المصاحبة له "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مهارات الكتابة تعزى إلى طريقة التدريس (الوحدات المطورة، الطريقة الاعتيادية)".

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأداء الطلبة على اختبار مهارات الكتابة،

والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة القبلي والبعدي على اختبار مهارات الكتابة					
المجموعة	العدد	اختبار مهارات الكتابة القبلي		اختبار مهارات الكتابة البعدي	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
المجموعة التجريبية	٢٠	٥,١٢	١,٢	١٠,٢٥	٢,٣١
المجموعة الضابطة	٢٠	٤,٩٨	١,٩	٩,٤٥	٢,٠٢
الكلية	٤٠	٥,٠٥	١,٥٥	٩,٨٥	٢,١٦

في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة القبلي (٤,٩٨) بانحراف معياري بلغ (١,٩)، أما في اختبار مهارات الكتابة البعدي فبلغ (٩,٤٥) بانحراف معياري (٢,٠٢)، ولاختبار دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار تحليل التباير الأحادي (One Way Ancova) وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

يبين الجدول (٤) وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة القبلي (٥,١٢) بانحراف معياري بلغ (١,٢)، أما في اختبار مهارات الكتابة البعدي فبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (١٠,٢٥) بانحراف معياري بلغ (٢,٣١)،

الجدول (٥) نتائج تحليل التباير الأحادي في التطبيق البعدي للاختبار مهارات الكتابة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، وقياس حجم الأثر						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	٨,١٤	١	٨,١٤	٠,٤٥٠	٠,٤٩	٠,٠٢
المجموعة	٧٥,٥١	١	٧٥,٥١	٩,٢٨	٠,٠٠١	٠,٢٢
الخطأ	٢٦٠,٥٨١	٣٧	٧,٠٤٣			
المجموع المعدل	٣٣٩,٣٧٥	٣٩				

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، تم استخراج المتوسطات الحسابية الحقيقية والمعدلة لكل مجموعة، وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما

يبين الجدول (٥) أن قيمة (F) بلغت (٩,٢٨)، وبمستوى دلالة بلغ (٠,٠٠١)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وأن هذه الفروق ظاهرة.

في الاختبار البعدي. وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية (الحقيقية والمعدلة) والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات الكتابة في كل مجموعة في الاختبار البعدي				
المجموعة	الحقيقي		المعدل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	١٠,٢٥	٢,٣١	١٠,٥٥	٠,١٤
الضابطة	٩,٤٥	٢,٠٢	٩,٣٦	٠,١٤

يبين الجدول (٦) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات اختبار مهارات الكتابة البعدي لكل مجموعة، إذ من الواضح أن قيم الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية كانت الأعلى مقارنة بمتوسطي درجات المجموعة الضابطة.

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ في المتوسطات الحسابية لأداء طلبة رياض الأطفال تعزى للوحدتين المطورتين)، وبالتالي قبول الفرضية البديلة وهذا الأثر يعزى إلى الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة.

ولمعرفة حجم أثر الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على تحسين مهارات الكتابة لدى أطفال الروضة والتعرف على الدلالة العملية للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب معادلة

مربع إيتا (η^2) كما في الجدول (٥)، إذ بلغ حجم الأثر ($0,22$)؛ مما يعني أن ما نسبته (22%) من التباين في درجات الطلبة في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة البعدي يفسر بتدريس المجموعة التجريبية للوحدات المطورة، وأن النسبة المتبقية من هذا التباين غير مفسر، وهذا يدل بحسب كوهين المشار إليه في عودة^(٤٣) على أن حجم الأثر كان متوسطاً.

كما تعزى هذه النتيجة إلى قدرة الوحدات المطورة على توفير جو من الطمأنينة والتحفيز للتعلم، كما تتضمن استخدام وسائل وأدوات حسية مألوفة، وبهذا فإن الأنشطة المطورة تنسجم مع طبيعة التفكير الحسي لدى أطفال الروضة. وتشابه هذه النتيجة مع دراسة ويست^(٤١).

التوصيات:

يوصي الباحثان في ضوء النتائج الآتية:

(٤) الصويغ، سهام. (٢٠٠٠). التدريب أثناء الخدمة وفعاليتها في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (٧٦): ٨٥-١١١.

(٥) السويلم، بندر. (٢٠٠٢). *تقويم أهداف رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية*. قدمت إلى مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

(٦) كرم الدين، ليلي. (٢٠٠٤). *اللغة عند الطفل تطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها*، القاهرة: مكتبة أولاد عثمان.

(7) Nathalie, B. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4 Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* 37(5): 371-379.

(٨) حجاج، عبدالفتاح. (١٩٨٣). *النمو الخلقي والتربية الخلقية*، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية جامعة قطر، (٣٣): ١-٢٢.

(9) Crosser, S. (2001). Enter Early Or Hold Out. □

(١٠) الترتوري، محمد والقضاء، محمد. (٢٠٠٧). *أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

(١١) الخثيلة، هند. (٢٠٠٠). *إدارة رياض الأطفال*، العين: دار الكتاب الجامعي.

(١٢) جاد، منى. (٢٠١٥). *مناهج رياض الأطفال*، (ط٦)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(١٣) عدس، محمد. (٢٠٠٥). *مدخل إلى رياض الأطفال*، عمان: دار الفكر.

-توظيف المعايير العالمية للطفولة المبكرة عند تطوير وتدرّيس مناهج رياض الأطفال.

-بني موضوع مهارات القراءة والكتابة عند التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها، وتضمينها لمناهج رياض الأطفال.

-تنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، إذ تركز هذه الدورات على مهارات القراءة والكتابة.

-إجراء مزيد من الدراسات حول أثر المعايير العالمية للطفولة المبكرة في متغيرات أخرى ولمواد دراسية، ولمرحلة تعليمية مختلفة، لتحسين مهارات القراءة والكتابة.

الهوامش:

(١) الطحان، طاهرة. (٢٠٠٣). *مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة*، عمان: دار الفكر.

(٢) بدران، شبل. (٢٠٠٢). *الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة- آفاق تربوية متجددة*، بيروت: الدار المصرية اللبنانية.

(٣) العفنان، علي. (٢٠٠٦). *العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (٢٧): ١٥٢-٢٢٥.

- (١٥) عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- (١٦) شحاته، حسن. (١٩٩٨). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- (١٧) Kohlberg, L., and Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. Harvard Educational Review, 42: 449-496.
- (١٨) أبو حويج، مروان. (٢٠٠٠). المناهج التربوية المعاصرة: الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث، عمان: الدار العلمية الدولية.
- (١٩) فالوقي، محمد. (١٩٩٧). بناء المناهج التربوية - سياسة التخطيط واستراتيجيه التنفيذ، كلية التربية، جامعة الفاتح، طرابلس.
- (٢٠) قورة، علي. (٢٠١١). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٥(٢): ١٥٨-٢٢٠.
- (٢١) قنديل، محمد ورمضان، بدوي. (٢٠٠٣). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- (٢٢) سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله. (٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر، (ط٥)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- (٢٣) NAEYC. (١٩٨٩). Early childhood teacher's education guidelines for four- and five year programs. Available. online: <http://www.NAEYC.org>.
- (٢٤) الدليمي، طه والواللي، سعاد. (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، (ط٢)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- (٢٥) عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (٢٠٠٩). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، اربد: عالم الكتب الحديث.
- (٢٦) أحمد، نجلا. (٢٠١١). فن تدريس اللغة العربية للمبتدئين، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- (٢٧) مذكور، علي. (٢٠٠٢). تدريس فنون اللغة العربية، (ط٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- (٢٨) يونس، أحمد. (١٩٩٨). البناء الدرامي في مسرحيات سعد الله وئوس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الموصل، بغداد.
- (٢٩) جاب الله، علي، عبدالباري، ماهر. (٢٠١١). تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- (٣٠) الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- (31) West, L. (1991). Effect of home versus day care Environment of receptive and Expressive language development of four years olds, Diss, Abst, inter.
- (٣٢) الطحان، طاهرة. (٢٠٠٣). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر.
- (٣٣) هارون، الخوالدة، رمزي، ناصر. (٢٠٠٥). تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الأردنية، ١(٤): ٢٦٥-٢٧٧.
- (٣٤) مؤتمن، منى وجبر، سميرة. (٢٠٠٦). دراسة تقويمية شاملة للمنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، مجلة رسالة المعلم، ٤٤(٤): ٢١-٢٦.

(٣٥) أبو حية، سهير. (٢٠٠٧). تحليل المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال في ضوء مهارات اللغة العربية لهذه المرحلة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

(٣٦) دبوس، نبيلة. (٢٠٠٧). دراسة تحليلية للمفاهيم والعمليات الرياضية المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

(37) Mann, V. (2008). Phoneme Awareness And Future Reading Ability. Journal Of Learning Disabilities, (4): 259-269.

(٣٨) الحاسيس، سامي. (٢٠٠٨). تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الأردن في ضوء المعايير العالمية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

(٣٩) العزاوي، حسن. (١٩٨٤). أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل الأدب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.

(٤٠) وزارة التربية والتعليم والثقافة. (١٩٩٧).

رئاسة التوجيه التربوي، مجلة آفاق تربوية، (١٠).

(٤١) عبدالرحمن، حسين وزايد، خالد. (١٩٨٩).

طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان: دار الكندي للنشر.

(٤٢) فارس، صبيحة. (١٩٥٦). تعليم مبادئ

القراءة، بيروت: دار التربية في الجامعة الأمريكية.

(٤٣) عودة، أحمد. (٢٠٠٥). القياس والتقويم في

العملية التدريسية، (ط٣)، اربد: دار الأمل.

مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثره في أداء أعضاء الهيئة التدريسية

*د. رضا سلامة المواضية

تاريخ وصول البحث: ٢٥/١١/٢٠١٩م

تاريخ قبول البحث: ١٦/٥/٢٠٢٠م

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثره في أداء أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرباطي، ولتحقيق أهدافها تم تطوير استبانة لغرض جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (١٣٧) عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لأبعاد فاعلية الإدارة المرئية بلغ (٣, ٦٨)، وهذا يعني أن فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ذات مستوى مرتفع. وتحليل أبعاد فاعلية الإدارة المرئية، يتضح أن وضع قواعد العمل احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٧٩)، و إنحراف معياري (٠, ٥٥)، يليها يُعد التطهير بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٦٤)، و إنحراف معياري (٠, ٥٨)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد الترشيح بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٦٢)، و إنحراف معياري (٠, ٦٠). وأشارت النتائج أيضاً إلى أن مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣, ٨٢) والإنحراف المعياري (٠, ٥٢). وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أبرزها إشراك جميع أعضاء الهيئة التدريسية في وضع السياسات والإجراءات والآليات في كليات العلوم التربوية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المرئية، الجامعات الأردنية، أداء أعضاء الهيئة التدريسية.

* أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء-الأردن

The Effect of Visual Management on the Performance of Teaching Staff- members at the Faculties of Education in Jordanian Universities

ABSTRACT:

This study aims to investigate the effect of visual management in Faculties of Education in Jordanian Universities on the performance of the teaching staff members from their perspective. In order to achieve the objectives of the study, the relational descriptive approach was adopted as research methodology. A survey of 137 Jordanian university teaching staff-members was used for data collection. The results indicated that the mean effectiveness of visual management was 3.68, an indication that the faculty of colleges of education at Jordanian universities perceived this effectiveness to be high. When the dimensions of visual management are analyzed, setting work instructions scored highest (mean= 3.79, sd=0.55), followed by filtration (mean=3.64, sd=0.58), economic rationing (mean=3.62, sd=0.60). Results also proved the performance of faculty members at colleges of education at Jordanian universities to be high (mean=3.82, sd=0.52). The most important recommendation that this study makes is that the faculty members should be involved in setting out faculty of education policies and procedures.

Key Words: Visual Management; Jordanian Universities; Teaching Staff Members

المقدمة:

سواء أكانت خاصة بالتعليم العالي

(الجامعات) أم بمؤسسات التعليم العام

(المدارس)، وهي تقوم بتطوير هذه

تسعى دول العالم كافة إلى بناء

مؤسساتها التعليمية بمستوياتها المختلفة

والفكري والانفعالي والاجتماعي والوجداني لطلبتها، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على خدمة مجتمعاتهم، ضمن المشاركة والمسؤولية، الجماعية فالجامعة هي إحدى مرتكزات تقدم المجتمع ونموه حيث تعمل على تطوير الموارد البشرية بكافة التخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع، وترتكز الجامعات كمؤسسات للتعليم على ثلاث ركائز: أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والمباني والتجهيزات، ويعتبر عضو هيئة التدريس من أهم هذه الركائز. ومن هذا المنطلق تعدّ كليات التربية في الجامعات الأردنية من الكليات ذات الأهمية في التعليم الجامعي^(٢).

ولهذا تعدّ كليات العلوم التربوية من أهم الدعامات المعتمدة في إعداد الأفراد، وبناء المجتمعات التي كانت وما زالت تمارس دوراً في إعداد معلمي المستقبل، ولكن هذا الدور التقليدي رغم أهميته لم يُعد الدور الأهم لهذه الكليات، وإنما بدأت تتجه إلى نوع جديد من الأدوار لتسهم في تنمية المجتمعات وإعداد الأجيال المؤهلة القادرة على خدمة بلدها وأمتها، وتنمية أعضاء الهيئة التدريسية فيها؛ فإن الدراسة

المؤسسات لتتكامّل أدوارها في تطوير المجتمع والنهوض به، وذلك من خلال ما تقوم به من مراجعة دورية لنظمها التعليمية ولسياساتها وأهدافها لتحقيق متطلبات العصر الرقمي وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وللوصول إلى مستويات متقدمة في التصنيفات الدولية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

وتعدّ الجامعات من المؤسسات الأكاديمية التي تحتاج إلى التطوير المستمر في جميع أنظمتها الإدارية وهيكلها التنظيمية، وتسعى الجامعات الأردنية إلى التطوير في المستويات كافة لمواكبة التوجهات العالمية في نوعية البرامج الأكاديمية التي تقدمها وجودتها، رغم زيادة عدد طلبتها وتوسعها الجغرافي، وبالرغم من التطور في هذه الجامعات إلا أن الممارسة الإدارية وانظمة العمل فيها ما زالت بحاجة الى تطوير، وإعادة النظر في النظم الإدارية النازمة لعملها، وتأهيل العاملين فيها وتدريبهم؛ لتحسين المستمر في الأداء العام في الجامعة^(١).

في ضوء ما تقدم فإن الجامعات كمؤسسات تعليم عالٍ تعمل لتوفير الظروف المناسبة للنمو المتزن العقلي

وتحفز عملية اتخاذ القرار وتقلل من النفقات؛ لذا جاءت هذه الدراسة لبحث هذا الموضوع الذي يعد من الموضوعات ذات الأهمية للنهوض بالجامعات والارتقاء بأداء أعضاء هيئة التدريس فيها. مشكلة الدراسة وأُسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في أن كثير من المؤسسات لا تدرك مفهوم الإدارة المرئية وأثرها على تطوير الأداء لأعضاء الهيئة التدريسية، وأن هنالك عدم إدراك لمفهوم الإدارة المرئية وأهميتها في رفع أداء أعضاء الهيئة التدريسية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثرها على أداء أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

٢- ما مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

الحالية ستركز على فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية وعلاقتها بأداء أعضاء الهيئة التدريسية.

ولتطوير أداء هذه الكليات وتحديثها بشكل مستمر فلا بد من التركيز على تنمية أعضاء الهيئة التدريسية؛ وبناءً على ذلك فلا بد أن تعمل هذه الكليات في منظومة واحدة وتحرص على إدخال النظم الإدارية الحديثة في جميع المستويات الإدارية في الكليات. لتضمن لنفسها نوعاً من البقاء والاستمرار والنمو والمقدرة على التنافس من هنا جاءت أهمية تطبيق الإدارة المرئية في كليات التربية^(٣). تُعد الإدارة المرئية أحد المناهج الإدارية الحديثة نسبياً وهي منهج بسيط في متطلباته وعميق في آثاره ويطلع عليه بعض الإدارة بالرؤية المشتركة وهي الإدارة التي يتم فيها الاهتمام بالوسائل والأهداف بشكل شمولي، بحيث تنتقل رؤية المؤسسة إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتهم الإدارية.

واستناداً لذلك فإن الإدارة المرئية على قدر كبير من الأهمية لما توفره من إمكانيات وحلول للمشكلات، وتعزز العمل بروح الفريق الواحد، وتزيد من مستوى الإنتاج،

أهمية البحث:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من:

الأهمية النظرية:

-حادثة موضوع الإدارة المرئية، وتتوافق مع عصر التحديث والتطوير الإداري في كليات التربية في الجامعات الأردنية.

-كون هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة -على حد علم الباحث- التي تدرس العلاقة بين موضوعين حيويين هما الإدارة المرئية ومستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية.

-قد تكون هذه الدراسة مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين في موضوع الإدارة المرئية وعلاقتها بأداء أعضاء الهيئة التدريسية وخاصة أن الدراسات في هذا المجال قليلة.

-تسهم هذه الدراسة في إغناء المكتبة العربية بموضوع جديد قد يحظى باهتمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا، وتعد نقطة انطلاق لدراسات أخرى في الإدارة المرئية.

الأهمية التطبيقية:

- المساهمة في النهوض الإداري والأكاديمي في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

٣-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية

عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

أهداف البحث:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثرها على أداء أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي الأهداف التالية:

١-الكشف عن مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثرها على أداء أعضاء الهيئة.

٢-الكشف عن مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

٣-تحديد العلاقة بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

- تنفيذاً لمتطلبات الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية في المملكة الأردنية الهاشمية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- الإدارة المرئية: نمط إداري ياباني أفرزته منهجية تحسين الأداء اليابانية كإيزن تدار من خلالها أي مؤسسة علمية أو غير ذلك لتحقيق الميزة التنافسية، واستخدام الموارد بشكل فعال لإنجاز الأهداف للمؤسسة^(٤). وتقاس من خلال المستوى الذي يمكن الحصول عليه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة عن الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

- وتعرفها برهمين^(٥) جميع الممارسات الإدارية الحديثة والمراقبة الفعالة للأداء في المنظمات، وكيفية تفجير الطاقات لفريق العمل بطريقة سهلة ومبسطة تعتمد على التأثير المتعمق للرؤية على الفعل والحركة والتصرف الفوري في مكان العمل.

- الأداء: يعدّ نتيجة لمحصلة تفاعل بين ثلاثة محددات رئيسية بيئة العمل، الدافعية، والمقدرة على انجاز العمل^(٦).

- كليات العلوم التربوية: وحدات تربوية تعليمية ذات هيكل تنظيمي معين تتبع لإحدى الجامعات، ويناط بها وظائف رئيسية تتمثل بالتدريس والبحث العلمي

وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الأقسام الأكاديمية التخصصية والمراكز العلمية والبحثية وتقدم برامج دراسية متنوعة وتمنح لطلبتها درجات علمية على مستوى البكالوريوس، والدبلوم (بعد البكالوريوس)، والماجستير والدكتوراه^(٧).
- ويعرفها الباحث إجرائياً: المستوى الذي يمكن الحصول عليه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المعدة لتحقيق أهداف الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: فاعلية الإدارة المرئية وأثرها في أداء أعضاء الهيئة التدريسية.
- الحدود المكانية: كليات العلوم التربوية في عددٍ من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة التي تضم كلية العلوم التربوية مستقلة والمتمثلة بالجامعات الآتية: (جامعة مؤتة، جامعة الحسين بن طلال، جامعة البترا، وجامعة الزرقاء).

- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون رتب أكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، ومدرس).

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٨-٢٠١٩).

الإطار النظري:

تعمل الإدارة المرئية على تسهيل عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات وإدارتهم أمراً في غاية السهولة. وأشار روك^(٨) أن الإدارة المرئية تترجم إلى مجموعة من الخطوات التنفيذية في كليات العلوم التربوية، منها: النزول إلى مواقع الأحداث بصفة متكررة ومفاجئة وبسرعة عند ظهور مشكلة ما، والإهتمام بعناصر الموقع وصولاً إلى جذور المشكلة ووضع بدائل غير تقليدية لحلها، واتخاذ الإجراءات الوقائية والفورية والإسعافية للمشكلة، واستخدام أساليب وطرق متعددة للوصول إلى أفضل طرائق التشخيص والعلاج وخدمة وترشيد القرار الإداري في حل المشكلة، ووضع الحلول المناسبة للمشكلة، مع اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة بتجنب تكرار المشكلة.

وفي ضوء ذلك يتطلب تطبيق الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

-القيادة: اتباع أسلوب الإدارة على المكشوف منهجاً في غاية الأهمية لتطبيق فلسفة الإدارة المرئية.

-الالتزام: من قبل الإدارة العليا بمبادئ الإدارة المرئية والالتزام من قبل العاملين أيضاً.

-فرق العمل: العمل الجماعي هو أحد متطلبات النجاح إذ تعد وسيلة مهمة لاندماج العاملين.

-التصميم الفعال: أولت الإدارة المرئية الخدمة المقدمة للجمهور اهتماماً واضحاً لأنه يعد الدافع القوي لبقائها في الأسواق المحلية والدولية.

-التركيز على العمليات: توافر الموارد اللازمة والضرورية للعمليات تدفع لتحقيق الاستثمار الأمثل ويوفر خدمات مطابقة للمواصفات ذات جودة عالية. (سعيد، ٢٠١٧)^(٩)

استراتيجيات الإدارة المرئية:

من هنا تُعد الإدارة المرئية منهاج عمل مستمر لإدارة الأحداث اليومية في مكانها وزمانها، ويستمد النمط الإداري قيمته من الواقعية وشفافية العلاقات الرأسية والأفقية في أركان العمل المؤسسي، وعليه فهو أحد التحديات لإدارة المستقبل من أرض الواقع، ولا يمكن أن تتوفر الشفافية المطلوبة للإدارة إلا إذا طبقت ثلاث استراتيجيات مهمة في كليات العلوم التربوية في

ومما لاشك فيه أن كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في ضوء متطلبات العصر تعاني من ضغوط متزايدة تحثها على بذل المزيد من الجهود لمواجهة المشكلات التي تواجهها هذه الكليات وتحليلها ومعالجتها، ومن هذه المشكلات الطلب المتزايد على التعليم العالي، والطلب على بعض التخصصات في سوق العمل، وتراجع جودة التعليم، وقلة الموارد المالية، وتدني مستوى أداء بعض أعضاء هيئة التدريس، واستخدام أساليب التدريس التقليدية؛ لقصور كليات التربية الكلي أو الجزئي في أداء المهمات الموكولة إليها أصبح من الضروري أن تقوم إداراتها بتطبيق نظم عمل جديدة وتغير نمطها الإداري وفق متطلبات العصر فيها من هذا المنطلق جاءت أهمية الدراسة^(١١).

الدراسات السابقة:

عُرِضَت الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ورتبت حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، فأجرى^(١٢) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق وقياس أثر مفهوم الإدارة المرئية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة على أداء العاملين فيها ومعرفة مدى إمكانية

الجامعات الأردنية يمكن تلخيصها بما بالآتي:

-وضع قواعد العمل: تكون بمثابة قواعد واضحة تخدم رؤية ورسالة الكلية بالطريقة المثلى، كما يجب ألا تكون هذه القواعد جامدة حتى يمكن تطويرها وتعديلها لتصبح بسيطة وفعالة وتواكب ثقافة السرعة التي تصف النظام العالمي الجديد، وتشمل تحديد المهام وطرق ومعايير قياس الأداء وأساليب المراجعة والتقييم من خلال دراسة موضوعية ومنهج علمي بسيط وواضح^(١٠).

-التطهير: إستراتيجية مهمة تستوجب النزول إلى أرض الواقع لتقييم الكلية ذاتياً وتحديد فجوات الأداء وأسبابها بدقة حتى يمكن توصيف علاجها المناسب ووضع خطط لتحسين الأداء في ضوء معايير محددة.

-الترشيد: تهدف هذه الإستراتيجية إلى إدخال قيمة السرعة في ثقافة الكلية، وهنالك أشكال كثيرة لإهدار الثروات المادية والبشرية رغم ندرتها، وقد يكون الهدر بهدف وضع المؤسسة في خدمة الإدارة.

(لتطبيق المتطلبات) الإدارية للإدارة المرئية في التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجتمع حول تقديرهم لإمكانية تطبيق المتطلبات الإدارية للإدارة المرئية في مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة تعزى لثلاثة متغيرات هي: (الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

أما دراسة Schultz^(١٤) هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى نظام الإدارة المرئية في الجامعات وذلك لتحسين إدارة علاقة العملاء، وتحقيق الكفاءة، وبالتالي خلق الإنتاجية وإيجاد مكان العمل الناجح. اعتمد الباحث أسلوب المقابلة ومراجعة الأدبيات ذات الصلة بالموضوع حيث تكون مجتمع الدراسة من رؤساء جامعات المملكة المتحدة والولايات المتحدة. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الإدارة المرئية هي عملية إدارة النظام الجامعي التي تعمل على تحسين الجودة وتحسن مستوى أداء العاملين، ويؤدي إلى تحقيق أهداف الأداء مما أدى إلى تدفق عملية مستمرة من الأنشطة. لذلك إنشاء نظام الإدارة المرئية كان أكثر كفاءةً ونجاحاً حيث ينسجم مع الرؤى والأهداف

تطبيق استراتيجيات الإدارة المرئية فيها بالإضافة إلى معرفة مدى العلاقة بين تطبيق الإدارة المرئية وبين أداء العاملين في داخل الكلية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (٣١٠) موظفين. وكانت أهم النتائج أن إستراتيجية وضع قواعد العمل إحتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية وأن إستراتيجية التطهير جاءت بالمرتبة الأخيرة وأن العمل الجماعي يساهم في تحسين الأداء.

فأجرى الهذلي^(١٣) دراسة هدفت التعرف إلى مدى إمكانية الإيفاء بالمتطلبات الإدارية للإدارة المرئية في مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة. التعرف إلى مدى إمكانية الإيفاء بالمتطلبات الفنية للإدارة المرئية في مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والتعرف إلى العلاقة بين تطبيق الإدارة المرئية في مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة وبين الدافعية لدى العاملين. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من عدد (٤٥) مديراً ومساعداً بمكاتب التربية والتعليم الداخلية في منطقة مكة المكرمة. وكانت أهم النتائج أن هناك إمكانية كبيرة

الكوفة، واعتمدت فرضية مفادها (توقع ظهور علاقة ذات دلالة معنوية إيجابية بين استراتيجيات الإدارة المرئية والأداء المميز لأعضاء هيئة التدريس)، حددت استراتيجيات الإدارة المرئية بثلاث استراتيجيات رئيسية (إستراتيجية قواعد العمل، إستراتيجية التطهير، وإستراتيجية التخلص من الهدر في الأنشطة والثروة)، وقد صممت إستبانة لأغراض جمع البيانات والتحليل بمقياسين، يقيس الأول استراتيجيات الإدارة المرئية، ويقيس الثاني مستوى الأداء التدريسي الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: علاقة الارتباط القوية بين استراتيجيات الإدارة المرئية والأداء التدريسي الجامعي، مبرراً للعمل على وفق هذه الاستراتيجيات في مجال إدارة الموارد البشري.

وأجرت عبدالفتاح، رشاد^(١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة المنظومة الجامعية في مصر في الوقت الحاضر، والتعرف على أهم التحديات التي تواجه المنظومة الجامعية في مصر في الوقت الحاضر، والتعرف إلى أهم الممارسات العلمية والإدارية الحديثة، استخدمت

الأساسية للاستراتيجيات التي تنظم الأعمال الإدارية.

في حين جاءت دراسة Marcella^(١٥) التي تهدف إلى تعرف أزمة التعليم في كينيا ومعرفة دور القيادة والإدارة المرئية التربوية في حل تحدي هذه الأزمة وإيجاد حلول لها. قام الباحث بالإطلاع على دراسات سابقة ذات الصلة بالموضوع لجمع معلوماته المتعلقة بالدراسة وتحليل نتائجها، إذ أوضحت النتائج أن الإدارة المرئية الناجحة تتطلب وجود قيادات، وصفات ومؤهلات شخصية جيدة لحل مشكلات الأزمة التي يمر فيها التعليم في كينيا والعمل على تطويرها كما أظهرت الدراسات أن طبيعة الإدارة المرئية تعكس أداء الجامعات؛ لذا يجب تطويرها وتنميتها باستمرار للمحافظة على المورد البشري وتطوير أداءه حيث تسهم الإدارة المرئية وبشكل كبير في رفع مستوى دافعية العمل.

وتناولت دراسة العبادي^(١٦) التي هدفت إلى توضيح مدى أهمية استراتيجيات الإدارة المرئية في تحسين مستوى الأداء التدريسي الجامعي، أجريت الدراسة على مجتمع من أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مساعد) في جامعة

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في أربع جامعات أردنية ممن هم برتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، ومدرس) وبلغ تعدادهم الكلي (١٣٧) عضو هيئة تدريس، حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي للعام ٢٠١٨/٢٠١٩ موزعين على الجامعات المذكورة. ويوضح جدول ١ ذلك:

جدول (١) توزيع أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية:					
الجامعة	أستاذ	مشارك	مساعد	مدرس	المجموع
الزرقاء	٤	٢	٨	٢	١٦
البترا	-	٤	١٦	٢	٢٢
مؤتة	٢٤	٢١	٧	٥	٥٧
الحسين بن طلال	١٠	١٥	١٢	٥	٤٢
المجموع	٣٨	٤٢	٤٣	١٤	١٣٧

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة سيكون مجتمع الدراسة هو عينتها، وقد تم توزيع (١٣٧) استبانة على جميع مفردات مجتمع الدراسة، فاسترد منها (١٠٨) أي ما

الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت الباحثة بعدة أدوات للدراسة كالزيارات الميدانية، والمقابلات الشخصية، والاستبانة كأدوات لجمع البيانات. واقتصرت الدراسة على مجتمع من أفراد الجهاز الإداري المسؤول عن تسيير أمور العملية الإدارية داخل إدارة جامعة قناة السويس. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد المجتمع يهتمون بقواعد العمل بدرجة كبيرة وأن درجة تمكنهم من القضاء على الهدر كانت عالية، وأن نتائج التحليل تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع تعزى إلى المؤهل العلمي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها تناولت بعض الموضوعات الإدارية في المؤسسات التربوية وتناولت متغيرات مختلفة، وتبين تنوع استخدامات مناهج البحث العلمي بين المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي التحليلي، وتميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت الإدارة المرئية وعلاقتها بأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

نسبته (٨, ٧٨٪) من حجم مجتمع الدراسة، واستبعدت (١١) إستبانة لعدم صلاحيتها للتحليل، وبذلك أصبح عدد الإستبانات الصالحة للتحليل (٩٧) استبانة، مشكلة

بذلك (٨, ٧٠٪) من مجتمع الدراسة وهي نسبة صالحة لأغراض البحث العلمي. ويبين جدول (٢) خصائص عينة الدراسة.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها				
المتغير	المستوى	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	٥٧	٥٨,٧٦٪	٩٧
	أنثى	٤٠	٤١,٢٤٪	
الجامعة	الزرقاء	١٣	١٣,٤٠٪	٩٧
	البترا	١٦	١٦,٤٩٪	
	مؤتة	٣٩	٤٠,٢١٪	
	الحسين بن طلال	٢٩	٢٩,٩٠٪	
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٢٦	٢٦,٨٠٪	٩٧
	أستاذ مشارك	٢٩	٢٩,٩٠٪	
	أستاذ مساعد	٣٦	٣٧,١١٪	
	مدرس	٦	٦,١٩٪	
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٢,٦٨٪	٩٧
	٥ - أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٦,٠٨٪	
	١٠ سنوات فأكثر	٤٠	٤١,٢٤٪	

والجامعة، والرتبة الأكاديمية). الجزء الثاني: يحتوي هذا الجزء على فقرات تغطي متغير (فاعلية الإدارة المرئية) وتم الإسترشاد في بناء فقرات هذا المتغير بدراسة كل من دراسة Marcella^(١٥)، ودراسة الهذلي^(١٠)، ودراسة حمادة^(٩). الجزء الثالث: يحتوي هذا الجزء على فقرات تقيس أداء أعضاء هيئة التدريس وتم الإسترشاد في بناء فقرات هذا

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة لقياس فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بأداء أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت هذه الإستبانة من ثلاثة أجزاء هي: الجزء الأول: ويتضمن المعلومات العامة (الجنس، والخبرة،

ومدى انتمائها للمجال الذي تقيسه، وتعديل أو حذف أي من الفقرات التي يرون أنها لا تحقق الهدف من الاستبانة، حيث استقرت غالبية آرائهم على تعديل بعض العبارات، أو استبدال كلمات بأخرى وفق ما يناسب البيئة التربوية الأردنية.

ثبات الأداة:

جرى استخراج معامل الثبات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي حيث تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج العينة، بلغ عددهم (٣٠) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة وبلغ معامل الثبات طبقاً لمعادلة كرونباخ ألفا الكلي (٠,٩٠) وتراوح معاملات الثبات على لمجالات فاعلية الإدارة المرئية ما بين (٠,٨٣-٠,٩١)، في حين بلغ معامل الثبات لأداء أعضاء هيئة التدريس (٠,٨٨).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي وذلك باستخدام الرزمة

المتغير بدراسي العبادي^(١٣)، Schultz^(١٤). وتم تصنيف الإجابات وفق مقياس (ليكرت الخماسي)، وحددت بخمس إجابات هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت الإجابات أرقاماً من (١-٥)، بحيث يدل الرقم (١) على (غير موافق بشدة) والرقم (٢) على (غير موافق) والرقم (٣) على (محايد) والرقم (٤) على (موافق) والرقم (٥) على (موافق بشدة). وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من (٦٧, ٣-٥) فيكون مستوى التصورات مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين (٣٣, ٢-٣, ٦٦) فإن مستوى التصورات يكون متوسطاً وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من (٣٣, ٢) يكون مستوى التصورات منخفضاً.

صدق الأداة:

للتحقق من مدى صدق فقرات الاستبانة تم عرض أداة الدراسة على عشرة من المحكمين من أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وطلب منهم تنقيح ومراجعة فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوح الفقرات وجودة صياغتها اللغوية،

التربوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة لأبعاد فاعلية الإدارة المرئية وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الإدارة المرئية:

الإحصائية (SPSS.22) وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية.

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

٢- معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

عرض النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم

تسلسل الفقرات	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٠-١	وضع قواعد العمل	٣,٧٩	٠,٥٥	١	مرتفع
١٨-١١	التطهير	٣,٦٤	٠,٥٨	٢	متوسط
٢٤-١٩	الترشيد	٣,٦٢	٠,٦٠	٣	متوسط
٢٤-١	المتوسط الكلي	٣,٦٨	٠,٥٣	-	مرتفع

فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية يعد مؤشراً إيجابياً على حرص كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على تحديد سياسات وإجراءات وآليات العمل في كليات العلوم التربوية، وفق رؤية إستراتيجية تحاكي التطور والتقدم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما

يظهر من جدول (٣) أن المتوسط العام لأبعاد فاعلية الإدارة المرئية بلغ (٣,٦٨)، وإنحرف معياري (٠,٥٣)، وهذا يعني أن فاعلية الإدارة المرئية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ذات مستوى مرتفع ولعل ظهور هذا التقدير المرتفع من

لجان متخصصة تقوم بالتعديل المستمر للتعليمات لجعلها أكثر مؤامة للمتغيرات والمستجدات العصرية و أيضاً حرص أعضاء الهيئة التدريسية على الإلتزام بالميثاق الأخلاقي اتجاء كلياتهم بإحترام النظام والقوانين داخل الكلية. وهذا يتفق مع دراسة العبادي (٢٠٠٧) ودراسة حمادة (٢٠١٨).

وجاء في المرتبة الثانية بعد التطهير بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٦٤)، وإنحراف معياري (٠, ٥٨)، وهذا يعد مؤشراً إيجابياً على حرص كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على عمل تحليل (SWOT) للكليات (جوانب القوة، والضعف، والبدايل، والتهديدات) وتحليل الحاجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال برنامج تهيئة أعضاء الهيئة التدريسية في بداية العام الدراسي، وبرنامج التنمية المهنية ويتم ذلك من خلال توزيع إستمارة لتحديد احتياجاتهم أولاً بأول، ويتم تعميم الكتب الصادرة على رابط الكليات الالكترونية ومن خلال البريد الخاص، والاجتماعات الدورية المستمرة المراقبة من بعض الجهات الحاكمة (الأيزو، والجودة، ومجلس العمداء) وتعمل

جاءت به دراسة الهذلي^(١٠) إن هناك إمكانية كبيرة (لتطبيق المتطلبات) الإدارية للإدارة المرئية في التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

وبتحليل أبعاد فاعلية الإدارة المرئية، يتضح أن وضع قواعد العمل احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٧٩)، وإنحراف معياري (٠, ٥٥) وهذا يعد مؤشراً إيجابياً على تطبيق كليات التربية لقواعد سير العمل من خلال تحديد إجراءات واضحة ومحددة، وتتفق مع رؤية ورسالة الكلية المعلنة للجميع من خلال تشكيل مجالس الحاكمة (مجلس القسم، ومجلس الكلية) وتشكيل لجنة الجودة، لجنة الخطة الإستراتيجية، لجنة الخطة التنفيذية، لجنة قضايا الطلبة، اللجنة العلمية، لجنة التعيين والترقية، لجنة الإرشاد، لجنة الموقع الالكتروني، ولجنة تعديل الخطط الدراسية، لجنة الامتحانات والجدول الدراسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة^(١٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر لبعد قواعد العمل إلى إن أفراد المجتمع يهتمون بقواعد العمل بدرجة كبيرة.

ويمكن أيضاً تبرير تطبيق كليات العلوم التربوية لبعد قواعد العمل وجود

تشجيع حضور المؤتمرات ودعم البحث العلمي والتفرغ العلمي والزيارات العلمية بفترات محددة.

وقد يعزى أيضاً ذلك إلى أن كليات العلوم التربوية تعمل على تطبيق خطة إدارة المخاطر في الكلية والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة في كليات التربية وهذا يتفق مع دراسة حمادة (٢٠١٨).

الكلية خطط إستراتيجية مستقبلية للكليات، وتطبق القيم الجوهرية (العدالة، والشفافية، وتكافؤ الفرص)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة^(١٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر لبُعد قواعد العمل إلى أفراد المجتمع يهتمون بقواعد العمل بدرجة كبيرة.

وقد يعزى أيضاً ذلك إلى أن كليات العلوم التربوية تعمل على التوجيه المستمر لبعض اللوائح المعمول بها في كليات التربية مثل تطبيق أسس الإبتعاث والمفاضلة في التعيينات، وتطبيق الإجراءات التدريبية المتصوص عليها ومراقبة أداء العاملين ومن ثم تقييمهم بهدف التطوير والتحسين وهذا يتفق مع دراسة رشاد (٢٠٠٨). ودراسة شالتز (٢٠١٣، Schultz).

وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد الترشيح بمتوسط حسابي بلغ (٦٢، ٣)، وإنحراف معياري (٦٠، ٠) وهذا يؤكد حرص كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على ترسيخ ثقافة الترشيح في الكليات، إذ أن الترشيح يساهم في تخفيض النفقات التشغيلية، فضلاً عن وجود لجنة في الكليات تسمى لجنة الموازنة التي من خلالها يتم ضبط النفقات وتسهم في

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً				
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٩	تزيد الحوافز والمكافآت من أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٩٩	٠,٨٤	مرتفع
٣٤	يسهم العمل الجماعي في تحسين أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٩٦	٠,٨٩	مرتفع
٣٣	تقوم الكلية بتكريم أعضاء الهيئة التدريسية المتميزين في أدائهم.	٣,٩٣	٠,٨٧	مرتفع
٢٧	تتسجم الخطة الاستراتيجية للكلية مع أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٨٧	٠,٩١	مرتفع
٣٢	يوجد مؤشرات قياس محددة ومناسبة لقياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٨٦	٠,٩٧	مرتفع
٢٨	يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية بالقدرة على تطوير الأداء في الكلية.	٣,٨٥	٠,٩٤	مرتفع
٣٥	يسهم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية في تحقيق النتائج المرجوة.	٣,٨٢	٠,٩٧	مرتفع
٣٠	يسهم التخطيط في الكلية برفع مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٧٩	٠,٩٨	مرتفع
٣١	تسهم الرقابة في الكلية في رفع مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٧٦	٠,٩٩	مرتفع
٣٧	ينعكس رضا أعضاء الهيئة التدريسية بشكل واضح على رفع مستوى أدائهم.	٣,٧٤	٠,٩٦	مرتفع
٣٦	يبتكر أعضاء الهيئة التدريسية حلولاً جديدة للمشكلات في الكلية.	٣,٧١	١,٠٠	مرتفع
٢٥	تحترم الكلية آراء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٧٠	١,٠١	مرتفع
٢٦	تعمل الكلية على تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٦٨	١,٠٢	مرتفع
٣٧-٢٥	المتوسط الكلي	٣,٨٢	٠,٥٢	مرتفع

كذلك إلى أن الفقرة (٢٩) التي تنص على "تزيد الحوافز والمكافآت من أداء أعضاء الهيئة التدريسية"، جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨٤)، بينما احتلت الفقرة (٢٦) التي تنص على "تعمل الكلية على تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية" المرتبة

يشير جدول (٤) إلى أن مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٢) والانحراف المعياري (٠,٥٢)، أما على مستوى الفقرات فقد كانت تصورات أفراد عينة الدراسة مرتفعة. كما يشير الجدول

الأخيرة بمتوسط حسابي (٣, ٦٨) وانحراف معياري (١, ٠٢).

دلت النتائج أن مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ذات مستوى مرتفع لحرص الكليات على تهيئة المناخ الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال تجسيد العمل بروح الفريق بين أعضاء الكلية من خلال الإشتراك بالأبحاث المشتركة واللجان العلمية، وتعزيز الكلية أعضاء الهيئة التدريسية من خلال دعم البحث العلمي، وتحفيزهم لحضور مؤتمرات علمية، وإطلاق التنافس الشريف بين أعضاء الفريق من خلال مسابقة أفضل باحث وأفضل بحث، وأفضل ملف إلكتروني ويوجد في الكليات التربوية لجنة تختص بالجوانب الاجتماعية (تكريم المبدعين، وتكريم أفضل عضو هيئة تدريس، والمناسبات الاجتماعية الأخرى).

الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

وللتحقق من هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لقياس مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

جدول رقم (٥) يوضح مصفوفة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية

فاعلية الإدارة المرئية	الكلي الأداء الوظيفي
وضع قواعد العمل	*٠, ٧٨
التطهير	*٠, ٧٢
الترشيد	*٠, ٥٤
فاعلية الإدارة المرئية الكلي	*٠, ٧٩
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)	

يتضح من الجدول رقم (٥)، بأن جميع العلاقات الارتباطية دالة إحصائية، وعند مستويات إيجابية بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية كمتغير تابع، سواء على المستوى الكلي أو على مستوى أو البعد الواحد، وقد بلغت القيمة الإجمالية للعلاقة الارتباطية بين مستوى فاعلية الإدارة المرئية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية ككل (٠, ٧٩) وهي قيمة إيجابية تؤكد الدور الفاعل لفاعلية الإدارة المرئية

-التأكيد على مؤشرات قياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية باستمرار والعمل على تطويرها وتحديثها.

-تعزيز روح العمل الجماعي في كليات العلوم التربوية.

-تنمية المهارات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية.

-تعزيز المبادرات الإيجابية في كليات العلوم التربوية مثل: (تكريم مدرسين نهاية الخدمة، وتكريم أفضل عضو هيئة تدريس في الكلية).

الهوامش:

(١) حسين، س. (٢٠٠٨). الجودة والاعتماد التربوي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

(٢) عبد الوهاب، محمد. (٢٠٠٧). خصائص عضو هيئة التدريس كما يراها طلاب وأساتذة كلية العلوم جامعة الخرطوم، مجلة دراسات تربوية، ٩(١٧)، ٧٢-١٢١.

(٣) العتيبي، م، الربيع، ع. (٢٠١٢). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١(٩)، ٥٥٩-٥٨٦.

(Singh، J. & Singh، H. (2009). **Kaizen Philosophy: A Review of Literature.** IUP journal of operations management, The Icfai University Press

في تحسين أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وكانت أقوى هذه العلاقات مع البعد المستقل (وضع قواعد العمل) حيث بلغت قوة هذه العلاقة الارتباطية (٠,٧٢) في حين كانت أضعف هذه العلاقات هي العلاقة في المتغير المستقل (الترشيد) حيث بلغت قيمة هذه العلاقة الارتباطية (٠,٥٤).

وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت مستوى فاعلية الادارة المربية في كليات العلوم التربوية ارتفع مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية وتتفق مع دراسة العبادي (٢٠٠٧) ودراسة ميرسل (٢٠١٢)، et al، Marcella، ودراسة شالتز (Schultz، ٢٠١٣).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بالآتي:

-إشراك جميع أعضاء الهيئة التدريسية في وضع السياسات والإجراءات والآليات في كليات العلوم التربوية.

- (١٢) حمادة، سوزان. (٢٠١٨). الإدارة المرئية وأثرها على أداء العاملين دراسة تطبيقية على الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في قطاع غزة، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- (١٣) الهذلي، واجد. (٢٠١٥). إمكانية تطبيق الإدارة المرئية في مكاتب التربية والتعليم في منطقة مكة المكرمة وعلاقتها بدافعية العاملين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- (14) Schultz, A. (2013). **Exploring Lean Visual Management Techniques in Facilities Management Systems: The Case of University FM Practice**, University of Salford, Greater Manchester, UK.
- (15) Marcella, M., Josephine, M., Kafwa, N. (2011). Crisis in Value Education in Kenya: What It Portends For Educational Leadership and Management. **International Journal of Curriculum and Instruction**, 5(25): 215-230.
- (١٦) العبادي، هاشم. (٢٠٠٧). دور استراتيجيات الإدارة المرئية في نجاح عمل الإدارة الجامعية لتحقيق الأداء المتميز (دراسة تطبيقية في جامعة الكوفة). **مجلة دراسات الإدارية**، ١ (٣)، ٨٤-١١٧.
- (١٧) عبدالفتاح، رشاد. (٢٠٠٨). متطلبات تطبيق أسلوب الإدارة المرئية على المنظومة الجامعية لتحقيق جودة قدراتها، دراسة ميدانية على جامعة قناة السويس. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٢٨٢-١٩١، (٣٩)٢.
- (٥) برهمين، أميرة. (٢٠١٢). مستوى أداء الجامعة السعودية في ظل الإدارة المرئية بمفاهيم كايزن للجودة اليابانية كما يتصورها مديري الجامعات ووكلائهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- (٦) ال الشيخ، خالد بن عبدالرحمن، المتغيرات الشخصية والتنظيمية وعلاقتها بأداء العاملين في الأجهزة الأمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، ٢٠٠١.
- (٧) الخرابشة، عمر. (٢٠١٤). معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كليات التربية في الجامعات الأردنية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ٥ (٢)، 138-105.
- (8) Rock, M. (2000). Effective Crisis Management Planning: Creating a collaborative framework. **Education and treatment of children**, 23 (3), 248-26.
- (٩) سعيد، هدى قاسم (٢٠١٧). الإدارة المرئية وانعكاساتها على الثقافة التنظيمية بحث استطلاعي لعينة من موظفي دائرة البحث والتطوير/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، المجلد (٢٣)، العدد (٩٣).
- (١٠) الويشي، فتحي. (٢٠١٣). الأساليب القيادية للموارد البشرية، الأخلاق الإدارية إستراتيجية التغير. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- (١١) كنعان، أ (٢٠٠٩). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥ 93-16، 4+3.

المصنود والموقت: تباين المصطلح وتقارب الدلالة

د. سيف الدين طه الفقراء *

د. باسم يونس البديرات **

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٩/٣/١٢ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٦/١ م

الملخص

يهدف البحث إلى دراسة مصطلحين من المصطلحات التحويلية التي تفاوت العلماء في تفسير المقصود بهما تفسيراً واضحاً محدداً، وهما المصنود والموقت، أما الأول فقد تلالش من الاستعمال وغدا من المصطلحات المهجورة في النحو العربي، وأما الثاني وهو مصطلح الموقت فقد شاع استعماله وتواعت دلالتة، فكان يدل على المعرفة المخصصة أو على درجة من تخصيص التعريف، ويدل أيضاً على الظرف المحدد الذي ضده الظرف المبيهم، ولكنهما (الموقت والموقت) استقرأ بعد القرن الرابع للدلالة على مفهوم الظرف المحدود أو المقيّد بزمان أو مكان.

لقد فسّر معظم العلماء المحدثين دلالة المصطلحين على التكررة والمعرفة واضطربوا في ذلك، وكثّر نقل اللاحق عن السابق منهم في هذه المسألة، وبدأ لنا في البحث أن الدلالة بين المصطلحين مشتركة في باب المعرفة والتكررة، ولكن المقصود من المصنود والموقت هي المعرفة المخصصة قاطعة الدلالة على التعريف، وقد يدل مصطلح الموقت على معان ليس لها صلة بالعلمية أو التعريف والتكرير.

الكلمات الدالة: المصنود، الموقت، الموقت، المصطلح التحويلي

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة مؤتة.

** أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة مؤتة.

Al-Masmud wa al-Mu'qqat: Concept Variation and Compatibility

Abstract

This study investigates the two Arabic syntactic concepts of al-Masmud wa al-Mu'qqat. Arabic grammarians have introduced variable and indefinite interpretations for them. The first had been abandoned and rarely used in Arabic syntax while the second is widely used to convey varied semantic purposes. It is used to indicate specific definiteness, a certain degree of definiteness, and clarity vs. ambiguity. After the end of the 4th century, Arabic syntacticians finally agreed on one grammatical concept which has been since known as an adverb that is restricted by time or place (i.e. al-Dharfu al-Muhaddad bi-Makanin aw Zamanin). Most modern Arabic scholars differently interpret the significance of the two above mentioned concepts with reference to the state of in/definiteness of nouns. It is found that two grammatical concepts convey similar significance concerning definiteness and indefiniteness. In addition, the researcher finds that al-Masmud wa al-Mu'qqat are used to denote a sort of specific, definitive, and conclusive definiteness.

Keywords: al-Masmud , al-Mu'qqat, the Syntactic concept concept

المقدمة:

وصحابته الأطهار، وعلى تابعيه بإحسان

إلى يوم البعث، أما بعد:

فتعدّ دراسة المصطلح اللغويّ الأداة
الأولى لفهم طبيعة التفكير في دراسة اللغة،

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة

والسّلام على النّبيّ المصطفى وعلى آل بيته

ومن هنا جاءت الإشكالية الأساسية التي انطلق منها البحث وهي وجود مصطلحين يعدّان من المصطلحات المهجورة في الدرس التحويّ العربيّ، وهما المصنود والموقت، وقد استقرّت دلالة الموقت بعد تطوّر الدرس اللغويّ لتقتصر على الدلالة الظرفيّة، وعند النظر في تعامل العلماء مع هذين المصطلحين وجدناهم يقتصرون على مثال واحد في الغالب لتحديد الدلالة والمفهوم، ولم يستقصوا مواطن استعمال المصطلحين في التراث لمعرفة الدلالة الأكثر دقة على المفهوم، فكان التعميم سمة لآراء قسم منهم في هذه المسألة.

وفي حدود استقراءنا للمصادر والمراجع لم يطالعنا أحد من الباحثين قام بتخصيص دراسة لهذين المصطلحين أو لأحدهما، بل تلاشى ذكرهما من معظم المعجمات اللغويّة التي تحدثت عن المصطلحات التحويّة، مثل: (معجم المصطلحات العربية) لمجدي وهبة، و(معجم الشامل في مصطلحات العربية) لمحمد أسبر، و(معجم النحو) لعبد الغني الدقر، و(معجم مصطلحات علم اللغة) لمحمد حسن باكلا، و(معجم المصطلحات اللغويّة) لبعليكي، و(مصطلحات ليست كوفيّة)، لسعيد

الزبيدي، و(الخليل: معجم مصطلحات النحو العربيّ) لجورج متري وهاني تابري، و(المعجم المفصّل في اللغة والنحو) لإميل يعقوب، و(معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية) لمحمد عبادة، و(معجم المصطلحات التحويّة والصرفيّة) لمروان العطية، وتلاشى ذكر هذين المصطلحين كذلك من كتب ودراسات مختصة في النحو الكوفيّ نحو كتاب حمدي الجبالي: (في مصطلح النحو الكوفيّ تصنيفاً واختلافاً واستعمالاً).

وتأسيساً على ما سبق سعى البحث إلى استقصاء مواطن استعمال المصطلحين في التراث التحويّ القديم وعند المحدثين، وتحليل المسائل التي استعمل فيها هذا المصطلحان؛ بهدف تأصيل الاستعمال، وتحديد الدلالة الأقرب إلى الدقة، وقد أفاد الباحثان من المصادر والمراجع والبحوث التي أشارت إلى هذين المصطلحين، وقد أوردناها في نهاية البحث.

لقد اتخذ البحث من التوصيف والتحليل منهجاً له، في سبيل تسخير المنهج الوصفي التحليليّ في البحث، وصولاً إلى الإجابة عن أسئلة البحث، الماثلة في:
- ما مفهوم الموقت والمصنود؟

- ما مظاهر استعماليهما في الدرس التحوي؟

- كيف فهم العلماء المحدثون هذين المصطلحين؟

- ما مدى التوافق بين المصطلحين أو التباين بينهما؟

وخلص البحث إلى جملة من النتائج من أبرزها: أن هذين المصطلحين استعملا في الأصل من قبل الفراء، وقد وردا عند طائفة من العلماء بعده نقلاً عنه في الغالب، وأن استعمالهما كان في باب النكرة والمعرفة، وأن الدلالة الأقرب لهما هي المعرفة المخصوصة أو المخصصة، وقد استعمل مصطلح الموقت في غير التعريف والتكثير، وأن ما ذهب إليه بعض العلماء من دلالاتها على العلمية والضمير يعد رأياً غير دقيق. وقد تلاشى استعمال هذين المصطلحين من الاستعمال تقريباً بعد القرن الرابع الهجري باستثناء ما جاء في نصوص منقولة من علماء لاحقين للفراء، واستقر استعمال مصطلح الموقت في الدرس التحوي في العصور المتأخرة بدلالته على الظرف المحدد الذي يقابله الظرف المبهم.

المبحث الأول: المصنمود:

تنوعت دلالة (الصمد) في اللغة العربية فقد جاء في لسان العرب: "صمده يصمده صمداً وصمداً إليه كلاًهما: قصده. وصمداً صمداً الأمر: قصداً قصده واعتَمده. وتَصَمَّدَ لَهُ بِالْعَصَا: قَصَدَ^(١). وثمة دلالات أخرى نص عليها العلماء في هذه اللفظة^(٢). أما معناه في الاصطلاح فقد استعمل هذا المصطلح لأول مرة - في حدود الاطلاع - عند الفراء في كتابه (معاني القرآن) في موضعين، الأول منهما في توجيه قوله تعالى: «غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ» [البقرة: ٧] بخفض (غَيْرِ) لأنها نعت للذين، لا للهاء والميم من عَلَيْهِمْ. وإنما جاز أن تكون (غَيْرِ) نعتاً لمعرفة؛ لأنها قد أضيفت إلى اسم فيه ألف ولام، وليس بمصنمود له، ولا الأول أيضاً بمصنمود له، وهي في الكلام بمنزلة قولك: لا أمر إلا بالصادق غير الكاذب؛ كأنك تريد بمن يصدق ولا يكذب^(٣).

وفسر محققو كتاب الفراء معنى هذا المصطلح بقولهم: أي لم يقصد به قصد قوم بأعيانهم، لأن الذين مع كونه معرفة فتعريفه بالصلة، فهو قريب من النكرة لأنه

عام. و(غَيْرِ الْمَغْضُوبِ) أيضاً لم يقصد به معين؛ فمن ثم صلح أن تكون (غير) وصفاً للمعرفة^(٤).

والموضع الثاني من مواضع استعمال الفراء لهذا المصطلح ورد في تفسير قوله تعالى: ﴿أَقَمَنَّ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنَّ كَانَ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾ [السجدة: ١٨] ولم يقل: (يستويان) لأنها عام، وإذا كان الاثنان غير مصمود لهما ذهباً مذهب الجمع تقول في الكلام: ما جعل الله المسلم كالكاfer فلا تسوين بينهم، وبينهما. وكل صواب^(٥). وفسر هذا المصطلح بمعنى (مقصود) في توجيه هذه الآية.

واستعمل هذا المصطلح عند ابن جرير الطبري (ت: ٣١٠هـ) في توجيه الآية السابقة في قوله: الْقَوْلُ فِي تَأْوِيلِ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿أَقَمَنَّ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنَّ كَانَ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾ [السجدة: ١٨] يَقُولُ تَعَالَى ذِكْرُهُ: أَفْهَذَا الْكَافِرُ الْمَكْذِبُ بِوَعْدِ اللَّهِ وَوَعِيدِهِ، الْمُخَالِفُ أَمْرَ اللَّهِ وَنَهْيِهِ، كَهَذَا الْمُؤْمِنِ بِاللَّهِ، الْمُصَدِّقُ بِوَعْدِهِ وَوَعِيدِهِ، الْمُطِيعُ لَهُ فِي أَمْرِهِ وَنَهْيِهِ؟ كَلَّا لَا يَسْتَوُونَ عِنْدَ اللَّهِ. يَقُولُ: لَا يَتَعَدَّلُ الْكُفَّارُ بِاللَّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ بِهِ عِنْدَهُ فِيمَا هُوَ فَاعِلٌ بِهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ. وَقَالَ ﴿لَا يَسْتَوُونَ﴾ [التوبة:

١٩] فَجَمَعَ، وَإِنَّمَا ذَكَرَ قَبْلَ ذَلِكَ اثْنَيْنِ: مُؤْمِنًا، وَفَاسِقًا، لِأَنَّهُ لَمْ يُرَدْ بِالْمُؤْمِنِ مُؤْمِنًا وَاحِدًا، وَبِالْفَاسِقِ فَاسِقًا وَاحِدًا، وَإِنَّمَا أُريدَ بِهِ جَمِيعُ الْفَاسِقِ، وَجَمِيعُ الْمُؤْمِنِينَ بِاللَّهِ. فَإِذَا كَانَ الْإِثْنَانِ غَيْرَ مَصْمُودٍ لِهَمَّا، ذَهَبَتْ بِهِمَا الْعَرَبُ مَذْهَبَ الْجَمْعِ^(٦). أَيَّ أَنَّ الْمُؤْمِنَ وَالْفَاسِدَ يَقْصِدُ مِنْهُمَا فِي هَذِهِ الْآيَةِ الْجَنْسَ، وَلَيْسَ شَخْصًا مُحَدَّدًا بَعَيْنِهِ.

وهذا الموضع ورد عند الواحدي (ت: ٤٦٨هـ) نقلاً لرأي الفراء السابق، يقول: قوله تعالى: ﴿لَا يَسْتَوُونَ﴾، قال الفراء: ولم يقل: يستويان؛ لأنَّ الاثنتين إذا كان غير مصمود لهما، ذهباً مذهب الجمع، تقول في الكلام: ما جعل الله المسلم كالكاfer، فلا تسوين بينهما وبينهم، وكل صواب وقال أبو إسحاق: من لفظها لفظ الواحد، وهي تدل على الجماعة فجاء لا يستويان على معنى: لا يستوي المؤمنون والكاferون. قال: ويجوز أن يكون لا يستويان للاثنين؛ لأنَّ معنى الاثنين جماعة^(٧).

واستعمل الأزهرى (ت: ٣٧٠هـ) مصطلح الفراء هذا في كتابه (تهذيب اللغة) في قوله: وَقَالَ اللَّهُ ﷻ: ﴿غَيْرِ الْمَغْضُوبِ

عَلَيْهِمْ» (الْفَاتِحَة: ٧) خفضت غَيْرُ لَأَنَّهَا نعتٌ لِلَّذِينَ، وَهُوَ غَيْرُ مَضْمُود صَمْدُهُ، وَإِنْ كَانَ فِيهِ الْآلِفُ وَاللَّامُ. وَقَالَ أَبُو الْعَبَّاس: جعل الفراء الآلف وَاللَّامُ فِيهَا بِمَنْزِلَةِ النُّكْرَةِ، وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ (غَيْرُ) نَعْتًا لِلْأَسْمَاءِ الَّتِي فِي قَوْلِهِ: «أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ» [الْفَاتِحَة: ٧]، وَهِيَ غَيْرُ مَضْمُود صَمْدُهَا أَيْضًا، وَهَذَا قَوْلُ بَعْضِهِمْ، وَالْفَرَاءُ يَأْبَى أَنْ تَكُونَ غَيْرُ نَعْتًا لِغَيْرِ الَّذِينَ لَأَنَّهَا بِمَنْزِلَةِ النُّكْرَةِ عِنْدَهُ^(٨). واستعمل القرطبي (ت: ٦٧١ هـ) هذا المصطلح في موضع واحد في كتابه (الجامع لأحكام القرآن) نقلاً عن الفراء في قوله: "وَقَالَ الْفَرَاءُ فِي قَوْلِهِ: ﴿مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلَا خَمْسَةٍ إِلَّا هُوَ سَادِسُهُمْ﴾ [المجادلة: ٧]، قَالَ: الْمَعْنَى غَيْرُ مَضْمُود، وَالْعَدَدُ غَيْرُ مَقْصُودٍ؛ لِأَنَّهُ تَعَالَى إِنْمَا قَصَدَ، وَهُوَ أَعْلَمُ، أَنَّهُ مَعَ كُلِّ عَدَدٍ قَلٌّ أَوْ كَثْرٌ، يَعْلَمُ مَا يَقُولُونَ سِرًّا وَجَهْرًا، وَلَا تَخْفَى عَلَيْهِ خَافِيَةٌ، فَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ أَكْتَفَى بِذِكْرِ بَعْضِ الْعَدَدِ دُونَ بَعْضٍ. وَقِيلَ: مَعْنَى ذَلِكَ أَنَّ اللَّهَ مَعَهُمْ بِعِلْمِهِ حَيْثُ كَانُوا مِنْ غَيْرِ زَوَالٍ وَلَا انْتِقَالٍ^(٩). وهذه العبارة نقلها ابن عاشور (ت: ١٣٩٣ هـ) في (التحرير والتنوير)^(١٠). ووردت كذلك في (التفسير الوسيط) نقلاً عن القرطبي^(١١).

وبالتدقيق في كتاب معاني القرآن نجد النص الذي استعمله الفراء على النحو الآتي: (وهي في قراءة عبد الله: ولا أربعة إِلَّا هُوَ خَامِسُهُمْ، لِأَنَّ الْمَعْنَى غَيْرُ مَضْمُورٍ لَهُ، فَكَفَى ذِكْرُ بَعْضِ الْعَدَدِ مِنْ بَعْضٍ)^(١٢)، وبمقارنة هذا النص بما ذكره القرطبي وما ذكره ابن عاشور، يتبين لنا أن محققَي الكتاب استعملوا مصطلح (مضمور) في كتاب الفراء، وهو تصحيف، والصواب مَضْمُود، فمضمور هنا لا معنى لها في هذا الموضع. وهذا أيضاً وقع في طبعة دار الكتب العلمية من كتاب الفراء^(١٣). والذي يؤيد ذلك ما نقله ابن عاشور عن الفراء في تفسير هذه الآية في قوله: "وَالْمَقْصُودُ مِنْ هَذَا الْخَبَرِ الْإِنْدَارُ وَالْوَعِيدُ وَتَخْصِيصُ عَدَدَيِ الثَّلَاثَةِ وَالْخَمْسَةِ بِالذِّكْرِ؛ لِأَنَّ بَعْضَ الْمُتَنَاجِينَ الَّذِينَ نَزَلَتْ الْآيَةُ بِسَبَبِهِمْ كَانُوا حَلَفًا، بَعْضُهَا مِنْ ثَلَاثَةٍ وَبَعْضُهَا مِنْ خَمْسَةٍ. وَقَالَ الْفَرَاءُ: الْمَعْنَى غَيْرُ مَضْمُودٍ وَالْعَدَدُ غَيْرُ مَقْصُودٍ^(١٤)."

إن هذا الاستعمال يدلّ دلالة واضحة أن المضمود ليس له صلة في مفهومه بالتعريف والتذكير، وإِنَّمَا يَقْصَدُ بِهِ الْفَرَاءُ أَنَّ الْعَدَدَ غَيْرَ مُخَصَّصٍ فِي دَلَالَتِهِ عَلَى ذَاتِ الْعَدَدِ، وَلَا مَقْيَدٌ بِمَا يَدُلُّ عَلَيْهِ مِنْ

الأشخاص، بل إن الله يعلم سرّ من قلّ عددهم أو كثّر، والمهمّ من هذا أنّ المصمود ابتعد في دلالة عن المعرفة والنكرة في هذا الموضع، كما ابتعد عن هذه الدلالة في قوله "فَإِذَا كَانَ الْإِثْنَانِ غَيْرَ مَصْمُودٍ لَهُمَا، ذَهَبَتْ بِهِمَا الْعَرَبُ مَذْهَبَ الْجَمْعِ".

لقد ورد هذا المصطلح بالمعنى السابق عند اللغويين على النحو الذي يطالعنا في معجم (لسان العرب)، نقلاً عن نصّ الأزهري السابق ذكره في توجيه قوله تعالى: «غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ» [الفاتحة: ٧] دون أن يضيف ابن منظور تعليقاً على المسألة^(١٥). وهذا ما نقله الزبيدي في (تاج العروس) بحرفيته تقريباً^(١٦). ولكن هناك نصوصاً كثيرة تشير إلى لفظة مصمود من حيث المعنى اللغوي وأنها بمعنى مقصود، لا سيما في تفسير قوله تعالى: «اللَّهُ الصَّمَدُ» [الإخلاص: ٢]، فقد قيل إنها بمعنى مصمود^(١٧).

هذه هي المواضع التي طالعنا لاستعمال هذا المصطلح عند القدماء ممّن رجعنا إلى مصادرهم ومؤلفاتهم، أمّا المحدثون من العلماء فقد ورد هذا المصطلح عند عبدالحالقي عزيمة في كتابه (دراسات لأسلوب القرآن) واكتفى بنقل قول الفراء

حرفياً في توجيه قوله تعالى «غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ» [الفاتحة: ٧]^(١٨)، دون أن يضيف شيئاً من التعليق أو التوضيح.

وكذلك الحال في فهارس المصطلحات القديمة، فقد تلاشى هذا المصطلح منها، ولا نكاد نجد له ذكراً فيها مثل كتاب: التعريفات، والكليّات، وكشاف اصطلاح الفنون، وورد وروداً عابراً في البحث الموسوم بـ: المصطلح الفرائي الكوفي في لسان العرب، لعلي قاسم وحسن محمد، حيث اكتفى الباحثان بذكر ما نقله ابن منظور عن الفراء في مسألة غير المغضوب عليهم دون تعليق^(١٩).

ويلاحظ أنّ بعض علماء اللغة والمفسرين قد ربطوا بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي لمصطلح المصمود عندما نصّوا على أنّ (مصمود أو غير مصمود) بمعنى المقصود، وذلك أنّ معنى الصمد: المصمود أي المقصود بالحوائج^(٢٠)؛ لذا فسّر العلماء هذا المصطلح بهذا المعنى، وفسّرها بعضهم بالتنكير والتعريف، وعند التدقيق في المواضع التي بين أيدينا من استعمال هذا المصطلح يتبين عدم دقة تفسيرهم له بالمقصود؛ لأسباب متعددة

منها: أنَّ ما ورد عند الفراء من مواضع استعمل فيها هذا المصطلح لا تستقيم دلالاته على المقصود؛ ففي قوله: "يُخَفِّضُ (غَيْرٍ) لَأَنَّهَا نَعَتْ (لِلَّذِينَ)، لا لِلْهَاءِ وَالْمِيمِ مِنْ عَلَيَّهِمْ. وإِثْمًا جاز أن تكون غَيْرٍ نَعْتًا لمعرفة؛ لَأَنَّهَا قد أُضِيفَتْ إِلَى اسم فيه ألف ولام، وليس بِمَصْمُودٍ لَهُ، ولا الأول أيضًا بِمَصْمُودٍ لَهُ، وهي في الكلام بمنزلة قولك: لا أمرًا إلا بالصادق غير الكاذب، كَأَنَّكَ تريد بمن يصدق ولا يكذب" (٢١)؛ فهنا لا يصح تفسير (مَصْمُودٍ بالمقصود)؛ لَأَنَّ المعنى أَنَّ (غير) خُصِّصَتْ بالتعريف من خلال الإضافة إلى معرفٍ بآل التعريف، وإنَّ كان دالًّا على الجنس، وهي في الأصل نكرة، وكذلك خُصِّصَتْ دلالة كلمة (صراط) بالإضافة إلى ما بعدها في قوله تعالى: ﴿صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ﴾ [الفاتحة: ٧]، فالمقصود أَنَّهَا نكرة خُصِّصَتْ وَحُدِّدَتْ بالإضافة إلى اسمٍ غير مَخْصُصٍ، ف(الذين) هنا كلٌّ من أنعم الله عليهم، لهذا صلحت (غير) أن تكون نعتًا لمعرفة.

وما ذكره المفسرون والنحاة من إعراب (غيرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ) يؤكد هذا

المعنى، يقول السمين: "و(غير) بدلٌ من الذين، بدلٌ نكرة من معرفة، وقيل: نعتٌ للذين، وهو مشكلٌ لأنَّ غير نكرة والذين معرفة، وأجابوا عنه بجوابين: أحدهما: أنَّ غيرٍ إِثْمًا يكون نكرة إذا لم يقع بين ضدين، فأما إذا وقع بين ضدين فقد انحصرت الغيرية فيتعرَّفُ غير حينئذٍ بالإضافة، تقول: مررت بالحركة غير السكون، والآية من هذا القبيل، وهذا إِثْمًا يتماشى مع مذهب ابن السراج وهو مرجوح. والثاني: أنَّ الموصول أشبه النكرات في الإيهام الذي فيه؛ فعُومِلَ معاملة النكرات، وقيل: إنَّ غير بدلٌ من الضمير المجرور في عليهم، وهذا يُشْكِلُ على قول مَنْ يرى أنَّ البَدَلَ يَحُلُّ مَحَلَّ المبدل منه، ويُنَوَى بالأول الطرح، إذ يلزم منه خلو الصلة من العائد، ألا ترى أنَّ التقدير يصير: (صراط الذين أنعمت على غيرِ المغضوبِ عليهم) (٢٢).

وكذلك الحال بالنسبة لتفسير (مَصْمُودٍ) ب (المقصود) في الموضع الثاني الذي ذكره الفراء فهو لا يستقيم مع المعنى المراد، ففي بيانه لعلَّة مجيء (يستوون) بدلا من يستويان في قوله تعالى: ﴿أَفَمَنْ كَانَ

مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ ﴿السجدة: ١٨﴾ قال " ولم يقل: يستويان لأنها عام، وإذا كان الاثنان غير مَصْمُودَ لهما ذَهَبًا مذهب الجمع، ثَقُولُ فِي الكلام: ما جعل الله المسلم كالكافر فلا تَسْوِينَ بينهم، وبينهما. وكلُّ صواب^(٢٣)، فالْمَقْصُودُ بالاثنتين المؤمن والكافر، وكلاهما يدلان على الجنس وليس على العدد، وهو المعنى ذاته في المسلم والكافر معرفين بأل، فالِدَّلَالَةُ الْأَقْرَبُ لِلصَّوَابِ أَنَّ (مُؤْمِنًا وكافراً) غير مُخَصَّصِينَ فِي الدَّلَالَةِ، بل هما عامَّانِ فِي الدَّلَالَةِ عَلَى جَنْسِيهِمَا.

ومن الأدلة التي تعزّز ما ذهبنا إليه سابقاً من أنّ ما قال به بعض الباحثين من أنّ الفراء استعمل هذا المصطلح في باب المعرفة قول يبتعد عن الدقة؛ فقد قال بعض الباحثين عن مصطلح غير مَصْمُود: أطلق الفراء هذا المصطلح على المعارف، وعلى الأخص الاسم الموصول^(٢٤)، أنّ الفراء تحدّث عن هذا المصطلح في مواضع لا صلة لها بالاسم الموصول، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى استعمل الفراء في كتابه (معاني القرآن) مصطلح المعرفة والنكرة ما يقارب مائة مرة لكلٍ منهما استعمالاً صريحاً، وهذا دليل على أنّ دلالة مصطلح

(مَصْمُود) تتّصل بالتّخصيص والتعميم وليست مقصورة على المعرفة. وإذا تجاوزنا الفراء إلى علماء آخرين كالقرطبي على سبيل المثال نجد أنّ المواضع التي استعمل بها هذا المصطلح لا علاقة لها بالتعريف والتنكير، وليس لها صلة بالاسم الموصول، ولكنها تتحدّث عن تخصيص دلالة المؤمن والفاسق على شخص مفرد مقصود بعينه، أو دلالتها على جنس المؤمن أو الكافر، زيادة على أنّ المواضع التي استعمل فيها القرطبي هذا المصطلح لا تستقيم فيها دلالة على التعريف والتنكير كما أشرنا سابقاً، ولا تستقيم فيها كذلك دلالة على معنى مصطلح (مقصود)، والدليل على ذلك أنّه استعمل مصطلح (مقصود) في موضعه: ففي قوله: " وَقَالَ الْفَرَّاءُ فِي قَوْلِهِ: ﴿ مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابعُهُمْ وَلَا خَمْسَةٍ إِلَّا هُوَ سَادِسُهُمْ ﴾، قَالَ: الْمَعْنَى غَيْرُ مَصْمُودٍ، وَالْعَدَدُ غَيْرُ مَقْصُودٍ؛ لِأَنَّهُ تَعَالَى إِمَّا قَصَدَ وَهُوَ أَعْلَمُ أَنَّهُ مَعَ كُلِّ عَدَدٍ قَلٌّ أَوْ كَثْرٌ، يَعْلَمُ مَا يَقُولُونَ سِرًّا وَجَهْرًا وَلَا تَخْفَى عَلَيْهِ خَافِيَةٌ. فالمعنى الأنسب هنا لمَصْمُود هو خصوص، لأنّ العدد هنا ليس دالاً على عدد مخصّص ومحدّد، لأن هذا يتنافى مع

المعنى المقصود من الآية الكريمة؛ فالله مع كلّ عدد كثر أم قلّ، ولهذا قال عنه: غير مَصْمُود أي غير مَخْصَص، وقال بعدها: العدد غير مقصود، أي ليس مقصوداً لذاته بل للدلالة على أي عدد يجتمع^(٢٥).

فتفسير هذا المصطلح بالمقصود لا يستقيم في هذه المواضع فالنكرة المقصودة بابها النداء في الحالة المعروفة في الدرس التحويلي، أما النكرة المخصصة فهي الصقّ بالمبهمات والنكرات التي تخصّص في باب الإضافة دون أن ترتقي إلى درجة التعريف نحو غير ومثل، فالنكرة المخصصة بابها الإضافة، وهي أنسب لمعنى المَصْمُود في الأمثلة التي ذكرها الفراء، وهي مسألة أطال العلماء الحديث فيها في باب المبهمات الموغلة في الإبهام التي تخصّص بالإضافة، وقد تُعرّف على رأي بعض العلماء^(٢٦).

إنّ هذه الدلالة لمصطلح مَصْمُود تنفي ما انتهى إليه بعض الباحثين المعاصرين من حيث القول بدلالة مَصْمُود على المعارف، وبالأخص الاسم الموصول^(٢٧)، فالمصطلح يستعمل في باب التخصيص والإبهام أكثر منه في الدلالة على المعرفة والاسم الموصول، لأنّ استعمالها عند الفراء تجاوز حدود التعريف والتنكير.

المبحث الثاني: المَوْقْتُ (دلالاته ومظاهره):
التوقيت في اللغة العربية يعني تحديد وقت معلوم، يقول الخليل: "الْوَقْتُ: مقدار من الزمان، وكلّ ما قدرت له غاية أو حيناً فهو مَوْقْتُ. والميقات: مصدر الوقت، والآخرة: ميقات الخلق. ومواضع الإحرام: مَوَاقِيْتُ الْحَاجِّ. والهلّال ميقات الشهر"^(٢٨). وجاء في تاج العروس: "وَقْتُهُ فَهُوَ مَوْقُوتٌ، إِذَا بَيَّنَّ لِلْفِعْلِ وَقْتًا يُفْعَلُ فِيهِ، وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: ﴿وَإِذَا الرُّسُلُ أَقْبَلَتْ﴾ [المرسلات: ١١] قَالَ الزَّجَّاجُ: جُعِلَ لَهَا وَقْتُ وَاحِدٌ لِلْفَصْلِ فِي الْقَضَاءِ بَيْنَ الْأُمَّةِ. وَقَالَ الْفَرَّاءُ: جُمِعَتْ لَوْقَتِهَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ. واجْتَمَعَ الْقُرَاءُ عَلَى هَمَزِهَا، وَهِيَ فِي قِرَاءَةِ عَبْدِ اللَّهِ: وَقُتَّتْ، وَقَرَأَهَا أَبُو جَعْفَرٍ الْمَدِينِيُّ: وَقُتَّتْ، خَفِيفَةً بِالْوَاوِ، وَإِنَّمَا هُمِزَتْ لِأَنَّ الْوَاوَ إِذَا كَانَتْ أَوَّلَ حَرْفٍ وَضُمَّتْ هُمِزَتْ، يُقَالُ هَذِهِ أَجْوَةٌ حِسَانٌ، بِالْهَمْزِ، وَذَلِكَ لِأَنَّ ضَمَّةَ الْوَاوِ ثَقِيلَةٌ، وَأَقُتَّتْ لُغَةً، مِثْلُ وَجُوهٍ وَأَجُوهٍ"^(٢٩).

إنّ هذه المعنى شائع في الاستعمال اللغويّ إلى جانب معنى المكان المعلوم مثل استعمالهم ميقات الحجّ، ولكن ثمة استعمال لهذا المصطلح في الدرس اللغويّ يفارق مفهوم اللفظ اللغويّ، فقد استعمل

في باب المفعول المطلق بمعنى المصدر المخصّص الدال على عدد، يقول الزمخشري: "المفعول المطلق هو المصدر، سمي بذلك لأنّ الفعل يصدر عنه. ويسميه سيبويه الحدث والحدثان وربما سمّاه الفعل. وينقسم إلى مبهم نحو: ضربت ضرباً، وإلى موقت نحو: ضربت ضربةً وضربتني"^(٣٠). وقد فسّر ابن يعيش هذا في قوله: "موقت: يعني أنّ له مقداراً معيّناً، وإن لم يتعيّن هو في نفسه، كما تقول في الأزمنة: سرت يوماً وليلاً"، فيكون لها مقدارٌ معيّن، وإن لم يتعيّن اليوم واللييلة، ومثله في الأمكنة: سرت فرسخاً وميلاً، فهو موقت؛ لأنّ له مقداراً معيّناً، وإن لم يتعيّن في أنفسهما، فاعرفه"^(٣١). واستعمل هذا المصطلح أيضاً في الدلالة على الظرف المحدد لزمان أو مكان معيّن، يقول المبرد: "وكذلك سرت فرسخاً وميلاً؛ لأنك موقت، وإنّما تريد أن تخبر بمبلغ سيرك، وتقول: لقيت زيدا يوم الجمعة؛ فيكون اللقاء في بعض اليوم؛ لأنك لست بموقت، إنّما أنت مؤرخ"^(٣٢). وقد وضّح ابن السراج الإبهام في هذه الحالة بقوله: "سرت فرسخاً وفرسخين، وميلاً وميلين، فإن قال قائل: فرسخ وميل موقت معلوم فلم جعلته مبهماً؟ قيل له: إنّما يراد بالمبهم:

ما لا يعرف له من البلاد موضع ثابت ولا حدود من الأمكنة، فهذا إنّما يعرف مقداره. فالإبهام في الفرسخ والميل بعد موجود، لأنّ كلّ موضع يصلح أن يكون من الفرسخ والميل؛ فافهم الفرق بين المعروف الموضع والمعروف القدر، وكذلك ما كان من الأمكنة مشتقاً من الفعل نحو: ذهب المذهب البعيد، وجلست المجلس الكريم"^(٣٣). وهذه الدلالة الزمنية لمصطلح الموقت شائعة في الاستعمالات المصطلحية عند النحاة"^(٣٤).

واستعمل النحاة هذا المصطلح في ضبط الظرف الواقع بعد (حتى)، وهي مسألة اختصرها ابن السراج في كتابه (الأصول في النحو) بقوله: "وقال قوم: إنّ أردت مقدار يوم جاز فقلت على هذا: أتيتك الأيام حتى يوم. وقالوا: فإن قلت: أتيتك كلّ وقت حتى ليلاً. وحتى نهاراً، وكان الأول غير موقت، والثاني غير موقت؛ نصبت الثاني كما نصبت الأول، وكان الخفض قبيحاً"^(٣٥).

ومقابل الموقت هناك زمن غير موقت في النحو العربي وهو غير المحدّد بأجل أو زمن مقدّر معين، قال أبو هلال العسكري في بيان أصناف (الحين): الرابع: زمان غير

مؤقت، قال الله: (وَلَتَعْلَمُنَّ نَبَأَهُ بَعْدَ حِينٍ) وكان المراد به ما كان يبدر من الدبرة على الكفار، فلم يؤقت في وقت الإنزال، وقوله: ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَّذْكُورًا﴾^(٣٦). ولهذا المصطلح دلالات واستعمالات فقهية كثيرة منها ما جاء في كتاب (معاني القرآن) لأبي جعفر النحاس، في قوله: ثم قال ﷺ: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا﴾ [النساء: ١٠٣] وروى ليث عن مجاهد أن الموقوت المفروض، وروى ابن أبي نجيح عن مجاهد قال: موقوتاً واجباً، وقال زيد بن أسلم موقوتاً منجماً، أي تؤدونها في أنجمها، والمعنى عند أهل اللغة مفروض لوقت بعينه، يقال: وقته فهو موقوت، ووقته فهو مؤقت^(٣٧). وثمة دلالات فقهية أخرى لهذا المصطلح^(٣٨).

وإذا ما تجاوزنا هذه الدلالات ذات الطابع الزمني في النحو، وجدنا دلالات جديدة لهذا المصطلح استعملت عند بعض النحاة وعلى رأسهم الفراء الذي استعمل هذا المصطلح في معنى التخصيص الذي يفيد التعريف، يقول: "ولا يجوز أن تقول: مررت بعبد الله غير الظريف إلا على التكرير؛ لأنَّ عبد الله مؤقت، وغير في

مذهب نكرة غير مؤقتة، ولا تكون نعتاً إلا لمعرفة غير مؤقتة. والنصب جائز في (غير)، تجعله قطعاً من (عليهم) وقد يجوز أن تجعل (الذين) قبلها في موضع توقيت، وتخفّض غير على التكرير: صراط غير المَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ^(٣٩).

وتفسير هذا النص كما قال محققو الكتاب، يعنى كون (عبدالله) علماً معيناً معرفاً (مخصصاً) بالعلمية، ويعني بقوله (غير) في مذهب النكرة، أي أنها كناية عن نكرة غير مخصصة، قال المبرد: والفراء يأبى أن يكون (غير) نعتاً إلا للذين لأنها بمنزلة النكرة، وقال الأخفش: (غير) بدل. قال ثعلب: وليس بممتنع ما قال، ومعناه التكرير، كأنه أراد صراط غير المغضوب عليهم. أما القطع فيعني أنه منصوب حالاً من الهاء في (عليهم) كأنه قيل: أنعمت عليهم لا مغضوباً عليهم. وجوز أن يكون منصوباً بالاستثناء من (الذين) أو من الضمير في (عليهم) أي إلا المغضوب عليهم^(٤٠).

لقد استعمل الفراء مصطلح (موقت/ مؤقت) في عشرة مواضع ونيف في كتابه معاني القرآن، والأول من هذه

المواضع جاء في حديثه عن الموقع الإعرابي لكلمة (رجلا) في باب التعجب، فالعرب تُقُولُ: **لله دَرُهٌ من رجلٍ، ثُمَّ يُلقون (مِنْ) فيقولون: لله دره رجلاً.** فالرجل مترجم (تميز) لِمَا قبله وليس بحال، **لِئَما الحال التي تنتقل مثل القيام والعود، ولم تُرد لله دَرُهٌ في حال رجوليته فقط، ولو أردت ذَلِكَ لَمْ تمدحه كل المدح؛ لأنَّك إذا قلت: لله دَرَكٌ قائِماً، فإِئِما تمدحه في القيام وحده. فإن قلت: فكيف جاز سقوط من في هَذَا الموضع؟ قلت من قبل أن الَّذِي قبله موقت فلم أَبْلُ أن يخرج بطرح من كالحال، وَكَانَ في الجزء غير موقت، فكرهُوا أن تفسر حال عن اسم غير موقت فالزموها من^(٤١).**

وثاني هذه المواضع التي ورد فيها مصطلح (موقت) عند الفراء تفسيره للموقع الإعرابي للمصدر المؤول (أن يكفروا) في قوله تعالى: ﴿يَبْسُمَا أَشْتَرُوا بِهِ أَنْفُسَهُمْ أَنْ يَكْفُرُوا﴾ [البقرة: ٩٠]، فقال: (أن يكفروا) في موضع خفض ورفع؛ فأما الخفض فإن ترده على الهاء التي في به على التكرير على كلامين؛ كأنك قلت: اشتروا أنفسهم بالكفر. وأما الرفع فإن يكون مكروراً أيضاً على موضع ما التي تلي

بئس. ولا يجوز أن يكون رفعاً على قولك: **بئس الرجل عبد الله، وكان الكسائي يقول ذلك. وذكر الفراء أن (بئس) لا يليها مرفوعٌ موقت ولا منصوب موقت، ولها وجهان فإذا وصلتها بنكرة قد تكون معرفة بحدوث ألفٍ ولا م فيها نصبت تلك النكرة، كقولك: بئس رجلاً عمرو، ونعم رجلاً عمرو، وإذا أوليتها معرفة فلتكن غير موقّته، في سبيل النكرة، ألا ترى أنك ترفع فتقول: نعم الرجل عمرو، وبئس الرجل عمرو، فإن أضفت النكرة إلى نكرة رفعت ونصبت، كقولك: نعم غلامٌ سفر زَيْدٌ، وغلامٌ سفر زَيْدٌ، وإن أضفت إلى المعرفة شيئاً رفعت، فقلت: نعم سائسُ الخيل زَيْدٌ، ولا يجوز النصب إلا أن يضطر إليه شاعر، لأنهم حين أضافوا إلى النكرة رفعوا، فهم إذا أضافوا إلى المعرفة أحرى ألا ينصبوا^(٤٢).**

وثالث هذه المواضع حديثه عن قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ [المائدة: ٣٨] فوجه الكلام فيه الرفع لأنه غير موقت؛ فرفع كما يرفع الجزء، كقولك: من سرق فاقطعوا يده. وكذلك قوله: ﴿وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ

الْعَاوُونَ ﴿معناه والله أعلم: من قال الشعر
اتبعه الغاؤون﴾.^(٤٣)

أما الرابع ففي حديثه عن بيان دلالة
كلمة (حين) في قوله تعالى: ﴿فَتَرَبَّصُوا بِهِ﴾
حَتَّىٰ حِينٍ ﴿[المؤمنون: ٢٥] فقد ذكر الفراء
أنه لم يُرد به (الحين) حينٌ مؤقت. وهو في
المعنى كقولك. دعه إلى يوم، ولم ترد: إلى
يوم معلوم واحد من ذي قبل: ولا إلى
مقدار يوم معلوم. إنما هو كقولك إلى يوم
ما.^(٤٤) وقصد الفراء بذلك أن لفظة حين
غير مقدرة بزمن معلوم في هذه الآية.

واستعمل هذا المصطلح في الموضع
الخامس في بيانه لموضع (تديرونها) في قوله
تعالى: ﴿وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا
تَسْمُوا أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ
أَجَلِهِ ذَٰلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ
لِلشَّهَادَةِ وَأَذْنَىٰ آلَا تَرَائِبُوا إِلَّا أَن تَكُونَ
تَجَرَّةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ
عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ إِلَّا
تَكْتُبُوهَا﴾ [البقرة: ٢٨٢]. فإن شئت جعلت
تديرونها في موضع نصب فيكون لكان
مرفوع ومنصوب. وإن شئت
جعلت (تديرونها) في موضع رفع. وذلك
أنه جائز في النكرات أن تكون أفعالها تابعة

لأسمائها لأنك تقول: إن كان أحد صالح
ففلان، ثم تلقى أحداً فتقول: إن كان
صالح ففلان، وهو غير مؤقت، فصلح
نعته مكان اسمه إذ كانا جميعاً غير معلومين،
ولم يصلح ذلك في المعرفة؛ لأن المعرفة
مؤقتة معلومة، وفعلها غير موافق للفظها
ولا لمعناها.^(٤٥)

أما السابع مكن هذه المواضع ففي
تفسيره لدلالة الاسم الموصول (الذي) على
الجمع لا على المفرد في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي
جَاءَ بِالصَّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ﴾ [الزمر: ٣٣]،
فَالَّذِي غير مؤقت، فكأنه في مذهب جمع
في المعنى. وفي قراءة عبد الله: وَالَّذِينَ
جاءوا بالصدق وصدقوا به، فهذا دليل
أن الذي في تأويل جمع^(٤٦). والمقصد من
ذلك أن الذي ليست اسماً دالاً على
شخص معين بل تشمل كل من جاء
بالصدق، فهي ليست مخصصة بشخص
معروف، فدلالتها واسعة لا تصل إلى حد
المعرفة المخصصة.

والموضع الثامن الذي ورد فيها
مصطلح (المؤقت) عند الفراء تعليقه لسبب
خفض (غير) في قوله تعالى: ﴿غَيْرِ
الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ﴾ [الفاتحة: ٧]

بخفض (غير) لأنها نعت للذين، لا للهاء والميم من (عليهم). وإنما جاز أن تكون (غير) نعتاً لمعرفة لأنها قد أضيفت إلى اسم فيه ألف ولا م، وليس بمصمود له ولا الأول أيضاً بمصمود له، وهي في الكلام بمنزلة قولك: لا أمر إلا بالصادق غير الكاذب؛ كأنك تريد بمن يصدق ولا يكذب. ولا يجوز أن تقول: مررت بعبد الله غير الظريف إلا على التكرير؛ لأن عبد الله موقت، و(غير) في مذهب نكرة غير موقته، ولا تكون نعتاً إلا لمعرفة غير موقته. والنصب جائز في (غير)، تجعله قطعاً من (عليهم). وقد يجوز أن تجعل (الذين) قبلها في موضع توقيت، وتخفف غير على التكرير، ويكون المراد: (صراط غير المغضوب عليهم) (٤٧).

ويتضح من كلام الفراء أنه يربط بين غير وبين قولهم لا أمر إلا بالصادق، وهذا الوصف يشمل جنس من يصدق، وليس شخص من يصدق. أي أنه يشمل كل من هو صادق ولا يعني به شخصاً مخصوصاً، لهذا قال عن (غير) نكرة غير موقته. وفي هذا الموضع ربط بن الموقت والمصمود عند الفراء.

واستعمل الفراء مصطلح (موقتين) بصيغة التثنية في مواضع متفرقة من كتابه (معاني القرآن) في أثناء حديثه عن المسائل السابقة، الموضع الأول في حديثه عن دلالة الظرف (إذا) الدال على الاستقبال بدل (إذا) الدال على الماضي في قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ كَفَرُوا وَقَالُوا لِإِخْوَانِهِمْ إِذَا ضَرَبُوا فِي الْأَرْضِ﴾ [آل عمران: ١٥٦]. فقال: كان ينبغي في العريّة أن يقال: وقالوا لإخوانهم إذ ضربوا في الأرض؛ لأنه ماضٍ كما تقول: ضربتك إذ قمت، ولا تقول: ضربتك إذا قمت. وذلك جائز، والذي في كتاب الله عربي حسن، لأن القول وإن كان ماضياً في اللفظ فهو في معنى الاستقبال؛ لأن (الذين) يذهب بها إلى معنى الجزاء من (من وما). فأنت تقول للرجل: أحب من أحبك، وأحب كل رجل أحبك، فيكون الفعل ماضياً وهو يصلح للمستقبل إذ كان أصحابه غير موقتين، فلو وقته لم يجوز. من ذلك أن تقول: اضربن هذا الذي ضربك إذ سلمت عليك، لأنك قد وقته فسقط عنه مذهب الجزاء. وتقول: لا تضرب إلا الذي ضربك إذ سلمت عليه، فتقول: إذا (لأنك لم

توقته. وكذلك قوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [الحج: ٢٥]، فقال وَيَصُدُّونَ فردها على (كفروا) لأنها غير مُوقَّته، وكذلك قوله: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ﴾ [المائدة: ٣٤]، المعنى: إلَّا الذين يتوبون من قبل أن تقدرُوا عليهم^(٤٨).

أما الموضع الثاني الذي ورد فيه مصطلح (موقت) بصيغة التثنية عند الفراء فقد ورد في بيانه للوجه الإعرابي لـ (السارق والسارقة) في سورة المائدة: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ [المائدة: ٣٨]. فذكر أنهما مرفوعان بما عاد من ذكرهما. والنصب فيهما جائز كما يجوز أزيد ضربته، وأزيداً ضربته. وإنما تختار العرب الرفع في السارق والسارقة؛ لأنهما غير مُوقَّتين، فوجَّها توجيه الجزاء كقولك: مَنْ سرق فاقطعوا يده، ف (من) لا يكون إلا رفعاً، ولو أردت سارقاً بعينه أو سارقة بعينها كَانَ النصب وجه الكلام^(٤٩). وهذا دليل على أنَّ السارق هنا مقصود به الجنس وليس شخصاً خصوصاً بعينه، فهو وإن كان معرفاً بآل فهو من باب آل الجنسية.

واستعمل الفراء مصطلح (موقتة) بالتاء في موضع واحد في بيانه للموقع الإعرابي لكلمة (مصدق) في قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ﴾ [البقرة: ٨٩]. فقال إِنَّ شَيْءَ رَفَعَتِ المصدق ونويت أن يكون نعتاً للكتاب لأنه نكرة، ولو نصبته على أن تجعل المصدق فعلاً للكتاب لكان صواباً. وفي قراءة عبد الله (مصدقاً) بالنصب في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَّا آتَيْنَاكُمْ مِنْ كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنْصُرُنَّهُ﴾ [آل عمران: ٨٢]. فجعله فعلاً. وإذا كانت النكرة قد وصلت بشيء سوى نعتها ثُمَّ جَاءَ النعت، فالتصب على الفعل أمكن منه إذا كانت نكرة غير موصولة، وذلك لأنَّ صلة النكرة تصير كالمُوقَّته لها^(٥٠).

وعلماء اللغة المحدثون الذين تناولوا مصطلح الموقت في مصنفاتهم ذهبوا إلى أنَّ المقصود به العلم أو الضمير، أو المعرفة، فقد جاء في كتاب (الخليل: معجم مصطلحات النحو العربي) أنَّ الموقت لغة: اسم مفعول من وقَّته، أي حدد له وقتاً.

واصطلاحاً: يعني: المعرفة واسم العلم^(٥١). وذهب بعضهم إلى أنَّ هذا المصطلح يقابل العَلَم الخاص عن البصريين، وإلى ذلك ذهب عوض القوزي في قوله: المؤقت وغير المؤقت اصطلاحان عند الفراء، الأول منهما بمعنى العلم أو الضمير، والثاني ينطبق على النكرة، أمّا إذا كان الاسم معرّفاً مشتقاً أو موصولاً فهو عنده معرفة غير مؤقتة^(٥٢). وإلى ذلك ذهب سعيد الزبيدي من أنَّ المؤقت عند الكوفيين يقابل مصطلح العلم عند البصريين، وغير المؤقت يقابل مصطلح النكرة^(٥٣)، وكذلك قال بهذا الرأي يوحنا مرزا من حيث دلالة هذين المصطلحين على العلم والضمير، وهو يأخذ في ذلك برأي أحمد مكي الأنصاري^(٥٤).

لقد توقّف الأنصاري عند هذا المصطلح عندما ذكر أنَّ الفراء يقسم الأسماء من حيث التعريف والتنكير ثلاثة أقسام: معرفة مؤقتة؛ وهي العلم والضمير، ومعرفة غير مؤقتة مثل الموصول والأسماء المشتقة المعرفة بآل التعريف، والنكرة وهي غير مؤقتة^(٥٥)، وهذا التقسيم توسّع ياسين أبو الهيجاء في تفنيده والردّ عليه في بحثه الموسوم بـ(منهجية الفراء في صياغة

المصطلح النحوي) الذي نوافقه في هذا التنفيذ، وقد انتهى أبو الهيجاء إلى أنَّ هذا المصطلح عند الفراء فيه غموض في دلّالته، وفي المواطن التي استعملها فيه^(٥٦).

إنَّ الاستعمالات السابقة التي طالعنا لمصطلح مؤقت/ مؤقت تدخل في باب المعرفة المخصّصة، ففي قوله: لله دره رجلاً أو من رجل؛ قصد بالمؤقت الضمير في درّه، وهو معرفة، والضمير عند النحاة أعرف المعارف، ولهذا جاز فيه طرح (من) أو إثباتها، وهذا المعنى يقترب من دلالة مؤقت في الموضع الثاني، وكان الكسائي يقول ذلك: فبئس لا يليها مرفوع مؤقت، ولا منصوب مؤقت، ولها وجهان فإذا وصلتها بنكرة قد تكون معرفة بحدوث ألفٍ ولام فيها نصبت تلك النكرة، كقولك: بئس رجلاً عمرو، ونعم رجلاً عمرو، وإذا أوليتها معرفة فلتكن غير مؤقتة، في سبيل النكرة^(٥٧). فالمعنى أنّه لا يجوز أن تقع المعرفة المخصّصة بعد بئس رفعاً أو نصباً من وجهة نظر الفراء، بل يمكن أن تقع معرفة بآل، كأن تقول: بئس الرجل زيداً، أو تقع نكرة وتقول: بئس رجلاً زيداً.

إنَّ هذا المعنى في التخصيص عبّر عنه في قوله تعالى (السارق والسارقة) وهما وإن

كانا معرفين بأل التعريف غير أنَّهما غير مخصصين؛ فهما يدلَّان على الجنس لا على شخص بعينه معرَّفًا، لهذا قلَّ عنهما: غير مُوقَّتَيْن، وهذا المعنى يطالعنا أيضاً في الموضع الخامس، أمَّا الموضعين الرابع (حتى حين) والسابع (أياماً معدودة) فكان مصطلح المؤقت فيهما عند الفراء ذا دلالة على تخصيص زمن محدد، وهو الذي يسمى في عرف النحاة الزمن المقيّد بمدة الذي يقابله الزمن المبهم.

إنَّ بقية الاستعمالات لمصطلح المؤقت/ المؤقت عند الفراء تدلُّ بوضوح على صلتها بالمعرفة والنكرة، ويقصد به التخصيص، وهذه مسألة بيّنة في المثالين الخامس والسادس من حيث دلالتها على التخصيص أو الإبهام، وكذلك في الموضعين اللذين استخدم فيهما هذا المصطلح بصيغة التثنية. وأمَّا استعمال مصطلح مُوقَّته فقصده به تخصيص الاسم النكرة بصلته وجعله في حكم المعرفة.

إنَّ هذه الاستعمالات التي ذكرتها لا تؤيّد ما ذهب إليه أحد الباحثين من دلالة المؤقت على العلم وغير المؤقت على النكرة^(٥٨)، فثمة وصف لألفاظ بالمؤقت عند الفراء وهي ليست أعلاماً. وبناء على

هذه الدلالة لا نوافق ما قاله بعض العلماء من أنَّ المؤقت عند الكوفيين يقابل مصطلح العلم عند البصريين، وغير المؤقت يقابل مصطلح النكرة^(٥٩). ولا نوافق يوحنا مرزا في القول بدلالة هذين المصطلحين على العلم والضمير الذي يوافق فيه أحمد مكّي الأنصاري^(٦٠). فالسارق والسارقة التي وصفهما الفراء بالمؤقت ليسا نكرتين، ولا هما علمان ولا ضميران، والقول نفسه مع الاسم الموصول في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ﴾ [الزمر: ٣٣] الذي غير مُوقَّت كما قال الفراء. لقد قال الفراء ما نصّه: "وقد يجوز أن تجعل (الَّذِينَ) قبلها في موضع توقيت"^(٦١). وهذه العبارة لا يستقيم معها أن تكون لفظة توقيت بمعنى العلم أو الضمير. بل يقصد أنَّها المعرفة المخصّصة؛ لأنَّ لفظ (الذي) معرفة غير مخصّصة أي أن دلالتها مطلقة وغير مقيدة بشخص، ويتقارب البحث مع ما ذهب إليه الدكتور أمان الدين محمد حتحات في كتابه (الطبري والجهود التحوية في تفسيره) من حيث دلالة المؤقت على المعرفة المحدودة أي المخصوصة^(٦٢).

وقد اتضح من الاستعمالات السابقة أنَّ العلماء تجاوزوا العلمية والتعريف في

استعمال هذا المصطلح لا سيما عندما قالوا بمسألة الدلالة على الجنس في تفسير (السارق والسارقة)، وعن دلالة على الجنس في: ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ﴾ وهذا يعني أنَّ حصر دلالة المؤقت بالعلمية أو الضمير أمر لا تؤيده النصوص التي بين أيدينا.

لقد استعمل هذا المصطلح في الدلالة على التخصيص عند الأنباري في مسألة تأكيد النكرة تأكيداً معنوياً في قوله: "وأما قولهم: إنَّ اليوم مؤقت فيجوز أن يقعد بعضه، واللييلة مؤقتة فيجوز أن يقوم بعضها، فإذا أَكَّدَتْ صَحَّ معنى التوكيد قلنا: هذا لا يستقيم فإنَّ اليوم وإن كان مؤقتاً إلا أنَّه لم يخرج عن كونه نكرة شائعة، وتأکید الشائع المنكور بالمعرفة لا يجوز كالصفة؛ ولأنَّ تأكيد ما لا يعرف لا فائدة فيه على ما بيَّنا^(٦٣). وكان هذا الاستعمال أظهر في الدلالة على التخصيص عند الأزهري نقلاً عن ابن الأنباري، يقول: "قال ابن الأنباري في (إذ) و(إذ): إِمَّا جازَ للماضي أن يكون بمعنى المستقبل إذا وقع الماضي صلةً لِمَنْهُمْ غير مؤقت، فجرى مجرى قوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [الحج:

٢٥] مَعْنَاهُ: إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ؛ وَكَذَلِكَ قَوْلُهُ: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ﴾ [المائدة: ٣٤] مَعْنَاهُ: إِلَّا الَّذِينَ يَتُوبُونَ^(٦٤).

ونخلص ممَّا سبق إلى أنَّ المؤقت أو المؤقت أقرب في دلالتة إلى التخصيص والتحديد من إطلاقه على عموم المعرفة أو العلم المخصوص أو على الضمير، وأنه يقترب في دلالتة كثيراً مع مصطلح المُصمود من حيث إفادة التخصيص، ويظهر بوضوح أنَّ تعدد مواطن استعمال المصطلح وتفاوتها أسهم في تباعد دلالتة، وإعطاء العلماء سبباً للتفاوت في تحديد دلالتة، حتى وصفه أبو الهيجاء بالغامض، إنَّ وجود مصطلح المُصمود ومقابله غير المُصمود. والمؤقت ومقابله غير المؤقت دلالة على توافر ضديتين تندرج تحت هذا المصطلح هي جزء من فكرة الثنائيات التي سيطرت على الفكر التحوي، مثل المعرفة والنكرة، والمغرب والمبني، والمبتدأ والخبر، والمذكر والمؤنث، وغيرها من الثنائيات المعروفة.

إنَّ هذا الاستعمال لهذا المصطلح استقرَّ في مرحلة تطور النحو العربي بعد القرن الرابع الهجري في الدلالة الزمنية

للظرف المؤقت ويقابله الظرف المبهم غير المحدد بزمن أو مكان، وتلاشى من الاستعمال في الدلالة على المعرفة والنكرة أو على التخصيص وإزالة الإبهام، كما يطالعنا ذلك في عشرات المصادر في التحو والصرف^(٦٥). وهذه سمة بيّنة في المصطلح التحوي في تعميم دلالاته في مرحلة ثم استقرارها في مرحلة لاحقة، وهو يتطور في استعمالاته.

إن سمة التفاوت في الدلالة وتنوعها مظهر شاع في قضية المصطلح في مرحلة النشأة، والفرءاء من علماء المرحلة المبكرة في التفكير التحوي العربي، ولذا لا غرابة أن نجد هذا التفاوت في استعمال المصطلح عنده وتعدد احتمالات دلالاته على المفهوم، وهذا ما يفسر تفاوت الاستعمال والدلالة عند العلماء اللاحقين له الذين اعتمدوا على نقل النصوص من مصادر سابقة لهم، وهو نقل لا نعدم مظاهر له عند علماء اللغة المعاصرين، وهم ينقلون نصوص أئمة اللغة السابقين.

إن الذي يتضح لنا أن هذين المصطلحين المتقاربين في الدلالة، المتعاقبين في الاستعمال في بعض المسائل، تلاشى استعمالهما في الدلالة على المعرفة

المخصّصة عند العلماء بعد القرن الرابع تقريباً باستثناء الاستعمالات الحديثة في كتب المصطلحات التي تفسّر مفهوم المصطلحين عند القدماء.

الخاتمة:

إن الذي يبدو لنا من خلال استقصاء الاستعمالات السابقة لمصطلحي (مصنود) و(مؤقت) وتحليلها تقاربهما في الدلالة على مفهوم التخصيص في باب المعرفة والنكرة في الغالب، وإن تفاوتاً في اللفظ، وأن هذين المصطلحين من المصطلحات الفرائية في الأصل، وقد استعملت بقلّة عند بعض النحاة اللاحقين به، ولكنها تلاشت من الاستعمال أو كادت بعد القرن الرابع الهجري تقريباً، وبقيت منها رسوبات استعمالية بسبب ما تناقلته المصادر من آراء أئمة علماء السلف.

لقد تفاوت المحدثون في فهم دلالة هذه المصطلحات وتفسيرها، وتلاشت هذه المصطلحات من معظم المعجمات المختصة بالتحو والصرف، وبرزت في الغالب في المؤلفات التي عيّنت بالمصطلح الكوفي بشكل عام والفرائي بشكل خاص.

لقد حدّد بعض العلماء المحدثين دلالة المصنود على المعرفة، ودلالة المؤقت على

الهوامش:

(١) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ت: ٧١١هـ): لسان العرب، ج ٣، ط ٣، بيروت، دار صادر، ١٤١٤ هـ، ص ٢٥٨ (صمد).

(٢) الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني (ت: ١٢٠٥هـ): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: فراج أحمد عبدالستار وآخرين، ج ٨، ط ١، الكويت، مطبعة حكومة الكويت، ١٣٨٥هـ-١٩٦٥م، ص ٢٩٤ (صمد).

(٣) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (ت: ٢٠٧هـ): معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرين، ط ١، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ج ١، ص ٧.

(٤) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.

(٥) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.

(٦) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد (ت: ٣١٠هـ): تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط ١، القاهرة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م، ج ١٨، ص ٦٢٤.

(٧) الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد النيسابوري، (ت: ٤٦٨هـ): التفسير البسيط، رسالة دكتوراه في جامعة الإمام محمد بن سعود، تنسيق: لجنة علمية من الجامعة، عمادة البحث العلمي، ط ١، الرياض، جامعة الإمام

العلم المخصّص أو على الضمير، ولكن الاستعمالات التي رصدناها في التراث التحوي لا تؤيد هذا التقييد، فثمة مواضع استعمل فيها العلماء لا سيما الفراء هذه المصطلحات في مسائل ليس لها صلة بالمعرفة والنكرة، وليست محصورة في الأعلام والضمائر.

لقد كان مصطلح المصنود قليل الاستعمال عند النحاة الأقدمين، ولا يكاد ظهوره يتجاوز الفراء إلا في نصوص منقولة عنه في الغالب، أما مصطلح المؤقت فكان أكثر حضوراً في التراث اللغوي، ومساائله أغنى من مصطلح المصنود، وكانت دلالاته متنوعة، ولكنها تكاد تستقر في العصور المتأخرة على مسألة الظرف المحدد الذي يقابله الظرف المبهم.

إنّ التقارب في الدلالة بين المصطلحين بيّن في المسائل التي استعمل فيها هذان المصطلحان، كما أنّ التفاوت بيّن في تفسير هذين المصطلحين من قبل العلماء المحدثين، ولعلّ هذه الدراسة مساهمة للتقريب بين دلالة المصطلحين، والإسهام في بيان مفهومهما في الدرس اللساني.

- محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٠ هـ، ج ١٨، ص ١٥٣-١٥٤.
- (٨) الأزهرى، محمد بن أحمد بن الهروي، (ت: ٥٣٧٠هـ): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط ١، بيروت، دار إحياء التراث العربى، ٢٠٠١م، ج ٨، ص ١٦٧.
- (٩) القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت: ٦٧١هـ): الجامع لأحكام القرآن: تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، ط ٢، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٣٨٤هـ- ١٩٦٤م، ج ١٧، ص ٢٩٠.
- (١٠) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر (ت: ١٣٩٣هـ): التحرير والتنوير، ط ١، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج ٢٨، ص ٢٦.
- (١١) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر: التفسير الوسيط للقرآن الكريم، ج ١٠، ط ١، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٣٩٣ هـ = ١٩٧٣م، ص ٣٢٦.
- (١٢) الفراء، معاني القرآن، ج ٣، ص ١٤٠.
- (١٣) الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد (ت: ٢٠٧هـ): معاني القرآن، منشورات علي بيضون، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ج ٣، ص ١٤٠.
- (١٤) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٨، ص ٢٦.
- (١٥) ابن منظور، لسان العرب، ج ٥، ص ٣٩ (غير).
- (١٦) الزبيدي، تاج العروس، ج ٥، ص ٣٩ (غير).
- (١٧) الهرري، محمد الأمين بن عبدالله (ت: ١٣٩٣هـ): تفسير حدائق الروح والريحان في روائى علوم القرآن، إشراف ومراجعة: هاشم محمد علي بن حسين مهدي، ط ١، بيروت، دار طوق النجاة، ١٤٢١ هـ- ٢٠٠١م، ج ٣٢، ص ٤٤٣.
- (١٨) عزيمة، محمد عبد الخالق (ت: ١٤٠٤ هـ): دراسات لأسلوب القرآن الكريم، تصدير: محمود محمد شاكر، ط ١، القاهرة، دار الحديث، ج ١٠، ص ٣٠٧.
- (١٩) قاسم، علي أكرم، ومحمد، حسن أسعد: المصطلح الفرائى الكوفى فى لسان العرب، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد ٦، العدد ١، ٢٠٠٧م، ص ٢٦٧.
- (٢٠) انظر: القنوجى، أبو الطيب محمد صديق خان (ت: ١٣٠٧هـ): فتح البيان فى مقاصد القرآن، عني بطبعه وقدم له وراجعته: خادم العلم عبد الله بن إبراهيم الأنصارى، صيداً - بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م، ج ١٥، ص ٤٤٨.
- (٢١) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.
- (٢٢) السمين، شهاب الدين أحمد بن يوسف الحلي، (ت: ٧٥٦هـ): الدر المصون فى علوم

- الكتب العلمية، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م، ج ١، ص ٢٧٤.
- (٣٢) المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، (ت: ٢٨٥ هـ): المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، ط ١، بيروت، عالم الكتب، ج ٤، ص ٣٣٣.
- (٣٣) ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي (ت: ٣١٦ هـ): الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ج ١، ص ١٩٩.
- (٣٤) الأنباري، كمال الدين عبد الرحمن بن محمد، (ت: ٥٧٧ هـ): الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ط ١، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م، ج ٢، ص ٣٧٢-٣٧٣. انظر: ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، (ت: ٧٧٨ هـ): شرح التسهيل، دراسة وتحقيق: علي محمد فاخر وآخرين، ط ١، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ١٤٢٨ هـ، ج ٨، ص ١٣٨. وانظر: الخامس، يوحنا مرزا، المصطلح النحوي من النشأة إلى الاستقرار، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية، ج ٢، ص ٧٣٤.
- (٣٥) ابن السراج، الأصول في النحو، ج ١، ص ٤٢٧.
- (٣٦) العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (المتوفى: نحو ٣٩٥ هـ): الوجوه والنظائر،
- الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، ط ١، دمشق، دار القلم، ج ١، ص ٧١.
- (٢٣) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.
- (٢٤) قاسم ومحمد، المصطلح الفرائي الكوفي في لسان العرب، ص ٢٦٧.
- (٢٥) القرطبي، تفسير القرطبي، ج ٧، ص ٢٩٠.
- (٢٦) الصّبّان، أبو العرفان محمد بن علي (ت: ١٢٠٦ هـ): حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م، ج ٢، ص ٣٦٦-٣٦٨. وانظر: عباس حسن (ت: ١٣٩٨ هـ): النحو الوافي، ط ١٥، القاهرة، دار المعارف، ج ٣، ص ٢٢-٢٦.
- (٢٧) قاسم ومحمد، المصطلح النحوي الفرائي في لسان العرب، ص ٨١.
- (٢٨) الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت: ١٧٥ هـ): معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، ط ١، دار الهجرة، إيران، ١٤٠٥ هـ، ج ٥، ص ١٩٩ (وقت).
- (٢٩) الزبيدي، تاج العروس، ج ٥، ص ١٣٣-١٣٤ (وقت).
- (٣٠) الزخشي، جار الله أبو القاسم عمود بن عمرو (ت: ٥٣٨ هـ): المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق: علي بو ملح، ط ١، بيروت، مكتبة الهلال، ١٩٩٣ م، ص ٥٥.
- (٣١) ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش (ت: ٦٤٣ هـ): شرح المفصل، قدم له: إميل بديع يعقوب، الطبعة ١، بيروت، دار

- (٥٠) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٥٥.
- (٥١) عبدالمسيح، جورج، وجورج هاني، الخليل: معجم مصطلحات النحو العربي، تصدير: محمد مهدي علّام، ط ١، بيروت، مكتبة لبنان، ص ٤٤٣.
- (٥٢) القوزي، عوض حمد: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ط ١، الرياض، جامعة الرياض، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م، ص ١٦٨.
- (٥٣) الزبيدي، سعيد جاسم: من إشكاليات المصطلح النحوي، مجلة العميد، العراق، العددان الأول والثاني، ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م، ص ١٣٦.
- (٥٤) مرزا، المصطلح النحوي من النشأة إلى الاستقرار، ج ١، ص ١٣٦.
- (٥٥) الأنصاري، أحمد مكي: أبو زكريا الفراء ومذهبه في النحو واللغة، ط ١، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، ص ٤٤٨.
- (٥٦) أبو الهيجاء، ياسين محمد: منهجية الفراء صياغة المصطلح النحوي واستخدامه في كتابه (معاني القرآن) من خلال طائفة من المصطلحات النحوية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ٣، العدد ١، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٧م، ص ٢٧-٢٨.
- (٥٧) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٦٥-٥٧.
- (٥٨) المختار، أحمد ديرة: دراسة في النحو الكوفي من خلال معاني القرآن للفراء، ط ١، دمشق،
- حققه وعلق عليه: محمد عثمان، ط ١، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م، ج ١، ص ١٩٥.
- (٣٧) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (المتوفى: ٣٣٨هـ): معاني القرآن، تحقيق: محمد علي الصابوني، ط ١، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤٠٩هـ، ج ٢، ص ١٨٣.
- (٣٨) الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر الرازي (المتوفى: ٣٧٠هـ): أحكام القرآن، تحقيق: عبدالسلام محمد علي شاهين، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م، ج ١، ص ٣٣٣، ٢٤٥، ٢٥٤.
- (٣٩) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.
- (٤٠) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧، هامش التحقيق.
- (٤١) الفراء، معاني القرآن، ج ٢، ص ١٠٤.
- (٤٢) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٦٥-٥٧.
- (٤٣) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٢٤٢.
- (٤٤) الفراء، معاني القرآن، ج ٢، ص ٢٣٤.
- *** جاءت الآية مبتورة في الكتاب وتمّ تصويبها من الباحثين.
- (٤٥) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ١٨٥.
- (٤٦) الفراء، معاني القرآن، ج ٢، ص ٤١٩.
- (٤٧) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.
- (٤٨) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٢٤٣-٢٤٤.
- (٤٩) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٣٠٦.

دار قتيبة للنشر، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م، ص ٢٦١.

(٥٩) الزبيدي، من إشكاليات المصطلح النحوي، ص ١٣٦.

(٦٠) مرزا، المصطلح النحوي من النشأة إلى الاستقرار، ج ١، ص ١٣٦.

(٦١) الفراء، معاني القرآن، ج ١، ص ٧.

(٦٢) حتحات، أمان الدين محمد: الطبري والجهود النحوية في تفسيره، ط ١، حلب، دار الرفاعي للنشر، دار القلم العربي للنشر، ٢٠٠٩م، ص ٦٩.

(٦٣) الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج ٢، ص ٣٧٣.

(٦٤) الأزهرى، تهذيب اللغة، ج ١٥، ص ٣٨.

(٦٥) انظر: المقتضب، ج ٤، ص ٣٣٣، والأصول في النحو، ج ١، ص ٩٩، ٤٢٧. وشرح المفصل للزحشري، ج ١، ٢٧٤. الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف (المتوفى: ٧٤٥ هـ): ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد مراجعة: رمضان عبد التواب، ط ١، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م، ج ٣، ص ١٤٠٠.

الهوية بين الأدب القومي وقومية الأدب: "البدون" في الكويت أنموذجاً.

د. أحمد زهير رحاحلة

د. د. حنان إبراهيم العميرة

تاريخ وصول البحث: ١٨/١٢/٢٠١٩م

تاريخ قبول البحث: ٢٨/٦/٢٠٢٠م

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على نتائج العولمة الثقافية وما أحدثته من تغيرات وتحولات جديدة أمام مفهوم الأدب القومي، تتطلب مراجعة شاملة لهذا المفهوم، ولأن الأدب يعدّ أداة من أدوات التحرير والتنوير، فإن بعض الأقليات مثل عديي الجنسية، "البدون" في الكويت على وجه الخصوص، باتت تسعى إلى رسم خريطة أدبية خاصة بها، لتوظيف الأدب في خدمة قضية الهوية والجنسية وما يتصل بهما. وتسعى هذه الدراسة لبيان هذه المسألة من خلال المقاربة بين مفهوم "الأدب القومي" ومفهوم "القومية الأدبية"، ثم تتبع أعمال "البدون" الأدبية، وتحليل مضامينها الأدبية، وتسلط الضوء على أبرز سماتها المميزة، وكذلك القضايا السياسية والاجتماعية الأساسية التي تعبر عنها.

وانتهى البحث إلى أن الأدب بات قادراً أكثر من أي وقت مضى على خدمة القضايا الأساسية للشعوب والقوميات والأقليات، وأن مفهوم القومية، والوطنية، والهوية في الأدب والسياسة قد باتت بحاجة إلى مراجعة، وإعادة صوغ يتناسب مع التغيرات التي يشهدها العالم.

الكلمات المفتاحية: الأدب القومي، قومية الأدب، الهوية، أدب البدون.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البلقاء التطبيقية.

** أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البلقاء التطبيقية

**Identity between National Literature and Nationalistic Literature:
"Bedoon" in Kuwait as a model.**

Abstract

Cultural globalism has imposed many new changes and transformations on the national literature which necessitates that a comprehensive review of the concept be conducted. This becomes especially pivotal after the interrelationship between diverse nations where a cultural hegemony is practiced by one of these nations. Further, some nations, the stateless and minorities in particular, seek to draw their own literary map. They resort to literature to serve their issues like the issue of identity. The present paper strives to investigate these points by means of comparing and contrasting the national literature and nationalistic literature with the literature of the Bedoon of Kuwait as a model.

The research concluded that literature has become more capable than ever of serving the basic issues of peoples, nationalities and minorities, and that the concept of nationalism, patriotism, and identity in literature and politics has become in need of revision and reformulation in line with the changes the world is witnessing.

Keywords: national literature; nationalistic literature; Stateless Literature; Bedoon literature.

المقدمة:

القومي قد بدأ في الانتشار منذ أواخر القرن

التاسع عشر، وبدايات القرن العشرين، وإن كان وجوده سابقا على ذلك بكثير، ويمكن

شاع بين الدارسين المعاصرين

أن الظهور الفعلي والمؤثر لمفهوم الأدب

القول إن التحولات والصراعات التي شهدتها العالم في تلك الحقبة الزمنية وما تلاها، قد أسهمت في زيادة الوعي بأهمية الأدب القومي، ودوره في تشكيل الهوية الوطنية والهوية القومية.

اتخذ مفهوم الأدب القومي بصورة عامة الطابع الرسمي في أغلب القوميات التي وقفت عنده، لأنه غالباً ما تشرف عليه الدولة ومؤسساتها، ويلقى الدعم والتشجيع منها، ويكتب باللغة السائدة فيها، وهو يمثل حركة الأدب على امتداد العصور، وعلى اختلاف القوميات، ومنه تشكلت الأنواع الأدبية الأساسية، والتقاليد والمناهج الأدبية، وهذا النوع من الآداب له نصيب كبير من الدراسات والمتابعات والمقارنات، لأنه يعبر دائماً عن الغالبية العظمى من المواطنين.

وقد يكون الأدب القومي في بعض الحالات أدباً شعبياً "Folk Literature"، أو عرقياً، وهذا النوع هو الذي يمثل عادة الأقليات، وبدأ ينمو ويظهر مع بروز ثنائية الأنا والآخر التي تفرض حضورها بقوة في المجتمعات التي فيها تعدد وأقليات، ولأن الأدب وسيلة من وسائل التعبير عن ثنائية الأنا والآخر، فقد بدأ يتشكل وعي أوسع

بمفهوم الأدب القومي، دفع الأقليات العرقية والدينية والمهمشين وعديمي الجنسية في كثير من أنحاء العالم للعمل على تكوين أدب خاص بهم، يهدف إلى تحديد مكونات هويتهم، ويبرز خصوصيتهم من حيث: اللغة، والعادات والتقاليد، والقيم، والإرث الحضاري، أو يعبر عن قضاياهم وهمومهم وطموحاتهم، والتحديات التي تواجههم.

حاولت الدراسات الأدبية المقارنة أن تبرز مفهوماً محدداً للأدب القومي من خلال توجيهها الدراسات نحو آداب قوميات متقاة ومحددة، ورصد ملامح تأثير آدابها في آداب القوميات الأخرى، ولذلك شاع بين الدارسين المقارنين أن الأدب المقارن هو دراسة الأدب عبر حدود القومية^(١) ولكن أغلب هذه الدراسات لم تكن خالية من الانحياز لقومية بعينها، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ونضرب مثلاً على ذلك بالدراسات الأدبية المقارنة التي انتصرت للآداب الفرنسية، وأعلنت من شأنها وتأثيرها في آداب غيرها من القوميات وخصوصاً تلك التي كانت تحت الاستعمار الفرنسي^(٢).

وترى هذه الدراسة أن العالم يعيش متغيرات سياسية واجتماعية عالمية، انعكس

تأثيرها على الأدب والمفاهيم المتصلة به، لذلك فالعالم أمام حالة من التوسع والتغير في مفهوم الأدب القومي، ولم يعد كافياً للتعبير عن واقع القوميات التي ينتسب إليها.

بين الأدب القومي وقومية الأدب:

هناك حالة من الالتباس والتداخل حول مفهوم الأدب، ومفهوم القومية، ناتج عن الدلالة التقليدية لمفهوم "الأدب القومي"، بل إن الدلالة التقليدية لمصطلح "الأدب القومي" كانت منذ نشأتها موضع جدل وخلاف، وعن هذا يقول أحمد رضوان: "بدأ المصطلح واضحاً للوهلة الأولى، غير أن الواقع يثير الكثير من الخلاف حول تعيين الحدود القومية للأدب، فنحن نقراً وندرس الأدب العربي، والأدب الإنجليزي والأدب الفارسي،... الخ، فما هي حدود هذا الأدب أو ذاك؟...، إذا وضعنا أي معيار لتحديد هذه الحدود القومية للأدب فسنجد أنه ليس جامعاً وقاطعاً، وسنجد ثمة استثناءات تخرج عليه"^(٣)، ويخلص إلى أن المعيار السياسي، أو الجغرافي، أو اللغوي، أو غيرها ليس كافياً للتعبير عن مفهوم الأدب القومي، ومما يرسخ من عدم صلاحية الدلالات التقليدية للأدب القومي

للوامع الجديد، أن العالم اليوم يعيش تغيرات حادة، منها: معاناة حالات من تعدد الجنسيات على المستوى الفردي تلغي أو تكاد مفهوم القومية والأصل العرقي، وكذلك ظهور تغيرات في دلالة مصطلح الوطن والأمة فرضها مفهوم جديد هو الدولة المدنية، وكذلك شيوع حالات التنوع والتعدد في القوميات داخل الحدود الوطنية الواحدة، وأخيراً، تغيير في مفهوم الولاء والانتماء والوطنية وسهولة في الوصول إلى معرفة الآخر وتاريخه وتراثه.

كان الأدب القومي - وما زال - يدل على الأجناس أو الأنواع الأدبية التي تنتجها أمة من الأمم خلال حقبة أو عصر من العصور، كالأدب الإنجليزي في العصر الفكتوري، أو الأدب الفرنسي في عصر التنوير، أو الأدب الروسي في القرن التاسع عشر، وغيرها، وهنا تُرجع Sarah Corse "تميز بعض الآداب القومية إلى انعكاسات القومية ذاتها وسعة انتشارها وقوتها"^(٤). وغالباً ما يتميز الأدب (القومي) عن غيره من الآداب من خلال: الأمة التي ينتمي إليها، واللغة التي كتب بها، والمضامين والقضايا الخاصة بالأمة التي ينتسب إليها، وانتماءات الأدباء الذين اشتهروا فيه،

وأسهّموا في تأسيسه، واستنادا إلى ذلك، فإن أي عمل أدبي لا يحقق تلك المعايير سيواجه صعوبة في تحديد قوميته.

في ضوء ما سبق، وفي ظل التغيرات العالمية التي تحيط بنا، أصبح الحديث عن القومية في الأدب أكثر تعقيدا، ويرى Ernest Jackson Lunsfoks أن الدلالة قد توسعت نوعا ما بحيث إنه يمكن للمرء أن يفهم أنه المصطلح الذي يشير إلى الأدب الذي ينبع من المشاكل الاجتماعية والسياسية والأخلاقية والنفسية ويتعامل معها، والتراث الثقافي المشترك لمنطقة جغرافية معينة أو إقليم وطني محدد بوضوح^(٥)، ولا يقف الأمر عند حدود التوسع في دلالة مصطلح الأدب القومي، بل إن الواقع الجديد يدل على أن الأمر وصل إلى حد التغيير، وأنه بات يستوجب التغيير، لأن أحد الأسباب التي تجعل من الصعب تعريف القومية هو أن أي نقاش اليوم يتعلق بالموضوع يمتد بالضرورة إلى مواضيع مشهورة مثل: العرق والعنصرية والفاشية وأيديولوجيات أخرى، والتنمية اللغوية، والقانون الدولي، والإبادة الجماعية، والهجرات، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تتخذ القومية أشكالا مختلفة، حيث

يكون العامل الرئيس الذي تقوم عليه أي حركة قومية إما دينيا أو سياسيا أو عرقيا أو ثقافيا^(٦).

في مقابل الوضعية المشار إليها أعلاه، وبهدف الحد من الإشكاليات التي تتصل بمصطلح (الأدب القومي)، تقترح الدراسة مفهوما مقابلا ومشتقا من مفهوم الأدب القومي وهو (قومية الأدب)، وقبل توضيح المقصود من المصطلح وما يتصل به نؤكد أن الأمر قد لا يكون حاسما ونهائيا، وإنما محاولة واقتراح، ويمكن للباحثين تطويره ومتابعته. بداية سيكون المقصود بقومية الأدب: حالة انتقالية دلالية يكون فيها الأدب متقاطعا ومتداخلا بين مفهوم "الأدب القومي" ومفهوم "الأدب العام"، هذا التداخل والتقاطع ينتج عن حالات الكتابة الأدبية عن قومية (معينة) من خارج هذه القومية، فهو يتصل بمفهوم الأدب القومي لأنه مخصص لقومية من القوميات، ويتصل بمفهوم الأدب العام لأن الدراسة تشترط فيه إما أن يكون من إنتاج أديب أو مؤلف من قومية غير القومية التي (يكتب عنها)، أو أن يكون من إنتاج أديب يعيش مفهوما مزدوجا للقومية.

في توضيح ما سبق، فإن المعايير الأساسية التي تحددها هذه الدراسة لمفهوم "قومية الأدب" هي: اختلاف قومية الأديب، واختلاف لغته، أو اختلاف انتماءاته، وهويته عن المضامين والقضايا والأسئلة التي يكتب عنها، وليس شرطاً أن تجتمع كلها معاً، وتمثيلاً على ذلك: إذا افترضنا أن الأديب فرنسي، ويكتب عن القومية الأرمنية مثلاً، فعندها سيكون من الصعب القول إن ما كتبه الأديب الفرنسي هو أدب فرنسي، وسيكون من الصعب أيضاً أن نقول إن ما كتبه هو أدب أرمني، وبهذا يمكن النظر إلى عمله ضمن مفهوم "قومية الأدب" الذي نقترحه.

من جهة أخرى، أصبح كثير من الأدباء يعيش حالة من الازدواجية القومية، فرضتها التحولات السياسية والأيدولوجية، التي تحاول جعل مفهوم الدولة بديلاً عن كل المفاهيم، ونضرب مثلاً على ذلك من مفهوم الأدب السوري، ماذا ستكون قومية الأديب السوري الذي هو من أصل كردي؟ لا شك أنه سوري من جهة، وكردي من جهة أخرى، فإن كان ما يكتبه مثل هذا الأديب يحقق معايير الأدب القومي التي ذكرت

سابقاً فإن أدبه سيكون أدباً سورياً منسجماً مع جنسيته السورية، لكن إن كتب أدباً يتصل بقوميته الكردية، فإن ما سيكتبه سينسجم مع قوميته الكردية، ولن ينسجم مع هويته السورية، والحل لهذه الإشكالية في نظر الدراسة أن يصنف مثل هذا الأدب ضمن مفهوم "قومية الأدب" الذي نقترحه، وبهذا لا يتهم الأديب من جهة هويته السورية، ولا يحرم من قوميته الكردية، وهذا يضمن بقاء القوميات المتعددة ضمن حدود الدولة الواحدة في حالة من التعايش والقبول، ويضمن حماية حالات الهوية الثنائية أي الهوية التاريخية، والهوية الوطنية.

استكمالاً لتعريف مصطلح "قومية الأدب"، وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أيضاً، إن الفرق بين الأدب القومي وقومية الأدب بشكل أساسي، هو أن "قومية الأدب" سيصبح أقرب إلى الثيمة الأدبية (Themes In Literature) أي "مضمون أو موضوع أدبي"، وهذا ما يعزز صلتها بالأدب العام، وفي المقابل فإن الأدب القومي سيبقى مكوناً من مكونات الهوية والدولة التي لا مجال للاستغناء عنها، وهذا ما يحفظ مفهوم القومية للدولة المدنية المعاصرة.

إذن، "قومية الأدب" بهذه الحدود من شأنها أن تغير مسار الدراسات الأدبية المقارنة، وتقدم فائدة أكبر لفهم الأدب من ناحية، ولخدمة القومية المستهدفة من ناحية أخرى، ونضرب مثالا على ذلك بقومية الأدب التي تستهدف اليهود، وهي تعني حسب اقتراح الدراسة جميع الأعمال الأدبية التي أنتجتها مختلف القوميات عن اليهود، سيشمل ذلك مثلاً: اليهود في الأدب الأمريكي، واليهود في الأدب الروسي، وفي الأدب الألماني، وفي الأدب العربي، وغيرها من الآداب، وستصبح القومية اليهودية في حدود هذا المثال (Literary Theme)، ومثل هذه الحالة سيتم معها تجاوز المقارنة المتحيزة بين أدب قوميتين فحسب، وسيكشف عن النظرة التي تحملها القوميات لبعضها بعضاً، وسيعطي للقومية المستهدفة - اليهود في هذا المثال - مساحة أكبر لرصد صورتهم عند الآخرين.

ولأن ما تم توضيحه سابقاً يشكل إطاراً عاماً، فإن المسألة تحتاج إلى مزيد من التحليل والتحديد، ونؤكد بأن الأدب القومي ما زال يمثل حالة من الإعلان عن الهوية ومكوناتها، ويسعى لإبرازها، وقد لا

يخلو من مظاهر الاستعلاء والنزعة المركزية الرامية لإثبات التفوق، وخصوصاً إذا كان مصدره قومية عريقة ذات تاريخ وتراث وقوة، وفي مثل هذه الحالة من المتوقع لهذا الأدب القومي أن يسعى للوصول إلى العالمية، دون تردد في إلغاء القوميات الأقل شأنًا أو تهميشها.

وفي المقابل فإن الأدب القومي للأقليات العرقية أو الدينية وعديداً الجنسية يسعى قبل كل شيء إلى المحافظة على وجوده، وتحديد هويته، والتعريف بقضاياها ومضامينه الخاصة، وفي ظل العولمة، والصراع المعلن أو الخفي بين القوميات العظمى، تتزايد صعوبات الأدب القومي للأقليات في المنافسة، وقد يصبح أدب هذه الأقليات في بعض الحالات عاجزاً عن تحقيق وظائف الأدب الأساسية، وعاجزاً عن الإسهام في تغيير واقع هذه الأقليات أو حل مشكلاتها، أو التغلب على التحديات التي تحيط بوجودها، وهذا ما يجعلها بحاجة لتطوير أدبها القومي من جهة، ومن جهة أخرى أن تتبع قومية الأدب الخاصة بها، أي الأدب الذي تناولها في القوميات الأخرى.

لكن موازين القوى المختلفة حاليا بين القوميات تتطلب وعيا بالمسارات التي يمكن أن يفرضي إليه مصطلح "قومية الأدب"، وعليه نرى لزاما أن نرصد أبرز مسارات "قومية الأدب" لبيان إيجابياتها وسلبياتها، وترى هذه الدراسة أنها ستختصر في مسارين أساسيين: مسار سلبي ضار، ومسار إيجابي نافع، في المسار الأول، يمكن أن نعين نماذج أدبية تعتمد تشويه صورة القومية المستهدفة أو المكتوب عنها، وتزور الحقائق والواقع، أو قد تهدف إلى تحسين صورتها هي في تعاملها أو تفاعلها مع القومية المكتوب عنها، ونذكر هنا مثلا على ذلك وجود أعمال أدبية أمريكية كان مضمونها عن الهنود الحمر (American Indians)، وأبرزت صورتهم على نحو غير عادل وغير حيادي، ونذكر مثلا على ذلك: "The Pioneers"، "Last of the Mohicans"، "The Prairie"، "The Pathfinder"، and "The Deerslayer"، by James Fenimore Cooper، وغيرها، وأمثلة هذه الأعمال تستدعي من الأقلية أو القومية المستهدفة -الهنود الحمر هنا- العمل على تصويب الحقائق والأفكار والصور التي تمسها وتمس تاريخ وجودها.

أما في المسار الثاني، ففيه معاناة نماذج أدبية منصفة للقومية التي تكتب عنها، وتحاول التعريف بها وبقضاياها ومعاناتها، وتقف وقفة موضوعية محايدة منها، ونذكر مثلا على ذلك الأعمال الأدبية الأمريكية التي تناولت قضية الهنود الحمر وفقا لهذا المنظور، والتزمت الحياد والموضوعية، وحرصت على رسم الصورة الحقيقية لهذه القومية، ومن هذه الأعمال مثلا: "Winter in the Blood"، "The Death of Jim Loney"، "Fools Crow"، and "The Indian Lawyer"، by James Welch. كانت بالنسبة للهنود الحمر مفيدة جدا لواقعهم، وصورتهم النمطية، وقادرة على خدمة قضاياهم، وإبراز تاريخهم، وثقافتهم، وما يتصل بهم.

من ناحية أساسية متصلة، تبرز اللغة التي تكتب بها الأعمال الأدبية سواء كانت أدبا قوميا خالصا أو قومية أدبية بصورة مؤثرة جدا للقوميات الكبيرة أو الأقليات، فأغلب القوميات والأقليات تميل إلى كتابة أدبها بلغتها، ومع أن هذا الأمر قد يكون له فائدة كبيرة، خاصة في حالة الأقليات التي تسعى للمحافظة على لغتها وهويتها القومية، إلا أنه في بعض الحالات - خاصة

الأقليات المحدودة - قد يصبح عاملاً سلبياً في سعي هذه القوميات للبروز عالمياً، والانتشار خارج الحدود، كما في حالة "الأزبيديين" مثلاً في العالم العربي الذي تنحصر لغتهم داخل طبقات مجتمعهم المنغلقة على ذاتها، وهو ما يجعله بحاجة للتنبيه إلى أهمية ترجمة أدبهم القومي إلى لغات أخرى، ومن هنا تبرز أهمية وفائدة أعمال "قومية الأدب" التي غالباً ما تكون بلغة مختلفة عن لغة القومية التي تتحدث عنها، وخاصة إذا كانت أعمالاً ضمن المسار الإيجابي والنافع الذي تحدثت الدراسة عنه.

وحتى القوميات الكبيرة فإنها تحقق فائدة إضافية لأدبها، من خلال الأعمال الأدبية التي يكتبها أبناء الأقليات أو القوميات الأخرى عنها، وعلى سبيل المثال فإن الأدب الفرنسي قد حقق فائدة أدبية من الأعمال التي كتبها المهاجرون المغاربة الذين يعيشون في فرنسا، ويحاولون التوفيق بين قوميتهم العربية وهويتهم الفرنسية.

في ظل ما سبق بيانه، يبرز مفهوم جديد تسعى الدراسة إلى الوقوف عليه وربطه بالأدب وقومية الأدب، وهو "الهوية"، وذلك بعد أن تجاوزت "الهوية" مفهوم

القومية والارتباط بها، وتجاوزت البعدين التاريخي والثقافي، وأصبحت أشد ارتباطاً بالواقع السياسي، والقوانين التي تحكم الدولة ضمن حدود جغرافية سياسية، وهو ما أوجد في بعض مناطق العالم فئات يطلق عليها (عديمو الجنسية the Stateless)، مشكلتهم ليس في القومية، وإنما في الهوية بمفهومها القانوني والسياسي للدول.

عند التأمل في الواقع الأدبي لعديمي الجنسية فإن الدراسة تجد المسألة أكثر تعقيداً، وفي هذا السياق تقول Rahilya Geybullayeva: "لقد تم إعادة تعريف الأمة و"الهوية" مراراً وتكراراً في العقدين الأخيرين وخاصة في الانتقال إلى ما بعد الاشتراكية، عند نقطة التحول هذه، أصبحت مناقشات الهوية الوطنية، والثقافة الوطنية مشكلة مركزية يستدعي تحقيقها اتباع نهج متعدد التخصصات"^(٧)، والحديث في هذا المقام عن مجموعات لا تجد اعترافاً بها من الدولة، أو القومية المسيطرة داخل الدولة، وتحديد الدولة التي تعيش هذه المجموعات على أراضيها، وسيصبح الحديث عن أدب قومي خاص بها يحتمل حالة مزدوجة من الدلالة، بين قومية الدولة التي يعيشون فيها ولا تعترف

state under the operation of its law
كل شخص لا يعتبر مواطناً من قبل أي
دولة بموجب قانونها.

تاريخياً، من قبل المرحلة الاستعمارية،
وحتى استقلال دول العالم العربي، وتحديدًا
الكويت، معلوم أن البدون ينحدرون من
القبائل العربية التي كانت تنتقل دائماً عبر
مساحات شاسعة من الصحراء العربية فيما
بات يعرف اليوم بالكويت، والعراق
والسعودية وسوريا، وبدأت مشكلة البدون
في الظهور بعد الاستقلال، حين لم يتمكنوا
من إثبات الصلة التاريخية لهم بالإقامة فوق
الأراضي الكويتية، أو لسبب آخر مهم
جداً، هو عدم اهتمام أجدادهم أو وعيهم
بأهمية التسجيل والحصول على الجنسية
واكتساب المواطنة بعد الاستقلال، وعن
ذلك يقول الباحث عبد الله الحاجري: "يجب ألا نستبعد عامل انتشار الأمية، الذي
ساهم بشكل فعال في عدم إدراك هذه
المجموعات لأهمية الحصول على الجنسية،
خاصة وأن البلاد تمر بمرحلة انتقالية بين
مجتمع قبلي بدائي إلى مجتمع مدني
المؤسسات والنظام الدستوري"^(٨).

وهذا يفسر جزءاً من معاناتهم
المستقبلية عندما تجد أفراداً من العائلة
الواحدة يحملون الجنسية الكويتية وآخرون

بهم، وبين قوميتهم التي يتمسكون بها، وفي
مثل هذه الوضعية المعقدة سيكون مفهوم
قومية الأدب مساوياً لمفهوم الأدب القومي
من حيث الأهمية لعدمي الجنسية.

من خلال هذا التأسيس تعرض الدراسة
نموذجها التطبيقي، وهو فئة "البدون" التي
يعيش أغلبها في الكويت وبعض الدولة
الخليجية الأخرى، وسيكون التطبيق ضمن
محورين: الأول يتتبع الأدب القومي للبدون
(أدب البدون)، ويعرض لأبرز أجناسه
ومضامينه، ويحاول رسم خارطته، والثاني:
البدون في "قومية الأدب"، ونخصه لتتبع
الأعمال الأدبية التي أنتجها غير البدون عن
البدون، وتتناول قضية البدون أي البدون
بوصفهم "ثيمة" وموضوعاً أدبياً.

أدب البدون.

يدل مصطلح "البدون" (Bedoun/

bidoon/Bedoon) في العالم العربي على
كل شخص لا يحمل أي وثيقة تعرف
بهويته، ولا يحمل جنسية، أو إثباتاً رسمياً
لمواطنته، ويرتبط الحديث عن البدون غالباً
بدولة الكويت، التي يعيش فيها العدد
الأكبر من هذه الفئة، ويعرف القانون
الدولي عديمي الجنسية بأنهم
a stateless person is someone who is :
not considered as a national by any

محفوظة في ملفات الأمن الحكومية الخاصة بهم.

• حاملو البطاقات الزرقاء، الذين يجب عليهم إعادة التسجيل لدى الحكومة كل ستة أشهر.

• حاملو البطاقات الصفراء، والذين يجب عليهم إعادة التسجيل كل ثلاثة أشهر.

• حاملو البطاقات الحمراء، الذين يمكن ترحيلهم في أي وقت بناءً على الشروط الحكومية المرتبطة بالبطاقة.

أديبا، يرى بعض المهتمين والمتابعين للأدب الذي ينتجه أدباء البدون، أنه إلى الآن لا يوجد ما يمكن أن نصطلح عليه (أدب البدون) وفي هذا المقام يقول الكاتب الكويتي سعود الحربي: "على الرغم من حجم مأساة البدون الممتدة منذ عقود طويلة وعلى وقع الآلام التي عاشوها لم نتلمس ما يمكن أن نطلق عليه (أدب البدون)"^(١٠)، وانتهت كل عمليات البحث التي قامت بها هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد بين المؤلفات العربية كلها إلا عدد قليل جدا من الكتب والدراسات التي تحمل عنوان "أدب البدون" أو تحمل عنوانا يدل عليه، ومن هذا العدد القليل بعض رسائل الماجستير والدكتوراه التي أنجزت خارج

من العائلة نفسها لا يحملونها، وحتى الدول الأخرى لم تستطع المساعدة في حل قضية البدون، ولم يستطع كثير من البدون الاستفادة من حق اللجوء للدول الأخرى لأنهم لا يحملون أي جنسية أو أي أوراق ثبوتية، وتتضارب الإحصائيات والأرقام حول أعداد البدون في الكويت، حسب المراحل التي مرت بها قضيتهم، وإن كانت أغلب الإحصائيات التي ظهرت في مرحلة ما بعد غزو العراق للكويت تقدر أعدادهم بحوالي ١٢٠ ألف نسمة، في حين تقدر التصريحات الحكومية أعدادهم بما يقارب نصف هذا العدد^(٩).

رسميا، تمثل قضية البدون واحدا من ملفات حقوق الإنسان التي لم تستطع أي جهود حلها حلا نهائيا، ومن المعلوم أن عديمي الجنسية في الكويت "البدون" يقسمون إلى خمس مجموعات:

• الأفراد الذين لم يقوموا بالتسجيل أو لا يمكنهم التسجيل، وبالتالي لا يمكنهم الوصول إلى الخدمات.

• الأشخاص الذين يحملون بطاقات خضراء، والذين يُسمح لهم بالوصول إلى بعض الخدمات الأساسية، طالما أن أهليتهم

الكويت، نذكر منها رسالة ماجستير للباحثة عذاري مانع عنوانها "الشخصية المهمشة في الأدب" تناولت بالبحث والتحليل الشخصية المهمشة في الرواية الكويتية من خلال ظاهرة البدون^(١١)، وتبقى هذه الدراسة محدودة جداً، لأنها تقتصر على روايات مختارة، وتحلل عنصر الشخصية المهمشة فيها فقط، وكذلك نجد رسالة دكتوراه للباحث طارق الربيع Tareq Al-Rabei، تركّز أطروحته على مسائل الانتماء والهامشية والهوية في أعمال كتاب البدون داخل الكويت وخارجها، وتعتبر هذه الدراسة خطوة متقدمة في سياق التأسيس لأدب البدون^(١٢).

يظهر لهذه الدراسة أن الحالة القانونية لوجود البدون في الكويت قد انعكست بشكل سلبي على ظهور تنظير ودراسات خاصة بأدب البدون، والحقيقة أن هناك عدداً غير قليل من الأدباء البدون، وهذا يعني وجود أدب للبدون، ولذلك، ستحاول هذه الدراسة رسم ملامح لأدب البدون من خلال رصد لأبرز الأدباء البدون، ورصد لأبرز الأعمال الأدبية التي ينتمي أصحابها للبدون، ويتبع هذا الرصد تحليل

عام لتلك الأعمال وأبرز مضامينها المتصلة بمفهوم "الهوية" والقومية.

إن الاستقراء والمسح الذي قامت به الدراسة لتحديد ملامح أدب البدون يكشف عن إمكانية رسم خريطة أدبية تتوزع بين الشعر والسرد، وعلى امتداد زمني يبدأ من زمن الاستقلال وحتى الوقت المعاصر، وإذا بدأت الدراسة بالشعر فسنجد مجموعة من شعراء البدون الذين أخذت أسماؤهم تنتشر في الكويت وخارجها، يأتي في طليعة شعراء البدون الشاعر سليمان الفليح (١٩٥١-٢٠١٣)، الذي يمكن أن نعه عراب شعر البدون، ففي ديوانه الذي عنوانه "أحزان البدو الرحل - ١٩٨١"، يلجأ الفليح للتناسخ مع تجربة (الصعاليك)^(١٣)، ويتخذ من الصعلكة معادلاً موضوعياً لنمط الحياة القاسي الذي يعيشه، فالظروف النفسية والاجتماعية التي عرفت بها فئة الصعاليك في العصر الجاهلي، تتطابق كثيراً مع ظروف الشاعر وحياته والطائفة التي ينتمي إليها - البدون - والفليح لم يستطع أن يحصل على الجنسية الكويتية لكنه كان محظوظاً وحصل على الجنسية السعودية، ولعل هذا ما جعله

يعبر بحرية وقوة عن معاناة المهمشين في الصحراء الشمالية من جزيرة العرب^(١٤).

ترك الفليح إرثا شعريا كبيرا يتمثل في الأعمال الآتية: "الغناء في صحراء الألم - ١٩٧٩"، و"ذئاب الليالي - ١٩٩٢"، والرعاة على مشارف الفجر - ١٩٩٦، و"رسوم متحركة - ١٩٩٦"، و"السيرة الذاتية لطائر الصحراء - ٢٠٠٨"، وآخر تلك الإصدارات "البرق فوق البردويل - ٢٠٠٩"، وكلها تتسم ببعدها الإنساني، وإلحاحها على سؤال الهوية، والذات المتمزقة في سبيل الحصول على الحقوق، والتقدير اللائق.

وفي الجيل الثاني من شعراء البدون، نجد اسم الشاعر والإعلامي دخيل الخليفة يتردد على مستوى المشهد الكويتي كاملا وليس على مستوى البدون، ومع ذلك تبقى قضية البدون ومعاناتهم الأولية التي يحيا دخيل الخليفة ويناضل من أجلها، يظهر ذلك من خلال مجموعة من الأعمال الشعرية من أهمها: (عيون على بوابة المنفى - ١٩٩٣)، و(بحر يجلس القرفصاء - ١٩٩٩)، و(صحراء تخرج من فضاء القميص - ٢٠٠٧)، و(يد مقطوعة تطرق الباب - ٢٠١١)، و(صاعدا إلى أسفل البئر - ٢٠١٤)، و(أعيدوا النظر في تلك

المقبرة - ٢٠١٦)، ومن النماذج التي نقف عليها في هذا السياق قصيدة عنوانها "غربة" حيث يقول:

حيث يتنصف النور

يرقظهم غراب

أينما يمشوا

يكون هواء الوطن زوادة فوق أكتافهم^(١٥)

يحاول دخيل الخليفة دائما أن يسلط الضوء على البؤس والحرمان والمعاناة التي يعيشها البدون، بل يسعى في كل ديوان من دواوينه لتأكيد أهمية المسارعة في إيجاد حل لقضايا البدون، ويتميز دخيل الخليفة عن غيره من أدباء البدون الكبار في إقامته داخل الكويت دون جنسية، لأنه يؤمن أن معنى الوجود يكون في الانتماء للوطن والأرض وليس في الحصول على جنسية وبطاقة هوية.

ومن جيل الشعراء البدون الشباب نذكر الشاعرة منى كريم، التي توجه خطابها الشعري بصورة عامة نحو فلسفة الوجود، وثنائية الحياة والموت، وتحاول كثيرا رصد صورة الأنا الضائعة والمهمشة، وتعبر عن العلاقة القلقة مع المكان والزمان، صدر للشاعرة مجموعة من الدواوين الشعرية أبرزها: (نهارات مغسولة بماء العطش -

(٢٠٠٢)، و(غياب بأصابع مبتورة -
(٢٠٠٤)، و(ما أنام من أجله اليوم -
(٢٠١٦)، وهذه الشاعرة أيضا، لم تتمكن
من الحصول على الجنسية الكويتية،
وحصلت على الجنسية العراقية، ثم
هاجرت إلى أمريكا، لكن الوطن بقي
هاجسها الكبير، تقول منى في قصيدة "وطن
يقلقنا:

أبحث عن وطن متسول

يتظرني عند عتبة الباب

كي يطلب مني أشياء تدفنه

*وطن يعرضني جوع الطفولة وأيام
التشرد^(١٦)*

ولأن الحرمان من الهوية كان يعني
للشاعرة فقدان الوطن، والعيش في غربة لا
نهاية لها، فإنها كانت حريصة على توجيه
أعمالها الأدبية، ونشاطاتها الحقوقية نحو
قضية البدون، وحقوق الإنسان الواجب
على العالم أن يدافع عنها.

ومن الشعراء البدون الذين كانوا أو ما
زالوا في ذاكرة شعر البدون إضافة لمن
سبق: الشاعر سليمان المانع الذي حصل
على الجنسية السعودية، وسعدية مفرح التي
ما زالت تعيش في الكويت دون جنسية^(١٧)،
وفهد عافث الذي حصل على

الجنسية السعودية، ومحمد جابر النبهان
الذي هاجر إلى كندا، ومنهم أيضا فهد
الرديني الذي هاجر للولايات المتحدة قبل
عدة عقود وترك كتابة الشعر، وعلي
الصافي الذي وافاه الأجل مبكرا، وأحمد
النبهان، وسعد فرحان اللذان اعتزلا كتابة
الشعر لأسباب مجهولة، وكذلك نجد
الشعراء: عالية شعيب، ونشمي مهنا،
وعلي الفيلكاوي، وإبراهيم الخالدي،
وسعد الجوير ومحمد المغربي وسامي القريني
وعنود الروضان ودلال جازي، وشهد
الفضل، وغيرهم كثير.

يكشف العرض السابق للملامح شعر
البدون عن حركة شعرية نشطة، وهذا ما
دفع الشاعر دخيل الخليفة للتصريح
لصحيفة القدس العربي أن "البدون
يقودون المشهد الشعري في الكويت"^(١٨)،
لكن الدراسة ترى أن المسألة يحكمها هوية
الشعر وليس هوية الشاعر، فعلى الرغم من
حرمان شعراء البدون من الهوية إلا أن
ذلك لم يكن يعني حرمانا من قوميتهم
العربية، وانتماءاتهم القبلية، دون أن يلغي
ذلك التأثير المتبادل للأميرين - الهوية
والقومية - وهو ما جعل الكويت - وطنا -

حاضرا في شعر البدون بمقدار حضور العروبة وقضاياها.

وإذا اتجه البحث إلى السرد، فإن القصة والقصة القصيرة ستكون من بين الأنواع الأدبية التي تظهر في أدب البدون، ويعد الكاتب ناصر الظفيري رائد القصة والقصة القصيرة في أدب البدون إلى جانب تميزه أيضا في الرواية كما ستوضح الدراسة لاحقا، وفي مجموعتي الظفيري القصصيتين (وليمة القمر - ١٩٩٠)، و(أول الدم - ١٩٩٣)، نجد أن سؤال الهوية هو الذي يتكرر في أغلب القصص، إلى جانب الكشف عن معاناة التهجير، والتمهيش، والاقتراع من الجذور، الظفيري لم يستطع الحصول على الجنسية الكويتية، لكنه استطاع الرحيل إلى كندا وأقام فيها حتى وفاته^(١٩).

ويبرز اسم الكاتب الصحفي الساخر والقاص جاسم الشمري بوضوح في خريطة أدب البدون القصصية، فقد صدر له مجموعة قصصية عنوانها (أمي عينان وبريق - ١٩٩٢)، ومجموعة أخرى عنوانها (بدويا جاء بدويا رحل - ١٩٩٨)، وأصدر أحدث مجموعاته وعنوانها (يتسلقون...أجلس منزويا لأغفو - ٢٠١٥)، ومما

نقف عليه في هذه المجموعة قصة عنوانها ربما كان الحل الأخير جاء فيها: أتذكر صديق مرافقة قال لي ذات فضفضة إنه يؤمن بوجود جدار غير ملموس لا يكسره إلا رغبة بين طرفين يودان التوحد، وكنت مأخوذاً بحديثه وهو يقول: اتفقت مع صديقي أن نكور قبضتنا ثم نضرب بكل قوة، كل باتجاه صاحبه؛ لنكسر ذلك الحاجز الوهمي^(٢٠)، يرد ذلك في سياق تحريضي على كسر الحواجز الوهمية بين أبناء البلد الواحد، إنه لا يؤمن بوجود آخر مقابل للبدون هو الكويتي؛ لأن البدون كويتي كما يرى، ولعل هذا ما جعل الرقابة الكويتية تمنع المجموعة في الكويت في بداية إصدارها، وكل مجموعاته القصصية تكشف بما لا يحتاج إلى توضيح أنه نذر قلمه لقضية البدون، بل نجده دائما يصرح بذلك فيقول: أنا ابن لقضيتي، أقوم وأقعد بها وعليها، هي مدار حياتي، وأعني هنا الوجود القانوني وأزمة الهوية التي أعانيها وعشرات الألوف مثلي، هي هاجس عملي وأسررتي وتعليم أطفالي ورفاهية عائلتي، ومن هنا، أكتب لأعبر إلى حلمي، ذاتي نعم.. منغلق لا^(٢١).

قاص آخر من البدون هو علي المسعودي، الذي أصدر عددا من المجموعات القصصية إلى جانب كتاباته الشعرية، من أشهر قصصه: (ملكة الشمس - ١٩٩٢)، و(رجوع - ١٩٩٤)، و(تقاطيع - ١٩٩٨)، و(ذاكرة الجدران - ٢٠٠٨)، و(جلسة تصوير - ٢٠١٧)، ومع أن كثيرا من قصصه تحاول الكشف عن ألوان المعاناة الإنسانية إلا أن تلك القصص لم تكن ذات صلة مباشرة وحقيقية خالصة بالبدون، ولم تستطع أن تكشف بذاتها عن خصوصية خطابها، ولعل السبب في ذلك هو حصول المسعودي على الجنسية القطرية، وانشغاله بحياته الإعلامية والأدبية بعيدا عن الكويت.

ومن كتاب القصة البدون تبرز القاصة استبرق أحمد، من خلال مجموعة من الأعمال القصصية أهمها: (عتمة الضوء - ٢٠٠٤)، و(تلتقي بالشتاء عاليا - ٢٠١١)، و(الأشياء الواقفة في غرفة ٩ - ٢٠١٤)، وهي تبذل جهدا قصصيا في نقل الحالات الوجدانية والإنسانية الخاصة، وتثير أسئلة القلق، والمعاناة، والتهميش التي تشترك فيها الإنسانية.

وبالمجمل فإن فن القصة قد كان أداة من أدوات أدباء البدون التي وظفوها في طرائق التعبير عن معاناتهم، وتأملاتهم، وآمالهم، وطموحاتهم، وجعل صوت البدون يتجاوز أزقة الأحياء التي يعيشون فيها، ويمتد إلى الكويت وخارجها.

أما الرواية فإنها تعد من الأجناس الأدبية الأكثر إنتاجا وتأثيرا في رسم ملامح أدب البدون مقارنة بالشعر والقصة، ويعود الأمر إلى طبيعة المساحة الكبيرة من التعبير التي تعطيها الرواية للروائي من جهة، ولترجع المشهد الشعري عربيا بصورة عامة من جهة أخرى.

يعد ناصر الظفيري - إلى جانب كونه قاصا - روائيا متميزا في أعماله التي تهتم بتسليط الضوء على معاناة البدون في الكويت، من جوانبها النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، ويظهر ذلك في مجموعة من رواياته المتميزة، مثل: (سماء مقلوبة - ١٩٩٥)، و(أغرار - ٢٠٠٨)، وثلاثية الجهراء التي تتكون من: (الصد - ٢٠١٤)، و(كاليكا - ٢٠١٥) ^(٢٢)، و(المسطر - ٢٠١٧)، وغيرها، لكن الروايات التي تم ذكرها هي الأبرز في معالجة قضية البدون، ولعل أهم ما تتميز

به أعمال الظفيري الروائية هي الجرأة في كشف تفاصيل معاناة البدون، وفضح القيم الزائفة، والأخلاق السيئة التي تجعل من الجنسية والهوية معيارا للتعامل مع الآخرين، دون تأمل في معنى الانتماء الحقيقي لتراب الوطن، ومفهوم الولاء الذي يجب على المرء أن يحمله، وتكتب الدكتورة نجمة إدريس عن رواية كاليسكا قائلة: "يحوك ناصر الظفيري أحداث روايته من معين الضيم الذي يعانيه فاقدو الهوية الوطنية والإنسانية، وهم أولئك الذين اصطُلح على تسميتهم "البدون"، أو مَنْ يقاربهم في الهوية المتزعزعة"^(٢٣)، هي قضية الهوية ولا شيء سواها، وعلى ذات المستوى تقدم الشاعرة والناقدة سعيدة مفرح قراءة لثلاثية الجهراء تكشف فيها أنها تمثل حلم الظفيري في موقفه من قضية البدون، تقول عن ثلاثية الجهراء: "ها أنذا الآن في مدينة الجهراء، حيث لم يتغير شيء حقيقي مما اجتهد ناصر الظفيري بوصفه على الورق، من طبيعة الزمن، أو شكل البيوت، غير أنها تعتقت بمزيد من بؤس الحاضر، وتقلبات الطقس، واستنفار الوعي الذي تشكل في الجيل الجديد الطالع من بين شقوق شوارع تيماء... ضاحية الأسئلة

الصعبة والإجابات المستحيلة، جرح الهوية الذي تشكل بتواطؤ خفي ما بين التاريخ والجغرافيا، ليصير في ما بعد التهمة الجاهزة لكل من يقطن تلك الضاحية التي أصبحت تحيد مداراة بؤسها المتراكم عبر الحفاظ على كل ما شكّل ملامح أبنائها، ووحدهم في ما بين الألم والأمل.^(٢٤)

ويعد الروائي والشاعر والقاص عبد الله البصيص من أكثر الروائيين الذين تعرضوا للقمع الأدبي من الجهات الرسمية الكويتية، فروايته (ذكريات ضالة- ٢٠١٤)، و(طعم الذئب- ٢٠١٦) قد منعتا من النشر في الكويت، بل إن روايته الأولى قد تم مصادرتها من معرض الكويت الدولي للكتاب عام ٢٠١٥، تدور روايات البصيص في محور قضية البدون، ومرحلة غزو العراق للكويت وما تلاها، وتسلط الضوء على صنوف المعاناة اليومية للبدون، والمآسي التي تحدث في السجون، إلى جانب قضية الولاء والانتماء التي يؤكد الروائي أنها أعمق من رقم هوية أو جواز سفر يحمل جنسية، بقي الإشارة إلى أن البصيص قد هاجر من الكويت وهو يعيش حاليا في كندا.

ومن روائحي البدون الذين ظهرت قضية البدون في أعمالهم الروائية، الروائي خالد تركي، في رواية "ثلاثة من الشمال"، ويتمي خالد التركي إلى عائلة كويتية سحبت منها الجنسية الكويتية في عام ٢٠٠٠، بعد اتهام جده بالانضمام إلى حركة سياسية محظورة، ما يميز هذه الرواية عن غيرها أنها تكشف عن ممارسات خارجة عن القانون وأعمال إرهابية يرتكبها بعض أفراد البدون^(٢٥)، وهذا ما جعل بعض الصحف والكتاب يتهم مؤلفها بأنه يحاول تبرير الجرائم التي يرتكبها بعض البدون، والانحراف الذي يظهر في سلوكهم، لكن المؤلف نفى في كثير من اللقاءات الصحفية هذه التهمة، وبين أنه كان يقصد إلى إظهار أن الجريمة والعنف والخروج عن القانون هو نتيجة متوقعة لحالة الفقر والتمييز والحرمان التي يعيشها البدون.

يمكن القول إن جزءا غير قليل من أعمال الأدباء البدون كان موجهة نحو قضية البدون بوضوح وصراحة، وهذا الجزء هو ما يصلح أن نطلق عليه أدب البدون، ويتوزع أدب البدون هذا بين الشعر والسرد في مجمله، وعند تحليل الخصائص والسمات

والمضامين التي يحملها هذا الأدب يمكن الوقوف على الملامح الآتية:

- كانت أغلب هذه الأعمال التي يعيش أصحابها في الكويت تحاول التخفي وراء التعبيرات الذاتية، والتجارب الفردية، وتبتعد عن التعبير المباشر والصريح عن قضايا البدون، حتى يبقى لأصحابها مساحة من الحرية والمناورة من الرقابة والجهات الرسمية المشرفة على النشر في الكويت.

- البحث عن مفهوم للذات وهوية داخل القومية، ورصد أشكال تقديرها أو حتى جلدتها، كانت النقطة الأساسية التي انطلق منها أدباء البدون في مقارنة قضايا الهوية والوطن والقومية.

- الخروج من الكويت أو الحصول على جنسية دولة أخرى كان عاملا مهما وأساسيا في تحفيز الأدباء البدون للوقوف على قضايا البدون ومعاناتهم بصورة صريحة ومباشرة أكثر، ولا تخلو من نقد سياسي واجتماعي وديني للمسؤولين عن قضية البدون.

- تحليل الخطاب الذي تحمله أغلب هذه الأعمال يكشف أنه كان خطابا وجدانيا، يحرص في المقام الأساسي

البدون وهمومهم، وقد أسهمت ثورة الاتصالات وتعدد مواقع التواصل الاجتماعي بزيادة التعريف والوعي بقضية البدون، إلى جانب توفير مساحة لنقل قضية البدون من الحدود الداخلية للدولة نحو الحدود الإقليمية والعالمية.

• ما زال أدب البدون أدبا ناشئا على الرغم من مرور عقود عديدة على قضيتهم، وما زالت الفائدة الأدبية الحقيقية الملموسة لأدب البدون محدودة، ولم تنجح للآن في تقديم حلول جذرية لقضيتهم، وإن كانت قد نجحت في فتح باب مهم من أبواب سعي البدون لنيل حقوقهم.

• لم يظهر للدراسة في نماذج هذا الأدب أي خطاب تحريضي، أو توجيهي، أو ثوري، ولم يعط هذا الأدب إجابات للأسئلة الأساسية وفي مقدمتها سؤال الهوية، وحق الجنسية.

إن البحث والاستقراء الذي قامت به الدراسة يدل على أن عدد الأدباء البدون أو عديمي الجنسية في الكويت هو عدد متزايد، لكن القليل منهم - كالأدباء الذين تم ذكرهم - هو الذي انشغل بقضايا البدون وهمومهم انشغالا تاما، ذلك أن

على إظهار الشكوى، والألم، ومشاعر الحرمان، إلى جانب سؤال الهوية والوجود بصوت فردي ذاتي، كما يحمل أيضا خطابا إنسانيا عاما يحاول التركيز على حقوق الإنسان، والقيم الإنسانية، وينادي بمفاهيم العدالة والمساواة ويرفض التمييز والتمييز.

• لم تختلف أساليب البناء الشعري أو السردية عند الأدباء البدون عن الأساليب الشائعة في الأدب الكويتي والأدب العربي بصورة عامة، وهو ما يؤكد أهمية النظر إلى أدب البدون على أنه امتداد للأدب العربي، ولا يبحث عن قومية وإنما يبحث أصحابه عن إجابات تتصل بالجنسية والهوية الرسمية.

• يكشف تتبع تواريخ نشر الأعمال الأدبية للبدون أنها أصبحت حركة نشطة ونامية بعد نهاية حقبة التسعينيات، ومع العقد الأول من الألفية الجديدة، وهذا يدل على أن التطورات والتغيرات التي حصلت في الكويت وفي العالم قد زادت من مساحة الحرية في التعبير.

• إن الجيل الأحدث من المواطنين الكويتيين قد صار أكثر وعيا وتعاطفا مع معاناة

منهم من اختار الانصهار في الأدب الكويتي، تأكيداً معنوياً على هويتهم الكويتية، أو ربما خوفاً من تبعات الرقابة وقانون الإقامة والجنسية، وهذا ما جعل بعض النقاد الكويتيين يرى أن نصوص البدون هي نصوص مجاورة للأدب الكويتي^(٢٦)، ومع أن هذا الجزء من الأدب الذي أنتجه البدون، لم يكن منفصلاً كثيراً عن الأدب الكويتي بصورة عامة، إلا أنه يمكن النظر إليه على أنه من أدب البدون نظراً لخصوصية المضامين والقضايا التي وقف عليها.

البدون في قومية الأدب (البدون ثيمة أدبية).

تعني الدراسة من هذا المصطلح - كما سبق بيانه - الأدب الذي يتناول البدون وقضيتهم في أعمال الأدباء غير البدون، لكن قبل توضيح المسألة لا بد من الإشارة إلى إشكالية تتصل بالبدون بطريقة غير مباشرة، فإذا كان الأدب الكويتي هو الأدب الذي يقابل أدب البدون، فماذا يمكن أن نقول عن الأدب العربي؟ فالأدب الكويتي أو العراقي أو المصري أو الفلسطيني أو غير ذلك ما هو في النهاية إلا جزء من الأدب العربي، الكويت وطن، والعرب قومية،

والبدون عرب بلا وطن يعترف بهم، ومن هذا المنطلق ستبرز المفارقة، ففي أي أدب وفي أي قومية سنبحث عن قضية البدون؟ إذا قبل الحديث عن أدب كويتي أو عراقي أو مصري أو غيرها بوصفها آداباً قومية، فهذا معناه تكريس لحالة من التمزق، وتولد قوميات وهمية عند العرب، وهذا سبب من أسباب معاناة البدون أيضاً، وهو كذلك نتيجة من النتائج السلبية التي تركتها المرحلة ما بعد الاستعمارية في البلاد العربية، لكن يمكن القبول بحديث عن أدب كويتي يمثل منطقة جغرافية، وحدوداً سياسية تنتمي إلى قومية كبرى هي العرب، أي أنه أدب وطني.

عند البحث عن صورة البدون في الأدب العربي عامة لا نكاد نجد عملاً أدبياً عربياً خارج الكويت مخصصاً لهم، وكل ما يمكن العثور عليه هو إشارة للبدون في بعض القصائد والأعمال الروائية يكشف تتبعها أن مفهوم البدون لدى غالبية الأدباء العرب من خارج الكويت قد أصبح رمزاً دالاً على التهميش والحرمان والمعاناة، ومما يجعله رمزاً عاماً هو وجود بعض حالات مماثلة لحالة البدون في بعض الدول العربية كمصر، والسعودية، وسوريا، والعراق،

وغيرها، مع اختلاف في التفاصيل من دولة إلى أخرى، لكن يبقى مصطلح البدون عربياً دالاً على كل من لا يحمل جنسية أو هوية رسمية.

يختلف الأمر كثيراً في الأدب الكويتي، فالبدون في النهاية يشكلون مكوناً من مكونات المجتمع الكويتي، ويتأثرون ويؤثرون غالباً فيما يجري داخل الأراضي الكويتية، وهذه الحالة من التعاطف مع البدون من قبل بعض الأدباء الكويتيين ليست مستغربة، فنحن نتحدث عن صلات وروابط بين الكويتيين والبدون أكبر من رابط الجنسية والهوية، في مقدمتها وحدة الدين، واللغة، والتاريخ، والأصل، والعادات والتقاليد.

عند البحث عن الأعمال الأدبية الكويتية التي تحدثت عن البدون وقضاياهم، نجد أنها تكاد تكون محصورة في الروايات، ولم نجد ديوان شعر أو مجموعة قصصية خصصها صاحبها للحديث عن البدون، وهذا الواقع هو ما يجعل الدراسة تكتفي بذكر نماذج مختارة لأعمال أدبية روائية كويتية تحدثت عن البدون.

تعد الرواية الكويتية الجنسية بثينة العيسى من رواد الروائيين الكويتيين الذين

كرسوا رواية كاملة لتسليط الضوء على فئة البدون في الكويت، وعلى معاناتهم وصراهم مع الحصول على الهوية والجنسية، يظهر ذلك كله بتفاصيل إنسانية تكشف عمق مأساة البدون في رواية^(٢٧)، الرواية التي تدور حول قصة حب في السويد بين طالبة كويتية متميزة هي "فرح" والشاب "ضاري" المهاجر الذي تتعرف عليه وتقع في حبه ويتبين أنه من البدون، تكشف الرواية عن القيم الزائفة لمعنى الهوية، وتطعن في مفهوم الانتماء والولاء^(٢٨)، تقول بثينة العيسى في الرواية: "لأن الليل وحده يملك مفاتيح تعرية إفلاسك، وأنت بحكم عروبتك عار جداً، وتحتاج إلى أوهم تدثر عارك، أو تدثر عريك، لا فرق! عندما تصبح هويتك عورة في عالم يناقض كل بديهياتك، لا شيء هنا أعرفه، لا شيء هنا يعرفني"^(٢٩)، تحاول الرواية بكل طريقة أن تقول إن الإنسان هو الإنسان، وأن قيمته أكبر من رقم هوية أو جنسية دولة.

ومن الأعمال الروائية المتميزة التي تسلط الضوء على البدون نقف عند الروائي إسماعيل فهد إسماعيل (١٩٤٠ - ٢٠١٨) الذي يُعد عند النقاد مؤسس الرواية الكويتية المعاصرة وعرايها، وقد

أصدر روايته الأولى (كانت السماء زرقاء - ١٩٧٠)، أما روايته التي تعد دعامة أدبية للبدون فهي رواية (في حضرة العنقاء والخل الوفي - ٢٠١٣)، ومما زاد من شهرة هذه الرواية أنها كانت ضمن القائمة الطويلة المرشحة لجائزة البوكر العالمية في نسختها العربية في عام ٢٠١٥، تمثل هذه الرواية العمل الإنساني الناضج فنياً وتقنياً وإنسانياً، وتمثل الرواية أيضاً العمل الأجل الذي يؤصل لهذه القضية، وبطل الرواية من البدون، اسمه منسي بن أبيه، صورة المنسي في الثقافة والمجتمع الكويتي تنطلق من صورة المهمل والمحروم من هذه الفئة، يظهر حاملاً كل آلامها وعذاباتها، وليعيش كل حالات مكابداتها الإنسانية، بسبب التعرف على ماهية وضعه الإنساني المهمل، فاكتمى بالانطواء على نفسه، واتخذ الصمت ليس لغة وحسب، بل كمظهر من مظاهر حالته كإنسان فاقد الإحساس بالانتماء السياسي، ويعيش الظلم والقهر من دون أن يكون له حق اتخاذ القرار، ولو مرة واحدة مادام وُلد وهو بدون^(٣٠)، ومع ذلك لا تخلو الرواية في نهايتها من أمل قد يتحقق لأجيال البدون القادمة، أما المفارقة الأخيرة في

الرواية فهي أن الكويتيين الذين يحملون الجنسية هم من بدأ يهاجر من الكويت ويختار غيرها للحياة، عكس البدون الذين يتمسكون بحقهم في الحياة فوق أرض الكويت^(٣١).

أما العمل الأخير الذي نقف عليه فهو رواية "ساق البامبو" للروائي الكويتي سعود السنعوسي، وهذه الرواية فازت بجائزة البوكر للرواية العربية ٢٠١٣، والرواية لا تقف عند أزمة البدون وحدهم لكنها تتجاوز ذلك إلى سؤال الهوية والبحث عن الذات الضائعة بين القبول والرفض، بطل رواية ساق البامبو هوزيه مندوزا أو عيسى الطاروف من أب كويتي ومن أم فلبينية كانت تعمل خادمة، وتزوجت سرا من ابن صاحب البيت الذي تخدم فيه، تعود الأم إلى بلادها، وبعد أن يكبر ابنها تخبره بالحقيقة، ويخرج البطل في رحلة للبحث عن ذاته وهويته من الفلبين إلى الكويت، لكنه يعود في النهاية بعد أن يكتشف أن الذات ليست مجرد جنسية، وأن الهوية ليست بطاقة تحتوي رقما، وتظهر قضية البدون في أحداث موازية لمعاناة البطل عبر شخصيات مهمشة تبحث أيضاً عن إثبات وجودها وكيونتها، وتصبح الهوية أيضاً

المعقدة التي يعيشها البدون في الكويت، وتكتمل أركان الخطاب الذي تحمله الرواية تجاه قضية البدون في الأجزاء التالية للحوار السابق من الرواية، وفيه نجد البطل يقول:

"تعرفت من خلال غسان، على نوع جديد وفريد من البشر، فصيلة جديدة ونادرة، اكتشفت أناسا أغرب من قبائل الأمازون، أو القبائل الإفريقية التي يتم اكتشافها بين حين وآخر، أناس ينتمون إلى مكان لا ينتمون إليه.. أو.. أناس لا ينتمون إلى مكان ينتمون إليه.. استعصت الفكرة على فهمي، أرهقت غسان في طلب التوضيح، وبعد محاولات عدت لتبسيط الفكرة، تمكن عقلي من هضمها بصعوبة^(٣٤).

الوصف السابق المعقد والمؤلم لوضعية البدون في الكويت يكشف عن رؤية السنوسي وجزء من الكويتيين للبدون، وتتضح النتيجة التي يريد السنوسي الوصول إليها من خلال البطل، وتكوين أسئلة الهوية، وعن ذلك تقول ريهام المطيري Reham Al-Mutairi: "يتحقق تحقيق الذات عندما يتخذ الفرد أخيراً قراراته وخياراته، طوال فترة إقامة هوزيه في الكويت، كان يقوم بتطوير أسلوب

هاجسها^(٣٢)، يقول هوزيه/ عيسى في تعرفه على معنى كلمة "بدون":

صمت قليلاً ثم قال:
نعم، لست أستطيع السفر، فأنا لست كويتي.

على كل ما سمعته من أمي عن غسان، لم تخبرني يوماً أنه ليس كويتي، ثم إنني لم أفهم ما العلاقة بين أن يكون الإنسان غير كويتي وعدم قدرته على السفر! سألته بفضول:

-من أين أنت إذن؟
أجاب على الفور:
-بدون..

قلت له والحيرة في رأسي:
-حقاً، حسبتك كويتي!
لم يتفاعل مع حيرتي. قلت:
-بدون... لم أسمع بهذه الدولة من قبل.

بقي غسان على صمته. سألته بغبائي المعتاد:

-هل البدون ضمن دول G.C.C؟
ضحك ضحكة تشبه البكاء^(٣٣)

إن السخرية والمرارة التي تجتمع في هذا الجزء من الرواية تفضح بصورة تامة المفاهيم الزائفة للانتماء والهوية والوطن، وهي بطريقة غير مباشرة تحمل خطاباً استنكارياً من الروائي السنوسي للحالة

المقارنة بين الثقافتين الكويتية والفلبينية، وهذه العملية جزء لا يتجزأ من نضجه التدريجي^(٣٥).

ومع أن الرواية لم تقدم حلولاً ممكنة وواضحة لهذه الحالة الاجتماعية في الكويت إلا أن أفضل ما يمكن الانتفاع به من الرواية يتمثل في قول الراوي: آمن بنفسك يؤمن بك من حولك، وإن لم يؤمنوا فهذه مشكلتهم هم، ليست مشكلتك^(٣٦)، وهذا ما دفع بعض الباحثين للقول: إنه - السنوسي - تناول معاناة البدون تناولاً هامشياً، وركز أكثر على تصوير أزمة الذات وأزمة الهوية، ومشاكل العمالة في البلدان الخليجية^(٣٧).

ومع ذلك فإن ما قدمته الرواية لقضية البدون لا يمكن التقليل من شأنه، ومما زاد من شهرة هذه الرواية، وخدم قضية البدون أيضاً تحويل الرواية في عام ٢٠١٦ إلى مسلسل تلفزيوني عرضته أغلب الشاشات العربية، إضافة إلى ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية واللغة الصينية وغيرهما.

على الرغم من أن الأدب الكويتي بشعره ونثره كان يجري في تيار الأدب العربي عموماً إلا أن ذلك لم يمنع مجموعة من الأدباء والمثقفين والإعلاميين

والسياسيين والمدافعين عن حقوق الإنسان الكويتيين من الدفاع بأدوات مختلفة عن حقوق البدون وإظهار التعاطف مع قضيتهم، وهو ما كان يعكس حالة من حالات التغيير في المجتمع الكويتي، كان من ضمنها التغيير في الموقف من البدون وقضاياهم ومعاناتهم.

إن قراءة أمثال هذه الأعمال الروائية وتحليلها يكشف للدراسة أن هذه الأعمال تتشابه جداً في وجهة النظر التي تتضمنها، والخطاب الذي تحمله، وتكاد كلها ترسم للبدون صورة تقليدية واحدة، هي صورة المهمل والمُعذب العاجز عن تحقيق نصر على واقعه أو تغييره، ويصف ناصر الظفيري هذه الصورة "بمصطلح الآخر" الذي يقابل مصطلح "الأنا" الدال على السلطة، وبهذا حافظت الرواية الكويتية على الصورة النمطية للبدون^(٣٨) وهذا يمثل صورة تقليدية وخطاباً معروفاً في الكويت من خارج الأدب، ومن الأسئلة والخطابات التي نجدتها في هذا الأدب: أسئلة القلق الوجودي، وخطاب الألم الروحي، والفشل العاطفي، والتهميش المجتمعي، والحقوق السياسية، والحريات بصورة عامة.

الحل قد بدأت، وأن الأدب سيكون مفتاحا من مفاتيح الحل.
الخاتمة:

ستبقى ثنائية الاختلاف والمشاكلة بين القومية والوطنية عند الأدباء البدون عاملا مؤثرا في تحديد مفهوم القومية من جهة، وفي تحديد هوية الأدب من جهة أخرى، وهذا ما يجب إيجاد حل له يوازن بين الحسابات السياسية والتغيرات العصرية، والأصول التاريخية والانتماءات الوطنية. ويكشف المشهد الأدبي العام أن كثيرا من الأقليات لم تعد قادرة على الوقوف بفاعلية في وجه الهيمنة الثقافية الأخرى، وأن أدبها يتراجع أو يفشل في تحقيق إنجاز يحافظ على وجودها، ولذلك فإن التحولات العالمية التي نعيشها اليوم تتطلب من الآداب القومية للأقليات بذل جهود مضاعفة للمحافظة على هويتها، والإسهام بتسليط الضوء أكثر على قضاياها ومشكلاتها، والإسهام في حلها، وتوجيه أبنائها للطريق القادر على إيصالها لغاياتها، وتحقيق طموحاتها، وهي مطالبة أيضا بالوعي بالآخطار المحيطة بها وفي مقدمتها ضياع هويتها وذوبانها في هويات وقوميات

ونلاحظ كذلك أن الأعمال الأدبية للمؤلفين الكويتيين عن البدون تزامنت في ظهورها وتطورها مع أدب البدون الذي تم توضيح ملامحه سابقا، ولا نجد مؤثرات خاصة أو مختلفة عن المؤثرات التي أدت لظهور أكبر لأدب البدون في الكويت. ويسجل لكبار الكتاب والأدباء الكويتيين وخاصة الروائيين التفاتهم للبدون وقضيتهم، والتعير عن واقعهم في أعمال روائية كويتية متميزة، استطاعت أن تتجاوز في شهرتها حدود الكويت إلى العالم العربي كاملا، وخارج حدود العالم العربي أيضا، وهو ما انعكس بصورة إيجابية نافعة على قضية البدون، وأتاح للعالم خارج الكويت أن يسمع أصواتهم من أفواه غيرهم، وهذا يعني أن بعض تلك الأعمال قد كان قادرا على تحقيق المكاسب أكثر من بعض أعمال البدون أنفسهم.

وأخيرا، فإن رياح التغيير التي تهب على منطقة الشرق الأوسط، والعالم العربي قد تبشر بحل قريب أو غير قريب لقضية البدون، ومع ذلك فإن نشوء أدب للبدون هو دليل من وجهة نظر الدراسة أن القضية لن تبقى على حالها، وأن خطوات أولية نحو

أخرى، وهذا ما أسهم -إلى حد ما- في نشوء أدب للبدون.

كما يتبين أن القوميات العريقة وذات القوة والهيمنة ما زالت تسيطر على المشهد الأدبي، وتحاول أن تجعل من أدبها القومي أدبا عالميا، ومع أن ذلك حق مشروع لها إلا أنها مطالبة بالكف عن محاولة السيطرة وفرض ذاتها على غيرها بالقوة، ومطالبة ببذل جهد أكبر لمساعدة الأقليات والمهمشين كالبدون وغيرهم، للحصول على حقوقهم التي تحفظ كرامتهم وإنسانيتهم، ودعم الآداب التي تنمي مفاهيم العدالة الاجتماعية، والتعايش السلمي، وتحترم الخصوصية القومية.

ومن النتائج الأساسية التي توصلت لها الدراسة، أن الأدب قادر على خدمة القضايا القومية، وأن مفهوم القومية والهوية الوطنية بحاجة إلى مراجعة، وقد استطاع البدون في الكويت الانتفاع كثيرا من الأعمال الأدبية التي أنجزها أدباء من البدون أو أنجزها أدباء ليسوا من البدون، على نحو قدّم قضيتهم على قضايا كثيرة في الكويت، مما يبشر بمزيد من التقدم تجاه حل قضيتهم.

الهوامش:

(١) رضوان، أحمد. مدخل إلى الدرس الأدبي المقارن، دار العلوم العربية، بيروت، ١٩٩٠، ٨.

(٢) علوش، سعيد. مدارس الأدب المقارن: دراسة منهجية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٨٧، ٥٥.

(٣) رضوان، أحمد. مدخل إلى الدرس الأدبي المقارن، ٨.

(4) Corse, Sarah. "Nations and Novels: Cultural Politics and Literary Use." Social Forces, 73 no.(4), 1995, p.1292. □

(5) Jackson Lunsfokls, Ernest. The Contemporary Spanish American Novelists' Theory Of The Novel. University Of Florida, 1974, p.15.

(6) "Literary Nationalism". <https://literacle.com/literary-nationalism/>. August 20, 2012.

(7) Geybullayeva, Rahilya. "Starting points of national literature and culture". Enthymema. No. 13, ٢٠١٥, p.٢٦٩.

(8) Abdullah M, Al-hajeri. "The Bedoun': Kuwaitis without an Identity", Middle Eastern Studies, 51, no. (1), 2015, p. 23, DOI: 10.1080/00263206.2014.941357. □

- (٩) لا يوجد تحديد ثابت أو دقيق لأعداد البدون في الكويت، وكل ما هو معلن مجرد تقديرات.
- (١٠) الحربي، سعود. أدب البدون، جريدة الرأي الكويتية الإلكترونية، ٢-٨-٢٠٠٩، تم استرجاعه بتاريخ ١٥-٢-٢٠١٩.
- (١١) مانع، عذاري. الشخصية المهمشة في الأدب: ظاهرة البدون في الرواية الكويتية نموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٥، ص ٣.
- (12) Al-Rabei, Tareq. "Dynamics of belonging in Bidun literature". PhD thesis. SOAS University of London, 2016, p.12-144. □
- (١٣) الفليح، سليمان. أحزان البدو الرحل، الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨١، ١٣.
- (١٤) الفليح. أحزان البدو الرحل، ٦٨.
- (١٥) الخليفة. دخيل. يد مقطوعة تطرق الباب، دار أثر للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠١١، ٧٩.
- (١٦) كريم. منى. نهارات مغسولة بماء العطش، دار قرطاس للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٢، ٦٧.
- (١٧) حققت سعدية مفرح إنجازات أدبية وشعرية وإعلامية تجاوزت حدود الكويت.
- (١٨) الخليفة. دخيل. البدون يقودون المشهد الشعري في الكويت، صحيفة القدس العربي، العدد ٦٩٠٩، ٢٠١١، ١٠.
- (١٩) توفي الظفيري يوم ٢٠-٣-٢٠١٩ في كندا ودفن هناك بعد أن فشلت عائلته في دفنه في الكويت، وهو القائل في أكثر من مناسبة: "أحب الكويت أكثر من كندا، وتُحبني كندا أكثر من الكويت، هذا هو تعريفني للجحيم".
- (٢٠) الشمري، جاسم. (٢٠١٥). يتسلقون أجلس متزويا لأغفو، دار مسارات للتوزيع والنشر، الكويت، ١٦.
- (٢١) الصدير، زكي. القاص الكويتي جاسم الشمري: البدون قضيتي، صحيفة العرب، العدد ١٠٢٨٧، السنة ٣٨، ٢٦-٢٠١٦، ١٥.
- (٢٢) معناها بلغة الهنود الحمر: القيوط يطارد غزالاً.
- (٢٣) إدريس، نجمة. (٢٠١٨). كاليسكا. صحيفة الجريدة الإلكترونية، ٦-٢-٢٠١٨، تم استرجاعه بتاريخ ٣-١١-٢٠١٩ من الموقع:

(٣٢) السنوسي، سعود. ساق البامبو، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠١٢، ٣٦.

(٣٣) السنوسي، ساق البامبو، ١٩١-١٩٢.

(٣٤) السنوسي، نفسه، ١٩٢.

(35) Al-Mutairi, Reham, "Reconciling Two Opposing Cultures: The Bamboo Stalk and the Arabic Bildungsroman". Arab World English Journal, 7, no.(2), 2016, p. 363. DOI:https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no2.24.

(٣٦) السنوسي، ساق البامبو، ٢٨٢.

(٣٧) حق، تجمّل. قضية البدون في الكويت في ضوء رواية ساق البامبو لسعود السنوسي، الجيل الجديد، العدد ٣، م ١، الدراسات اللغوية والأدبية والثقافية، ٢٠١٨، ١٦٢.

(٣٨) الظفيري، ناصر. الرواية الكويتية حافظت على الصورة النمطية للبدون، تحرير: أحمد عبد المحسن، جريدة الجريدة ١٣ فبراير ٢٠١٤، تم استرجاعه بتاريخ: ١٥ أكتوبر ٢٠١٩، من الموقع: https://www.aljarida.com/articles/146237.2684659756000/

https://www.aljarida.com/ext/articles/print/1517848060045169600/

(٢٤) مفرح. سعدية. "مسطر" ناصر الظفيري، صحيفة العربي الجديد، ١٠ يناير ٢٠١٨، تم استرجاعه بتاريخ ١٥-١٠-٢٠١٩، من الموقع:

<https://www.alaraby.co.uk/opinion/2018/1/10/>

(٢٥) تركي. خالد. ثلاثة من الشمال، دار كلمات، الكويت، ٢٠١٧، ٢٣-٩٨.

(٢٦) الشطي، سليمان. الشعر في الكويت، ج ٢، نوافذ المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠١٤، ٣٨٢.

(٢٧) العيسى، بثينة. ارتطام لم يسمع له دوي، دار المدى للنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠٤، ٦٧.

(٢٨) العيسى، ارتطام لم يسمع له دوي، ١٤٥.

(٢٩) العيسى، ارتطام لم يسمع له دوي، ١١٢.

(٣٠) فهد إسماعيل، إسماعيل. في حضرة العنقاء والخل الوفي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠١٣، ٦٧.

(٣١) فهد إسماعيل، في حضرة العنقاء والخل الوفي، ٢٢٣-٢٢٨.

الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني

د. رامي عبد الحميد الجبور*

د. راكز سالم العرود***

د. يوسف محمد الشرمان***

د. اياد عدنان الحصان***

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠ / ٤ / ٢١ م

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠ / ٦ / ٢٨ م

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٨) موظف من العاملين في جامعة مؤتة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني جاء بدرجة مرتفعة وبأوساط حسابية (3.761٪)، (3.694٪) على التوالي، وأن هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية في اجابات افراد عينة الدراسة نحو المستوى العام للأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة تبعاً للنوع الاجتماعي، للمؤهل التعليمي وللحالة الاجتماعية وكانت لصالح فئة الذكور والجامعيين والمتزوجين، وبناءً عليه تم صياغة العديد من التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الكلمات الدالة: الأدوار الاجتماعية؛ الأدوار السياسية؛ الإشاعة؛ منصات التواصل الاجتماعي.

* أستاذ مساعد، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

** محاضر غير متفرغ، جامعة مؤتة.

*** أستاذ مشارك، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

**** مدرس، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

The social and political roles of rumor used in social media platforms in the Jordanian society.

Abstract

The study aimed to identify the social and political roles of rumor in social media platforms in the Jordanian society. The descriptive analytical approach was adopted. The sample of the study consisted of (218) employees working at Mutah University. The results of the study showed that the overall level of social roles of rumor in social media platforms in the Jordanian society came with a high mean (3.761%). The results of the study also showed that the overall level of political roles was also high with a mean of (3.694%). The results also showed that there are statistically significant differences in the responses of the participants according to educational qualification and social status in favor of males, university graduates and married people. Based on the results several recommendations were presented.

Keywords: Social roles, Political roles, Rumor, Social media platforms. latforms.

المقدمة:

التواصل من خلال فرد أو مجموعة من الأفراد، فهو سلوك من العمليات الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل الأفكار والمعاني والرموز ذات المعاني والدلالات، وتبادلها بين الأفراد، فمن خلال الاتصال الاجتماعي يتم تبادل الآراء، وتدفق الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، بعملية تتضمن مرسل ومستقبل^(١).

يعد التواصل الاجتماعي من الأنشطة الإنسانية التي تربط الإنسان مع غيره في الحياة الإنسانية، ويشير التواصل إلى التفاعل الذي يتم من خلال المؤشرات والرموز والإيحاءات التي تتخذ شكل الحركات، الصور واللغة التي تعمل على تنبيه السلوك الإنساني، ويكون هذا

وعلى غرار التقدم والتطور التقني لشبكة الحاسوب برزت وسائل التواصل الاجتماعي وهي عبارة عن مواقع الكترونية تربط الناس مع بعضهم البعض، فمن خلالها يتبادل الناس اهتماماتهم وأنشطتهم من خلال برمجيات وتطبيقات تكنولوجية تسمح بنقل المعلومات والأفكار والبيانات الإلكترونية، وتبادلها بسهولة ويسر سواء كانت المعلومات صحيحة أو مجرد اشاعات تخلو من المصادقية^(٢).

وتعد الإشاعة من الظواهر الاجتماعية السلبية التي أثرت على المجتمعات في جميع النواحي سواء سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً، وقد برزت خطورتها بشكل جلي على البناء الاجتماعي كونها تشيع الأخبار الضالة بين فئات المجتمع، مما يؤدي ذلك إلى فقدان المصادقية ويعيق الإجراءات والقرارات التي تتخذها السلطة تجاه مواطنيها، والذي يشكل بدوره خطراً على القدرات الوطنية الاقتصادية منها والأمنية والسياسية^(٣).

لقد برزت الإشاعة بشكل واضح في عهد الأنبياء، وقد كانت الإشاعة وسيله للتضليل وإخفاء الحق وإبراز الباطل، فلقد أشيع عن النبي نوح بأنه يسعى أن يكون

قائد وزعيم على قومه واتهم بأنه ضال، وقد ورد قول الله تعالى لبيان إشاعات قومه ﴿إِنَّا لَنَرُّكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [الأعراف: ٦٠]، وأشيع عنه بأنه شخص مجنون ﴿وَقَالُوا مَجْنُونٌ وَازْدُجِرَ﴾ [القمر: ٩]، إضافة إلى ذلك ما فعله فرعون من إطلاق الإشاعات على سيدنا موسى بأنه ساحر ماهر، وقد بين ذلك في قول الله: ﴿قَالَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ ۖ يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ﴾ [الشعراء ٣٤-٣٥]. وحذرت الديانات السماوية من خطر الإشاعة، فقال الله ﷻ: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا﴾ [الحجرات: ٦].

أما على صعيد الأسباب المساهمة في انتشار الإشاعة بشكل كبير فلقد كان للتنوع في وسائل التواصل الاجتماعي واستخدام تقنية البث المباشر دور كبير في نشرها، فالحسابات المزيفة والأسماء المستعارة ساعدت على ترويج الإشاعات بشكل كبير^(٨)، وللإشاعة أدواراً سلبية عبر منصات التواصل الاجتماعي على الأفراد والمجتمعات ومرافق الدولة ومؤسساتها على حد سواء، وأن أبرز الإشاعات المتداولة عبر مواقع التواصل الاجتماعي

ذات طابع سياسي واجتماعي، وان أسباب نشر الإشاعات هو سهولة إنتاج المعلومة وسهولة نشرها^(٩)، كما وان البالغين هم أكثر تأثراً في الإشاعة ويعرفون مدى تأثيرها على أمن المجتمع واستقراره مقابل ذلك فإن فئة الصغار لا يدركون مدى تلك الآثار مما يعلل ذلك أن الأكبر سناً يدرك سلبية ومدى تأثير الإشاعة على المجتمع بشكل عام^(١٠).

وأوضح عدداً من الباحثين أن الإشاعة تسعى إلى الاضرار بمؤسسات النظام السياسي الحاكم بالإضافة الى إثارة الفتنة وتوسيع رقعة الخلافات، وإشاعة البلبلة، إضعاف الروح المعنوية وخلخلة الاقتصاد الوطني، لذلك فإن ترويح الشائعات وتشويه الحقائق وقذف بعض الأفراد والتشهير بهم يعتبر من أبرز سلبيات منصات التواصل الاجتماعي^(١١)، ومن هنا سيتم تناول الأدوار السلبية للإشاعة وعلى النحو التالي:

أولاً. الأدوار الاجتماعية: قبل الحديث عن الأدوار الاجتماعية لابد من الإشارة إلى أن الشائعات الاجتماعية تتناول القضايا الاجتماعية وما يؤثر على المجتمع ويقلل من عزائمه ويجعله قلقاً ومتخوفاً، وهذه

الشائعات تعتبر من أخطر الشائعات لأنها تؤثرت الاحقاد الاجتماعية والبغضاء بين أفراد المجتمع^(١٢)، وتؤثر الإشاعة بشكل سلبي على القيم الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وتدمر النظام القيمي الذي يشكل أحد أعمدة التجانس والاستقرار، وخلخلة ثوابت السلم المجتمعي القائمة على أساس الصدق والأمانة والتكافل والتعاون والإخلاص بالعمل، كما أن اختراق الإشاعة للمجتمعات المحافظة قد يؤدي إلى الاضطراب المجتمعي بل ويخلق حالة من مشاعر الاحباط والتوتر والانحراف في سلوكيات الأفراد نحو وضع العراقيل أمام الإنجاز^(١٣)، إضافة إلى ذلك فإن الإشاعة يعادل تأثيرها تأثير الصحافة والإذاعة معاً ويمكن استخدامها استخداماً إيجابياً لتقوية موقف أو لكسب داعمين لسياسة ما، ويمكن أن تستخدم استخداماً سلبياً في إحداث نوعاً من إثارة البلبلة والقطيعة والخصومات وتعميق الخلافات والمشاكل وبث الحقد والكراهية بين افراد المجتمع والمسؤولين^(١٤)، وتؤثر الإشاعة عبر مواقع التواصل الاجتماعي أيضاً على اضطراب العلاقات الاجتماعية وتظليل الرأي العام وارتفاع معدلات العنف

المجتمعي والتأثير على نمط العلاقات السائدة داخل المجتمع وإثارة الفتنة والطائفية وتشجيع الأفراد على التمرد على القانون^(١٥).

كما إن الإشاعة تساعد على نشر الخصومة والبغضاء بين أفراد المجتمع وإيصال المجتمع إلى ذروة الاهتزاز وبث التفرقة بين أفراد^(١٦)، ويمكن أن تؤدي الإشاعة إلى تمزيق النسيج الاجتماعي من خلال نشر إشاعات تساعد على إثارة الفتنة بين أفراد المجتمع، وترويج لقصص وروايات كاذبة ليس لها مصدر، والغاية منها ترسيخ جذور الاختلاف وأثارة النعرات العشائرية والقبلية، وتمزيق اللحمة الوطنية وتهديد ثوابت السلم الاجتماعي، وقد لاحظنا ما عانت منه المجتمعات العربية في ظل ثورات الربيع العربي من استخدام الإشاعة ونشرها على شكل دعايات مغرضة أدت إلى القتال وقيام الحروب الأهلية وتدمير البنى التحتية، فقد شكلت الحروب والصراعات مواطن خصبة لانتشار الإشاعة في ظل الانفلات الأمني وغياب دور مؤسسات الدولة وغياب الإعلام، مما يفتح المجال لأصحاب الأجندات والمنافع لاستغلال الإشاعة

لتحقيق مصالحهم^(١٧)، وبالتالي فإن الإشاعة لها تأثير واضح على المجتمع والأفراد، وتؤدي إلى خلل في البناء الاجتماعي لأي مجتمع وتوتير الأوضاع الاجتماعية والعسكرية^(١٨).

وللإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي أثر في إثارة الحركات الاجتماعية بسبب نشر إخبار كاذبة لم يتم التأكد منها أو أثباتها من خلال التقارير الإخبارية، مما شكل ذلك أرض خصبة لسرعة انتقال الإشاعة وسهولة تداولها، مما استدعى الأمر على المؤسسات الرسمية ذات الاختصاص مراقبة وسائل التواصل الاجتماعي والحد من انتشار الإشاعة وفعاليتها^(١٩)، ويتضح مما سبق أن الشائعات تهدف من خلال نشرها بين أفراد المجتمع إلى بث الخصومة والبغضاء تمهيداً لتدمير استقراره النفسي والتعايش السلمي بحيث يصبح المجتمع ممزقاً وتضعف معنوياته^(٢٠).

يمكن القول بأن للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي دوراً سلبياً على المجتمعات فلقد هددت القيم والمنظومة الاخلاقية، واجتاحت العادات والتقاليد وعملت على هدمها، وكان لها تأثير على

افكار الشباب من خلال طرح افكار خيالية تدعي التحرير والحرية والانفتاح، مما شكل ذلك أثراً على سلوكيات الأفراد للبحث عن الاحلام الوردية، وقد تغلغلت الإشاعة في عقول قادة الثورات العربية الشباب من خلال تصوير المستقبل القادم بأنه مستقبل الانفتاح والانطلاق، لكن الحقيقة على أرض الواقع كانت اصعب مما كان في خيالهم، فكان للإشاعة المرافقة للدعاية أثرٌ على ثورات الشباب وتمزيق النسيج الاجتماعي القائم، وعدم الاستقرار والاقتيال المستمر وانهيار ثوابت ومرتكزات السلم الاجتماعي.

ثانياً. الأدوار السياسية: تعد الديمقراطية وتداول السلطة والتعددية السياسية والممارسات الديمقراطية المتمثلة في المشاركة السياسية من خلال الانتخابات النيابية والبلدية والشعبية هي معايير ومؤشرات للاستقرار والسلم المجتمعي، وبالمقابل فإن الانظمة السلطوية التي تغيب فيها الممارسات الديمقراطية ويسود فيها نظام حكم الفرد الواحد، وسياسة الضرب بيد من حديد هي مهددات للاستقرار والسلم المجتمعي^(٢١).

وتبرز الإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي بدور سلبى من حيث الإطار السياسي، فالإشاعة التي تدور حول رئيس دولة أو قائد سياسي أو أحد رموز الدولة تؤثر على تماسك النظام السياسي وتزعزع حالة الاستقرار، حيث إن الإشاعة التي تنشر معلومات وإخبار مضللة تشكك في قدرة النظام السياسي على إدارة مرافق الدولة، أو اتهامه بالتقصير في القضايا التي تتعلق بحقوق الإنسان أو الحريات وكل ذلك يشكل تشويه لصورة الدولة على المستوى الخارجي، مما يستدعي الأمر بسبب الإشاعة تدخلات المنظمات الدولية الإنسانية والدول الكبرى بذريعة حماية حقوق الإنسان واحترام خصوصيته^(٢٢)، ولقد أشار البعض إلى أن الشائعات السياسية هي الأبرز بين الشائعات التي سادت المجتمع العراقي وتعلقت معظمها بشرعية الحكومة العراقية ووجود شائعات تتعلق بالأمن والإرهاب داخل دولة العراق^(٢٣).

وتؤثر الإشاعة على الاستقرار السياسي في الدولة وتعمل على تفكيك المجتمع وخلق بلبلة بين المواطنين وتنتج ثقافة عداوية بين فئات المجتمع المختلفة،

حيث يلجأ كل طرف لاستخدام الإشاعة من أجل إضعاف الطرف الآخر^(٢٤)، كما أن الأخبار المتداولة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي تعمل على التشكيك فيما تبثه وسائل الإعلام الوطنية الرسمية وشبه الرسمية، والتحريض والتظاهر والاعتصام والإضراب، واستخدام العامل الديني لإثارة سلوك الأفراد أو الدعوة لمقاطعة الأنشطة والفعاليات التي تدعو إليها الحكومات^(٢٥)، وأن الأغراض من الشائعات متعددة وتتمثل في تأجيج المجتمع ضد الدولة وتأجيج العاطفة الدينية وزعزعة الأمن، وتنوع الشائعات بين الشائعات الدينية والاجتماعية والسياسية والأمنية بالإضافة إلى تنوع أساليب الشائعات فمنها الأسلوب الاستفزازي وأسلوب التخويف وأسلوب الاستغلال وأخيراً أسلوب السخرية^(٢٦)، كما وأن الإشاعة تعمل على تحقيق الأهداف السياسية المرسومة لها وذلك من خلال الموضوعات التي تتناولها عن قادة النظام السياسي والشخصيات البارزة في المجتمع، فهي تسعى إلى زعزعة الثقة في المخططات التي يضعها النظام السياسي في الدولة^(٢٧)، وأكدت بعض الدراسات أن للإشاعة

عواقب وخيمة على المجتمع وخاصة عندما يتعلق الأمر بالإساءة للشخصيات السياسية، ونشر إشاعات سلبية عنهم، وأنه لا بد من وقف أنتشار مثل هذه الشائعات الخاطئة من خلال نشر الشائعات المضادة لها^(٢٨).

ويمكن القول أن للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي أدواراً سلبية فهي تهدد أمن المجتمع، حيث نلاحظ أن التدخلات الدولية في شؤون الدول كانت بسبب الإشاعات الكاذبة الناتجة عن نقل أخبار كاذبه عبر منصات التواصل الاجتماعي فأدت إلى إسقاط أنظمة سياسية، فقد غادر نظام عابدين في تونس، ومبارك في مصر، والقذافي في ليبيا، وعلي صالح في اليمن بسبب أخبار غلبت عليها أخبار الدعاية والإشاعة، واليوم تأن هذه الدول تحت وطأة الحرب الأهلية كما هو اليمن وليبيا وسوريا، وحالة من عدم الاستقرار في تونس ومصر بالإضافة إلى ما شكلته هذه الثورات من انهيار في المنظومة المجتمعية وتراجع في الحالة السلمية للمجتمع في حال عدم مواجهتها من قبل الجهات الرسمية والإعلام الواعي لدحض مثل تلك الشائعات.

وقد أشار^(٢٩) الى أن للشائعات أضراراً نفسية بالغة ولها قدرة كبيرة على القضاء على مجتمعات كاملة في حال عدم مواجهتها من قبل الأطراف الفاعلة في الدولة، ويزداد ضررها إذا كانت هنالك جهات تعمل على نشرها في المجتمع من أجل بث التفرقة والسيطرة على عقول أفراد المجتمع وتغيير سلوكياتهم وقد يصعب إبطاؤها وذلك لتفشيها في المجتمع.

لقد شكلت الإشاعات عبر منصات التواصل الاجتماعي أحد مهددات السلم والأمن المجتمعي، وقد برزت بشكل واضح في ظل عدم استقرار الأوضاع الأمنية في الأوطان، فقد أدت كثير من الإشاعات إلى حالة من الهلع في نفوس الأفراد والجماعات مما يثير ذلك حالة من الانفلات الأمني والخروج عن النظام والقانون، فنقل الأخبار الكاذبة من فئات معينة عبر مواقع التواصل الاجتماعي حول مقتل شخصية ما أو سقوط ضحايا يعمل على إثارة القلق والاحتقان والخوف، بل إن هذه الإشاعة تجعل الناس في حالة من الفوضى والاضطراب، وقد تزداد مظاهر السرقة والسطو المسلح والاقتتال بسبب انتشار معلومات مغلوطة ليس لها مصدر،

بل مجرد إشاعات مغرضة وتشكل شرخاً كبيراً في السلم المجتمعي^(٣٠). وبين^(٣١) أن هنالك دوراً مرتفعاً لوسائل التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، والواتساب) في نشر الإشاعة وتصديقها، وأن العوامل المهيمنة لانتشار الإشاعة تمثلت في نقص الوعي، ضعف الرقابة على الإعلام وضعف تقديم الإعلام الرسمي للمعلومة، وانتشار الأمية، ووقوع الالتزامات، وتوتر الأوضاع السياسية، وتدني مستوى المعيشة وانتشار الأوبئة والأمراض. وأشار^(٣٢) إلى أن من أسباب انتشار الشائعات كانت سهولة إنتاج المعلومة ونشرها وصعوبة التحري عن مروجي الشائعات، وعدم خضوع محتويات وسائل التواصل للرقابة الأمنية وسهولة إنشاء مواقع بأسماء مزورة وسهولة إعادة نشر الإشاعة، غياب الوعي، غياب الشفافية وعدم وجود قوانين رادعة.

أن الاستخدام غير الواعي لوسائل التواصل الاجتماعي يساهم في نشر خطاب الكراهية وعدم احترام الحقوق الشخصية والعنف النفسي، ونشر الإشاعة وخداع الأفراد بحسابات مزيفة ونشر الخطابات السلبية التي تحرض على الإساءة^(٣٣)، كما

وأن صدق المعلومة المتداولة على التويتر كوسيلة للتواصل الاجتماعي لا يغير من انتشار الشائعات زمانياً ومكانياً على التويتر بمعنى أن الإشاعة تنبثق عن المعلومات الحقيقية مع مرور الوقت وانتقالها من مكان إلى آخر^(٣٤).

مما سبق يمكن القول بأن الإشاعة هي أداة ووسيلة تستخدم في تظليل الرأي العام، وإعطاء صورة مختلفة تضيف عليها مصطلحات ومفاهيم تزيد من أهميتها ونشرها، مستخدمة وسائل الإعلام والدعاية لتبرز أهميتها وتقنن شرعيتها من خلال مفاهيم الحفاظ على المصلحة العامة، والعمل من أجل حق تقرير مصير الشعوب، واحترام سيادة الدول، وعدم التدخل في شؤونها، ورسم صورة إنسانية للدفاع عن حقوق الإنسان، بحيث تستطيع الإشاعة ترسيخ القناعة لدى الشعوب بأن الأهداف نبيلة وإنسانية، وأن ما حدث خلال الاحتلال هي مجرد أخطاء غير مقصودة ولكن الهدف الرئيس هو أن تعيش الأمم والشعوب بأمن واستقرار وسلام.

النظريات المفسرة لموضع الدراسة: وفيما يتعلق بالترابط النظري لموضوع الدراسة

الحالية نجد أن ذلك يتطابق مع ما جاء في نظرية المجال العام والتي يرتبط إطارها مع العديد من المجالات منها التاريخ والاجتماع والسياسة، ولقد انتشر هذا المفهوم على يد العالم يورغن هابرماس^(٣٥) في كتابه التحول البنيوي للمجال العام في مجال العلوم السياسية، وجاءت مداخلات العلماء الآخرين لاستخدامه في التاريخ والاجتماع أيضاً، والمجال العام هو أي مساحة مادية أو افتراضية يمكن لأي فرد عادي بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ومهما كان انتماءه الفكري والإيديولوجي والسياسي التعبير عن رأيه سواء بشكل فردي أو ضمن مجموعة ودون أي قيد أو تأثير من جهة رسمية أو غير رسمية، ووفقاً لرؤية هابرماس فإن الاتجاه العام يتكون من مجموعة من الأفراد الذين يلتقون معاً للتداول في المسائل العامة في الأماكن العامة كالأندية والمراكز الثقافية وغيرها، وهذا المجال قد يكون اجتماعياً أو سياسياً، إلا أنه ومع ظهور وسائل الإعلام الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي تحول الاتجاه العام واستبدلت التفاعلات الشخصية بطريقة أخرى أحادية الاتجاه، وتعبير أدق اعتماد

الأشخاص على الوسائل الإعلامية بدلاً من المشاركة في التنظيمات المجتمعية المتعددة، وبالتالي نجد أن هذه النظرية تفسر ضمناً الدور الذي تقوم به وسائل التواصل الاجتماعي حيث تتيح للأفراد الفرصة لطرح القضايا والنقاشات من أجل الحصول على دعم وتأييد لآراء الآخرين حول تلك القضايا، وقد تكون هذه القضايا والنقاشات غير صحيحة (أخبار كاذبة وملفقة) والتي قد تحظى على تأييد أو جدل بين أفراد المجتمع وتنتقل من فرد إلى آخر والتي تؤثر بدورها على السلطة السياسية في تلك الدولة.

من ناحية أخرى يبرز الترابط النظري للدراسة الحالية مع نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام والتي أشارت إلى أنها مجموعة من الأفكار التي تبين اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام بشكل مباشر من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع ما، وأن فكرة الاعتماد على وسائل الإعلام ارتبطت بقدرتها على تحقيق التأثير والانتشار الواسع في العديد من المجتمعات مما جعلها محركاً أساسياً وعنصراً مهماً من العناصر التي تؤثر على آراء الأفراد داخل المجتمع الواحد، لذلك ساهمت وسائل

الإعلام في تغيير سلوك الأفراد وخصوصاً مع التطورات التكنولوجية المرتبطة بدور شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي في نقل الأخبار وتوصيلها للأفراد في وقت قصير، كما أن وسائل الإعلام تصنف كمصدر قوة مؤثرة على الأفراد والتي تساهم بتزويدهم بمجموعة من المعلومات حول مواضيع مختلفة وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات^(٣٦):

- ١-تتنوع المجتمعات وفقاً لمدى استقرارها فكلما تضاعفت حالات الاضطراب في مجتمع ما كلما شكل ذلك اعتماد الأفراد على الوسائل الاعلامية.
- ٢-كلما كان النظام الإعلامي القائم في مجتمع ما قادراً على تحقيق أهداف الجمهور في هذا المجتمع واشباع احتياجاته كلما زاد اعتماد الجمهور على وسائل الاعلام .
- ٣-تتنوع درجة الاعتماد على الوسائل الإعلامية بين الأفراد وفقاً لظروفهم وخصائصهم وأهدافهم.
- ومن هنا يظهر أن الأفراد في المجتمع الأردني يعتمدون بشكل مباشر على وسائل التواصل الاجتماعي للحصول على

وأوسع وأسرع، حيث شكلت منصات التواصل الاجتماعي بين الأفراد سهولة انتقال الإشاعة، وقد لعب الإعلام الضعيف دوراً كبيراً في ازدياد سرعة نشر الإشاعة، فشهدت كثير من الدول اثراً للإشاعة على مجتمعاتها، مما كان لها الأثر في سقوط أنظمة سياسية وانهيار اقتصادها، بالإضافة إلى الانفلات الأمني والانحلال المجتمعي، وما ترتب على ذلك من نتائج سلبية متنوعة، لذلك جاءت مشكلة الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي "ما الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني" وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية على الموظفين العاملين في جامعة مؤتة.

أهمية الدراسة: تكمن الأهمية العلمية (النظرية) والتطبيقية للدراسة في جانبين:

١- الجانب النظري:

أ- تعتبر الإشاعة من الظواهر الاجتماعية التي تؤثر على المجتمع في العديد من النواحي الاجتماعية والسياسية والتي تؤثر بدورها على السلم المجتمعي بشكل عام، لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في

المعلومات، وأحياناً يتم تداول المعلومات والتي قد تكون في مجملها غير صحيحة ومجرد إشاعات، مما ينعكس على تناقل هذه الإشاعات بين شريحة واسعة من المواطنين أملاً منهم في الحصول على المعلومات حول مواضيع مختلفة، وهذا ينعكس بدوره على حاله الاستقرار المجتمعي سواء على المستوى السياسي أو الاجتماعي.

مشكلة الدراسة: ارتبط مفهوم الإشاعة بكثير من المفردات والمذلولات ذات العلاقة بالتخصصات الحياتية والاجتماعية والإنسانية وغيرها، وقد برزت مدلولاتها وأثرها بشكل جلي في القضايا المرتبطة بالحرب النفسية والترويع السياسي والمنافع الاقتصادية والأغراض الأمنية، وانتشرت الإشاعة بشكل أكبر بفضل التطور التكنولوجي والتقدم المعرفي، والثورة الاتصالية التي برزت بشكل واضح من خلال منصات التواصل الاجتماعي، والتي زادت وساعدت على أنتشار وتداول الإشاعة بحيث أصبحت الإشاعة ظاهرة اجتماعية لا تربطها القيود ولا تمنعها الحدود.

ففي ظل تكنولوجيا الاتصالات وثورة المعرفة برزت الإشاعة بشكل أكبر

المناسبة والفعالة من أجل التخفيف قدر الامكان من دور الإشاعة السليبي على أمن المجتمع في المجتمع الأردني.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى:

١- التعرف على الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة.

٢- التعرف على الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة.

٣- الكشف عن الفروق بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية.

٤- الكشف عن الفروق بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

الكشف عن الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، فالإشاعة لها دور سلبي على القيم الاجتماعية السائدة بين الأفراد والجماعات، وتعمل على تدمير النظام القيمي والتجانس والاستقرار، والصدق والأمانة والتكافل والتعاون والإخلاص بالعمل، وخلق مشاعر الاحباط والتوتر والانحراف في سلوكيات الأفراد.

ب- هنالك ندرة في الدراسات التي تناولت الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني على حد علم الباحثين، وستكون هذه الدراسة بمثابة إثراء للجانب النظري حول هذه الظاهرة.

٢- الجانب التطبيقي: تحاول الدراسة الحالية توضيح الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، من أجل وضع التوصيات لصناع القرار لدرء مخاطر هذه الظاهرة وكذلك لفت نظر الأفراد بمختلف فئاتهم والذين ليس لديهم رؤية واضحة عن الأدوار السلبية المترتبة على تداول الأخبار الصادرة عن جهات غير رسمية، كما وتساهم الدراسة أيضاً في وضع الحلول

١- ما الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة؟

٢- ما الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية؟

التعريفات الإجرائية:

التعريف الإجرائي للأدوار الاجتماعية:

ويعرفها الباحثون بالنتائج والآثار التي سيحددها العاملين في جامعة مؤتة والمترتبة على انتشار وتداول الإشاعة بين أفراد المجتمع الأردني والتي تؤثر بدورها على البناء الاجتماعي ككل في جميع النواحي.

التعريف الإجرائي للأدوار السياسية:

ويعرفها الباحثون بالنتائج والآثار التي سيحددها العاملين في جامعة مؤتة والمترتبة على انتشار وتداول الإشاعة بين أفراد المجتمع الأردني والتي تؤثر بدورها على النظام السياسي القائم من حيث خلق التوتر وعدم الاستقرار والخروج على النظام السياسي القائم.

التعريف الإجرائي للإشاعة:

يعرف الباحثون الإشاعة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها المعلومات والأخبار والصور والرموز والإيحاءات ومقاطع الفيديو الملفقة والتي تتناول الأوضاع الاجتماعية والسياسية القائمة في المجتمع الأردني، ويتناولها مستخدمو منصات التواصل الاجتماعي على صفحاتهم وحساباتهم دون التأكد من صحتها ومصداقيتها، والتي تؤثر على أمن واستقرار المجتمع ككل.

التعريف الإجرائي لمنصات التواصل

الاجتماعي:

ويعرفها الباحثون إجرائياً: بأنها مواقع متاحة على الشبكة العنكبوتية (الانترنت) يستطيع الأفراد من خلالها إنشاء حسابات ومواقع خاصة لهم في العالم الافتراضي

حيث يتم تبادل المعلومات والأخبار فيما بينهم من خلال هذه المواقع ومنها (الفيس بوك، الواتساب، التويتر، اليوتيوب).
منهجية الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة التي تستهدف التعرف على الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها باستخدام أساليب التحليل الإحصائي الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في جامعة مؤتة من الهيئتين التدريسية والإدارية للعام الدراسي (2019/2020)، والبالغ عددهم الإجمالي نحو (2344) عضو هيئة تدريس وموظف إداري^(٣٧)، ونظراً للحجم الكبير لمجتمع الدراسة وصعوبة تطبيق أداة الدراسة على كامل أفراد المجتمع الإحصائي المستهدف، فقد تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة تشكل ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، وتم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية الطبقية حسب أماكن عمل

العاملين في الجامعة في اختيار أفراد عينة الدراسة، وبالاعتماد على قوائم خاصة بأسماء العاملين في كليات الجامعة ووحداتها الإدارية ودوائرها المختلفة، وبناءً على نسبة التمثيل لعينة الدراسة من المجتمع الإحصائي المستهدف والبالغة (10%)، فقط بلغ عدد الاستبيانات التي تم توزيعها على العينة المستهدفة ما مجموعه (240) استبانة، وبعد إتمام عملية التطبيق التي استمرت لمدة أربعة أسابيع متتالية، استرجعت الاستبيانات المطبقة والتي بلغ عددها (226) استبانة، وبعد إجراء عملية المراجعة والتدقيق لها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي، فقد وجد أن (8) استبانات منها غير مكتملة البيانات، والتي تم استبعادها، وبذلك يكون العدد الإجمالي للاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (218) استبانة، وتشكل ما نسبته (9.31%) من مجتمع الدراسة، وتشكل ما نسبته (94.16%) من عدد الاستبيانات التي تم تطبيقها، والجدول رقم (1) يوضح التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الديمغرافية والوظيفية.

جدول رقم (1) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقا لخصائصهم النوعية والوظيفية			
المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية (%)
النوع الاجتماعي	ذكر	167	%76.61
	أنثى	51	%23.39
	المجموع	218	%100
العمر	30 سنة فأقل	32	%14.68
	31-44 سنة	107	%49.08
	45 سنة فأكثر	79	%36.24
	المجموع	218	%100
عدد سنوات الخدمة في الجامعة	10 سنوات فأقل	35	%16.06
	11-20 سنة	107	%49.08
	21 سنة فأكثر	76	%34.86
	المجموع	218	%100
المؤهل التعليمي	ثانوي فأقل	19	%8.72
	دبلوم متوسط	32	%14.68
	جامعي	167	%76.61
	المجموع	218	%100
الحالة الاجتماعية	متزوج	179	%82.11
	أعزب	39	%17.89
	المجموع	218	%100

العمرية (31-44) سنة في المرتبة الاولى ونسبة(49.08%)، بينما جاءت الفئة العمرية (45 سنة فأكثر) في المرتبة الثانية ونسبه(36.24%)، أما الفئة العمرية (30 سنة فأقل) فقد جاءت في المرتبة الثالثة ونسبة (14.68%)، وبالنظر إلى متغير

يتضح من الجدول رقم(1) أن عينة الدراسة من فئة الذكور قد شكلوا ما نسبته(76.61%)، بينما شكلت الإناث ما نسبته(23.39%)، أما عن توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير العمر فقد تبين أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة من الفئة

بصورته الأولية من ثلاثة أجزاء رئيسية وهي:

الجزء الأول: ويشمل الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة، وهي: (النوع الاجتماعي، العمر، عدد سنوات الخدمة في الجامعة، المؤهل التعليمي، الحالة الاجتماعية).

الجزء الثاني: ويتعلق بقياس الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وتضمن هذا الجزء على (12) فقرة.

الجزء الثالث: ويتعلق بقياس الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وتضمن هذا الجزء على (15) فقرة.

اختبارات الصدق والثبات:

أ-الصدق الظاهري لأداة الدراسة: استخدمت الدراسة طريقة إجماع المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري، إذ تم عرض الاستبيان بشكله الأولي على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومن العاملين في الكليات الإنسانية والبالغ عددهم (7) أعضاء، وطلب منهم تحكيم أداة الدراسة من حيث وضوح الفقرات،

عدد سنوات الخدمة في الجامعة فقد تبين أن ما نسبته (49.08%) من عينة الدراسة كانت ممن عدد سنوات خدمتهم في الجامعة تتراوح بين (11-20) سنة، بينما شكلت الفئة التي خدمتهم (21 سنة فأكثر) ما نسبته (34.86%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفئة التي تراوحت خدمتهم (10 سنوات فأقل) وبنسبه (16.06%)، ويتضح أن معظم أفراد عينة الدراسة كانوا من الجامعيين وبنسبه (76.61%)، ومن فئة المتزوجين وبنسبة (82.11%).

أداة الدراسة: تطلبت طبيعة الدراسة الحالية بناء استبانة كأداة أساسية لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة لتحقيق أهدافها، وقد روعي في إعداد الاستبانة اتباع الأساليب العلمية التي تمكن من توفير عناصر الاتساق والتكامل بين أجزائها، وقد تم بناء وتصميم أداة الدراسة بعد إجراء المسح المكتبي وإعداد الإطار النظري والاطلاع على الدراسات السابقة وذات الصلة بموضوعها ومتغيراتها كدراسة^(٣٨)، (٣٩)، (٤٠)، (٤١)، (٤٢)، (٤٣)، بالإضافة إلى الاستفادة من آراء الخبراء والمختصين في موضوع الدراسة، وقد تكون الاستبيان

وملائمتها للتطبيق، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف الدراسة، وبناءً عليه قام المحكمون بوضع بعض التعديلات، حيث تم الأخذ بأرائهم والقيام بحذف (5) فقرات، وتعديل صياغة بعضها، وبناءً عليه فقد بلغ عدد فقرات أداة الدراسة بعد التحقق من الصدق الظاهري لها في الجزء الثاني والثالث (22) فقرة، حيث تم حذف فقرة واحدة من الجزء الثاني من أداة الدراسة ليتكون من (11) فقرة، وكذلك حذف أربع فقرات من الجزء الثالث ليتكون أيضاً من (11) فقرة.

ب- صدق البناء: للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (35) مبحوث من العاملين في الجامعة، والذين تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة الأساسية، وطلب منهم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وبعد تطبيقها تم تفريغ البيانات على برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وحساب معامل الارتباط Pearson بين الفقرات في الجزأين الثاني والثالث والدرجة الكلية لهما، والجدول رقم (2) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية					
الأجزاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط
الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	1	0.38**	2	0.29**	0.45**
	4	0.35**	5	0.43**	0.38**
	7	0.34**	8	0.48**	0.56**
	10	0.35**	11	0.25**	-
الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	1	0.49**	2	0.64**	0.45**
	4	0.42**	5	0.60**	0.44**
	7	0.37**	8	0.28**	0.32**
	10	0.43**	11	0.64**	-
**دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).					

يتضح من النتائج في الجداول (2) أن معاملات الارتباط الواردة بين درجات كل فقرة من فقرات الجزء الخاص بقياس الأدوار الاجتماعية للإشاعة مع الدرجة

الكلية تتراوح بين (0.25 و 0.56)، فيما تراوحت فقرات الجزء الخاص بقياس الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني بين (0.28 و 0.64)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين أجزاء أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، للتأكد من الصدق العملي، والجدول رقم (3) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين أجزاء أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة	
أجزاء أداة الدراسة	معامل الارتباط
الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	0.47**
الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	0.39**
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).	

يتضح من النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين أجزاء أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة بلغت نحو (0.47) و (0.39) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك يتضح تحقيق أداة الدراسة للصدق الداخلي والصدق العملي مما يشير إلى أهمية كل فقرة من فقرات أداة الدراسة. ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ الفيا، بالاعتماد على نتائج العينة الاستطلاعية المكونة من (35) موظف من مجتمع الدراسة وخارج عيبتها، وكما هو في الجدول (4).

جدول رقم (4) معاملات الثبات (كرونيخ ألفا Cronbach Alpha) لأجزاء أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة		
أجزاء أداة الدراسة	عدد الفقرات	كرونيخ ألفا Cronbach Alpha
الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	11	0.881
الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	11	0.825
الأداة ككل	22	0.949
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).		

يتضح من الجدول رقم (4) تمتع أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفيا حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.881-0.825) لأجزاء أداة الدراسة بينما بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.949)، مما

(1-5) / 3 = 1.33، وبذلك تكون درجات التقدير بالشكل التالي:

درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة
(3.68 فما فوق)	(3.67-2.34)	(2.33 فأقل)

وبناءً عليه فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة لفقرات أداة الدراسة (3.68) فأكثر فيكون المستوى مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين (3.67-2.34) فإن المستوى يكون متوسطاً، وإذا كان المتوسط الحسابي (2.33) فأقل فيكون المستوى منخفضاً، وعالجت الدراسة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث قام الباحثين بترميز وترتيب جميع فقرات أداة الدراسة، ثم تخزين البيانات على ملف خاص ضمن برنامج SPSS، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية والتي شملت:

١- مقياس الإحصاء الوصفي "النزعة المركزية والتشتت" (Descriptive Statistic Measures) باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية.

يشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات، وبناءً على ما تقدم من نتائج الصدق والثبات يتضح إمكانية تطبيق الأداة والاعتماد عليها في تطبيق الدراسة على العينة المستهدفة، والوثوق من النتائج التي ستسفر عنها.

أساليب التحليل الإحصائي للبيانات:

اعتمدت الدراسة في تصنيف إجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة في الجزء الثاني والثالث وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (Likert) وحددت بخمس إجابات:

1. (موافق بدرجة كبيرة جداً) ويمثل (5 درجات).	و يمثل (4 درجات).
2. (موافق بدرجة كبيرة)	و يمثل (3 درجات).
3. (موافق بدرجة متوسطة)	و يمثل (2 درجتان).
4. (موافق بدرجة قليلة)	و يمثل (درجة واحدة).
5. (موافق بدرجة قليلة جداً)	

مع الأخذ بعين الاعتبار أن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها نتائج الدراسة سيتم تدرجها بحيث يتم تقسيم درجات الإجابة إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، بالاعتماد على تطبيق المعادلة الآتية وهي معيار التصحيح = (القيمة الأعلى للإجابة - القيمة الأدنى للإجابة) / عدد الخيارات =

١- استخدام معامل الارتباط بيرسون Person لإجراء اختبار العلاقات الارتباطية بين فقرات وأبعاد أداة الدراسة.

١.١- تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

٢- اختبار توكي Tucky للمقارنات البعدية.

عرض ومناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والمستوى لتقديرات عينة الدراسة على فقرات الجزء الثاني من أداة الدراسة، وإجراء اختبار "ت" للكشف عن معنوية الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، علماً بأن هذا الجزء قد تضمن على (11) فقرة ، والجدول رقم(5) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لاختبار الدلالة الاحصائية للأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	قيمة 'ت'	مستوى المعنوية
1	التأثير السلبي على القيم الاجتماعية السائدة بين افراد المجتمع.	4.068	0.73	مرتفع	24.87**	٠,٠٠
11	إيجاد حالة من الحرب النفسية المدمرة للشباب في المجتمع.	3.866	0.82	مرتفع	20.70**	٠,٠٠
2	تدمير النظام القيمي والتجانس والاستقرار بين أفراد المجتمع.	3.834	0.71	مرتفع	17.90**	٠,٠٠
4	خلق حالة من الشك والخيرة والأخبار الكاذبة في المجتمع.	3.802	0.97	مرتفع	15.40**	٠,٠٠
6	اثارة النزعات العشوائية والقبلية.	3.784	0.90	مرتفع	15.34**	٠,٠٠
8	اثارة الفتن بين الطوائف الدينية والمذهبية والقومية.	3.729	0.85	مرتفع	14.37**	٠,٠٠
10	التشكيك في مصداقية وسائل الاعلام الوطنية والرسمية.	3.728	0.91	مرتفع	13.55**	٠,٠٠

الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة..... رامي عبد الحميد وراكنز سالم و يوسف محمد و اياد عدنان

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	قيمة ت'	مستوى المعنوية
5	تمزيق أواصر النسيج الاجتماعي.	3.715	0.81	مرتفع	13.38**	٠,٠٠
9	نشر خطاب الكراهية والتسامح الاجتماعي	3.637	0.96	متوسط	13.25**	٠,٠٠
7	تهديد ثوابت السلم المجتمعي والتشويش عليها	3.637	0.83	متوسط	11.75**	٠,٠٠
3	خلق حالة من الاحباط والتوتر بين أفراد المجتمع.	3.563	1.00	متوسط	9.20**	٠,٠٠
-	المستوى العام للأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.	3.761	0.68	مرتفع	16.14**	٠,٠٠

أثارة الفتن بين الطوائف الدينية والمذهبية والقومية، التشكيك في مصداقية وسائل الاعلام الوطنية والرسمية، تمزيق أواصر النسيج الاجتماعي، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتصورات عينة الدراسة على هذه الفقرات (3.715-4.068)، أما باقي الفقرات فقد جاءت تصورات عينة الدراسة عليها بمستوى متوسط وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتصوراتهم على هذه الفقرات بين (3.563) و(3.637)، ومن ملاحظة النتائج السابقة يتضح أن مستوى الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة قد حققت مستويات مرتفعة ومتوسطة، ولم تحقق أي فقرة مستوى منخفض، ويتضح من قيم الانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة على الفقرات بأنها قد تراوحت

من خلال النتائج في الجدول رقم (5) يتضح أن المستوى العام لإجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني جاءت بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (3.761) من (5)، وبانحراف معياري (0.68)، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (8) فقرات على مستوى مرتفع وهي الفقرات ذوات الأرقام (1.11.2.4.6.8.10.5) على التوالي، والمتمثلة في (التأثير السلبي على القيم الاجتماعية السائدة بين أفراد المجتمع، إيجاد حالة من الحرب النفسية المدمرة للشباب في المجتمع، تدمير النظام القيمي والتجانس والاستقرار بين أفراد المجتمع، خلق حالة من الشك والحيرة والأخبار الكاذبة في المجتمع، إثارة النزعات العشائرية والقبلية،

على التمرد على القانون وخلخلة ثوابت الأمن المجتمعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام حيث أن الأفراد الذين يسعون إلى خلخلة النظام القيمي السائد وإيجاد حالة من الحرب النفسية المدمرة للشباب في المجتمع وتدمير النظام القيمي والتجانس والاستقرار بين أفراد المجتمع وإثارة النزعات العشائرية والقبلية يعتمدون بشكل كبير على وسائل التواصل الاجتماعي والتي أصبحت في الوقت الحاضر من الوسائل التي تنقل الأخبار بغض النظر عن مصداقيتها، لذلك فإن زيادة حالات الاضطرابات في المجتمع تدل على ازدياد اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام، ولذلك فإن الأفراد في المجتمع الأردني يعتمدون بشكل مباشر على وسائل التواصل الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لتقديرات عينة الدراسة على فقرات الجزء الثالث من

بين (0.71-1.00) مما يشير إلى وجود تقارب بين متوسط إجابات عينة الدراسة على فقرات الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وبينت النتائج في الجدول رقم (5) ومن خلال قيم اختبار "ت" التي بلغت للمستوى العام (16.14)، وللنقرات بين (9.20-24.87) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). مما يؤكد معنوية الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (٤٤)، (٤٥)، (٤٦)، (٤٧)، (٤٨)، (٤٩)، (٥٠)، (٥١)، (٥٢)، (٥٣)، (٥٤)، والتي أشارت جميعها إلى أن للإشاعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي أدواراً مختلفة تتمثل في التأثير على معنويات الأفراد من خلال إثارة البلبلة والشك والحيرة وخلق حالة من الاحباط والحيرة والتوتر والانحراف وتدمير النظام القيمي والتجانس والاستقرار وتمزيق النسيج الاجتماعي وإثارة النزعات العشائرية والقبلية وتمزيق اللحمة الوطنية، وبث الحقد والكراهية واضطراب العلاقات الاجتماعية وارتفاع معدلات العنف المجتمعي وتشجيع الأفراد

أداة الدراسة، وإجراء اختبار "ت" للكشف
عن معنوية الأدوار السياسية للإشاعة عبر
منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع
الأردني، علماً بأن هذا الجزء قد تضمن

على (11) فقرة، والجدول رقم (6)
يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار 'ت' لاختبار الدلالة الاحصائية للأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني.						
رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	قيمة 'ت'	مستوى المعنوية
1	التأثير السلبي على تماسك النظام السياسي في المجتمع	3.786	0.90	مرتفع	11.12 5	٠,٠٠
10	زيادة حالات التطاهرات والاعتصامات داخل المجتمع.	3.768	0.95	مرتفع	10.08 4	٠,٠٠
9	ازدياد مظاهر العنف والافتتال بين أفراد المجتمع.	3.754	0.98	مرتفع	9.651	٠,٠٠
2	التشكيك في قدرة النظام السياسي على ادارة مرافق الدولة	3.731	0.95	مرتفع	9.542	٠,٠٠
3	نقل الثورات والخلافات الخارجية إلى داخل الدولة .	3.704	0.99	مرتفع	8.468	٠,٠٠
8	خلق حالة من الانفلات الامني والخروج على القانون.	3.699	0.92	مرتفع	9.425	٠,٠٠
6	انعدام لغة الحوار والانسجام بين افراد المجتمع.	3.685	0.95	مرتفع	8.401	٠,٠٠
5	تراجع الحالة السلمية للدولة .	3.667	0.96	متوسط	8.362	٠,٠٠
7	خلق انقسامات سياسية داخل المجتمع الواحد.	3.658	1.03	متوسط	7.554	٠,٠٠
11	فقدان المصداقية بالإجراءات التي تتخذها الدولة.	3.644	1.00	متوسط	7.471	٠,٠٠
4	اعطاء ذريعة للمنظمات الدولية للتدخل في شؤون الدولة.	3.571	1.05	متوسط	5.807	٠,٠٠
-	المستوى العام للأدوار السياسة للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني	3.694	0.82	متوسط	12.46	٠,٠٠

من خلال النتائج الواردة في الجدول
رقم (6) يتضح أن المستوى العام لإجابات
عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة
عبر منصات التواصل الاجتماعي في

المجتمع الأردني جاءت بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (3.694) من (5)، وبانحراف معياري (0.82)، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (7) فقرات مستوى مرتفع وهي ذوات الأرقام (1.10.9.2.3.8.6) على التوالي، والمتمثلة في (التأثير السلبي على تماسك النظام السياسي في المجتمع، زيادة حالات التظاهرات والاعتصامات داخل المجتمع، ازدياد مظاهر العنف والقتال بين أفراد المجتمع، التشكيك في قدرة النظام السياسي على إدارة مرافق الدولة، نقل الثورات والخلافات الخارجية إلى داخل الدولة، خلق حالة من الانفلات الأمني والخروج على القانون، انعدام لغة الحوار والانسجام بين أفراد المجتمع)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتصورات عينة الدراسة على هذه الفقرات (-3.685 3.786)، أما باقي الفقرات فقد جاءت تصورات عينة الدراسة عليها بمستوى متوسط وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتصوراتهم على هذه الفقرات بين (3.571) و (3.667)، ومن ملاحظة النتائج السابقة يتضح أن الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي

في المجتمع الأردني من وجهة نظر العاملين في جامعة مؤتة قد حققت مستويات مرتفعة ومتوسطة، ولم تحقق أي فقرة للتصورات مستوى منخفض، ويتضح من قيم الانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة على الفقرات بأنها قد تراوحت بين (0.90-1.05) مما يشير إلى وجود تقارب بين تقديرات عينة الدراسة على فقرات الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وبينت النتائج في الجدول رقم (6) ومن خلال نتائج اختبار "أن الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) حيث بلغت قيم "ت" للمستوى العام (12.46)، ولل فقرات بين (11.125-5.807) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وتتفق نتيجة الدراسة مع ما جاء في دراسة (٥٥)، (٥٦)، (٥٧)، (٥٨)، (٥٩)، (٦٠)، (٦١)، (٦٢)، (٦٣)، (٦٤)، (٦٥)، (٦٦)، والتي أشارت جميعها إلى أن للإشاعة عبر منصات وسائل التواصل الاجتماعي أدواراً على الجانب السياسي وتتمثل في التأثير على تماسك النظام السياسي، وزعزعة حالة الاستقرار

القضايا أم أنها مجرد شائعات متداولة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل وللكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية، تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) لإجابات عينة الدراسة، وقد تم أولاً إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والجدول رقم (7) يوضح النتائج.

والتشكيك في قدرة النظام السياسي على إدارة مرافق الدولة، ونقل الثورات الخارجية إلى داخل الدولة، وتهديد السلم المجتمعي، وخلق انقسامات عرقية وسياسية وطائفية من أجل اثبات الوجود، وخلق حالة من الانفلات الأمني والخروج على النظام والقانون، والتحريض على التظاهر والاعتصامات نتيجة ما يتم تداوله عبر منصات التواصل الاجتماعي من إشاعات، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في نظرية المجال العام التي ترى ان التفاعلات بين الافراد قد استبدلت بنموذج أحادي الاتجاه حيث ان مناقشة الامور التي تتعلق بالشأن السياسي أصبحت تظهر من خلال قيام البعض بطرح القضايا والنقاشات في الشأن السياسي من اجل الحصول على الدعم والتأييد على الرغم من مصداقية هذه

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية				
الرقم	المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النوع الاجتماعي	ذكر	3.741	0.65
		أنثى	3.407	0.74
2	العمر	30 سنة فأقل	3.759	0.72
		31-44 سنة	3.783	0.68
		45 سنة فأكثر	3.587	0.62
	عدد سنوات الخدمة في الجامعة	10 سنوات فأقل	3.501	0.94

الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة..... رامي عبد الحميد وراكن سالم و يوسف محمد و اياد عدنان

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية				
الرقم	المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3		11-20	3.427	0.67
		21 سنة فأكثر	3.886	0.53
4	المؤهل التعليمي	ثانوي وأقل	3.489	0.85
		دبلوم متوسط	3.797	0.45
		جامعي	3.967	0.65
5	الحالة الاجتماعية	متزوج	3.941	0.66
		أعزب	3.626	0.73

الديموغرافية والوظيفية، وللكشف عما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، الذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (8).

يظهر من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم

جدول رقم (8) تحليل التباين لاختبار الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	1.89	1	1.89	*4.54	0.03
العمر	0.61	2	0.31	0.74	0.48
عدد سنوات الخدمة في الجامعة	1.62	2	0.81	1.95	0.15
المؤهل التعليمي	8.11	2	4.06	*9.76	0.00
الحالة الاجتماعية	2.04	1	2.04	*4.91	0.03
الخطأ	86.88	209	0.42	-	-
المجموع	100.43	217			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير النوع الاجتماعي إذ بلغت قيمة (ف)

يتضح من نتائج اختبار تحليل التباين في الجدول رقم (8) ما يلي:
أولاً: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو

عن مصادر هذه الفروق، والتي يوضحها الجدول (9).

جدول رقم (9) نتائج اختبار توكي (Tucky) للكشف عن مصادر الفروق بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير المؤهل التعليمي				
المؤهل التعليمي	المتوسط الحسابي	ثانوي وأقل	دبلوم متوسط	جامعي
ثانوي فأقل	3.489	-	-0.308	-0.478*
دبلوم متوسط	3.797	-	-	-0.170
جامعي	3.967	-	-	-
ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).				

يتضح من الجدول رقم (9) أن الفروق لصالح العينة من المؤهل التعليمي "جامعي" والذين جاء متوسط إجاباتهم نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني أعلى من تصورات عينة الدراسة من فئات التعليم الأخرى، إذ بلغ متوسط إجاباتهم (3.967) مقابل (3.489 و 3.797) للمؤهلات العلمية "ثانوي وأقل" و "دبلوم متوسط" على الترتيب، وقد بلغ الفرق ذو الدلالة الاحصائية بين متوسط التصورات (0.478)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويرى الباحثين أن ذلك قد يعود إلى أن فئة الجامعيين هم الأكثر ثقيفاً والأعلى بالمستوى التعليمي

المحسوبة (4.54) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح عينة الدراسة من الذكور اللذين كان متوسط إجاباتهم أعلى من إجابات عينة الدراسة من الإناث وبلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (0.334)، ويرى الباحثين أن ذلك قد يعود إلى أن الذكور هم الأكثر اطلاعاً على ما يشاع على وسائل التواصل الاجتماعي أكثر من الإناث ومن حيث التفاعل مع الآخرين، وأن الذكور لديهم وقت كثير للتواصل عبر منصات التواصل الاجتماعي أكثر من الإناث.

ثانياً: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير المؤهل التعليمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (9.76) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، واعتمدت الدراسة على اختبار توكي Tucky للمقارنات البعدية للكشف

ولديهم القدرة على التمييز بمعرفة الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي أكثر من غيرهم من فئة الدبلوم المتوسط والثانوي فأقل.

ثالثاً: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير الحالة الاجتماعية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.91) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح عينة الدراسة من المتزوجين اللذين كان متوسط إجاباتهم أعلى من إجابات عينة الدراسة من العزاب وبلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (0.315)، ويرى الباحثين أن ذلك قد يعود إلى أن فئة المتزوجين هم الأكثر شعوراً بالأدوار الاجتماعية للإشاعة أكثر من فئة غير المتزوجين، وأيضاً الأكثر شعوراً بالمسؤولية تجاه الحياه العامة من فئة العزاب.

رابعاً: عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو

الأدوار الاجتماعية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغيرات العمر وعدد سنوات الخدمة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.74) و (1.95) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ويعارض ذلك ما جاء في دراسة^(٦٧) بأن البالغين أكثر تأثراً في الإشاعة ويعرفون مدى تأثيرها على أمن المجتمع مقابل ذلك فإن فئة الصغار لا يدركون مدى آثار الإشاعة على المجتمع.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل وللكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين إجابات العاملين في جامعة مؤتة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) لإجابات عينة

الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة..... رامي عبد الحميد وراكز سالم و يوسف محمد و اياذ عدنان

الدراسة، والجدول رقم (10) يوضح النتائج.

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية				
الرقم	المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النوع الاجتماعي	ذكر	3.671	0.88
		أنثى	3.764	0.68
2	العمر	30 سنة فأقل	3.602	0.52
		31-44 سنة	3.674	0.89
		45 سنة فأكثر	3.708	0.61
3	عدد سنوات الخدمة في الجامعة	10 سنوات فأقل	3.569	0.36
		11-20	3.684	0.89
		21 سنة فأكثر	3.756	0.53
4	المؤهل التعليمي	ثانوي فأقل	3.423	0.81
		دبلوم متوسط	3.763	0.78
		جامعي	3.842	0.72
5	الحالة الاجتماعية	متزوج	3.867	0.88
		أعزب	3.576	0.68

يظهر من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية، وللكشف عما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، الذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11) تحليل التباين لاختبار الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	0.05	1	0.05	0.09	0.76
العمر بالسنوات	0.69	2	0.35	0.59	0.48
عدد سنوات الخدمة	1.75	2	0.87	0.501	0.15
المؤهل التعليمي	13.55	2	6.77	11.66**	0.00
الحالة الاجتماعية	4.06	1	4.06	6.97*	0.01
الخطأ	121.43	209	0.58	-	-

الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة..... رامي عبد الحميد وراكز سالم و يوسف محمد و اياد عدنان

جدول رقم (11) تحليل التباين لاختبار الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني تبعاً لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموع	147.83	217			
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).					

إجاباتهم نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني أعلى من تصورات عينة الدراسة من فئات التعليم الأخرى، إذ بلغ متوسط إجاباتهم (3.842) مقابل (3.763) و(3.423) للمؤهلات العلمية "ثانوي فأقل" و"دبلوم متوسط" على الترتيب، وقد بلغ الفرق ذو الدلالة الإحصائية بين متوسط التصورات (0.419)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك يعود إلى أن فئة الجامعيين هم الأكثر معرفة من الفئات الأخرى بالأدوار السياسية للإشاعة حيث أن طبيعة تعليمهم ولدت لديهم القدرة على معرفة هذه الأدوار من خلال الواقع المعاش، ونظرتهم لطبيعة الأحداث وما يدور على الساحة المحلية مقارنة بالساحة الإقليمية والدولية.

ثانياً: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل

يتضح من نتائج اختبار تحليل التباين في الجدول رقم (11) ما يلي:
أولاً: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير المؤهل التعليمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (11.66) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، واعتمدت الدراسة على اختبار توكي Tucky للمقارنات البعدية للكشف عن مصادر هذه الفروق، والتي يوضحها الجدول رقم (12):

جدول رقم (12) نتائج اختبار توكي (Tucky) للكشف عن مصادر الفروق بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير المؤهل التعليمي					
المؤهل التعليمي	المتوسط الحسابي	ثانوي فأقل	دبلوم متوسط	جامعي	
ثانوي فأقل	3.423	-	-0.340	-0.419*	
دبلوم متوسط	3.763	-	-	-0.079	
جامعي	3.842	-	-	-	
ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).					

يتضح من الجدول رقم (12) أن الفروق لصالح عينة الدراسة من المؤهل التعليمي "جامعي" والذين جاء متوسط

الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغير الحالة الاجتماعية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6.97) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح عينة الدراسة من المتزوجين للذين كان متوسط إجاباتهم أعلى من متوسط إجابات عينة الدراسة من العزاب وبلغ الفرق بين المتوسطات الحسائية (0.291)، ويمكن القول أن فئة المتزوجين هم الأكثر معرفة بتلك الأدوار من فئة غير المتزوجين ولأن طبيعة ما يدور على الساحة السياسية يؤثر على مستوى حياتهم المعيشية.

ثالثاً: عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار السياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني باختلاف متغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، عدد سنوات الخدمة) إذ بلغت قيم (ف) المحسوبة (0.09) و (0.59) و (0.501) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بمعنى أن الأفراد ذكوراً وإناثاً وبمختلف الفئات العمرية وبغض النظر عن عدد سنوات خدمتهم يرون أن هنالك أدواراً سياسية

للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، ويتعارض ذلك مع ما جاء في دراسة^(٦٨)، بأن البالغين أكثر تأثراً في الإشاعة ويعرفون مدى تأثيرها على أمن المجتمع.

الخاتمة:

لقد شكلت خاتمة الدراسة حصيلة النتائج التي تتمثل في الإجابة عن أسئلة الدراسة حول الأدوار الاجتماعية والسياسية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي في المجتمع الأردني، وقد أظهرت الدراسة تطابق بدرجة مرتفعة مع الدراسات التي تناولت أدوار الإشاعة السلبية على المجتمعات بشكل عام.

وقد ابرزت الدراسة حجم الأدوار الاجتماعية السلبية للإشاعة على المجتمع الأردني، والتي تمثلت بإحداث شرخ في النسيج المجتمعي بسبب نقل الأخبار الكاذبة وعدم التأكد من مصداقيتها والتي شكلت حالة من عدم التجانس بين أفراد المجتمع الأردني وأدت إلى انهيار المنظومة القيمية وخلق حالة من اللبلة والقلق، بل التشكيك في دور وسائل الإعلام الرسمية، مما أوجد ذلك خلل بين مكونات المجتمع الأردني الذي يصنف ضمن المجتمعات

المحافظة والتي تستند على منظومة العشيرة والقبيلة والتي تعد اللبنة الأساسية في تكوين وترسيخ الوحدة الوطنية.

أما عن الأدوار السياسية السلبية للإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي على المجتمع الأردني فقد شكلت خطراً على السلم الاجتماعي والذي يتسم بحالة من الاستقرار السياسي القائم على أساس التوافق والوئام والتلاحم الوطني , فقد شكلت الإشاعة أدواراً سلبية على الجانب السياسي من خلال نقل إشاعات كاذبة مغرضة تستهدف النظام السياسي الأردني , مما دفع هذا الامر إلى قيام الاحتجاجات والمظاهرات والاعتصامات والمطالبة بالإصلاحات السياسية والاقتصادية بالرغم من تمتع الاردن بمساحة واسعة من الممارسات الديمقراطية التي تتمثل في المشاركة السياسية وترسيخ القيم الديمقراطية، إلا أن للإشاعة أثراً سياسياً سلبية على المجتمع السياسي الأردني، فقد زادت من نسبة هامش المطالبات وخاصة المطالبات الاقتصادية والتي شكلت معضلة بين أفراد المجتمع الأردني مما أدى ذلك إلى خلق حالة من عدم الاستقرار من حيث قيام الاعتصامات والاضرابات وخاصة

الاضرابات الوظيفية، لذلك لابد من إيجاد الوسائل والطرق الكفيلة للحد من انتشار ظاهرة الإشاعة عبر منصات التواصل الاجتماعي لما تشكله من أخطار على المجتمعات ككل.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يجب التصدي لمخاطر الإشاعات عبر منصات التواصل الاجتماعي من خلال:

١- إقامة حملات توعوية من خلال وسائل الإعلام تبين مخاطر وسلبيات الإشاعات التي يتداولها الأفراد على حساباتهم الشخصية عبر منصات التواصل الاجتماعي.

٢- تفعيل دور الإعلام الرسمي في دحض ما يتم ترويجه من إشاعات عبر منصات التواصل الاجتماعي وتوعيه أفراد المجتمع بالحقائق أولاً بأول.

٣- العمل من قبل الجهات الرسمية على حظر وإغلاق حسابات الأفراد والشخصيات الاعتبارية على منصات التواصل الاجتماعي والتي تتكرر في نشر الإشاعات والمعلومات الخاطئة لأكثر من مرة.

أ-المراجع والمصادر العربية:

- (١) قاسمي، أحمد، وجدادي، سليم. (ت ١٤٤١هـ / ٢٠١٩م). **تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الامن المجتمعي للدول الخليجية**، المانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ص ١٤.
- (٢) عايش، رامي، إسماعيل، جيليلة (ت ١٤٣٧هـ / ٢٠١٥م). مقال بعنوان **شبكة التواصل الاجتماعي عندما تصبح فخاً**، صحيفة البيان الإماراتية، ١٩، أيلول، الإمارات العربية، متوفر عبر الرابط:
<https://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2015-09-19-1.2462594>
- (٣) العمر، معن خليل. (ت ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٥م). **التفكك الاجتماعي**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ص ١٣.
- (٤) Lucas B. (1434/2012). **Social Media and Public Opinion**. Master Thesis, Vniversitat, Valencia.
- (٥) سلمان، أحمد حسين، "شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م.
- (٦) Kaisheng L. (1441/2019) Online Rumor Transmission among Younger and Older Adults .School of Journalism and Communication. Jinan University: Guangzhou, Chin.
- (٧) حجاب، محمد منير. (ت ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٧م). **الشائعات وطرق مواجهتها**، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٠٠.
- (٨) المعذوري، عبدالرحيم بن محمد. (ت ١٤٣٢هـ / ٢٠١٠م). **الإشاعة واثارها في المجتمع دراسة وصفية تحليلية**. الجامعة الاسلامية، المدينة المنورة: ص ٦١.
- (٩) نجيب، أمين. (ت ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م). مقال عن **الإشاعة هل هي حاجة اجتماعية؟ معهد العربية للدراسات، الامارات العربية متوفر عبر الرابط:**
<https://www.alarabiya.net/ar/qafilah/2018/02/12>
- (١٠) الشمري، اسماعيل بن مزهر صالح. **الإشاعة في الصحافة الالكترونية العربية وتأثيرها على المجتمع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان. ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م.
- (١١) الهواري، مريم صالح. **"أثر الإشاعة عبر مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث العنف في المجتمع الأردني من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن. ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م.
- (١٢) الكرناف، رائد حزام. **تصور استراتيجي لمكافحة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي بالملكة العربية السعودية (تويت انموذجا)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٤م.
- (١٣) طربوش، نيهه (ت ١٤٣٨هـ / ٢٠١٦م). مقال عن **الشائعات وأثرها على المجتمع**، دار ناشري، السعودية، متوفر عبر:
<http://www.nashiri.net/articles/general-articles/5905-.html>
- (١٤) رجب، إيمان حمادي. **الإشاعة وتأثيرها في المجتمع، دراسة ميدانية في مدينة الموصل، مجلة آداب الرفادين، العدد (٦٠)، ١٤٣٣هـ / ٢٠١١م، ص. ص ٤٧٨ - ٥٢٤.**
- (15) Burak, K.(1438/ 2016) Rumor in Social Media: Role of Affect During Social Movements. A Thesis Submitted to Graduate School of Social Sciences of Istanbul sehir university, turkey.
- (١٦) الحربي، هباس بن رجاء. (ت ١٤٣٥هـ / ٢٠١٣م). **الشائعات ودور وسائل الاعلام في عصر المعلومات**، عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص ٨٢.

Information Systems. Singapore Management University: Singapore.

(٢٥) علي، فوزية عبدالله. اتجاهات طلبية الاتصال حول دور القنوات الفضائية المحلية في الحد من انتشار الشائعات: دراسة استكشافية في جامعة الشارقة، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد (١١)، ١٤٣٧ هـ / ٢٠١٥ م، ٣٢٠ - ٢٨٩.

(٢٦) الشلول، عرار، (ت ١٤٤١ هـ / ٢٠١٩ م). مقال عن الاشاعات وباء يهدد أمن واستقرار الوطن والمواطن، صحيفة الرأي الأردنية. ٢ / ١٠ / ٢٠١٩، متوفر عبر:

<http://alrai.com/article/1000358/%D8%A>

(٢٧) الرواس، أنور، والحاييس، عبدالوهاب. "وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بانتشار الشائعات في المجتمع العماني"، دراسة استطلاعية للأنماط وعوامل الانتشار. حوليات آداب عين شمس، المجلد (٤٤)، ١٤٣٨ هـ / ٢٠١٦ م، ص ٤٠١.

(٢٨) سلمان، أحمد حسين، "شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ١٤٣٩ هـ / ٢٠١٧ م.

(29) Mengu, M. & Mengu, S. Violence and Social Media. Athens Journal of Mass Media and Communication, 1, (3), 1437/2015, pp 211-227.

(30) Naylor, J. (1439 /2017). Truths and Rumor on Twitter: Analysis of the Spatiotemporal distribution of Geolocated Tweets. Unpublished master thesis, George Mason University, USA.

(31) Habermas, J. (1411/ 1989). Structural transformation of the public sphere: an inquiry in to a category of bourgeois society, translated by: Thomas Burger, massachusetts institute of technology.

(32) Ball-Rokeach, Sandra J. & DeFleur, ML. (1398/1976). A dependency model of mass-media effects. Communication Research, 3 (1), 3-21. doi:10.1177/009365027600300101.

(١٧) الخشمان، عمر علي (ت ١٤٤٠ هـ / ٢٠١٨ م). مقال عن الإشاعة وأثرها على الامن المجتمعي، صحيفة الرأي الأردنية، ٢ / ١٢ / ٢٠١٨ متوفر عبر:

<http://alrai.com/article/10461237/%D9%83%D8>

(١٨) حسنين، محمد عبد رب النبي (ت ١٤٣٩ هـ / ٢٠١٧ م) الإشاعات وأثرها على الفرد والمجتمع، مركز منارات للعلوم الشرعية والدعوة، متوفر عبر:

<http://www.manaratweb.com/%D8%A7%D9%8>

(19) Kelley, S.R. (1426/2004). Rumor in Iraq: A Guide to winning hearts and minds. (Unpublished master Thesis), Naval Postgraduate School, Monterey: California, USA.

(٢٠) خلف، خلف جمال. اعتماد الصحافة الحزبية الفلسطينية على الشائعة وأثرها على التنمية السياسية في الضفة الغربية وقطاع غزة " (حركنا فتح وحماس نموذجاً)، رسالة ماجستير منشورة غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ١٤٣١ هـ / ٢٠٠٩ م.

(٢١) اللبيسي، عبدالكريم علي، والطاهات، زهير ياسين. دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الراي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد ٤٠، العدد (١)، ١٤٣٥ هـ / ٢٠١٣ م، ص ٦٦-٨١.

(٢٢) التوم، محمد بن عائض. الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي: توير نموذجاً، مجلة الشمال للعلوم الانسانية، المجلد (٤)، العدد (١)، ١٤٤١ هـ / ٢٠١٩ م، ص ١٣٧-١٥٦.

(٢٣) الكلبناني، علي بن عبدالله. (ت ١٤٣٧ هـ / ٢٠١٥ م). الحرب النفسية حرب الكلمة والفكر، القاهرة: عالم الكتب، القاهرة، ص ٢٦.

(24) Dion Hoe-Lian and others. (1439/ 2017) An Analysis of Rumor and Counter-Rumor Messages in Social Media school of

<https://www.alarabiya.net/ar/qafilah/2018/02/12>

(٤١) المعذوري، عبدالرحيم بن محمد. (ت) ١٤٣٢هـ / ٢٠١٠م. الإشاعة واثارها في المجتمع "دراسة وصفية تحليلية". الجامعة الاسلامية، المدينة المنورة: ص ٦١.
(٤٢) طربوش، نيهه (ت ١٤٣٨هـ / ٢٠١٦م). مقال عن الشائعات وأثرها على المجتمع، دار ناشري، السعودية، متوفر عبر:

<http://www.nashiri.net/articles/general-articles/5905-.html>

(٤٣) الكرناف، رائد حزام . تصور استراتيجي لمكافحة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي بالملكة العربية السعودية (تويتر نموذجاً). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٤م.

(44) Mengu, M. & Mengu, S. Violence and Social Media. Athens Journal of Mass Media and Communication, 1, (3), 1437/2015, pp 211-227.

(45) Burak, K. (1438/ 2016) Rumor in Social Media: Role of Affect During Social Movements. A Thesis Submitted to Graduate School of Social Sciences of Istanbul sehir university, turkey.

(٤٦) الشمري، اسماعيل بن مظهر صالح. "الإشاعة في الصحافة الالكترونية العربية وتأثيرها على المجتمع"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان. ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م.

(٤٧) الهواري، مريم صالح. "أثر الإشاعة عبر مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث العنف في المجتمع الأردني من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن. ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م.

(٤٨) رجب، ايمان حمادي. "الإشاعة وتأثيرها في المجتمع"، دراسة ميدانية في مدينة الموصل، مجلة آداب الرافدين، العدد (٦٠)، ١٤٣٣هـ / ٢٠١١م، ص. ص ٤٧٨ - ٥٢٤.

(٤٩) الحربي، هباس بن رجاء. (ت ١٤٣٥هـ / ٢٠١٣م). الشائعات ودور وسائل الاعلام في عصر المعلومات، عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص ٨٢.

(٣٣) جامعة مؤتة، وحدة شؤون العاملين (١٤٤١هـ / ٢٠١٩م)، اعداد الموظفين العاملين في الجامعة في عام ٢٠١٩.

(٣٤) الهواري، مريم صالح. "أثر الإشاعة عبر مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث العنف في المجتمع الأردني من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن. ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م.

(٣٥) سلمان، أحمد حسين، شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م.

(٣٦) الرواس، أنور، والحاييس، عبدالوهاب. "وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بانتشار الشائعات في المجتمع العماني"، دراسة استطلاعية للأغماط وعوامل الانتشار. حويلات آداب عين شمس، المجلد (٤٤)، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٦م، ص ٤٠١.

(٣٧) علي، فوزية عبدالله. "أبحاث طلبية الاتصال حول دور القنوات الفضائية المحلية في الحد من انتشار الشائعات: دراسة استكشافية في جامعة الشارقة"، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد (١١)، ١٤٣٧هـ / ٢٠١٥م، ٢٨٩ - ٣٢٠.

(٣٨) الكرناف، رائد حزام. تصور استراتيجي لمكافحة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي بالملكة العربية السعودية (تويتر نموذجاً). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٤م.

(٣٩) التوم، محمد بن عائض. "الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي: تويتر نموذجاً"، مجلة الشمال للعلوم الانسانية، المجلد (٤)، العدد (١)، ١٤٤١هـ / ٢٠١٩م، ص ١٣٧ - ١٥٦.

(٤٠) نجيب، أمين. (ت ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م). مقال عن الإشاعة هل هي حاجة اجتماعية؟ معهد العربية للدراسات، الامارات العربية متوفر عبر الرابط:

(٥٨) علي، فوزية عبدالله. اتجاهات طلبة الاتصال حول دور القنوات الفضائية المحلية في الحد من انتشار الشائعات: دراسة استكشافية في جامعة الشارقة، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد (١١) ١٤٣٧ هـ / ٢٠١٥ م، ٣٢٠ - ٢٨٩.

(٥٩) الرواس، أنور، والحاي، عبد الوهاب. "وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بانتشار الشائعات في المجتمع العماني"، دراسة استطلاعية للأغماط وعوامل الانتشار. حوليات آداب عين شمس، المجلد (٤٤)، ١٤٣٨ هـ / ٢٠١٦ م، ص ٤٠١.

(٦٠) العمر، معن خليل. (ت ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٥ م). التفكير الاجتماعي، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، ص ١٣

(٦١) حجاب، محمد منير. (ت ١٤٢٩ هـ / ٢٠٠٧ م). الشائعات وطرق مواجهتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٠٠.

(62) Dion Hoe-Lian and others. (1439/2017) An Analysis of Rumor and Counter-Rumor Messages in Social Media school of Information Systems. Singapore Management University: Singapore.

(63) Kaisheng L. (1441/2019) Online Rumor Transmission among Younger and Older Adults .School of Journalism and Communication. Jinan University: Guangzhou, Chin.

(64) Kaisheng L. (1441/2019) Online Rumor Transmission among Younger and Older Adults .School of Journalism and Communication. Jinan University: Guangzhou, Chin.

(50) Craig c. (1434/2012). Internet rumors – why you should never share false rumors. Retrieved from <https://www.thatsnonsense.com/internet-rumors-why-you-should-never-share-false-rumors/>

(٥١) خلف، خلف جمال. "اعتماد الصحافة الحزبية الفلسطينية على الشائعة واثرها على التنمية السياسية في الضفة الغربية وقطاع غزة" (حركنا فتح وحماس نموذجاً)، رسالة ماجستير منشورة غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ١٤٣١ هـ / ٢٠٠٩ م.

(٥٢) حسنين، محمد عبده رب السني (ت ١٤٣٩ هـ / ٢٠١٧ م) الإشاعات وأثرها على الفرد والمجتمع، مركز منارات للعلوم الشرعية والدعوة، متوفر عبر: <http://www.manaratweb.com/%D8%A7%D9%8>

(٥٣) الدبيسي، عبدالكريم علي، والطاهات، زهير ياسين. دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد ٤٠، العدد (١)، ١٤٣٥ هـ / ٢٠١٣ م، ص ٦٦ - ٨١.

(٥٤) الشلول، عرار، (ت ١٤٤١ هـ / ٢٠١٩ م). مقال عن الاشاعات وباء يهدد امن واستقرار الوطن والمواطن، صحيفة الراي الأردنية . ٢ / ١٠ / ٢٠١٩، متوفر عبر: <http://alrai.com/article/1000358/%D8%A>

(٥٥) سلمان، أحمد حسين، شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ١٤٣٩ هـ / ٢٠١٧ م.

(٥٦) التوم، محمد بن عائض. الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي: توتر نموذجاً، مجلة الشمال للعلوم الانسانية، المجلد (٤)، العدد (١)، ١٤٤١ هـ / ٢٠١٩ م، ص ١٣٧ - ١٥٦.

(٥٧) الكلباني، علي بن عبدالله. (ت ١٤٣٧ هـ / ٢٠١٥ م). الحرب النفسية حرب الكلمة والفكر، القاهرة: عالم الكتب، القاهرة، ص ٢٦.

التفسير الاجتماعي والقانوني لظاهرة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني من عام (٢٠١١-٢٠١٨م)

د. صلاح الدين عبدالله داوود العبادي * د. رائد سامي عفاش العدوان**

تاريخ وصول البحث: ٢٢/١٠/٢٠١٨م تاريخ قبول البحث: ٣٠/١٢/٢٠١٨م

ملخص

تعالج هذه الدراسة التفسير الاجتماعي والقانوني لظاهرة الانتحار ومحاولة الانتحار في المجتمع الأردني من خلال الإحصاءات المنشورة على موقع إدارة المعلومات الجنائية، من الفترة ما بين ٢٠١١ إلى ٢٠١٨، وقد قسم الباحثان هذه الدراسة إلى مبحثين رئيسيين، حيث تناول بالمبحث الأول مفهوم وأسباب الانتحار، أما المبحث الثاني فتناول الدور السلبي لحوادث الانتحار والشروع بها على المجتمع الأردني.

وقد توصلت الدراسة إلى أن معدلات الانتحار ومحاولة الانتحار في المجتمع الأردني في ازدياد مستمر، وأن معظم هذه الحالات بسبب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وأن الانتحار ينتشر لدى فئة الشباب تحديدا بصورة خاصة، وذلك بسبب البطالة وضعف الوازع الديني وانتشار الأفكار التي تتعامل مع جميع مناحي الحياة على أنها مسائل مادية. وقد أوصت هذه الدراسة بتعزيز الدورات التدريبية، وتفعيل دور رجال الدين، وعلماء النفس في المجتمع من أجل مكافحة الانتحار والتحذير من مخاطره.

الكلمات المفتاحية: الانتحار، محاولة الانتحار، المجتمع الأردني، التفسير الاجتماعي والقانوني).

* أستاذ مشارك، قسم الفنون المسرحية، كلية الفنون والتصميم، الجامعة الأردنية.

** أستاذ مشارك، قسم العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

The researcher addressed through this study social and legal interpretation of the phenomenon of suicide attempt in Jordanian society through the statistics published on the website of the Criminal Information Administration for the period (2011 to 2018). The researcher divided this study into two main topics, the first topic dealt with the concept and causes of suicide, while the second topic examined the negative role of suicide and attempted suicide incidents on Jordanian society, and the study found that suicide rates in Jordanian society are constantly increasing, and that most of these cases are due to economic and social conditions, and that suicide is particularly prevalent among the youth due to unemployment and the weak of religious faith and the spread of ideas that deal with all aspects of life as physical issues, this study recommended to enhance training courses, and activating the role of religious leaders and psychologists in society in order to combat suicide and warn of its risks.

Keywords:

(Suicide, Suicide Assistance, Jordanian Society, Social and legal interpretation).

المقدمة:

وتعالى الإنسان جسد وزوده بأعضاء من
أجل مساعدة الإنسان وقضاء حوائجه
والالتزام بتعليماته، وحتى يكتمل هذا
البناء الجميل فقد وضع الإله داخل جسم

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان
من أجل عبادته والالتزام بتعاليمه وعمارة
الأرض، وفي سبيل ذلك منح الله سبحانه

الإنسان روحاً من أجل أن تدب الحياة في هذا الجسد، فالجسد والروح يشكلان معاً حياة الإنسان والمحرك الرئيسي لوظائفه العضوية والحيوية، وقد دعا الله تبارك في علاه الإنسان للحفاظ على هذه الهبة وعدم تعريضها للخطر أو تهديدها بالفناء.

لذلك فقد توعد الله من يعتدي على النفس بالخلود في النار، وحرّم الاعتداء على جسم الإنسان وكيانه الحيوي بغض النظر عن ديانتة أو لونه أو عرقه، فقد جاء في كتاب الله ﷻ: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لَوْلِيهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفُ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا﴾ [الاسراء: ٣٣]، وقد سارت القوانين الوضعية على هذا النحو حيث حرمت الاعتداء على جسد الإنسان سواء بالقتل أو الإيذاء، ووضعت أقصى العقوبات على الاعتداء على نفس الإنسان وقتله، فجسم الإنسان ليس مملوكاً لشخص صاحبه بل هو هبة الله للإنسان والحق في الحياة من الحقوق العامة التي لا تقتصر على فئة دون غيرها من البشر، ولا يجوز التصرف بها أو التنازل عنها تحت أي ذريعة أو مسمى كان.

وحق الإنسان في الحياة من أسمى الحقوق الطبيعية المرتبطة بطبيعة الإنسان وتكوينه، فحق الحياة يتناسب مع النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، فالحياة أئمن ما يملك الإنسان ويحرص على استمراره لأطول فترة ممكنة، والدولة والنظم الاجتماعية تساعد الإنسان على ذلك، من خلال سن القوانين وتوفير العلاج والعمل والمأكل والمشرب والمسكن وغيرها، بل ان الحق في الحياة يتفرع عنه سائر حقوق الإنسان الأخرى، فدون هذا الحق لا معنى لأي حق آخر مهما عظم وهو ما يميز البشر عن غيرهم من المخلوقات.

وإن كانت الشرائع السماوية والتشريعات الوضعية قد حمت حق الإنسان من الاعتداء عليه من غيره، لكن المجتمعات قد يشوبها بعض الشذوذ الفكري والأخلاقي لدى صاحب الجسد فيكون الاعتداء قد جاء من قبله، فقد يقدم بعض الأشخاص على قتل أنفسهم بما يعرف بمصطلح الانتحار، ويشكل هذا الاعتداء أقصى درجات القسوة في التعامل مع الذات، وبما أن هذه الظاهرة قد انتشرت بصورة جلية وواضحة في المجتمعات العربية

الوضعية ومن قبلها الشرائع السماوية الدينية.

ولأجل دراسة هذه الظاهرة والوقوف على حقيقتها في المجتمع الأردني قام الباحثان بالاستعانة بالإحصاءات المتوفرة من قبل إدارة المعلومات الجنائية في مديرية الأمن العام والتي تناولت هذه الظاهرة في الفترة ما بين الأعوام من ٢٠١١ إلى ٢٠١٨م، وقام الباحثان بالوقوف على أسبابها ووسائل علاجها والحد من آثارها على المجتمع الأردني.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف بعد الانتهاء منها:
- تحديد المقصود بمحاولة الانتحار، ومفهومه وأسبابه ودوافعه، وكذلك طرق علاج هذه الظاهرة والحد من نتائجها العكسية التي تعود على المجتمع.
- الوقوف على الأسباب التاريخية لهذه الظاهرة وتطورها، وكيفية العلاج القانوني لهذه الجريمة.
- تحديد موقف علماء النفس والاجتماع والدين من جريمة الانتحار والشروع فيه.
- ماهية المعالجة الاجتماعية لجريمة محاولة الانتحار.

وفي الأردن على وجه الخصوص حيث يتم الاستماع من فترة لأخرى عن حالات من انتحار الأشخاص من خلال إلقاء أنفسهم من الجسور المرتفعة أو إيذاء النفس بواسطة أدوات القتل كالأسلحة النارية وتعاطي السموم وغيرها من الوسائل، بحيث أصبحت هذه الظاهرة تهدد المجتمع وأمنه واستقراره وتشكل تحدياً للنظم القانونية الحاكمة.

كما إن ظاهرة محاولة الانتحار في الأردن من الظواهر الطارئة والغريبة على المجتمع والتي تخالف القيم الدينية والعادات والأعراف الاجتماعية، وقد أخذت هذه الظاهرة بالازدياد في مجتمعنا الأردني بصورة مذهلة تفوق كل تصور، لهذا فإن دراسة هذه الظاهرة والوقوف على أسبابها وتداعياتها أصبح من الواجبات التي يجب أن يتصدى لها كل باحث في علم اجتماع الجريمة والقانون، لأن هذه الظاهرة قد أصبحت تستنزف النسيج الاجتماعي وتأخذ زهرات الشباب في المجتمع الأردني، فكيف يمكن أن يعتدي صاحب الحق على حقه، وأن ينتزع من نفسه مركزها القانوني المقدس المحمي، بموجب الدساتير والقوانين

إشكالية الدراسة:

مما لا شك فيه أن انتشار ظاهرة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني ينم عن إشكالية في المجتمع وظاهرة طارئة غريبة، لم تكن موجودة في السابق وهي أخذت بالانتشار بصورة كبير، ومن هنا تبرز إشكالية هذه الدراسة وهي محاولة تحديد أسباب هذه الظاهرة وهل البناء القانوني الحالي الذي يعالج هذه الظاهرة المتمثل في المادة (٣٣٩) من قانون العقوبات الأردني كافية بحد ذاتها للحد من الظاهرة والقضاء عليها، كما أن إشكالية الدراسة هي مدى معالجة المشرع الأردني للآثار التي يحدثها الانتحار والشروع به على المجتمع الأردني وبيان مدى كفاية التشريع الأردني في علاج هذه المعضلة خاصة من خلال نص المادة (٣٣٩) من قانون العقوبات الأردني.

وسوف يحاول الباحثان الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- ما هو المقصود بجريمة الشروع في الانتحار؟
- ٢- ما هي الإجراءات التي تقوم بها الجهات الرسمية والحكومية ومؤسسات المجتمع المدني لمعالجة آثار الجرائم المرتبطة بمحاولة الانتحار؟

- ٣- هل تشكل جرائم محاولة الانتحار خطورة على النسيج الاجتماعي؟
- ٤- هل قامت التشريعات الأردنية على اختلافها بعلاج مشكلة محاولة الانتحار؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله كونه يتعلق بظاهرة من أخطر الظواهر الاجتماعية والتي تترك أثراً على الفرد والمجتمع على حد سواء، ومما يزيد بأهمية هذه الدراسة ما يلي:

- الارتفاع الملحوظ والذي لا يمكن تجاهله لجرائم محاولة الانتحار والاعتداء على النفس في المملكة الأردنية الهاشمية في الآونة الأخيرة.

- ما تتركه محاولة الانتحار كفعل وكظاهرة اجتماعية من شرخ في المجتمع وتأثير على بنيانه وتماسكه.

- محاولة تجاوز المفهوم الديني في جريمة محاولة الانتحار والتي لازالت تسيطر على الأفراد، والانطلاق في المفاهيم الأخرى، كالمفهوم الاجتماعي والقانوني لجريمة الشروع في الانتحار وازهاق الحياة من قبل الفرد.

- محاولة تغيير النظرة إلى محاولة الانتحار والشروع به، من كونها اعتداء على حق ديني إلى بيان أنها اعتداء على حق ديني

واجتماعي وقانوني، لا يعود للفرد الذي يمتلك الكيان المادي له.

التعريفات الاجرائية:

-محاولة الانتحار:

"هو تعاطي الموت بطريقة قصدية، إذ يعتبر كفعل فردي رغم أنه يأخذ طابع اجتماعي أكثر. وعلى هذا الأساس يعد الانتحار ظاهرة اجتماعية مرتبطة بظروف اجتماعية تمس كل المجتمعات."^(١)

كما يعرف أيضا إمكانية الفرد على القيام بقتل نفسه إذا ما عانى ضغوطا نفسية أو اجتماعية أو حزنا شديدا أو حرمانا يصعب تحمله."^(٢)

المنهج المتبع في الدراسة:

اتبع الباحثان من خلال دراسة التفسير الاجتماعي لظاهرة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني بإتباع مناهج البحث العلمي المتبعة، كما يلي:

-استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال وصف واستقراء النصوص القانونية.

-اتبع الباحثان المنهج المقارن من خلال مقارنة موقف القانون والفقه والقضاء الأردني من هذه المسألة والتشريعات المقارنة.

-اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج التحليلي من خلال تحليل الإحصاءات المتوفرة حول هذه الظاهرة ومطابقتها للواقع والوضع الحالي للبناء القانوني.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات التالية:

- الحدود الجغرافية: الإحصاءات الحديثة لإدارة المعلومات الجنائية بخصوص جرائم الانتحار في المملكة الأردنية الهاشمية.

- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة بالرجوع إلى الإحصاءات التي وردت لإدارة المعلومات الجنائية من الفترة بين عام (٢٠١١ إلى ٢٠١٨).

- الحدود التطبيقية: التفسير الاجتماعي لظاهرة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني، والبحث في البناء القانوني والاجتماعي لهذه الظاهرة في التشريعات النافذة في المملكة الأردنية الهاشمية لا سيما قانون العقوبات الأردني رقم ١٦ لسنة ١٩٦٠م.

الدراسات السابقة في ذات الموضوع:

١- أجرى قازان وحياسات (٢٠١٨)^(٣) دراسة هدفت الى التعرف على واقع مشكلة الانتحار في الأردن خلال الأعوام الأربعة (٢٠١٢-٢٠١٥)، والخصائص الديمغرافية لحالات الانتحار، ودراسة الدوافع الكامنة

وراء هذه الظاهرة، وأكثر الأدوات شيوعاً في حالات الانتحار، والتوزيع الجغرافي لهذه الحالات، والأقاليم التي تنتشر فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٤٠٧) حالة انتحار من الذكور والإناث، مسجلة رسمياً لدى إدارة المعلومات الجنائية في مديرية الأمن العام، وتوصلت الدراسة أن أكثر حالات الانتحار في المملكة حسب تصنيف الأقاليم هو إقليم العاصمة، حيث سجلت (١٥٤) حالة، وأقل حالات الانتحار في البتراء، وسجلت حالي انتحار، وكانت النسبة الأعلى لحالات الانتحار في عام ٢٠١٥، فقد سجلت (١١٣) حالة، تلاها عام ٢٠١٣ وسجل (١٠٨) حالات، ومن ثم عام ٢٠١٤ وسجل (١٠٠) حالة، وأقل حالات الانتحار كانت في عام ٢٠١٢م وسجل (٨٦) حالة، وكان الذكور هم أكثر الحالات انتحاراً مقارنة مع الإناث في جميع الأعوام، بينما كانت أكثر الفئات العمرية انتحاراً هي (١٨-٢٧) للذكور والإناث، كانت الأمراض والمشاكل النفسية، والشعور بالفشل، والمشاكل العائلية أهم الأسباب المؤدية للانتحار، وكان "الشق" من أكثر الأدوات المستخدمة في حالات الانتحار في المملكة.

٢- وأجرى عبدالكريم (٢٠١٢)،^(٤) دراسة هدفت في تناولها جريمة المساعدة والتحريض على الانتحار وبينت أركان هذه الجريمة وكيفية معالجة المشرع لهذه الجريمة، وعرفت الانتحار والمساعدة والتحريض عليه، ولكنها لم تتوسع في البحث الاجتماعي لهذه الجريمة وارتكزت فقط على البناء القانوني لها من أركان وعلاقة سببية وغيرها، وتوصلت هذه الدراسة لمجموعة من النتائج الرئيسية أبرزها أن البناء القانوني غير مكتمل في علاج هذه الجريمة والتحريض عليه، واوصت هذه الدراسة بضرورة تشديد العقوبة التي توقع على شخص المتحدر في حالة الشروع وكذلك على الافراد الذين يقومون بالمساعدة على الانتحار والتحريض عليه.

٣- كما أجرت الضمور (٢٠١٠)^(٥) دراسة هدفت إلى التعرف على دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الأردن، واستخدمت الدراسة البيانات الجاهزة والمتوفرة في التقارير الإحصائية الجنائية الصادرة عن مديرية الأمن العام / إدارة المعلومات الجنائية في المملكة الأردنية الهاشمية للفترة من (٢٠٠٠-٢٠٠٩) م،

كذلك تم استخدام أسلوب المقابلة مع الأشخاص الذين حاولوا الانتحار وبلغ حجم العينة (٣٠) ثلاثين مبحوثاً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها: إن أكثر العوامل المؤدية إلى الانتحار هي العوامل الاجتماعية تليها العوامل النفسية ثم العوامل الاقتصادية، وإن هناك زيادة لمعدلات الانتحار من حيث العدد في المناطق الحضرية أكثر منها في المناطق الريفية، كما بينت أن نسبة الانتحار عند الذكور أكثر منها عند الإناث، و تتركز أعلى نسبة للانتحار عند فئة الشباب من (١٨-٢٧) سنة، وعند فئة العاطلين عن العمل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل معدلات البطالة و الطلاق و بين محاولة الانتحار، وتبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكثافة السكانية ومحاولة الانتحار.

٤- أما دراسة الصرايرة (٢٠٠٦)^(٦) والتي هدفت إلى التعرف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للمنتحرين في المجتمع الأردني للفترة من ١٩٩٥م-٢٠٠٤م، استخدمت هذه الدراسة البيانات الجاهزة والمتوفرة في

التقارير الإحصائية الجنائية الصادرة عن مديرية الأمن العام، في المملكة الأردنية الهاشمية للفترة ١٩٩٥-٢٠٠٤م، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الفئات ارتكاباً للانتحار هم فئة الشباب، و من ثم فئة كبار السن، وغير العاملين أكثر ارتكاباً لجريمة الانتحار من العاملين، و فئة أفراد إقليم الوسط أكثر ارتكاباً لجريمة الانتحار من إقليمي الشمال و الجنوب، وكانت أكثر الأسباب الدافعة لجريمة الانتحار الأسباب الاجتماعية، وأن أكثر الوسائل استخداماً لجريمة الانتحار استخدام السلاح الناري، وتناول المواد السامة، كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات جرائم الانتحار ومعدلات الزواج، ومعدلات الكثافة السكانية، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات جرائم الانتحار، و معدلات ارتكاب الجريمة بشكل عام، و معدلات البطالة، و معدلات الطلاق، ومعدلات جرائم القتل العمد، ومعدلات جرائم السرقة.

٥- كما أجرى كريم (Kraemer، ٢٠١٣)^(٧) دراسة هدفت إلى اختبار ردادات الفعل واستراتيجيات التأقلم لدى الإحصائيين

الاجتماعيين بعد السلوك الانتحاري للمرضى (أفكار انتحارية، محاولة الانتحار، الانتحار الفعلي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) أخصائي اجتماعي من الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى المقيمين في مينيسوتا، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مسوحات عبر البريد الإلكتروني تشتمل على أسئلة متعلقة بالبيانات الديموغرافية وأسئلة وصفية حول عدد الحالات التي تعامل معها الأخصائيين ممن حاولوا أو نفذوا الانتحار، وأسئلة تتعلق بردود أفعالهم وآليات التأقلم التي قاموا بها، وتوصلت الدراسة إلى أن الخوف والحزن كانا أكثر ردات الفعل شيوعاً عقب انتحار المريض، بينما كانت أكثر استراتيجيات التأقلم شيوعاً استشارة زميل أو الخضوع للإشراف المهني.

٦- كما أجرى غولدشتاين وآخرون (Goldstein, et.al, ٢٠٠٥)^(٨) دراسة هدفت إلى معرفة المزيد من محاولة الانتحار التي تتطلب دخول المستشفى خلال فترة ١٠ سنوات حيث استخدم الباحثون عينة مكونة من (٣٦٩٠) شخصاً ممن حاولوا الانتحار خلال فترة ١٠ سنوات من الفترة ١٩٩٣ حتى ٢٠٠٢ م داخل

مستشفى كرايستشورسبنوزيلندا، وقد تم تحديد معدل الوفيات بعد محاولة الانتحار من قاعدة بيانات المستشفى، حيث تم فحص تأثير العمر والجنس على اساليب محاولي الانتحار التي تتطلب دخول المستشفى، وقد توصلت الدراسة في غضون ١٠ سنوات إلى إعادة قبول ٢٨,١ ٪ من الذين تم قبولهم لمحاولة الانتحار غير المميتة، و ٤,٦ ٪ توفي بسبب الانتحار، وكانت معدلات إعادة القبول أعلى من الإناث الذين تقل أعمارهم عن ٥٥ سنة، وكان معدل الانتحار أعلى من الذكور الذين تتعدى أعمارهم ما بين ٢٥ سنة فما فوق، وكانت درجة المخاطرة والوفيات الناتجة عن الانتحار أعلى من أول سنتين على الرغم من أن الوفيات حدثت طول العشر سنوات.

٧- أما دراسة بيترويس، (Beautrais, ٢٠٠٥)^(٩) والتي هدفت إلى وصف العناصر الديموغرافية الاجتماعية وسمات الصحة النفسية وظروف الحياة لدى البالغين والتي تسبب لجوؤهم لمحاولة الانتحار، وتكونت العينة من (٢٠٢) حالة انتحار و(٣٠٢) حالة محاولة انتحار، وقد اعتمد جمع

المعلومات على اللقاءات والمحادثات، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

- السن، النوع، طريقة الانتحار: (٣١) متحر منهم (٢٠) من الذكور بنسبة ٦٤,٥٪، وبلغ متوسط السن ٢٠,٢ سنة.

- السن، النوع، طريقة محاولة الانتحار: (٢٢) شخص قام بمحاولة انتحار خطيرة (١٥) منهم إناث بنسبة ٨,٢٪. متوسط السن ٢٦,٣ سنة.

- ويميل الذكور للمضي في عملية الانتحار قدماً، بينما النساء تميل فقط للبداية وعند حدوث إصابات لا تكتمل عملية الانتحار.

- عوامل المخاطرة للسلوك الانتحاري الخطير: تشابه عوامل المخاطرة للسلوك الانتحاري بين الذكور والإناث، وفي بقية العوامل مثل: العوامل الديموغرافية الاجتماعية، عوامل الأسرة والطفولة، المرض العضوي، الحياة وضغوطها، التفاعل الاجتماعي، الصحة العقلية والاضطرابات العقلية والتاريخ العقلي.

المبحث الأول: مفهوم الانتحار ومحاولة الانتحار والشروع فيه:

لا شك أن المتحر قد انتقل عند موته من الحياة الدنيا إلى الحياة الآخرة وهي لا

تخضع لقوانين البشرية ولا يحكمها السلوك البشري والإنساني بل إن الله ﷻ هو من يتولى الفصل في أمر المتحر كونه قد فني من الحياة الدنيا وانتقل للحياة الآخرة ولا يمكن أن توقع عقوبة دنيوية على الشخص المتحر كونه قد أصبح جسداً بالياً لا روح فيه ولا يؤثر عليه أي نوع من أنواع العقاب، وسوف يتناول الباحث مفهوم الانتحار ومحاولة الانتحار والشروع به من خلال المطالبين التاليين:

-المطلب الأول: ماهية الشروع الانتحار

-المطلب الثاني: التكيف القانوني لظاهرة الانتحار

المطلب الأول: ماهية الانتحار والشروع به
الفرع الأول: تعريف الانتحار والشروع به
يعرف الانتحار على أنه اعتداء إنسان ما على نفسه بصورة تودي بحياته إلى الوفاة^(١)، كما يعرف الانتحار على أنه "حالة موت ناتجة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن فعل ايجابي أو سلبي قامت به الضحية بنفسها وهي على يقين بما سينتج عنه"^(٢)، ويؤخذ على التعريفين السابقين عدة مأخذ من الناحية القانونية، فالمتحر من الناحية القانونية ليس مجرم ولم يرتكب فعلاً يجرمه القانون لأن قانون العقوبات لا

يحتوي على نصوص تجرم انتحار الإنسان، فالانتحار اعتداء إنسان على نفسه.

ويعرف جانب آخر من الفقه الانتحار على أنه مجموعة من الإجراءات والأفعال التي تؤدي بالحصول النهائية، لتخلص الفرد من حياته وهو مدرك لما يقدم عليه من أفعال، ودون أن يكون لفعله الذي أقدم عليه أي تضحية لقيمة اجتماعية أو دينية ما أو تحريضاً من شخص آخر لسبب ما^(١٢)، ويلاحظ على التعريف السابق أنه قد ركز على مسألة الدافع من عملية الانتحار ولم يركز فقط على النتيجة، ويرى الباحثان أن هذا التعريف قد جاء شاملاً فقد تناول الدافع، والدافع بالنسبة لقتل النفس من المسائل الجدلية في الشريعة الإسلامية والقانون، فقد يقوم أحد الأشخاص بالتضحية بنفسه من أجل إنقاذ مجموعة من الأشخاص ويلقى حتفه ففي هذه الحالة لا يمكن أن يطلق على هذا الفعل النبيل مصطلح انتحار.

كما يعرف البعض الانتحار على أنه إجهاز إنسان على حياته بنفسه بأي طريقة كانت، وإنه لا يتحقق إلا حين يتم إنهاء الشخص لحياته، لذا فإنه يخرج من مدلوله السعي إلى إهلاك الشخص لنفسه وعدم

نجاحه في ذلك، ويخرج من مدلوله أيضاً الانتحار بناء على دفع أو مساعدة من قبل آخر^(١٣)، ويرى الباحثان أن الانتحار على أنه لا يختلف عن جريمة القتل المنصوص عليها بالقانون الجنائي بحال من الأحوال إلا أن مرتكب الفعل هو ذاته والضحية نفسه وجسده وروحه، فيصبح كيانه المادي (جسده) بلا روح، ولا يشكل فعله جريمة بل إنه ظاهرة اجتماعية تستوجب العلاج.

والانتحار من الظواهر التاريخية التي ظهرت في المجتمعات القديمة، ففي التشريع اليوناني والروماني القديم كان يحرم الانتحار بصورة مطلقة مع عدم وضع عقوبة عليه، فقد كان من الجائز أن يقدم عليه بعض الأفراد من العسكريين والقادة الذين يهزمون في المعارك والحروب كنوع من أنواع حفظ الشرف العسكري، وقد وضعت هذه التشريعات عقوبة على من يقدم على الانتحار في حال الشروع إن لم تتحقق النتيجة، حتى وإن تعرض من يحاول الانتحار لإصابات بليغة نتيجة محاولته إزهاق روحه.^(١٤)

وقد اتخذت الشريعة الإسلامية من الانتحار موقفاً شديداً حيث حرّمته وجعلته من الأفعال المستنكرة والتي فيها

اعتداء على حقوق الله ﷻ، فقد نهى الإسلام عن قتل النفس بالمطلق وحتى أن الدين الإسلامي يحرم الدعاء على النفس بالموت.^(١٥)

ومن الأدلة على ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾ [الإسراء: ٣٣]، وكذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ۖ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَانًا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُصْلِيهِ نَارًا وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا﴾ [النساء: ٢٩، ٣٠]، وكذلك حديث رسول الله ﷺ الذي جاء فيه: "من قتل نفسه بحديدة؛ فحديده في يده يتوجأ بها في بطنه في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا، ومن شرب سما فقتل نفسه؛ فهو يتحساه في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا، ومن تردى من جبل فقتل نفسه؛ فهو يتردى في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا"^(١٦).

أما فيما يتعلق بالشروع في الانتحار فإن الشروع في أي جريمة هو البدء في تنفيذ أي فعل من الأفعال المكونة للجريمة، والتي ترمي مباشرة لارتكاب الجريمة ولكن يحول دون وقوعها ظروف لا علاقة لإرادة الفاعلة بها، كأن يقوم المنتحر بالقاء نفسه من فوق أحد الجسور ويسقط فوق إحدى

المركبات ولا يتسبب هذا الأمر بوفاة، أو أن يسقط فوق جسم مرن من شأنه التخفيف من حدة الإصابة بحيث لا ترقى لدرجة الوفاة، فالشروع في الانتحار هو كل فعل يدل على اتجاه ارادة الفاعل نحو تحقيق غاية إجرامية معينة وأن لم يكمل الركن المادي للجريمة بالكامل.^(١٧)

الفرع الثاني: تمييز الانتحار عن غيره:

قد يختلط لدى البعض الأمر حين البحث في واقعة معينة هل هي واقعة انتحار أم أنها واقعة قتل أو ما قد يتشابه معها من مسائل، لذا فإنه من الواجب التمييز بين القتل كجريمة والانتحار، ومن المتصور أن يتم موت الإنسان بحالة القتل ويكون هذا الأمر دون رضا المجني عليه وحالة القتل برضا المجني عليه ويميزها الباحث من خلال النقطتين التاليتين:

أولاً: تمييز القتل عن الانتحار

يشترك القتل مع الانتحار بأن كليهما يؤدي لذات النتيجة وهي موت الإنسان وإزهاق روحه، ولعل الاختلاف الرئيسي بين كلا الأمرين في أن الانتحار يتم بواسطة شخص المقتول ذاته، فالقتل هو الاعتداء على حق الغير بالحياة، أما الانتحار فإنه اعتداء على حق الذات بالحياة، ولا يمكن

أن تتحد شخصية القاتل والمقتول في جريمة القتل، أما في الانتحار فإن الفاعل والضحية واحد، ومن الأمثلة على ذلك أن يقوم شخص بنصب حبل مشنقة ويضع نفسه فيه ويلقي بنفسه مما يتسبب في موته واختناقه، أو أن يقوم شخص ما بإطلاق النار على نفسه مما يتسبب بموته، ففي هذين المثالين القاتل والقتيل واحد، ويكون الانتحار بقتل النفس بواسطة ذات القتل ولا ينطبق لفظ الانتحار على من يطلب من غيره قتله.^(١٨)

ثانياً: الانتحار والقتل برضا القتل

كما ذكرنا سابقاً أن الانتحار هو قتل النفس من قبل الشخص ذاته، ولكن قد يكون التصور أن يطلب القتل من أحد الأشخاص أن يقوم بقتله، كأن يقوم بتسليم مسدس لشخص آخر وأن يطلب منه أن يطلق عليه النار، فيقوم هذا الشخص بالموافقة على طلبه ويقوم بإطلاق النار عليه، وعلى الرغم من أن النتيجة واحدة في كلتا الحالتين وهي موت الإنسان إلا أن القتل برضا القتل يمثل جريمة قتل، لأن حق الإنسان في الحياة هو من الحقوق العامة التي كفلها الشرع والدستور، والحق في الحياة ليس حقاً مقررراً لمصلحة القتل،

بل إنه حق من الحقوق العامة، لذلك فإن القتل برضا القتل يمثل جريمة قتل كاملة الأركان.^(١٩)

المطلب الثاني: التكييف القانوني لظاهرة الانتحار والشروع به

لقد اتفقت معظم التشريعات الجنائية على أن لا جريمة في فعل الانتحار، لكن بعضها قد وضع عقوبة على الشروع في الانتحار، ولا يتصور الاشتراك في الانتحار على اعتبار أن لا عقوبة على الاشتراك إلا في الجرائم، ويشترط في هذا الأمر أن لا يرقى فعل الاشتراك ليكون مشاركة في جريمة القتل، كأن يقوم المشترك بأي فعل من الأفعال المادية التي تشكل أركان جريمة القتل، ومن الأمثلة على هذا الأمر أن يقوم أحد الأشخاص بنصب حبل المشنقة للمتحر أو أن يقوم بدفع الكرسي الذي يقف عليه المتحر، أو يطلق عليه النار بهدف تسهيل انتحاره، فإن جميع هذه الأفعال تشكل جرائم قتل كاملة الأركان، حتى وإن كان هنالك رضا من قبل المجني عليه.^(٢٠)

وإن كان هنالك سبب منطقي لعدم معاقبة المتحر وهو عدم جواز إيقاع العقوبة على الموتى والجثث الهامدة، إلا أنه لا

يوجد ما يمنع من إيقاع العقاب على من يشرع أو يساهم في الانتحار بأي صورة من الصور، كالمساعدة على الانتحار أو التحريض عليه، فالمساعد أو المحرض يعتبر مرتكباً لفعل إجرامي خطير، يتمحور في استغلال الحالة النفسية والعقلية التي تدفع الإنسان على إزهاق روحه، ويعتبر هذا التصرف بحد ذاته سبباً كافياً لإيقاع العقاب على الشخص الذي يشترك أو يساهم في الانتحار، وقد سلك المشرع الأردني هذا المسلك عندما وضع عقوبة على من يساعد على الانتحار أو يحرض عليه.^(٢١)

ولا تعدد معظم التشريعات الجنائية برضا المجني عليه في جريمة القتل أو الإيذاء، وقد اتخذت التشريعات الجنائية ذات المنهج في الاعتداد بالرضا في حالة الإقدام على الانتحار أو المساعدة عليه، ويعود السبب في ذلك إلى خطورة جريمة القتل، فلا يمكن أن يعتد برضا المجني عليه من أجل الإعفاء من العقوبة أو التخفيف منها أو تبريرها، وبالعودة لموقف المشرع الأردني فإنه يمكن الملاحظة من خلال نص المادة (٣٣٩) من قانون العقوبات، أن المشرع الأردني يجعل من رضا المجني عليه حداً فاصلاً يفصل بين جرمي القتل والمساعدة والتحريض على

الانتحار، فيجب أن يقدم الشخص المتحرر على قتل نفسه بمحض إرادته وهو يعلم بالنتيجة التي ستؤول إليها أفعاله^(٢٢)، كما قد نصت المادة (٣٣٩/ب) من قانون العقوبات على عقوبة الشروع في الانتحار حيث جاء فيها "وإذا بقي الانتحار في حالة الشروع عوقب ذلك الشخص بالحبس من ثلاثة أشهر إلى سنتين وتكون العقوبة حتى ثلاث سنوات إذا نجم إيذاء أو عجز دائمين" وينحصر السلوك الإجرامي في الانتحار علاوة على الشروع والمحاولة لذلك ما بين ركنين هما التحريض على الانتحار والمساعدة عليه، والتحريض هو التأثير بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المحرض لإقناعه بالإقدام على الانتحار أو حمله ودفعه على الانتحار أو إقناعه به بصورة من الصور. وفي معظم الأحيان يبقى المحرض خلف كواليس الجريمة، فيكون المحرض شخصاً مجهولاً وغير معروف، لأن التحريض يتم بصورة سرية، أما السلوك الإجرامي الآخر في الانتحار هو المساعدة على الانتحار وتهدف المساعدة على الانتحار إلى تحقيق الوسائل المعنوية والمادية التي يحتاجها الشخص من أجل اتمام فعلته، ومنها تقديم النصائح والإرشادات

والتعليمات والأدوات والطرق التي يحتاجها المنتحر لتحقيق النتيجة المرجوة وهي الموت.^(٢٣)

وقد يحدث الانتحار إذا تعدى حالة الشروع أو المحاولة بأكثر من صورة، فقد يتم الانتحار بطريقة سلبية أو بطريقة إيجابية، فالانتحار قد يكون بالامتناع عن عمل ما من ضروريات الحياة، فقد يقوم المنتحر بالامتناع عن تناول الطعام والشراب، كون الامتناع عن الطعام والشراب يؤدي إلى الموت، لأن الجسم بحاجة إلى الغذاء، فالامتناع عن الطعام والشراب يعتبر انتحاراً، كما قد يتخذ الانتحار بطريق الامتناع صور أخرى كالامتناع عن تناول الدواء والعلاج، فإن امتناع المريض عن اخذ علاجه يؤدي إلى موته وهلاكه وهذا انتحار، وقد يكون الانتحار امتناعاً في حالة عدم الحركة بصورة مطلقة مع القدرة عليها ويندرج ضمن هذه الحالة عدم الابتعاد عن أماكن الكوارث والموت المحقق، كأن يبقى الإنسان في الماء دون حركة حتى يغرق ويموت، كما أن الانتحار قد يكون بصورة إيجابية من خلال قيام المنتحر بأي فعل يؤدي إلى إزهاق روحه كإطلاق النار على نفسه أو

تجرع السم أو من خلال إلقاء بنفسه من مكان مرتفع مما يتسبب بوفاته.^(٢٤)

المبحث الثاني: التحليل الاجتماعي لظاهرة الشروع في الانتحار في المجتمع الأردني

لا شك أن المجتمع الأردني من المجتمعات التي تحافظ على قيمها الأخلاقية والدينية بصورة كبيرة، ولعل الانتشار الكبير في الآونة الأخيرة لحوادث الانتحار خاصة لدى فئات الشباب قد دقت ناقوس الخطر، لوجود ظاهرة غريبة طارئة على المجتمع الأردني ذو الخلفية المحافظة المتدينة التي تنفر من فكرة الانتحار، ولعل هذه الزيادة الكبيرة لها أسبابها ودلائلها وانعكاساتها على المجتمع الأردني بصورة مباشرة، الأمر الذي يحتم على الباحثين القانونيين والاجتماعيين البحث في هذه الظاهرة من حيث حجمها وانتشارها وأسبابها ومدلولاتها، وتحليل هذه النتائج من ناحية اجتماعية وسلوكية، ولكي يتمكن الباحثان من تفسير ذلك فقد تناول هذا المبحث إلى مطلبين رئيسين كما يلي:

-المطلب الأول: حجم مشكلة الانتحار في المجتمع الأردني وأسبابها

-المطلب الثاني: طرق الوقاية والعلاج لمشكلة الانتحار في المجتمع الأردني

المطلب الأول: حجم مشكلة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني وأسبابها

الفرع الأول: التنبؤ بحجم مشكلة محاولة الانتحار في المجتمع الأردني

بالرجوع لإحصاءات إدارة المعلومات الجنائية في مديرية الأمن العام يمكننا أن نجد إحصاءات تتعلق بعدد قضايا الانتحار من الفترة الواقعة ما بين العام ٢٠١١ إلى العام ٢٠١٨م، وهي مبينة بالجدول رقم (١) ويظهر في هذا الجدول أن عدد قضايا الانتحار في عام ٢٠١١ هو (٣٩) حالة، وعام ٢٠١٢ (٨٦) حالة، وعام ٢٠١٣

(١٠٨) حالة، وعام ٢٠١٤ (١٠٠) حالة، وعام ٢٠١٥ (١١٣) حالة، وعام ٢٠١٦ (١٣٠) حالة، وأخيراً في عام ٢٠١٨ فقد ارتفع هذا العدد إلى (١٤٢)، أي أن عدد قضايا الانتحار قد ازدادت عام ٢٠١٨م في المجتمع الأردني عن السنوات السابقة بنسبة تزيد عن ١٠٪ سنوياً، وهذه الأرقام لها دلالات بالغة على المجتمع الأردني، ولا يوجد في هذا الإحصاءات أعداد لقضايا المحاولة في الانتحار.

جدول (١)

الأعوام								القضايا
٢٠١٨	٢٠١٧	٢٠١٦	٢٠١٥	٢٠١٤	٢٠١٣	٢٠١٢	٢٠١١	عدد قضايا الانتحار
١٤٢	١٣٠	١٢٠	١١٣	١٠٠	١٠٨	٨٦	٣٩	

ازدادت بشكل ملحوظ في الأردن خاصة لدى فئة الشباب ويفسر الباحثان هذه الإحصائيات بأنه قد يكون ذلك بسبب شعورهم باليأس والإحباط والاكتئاب من الأحوال الاجتماعية والاقتصادية، وإن الزيادة كانت بنسبة عالية مقارنة بالسنوات السابقة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الجدول السابق يحتوي على حالات الانتحار، أما محاولات الانتحار لم يتم الطرق لها أو عرضها ضمن إحصائيات إدارة المعلومات

يمكن أن نلاحظ من خلال التأمل بالإحصاءات السابقة من الفترة ما بين ٢٠١١ إلى ٢٠١٨م أن مشكلة الانتحار في طور الارتفاع، وأن هذه المشكلة ترتفع بنسبة كبيرة وأن المتوقع في حال استمرار هذه الإشكالية ستتضاعف خلال فترة لا تزيد عن سبعة سنوات بمعدل زيادة ١٠٪ مركبة.

كما يمكن الملاحظة أيضاً من خلال الجدول (١) على أن هذه الظاهرة قد

الجنائية في مديرية الأمن العام، مما يعني أن هنالك العديد من الحالات التي لم يتم الإفصاح عنها، وأن ظاهرة محاولة الانتحار هي أخطر مما يظن البعض، وأنها في طور الانتشار والتأصل في المجتمع الأردني، وهذا مؤشر ذو دلالة خطيرة.

كما يرى الباحثان بأن محاولة الانتحار ظاهرة فعلية في الأردن، وأن بعض محاولات الانتحار لا يتم التبليغ عنها للجهات المختصة ظناً أنها مسيئة إلى سمعة من حاول الانتحار، وأن عدد حالات محاولة الانتحار تتراوح من ثلاثة إلى أربعة أضعاف حالات المتحرين سنوياً، كما أن عدد المتحرين ومحاولي الانتحار تتركز في الفئة العمرية بين ١٨-٢٧ سنة وهو سن الشباب، وسن اكتساب العلم وبدء العمل واكتساب الخبرة، وسن اتخاذ القرارات المستقبلية والمصيرية سواء من الناحية التعليمية، الاجتماعية، الوظيفية، وبلا شك أن هذه المرحلة العمرية هي مرحلة انتقالية من نواح حياتية كثيرة، فالغاية العظمى من أفراد المجتمع عند اصطدامهم بصعوبات الحياة وتحدياتهم فإنهم يواصلون حياتهم قدماً، بينما تقرر أقلية ضئيلة التخلص من المشاكل المحيطة، وتنزع إلى الاستسلام

لضغوطات الحياة باتخاذ قرار محاولة إنهاء حياة أفرادها وخاصة عند فقدان الأمل في التوصل إلى حل للمشكلات.

ويؤكد الباحثان بأن الانتحار ظاهرة عالمية تسود مختلف انحاء العالم، إذ أن ٧٨٪ من حالات الانتحار في العالم تحدث في الدول القليلة والمتوسطة الدخل، وبحسب الدراسات والاحصائيات الصادرة عن منظمة الصحة العالمية فثمة ٨٠ ألف حالة انتحار سنوياً مسجلة في العالم، بمعدل إقدام شخص واحد على الانتحار كل ٤٠ ثانية إضافة إلى ملايين الأشخاص الذين خاضوا تجربة محاولة الانتحار، تعد ثاني مسبب للوفيات في العالم للفئة العمرية بين ١٥-٢٩ عاماً.

ومن جانب آخر فقد أشار علماء النفس والاجتماع والمختصون بمثل هذه الظواهر إلى أن السبب في هذه الزيادة في المجتمع الأردني هو الاكتئاب النفسي الذي يفقد المتحرر رابط الحياة، وتفشي ظاهرة البطالة^(٢٥)، وتشكل الضائقة المالية التي يعاني منها أفراد المجتمع الأردني السبب الرئيسي للانتحار يضاف إليها المشاكل السياسية والاجتماعية.^(٢٦)

وقد ظهر نمط من العرض الإعلامي في محاولات الانتحار لدى الأفراد المقدمين عليه وإن بعضهم يحاول استعراض إقدامه على الانتحار من أجل إيصال رسالة معينة لغيره من الأفراد، فقد أقدم شاب على الوقوف على بناية مكونة من ستة طبقات من أجل اللقاء نفسه مع تغطية إعلامية كبيرة للحدث وقد نجحت الأجهزة الأمنية في منع هذه المحاولة وإنقاذ حياته، وكذلك عمليات الانتحار المتكرر من فوق الجسور الرئيسية المرتفعة خاصة (جسر عبدون) في العاصمة عمان، ومن الملاحظ أن معظم عمليات الانتحار في المجتمع الأردني تتم في المناطق الحضرية، وهناك بعض عمليات الانتحار من خلال تكون من خلال تعاطي السموم، فقد توفيت سيدة أردنية من خلال تناولها مادة سامة في بيتها وهذا حسب التقارير الإعلامية الأمنية.^(٢٧)

ويؤكد علماء النفس الأردنيين أن نسبة الأشخاص الذين يعانون من الاكتئاب من المتحررين في المجتمع الأردني يصل إلى ٢٠٪ من الأفراد من إجمالي حالات الانتحار في الأردن، أما الأشخاص الذين يعانون من الانفصام تصل نسبتهم من ١٠٪ إلى ١٥٪ وتصل نسبة الذين

يعانون من مشاكل نفسية وعاطفية وعقلية ٧٠٪ وهذا الأمر يعني أن معظم الأشخاص الذين يقدمون على الانتحار من أفراد الشعب الأردني هم أشخاص يعانون من اضطرابات نفسية وعقلية وخلل في التفكير، وينطبق هذا الأمر على الأشخاص الذين يحاولون الانتحار.^(٢٨)

الفرع الثاني: أسباب مشكلة الشروع أو المحاولة في الانتحار في المجتمع الأردني

في الحقيقة إن هذه الدراسة لم تأخذ عينة محددة من الأشخاص الذين قاموا بالانتحار أو حاولوا الانتحار في المملكة الأردنية الهاشمية من أجل تحديد أسباب إقدامهم على الانتحار، كما أن معظم عمليات الشروع أو المحاولة في الانتحار التي تمت في المجتمع الأردني مجهولة الأسباب، ولكن يمكن استخلاص هذه الأسباب من المشكلات الاجتماعية التي تدفع الأشخاص على محاولة الانتحار، ولعل أبرز تلك الأسباب التي تؤدي للانتحار، كما يلي:

أولاً: ضعف الوازع الديني:

إن الأفراد المقدمين على الانتحار يعانون من ضعف الوازع الديني، وهذا الأمر أسهم في تفشي هذه الظاهرة لدى المجتمع

الأردني، فلا يوجد لدى فئات المنتحرين إحساس برقابة الإله عليهم وأن ما يقومون به فعل يغضب الرب ويتسبب في الخلود في نار جهنم، كما أن كثرت الذنوب والمعاصي تमित قلب الشخص لدرجة أن يزهد روحه بيده، وكذلك لا يخفى على أحد الأفكار الإلحادية التي أخذت بالانتشار على نطاق ضيق ولكن لها تأثير كبير في إضعاف المعتقدات الدينية والتي تشجع على الانتحار.^(٢٩)

ثانياً: الأسباب الاجتماعية:

تمثل الأسباب الاجتماعية لمشكلة الانتحار في غياب الألفة واللحمة الاجتماعية التي ألفها المجتمع الأردني في الفترات السابقة، فمن المعروف أن الإنسان كائن اجتماعي فوجود أبناءه وإخوانه في حياته من شأنه أن يشجع الإنسان على التمسك بالحياة بقوة من أجلهم والابتعاد عن كل ما يؤذيه خشية أن يتسبب ذلك في التأثير عليهم وإشعارهم بالألم لفقده، أما مع تفسخ الروابط الاجتماعية فقد أصبح الفرد يحس بالانعزال والانطواء على الذات، فلا يقيم وزناً لجميع القيم الاجتماعية، ولعل أكثر ما أثر في هذا الأمر

سيادة المادة على جميع القيم الإنسانية الأخرى.^(٣٠)

كما يؤثر على من يقدم على الانتحار من الناحية الاجتماعية مجموعة من الآفات كانتشار المسكرات والمخدرات وتعاطيها، فهذا الأمر يتسبب بكأبة الإنسان، كما أن الإدمان عليها يؤدي إلى اضطرابات نفسية وعقلية تؤدي لحالات اليأس والإحباط، وقد تؤدي هذه العوامل في النهاية إلى الانتحار، ولعل هذه السموم تعمل على زيادة الفرصة والجرأة بذات الوقت لدى الشخص لكي يقوم بإنهاء حياته والإقدام على هذا الفعل الشنيع، كما أن ما يتعرض له الإنسان من مشاهد يتم عرضها باستخدام وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها للعنف والمجازفات التي تبحث عن المجهول يسهل عملية الانتحار ويزينها لبعض الأشخاص ويمثلها على أنها نوع من البطولة المزعومة.^(٣١)

ثالثاً: الأسباب النفسية والاقتصادية:

قد يعاني بعض الأشخاص من مشكلات نفسية تدخلهم في موجة من الاكتئاب، والاكتئاب قد يدفع الشخص للتفكير الشاذ والخطأ، فقد يلجأ الإنسان لإنهاء حياته كنوع من البحث عن الراحة

والهروب من نوبات الاكتئاب الحاد وتعكر المزاج والشعور بالأوهام وفقدان الأمل وبعض حالات الكبت والفصام والهوس الاكتئابي، وهذه الأمراض النفسية أدت لانتحار عدد كبير من الأشخاص في شتى بقاع الأرض لأن معظم الأشخاص المتحرين (ونحن هنا لا نخصص المجتمع الأردني) هم من الأفراد الذين لا يعانون من المشكلات سابقة الذكر وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية جيدة لكنهم يقدمون على الانتحار بسبب الاكتئاب وعدم ملأ الفراغ، وهربا مما يعانون من مشكلات نفسية.^(٣٢)

وعلى جانب آخر فإن العامل الاقتصادي يلعب دورا كبيرا في دفع الشباب على الانتحار ولا يقتصر الأمر على الفقر وعدم الاكتفاء الاقتصادي، ولكنه يشمل حالات البطالة وعدم إيجاد فرص عمل أو وجود عمل لكنه غير كافٍ أو وجود مشاكل كبيرة في العمل أو تدني الدخل بشكل كبير، ويعتبر هذا السبب برأي الباحثان من أكثر الأسباب انتشارا في الأردن كون الأوضاع الاقتصادية التي تمر بها البلاد تدفع بالعديد من الأفراد لتبني أفكار خاطئة، كحلول لهذه المشكلة ولعل

أحدها هو الانتحار، وما يؤكد على هذا الأمر إقدام بعض الأشخاص الذين يخسرون أموالهم من رجال أعمال وتجار على الانتحار هربا من الفقر والخسارة المالية.^(٣٣)

المطلب الثاني: طرق الوقاية والعلاج لمشكلة الانتحار والشروع به في المجتمع الأردني

إن الانتحار من الظواهر السلبية الدخيلة على مجتمعنا الأردني، والظواهر السلبية في المجتمع يجب أن يتم التصدي لها بكل قوة وحزم، وبما أننا تحدثنا في المطلب السابق عن أسباب هذه الظاهرة، فإن علاج هذه الظاهرة يكون بمعالجة تلك الأسباب، ويرى الباحثان أن تعدد طرق علاج هذه الظاهرة أو التخفيف من وطئتها والحد من آثارها السلبية، وبما أن كل الظواهر المجتمعية يمكن علاجها وتغييرها بصورة تدريجية فإن الباحثان يران بأن أهم طرق معالجة هذه الظاهرة ما يلي:

أولاً: رفع الوازع الديني للفرد:

إن الدين هو المؤثر الأكبر بحياة الإنسان خاصة لدى أصحاب الديانات السماوية والمجتمع الأردني يتكون في مجمله من افراد مسلمين ومسيحيين وكلا الديانتين

تحرمان الانتحار وقتل النفس، وهنا يقع العبء على رجال الدين في بيان خطورة هذا الفعل وعاقبته، ويجب أن يتم تهذيب النفس وإصلاحها بحيث يقوم رجال الدين بتعليم أتباعهم على الصبر على البلاء وتحمل مشاق الحياة وأن ما هم به يعتبر نعمة وأن حالهم أفضل من غيرهم، أي أنه يجب إحياء الأمل لدى الفئات المهتدة بهذه الظاهرة^(٣٤)، وكذلك يجب الحث على عدم اليأس والإحباط لأنهما السبيل الرئيسي للانتحار وإزهاق النفس، ولا تقتصر التربية الدينية على الفرد لوحده بل إن التربية الدينية تكون للمجتمع بأسره، من أجل التواصل بالحق والعمل به، والتكاتف عند الشدائد وعبادة الله والابتعاد عن كل نواهيه وتجنب معصيته، وإن من المعاصي الانتحار بالتأكيد^(٣٥).

ثانياً: زيادة التوعية الاجتماعية لمخاطر الانتحار:

إن الانتحار يمثل سلوكاً اجتماعياً سلبياً يقوم به الفرد من أجل إنهاء حياته وإزهاقها، وهذا السلوك يتولد نتيجة الأفكار الانتحارية التي تصل للإنسان، وهذا السلوك الخاطئ قد يتولد في المجتمع نتيجة معتقدات خاطئة يمكن تغييرها

ووضع السلوكيات الحسنة، ولا يخفى هنا دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية الحسنة في تغيير نظرة الشخص إلى الحياة، فيجب التعميم بين الأسر الأردنية من خلال الندوات والمحاضرات التي تهدف لتوعية الأسر الأردنية بخطور الانتحار وأثاره السلبية على المجتمع والفرد على حد سواء.

كما أن إدماج الأفراد في مجتمعاتهم وتنمية ثقافتهم من خلال استحضار ماضيهم وتراثهم الثقافي المكون لشخصيتهم وتوريثه لهم، وغرس المعتقدات الجيدة التي تقوم على بناء الفرد بناء حسن وغرس معتقدات جيدة لديه، وملاً وقت فراغه بأشياء إيجابية يقوم بها، وكما يقال من شب على شيء شاب عليه، فإن تم تنشئة الفرد بصورة حسنة كان بعيداً عن الانتحار بنسبة كبيرة وعالية، وقد يصبح الانتحار بمثابة أمر منفر يبتعد عنه كل إنسان مهما بلغت به الإشكاليات ومهما زادت لديه الصعوبات والعقبات^(٣٦).

ثالثاً: زيادة التوعية النفسية والعقلية للأفراد:

إن من أهم الأسباب التي تدفع الإنسان للانتحار هو وجود خلل نفسي وعقلي لديه، فالانتحار لا يكون إلا في ظل

والفساد والبطالة وسوء الحالة الصحية وجميع هذه العوامل مجتمعة أو منفردة قد تشكل دافعا كبيرا لانتحار الشباب.^(٣٨)

الخاتمة:

إن الانتحار من الظواهر القديمة المتأصلة في التاريخ والتي ظهرت في العصور القديمة من خلال قتل القادة لأنفسهم عند خسارتهم للحروب والمعارك وإن هذه الظاهرة استمرت في المجتمعات الحديثة ولكن بصورة أقل، فجسد الإنسان وروحه هما أغلى ما يملك الإنسان ولا يمكنه أن يستغني عنهما أو يفصل بينهما وإن أي محاولة لذلك تعني وفاة الإنسان وموته، وقد انتشرت هذه الظاهرة بصورة جلية في الآونة الأخيرة في المجتمع الأردني، ويعد محاولة الانتحار من الأخطار التي تهدد المجتمع الأردني، ولم يضع المشرع الأردني عقوبة على الانتحار كون العقوبة لا يمكن تطبيقها لموت (المجرم) وعدم جواز إيقاع العقوبة على الجثث والأموات وهذا من المسائل المنطقية، وفي النهاية لا بد من القول أن محاولة الانتحار اعتداء جسيم على المجتمع بالدرجة الأولى وفي الدرجة الثانية على النفس وهو من أشنع الأفعال التي قد يقوم بها الإنسان في مواجهة نفسه، وقد

وجود حالات من الاكتئاب والإضراب العقلي والنفسي، والأسباب النفسية والعقلية هي أكثر الأسباب تأثيراً على حياة الإنسان وما يقوم به من أفعال سواء أكانت جيدة أم سيئة، لذلك فإنه من الواجب زيادة التدريب النفسي للإنسان من أجل تحمل المشقات والصدمات التي قد يصادفها في حياته وكذلك توفير العلاج لمن يعانون من خلل عقلي يتسبب في فقدانهم السيطرة على ذاتهم، وأن الانتحار يؤدي إلى خسارة الإنسان بصورة أكثر من المكاسب التي قد يجنيها المنتحر.^(٣٧)

رابعاً: زيادة الوعي لدى المجتمع بمخاطر المخدرات والكحول:

إن تعاطي المخدرات بصورة غير مصرح بها قد يؤدي إلى بروز مخاطر كبيرة على المجتمع، فتناول المخدرات والمسكرات يساهم في زيادة الضعف الذهني وقلت التركيز والتفكير السديد لدى شخص المنتحر، وإن المجتمعات التي تنتشر بها هذه الآفات تؤدي إلى انتشار الجريمة وزيادة حجمها وكذلك إن المخدرات والمسكرات تساهم في تدهم النظام الصحي في المجتمع كما أن لها تأثير اقتصادي واجتماعي كبير، فهي تؤدي إلى العنف والجريمة المنظمة

ثانياً: التوصيات:

يوصي الباحثان في دراستهما إلى عدد من التوصيات أهمها:

- ١- يجب على الدولة الأردنية أن تزيد من الدورات التدريبية والتوعية لأفراد المجتمع الأردني بخطورة محاولة الانتحار وأضراره على الأسرة والمجتمع.
- ٢- زيادة الوازع الديني لدى الأفراد وتنفيرهم من الإقدام على محاولة الانتحار وتذكيرهم بعقوبة الله ﷻ للممتحر.
- ٣- يرى الباحثان وجوب سن قوانين تعاقب كل من يحاول الانتحار.

الهوامش:

(1) Affilé.B et coll (2004): Les grandes questions sociales contemporaines, Editions l'étudiant, Paris p 28-29 p 64

(٢) شهاب، شهرزاد محمد (٢٠١٣)، الدور الفعال لمدير المدرسة في تحجيم ظاهرة الاستعداد للانتحار من وجهة نظر الطلبة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٢ (٤)، ٢٥ - ٥٤.

(٣) قازان، عبدالله وحياسات، ناديا (٢٠١٨). مشكلة الانتحار في الأردن من عام (٢٠١٢ - ٢٠١٥): دراسة سوسولوجية، المنارة، ٢٤ (٣)، ٩٩ - ١٣٠.

(٤) عبدالكريم، حسين عبد الصاحب (٢٠١٢)، جريمة التحريض او المساعدة على الانتحار في قانون العقوبات العراقي، الجامعة المستنصرية.

توصل الباحثان لمجموعة من النتائج والتوصيات حول هذه الدراسة كما يلي:

أولاً: النتائج:

توصل الباحثان في دراستهما إلى النتائج التالية:

- ١- إن محاولة الانتحار بحد ذاتها لا تمثل جريمة لأن قانون العقوبات لم ينص عليها في طياته، ولكن قانون العقوبات الأردني قد جرم كل من يساعد أو يحرض على الانتحار.
- ٢- لقد حرمت جميع الشرائع السماوية ومنها الديانة الإسلامية الإقدام على محاولة الانتحار واعتبرته جريمة ومعصية يرتكبها الإنسان وسيعاقبه الله ﷻ عليها في الآخر.
- ٣- إن التنشئة والتربية الاجتماعية للإنسان لها تأثير كبير على تفكيره بالانتحار أو سلوكه الطرق السلبية لعلاج مشكلاته الحياتية.
- ٤- إن المجتمع الأردني في الفترة الأخيرة يعاني من زيادة كبيرة في حالات محاولة الانتحار خاصة لدى فئة الشباب.
- ٥- إن أحد أسباب محاولة الانتحار في المجتمع الأردني يعود لضعف الوازع الديني، وبسبب البطالة، والحالة الاقتصادية المتردية.

- (٥)الضمور، عدنان (٢٠١٠). دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الأردن، (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة.
- (٦)الصرايرة، ولاء عبدالفتاح (٢٠٠٦). الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لضحايا الانتحار، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- (7)Kraemer, M. (2013). Reactions and coping strategies utilized by social workers following client suicidal behavior. Catherine University: Master of Social Work Clinical Research Papers
- (8) Goldstein, T. R., Birmaher, B., Axelson, D., Ryan, N. D., Strober, M. A., Gill, M. K.,...& Bridge, J. A. (2005). History of suicide attempts in pediatric bipolar disorder: factors associated with increased risk. *Bipolar disorders*, 7, ٥٢٥-٥٣٥.
- (9)Beautrais, David M. (2005). New Zealand Christchurch Health and Development Study. Christchurch School of Medicine and Health Sciences.,
- (١٠)عبدالستار، فوزية (٢٠٠٠)، شرح قانون العقوبات، القسم الخاص، القاهرة، دار النهضة العربية، ص ٣٤٤.
- (١١)المغربي، ابراهيم حامد (٢٠١٥)، الانتحار رؤية تكاملية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ص ١٧٢.
- (١٢) الفارس، عبدالملك بن حمد (٢٠٠٤)، جريمة الانتحار والشروع فيها بين الشريعة والقانون وتطبيقاتها في مدينة الرياض، (رسالة ماجستير)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص ٢٨.
- (١٣)الهيبي، محمد حماد مرهج (٢٠١٥)، نطاق المواجهة الجنائية للانتحار، دراسة تأصيلية تحليلية في التشريع البحريني والمقارن، (ع ٣٠)، (ج ٣)، مجلة جامعة البحرين، البحرين، ص ٩٨٢.
- (١٤)الزغبي، فريد (١٩٩٥)، الموسوعة الجنائية، (م ٤)، ط ٣، بيروت، دون دار نشر، ص ٢٩٠.
- (١٥)عودة، عبدالقادر (١٩٦٣)، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، (ج ١)، القاهرة، مكتبة دار العروة، ص ٤٤٦.
- (١٦)رواه البخاري وقال حديث حسن.
- (١٧)الشاذلي، فتوح عبدالله (١٩٩٨)، قانون العقوبات القسم العام، دار المطبوعات الجامعية، ص ٣٩٥.
- (١٨)حسني، محمود نجيب (١٩٨٨)، شرح قانون العقوبات، القسم الخاص، القاهرة، دار النهضة العربية، ص ٣٣٣.
- (١٩)عبدالستار، فوزية، مرجع سابق، ص ٣٥٨.
- (٢٠)محمود، ضاري خليل (١٩٨٢)، أثر رضا المجني عليه في المسؤولية الجزائية، بغداد، دار القادسية للطباعة، ص ١٦٤.
- (٢١)نصت المادة (٣٣٩) من قانون العقوبات الأردني على أنه:
- أ- من حمل إنساناً على الانتحار أو ساعده بطريقة من الطرق المذكورة في المادة (٨٠) عوقب بالاعتقال المؤقت.
- ب- وإذا بقي الانتحار في حالة الشروع عوقب ذلك الشخص بالحبس من ثلاثة أشهر إلى سنتين وتكون العقوبة حتى ثلاث سنوات إذا نجم إيذاء أو عجز دائمين.
- (٢٢)بكر، عبد المهيم (١٩٨٨)، القسم الخاص في قانون العقوبات، (ط ٢)، القاهرة، دار النهضة العربية، ص ٥٥٥.
- (٢٣)حسني، محمود نجيب، مرجع سابق ن ص ٢٤٢

- (٢٤) اسلام، عبيد (٢٠١٥)، الانتحار دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة الشهيد محمد لخضر، الوادي، ص ٢٨.
- (٢٥) بوسنة، عبدالوافي زهير (٢٠٠٨)، التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار، (اطروحة دكتوراه)، جامعة منتوري، قسنطينة، ص ٧٧.
- (26) David Lester (2006), Suicide and Islam, usa, Stockton University, PP42.
- (٢٧) انتحار شاب من فوق جسر عبدون، تقرير اعلامي، موقع المدينة نيوز، رابط الموقع:
- <https://www.almadenahnews.com/article/698108-%D8%A7%D9%86%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D8%B1-%D8%B4%D8%A7%D8%A8-%D9%85%D9%86-%D9%81%D9%88%D9%82-%D8%AC%D8%B3%D8%B1-%D8%B9%D8%A8%D8%AF%D9%88%D9%86-%D9%81%D9%8A-%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%86-%D8%B5%D9%88%D8%B1>
- (٢٨) الحباشنة، فارس (٢٠١٨)، الانتحار.. انتقام من الذات، مقالة منشورة في صحيفة الدستور الاردنية، الموقع الالكتروني:
- <https://www.addustour.com/articles>
- (٢٩) سمعان، مكرم (١٩٨٥) مشكلة الانتحار، القاهرة، دار المعارف، ص ٤٥.
- (٣٠) الوقاية من الانتحار (٢٠١٤)، منظمة الصحة العالمية، تقرير منشور عن حالة الشرق الاوسط، ص ٦٥.
- (٣١) طواب، سيد محمود (٢٠٠٨)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية، الإسكندرية، تقرير منشور.
- (٣٢) صالح، قاسم حسين (٢٠١٥)، تضاعف حالات الانتحار في العراق، مقالة منشورة على شبكة العلوم النفسية، دراسة علمية غير منشورة، ص ٣.
- (٣٣) الزق، احمد يحيى (٢٠٠٦)، علم النفس، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص ٥٠.
- (34) Sheila, Moore (2000), The Decriminalisation of Suicide, mPh.D Thesis: Department of lawm London school of Economics and Science.
- (٣٥) النحلاوي، عبدالرحمن (٢٠٠٧)، اصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، (ط ٥)، دار الفكر، ص ٢٠.
- (٣٦) بوسنة، عبد الوافي زهير (٢٠٠٨)، التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار، (اطروحة دكتوراه)، جامعة منتوري، قسنطينة، ص ٩٣.
- (٣٧) الفارس، عبد الملك بن حمد، مرجع سابق، ص ١٦٤.
- (٣٨) المهدي، خالد حمد (٢٠١٣)، المخدرات وآثارها النفسية والاجتماعية والاقتصادية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الدوحة، ص ١٢٧.

درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في قصبة السلط لكفايات
تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس
د. إيمان بشير الحسين*

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٧/٩م

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠/١/١٥م

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) مدرسة في قصبة السلط للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، وبهدف جمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٤٨) كفاية موزعة على مجالات خمس وهي كما يلي: التخطيط للتدريس، استراتيجيات التدريس وأساليبه، اختيار الأجهزة التعليمية، استخدام الأجهزة التعليمية، والتقويم واختبار فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت). بينت نتائج الدراسة أن كفايات تكنولوجيا التعليم تمارس بدرجة متوسطة من قبل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة كفايات تكنولوجيا التعليم تُعزى للجنس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعود لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر. وقد أوصت الدراسة بتكثيف مساقات متخصصة بمجال تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلمين في الجامعات، خاصة في مجال استخدام الأجهزة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: كفايات التعليم، الممارسة، الصفوف الثلاثة الأولى.

* أستاذ مشارك، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة رحمة الجامعية

Abstract:

The study aimed to know the extent to which teachers of the first three grades in the Kasbah of Salt practice educational technology competencies from the point of view of school principals. The sample of the study consisted of (70) schools in Salt city for the academic year 2015-2016. In order to collect data and achieve the goals of the study, a questionnaire consisting of (48) sufficiency distributed in five fields was developed, as follows: planning for teaching, teaching strategies and methods, selection of educational devices , use of educational devices, and the calendar. To test the study hypotheses and answer related questions, the mean and standard deviations were calculated and the (T) test was used.

The results of the study indicated that the teaching technology competencies are practiced at a moderate degree by the teachers of the first three grades in all fields. The results also showed that there are no statistically significant differences in the degree of teaching technology competencies attributable to sex, and the results showed that there are statistically significant differences in the degree of practice Reverted to the variable of experience in favor of those with experience ten years or more. The study recommended the intensification of specialized courses in the field of educational technology in teacher training programs in universities, especially in the field of using educational devices.

Keywords: teaching competencies, practice, first three grades.

المقدمة:

سائد من خلال برامج إعداد المعلمين، وقد عرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفايات (Competency-Based Education) وذلك أواخر القرن الماضي، وتعد حركة التربية القائمة على الكفايات من أبرز الاتجاهات

بدأ الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم والكفايات التي يحتاج أن يمتلكها عندما تم دراسة الكفايات التدريسية كاتجاه تربوي

بطرق التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسب وبرامجه والانترنت، وكيفية استخدامها بفاعلية مع طلابه. ولذلك أصبح تطوير برامج إعداد المعلم ضرورة أساسية لتلبية احتياجات المجتمع التنموية، وتماشياً مع متطلبات المجتمع وسوق العمل (عيادات، حميدات، ٢٠١٣). وتوجد هناك فوائد تحتم على المسؤولين في العملية التربوية الأخذ بتكنولوجيا التعليم في مجال تدريب المعلمين وبصورة تنعكس على أداء المعلمين إيجاباً في الموقف التعليمي ومساعدة طلبتهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة؛ ومنها زيادة فعالية التعلم ودرجة الإتقان، وتنمية الثروة اللغوية لدى الطلبة وتفادي الوقوع في اللفظية، وتقليل من الوقت والتكلفة، وتسرع من عملية التعلم، وبذلك يكون للتعلم دور وظيفي في حياتهم (الجفندي، ٢٠٠٨).

لقد ظهر مفهوم كفايات تكنولوجيا التعليم كمفهوم مستقل عام ١٩٧٩ عندما قام بيرنهارد بإعداد ورقة عمل تضمنت خطة مقترحة لإعادة تأهيل المعلمين في كفايات تكنولوجيا التعليم وقائمة بكفايات تعليمية موزعة في سبعة مجالات وهي

التربوية في مجال اعداد المعلمين، حيث تهتم هذه الحركة باكساب المعلمين القدرات المعرفية والحركية والانفعالية، بحيث تصبح الكفاية قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء أسس محددة تودي بهم إلى اتقان الخبرات التعليمية من خلال التدريب والممارسة، ويلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره إنساناً ومواطناً ومهنياً (الترتوري، ٢٠٠٧). ونظراً للتطور المعرفي الهائل و لظهور كثير من نظريات التعلم والتعليم؛ أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، فقد ظهرت كثير من الاتجاهات المتطورة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد ضرورة مجازاة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ومنها متابعة تطورات المناهج وتحديد مبادئ وأسس إعداد المعلم مثل: الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي والتربية العملية والتدريب قبل وأثناء الخدمة. كما تتطلب التطورات التقنية الحالية أن يلم المعلم

نظامي لتصميم وتخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية التعليمية استناداً إلى أهداف محددة منبثقة من نتائج الأبحاث والدراسات السابقة في مجال التعليم مستخدماً مصادر بشرية ومصادر غير بشرية للوصول إلى تعليم فعال وتعلم ذو معنى (بني دومي، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية كفايات تكنولوجيا التعليم، في تحسين أداء المعلمين والمتعلمين. فقد سعت المؤسسات التعليمية القائمة على إعداد المعلمين وتدريبهم إلى توفير هذه الكفايات، لمواجهة تحديات التربية المعاصرة، ومن خلال اطلاع الباحثة وعملها لاحظت أن هناك استخداماً قليلاً لكفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. وعند بعض المعلمين لا يكاد هذا الاستخدام يذكر، على الرغم من سعي وزارة التربية والتعليم إلى تدريب المعلمين على مهارات وكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستها. لتوظيفها في العملية التعليمية التعليمية. بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تبين الواقع الفعلي لاستخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم في التدريس

نظريات التعلم والتعليم، التعليم المبرمج، التخطيط، التقويم المنظم، استراتيجيات البحث عن المعلومات، تقويم واختيار الوسائل التعليمية، وإنتاج الوسائل التعليمية. (مندو، ٢٠١٦)، وقد اقترح سالم بعض كفايات تكنولوجيا التعليم الرئيسة اللازمة للمعلم، وقام بتقسيمها تبعاً لمجالات تكنولوجيا التعليم الرئيسة وهي التصميم، التطوير، الاستخدام، الإدارة، التقويم، وتشمل الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم، كفايات تكنولوجيا التعليم الأدائية المتعلقة بتصميم استراتيجيات التعليم المفرد، إدارة المواقف التعليمية، استخدام الأجهزة لعرض المواد التعليمية، انتاج واختيار المواد التعليمية، صيانة المواد والأجهزة التعليمية (سالم، ٢٠٠٤).

وفي السياق؛ فإن من الاتجاهات المساندة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم إعداد المعلمين على أساس الكفاية التعليمية، وهذا يعكس أهداف تربوية متعددة منها عنصر المسؤولية لتحقيق الأهداف وتأكيد مناسبة هذه البرامج لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، ومن أهم هذه الكفايات: كفاية تكنولوجيا التعليم والتي تمثل منحى

لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم لتوفير التغذية الراجعة حول الاستخدام الفعلي لهذه الكفايات في التدريس. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ومن هنا فان مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيسي التالي: ما مدى ممارسة كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في قصبة السلط، والذي تفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ في درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيري (الجنس، الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في أنه تم وضع لائحة لبيان كفايات تكنولوجيا التعليم اللازم ممارستها لدى

معلمي المرحلة الأساسية، بالإضافة إلى توفير اطار نظري حول الكفايات التكنولوجية ورفدها للمكتبة العربية. أما من الناحية العملية "التطبيقية" فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في المساهمة في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفقا للكفايات الواجب توفرها لديهم وسيمارسونها، بالإضافة إلى توفير مقياس يساعد الباحثين مستقبلا على إجراء دراسات حول كفايات تكنولوجيا التعليم.

التعريفات الإجرائية:

كفايات تكنولوجيا التعليم: مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويستقن ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم المختلفة وخاصة في مجال تصميم وإنتاج المواد التعليمية واستخدامها وتقويمها، وفي مجال تشغيل الأجهزة التعليمية المختلفة (دومي، ٢٠١٠) وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم ويمارسها أثناء العملية التعليمية في مجالات تصميم التدريس، استراتيجيات التدريس، التقنيات والأجهزة التعليمية، والتقويم، ليصل إلى درجة من الإتقان في عمله

وتقاس بالدرجة التي يختارها المعلم لنفسه في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

درجة الممارسة للكفاية: هي درجة توظيف معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها التربوية في العملية التعليمية، وتقاس بدرجة الاستجابة على أداة درجة ممارسة كفايات تكنولوجيا التعليم التي وضعها المدير على الأداة التي تم إعدادها لهذا الهدف من وجهة نظر المدير.

معلمو الصفوف الثلاثة الأولى: جميع المعلمين (ذكور- إناث) الذين يحملون مؤهلات علمية في تخصصات معلم صف، تربية ابتدائية في قصبة السلط.

حدود الدراسة ومحدداتها: محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١- الحدود الزمنية: بدأ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

٢- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة السلط.

٣- حدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من مديري ومديرات مدارس قصبة

السلط الذين يعملون في المدارس الحكومية والبالغ عددهم (٧٠) مديراً ومديرة.

٤- سيكون تعميم النتائج التي ستخلص بها الدراسة معتمداً على صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.

الدراسات السابقة:

تم مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية السابقة المتعلقة بكفايات تكنولوجيا التعليم وممارسة المعلمين لها؛ وتبين أن هناك دراسات سابقة تناولت ذلك، وقد تم ترتيب هذه الدراسات وفقاً للأحدث كالتالي:

أجرى الصمادي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة عجلون للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، تكون مجتمع الدراسة من (٥٩٠) معلم ومعلمة وبلغت عينة الدراسة ٢٧٤ معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة منندو (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الصف في محافظة حماه لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلم ومعلمة من معلمي الصف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تكونت من ٥٩ كفاية موزعة على مجالات التصميم، الاختيار، الاستخدام، الإنتاج، التقويم، وأظهرت النتائج تدني مستوى ممارسة معلمي الصف في محافظة حماه لكفايات تكنولوجيا التعليم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

أجرى مراد (٢٠١٤) دراسة في مديرية التربية والتعليم لواء الشوبك هدفت معرفة واقع استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس وكذلك معرفة المعوقات التي تحول دون استخدامهم لها في التدريس، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٠١) معلما ومعلمة من مدارس المديرية واعدت استبانة من أجل الاجابة عن اسئلة الدراسة تكونت

من (٤٠) فقرة لجمع البيانات اللازمة، وللتعرف على الفروق بين مجموعات الدراسة تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي من اجل تحليل البيانات. كما تم احتساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اشارت نتائج الدراسة إلى ان غالبية افراد عينة الدراسة يمارسون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية الا ان استخدامهم وتوظيفهم لها في اغراض التدريس كان متدنيا، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود بعض العوائق التي تحول دون توظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، مثل عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة ووجود ضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والتدريس.

أما دراسة الزدجاله (٢٠١٤) فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع توظيف المعلمات في التعليم الاساسي بسلطنة عمان لتطبيقات تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية الاسلامية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأعدّ استبانة مكونة من (٢٠) فقرة وزعت على عينة عشوائية تكونت من (٢٢٢) معلمة، وقد بينت نتائج

الدراسة ان معلمات التربية الاسلامية في سلطنة عمان يوظفون تطبيقات تكنولوجيا المعلومات بدرجة متوسطة في تدريسهم للتربية الاسلامية، بناء على ذلك أوصى الباحث بأهمية تنفيذ برامج وورش تدريبية تستهدف معلمات التربية الاسلامية لاكسابهم مهارات توظيف تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الاسلامية.

فيما هدفت دراسة عليمات (٢٠١٤) التي أجراها في مدارس تابعة لمحافظة المفرق، إلى التعرف إلى مدى استخدام معلمي العلوم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس، وقد استخدمت اداة الملاحظة التي تضمنت (٤٦) عبارة تتصل بستة مجالات وهي كما يلي:

-الحاسوب، وجهاز عرض البيانات، والانترنت والهريد الالكتروني، والهاتف النقال، وبرامج الوسائط المتعددة، وقد طبقت الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١-٢٠١٢، على عينة تكونت من (١٠٨) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن الاستخدام لمستحدثات تكنولوجيا التعليم كان متوسطا وجاء ترتيب المجالات كما يلي: الحاسوب وبرامج الوسائط المتعددة، جهاز عرض البيانات،

الانترنت والهريد الالكتروني، والهاتف النقال، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام لمستحدثات تكنولوجيا التعليم تعود لمتغير الخبرة لمجال برامج الوسائط المتعددة كذلك وجود تفاعل بين كل من متغير الخبرة ومتغير الجنس ذات دلالة إحصائية في الاستخدام لمستحدثات تكنولوجيا التعليم على برامج الوسائط المتعددة وجهاز عرض البيانات.

بينما هدفت دراسة عليمات (٢٠١٣) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، حيث تكونت عينة الدراسة من ٨٠ معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مدارس قصبة السلط، وقد أعدت الباحثة استبانة تضمنت الكفايات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تُعزى للجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الامتلاك تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر.

وسعت دراسة أبو جاسر (٢٠١٢)

التعرف إلى دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لدى معلمي المرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء المعايير الدولية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة واعداد استبانة اشتملت على خمسة أبعاد وفق المعايير الدولية لتكنولوجيا المعلومات، ووزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة المكونة من (٣٥٠) معلما ومعلمة من مديرية شمال غزة، أظهرت نتائج الدراسة ان جميع الأوزان النسبية لمجالات الاستبانة تراوحت بين (٥٩,٧٨ - ٦٤,٣٨) وهي مرتبة تنازليا كالتالي: تيسير تعليم الطلبة وإلهام ابداعاتهم، تم تطوير الممارسات التعليمية في العصر الرقمي، يليه مجال الانخراط في النمو المهني والقيادي، ثم مجال تطبيق التعلم والعمل في العصر الرقمي، وأخيراً مجال الارتقاء بالمواطنة والمسؤولية الرقمية وتطبيقها، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية كفاياتهم تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الاناث في جميع المجالات باستثناء مجال الانخراط في النمو المهني والقيادي بالاضافة إلى عدم وجود

فروق دالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية كفاياتهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي (بكالوريوس، الدراسات العليا) ومتغير الصف (الحادي عشر، الثاني عشر).

وحاولت دراسة (Katie,2012)

الكشف عن أثر استخدام تقنيات التعليم في تحسين فهم المتعلمين لموضوع الكسور. وقد أجريت الدراسة في مدرسة شاووني الابتدائية في ميتشكن، حيث اشتملت عينة الدراسة على ٢٩ طالبا من طلاب الصف الرابع الابتدائي، ومن أجل جمع البيانات؛ طبقت استبانتين احدهما للمعلمين والاخرى للوالدين وبطاقة تقريرية، كما تم تطبيق امتحان قبلي وامتحان بعدي وتم استخدام سجل المعلم. بينت نتائج الدراسة أن استخدام التقنيات التعليمية يجعل تعلم الرياضيات بالنسبة للطلاب أكثر متعة وتشويق، إضافة إلى مساهمته في تحسين تحصيل الطلبة. كما أكدت النتائج أن الطلبة الذين يعانون في تعلم الرياضيات يمكن مساعدتهم باستخدام التقنيات التعليمية اليدوية وذلك لأنهم يتعلمون من خلال الحواس والخبرة المباشرة أثناء توظيف الوسيلة التعليمية واستخدامها، إضافة إلى

أن الوسائل تساهم في تحفيز الطلاب على التفكير بعمق أكبر في المفاهيم الرياضية وتساهم في مساعدة الطلبة الموهوبين على طرح أسئلة على أنفسهم وتحقيق الاتقان لما يتعلمونه.

وهدفت الدراسة التي اجراها حسنين (٢٠١١) في الجامعات السودانية المتبينة نظام التعلم عن بعد، التعرف إلى واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في كفايات التربية، حيث طبقت استبانة أعدها الباحث على عينة تكونت من (٣٢) استاذًا، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بينت النتائج للدراسة أن السلبية هي السمة المميزة لوجهة نظرة اساتذة كليات التربية تجاه توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد في هذه الكليات، إضافة إلى أن برامج التعلم عن بعد في هذه الكليات تختلف عن واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في هذه البرامج مما لا يمكنهم إضفاء هذه الصيغة التكنولوجية.

فيما أجرى كل من (Burns, 2011) دراسة على عينة عشوائية مكونة من (٩١) طالباً من الصف الثالث، و(٥٤) طالباً من الصف الرابع، بهدف تقصي فاعلية التقنيات التعليمية اليدوية

المحسوسة لدى المتعلمين ومقارنتها مع التقنيات المرئية على الحاسوب في أثناء تناول مفهوم الكسر لدى طلاب الصف الثالث، وتناول مفهوم التماثل لدى طلاب الصف الرابع. وقد تم تطبيق اختبار قبلي - واختبار بعدي بعد تقديم الدروس لهم بطريقة التقنيات اليدوية والطريقة المرئية باستخدام الحاسوب. وقد بينت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلم الطلبة بالطريقتين.

أما دراسة حياصات (٢٠١٠) فبحثت في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية اللازمة لهم في مديرية تربية لواء الرمثا. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدرء والمشرفين التربويين، حيث بل على عددهم (٨٧) مشرفاً تربوياً ومدير وقد شكلوا جميعهم عينة الدراسة. تم إعداد استبانة تكونت من (٣٠) كفاية في مجالات أربع، تمثلت بمجال تصميم التدريس، ومجال استراتيجيات التدريس، ومجال الأجهزة التعليمية، ومجال استخدام التقنيات، ومجال التقويم. أظهرت النتائج الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين على الأداة ككل جاءت بدرجة

الخبرة في مجالات خمس وعلى مستوى
الأداة ككل.

وحاولت الدراسة التي اجراها العنزي
(٢٠٠٧) في تبوك التعرف الدرجة التي
يمارس بها معلمو المرحلة الثانوية كفايات
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ضوء
عدد من المتغيرات التصنيفية، وتكونت عينة
الدراسة من (٤٣٥) معلماً ومعلمة.
وتكونت الاستبانة التي تم تطويرها من
(٤٠) فقرة مقسمة إلى مجالات أربع كما
يلي: التخطيط للتعليم، واستخدام التقنيات
المتوفرة في المدرسة واستخدام البرمجيات
المتوفرة والتطبيقات؛ بهدف تحقيق أهداف
الدراسة. لقد استنتجت الدراسة أن درجة
ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات
والاتصالات مرتفعة، كما أظهرت النتائج
أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في
درجة الممارسة تعود لمتغير الجنس ولصالح
المعلمات، في حين انه لا يوجد فروق ذات
دلالة إحصائية في درجة ممارستهم لكفايات
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعود
لمتغير المؤهل العلمي.

وهدف دراسة الشريف (٢٠٠٥)
التي أجريت في المدينة المنورة، الكشف عن
الدرجة التي يمتلك بها معلمو ومعلمات

كبيرة، في حين جاءت درجة الممارسة
للكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين
على الأداة ككل بدرجة متوسطة، كما
أظهرت النتائج أن هناك ارتباط موجب بين
درجة توافر الكفايات لدى المعلمين ودرجة
الممارسة لها فيما أجرى دومي (٢٠١٠)
دراسة في محافظة الكرك هدفت التعرف إلى
درجة امتلاك معلمي العلوم لكفايات
تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، حيث
طبقت الاستبانة المكونة من (١١٦) كفاية
والموزعة على مجالات سبعة، على عينة
مكونة من (٩٢) معلماً ومعلمة من معلمي
العلوم في المدارس الحكومية...وقد بينت
نتائج الدراسة إلى أن معلمي العلوم
يتملكون (٨٤) كفاية بدرجة كبيرة، و(٣١)
كفاية بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة
بدرجة منخفضة، كما تبين انه يوجد فروق
ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك
الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى
لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مجالات
أربعة، وهي: اختيار الوسائل التعليمية
والاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية
ومختبرات العلوم وتصميم التدريس، كذلك
بينت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة
إحصائية في درجة الامتلاك تعود لمتغير

المرحلة المتوسطة لكفايات تكنولوجيا التعليم ودرجة ممارستهم لها. اشتملت العينة التي طبقت عليها الدراسة على (٣١٥) معلماً ومعلمة من الذين يدرسون طلبة المرحلة المتوسطة. حيث أعدت لائحة تضمنت كفايات تكنولوجيا التعليم مكونة من (٤٠) كفاية تم تصنيفها في مجالات رئيسية خمس كالتالي: تصميم التعليم والإنتاج، والاستخدام، والإدارة، والتقويم. وأظهرت النتائج أن أهم الكفايات التي يمتلكها كل من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة بدرجة عالية جداً هي كالآتي: أحدد الأهداف العامة للموضوع المراد تصميمه، أقوم بتهيئة وتجهيز المكان المناسب عند استخدام الوسيلة التعليمية، أقوم بإنتاج بعض الوسائل التعليمية البسيطة مثل الرسوم الهندسية والبيانية والجسمات، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورة التدريبية وهي لصالح الأفراد الذين حضروا دورة تدريبية طويلة مدة كل منها أسبوع أو أكثر، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات

التكنولوجية تعزى لكل من متغير الخبرة في التدريس ومتغير الجنس.

وهدفت الدراسة التي أجراها Hou,

(2004) في كوريا إلى تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الثانوية لممارسة مهنة التدريس بشكل فعال ومدى ممارستهم لها. وقد أعدت استبانة مكونة من (٤٩) كفاية تم توزيعها على مجالات أربع كالآتي: تحفيز المتعلمين للتعلم، وإنتاج الوسائل التكنولوجية من خلال المواد الخام المتوفرة في البيئة المحلية، وتخزينها وإجراء الصيانة الدورية لها، وتوظيف الوسائل التكنولوجية وتفعيلها داخل الغرفة الصفية؛ طبقت على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٢٠٠) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية في كوريا. واستخدم الباحث أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون الكفايات المعرفية بنسبة (٨٠٪)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى توظيف المعلمين لتلك الكفايات تعزى لمتغير الجنس.

في حين هدفت دراسة

(Davies, 2003) إلى المعرفة الدقيقة للكفايات التكنولوجية لدى المعلمين للمرحلة الثانوية. تكونت العينة التي

أجريت عليها الدراسة من معلمي وتلاميذ المرحلة الأساسية في كل من استراليا وبريطانيا وجنوب افريقيا. وقد أظهرت النتائج إلى أن تنمية التطوير التربوي للمعلمين وتعزيزه تعزى للمساق التدريبي المتعلق بتحسين كفايات معالجة البيانات واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إضافة إلى وعي المعلمين بأهمية ذلك وادراكهم للحاجة المستمرة لتحسين الكفايات التقنية لديهم وتطويرها، وأكدت الدراسة على العمل على رفع مستوى المعلمين في استخدام الكفايات التكنولوجية الحديثة للتعليم وكذلك التأكيد على أهمية إجراء تقييم شامل لكفايات الاستخدام لتكنولوجيا التعليم لديهم من وقت زمني لآخر عبر السنوات التدريسية. التعقيب على الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية:

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة مايلي:

١- تركيز عدد من هذه الدراسات على الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين، للمرحلتين الأساسية والثانوية مثل دراسة (حياصات، ٢٠١٠)، (دومي، ٢٠١٠)، (العنزي، ٢٠٠٧) (هو، ٢٠٠٤) (ديفز،

٢٠٠٣) وهو ما قامت به الدراسة الحالية في اختيارها لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى. ٢- كانت العينة في جميع هذه الدراسات المعلمين كما هو الحال في هذه الدراسة، ماعدا دراسة (حياصات، ٢٠١٠) عيّنتها مديري المدارس، والمشرفين.

٣- كانت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة بعضها في الأردن مثل دراسة، دومي، حياصات، وهذه الدراسة أجريت في الأردن وبعضها في السعودية مثل دراسة العنزي (٢٠٠٧)، الشريف (٢٠٠٤)، دراسة (how) في كوريا ودراسة (davies) في جنوب افريقيا واستراليا وبريطانيا.

٤- جميع الدراسات ركزت على درجة امتلاك الكفاية وتوافرها، ماعدا دراسة حياصات، ودراسة العنزي، ركزت على درجة الممارسة للكفايات التكنولوجية.

٥- تناولت الدراسات السابقة تخصصات مختلفة مثل اللغة العربية، العلوم، الدراسات الاجتماعية، التربية الاسلامية، هذه الدراسة تناولت تخصص الصفوف الثلاثة الأولى.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج الملائم لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، إذ تم تطبيق استبانة مُحكَّمة، بهدف التوصل إلى نتائج واقعية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس العاملين في مدارس قصبة السلط الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، حيث يبلغ عددهم حوالي (٧٠) مديراً ومديرة وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مديري ومديرات المدارس ممثلة لمجتمع الدراسة، حيث بلغ حجم العينة (٧٠) مدير ومديرة، ويوضح جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة

٦- جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة دراسة، وهو ما قامت به الدراسة الحالية.

و تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- أنها الدراسة العلمية الوحيدة (في حدود علم الباحثة) التي تناولت درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم.

وأفادت الدراسات السابقة بالباحث في كتابة الإطار النظري للدراسة وتصميمها وكذلك في تحديد المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وفي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

جدول رقم (١): التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة (ن=٧٠)			
المتغير	العدد	النسبة المئوية	
الجنس	ذكر	٣٢	٤٥,٧
	أنثى	٣٨	٥٤,٣
الخبرة	أقل من عشرة سنوات	٣٣	٥٢,٩
	عشرة سنوات فأكثر	٣٧	٤٧,١

النسبي لأفراد الدراسة حسب الخبرة فيلاحظ أن ذوي الخبرة أقل من عشرة سنوات والبالغة (٩, ٥٢٪) أعلى من نسبة

يبين الجدول بأن نسبة تمثيل الاناث البالغة (٣, ٥٤٪) أعلى من نسبة تمثيل الذكور والبالغة (٧, ٤٥٪)، أما التوزيع

- تمثيل ذوي الخبرة عشرة سنوات فاكثر والبالغة (١, ٤٧).
- أداة الدراسة:**
- تكونت أداة الدراسة من الاستبانة التي تم كتابة فقراتها وتطويرها وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات والأدب التربوي السابق ذو العلاقة بكفايات تكنولوجيا التعليم كدراسة كل من سلامة (٢٠٠٥) وحياصات (٢٠١٠) وبني دومي (٢٠١٠) وعليمات (٢٠١٣).
- لقد تكونت أداة الدراسة من جزأين:
- الجزء الأول: بيانات عامة ذات علاقة بافراد عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة والجنس.
- الجزء الثاني: تكونت أداة الدراسة من (٤٨) كفاية تكنولوجية تم صياغتها على شكل فقرات كما تم تدريجها حسب مقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة).
- ووزعت إلى مجالات خمس هي:
- المجال الأول: تخطيط التدريس وتضمن (١٢) فقرة
- المجال الثاني: استراتيجيات التدريس وأساليبه وتضمن (٨) فقرات.
- المجال الثالث: اختيار الأجهزة التعليمية وتضمن (١٠) فقرات
- المجال الرابع: استخدام الأجهزة التعليمية وتضمن (١٠) فقرات
- المجال الخامس: التقويم وتضمن (٨) فقرات
- صدق الأداة:**
- تأكدت الباحثة من صدق المحتوى (content validity)، حيث عرضت الأداة على (٥) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، و(٣) من مشرفي الصفوف الأولى، وطلب منهم ابداء آرائهم في مدى الدقة والسلامة اللغوية في صياغة فقرات الاستبانة، ومدى مناسبة الفقرة للمجال المتضمنة به، وحذف أو إضافة بعض الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين، وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (٥٥) فقرة، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون على الأداة، أجريت التعديلات المقترحة، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية، متضمنة (٤٨) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم اختيار (٢٠) مدير ومديرة كعينة خارج عينة الدراسة لتطبيق الاستبانة عليها، حيث تم استخدام كرونباخ الفا من أجل استخراج معامل الثبات، وقد تبين أن معامل الثبات لدرجة ممارسة الكفاية تبلغ (٠,٩٤).

تصحيح الأداة:

استخدم مقياس ليكرت الثلاثي: ممارسة بدرجة عالية، ممارسة بدرجة متوسطة، ممارسة بدرجة منخفضة لتقدير درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم وأعطيت لها قيم (١,٢,٣) على التوالي:

- درجة عالية: ٣, ٢ - ٣

- درجة متوسطة: ١, ٢٧ - ٢, ٣٣

- درجة منخفضة: ١ - ١, ٦٦

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

أجرت الباحثة سلسلة من الإجراءات اشتملت على ما يأتي:

١ - الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، والمتعلقة بكفايات تكنولوجيا التعليم.

٢ - إعداد أداة الدراسة، وعرضها على عدد من المحكمين، للتحقق من صدقها، وثباتها.

٣ - تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

٤ - توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة للإجابة عن بنودها في نهاية الفصل الأول ٢٠١٥-٢٠١٦

٥ - جمع الاستبانات بالتعاون مع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى، وعدد من مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، وجرى تفريغ المعلومات في جداول أعدت لهذا الغرض.

٦ - استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب كل فقرة من فقرات الاستبيان وكذلك استخدم اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات

تكنولوجيا التعليم في مدارس قصة السلط
من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟
للإجابة عن ذلك، قامت الباحثة
باستخراج الانحرافات المعيارية والمتوسطات
الحسابية لتقديرات مديري ومديرات
المدارس لدرجة ممارسة معلمي الصفوف
الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم
وربتت الكفايات ضمن المجال المطلوب،
حسب متوسطاتها الحسابية والانحرافات
المعيارية وبين الجدول رقم (٢) المتوسطات
الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة
الكفايات لكل من المجالات الخمسة.

الترتيب	درجة التوفر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
1	متوسطه	0.61	2.95	تخطيط التدريس
3	متوسطة	0.61	2.00	استراتيجيات التدريس وأساليبه
4	متوسطة	0.62	1.97	اختيار الأجهزة التعليمية
5	متوسطة	0.61	1.92	استخدام الأجهزة التعليمية
2	متوسطة	0.61	2.02	التقويم
	متوسطة	0.61	2,00	فقرات الأداة ككل

يبيّن جدول رقم (٢) أنا المتوسط
الحسابي الأعلى بلغ (٢,٠٩٥) للمجال
الاول (تخطيط التدريس) وتلاه المجال
الخامس (التقويم) بمتوسط حسابي (٢,٠٢)
ثم المجال الثاني (استراتيجيات التدريس
وأساليبه) بمتوسط حسابي (٢,٠٠) وهذا
يدل على ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة
الأولى لهذه المجالات بدرجة متوسطة، ثم
تلاه المجال الثالث (اختيار الأجهزة
التعليمية) بمتوسط حسابي (١,٩٧) ثم

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
2	عالية	0.58	2.35	وضع الخطة الفصلية للمقررات الدراسية	١-

10	متوسطة	0.60	1.97	يحدد الاهداف العامة والسلوكية لكل مقرر من المقررات الدراسية	٢-
1	عالية	0.64	2.4	يحدد حاجات المتعلمين وخصائصهم	٣-
11	متوسطة	0.66	1.9	يحدد المفاهيم والمبادئ الحقائق القيم الواردة في المحتوى التعليمي	٤-
9	متوسطة	0.60	2.01	يحدد مهارات الاتصال التعليمية المناسبة لتحقيق الاهداف	٥-
5	متوسطة	0.54	2.15	ابتكار أنشطة بديلة ومتنوعة لمراعاة الفروق الفردية	٦-
7	متوسطة	0.60	2.05	تطبيق منحى النظم في المواقف الصفية	٧-
12	متوسطة	0.61	1.8	تحديد المتطلبات السابقة للتعلم الجديد	٨-
6	متوسطة	0.62	2.10	وضع قائمة بالمفاهيم والمهارات التي يلزم اكسابها الطلاب من المقررات الدراسية	٩-
3	متوسطة	0.66	2.15	يضع خطة يومية لتدريس كل موضوع من موضوعات المقررات الدراسية	١٠-
8	متوسطة	0.61	2.02	التخطيط للربط بين الخبرات التعليمية القديمة والخبرات الجديدة	١١-
4	متوسطة	0.61	2.25	تحضير الانشطة والاجهزة التعليمية المناسبة	١٢-
	متوسطة	0.61	2.095	المجال الاول ككل	

مجال تخطيط التدريس:

التدريس، وذلك لأنهم يكتسبونها خلال مراحل دراستهم الجامعية للمسابقات المطروحة، وكذلك من الدورات التدريبية التي تقدم لهم في بداية خدمتهم من قبل وزارة التربية والتعليم لتنسجم مع الدور الجديد للمعلم كمخطط وموجه للعملية التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من (بني دومي، ٢٠١٠) و(حياسات، ٢٠١٠)، وأن الفقرة رقم (٨) والتي تنص على (تحديد المتطلبات السابقة للتعلم الجديد) احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٨, ١) وقد يعود ذلك إلى قناعة المعلمين ان احتياجات المتعلمين من المتطلبات السابقة تحدد من قبل فريق التأليف في وزارة التربية والتعليم وتقدم من خلال المناهج التعليمية التي يقوم المعلم

كان ترتيب مجال تخطيط التدريس الأول، حيث تكون هذا المجال من الفقرات من (١-١٢) كفاية، وتراوحت المتوسطات من (٨, ١ إلى ٤, ٢) مما يشير إلى أن درجة الموافقة تراوحت بين المتوسطة والعالية ويبين الجدول ان الفقرة رقم (٣) والتي تنص على (يحدد حاجات المتعلمين وخصائصهم) احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤, ٢) وقد يتم تفسير ذلك نظرا للأهمية الكبرى لتخطيط التدريس من حيث تحديد اهداف المقررات الدراسية وتحليل محتواها وكذلك مراعاة سمات المتعلمين، ولكي ينجح المعلم بمهنته لا بد من ممارسته لهذه الكفايات التي تعتبر قاعدة أساسية لجميع المنتمين إلى مهنة

بدوره بتنفيذها كما هي وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الزدجالية (٢٠١٤).
كما تبين من الجدول أن الفقرات الباقية جاءت بدرجات متوسطة ويوضح

الجدول أن المتوسط العام لهذا الجدول (٢, ٠٩٥) وجاء بدرجة متوسطة
ثانياً: استراتيجيات التدريس وأساليبه:

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
١٣-	متوسطة	0.57	2.29	استخدام اساليب التعزيز المادي والمعنوي المناسبة
١٤-	متوسطة	0.58	1.69	مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في عملية التعليم
١٥-	متوسطة	0.64	2.09	استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة وتكيفها في تعليم المقررات
١٦-	متوسطة	0.62	2.19	يعطي تعليمات واضحة ومتسلسلة عن طبيعة المهام المطلوبة من المتعلمين
١٧-	متوسطة	0.62	1.85	التنوع في اساليب التدريس ما بين سؤال قصة، حوار، مناقشة، حل مشكلات
١٨-	متوسطة	0.70	1.75	تدريب المتعلمين على اعداد التقارير المناسبة لهم
١٩-	متوسطة	0.53	2.00	يلخص الافكار الرئيسة ويركز على النقاط البارزة في كل مقرر دراسي
٢٠-	متوسطة	0.63	2.14	يستخدم اساليب اثارة الدافعية المناسبة
	متوسطة	0.61	2	المجال الثاني ككل

ولكي يتمكن من أن يحقق تعليمياً فعالاً من أجل تحقيق أهدافه التربوية. ونرى ان ذلك ينسجم مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة (الشريف، ٢٠٠٥) وأن الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على (مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في عملية التعليم) احتلت المرتبة الاخيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (١, ٦٩) وتفسر الباحثة بسبب زيادة العبء الدراسي وكثرة الواجبات المطلوبة من المعلم وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعة التطورات العلمية.

كما يتبين من الجدول أن الفقرات الباقية جاءت بدرجات متوسطة ويوضح

تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (١, ٢٩-٢, ٢٩) مما يشير إلى أن درجات الموافقة متوسطة ويبين الجدول ان الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على (استخدام اساليب التعزيز المادي والمعنوي المناسبة) احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢, ٢٩) وتفسر الباحثة ان سبب ممارسة المعلمين لكفايات استراتيجيات التدريس بدرجة متوسطة تعود لوعي المعلم بأن امتلاكه وتوظيفه لهذه الكفايات كاستخدام الاستراتيجيات الحديثة، واستخدام أساليب إثارة الدافعية وغيرها، أصبح ضرورة ليطماشى مع الدور الجديد المناط به كقائد في الغرفة الصفية أولاً،

الجدول ان المتوسط العام لهذا الجدول هو
(٢) وجاء بدرجة متوسطة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢١-	مراعاة عنصر الاثارة والتشويق في الاجهزة التعليمية	2.15	0.709	متوسطة	2
٢٢-	الاستعانة بمصادر التعلم المتاحة في البيئة	2.10	0.599	متوسطة	3
٢٣-	يشجع الطلبة على اختيار الاجهزة المناسبة	1.78	0.587	متوسطة	8
٢٤-	يجهز قائمة بالمواد والاجهزة اللازمة	2.05	0.655	متوسطة	4
٢٥-	يراعي عنصر الامن والسلامة	1.71	0.615	متوسطة	9
٢٦-	يراعي الحداثة والدقة عند اختيار الاجهزة	1.92	0.575	متوسطة	7
٢٧-	يراعي التكلفة والفاعلية اثناء اختيار وشراء الاجهزة التعليمية	1.69	0.705	متوسطة	10
٢٨-	يحدد الاجهزة التعليمية المناسبة للأهداف والمحتوى وطرق التدريس	1.96	0.568	متوسطة	5
٢٩-	تسجيل المشكلات التي تواجه المدرس عند اختيار الاجهزة	1.64	0.554	متوسطة	6
٣٠-	توضيح خطوات استخدام الاجهزة التعليمية	2.4	0.624	عالية	1
	المجال الثالث ككل	1.97	0.62	متوسطة	

اختيار الأجهزة التعليمية:

الباحثة ذلك لعدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلمين لاختيار الأجهزة أدى إلى عدم خبرتهم باختيار الأجهزة. (الشريف، ٢٠٠٥) ودراسة (بني دومي، ٢٠١٠).
كما يتبين من الجدول ان الفقرات الباقية جاءت بدرجات متوسطة ويوضح الجدول ان المتوسط العام لهذا الجدول هو (١, ٩٧) وجاء بدرجة متوسطة.

تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال بين (١, ٦٤ - ٢, ٤) مما يشير إلى ان درجة الموافقة تراوحت بين المتوسطة والعالية حيث يبين الجدول أن الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على (توضيح خطوات استخدام الأجهزة التعليمية) احتلت المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٢, ٤) وتفسر الباحثة ذلك أن فريق التأليف قام بتوضيح خطوات استخدام الأجهزة في الكتاب المدرسي ودليل المعلم مما يسهل على المعلم تنفيذها، وأن الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على (يراعي التكلفة والفاعلية أثناء اختيار وشراء الأجهزة التعليمية) احتلت المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (١, ٦٤) وتفسر

* مجال استخدام الأجهزة التعليمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣١-	يطلع على محتوى الأجهزة التعليمية قبل الاستخدام	2.20	0.63	متوسطة	3
٣٢-	استخدام جهاز عرض البيانات (Data show)	1.8	0.58	متوسطة	6
٣٣-	استخدام الحاسوب وشبكة الانترنت في تعليم المقررات الدراسية	1.85	0.62	متوسطة	5
٣٤-	استخدام التسجيلات الصوتية في عرض المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية	2	0.62	متوسطة	4
٣٥-	استخدام جهاز الفيديو والتلفاز التعليمي في تدريس المقررات الدراسية	2.4	0.57	عالية	1
٣٦-	استخدام وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية لتسهيل التواصل بالتعلمين	2.3	0.62	متوسطة	2
٣٧-	استخدام جهاز عرض الشرائح (s.p)	1.55	0.62	منخفضة	9
٣٨-	استخدام جهاز عرض الشفافيات o.h.p	1.6	0.62	منخفضة	8
٣٩-	استخدام جهاز عرض الصور المعتمة	1.65	0.64	منخفضة	7
٤٠-	توظيف التعزيز والتغذية الراجعة بعد استخدام الأجهزة التعليمية	1.85	0.53	متوسطة	5
	المجال الرابع ككل	1.92	0.61	متوسطة	

استخدام الأجهزة التعليمية:

حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٥٥)

والتي تنص على (استخدام جهاز عرض

الشرائح (s.p))

وتفسر الباحثة إلى ان استخدام هذا

الجهاز يتطلب وقت وجهد كبير مما يزيد من

أعباء المدرس كما أن عدم تلقي المعلم،

معلمي الصفوف الثلاثة الأولى تدريباً كافياً

على استخدام الاجهزة خلال دراستهم

وخلال اعدادهم وتأهيلهم، ونرى ان هذه

النتيجة تتعارض مع النتيجة التي توصلت

لها دراسة (الشريف ٢٠٠٥).

تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا

المجال (١,٥٥ - ٢,٤) مما يشير إلى ان

درجة الموافقة تراوحت بين المنخفضة

والعالية حيث يبين الجدول ان الفقرة رقم

(٣٥) والتي تنص على (استخدام جهاز

الفيديو والتلفاز التعليمي في تدريس

المقررات الدراسية) احتلت المرتبة الأولى

حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤)

وتفسر الباحثة ذلك لسهولة استخدام هذه

الاجهزة وتوفرها في غالبية المدارس،

وجاءت الفقرة رقم (٣٧) بالمرتبة الأخيرة

كما يتبين من الجدول أن الفقرات
الباقية جاءت بدرجات متوسطة ويوضح
الجدول أن المتوسط العام لهذا الجدول هو
(٩٢, ١) وجاء بدرجة متوسطة.

المجال الخامس التقويم:

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
6	متوسطة	0.63	1.96	٤١ يضع أنواع متعددة من الاختبارات المقالية والموضوعية لقياس مستوى التعلم
8	متوسطة	0.51	1.92	٤٢ يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عندما يضع فقرات الاختبار
7	متوسطة	0.60	1.94	٤٣ يستخدم التقويم الذاتي في عملية التعلم
5	متوسطة	0.65	2.00	٤٤ يستخدم التعزيز في عملية تقييم الطلبة
2	متوسطة	0.59	2.11	٤٥ يستفيد من التغذية الراجعة في تعديل اساليب تدريسية
1	متوسطة	0.60	2.12	٤٦ يستخدم التقويم التكويني والختامي لمتابعة الطلبة
3	متوسطة	0.57	2.07	٤٧ يحلل نتائج الاختبارات ويفسرها لتحسين أدائه
4	متوسطة	0.66	2.04	٤٨ يراعي مبدأ استمرارية التقويم
	متوسطة	0.60	2.02	المجال الخامس ككل

مجال التقويم:

دور المعلم باعتباره مقيماً للعملية التعليمية
كما يعزى السبب إلى دراسة معلمي
الصفوف الثلاثة الأولى لمساقات تربوية
كتصميم التدريس، وعلم النفس التربوي
وكذلك القياس والتقويم، ساعدتهم في
ممارسة الكفايات المذكورة واتفقت هذه
النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها (بني
دومي، ٢٠١٠).

وان الفقرة رقم (٤٢) والتي تنص
على: (يراعي الفروق الفردية بين الطلبة
عندما يضع فقرات الاختبار) احتلت المرتبة
الاخيرة في هذا المجال حيث بلغ متوسطها
الحسابي (٩٢, ١)، وربما يعود ذلك إلى

تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا
المجال من (٩٢, ١ - ١٢, ٢) مما يشير إلى ان
درجات الموافقة متوسطة ويبين الجدول ان
الفقرة رقم (٤٦) والتي تنص على
(يستخدم التقويم التكويني والختامي لمتابعة
الطلبة) احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ
متوسطها الحسابي (٩٢, ٢) وتفسر الباحثة
ممارسة كفايات هذا المجال بدرجة متوسطة
على أساس ان هذه الكفايات تعد عملية
أساسية وضرورية يقوم بها المعلم باعتبار
ان التقويم يعد من الأدوار الأساسية
للمعلم في عملية التدريس وينسجم مع

السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم باختلاف الجنس؟

جدول رقم (٤): نتائج اختبار (ت) لاثـر الجنس في الدرجة الممارسة لكفايات تكنولوجيا التعليم:

عدم التزام المعلمين بوضع جدول مواصفات للاختبار وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.

كما يتبين من الجدول ان الفقرات الباقية جاءت بدرجات متوسطة ويوضح الجدول ان المتوسط العام لهذا الجدول هو (٢, ٠٢) وجاء بدرجة متوسطة.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
مجال تخطيط التدريس	ذكور	32	3.74	0.60	0.69	0.491
	اناث	38	3.66	0.41		
مجال استراتيجيات التدريس وأساليبه	ذكور	32	3.47	0.62	1.56	0.122
	اناث	38	3.64	0.39		
مجال اختيار الأجهزة التعليمية	ذكور	32	3.57	1.18	0.69	0.492
	اناث	38	3.45	0.36		
مجال استخدام الأجهزة التعليمية	ذكو	32	3.46	0.79	1.20	0.234
	اناث	38	3.29	0.42		
مجال التقويم	ذكور	32	3.49	1.01	0.86	0.393
	اناث	38	3.65	0.65		
الأداة ككل	ذكور	32	3.56	0.77	0.19	0.852
	اناث	38	3.54	0.32		

يبين جدول رقم (٤) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في الدرجة الممارسة لكفايات تكنولوجيا التعليم بسبب متغير الجنس وبهذا يتم قبول الفرضية الصفريـة والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات ممارسة كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى تعزى للجنس"، وقد يعزى ذلك إلى أن مديري

المدارس ذكور وإناث لديهم المؤهلات نفسها في تحديد درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة لكفايات تكنولوجيا التعليم وربما يعود ذلك إلى تشابه الظروف في كل من مدارس الذكور والإناث من حيث عدد الطلبة والتسهيلات في البيئة المدرسية، بالإضافة إلى أن تلقي مديري ومديرات المدارس دورات التدريبية معا أثناء الخدمة، ان هذه النتيجة تتفق مع نتيجة

دراسة (الشريف، ٢٠٠٥) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس واختلفت مع نتائج دراسة (بني دومي، ٢٠١٠).

السؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم باختلاف الخبرة؟
جدول رقم (٥): نتائج اختبار (ت) لأثر الخبرة في درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية التعليمية

المدى	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المدى
0	3.64	0.43	3.48	33	أقل من عشر سنوات	مدى تخطيط التدريس
		0.47	3.86	37	أكثر من عشر سنوات	
0	3.11	0.58	3.39	33	أقل من عشر سنوات	مدى استراتيجيات التدريس وأساليبه
		0.35	3.72	37	أكثر من عشر سنوات	
0	4.4	0.66	3.11	33	أقل من عشر سنوات	مدى اختيار الأجهزة التعليمية
		0.72	3.8	37	أكثر من عشر سنوات	
0	3.97	0.48	3.08	33	أقل من عشر سنوات	مدى استخدام الأجهزة التعليمية
		0.58	3.57	37	أكثر من عشر سنوات	
0	3.12	0.92	3.29	33	أقل من عشر سنوات	مدى التقويم
		0.62	3.82	37	أكثر من عشر سنوات	
0	4.46	0.50	3.27	33	أقل من عشر سنوات	الأداة ككل
		0.47	3.76	37	أكثر من عشر سنوات	

كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى تعزى للمتغير المستقل الخبرة وقبول الفرضية البديلة والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة وهي لصالح الفئة ذات الخبرة الطويلة في الإدارة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر مديري ومديرات المدارس، كانت لديهم فرص الالتحاق بعدد من

يبين جدول رقم (٥) أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لذوي الخبرة الطويلة في الإدارة ومتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لذوي الخبرة (أقل من عشر سنوات) وذلك لصالح فئة أصحاب الخبرة الطويلة في الإدارة (أكثر من عشر سنوات) وبذلك تم رفض الفرضية لصفرية والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات ممارسة

الدورات التدريبية أكثر من المديرين الذين مضى على عملهم أقل من عشر سنوات وهذا بدوره أدى إلى تزايد كفاياتهم في تحديد درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لكفايات تكنولوجيا التعليم، لذا نجد ان هذه النتيجة تتفق و النتيجة التي توصلت إليها (عليما ٢٠١٣) وبني دومي (٢٠١٠). في حين انها تختلف مع نتيجة الدراسة التي أجراها العمري (٢٠٠٠). وكذلك مع الدراسة التي أجراها الشريف (٢٠٠٥) واللذان أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة لكفايات التكنولوجيا تعود للخبرة في الادارة.

النتائج:

يمكن اجمال نتائج الدراسة بما يلي:

- ١- أظهرت النتائج ان درجة أعلى ممارسة جاءت في مجال تخطيط التدريس بينما كانت اقل في مجال اختيار الاجهزة التعليمية
- ٢- كما أظهرت النتائج ان مجال تخطيط التدريس جاء بدرجات تراوحت بين المتوسطة والعالية وكانت اكثر الفقرات درجة فقرة رقم (٣) والتي تنص على (يحدد حاجات المتعلمين وخصائصهم) احتلت المرتبة الاولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢, ٤).

٣- أظهرت النتائج أن مجال التقويم جاء بدرجة متوسطة وكانت اكثر الفقرات درجة فقرة رقم (٤٦) والتي تنص على (يستخدم التقويم التكويني والختامي لمتابعة الطلبة) احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (١٢, ٢).

٤- أظهرت النتائج أن مجال استراتيجيات التدريس وأساليبه جاء بدرجة متوسطة وكانت أكثر الفقرات درجة الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على (استخدام اساليب التعزيز المادي والمعنوي المناسبة) احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢٩, ٢).

٥- أظهرت النتائج ان مجال اختيار الأجهزة جاء بدرجة متوسطة وكانت اكثر الفقرات درجة فقرة (٣٠) والتي تنص على (توضيح خطوات استخدام الأجهزة التعليمية) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤, ٢).

٦- أظهرت النتائج ان مجال استخدام الاجهزة جاء بدرجة متوسطة وكانت اكثر الفقرات درجة فقرة رقم (٣٥) والتي تنص على (استخدام جهاز الفيديو والتلفاز التعليمي في تدريس المقررات الدراسية)

-إجراء دراسات حول مدى كفاية برامج إعداد المعلمين التي تهدف إلى تنمية الكفايات التكنولوجية التعليمية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات والمعلمين أثناء الخدمة التدريسية في ضوء متغيرات أخرى كنوع المدرسة (حكومية وخاصة) ومكان المدرسة (قرية، مدينة).

المراجع:

-أبو جاسر، محمد (٢٠١٢) دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية بفلسطين وفق المعايير الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.

- الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٧): إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة، منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث، متوافر على الموقع: <http://www.minshawi.com>

- الشريف، باسم (٢٠٠٥)، درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الاردن.

احتلت المرتبة الاولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤, ٢).

٧- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في ممارسة كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

٨- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في ممارسة كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لصالح ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات).

التوصيات:

وفقاً لنتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

-تحسين البرامج الخاصة بإعداد المعلمين في الجامعات وزيادة المساقات في مجال الكفايات التكنولوجية المتعلقة بالتعليم خصوصاً في المجال المتعلق باختيار الأجهزة التعليمية وكيفية استخدامها.

-عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى أثناء الخدمة تهدف إلى تنمية الكفايات التكنولوجية التعليمية لديهم والتي ستعمل على تحسين مخرجات التعليم بصورة ذات جودة ونوعية.

- الزدجالية، ميمونة (٢٠١٤) مدى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد (٣) العدد ٨.
- العنزي، صالح، (٢٠٠٧)، درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في تبوك لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عيادات، يوسف، حميدات، محمود (٢٠١٣) درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، مجلد ١٩، العدد ٣.
- بني دومي، حسن علي، (٢٠١٠)، مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكنولوجية التعليمية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (٣٧) العدد (١) ٢٠١٠.
- الجقندي، عبدالسلام عبدالله (٢٠٠٨)، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دمشق، دار قتيبة.
- حياصات، وفاء محمد (٢٠١٠)، الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، مجلة الانبار، العدد الثالث. ٢٠١٠.
- حسنين، مهدي (٢٠١١) توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد في كلية التربية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد الثالث، العدد الخامس.
- السالم، أحمد (٢٠٠٤) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرشد. ناشرون الرياض.
- الصمادي، علاء أحمد (٢٠١٩) درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في محافظة عجلون للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثامن، المجلد ٣.
- عليمات، عبير راشد، (٢٠١٣)، درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (٤٠) العدد (٢).
- عليمات، علي (٢٠١٤) واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية

في تدريسهم بمحافظة المفرق، مجلة المنارة،
المجلد ٢٠، العدد ١.

- مندو، راما (٢٠١٦)، درجة ممارسة
معلمي الصف في محافظة حماة لكفايات
تكنولوجيا التعليم، مجلة جامعة البعث،
مجلد ٣٨، العدد، ١٠.

- مراد، عودة (٢٠١٤) واقع استخدام
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعوائق
استخدامها في التدريس لدى معلمي
مدارس الشوبك، اللقاء للبحوث
والدراسات، مجلد ١٧، العدد ١.

المراجع الأجنبية:

- Burns, Barbara A.; Hamm, Ellen M. (2011).A Comparison of Concrete and Virtual Manipulative Use in Third- and Fourth-Grade Mathematics. School Science and Mathematics, v111 n6, p256-261,Oct 2011
- Davies,l.2003.communication and technology competencies of high school teachers.dissertation.abstracts international, 23(160);5632-a
- Hau".(٢٠٠٤)A Study of Secondary School Teacher Competencies Necessary for The Use of Educational Technology (Teacher Competences) "Dissertation Abstract International,54,(3),p 802-A
- Katie Couture .(2012).Math Manipulatives to Increase 4th Grade Student Achievement.ShawneeElementarySchool .Michigan.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED534256.pdf>

تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس ثقافة حقي العودة وتقرير المصير لدى طلبتها

****رامي علي أبو سنجر**

*** منال نعمان قويدر**

*****سحر رمضان شامية**

تاريخ قبول البحث: ٢٢ / ٢ / ٢٠٢٠م

تاريخ وصول البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠١٩م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح، لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تكريس مفاهيم حقي العودة وتقرير المصير لدى طلبتها، من خلال تعرف درجة تضمين المناهج التعليمية لمساقات الجامعات الفلسطينية لهذه المفاهيم، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المضمون لبعض الكتب الجامعية، كما تم استخدام المنهج البنائي، وأظهرت نتائج الدراسة: أن محتوى منهاج مساق دراسات فلسطينية في الجامعة الإسلامية تضمن (٣٧٥) تكراراً لتكريس حقي العودة وتقرير المصير، وتضمن محتوى منهاج مساق دراسات القدس والقضية الفلسطينية في جامعة الأقصى (١٩٥) تكراراً لهذه المفاهيم، وأوصت الدراسة: بتحديث المناهج الجامعية بما يتناسب مع الواقع السياسي والتاريخي الفلسطيني، واعتماد الجامعات الفلسطينية لمقررات تتناول الحقوق الفلسطينية المشروعة، وركائز القضية الفلسطينية والقرارات الدولية المتعلقة بهذه الحقوق.

كلمات مفتاحية: حق العودة، حق تقرير المصير، المناهج التعليمية.

* ماجستير إدارة تربوية، باحثة دكتوراة، جامعة تونس، مشرفة تربوية في الجامعة الإسلامية-غزة

** ماجستير إدارة تربوية

*** ماجستير مناهج وطرق تدريس / محاضرة في الجامعة الإسلامية

Abstract

This study aimed at presenting a perception to enhance the educational curricula role at the Palestinian universities in Gaza on establishing the concepts of the Right to Return and Right to Self-determination to the university's students through identifying the degree of including educational curricula to these concepts. Researchers used the descriptive method, content analysis of some university's books and constructive method. The study results showed that mentioning "the Right to Return" and "the Right to Self-determination" concepts in the Palestinian Studies Course at the Islamic University were (375), while mentioning these concepts in Jerusalem and the Palestinian Issue Course at the Al-Aqsa University were (195). The researchers recommend universities to update curricula due to the Palestinian political and historical reality, and add subjects containing legitimate Palestinian rights. Furthermore, adding the Palestinian issue pillars and international resolutions related to these rights.

Keywords: Right to Return, Right to Self-determination, Educational Curricula.

المقدمة:

لإيجاد حلول عادلة للشعب الفلسطيني
بصفته شعب يعيش تحت وطأة الاحتلال.
ففي ضوء المتغيرات والأحداث التي
تشهدها الساحة الفلسطينية في الآونة
الأخيرة، والحديث عن صفقة القرن وما
أعقبها من اعتراف الولايات المتحدة

تواجه القضية الفلسطينية بشكل عام،
والحقوق الوطنية بشكل خاص، تحديات
وضغوط كثيرة على الساحة المحلية والعربية
والدولية والإقليمية، مما يجعلها بحاجة ماسة

ولقد ظهر مصطلح حق العودة في السياق الفلسطيني بعد نكبة عام ١٩٤٨م، وتهجير ما يزيد عن ٨٥٠ ألف فلسطيني من قراهم ومدنهم، وانتشر هذا المصطلح دولياً من خلال القرار ١٩٤ الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة، في ١١/١٢/١٩٤٨^(٣).

ويُعد البند الحادي عشر الأكثر أهمية في بنود القرار، إذ أكد على ثلاثة حقوق هي: حق اللاجئين الفلسطينيين في العودة إلى ديارهم الأصلية، في الفقرة ١١ التي تنص على: "تقرر وجوب السماح بالعودة في أقرب وقت ممكن للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم، والعيش بسلام مع جيرانهم، ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقررون عدم العودة، وعن كل مفقود أو مصاب بضرر"^(٤).

كما أن حق تقرير المصير والذي يمكن أن يفضي إلى الاستقلال في دولة قومية، دخل القانون الدولي من أوسع أبوابه، إذ أقر في الفقرة الثانية من البند الأول من ميثاق الأمم المتحدة أن أهداف الأمم المتحدة هي تطوير علاقات صداقة بين الأمم مبنية على احترام مبدأ المساواة في الحقوق وحق تقرير المصير للشعوب، كما

بالقدس عاصمة لدولة الاحتلال، نتج عنه مقاطعة السلطة الفلسطينية للإدارة الأمريكية وبدء فعاليات مسيرات شعبية بمحافظات غزة، سلّط الضوء من جديد على حق العودة وتقرير المصير، كإنهاء لمعاناة اللاجئين الفلسطينيين الممتدة منذ أكثر من سبعين عاماً.

ولقد احتلت قضية اللاجئين الفلسطينيين مكانة بارزة في الصراع العربي الصهيوني، فهي الشاهد الحي على ديمومته، والمؤشر للقرب من إيجاد نهاية عادلة له أو الاستمرار فيه بعد بلوغه السبعين عاماً، شهد خلالها حروباً عربية صهيونية، وانتفاضات فلسطينية، واتفاقيات دولية أبرزت التجربة هشاشتها، وعدم قدرتها على استقطاب الشارع العربي^(١).

ولقد ارتبطت موجات التهجير والاقتلاع الفلسطيني عبر سنوات الصراع العربي الإسرائيلي بسببين أساسيين، شكلا معاً محور سياسات التعامل مع الشعب الفلسطيني عامة، يتمثل الأول: برفض وعدم الإقرار بحق تقرير المصير للشعب الفلسطيني، والثاني: بانتهاك جملة حقوق الإنسان الفلسطيني الأساسية المستندة إلى مواثيق القانون الدولي^(٢).

مؤسسات التعليم العالي، والحديث عن حقي العودة وتقرير المصير، ليس كمجرد حديث عابر، بل يجب تجسيده كمطلب حقيقي وشرعي، عقلاني وواقعي، وحديث حاضر دائماً، لأن شعبنا الفلسطيني يرفض التوطين والتبديل وتزوير التاريخ.^(٧)

لذلك يجب السعي إلى علاج اغتراب التعليم ومناهجه عن حاجات الأجيال وتوعيتهم بتاريخهم، وبيدأ العلاج بتحديد رؤى ومركّزات للفلسفة التربوية الفلسطينية، والتي يجب أن يشارك فيها كل أفراد المجتمع من تربويين وأكاديميين.

ولأن مفهوم الوعي بثقافة حقي العودة وتقرير المصير هو أحد أشكال الوعي التربوي، بمعنى أن هناك أهمية للدور التربوي في تعزيز الوعي بثقافة حقي العودة وتقرير المصير لدى الفلسطينيين سواء على أرض الوطن أو في المنفى ودول الشتات، فمن الواجب أن يكون هناك فهم وإدراك عند الأجيال الجديدة للواقع الفلسطيني ولثقافة حقي العودة وتقرير المصير، ولحمل التغيرات التي ساهمت في نشوء قضيتهم، وبالتالي إصرارهم على هذا الحق وتطوير قدرتهم على تصوره واستيعابه بشكل كلي.^(٨)

أن مبادئ تقرير المصير في مواثيق الأمم المتحدة، تؤكد أن حق تقرير المصير والذي يعني في حده الأقصى، الانفصال في دولة قومية، لا يمكن تطبيقه على أية مجموعة من المستعمرين في الأرض المستعمرة، حتى لو برزت وتنامت لديهم سمات مشتركة كشعب.^(٥)

وقد قبلت الأمم المتحدة عضوية إسرائيل بشرط تنفيذ القرار ١٩٤ وضمان عودة اللاجئين والمهجرين الفلسطينيين إلى قراهم ومدنهم الأصلية التي هُجروا منها، إلا أن إسرائيل رفضت تنفيذ القرار رغم المراجعة الدائمة لها، وعليه عاش اللاجئ الفلسطيني في الفجوة ما بين حلمه بعودته إلى أرضه، وما بين غياب التزام المجتمع الدولي وإسرائيل في تنفيذ القرارات الدولية، وقد شهدت هذه الأحداث التاريخية، بعد اتفاقية أوسلو، غياباً أو تغييباً من مناهج التعليم الفلسطينية، الأمر الذي شكل تراجعاً في الوعي الوطني والدور الريادي الذي تؤديه الحركة الطلابية.^(٦)

ولتحقيق تنمية بشرية حقيقية في فلسطين، يتطلب العمل بشكل حاسم على رفع مستوى التربية بكل قنواتها وحلقاتها المتمثلة بالمؤسسات التعليمية، ومن بينهم

في جميع مؤسسات التعليم العالي، لذلك تأتي هذه الدراسة للتأكيد على أهمية الحقوق المقدسة للقضية الفلسطينية، ألا وهما حق العودة وتقرير المصير، كما أظهرت نتائج دراسة الأستاذ (٢٠٠٧م)، ضعف معرفة الطلبة الجامعيين بالقرارات الدولية المتعلقة بالحقوق الفلسطينية، وخاصة قرار حق العودة للاجئين الفلسطينيين، لذلك شدد الأستاذ على ضرورة تبني الجامعات الفلسطينية لمساق دراسي مستقل حول حق العودة كمتطلب جامعي، وإعادة النظر في المساقات الدراسية الجامعية المرتبطة بحقوق الإنسان والديمقراطية، مع إبراز كافة المساقات الدراسية الجامعية المتعلقة بالقانون الدولي، والاهتمام الجدي بحقي العودة وتقرير المصير وثقافتهما في مساقات التخصص لقسم التاريخ والآثار والعلوم السياسية، مشيراً إلى ضرورة أن تُفرد محتويات المساقات الدراسية مساحة كافية لهذا الحق، وتوظيف طرق التدريس الفعالة، على أن تتضمن توصيفات المساقات الدراسية في أدلة الجامعات إشارة إلى هذا الحق، كما أوصى المؤتمر الفكري والسياسي الثاني للتجمع الشعبي الفلسطيني للدفاع عن حق

وهذا بطبيعة الحال شرط إحداث تغيرات جذرية من جهة، وشرط تحفيزهم على المشاركة في بلورة اتجاهات وطنية وسياسية تعزز حقيقة الولاء والانتماء لفلسطين التاريخية من جهة أخرى، ومن هنا كانت الحاجة لمناهج دراسية تعليمية تعبر عن آمال وطموحات الأجيال، وتلي حاجاتهم وتبرز تراثهم وحضارة أمتهم، وتراعي خصوصية الإنسان الفلسطيني.

وفي ضوء ما سبق، ومن خلال اطلاع الباحثين على الأدب التربوي، لم يجدوا الاهتمام الكافي في تناول الدراسات والأبحاث لموضوع دور مناهج التعليم الجامعي في تكريس حق العودة وتقرير المصير لدى طلبة الجامعات، وعدم وجود تصور مقترح لتعزيز هذا الدور بالمستوى المطلوب، واعتماداً على نتائج الدراسات السابقة كدراسة الحولي (٢٠٠٩م) والتي أوصت بضرورة قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية بتعزيز ثقافة حقي العودة وتقرير المصير، مع تزويد أبناء المجتمع الفلسطيني بالمعلومات التاريخية والجغرافية المتعلقة بفلسطين والقضية الفلسطينية، وعقد المؤتمرات المتعلقة بفلسطين وثقافة حقي العودة وتقرير المصير

كما تؤدي المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية دوراً ريادياً في التأكيد على مشروعية هذه الحقوق وقانونيتها؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة تضمينها بصورة جلية في المناهج الدراسية وما يصاحبها من أنشطة وفعاليات تؤكد على مشروعيتها، وهذا يتسق مع ما دعا إليه المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان الذي عقدته اليونسكو عام (١٩٧٨م) الداعي إلى "نشر برامج بث الوعي لدى الطلبة منذ التحاقهم بالمدارس، والمتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته ونشر مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في كل مراحل التعليم"، ولقد أثبتت الدراسات أن واقع التربية السياسية في الجامعات، واقع يعلوه القصور، خاصة فيما يختص بثقافة حقي العودة وتقرير المصير، لذلك وجب التخطيط التربوي والسياسي من قبل المهتمين، بتفعيل مناهج التعليم الجامعي، ومؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات، باعتبارها أحد عناصر التربية وأهم العناصر التي تعمل على تجسيد الهوية الفلسطينية، واعتماد فلسفة تربوية للمناهج كمرتكز تربوي لغرس وتكريس الإيمان بحقي العودة وتقرير المصير، ويبقى السؤال،

العودة (٢٠٠٧م)، بضرورة العمل على تنشيط ودعم مراكز الإعلام والدراسات المهمة بحق العودة، في مواجهة النشاطات الصهيونية والإعلامية المضادة، التي تحظى بدعم من الجهات المعادية الراضة لحق عودة اللاجئين، وأكد على ضرورة رفق المنهاج الفلسطيني في مختلف مراحل التعليم بمواد دراسية عن تاريخ فلسطين وجغرافيتها، وحق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم، وتعزيزه لدى طلبة الجامعات من خلال طرح مساقات معدة إعداداً جيداً على صعيد المادة والمنهاج، من هذا المنطلق سعى الباحثون لإجراء دراسة تحليلية تتناول موضوع حقي العودة وتقرير المصير، إيماناً منهما بأهميته، ولتكون مكملة للدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم مجالاً خصباً من مجالات احتواء الصراع السياسي والاجتماعي في أي مجتمع، كما يبرز دور المناهج التعليمية في إكساب الطلبة الخبرات والمعلومات والتجارب والأحداث الماضية والحاضرة وما يدور في عصور الأجيال من قضايا، وأهمها قضية حقي العودة وتقرير المصير،

٢- وضع تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس وحق تقرير المصير لدى طلبتها.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- تستمد الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات السابقة التي تتحدث عن الجانب الاجتماعي والثقافي لهذا الموضوع الحيوي والهام، من الناحية السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية.

٢- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناوّلها موضوعاً يتعلق بحق عودة اللاجئين الفلسطينيين من زاوية تربوية، وبخاصة أن المحاولات الإسرائيلية تتعاظم يوماً تلو آخر في طمس هذا الحق وإلغاء وجوده، عبر استراتيجيات ممنهجة تقوم على تذيب الانتماء الوطني للاجئين الفلسطينيين عن مدنهم وقراهم.

٣- تكتسب الدراسة أهمية خاصة في طرحها لهذا الموضوع في ظل تركيز الاهتمام الحالي نحو إجراءات الاحتلال واعتداءاته وجرائمه، التي يرتكبها في حق الشعب الفلسطيني في مسيرات العودة.

هل ستبقى مناهجنا الجامعية تعاني من هذا الفقر في السرد والعرض إلى أن تقتنع الأجيال الجديدة أن إسرائيل ليست سوى دولة مستقلة قد احتلت أراضي ٦٧، وهل سيختفي حقي العودة وتقرير المصير مع الزمن ونسيان قرار ١٩٤، وانطلاقاً مما سبق تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس حق العودة وحق تقرير المصير لدى طلبتها؟ وانبثق من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١- ما مدى تضمن محتوى المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية لتكريس حقي العودة وتقرير المصير؟

٢- ما التصور المقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس حقي العودة وتقرير المصير لدى طلبتها؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التحقق من مدى تضمن محتوى كتب المناهج التعليمية لمتطلبات جامعة الأقصى والجامعة الإسلامية لتكريس حقي العودة وتقرير المصير.

٤- يمكن لهذه الدراسة أن تثير الاهتمام حول قضايا تكريس مبدأ حقي العودة وتقرير المصير، في ظل إصرار إسرائيلي واضح بطمس قضية اللاجئين وحق العودة إلى مدنهم بما يسمى "بصفقة القرن".

٥- يمكن لهذه الدراسة أن تفتح الأذهان نحو استثمار الجهود التربوية، وتعزيز دورها في تجسيد الحق الفلسطيني المتمثل بالعودة والتحرير وتقرير المصير.

٦- قد تفيد واضعي المناهج، وذلك عند وضع خطط وبرامج مساعدة وإثرائية للتعريف بحق العودة وحق تقرير المصير.

مصطلحات الدراسة:

-حق العودة: "هو الحق الذي يطالب به شخص واحد أو عدة أشخاص، أو فروعهم بالعودة إلى الأماكن التي كانوا يقطنونها، والتي أرغموا على مغادرتها، وحق استعادتهم للأماكن التي انتزعت منهم أو التي تركوها"^(٩)

-ويعرف الباحثون حق العودة إجرائياً: بأنه حق لكل الفلسطينيين اللاجئين الذين أجبروا على مغادرة بلدتهم، أو طُردوا من ديارهم أو أخرجوا من بيوتهم،

وفقدوا ممتلكاتهم، فأصبحوا منفيين من الأراضي الفلسطينية منذ العام (١٩٤٨م) وحتى يومنا هذا، في العودة إلى موطنهم الذي كانوا يعيشون فيه، وتعويضهم عن سنوات القسوة والضيق التي عاشوها، والتي دخلت عقدها السابع، ولا زالوا غير قادرين على الحصول على هذا الحق.

-ثقافة حق العودة: هي كافة الأفكار والقضايا المرتبطة بحق العودة، من حيث مفهومه وأساسه القانوني، ومراحل تطوره وموقف إسرائيل منه.^(١٠)

-حق تقرير المصير: "هو العمل على توفير الحرية الكاملة لكل قومية في أن تقرر مصيرها السياسي، وأن تتمكن من إدارة شؤونها الذاتية بعيداً عن الوصاية التي يمكن أن تمارس عليها من قبل أطراف دولية خارجية".^(١١)

-أما مفهوم الضيق: فيعني الاستقلال وإقامة دولة لها سيادة، وممارسة هذه السيادة على إقليمها، دون تدخلات خارجية، وتبني نظامها السياسي والاجتماعي والثقافي، ومتابعة تنميتها على أساس من المساواة بين مكونات شعبها، دون تمييز، بما يضمن تحقيق

لدى طلبتها، وبناء تصور مقترح لتعزيزه.

-الحد المكاني: محافظات غزة.

-الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2020/2019م.
الدراسات السابقة:

استطاع الباحثون في حدود اطلاعهم أن يجدوا بعض الدراسات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة، وتم تناول هذه الدراسات من حيث التعرف على الأساليب، والإجراءات التي تبنتها، والأهداف التي سعت إلى توضيحها، والمنهج المستخدم، والأدوات والعينة، وأهم النتائج التي وصلت إليها، وقد تم عرض الدراسات السابقة وفقاً للتدرج التاريخي من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

دراسة حماد (٢٠١٠م)^(١٤): هدفت الدراسة التعرف إلى مدى قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في تنمية الوعي بحق العودة لدى الطلبة بمحافظات غزة، وتحديد أهم العوامل المؤثرة في تشكيل الوعي بثقافة حق العودة، كما هدفت إلى تحديد أثر المتغيرات (النوع الاجتماعي، الجامعة، المستوى الدراسي)، في تحديد درجة الوعي بهذه الثقافة، ولتحقيق هدف الدراسة

العدالة في كافة المجالات لمكونات ذلك الشعب.^(١٢)

-ويعرف الباحثون حق تقرير المصير إجرائياً: بأنه حق الشعب الفلسطيني في الاستقلال والسيادة على أرضه وثرواته وموارده الطبيعية، والانفصال السياسي عن المحتل، بتحديد نظامه السياسي والاقتصادي والأمني، وحقه في ممارسة الديمقراطية في تشكيل الحكومة التي يريد العيش في ظلها.

-المناهج التعليمية: هي مجموعة الخبرات التربوية؛ التي تهيئها المؤسسة التعليمية للطلبة داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب (العقلية والثقافية والاجتماعية، والجسمية، والنفسية، والفنية)، نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.^(١٣)

حدود الدراسة: تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

-الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس حق العودة وتقرير المصير

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم أداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة وتوصل الباحث إلى نتيجة مفادها أن الجامعات تقوم بتنمية الوعي بحق العودة لدى طلبتها بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بهذه الثقافة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأزهر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة.

دراسة الخولي (٢٠٠٩م)^(١٥): هدفت الدراسة التعرف إلى دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس حق العودة من وجهة نظر طلاب الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٧٧ طالباً وطالبة شكلوا ٨,٤ ٪ من إجمالي طلاب المستوى الرابع بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وشملت أدوات الدراسة: اختباراً مكوناً من ٣٠ سؤالاً تتعلق بمعلومات أساسية عن فلسطين وثقافة حق العودة؛ لمعرفة مستوى معرفة طلاب الجامعات الفلسطينية بقطاع

غزة، واستبانة مكونة من ثلاثة محاور: معلومات عامة، و(١٥) فقرة لبيان دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تكريس حق العودة، وسؤال مفتوح؛ لخصر مقترحات لتطوير دورها. وكانت من أهم نتائجها: أن نسبة ٦٧,١ ٪ من الطلاب حصلوا على ٥٠ ٪ من الدرجة الكلية للاختبار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بدرجات الاختبار تبعاً لمتغير الجنس، مكان السكن، ونوع الأسرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات لدرجات الاختبار بين الجنس ونوع الأسرة لصالح الذكور في الأسرة الممتدة، وكان تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية قد تركز على بث روح الأمل لدى الأفراد في العودة، واستثمار المناسبات الوطنية والدينية؛ لتكريس حق العودة.

دراسة الأستاذ (٢٠٠٧م)^(١٦): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تعزيز ثقافة حق العودة في مناهج التعليم الجامعي، في الجامعات الفلسطينية بغزة، واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، والمنهج الميداني، وقد اشتملت الدراسة على عينة

دراسة الحولي (٢٠٠٧م):^(١٧) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ثقافة حق العودة، لدي عينة استطلاعية من طلبة الجامعات الفلسطينية، واقتراح آليات عملية لتكريس حق العودة، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم إعداد استبانة مكونة من (١٨) سؤال تتعلق بثقافة حق العودة، ومعلومات تاريخية تتعلق بفلسطين، وقد تم توزيعها على عينة استطلاعية من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة بلغت (١٠٨) طالباً وطالبة، وكان من أهم النتائج: ضحالة ثقافة حق العودة لدى طلبة الجامعات، حيث تراوحت إجابات الطلبة الصحيحة بين (٢١٪-٧٤٪).

دراسة دياب (٢٠٠٧م):^(١٨) هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تركيز المنهاج الفلسطيني الأول ودعمه لحق العودة للاجئين الفلسطينيين، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي حيث قام مجموعة من المعلمين بتحليل عينة قصدية من الكتب الدراسية المقررة على طلبة المرحلة الأساسية؛ لمعرفة مدى تضمين محتواها الدراسي وتركيزه على حقوق شعبنا الفلسطيني وأبرزها حق العودة، وتم إعداد استبانة قامت بتعبئتها عينة قصدية من

قدرها (٤٠٠) طالب من طلاب المستوى الرابع من الجامعات الفلسطينية بغزة، و(٢٨) مساقاً دراسياً من المساقات المقررة على طلاب الجامعات الفلسطينية في المستويات الدراسية المختلفة بواقع (٧) ساعات دراسية في كل جامعة في ضوء مراجعة أدلة الجامعات، واستشارة بعض ذوي العلاقة، وقد تكونت أدوات الدراسة من أداتين هما: استبانة ثقافة حق العودة، وبطاقة تحليل مضمون مناهج التعليم الجامعي، وكان من أهم النتائج: أن (٢٠,٣٪) من عدد طلاب الجامعات الفلسطينية لديهم معرفة برقم قرار حق العودة، وأن (٢٥,٥٪)، من عدد الطلاب كانت لديهم معرفة بسنة صدور قرار حق العودة، وأن (٢٤,٨٪)، من عدد الطلاب لديهم معرفة بنص قرار حق العودة، وبالنسبة لدور الجامعة على المستوى المحلي في تفعيل قرار حق العودة من منظور طلاب الجامعات الفلسطينية بغزة فقد تمثل في: إثراء المناهج، التواصل مع مؤسسات حقوق الإنسان، جوائز لأفضل عمل، ورغد وسائل الإعلام بأبعاد حق العودة، وعقد مؤتمر سنوي.

-من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فمنهم من استخدم استبانة بالإضافة إلى بطاقة تحليل المحتوى، كدراسة الأستاذ (٢٠٠٧م)، ومنهم من استخدم الاستبانة كأداة رئيسية كدراسة دياب (٢٠٠٧م)، ودراسة حماد (٢٠١٠م)، ومنهم من استخدم الاختبار بالإضافة إلى الاستبانة كدراسة الحولي (٢٠٠٩م).

-من حيث العينة: طبقت الدراسات السابقة أدواتها على عينات مختلفة، فتمثلت عينة دراسة الحولي (٢٠٠٩م)، ودراسة حماد (٢٠١٠م) بطلبة وطلاب الجامعات الفلسطينية، كما استخدمت دراسة دياب (٢٠٠٧م) عينة قصدية من الكتب الدراسية المقررة على طلبة المرحلة الأساسية، واستخدمت دراسة الأستاذ (٢٠٠٧م) عينة من طلبة المستوى الرابع في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى (٢٨) مساق دراسي من المساقات المقررة على طلبة الجامعات الفلسطينية في المستويات الدراسية المختلفة.

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تكوين فكرة أدق وأوضح حول موضوع الدراسة واختيار المتغيرات المناسبة لها،

المعلمين بلغت (30) من معلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ممن يعملون بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، الذين يُعلمون تلك الكتب وقد اتضح أن القضية الفلسطينية بأبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية لم تظهر إلا بشكل جزئي ومقلص، في حين أن قضية الصراع الفلسطيني على وجوده السياسي لم تبرز ضمن الأحداث التاريخية المهمة، كما أن المناهج الفلسطينية لم تُركز بشكل رئيس على الهوية الفلسطينية، ولم تتعرض للإنسان الفلسطيني وقضية اللاجئين وحقهم في العودة إلى ديارهم.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أن هناك بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات كما يلي:

-من حيث المنهج: تنوعت الدراسات في اتباع المناهج المستخدمة فغالبية الدراسات تناولت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة دياب (٢٠٠٧م)، ودراسة الحولي (٢٠٠٧م)، ودراسة حماد (٢٠١٠م)، بينما بعض الدراسات تناولت منهج تحليل المحتوى، والمنهج الميداني كدراسة الأستاذ (٢٠٠٧م).

الدراسة لكتب المساقات الجامعية كأداة من أدوات تحقيق أهداف الدراسة، كما استخدمت المنهج البنائي في بناء التصور المقترح.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة الخطوات والإجراءات التي تم اتباعها من حيث: المنهجية المتبعة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات أداة الدراسة ومن ثم جمع البيانات للتوصل إلى النتائج النهائية كما يلي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وهو: "المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات كائنة، وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها"^(١٩)

وتم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة لتحليل محتوى منهاج مساق دراسات فلسطينية "متطلب جامعة إجباري في الجامعة الإسلامية بغزة" ومحتوى منهاج

بالإضافة إلى التعرف إلى المنهج المناسب والأسلوب المتبع، وكذلك تحديد أهم الوسائل والأدوات المناسبة التي يجب استخدامها، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في عرض ومناقشة نتائج الدراسة، وتوجيه الباحثين إلى كيفية وضع تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية في تكريس ثقافة حق العودة وحق تقرير المصير لدى طلبتها.

-أوجه التميز:

١- تعد الدراسة الحالية من الدراسات القلائل التي تفردت بتناول موضوع تعزيز دور المناهج التعليمية لمساقات متطلبات الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس حقي العودة وتقرير المصير، فعدد المراجع التي تناولت هذا الموضوع لم يتعد أصابع اليد الواحدة.

٢- قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتعزيز دور المناهج الدراسية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس ثقافة حقي العودة وتقرير المصير لدى طلبتها.

٣- استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى

ويقصد بمفهوم تحليل المحتوى: هو التعرف إلى العناصر الأساسية التي تتكون منها المادة العلمية التي يتم تحليلها.

ويعرف تحليل المحتوى أيضاً: بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال.

ولقد تم إعداد بطاقة تحليل مضمون مناهج التعليم الجامعي، واحتوت البطاقة على محورين، حيث اعتبرت هذ المحاور معايير تحليل مضمون المناهج وهذه المحاور هي:

المحور الأول: تكريس حق العودة وتعريفه:

- طبيعة حق العودة (مدني/ سياسي/

اقتصادي/ فردي/ جماعي)

- الأمكنة التي يحق للفلسطينيين العودة إليها.

- أصحاب الحق في العودة.

- نصوص ومواد هذا الحق.

المحور الثاني: تقرير المصير:

- حق الشعوب أو الأمم في أن تتمتع

بالحرية والاستقلال من السيطرة الأجنبية

أو الاستعمار، وبأن تختار بحرية حكومتها

التي ترتئها ونظامها السياسي الذي تقبله،

وأن يقرر الشعب بحرية مستقبله السياسي.

مساق القدس والقضية الفلسطينية "متطلب جامعة إجباري بجامعة الأقصى".

كما استخدم الباحثون المنهج البنائي، لبناء التصور المقترح، والذي يُعرف بأنه: "المنهج المتبع في إنشاء وتطوير برامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفاً من قبل بالكيفية نفسها"^(٢٠)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من: مناهج مساق دراسات فلسطينية "متطلب جامعة إجباري في الجامعة الإسلامية بغزة" ومناهج مساق القدس والقضية الفلسطينية "متطلب جامعة إجباري بجامعة الأقصى".

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحثون ببناء الأدوات التالية:

أولاً: أداة تحليل المحتوى

تم استخدام بطاقة تحليل مضمون مناهج التعليم الجامعي التي تهدف إلى مدى تضمن محتوى المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية لتكريس حقي العودة وتقرير المصير، وقد قام الباحثون بتحليل المضمون لمحتوى مناهج مساق دراسات فلسطينية، ومناهج مساق القدس والقضية الفلسطينية.

وقد قام الباحثون بتحليل المحتوى وفقاً

للخطوات التالية:

١- هدف التحليل:

الهدف من التحليل في هذه الدراسة هو تحديد مدى تضمن محتوى منهاج مساق دراسات فلسطينية ومحتوى منهاج مساق القدس والقضية الفلسطينية لتكريس حقي العودة تقرير المصير.

٢- عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل بمناهج مساق دراسات فلسطينية ومناهج مساق القدس والقضية الفلسطينية للعام الدراسي (٢٠١٨م/٢٠١٩م).

٣- وحدة التحليل:

تم اتخاذ الصفحة كوحدة لتحليل المضمون وتحديدتها في كل صفحة، وذلك لكون التحليل بالصفحة أكثر سهولة ويسراً بالنسبة للباحثين.

٤- فئة التحليل:

هي تلك العناصر التي تم تحليلها في منهاج مساق دراسات فلسطينية، ومناهج مساق القدس والقضية الفلسطينية، وقد وضع الباحثون أمام فئات التحليل بنوداً تحدد مدى تناول وتضمن الموضوعات لتكريس حقي العودة وتقرير المصير.

٥- تحديد وحدة التحليل:

هي أصغر جزء في المحتوى، واختاره الباحثون للعد والقياس، ويعتبر ظهوره أو غيابه أو تكراره دلالة معينة في رسم نتائج التحليل، مثل الكلمة أو الجملة أو الفقرة، والفقرة هي العبارات المترابطة المعنى التي قد تمتد إلى صفحة، وفي هذا الدراسة تم اعتماد الصفحة كوحدة للتسجيل.

٦- ضوابط عملية التحليل:

للولصول إلى تحليل دقيق للعبارات والفئات المستهدفة من التحليل، كان لابد من وضع ضوابط لعملية التحليل لنحصل على نسبة ثبات عالية للتحليل، ولذلك فقد تم التحليل وفقاً للجدول الذي تم إعداده لأجل ذلك وتفرغ البيانات فيه.

٧- صدق أداة التحليل:

يُعرف صدق أداة التحليل بمدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه ويعتمد مدى تمثيل بنود المقياس تمثيلاً سليماً للمجال الذي يراد قياسه.

٨- ثبات أداة التحليل:

الثبات عبر الأفراد:

يُعرف ثبات أداة التحليل بأن تعطي الأداة نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرة

تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات.... منال قودير ورامي أبو سنجر وسحر شامية

أخرى على نفس العينة، وقد قام الباحثون
بحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين لحساب

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاتفاق} + \text{نقاط الاختلاف}} \times 100\%$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١): ثبات أداة التحليل عبر الأفراد						
اسم المساق المراد تحليل منهجه	المحلل الأول	المحلل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق+نقاط الاختلاف	معادلة هولستي
منهاج القدس والقضية الفلسطينية	172	195	172	23	195	88.21%
منهاج دراسات فلسطينية	324	375	324	51	375	86.4%
التحليل ككل	496	570	496	74	570	87.02%

وبذلك تكون أداة التحليل المستخدمة في
هذه الدراسة في صورتها النهائية وصالحة
للتطبيق.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول الذي ينص على:
ما مدى تضمن محتوى المناهج التعليمية في
الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية -
جامعة الأقصى) لتكريس حق العودة
وتقرير المصير؟

يبين الجدول السابق أن معاملات
الاتفاق كانت من ٨٦٪ وما فوق وهذا
معامل جيد ويطلق على هذا النوع من
الثبات بالاتساق عبر الأفراد، ويقصد به
وصول المحلل نفسه مع شخص آخر إلى
درجة عالية من نقاط الاتفاق عند تطبيق
إجراءات عملية التحليل نفسها، مما يؤكد
ثبات الأداة.^(٢١)

جدول (٢): بطاقة تحليل المضمون لمنهاج مساق دراسات فلسطينية في جامعة إسلامية توضح التكرارات والنسب المئوية						
عدد الفصول	تكريس حق العودة		تكريس حق تقرير المصير		المجموع الكلي	
	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪
الفصل الأول	٢	١,٧٪	٢٥	٩,٨٪	٢٧	7.20٪
الفصل الثاني	-	-	٢	٠,٧٩٪	٢	0.53٪
الفصل الثالث	-	-	٣١	١٢,٢٠٪	٣١	8.27٪
الفصل الرابع	٨٥	٧٠,٢٥٪	١	٠,٤٪	٨٦	22.93٪
الفصل الخامس	٣	٢,٤٨٪	٨٠	٣١,٥٪	٨٣	22.13٪
الفصل السادس	١	٠,٨٪	٦٥	٢٥,٦٪	٦٦	17.60٪
الفصل السابع	٨	٦,٦٪	٢٠	٧,٩٪	٢٨	7.47٪

تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات.... منال قودير ورامي أبو سنجر وسحر شامية

الفصل الثامن	١	٠,٨٪	١٠	٣,٩٪	١١	2.93٪
الفصل التاسع	٢١	١٧,٣٦٪	-	-	٢١	5.60٪
الفصل العاشر	-	-	٢٠	٧,٩٪	٢٠	5.33٪
المجموع الكلي	١٢١	١٠٠٪	٢٥٤	١٠٠٪	٣٧٥	100٪

يوضح الجدول السابق التكرارات والنسبة المئوية لكل فصل، ولقد حصل الفصل الرابع على أعلى نسبة فيما يخص تكريس حق العودة ونسبته (٧٠,٢٥٪)، وحصل الفصل الخامس على نسبة (٣١,٥٪)، فيما يخص تكريس حق تقرير المصير، والجدول التالي يوضح الترتيب:

جدول (٣): يبين ترتيب الفصول فيما يخص تضمينها لتكريس حق العودة وتقرير المصير		
الفصول	تكريس حق العودة	حق تقرير المصير
	الترتيب	الترتيب
الفصل الأول: لمحات من تاريخ فلسطين منذ أقدم العصور حتى حرب عام ١٩٤٨	٥	٤
الفصل الثاني: الصهيونية الفكر والممارسة	-	٨
الفصل الثالث: الحروب الإسرائيلية العربية	-	٣
الفصل الرابع: اللاجئون الفلسطينيون بين التوطن وحق العودة	١	٩
الفصل الخامس: النظام السياسي الفلسطيني	٤	١
الفصل السادس: المقاومة الفلسطينية من العام ١٩١٨-٢٠١٥م الأساليب والمراحل.	٧	٢
الفصل السابع: مشاريع التسوية السياسية للقضية الفلسطينية	٣	٥
الفصل الثامن: الاستيطان الإسرائيلي في الأراضي الفلسطينية المختلفة ١٩٦٧م	٦	٧
الفصل التاسع: القدس تحت الاحتلال الإسرائيلي	٢	-
الفصل العاشر: الأسرى الفلسطينيون في سجون الاحتلال الإسرائيلي	-	٥

جدول (٤): بطاقة تحليل المضمون لمنهاج مساق القدس والقضية الفلسطينية مساق جامعة الأقصى توضح التكرارات والنسب المئوية					
عدد الفصول	تكريس حق العودة		تكريس حق تقرير المصير		المجموع الكلي
	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪	
الفصل الأول	١	١,٩٪	٢٧	١٨,٩٪	٢٨
الفصل الثاني	-	-	٣١	٢١,٧٪	٣١
الفصل الثالث	٣٤	٦٥,٤٪	٣	٢,١٪	٣٧
الفصل الرابع	-	-	٦٥	٤٥,٤٥٪	٦٥
الفصل الخامس	٥	٩,٦٢٪	٣	٢,١٪	٨
الفصل السادس	-	-	-	-	-

تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات.... منال قودير ورامي أبو سنجر وسحر شامية

الفصل السابع	-	-	-	-	-
الفصل الثامن	-	١١	٧,٧%	١١	5.64%
الفصل التاسع	١٢	٢٣%	٣	٢,١%	١٥
المجموع الكلي	٥٢	١٠٠%	١٤٣	١٠٠%	١٩٥

يوضح الجدول السابق التكرارات والنسبة المئوية لكل فصل، ولقد حصل الفصل الثالث على أعلى نسبة فيما يخص تكريس حق العودة بنسبة (٤, ٦٥٪)، وحصل الفصل الرابع من حق تقرير المصير على نسبة (٤٥, ٤٥٪). والجدول التالي يوضح الترتيب:

جدول (٥): يبين ترتيب الفصول فيما يخص تضمنها لتكريس حق العودة وتقرير المصير		
الفصول	تكريس حق العودة	حق تقرير المصير
الترتيب	الترتيب	الترتيب
الفصل الأول: أوضاع فلسطين أواخر العهد العثماني وحتى اندلاع الحرب العالمية الأولى	٤	٣
الفصل الثاني: الانتداب البريطاني على فلسطين ١٩٢٢-١٩٨٤	-	٢
الفصل الثالث: مشكلة اللاجئين الفلسطينيين دراسة عامة	١	٥
الفصل الرابع: الكيان الفلسطيني ١٩٢٠-١٩٧٤	-	١
الفصل الخامس: مشاريع التسوية للقضية الفلسطينية ١٩٤٧-١٩٨٢	٣	٥
الفصل السادس: مختصر تاريخ مدينة القدس في العصور العربية الإسلامية ٦٢٩-١٥١٦	-	-
الفصل السابع: مدينة القدس في العهد العثماني ١٥١٦-١٩١٧	-	-
الفصل الثامن: موجز تاريخ القدس ١٩١٧-١٩٩٣	-	٤
الفصل التاسع: القدس في مخططات التهويد والأسرلة الصهيونية ١٩٤٨-٢٠١٠	٢	٥

ثانياً: التصور المقترح:
الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما التصور المقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تكريس حق العودة وتقرير المصير لدى طلبتها؟
تمهيد:

يقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة بأنه مخطط عام لتكريس الحقوق الفلسطينية كحق العودة وحق تقرير المصير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من خلال الالتزام بجملة من الأمور كتحديث المناهج الجامعية وطرق تنفيذها، وتحديد الأهداف المناسبة لتحقيق هذا الغرض من جهة، والقيام ببعض الإجراءات والأنشطة من جهة أخرى، لذا جاء هذا التصور ليسهم في إمكانية الارتقاء بدور المناهج الجامعية في تحقيق الغرض المطلوب منها المتمثل في

تكريس حقي العودة وتقرير المصير لدى طلبتها بدرجة عالية من الكفاءة.

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثون بتحديد أهم الفصول المرتبطة بحقي العودة وتقرير المصير في الكتب الجامعية التي تُدرس كمتطلب إجباري، في جامعة الأقصى والجامعة الإسلامية، وبيان القصور التي أظهرته نتائج تحليل المضمون، ومن ثم قاموا ببناء التصور المقترح.

وقد اتبع الباحثون في بناء التصور

الخطوات التالية:

-الاطلاع على الأدبيات السابقة.

-تحديد الفصول المستهدفة في الكتب، وأهم النتائج التي أظهرتها نتائج تحليل المضمون.

-صياغة التصور المقترح في صورته الأولية على شكل أهداف عامة ينبثق منها أهداف تفصيلية، واجراءات، وأنشطة، لتحقيق هذا الهدف، وذلك من خلال اجتهاد الباحثين في صياغة الأهداف.

-عرض التصور المقترح على المجموعة البؤرية، المكونة من مجموعة من الخبراء الممثلة بأعضاء الهيئة التدريسية في مجال المناهج وطرق التدريس وأصول التربية

والتاريخ بالجامعات الفلسطينية، وعدد من الباحثين في هذا المجال.

-الخروج بالتغذية الراجعة، من خلال ملحوظاتهم، ومن ثم صياغة الصورة النهائية للتصور المقترح، واعتماده، وتضمينه في الدراسة.

أولاً: الأسس التي يركز عليها التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على مجموعة من الأسس والتي أبرزها:

١-التعليم الجامعي أهم عناصر تكوين شخصية الطالب الجامعي فكرياً وثقافياً وعلمياً تجاه وطنه وقضاياه المركزية وحقوقه الثابتة.

٢-أن الظروف السياسية المحلية والعربية والإقليمية للقضية الفلسطينية، وما يترتب عليها من تحديات متعددة، تتطلب الأخذ بأساليب وطرق متنوعة في توعية الشباب الجامعي تجاه قضيته الفلسطينية.

٣-التركيز على الطلبة الجامعيين، من خلال تعزيز روح الانتماء الوطني لديهم، وتنمية المسؤولية الوطنية تجاه حقوق الشعب الفلسطيني الثابتة المتمثلة بحقي العودة وتقرير المصير، وحق

- المقاومة المشروعة بكافة أشكالها لشعب يعاني من الاحتلال.
- ٤- قناعة الفصائل والأحزاب الفلسطينية والهيئات والمؤسسات المختلفة الرسمية وغيرها بأهمية دور الشباب الجامعي في إحياء القضية الفلسطينية محلياً ودولياً.
- ثانياً: متطلبات تطبيق التصور المقترح:**
- ١- التخطيط السليم لتطبيق التصور المقترح.
- ٢- اختيار الجامعات الفلسطينية لأعضاء لجان لديهم الخبرة الكافية، والفهم الواضح، لتطوير المناهج وأهميتها، ليشرفوا على تطبيق التصور المقترح.
- ثالثاً: أهداف التصور المقترح:**
- إن الهدف الرئيس للتصور المقترح، هو تعزيز دور المناهج الجامعية في تكريس حق العودة وحق تقرير المصير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من قبل الجامعات الفلسطينية.
- ٢- توفير بيئة جامعية مناسبة لتنمية روح الانتماء الوطني لدى الطلبة، والإلمام بجميع القضايا المتعلقة بالقضية الفلسطينية.
- ومن أجل تحقيق الأهداف العامة السابقة، تم بناء مجموعة من الأهداف التفصيلية مدعومة بالإجراءات والأنشطة اللازمة للوصول لكل هدف كما يلي:

الهدف العام الأول/ تطوير المناهج والبرامج التعليمية المتعلقة بالقضية الفلسطينية من قبل الجامعات الفلسطينية	
الأنشطة والإجراءات	الهدف التفصيلي
✓ إعداد لجنة مختصة لبحث الحاجة إلى وضع مقررات جديدة تتناول حق العودة وتقرير المصير في الجامعات الفلسطينية.	السعي لإيجاد مساقات جديدة من قبل الجامعات تناول الثوابت الفلسطينية كحق العودة وحق تقرير المصير
✓ إعداد ورش عمل لإيجاد أولويات تتعلق بطبيعة وخطط المساقات الدراسية، التي يمكن أن تُدرس في الجامعات كمتطلبات جامعية، تتناول الوضع السياسي والتاريخي الفلسطيني.	
✓ تصميم مقررات دراسية اختيارية، تتناسب مع الظروف السياسية والجغرافية التي يعاني منها الشعب الفلسطيني، كشعب تحت الاحتلال من قبل اللجان المختصة.	
✓ قيام اللجان المختصة بالتواصل مع الشؤون الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، بضرورة قيام الطلبة لإعداد تقارير وأبحاث تتعلق بالثوابت الفلسطينية، كحق العودة وحق تقرير المصير، ضمن خطة المساقات المطروحة.	
✓ تشكيل لجنة مختصة لمراجعة المقررات الجامعية، والتي تتناول تاريخ القضية الفلسطينية، وتحديث مناهجها التعليمية بشكل	

تصور مقترح لتعزيز دور المناهج التعليمية في الجامعات.... منال قودير ورامي أبو سنجر وسحر شامية

يتوافق مع الواقع السياسي وتقويتها.	والتغلب على الواقع السياسي وتقويتها.
✓ إعداد ورش عمل مع الهيئة التدريسية والطلبة، للكشف عن أوجه القصور التي تحتاج إلى تعزيز في المناهج الجامعية فيما يتعلق بحقي العودة وتقرير المصير.	✓ إعداد ورش عمل مع الهيئة التدريسية والطلبة، للكشف عن أوجه القصور التي تحتاج إلى تعزيز في المناهج الجامعية فيما يتعلق بحقي العودة وتقرير المصير.
✓ قيام الشؤون الأكاديمية بالجامعات بتزويد الهيئة التدريسية بالإرشادات اللازمة لاستخدام طرق تدريس تعتمد على الحوار والمناقشة في المساقات التاريخية، لتنمية قدرات وإدراك الطلبة لمختلف القضايا السياسية المتعلقة بالقضية الفلسطينية.	✓ قيام الشؤون الأكاديمية بالجامعات بتزويد الهيئة التدريسية بالإرشادات اللازمة لاستخدام طرق تدريس تعتمد على الحوار والمناقشة في المساقات التاريخية، لتنمية قدرات وإدراك الطلبة لمختلف القضايا السياسية المتعلقة بالقضية الفلسطينية.
✓ تشكيل لجنة مختصة من قبل الجامعات الفلسطينية، تكون مهمتها طرح تخصصات جديدة ضمن برنامج الدراسات العليا.	✓ تشكيل لجنة مختصة من قبل الجامعات الفلسطينية، تكون مهمتها طرح تخصصات جديدة ضمن برنامج الدراسات العليا.
✓ عقد ندوات وطنية وورش عمل مشتركة بين اللجنة المشكلة من الجامعات، وبين الفصائل ورجال السياسة المحليين، لتحديد المتطلبات الأساسية في البرامج المراد طرحها.	✓ عقد ندوات وطنية وورش عمل مشتركة بين اللجنة المشكلة من الجامعات، وبين الفصائل ورجال السياسة المحليين، لتحديد المتطلبات الأساسية في البرامج المراد طرحها.
✓ رفع توصيات ونتائج الندوات وورش عمل اللجنة لمجلس الجامعات ولوزارة التربية والتعليم العالي، عند الحصول على اعتماد للبرامج المطروحة.	✓ رفع توصيات ونتائج الندوات وورش عمل اللجنة لمجلس الجامعات ولوزارة التربية والتعليم العالي، عند الحصول على اعتماد للبرامج المطروحة.
الهدف العام الثاني/ توفير بيئة جامعية مناسبة لتنمية روح الانتماء الوطني لدى الطلبة والإلمام بجميع القضايا المتعلقة بالقضية الفلسطينية	
الهدف التفصيلي	الأنشطة والإجراءات
✓ توفير الجامعات الدعم المالي لمجالس الطلبة، لتنفيذ الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالقضية الفلسطينية.	✓ توفير الجامعات الدعم المالي لمجالس الطلبة، لتنفيذ الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالقضية الفلسطينية.
✓ السماح لمجالس الطلبة، بإقامة الفعاليات والنشاطات المرتبطة بالقضية الفلسطينية.	✓ السماح لمجالس الطلبة، بإقامة الفعاليات والنشاطات المرتبطة بالقضية الفلسطينية.
✓ تخصيص الجامعات لأماكن مناسبة لإقامة الكتل الطلابية ومجالس الطلبة منابر حرة ومعارض ولوحات، لتعريف الطلبة بالأحداث التي تُعبر عن معاناة الشعب الفلسطيني جراء الاحتلال.	✓ تخصيص الجامعات لأماكن مناسبة لإقامة الكتل الطلابية ومجالس الطلبة منابر حرة ومعارض ولوحات، لتعريف الطلبة بالأحداث التي تُعبر عن معاناة الشعب الفلسطيني جراء الاحتلال.
✓ تكليف مجالس الطلبة التابعة للشؤون الطلابية في الجامعات الفلسطينية بإقامة المسابقات المرتبطة بتاريخ فلسطين، وتوفير مكافآت مادية للطلبة المشاركين.	✓ تكليف مجالس الطلبة التابعة للشؤون الطلابية في الجامعات الفلسطينية بإقامة المسابقات المرتبطة بتاريخ فلسطين، وتوفير مكافآت مادية للطلبة المشاركين.
✓ إعداد الجامعات الأفلام الوثائقية التي تعبر عن حقي العودة وتقرير المصير.	✓ إعداد الجامعات الأفلام الوثائقية التي تعبر عن حقي العودة وتقرير المصير.
✓ إحياء الجامعات للاحتفالات والمناسبات المختلفة، والتي تدعم حقي العودة وتقرير المصير.	✓ إحياء الجامعات للاحتفالات والمناسبات المختلفة، والتي تدعم حقي العودة وتقرير المصير.
✓ إعداد نشرات تاريخية للطلبة تتناول الجرائم والمجازر الإسرائيلية بحق الشعب الفلسطيني.	✓ إعداد نشرات تاريخية للطلبة تتناول الجرائم والمجازر الإسرائيلية بحق الشعب الفلسطيني.
✓ إقامة الفعاليات التي تدعم ثقافة المقاومة بكافة أشكالها، ودعم صمود الشعب الفلسطيني عند الطلبة.	✓ إقامة الفعاليات التي تدعم ثقافة المقاومة بكافة أشكالها، ودعم صمود الشعب الفلسطيني عند الطلبة.
✓ إصدار الجامعات المجلات والكتب والنشرات، بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني، بغرض تنمية وعي الطلبة لحقي العودة وتقرير المصير.	✓ إصدار الجامعات المجلات والكتب والنشرات، بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني، بغرض تنمية وعي الطلبة لحقي العودة وتقرير المصير.
✓ عقد الجامعات المؤتمرات العلمية، التي تتناول حقي العودة وتقرير المصير، بمشاركة الباحثين في هذا المجال.	✓ عقد الجامعات المؤتمرات العلمية، التي تتناول حقي العودة وتقرير المصير، بمشاركة الباحثين في هذا المجال.
✓ عقد ندوات داخل الجامعات عبر استضافة الشخصيات الاعتبارية والمؤثرة في الساحة الفلسطينية، لتوعية الطلبة بمجريات القضية الفلسطينية.	✓ عقد ندوات داخل الجامعات عبر استضافة الشخصيات الاعتبارية والمؤثرة في الساحة الفلسطينية، لتوعية الطلبة بمجريات القضية الفلسطينية.
✓ تنظيم الجامعات ليوم دراسي سنوي، بالتنسيق مع الوزارات والمؤسسات المختلفة، للبحث في تطورات القضية الفلسطينية.	✓ تنظيم الجامعات ليوم دراسي سنوي، بالتنسيق مع الوزارات والمؤسسات المختلفة، للبحث في تطورات القضية الفلسطينية.

✓ توجه الجامعات لتحفيز وسائل الإعلام المختلفة، لنقل جميع فعاليتها ومؤتمراتها المتعلقة بالقضية الفلسطينية.	
✓ إصدار الجامعات للنشرات والمجلات المحكمة، حول الأبحاث والأوراق العلمية التي تناولتها مؤتمراتها وأيامها الدراسية في هذا المجال.	

رابعاً: إمكانية تطبيق التصور المقترح:

من خلال نتائج الأداة الأولى وهي تحليل المحتوى نجد أن هناك قصور في تناول موضوع حقى العودة وتقرير المصير في المناهج التعليمية في الجامعات الفلسطينية، ومن خلال الأداة الثانية وهي المقابلة ذات الطابع غير الرسمي، والأداة الثالثة وهي المجموعة البؤرية، نجد تأييد كافة الخبراء والباحثين لكل ما هو جديد، للرقى بالطلبة الجامعيين وطنياً وثقافياً وفكرياً في هذا الشأن.

ومع إمكانية تطبيق هذا التصور المقترح من وجهة نظر الباحثين، إلا أن هناك بعض العوائق التي تحول دون تطبيقه، منها:

-الحالة الاقتصادية السيئة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة قد تعيق تنفيذ بعض البنود في التصور المقترح، كتوفير الموارد المالية والمادية لإقامة الفعاليات والمجلات والمؤتمرات.

-عدم عدالة الحيادية والديمقراطية تجاه الكتل الطلابية داخل البيئة الجامعية يشكل عائقاً في تنفيذ بعض البنود في التصور المقترح كمستوى ونوعية المشاركة في إقامة الفعاليات والأنشطة والمؤتمرات.

-حادثة فكرة التصور المقترح قد تستغرق وقتاً في الوصول للجهات المعنية من أجل تطبيقه، خاصة في أوقات الضغوط الاقتصادية وضغوط العمل الناتجة عن الأزمات المتكررة.

-التفكير السلبي عند بعض القائمين على إدارة الجامعات، يجعل الجامعات كساحة تعليمية رسمية فقط دون الحاجة للقيام ببعض الفعاليات والأنشطة اللامنهجية، وهذا ما قد يعيق تطبيق بعض بنود هذا التصور المقترح.

-عدم التزام الجامعات الفلسطينية بتطبيق التصور، وعدم إمكانية توفير الموارد المادية والمالية التي يتطلبها تنفيذ هذا التصور.

التوصيات: من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- ١- قيام الجامعات بالتخطيط للأنشطة والفعاليات، التي تهدف إلى توعية الطلبة الجامعيين بالقضية الفلسطينية، وتهيئتهم لمواجهة التحديات التي تتعرض لها، وهذا ما بات يعرف بمشاريع التسوية وتصفية القضية.
- ٢- تحديث الجامعات لمحتوى مناهجها المتعلقة بتاريخ فلسطين، في ضوء الواقع السياسي الفلسطيني مع مراعاة التسلسل التاريخي للقضية الفلسطينية.
- ٣- إضافة ركائز القضية الفلسطينية والقرارات الدولية المتعلقة بحقي العودة وتقرير المصير، ضمن خطة مساقات المتطلبات الجامعية.
- ٤- تكثيف الكم المعرفي لثقافة حقي العودة وتقرير المصير في مناهج الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، والتسلسل في طرح القضية الفلسطينية تدريجياً، متناسبة مع سنوات الدراسة الجامعية، مع طرح هذه المفاهيم بصورة منهجية في إطار شامل يؤكد على الثوابت الفلسطينية.

- ٥- إعادة النظر في المساقات الدراسية الجامعية المرتبطة بحقوق الإنسان والديمقراطية، مع العمل على إثرائها بمفاهيم حقي العودة وتقرير المصير كجانب تطبيقي، والتركيز على الحقوق الفلسطينية غير القابلة للتصرف.
- ٦- تضمين ثقافة حقي العودة وتقرير المصير في الأنشطة اللامنهجية لمساقات المناهج الجامعية في الجامعات الفلسطينية.
- ٧- التطرق للعنصرية الإسرائيلية المتمثلة في قانون العودة الإسرائيلي ١٩٥٢، الذي ينص على السماح لليهود من كل العالم بالعودة إلى إسرائيل، والحصول على الجنسية فور الوصول، بينما يُحرّم الفلسطيني صاحب الأرض من حقه في العودة إلى دياره.

قائمة المراجع:

أولاً: الكتب العلمية:

- الأغا، إحسان - الأستاذ، محمود. مقدمة في تصميم البحث التربوي، ط١، غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ص ٨٣.
- عفانة، عزو ونشوان، تيسير، اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي،

ط ١. غزة: سمير منصور للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م، ص ١٣٤.
ثانياً: المجالات العلمية:

• إبراهيم، لمياء. "معوقات تطبيق مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسات التربية الرياضية"، مجلة التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، المجلد ٤٧، العدد ١٣٣، ص ٩٢-١٨٢، ٢٠١٣م، ص ١٣٧.

• اشيتة، عماد، "دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز ثقافة حق العودة عند اللاجئين الفلسطينيين، دراسة تطبيقية على مركز يافا الثقافي أنموذجاً"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ١٥، ٢٠٠٩م، ص ٩-٥٤.

• أبو جعفر، أحمد. "المستوطنات الإسرائيلية ومدي انتهاكها لقواعد القانون الدولي الإنساني وحق الشعب الفلسطيني في تقرير المصير"، مجلة جامعة الاستقلال، المجلد الأول، العدد الثاني، ٢٠١٧م، ص ٢٢٨.

• الحولي، عليان. "دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس حق

العودة من وجهة نظر طلاب الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد ١٧، العدد الأول، ٢٠٠٩م، ٥٦٤-٥٢٩، ص ٥٣١.
• رضوان، أحمد -الحمد، نوار. "مدى إسهامات مديري ومعلمي مدارس الأونروا في تكريس حق العودة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في مخيمات اللجوء في محافظة جرش"، مجلة جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد الثاني، العدد ٣٥، ٢٠١١م، ص ٣٥٥.
• شلط، محمد. "حق العودة في ضوء المناهج الفلسطينية"، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، فلسطين، غزة، المجلد ٦، العدد ٤، ٣٢٧-٣٤٨، ٢٠١٦م.

• الفراء، عبدالناصر. "حق تقرير المصير للشعب الفلسطيني في ضوء الشرعية الدولية"، مجلة جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين، ٢٠١٠.

• محمد، السائح (وآخرون). "مبدأ حق تقرير المصير بين النشأة السياسية والطبيعة القانونية"، مجلة جامعة سرت العلمية،

رابعاً: الرسائل العلمية:

• بنات، شمس، مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م.

• فراراجي، جميلة، مبدأ حق الشعوب في تقرير مصيرها بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة مولود معمري، الجزائر، ٢٠٠٩م، ص ١٤.

خامساً: الإنترنت:

• خروب، فريال، دور التربية في تنمية ثقافة حق العودة، جريدة حق العودة، العدد ٤٣، المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، ٢٠١٧م، <http://www.badil.org/ar/publications-ar/periodicals-ar/haqelawda-ar/item/1613-art-22-2.html> ، تم الاطلاع بتاريخ ٣/١/٢٠١٩م.

• العيسة، جمال، دور المنهاج الفلسطيني في ترسيخ حق العودة، المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، جريدة حق العودة، العدد ٦٦، ٢٠١٧م،

<http://www.badil.org/ar/publications-ar/periodicals-ar/haqelawda-ar/item/1613-art-22-2.html>

العلوم السياسية، مركز البحوث والاستشارات، المجلد السابع، العدد الثاني، ص ٣٥٣-٣٧٤، ديسمبر ٢٠١٧م، ص ٣٦٥.

ثالثاً: مؤتمرات علمية:

• الأستاذ، محمود. "حق العودة في مناهج التعليم الجامعي"، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان: تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام، ٣١ أكتوبر-١ نوفمبر ٢٠٠٧م، ص ٦.

• الحولي، عليان. "ثقافة حق العودة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (دراسة استطلاعية)"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الفكري والسياسي الثاني، تعزيز حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام، ٢٠٠٧م، ص ٥.

• دياب، سهيل، "حق العودة للاجئين الفلسطينيين في المنهاج الفلسطيني"، بحث مقدم للمؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان: تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام، (٣١ أكتوبر-١ نوفمبر ٢٠٠٧م).

- المصير، مجلة جامعة الاستقلال، المجلد الأول، العدد الثاني، ٢٠١٧م، ص ٢٢٨.
- (٦) العيسة. دور، العدد ٦٦، ٢٠١٧م.
- (٧) خروب، فريال، دور التربية في تنمية ثقافة حق العودة، جريدة حق العودة، العدد ٤٣، المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، ٢٠١٧م،
- <http://www.badil.org/ar/publications-ar/periodicals-ar/haqelawda-ar/item/1613-art-22-2.html>
- تم الاطلاع بتاريخ ٣/١/٢٠١٩م.
- (٨) خروب. دور، العدد ٤٣.
- (٩) الحولي، عليان. ثقافة حق العودة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (دراسة استطلاعية)، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الفكري والسياسي الثاني، تعزيز حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام، ٢٠٠٧م، ص ٥.
- (١٠) الأستاذ، محمود. "حق العودة في مناهج التعليم الجامعي"، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان: تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام، ٣١ أكتوبر- ١ نوفمبر ٢٠٠٧م، ص ٦.
- (١١) محمد، السائح (وآخرون). "مبدأ حق تقرير المصير بين النشأة السياسية والطبيعة القانونية"، مجلة جامعة سرت العلمية، العلوم السياسية، مركز البحوث والاستشارات، المجلد السابع، العدد الثاني، ص ٣٥٣-٣٧٤، ديسمبر ٢٠١٧م، ص ٣٦٥.

ns-ar/periodicals-ar/haqelawda-ar/item/2197-art-09.html تم الاطلاع

بتاريخ ٣/١/٢٠١٩م.

الهوامش:

- (١) رضوان، أحمد -الحمد، نوار. "مدى إسهامات مديري ومعلمي مدارس الأونروا في تكريس حق العودة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في مخيمات اللجوء في محافظة جرش"، مجلة جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد الثاني، العدد ٣٥، ٢٠١١م، ص ٣٥٥.
- (٢) الحولي، عليان. "دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس حق العودة من وجهة نظر طلاب الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد ١٧، العدد الأول، ٢٠٠٩م، ٥٦٤-٥٢٩، ص ٥٣١.
- (٣) العيسة، جمال، دور المنهاج الفلسطيني في ترسيخ حق العودة، المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، جريدة حق العودة، العدد ٦٦، ٢٠١٧م،
- <http://www.badil.org/ar/publications-ar/periodicals-ar/haqelawda-ar/item/2197-art-09.html>
- ٣/١/٢٠١٩م.
- (٤) رضوان-الحمد. مدى، المجلد ٢، العدد ٣٥، ص ٣٥٥.
- (٥) أبو جعفر، أحمد. المستوطنات الإسرائيلية ومدي انتهاكها لقواعد القانون الدولي الإنساني وحق الشعب الفلسطيني في تقرير

- (١٢) فراراجي، جميلة. "مبدأ حق الشعوب في تقرير مصيرها بين النظرية والتطبيق"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة مولود معمري، الجزائر، ٢٠٠٩م، ص ١٤.
- (١٣) إبراهيم، لمياء. (٢٠١٣م). "معوقات تطبيق مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسات التربية الرياضية"، مجلة التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، المجلد ٤٧، العدد ١٣٣، ص ٩٢-١٨٢، ٢٠١٣م، ص ١٣٧.
- (١٤) حماد، صلاح الدين. "دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي بثقافة حق العودة لدى طلابها بمحافظة غزة دراسة استكشافية"، مجلة علوم إنسانية، المجلد السابع، العدد ٤٥، غزة، فلسطين، ٢٠١٠.
- (١٥) الحولي. "دور مرجع سابق، المجلد ١٧، العدد ١.
- (١٦) الأستاذ. حق (٣١ أكتوبر-١ نوفمبر ٢٠٠٧م)، مرجع سابق.
- (١٧) الحولي. "ثقافة"، مرجع سابق.
- (١٨) دياب، سهيل، حق العودة للاجئين الفلسطينيين في المنهاج الفلسطيني، بحث مقدم للمؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان: تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام، (٣١ أكتوبر-١ نوفمبر ٢٠٠٧م).
- (١٩) الأغا، إحسان خليل. "البحث التربوي عناصره مناهجه أدواته"، ط ٣، غزة: مطبعة المقداد، (١٩٩٧م)، ص ٤١.
- (٢٠) الأغا، إحسان -الأستاذ، محمود. "مقدمة في تصميم البحث التربوي"، ط ١، غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر، (٢٠٠٤م)، ص ٨٣.
- (٢١) عفانة، عزو ونشوان، تيسير، "اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي"، ط ١، غزة: سمير منصور للنشر والتوزيع، (٢٠١٧م)، ص ١٣٤.

دور المجالس البلدية في التنمية المحلية في مدينة حائل من وجهة نظر المستفيدين من الخدمات البلدية. دراسة تقييمية اجتماعية

* عبد الله عبد الهادي الشمري

** د. اسماعيل محمد الزبود

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠ / ٢ / ١٥ م

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠ / ٥ / ١٠ م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور المجالس البلدية في التنمية المحلية في مدينة حائل من وجهة نظر المستفيدين من خدمات هذه المجالس؛ لتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير استبانة لجمع البيانات تكونت من ثلاثة أجزاء تضمنت (٣٣) فقرة. استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، تم تطبيق استبانة الدراسة على عينة قوامها (٢٧٥) مراجعاً لطلب الخدمة يشكلون نسبة (٢٥٪) من إجمالي مجتمع الدراسة للمجلس البلدي البالغ (١١٠٠) مراجع ومراجعة، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة (المتوافرة).

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: جاءت خدمات البنية التحتية من (تعبيد الطرق، إنارة، أرصفة، تشجير، الحدائق العامة) في الترتيب الأول في الخدمات والبرامج التي تقدم للمواطنين، تليها خدمات مراقبة أسواق التمور، الفواكه، الأسماك، المواشي، ثم مراقبة الاستثمارات وعقود البلديات ويصنف (٥٠٪) من المستفيدين من خدمات المجلس البلدي بأنه (تنموي، اجتماعي، وثقافي، وصحي)، في حين يرى (٣٣٪) أنه مجلس للخدمات العامة. أما عن الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي تقدم لأبناء المجتمع المحلي فإنها تحظى بالقبول والاحترام وهذا مؤشر على الرضا من أبناء مدينة حائل.

الكلمات المفتاحية: التنمية المحلية، المجلس البلدي، الخدمات، المستفيد

* باحث، قسم علم الاجتماع، الجامعة الأردنية

** أستاذ دكتور، قسم علم الاجتماع، الجامعة الأردنية

The role of municipal councils in local development in the Ha'il, city in Saudi Arabia from the viewpoint of the beneficiaries of the services.

" Sociological Assessment Study "

ABSTRACT

The study aimed at identifying the role of municipal councils in local development in the Ha'il city in Saudi Arabia from the viewpoint of the beneficiaries of the services. The study was carried out at the city of Hail. To achieve this purpose a questionnaire has been developed to collect data, consisted of three sections of (33) items. The study followed the analytical descriptive approach. The study sample consisted of (275) male and female chosen based on convenient sampling, who form (25%) of the total fresh (1100) male and female beneficiaries of the services.

The infrastructure services such as road working, electricity, tree care, and public parks is the first rank in the services and programs that are provided to citizens, followed by the service of monitoring the market for dates, fruits, fish, and livestock, then monitoring investments and municipal contracts. (50%) of the beneficiaries (50%) of municipal council services classify the council as (developmental, social, cultural, and health), while a third of them (33%) see it as a council for public services. The services provided to the local community by the municipal councils are accepted and respected. This is an indication of the satisfaction with the programs and activities of the municipal councils in the city of Ha'il.

أغلب دول العالم على متابعتها، والتأكد من تطبيقها بشكل صحيح، لذلك قامت العديد

المقدمة: يعد الاهتمام بالتنمية المحلية من الأمور الاجتماعية المهمة، والتي حرصت

المحليين، الذين غالباً ما توجه المجهودات التنموية لحل مشكلاتهم وتحسين مستوى معيشتهم، ومن هنا كان من الضروري جداً، إيجاد صيغة مناسبة لإشراكهم في العملية التنموية، حيث أصبح يشكل موضوع المشاركة الاجتماعية في التنمية المحلية واحداً من أهم الموضوعات المعاصرة وواحداً من أبرز الاتجاهات الفكرية الجديدة في دراسة التنمية^(٢).

وتعد المشاركة الشعبية ترجمة حقيقية لممارسة الديمقراطية في المجتمع، وخاصة المشاركة في اتخاذ القرارات التنموية التي تمنح الفرصة للتعبير بالرأي والمشورة واختيار البدائل المناسبة لكل ما يتعلق بشؤون المجتمع، وهي من الحقوق الأساسية التي يمثل التمتع بها الشعور بالانتماء والولاء تجاه الوطن.

وفي هذه الدراسة نتناول موضوع التنمية والمجالس البلدية والمشاركة الشعبية في المجتمع السعودي من خلال تطبيقها على المجلس البلدي في مدينة حائل، لذا تعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي تتناول التنمية والتقدم والتحديث والمشاركة من قبل أبناء المجتمع البلدي الذي يركز على ترسيخ ثقافة الحوار وتبادل الآراء من

من الحكومات بإنشاء مديريات خاصة بالتنمية المحلية، تتبع لوزارات تعمل في مجال التنمية والشؤون الاجتماعية من أجل متابعة طبيعة حياة الأفراد، والوقوف عند السبلات، أو المشكلات المجتمعية، والعمل على اقتراح حلول لها، تساهم في التقليل من تأثيرها على المجتمع، أو علاجها بشكل كلي. ويعتبر مفهوم التنمية من أهم المفاهيم العالمية في القرن العشرين، حيث أطلق على عملية تأسيس نظم اقتصادية وسياسية متماسكة فيما يُسمى بـ "عملية التنمية"، وتبرز أهمية مفهوم التنمية في تعدد أبعاده ومستوياته وتشابكه مع العديد من المفاهيم الأخرى مثل التخطيط والإنتاج والتقدم^(١).

ويحظى موضوع التنمية بشكل عام بأهمية كبيرة في الأوساط العلمية والسياسية والإعلامية، حيث شكل ولا يزال يشكل مادة أساسية للنقاش والجدل والتنظير بين العلماء والباحثين المنتمين إلى مختلف التيارات الفكرية، ذلك أن التنمية تبقى المطلب الأساسي والغاية الكبرى لكل الشعوب والحكومات في العالم، لاسيما في البلدان التي تعاني من الفقر والحرمان، ويعد مستواها المحلي من أكثر مستوياتها أهمية، لقربه المباشر من مصالح الأفراد

يقرها ويراقبها المجلس البلدي في مدينة حائل ومستوى تقديرهم لهذه الخدمات؟.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات النادرة بل تكاد تكون الوحيدة في المملكة العربية السعودية بمحدود علم الباحثين اللذين يحرصان على معرفة آراء المستفيدين من المجالس البلدية ووجهة نظرهم في مستوى وجودة فعالية هذه المجالس كون المجالس المحلية تعتبر أداة من أدوات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، والمشاركة الشعبية والمجتمعية معها تعد علامة من علامات الرضا عن الخدمات التي تقدمها لهم، ونوجز فيما يلي الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية لهذه الدراسة.

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة النظرية من خلال:

-الاسهام في سد النقص في ميدان البحث العلمي، حيث تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات في حدود علم الباحثين التي تحاول التعرف على وضع المجلس البلدية وتقييمه من خلال استطلاع آراء وتوجهات أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل.

خلال الاجتماعات الدورية التي يعقدها مع أبناء المجتمع بحضور أعضاء المجلس كافة، وهذه تعد خطوة تنويرية ومنبر اجتماعي ثقافي وتنموي لتعزيز مسيرة التنمية والتطوير من خلال التقييم والتقويم الذي سيتبع من قبل المسؤولين عن هذه المجالس لتعزيز الخدمات القائمة وتصويب وتعديل ما يتطلب التعديل بناءً على ملاحظات أبناء المجتمع المحلي.

مشكلة الدراسة: المجتمعات في المهم في انجاح برامج التنمية بما تقدمه وتقره من خدمات ملموسة للجميع، فالمجالس البلدية مؤسسات اجتماعية للتفاعل والتواصل وتقديم الخدمات والبرامج الهادفة لتحقيق التنمية الشاملة والمحلية في مواجهة الاحتياجات والتحديات والمشكلات المجتمعية. وبالرغم من وجود المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية وتزايد أعدادها، تقتضي الضرورة لتقييم اعمالها والتعرف على برامجها ومدى تفاعل المواطنين معها والمشكلات التي تواجهها وسبل تفعيل دورها، وهو الامر الذي دفع الباحثين لتناول هذا الموضوع والذي يتمثل في مشكلة الدراسة والتي تهدف إلى التعرف إلى وجهة نظر المستفيدين من الخدمات التي

١- ما الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للمستفيدين من الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي في مدينة حائل؟.

٢- ما الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي يستفيد منها أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل؟.

٣- ما دور المجلس البلدي في التنمية المحلية مدينة حائل؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد المشاركة الشعبية ترجمة حقيقية لممارسة الديمقراطية في المجتمع، وخاصة المشاركة في اتخاذ القرارات التنموية التي تمنح الفرصة للتعبير بالرأي والمشورة واختيار البدائل المناسبة لكل ما يتعلق بشؤون المجتمع، وهي من الحقوق الأساسية التي يمثل التمتع بها الشعور بالانتماء والولاء تجاه الوطن. ومفهوم التنمية الاجتماعية يعتبر من المفاهيم المركبة التي تتناول أبعاداً تتصف بالديناميكية وفي نفس الوقت أموراً تتصل بالمعطيات البيئية، والتنمية في مجملها تسعى إلى تحقيق حياة أفضل للمواطنين، وعلى أن يستفاد منها أكبر قطاع من أبناء المجتمع، وهي تهتم بالعمل على مستوى الوحدات الكبرى

-اتباع أسس ومنهجية علمية واضحة في عملية بهدف استفادة أصحاب القرار من نتائجها وتوصياتها.

الأهمية التطبيقية:

-بالإضافة للأهمية العملية من المأمول أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة العاملين والمهتمين بهذا القطاع في فهم واقع ومشكلات هذه المجالس ووضع الحلول لها وتبني وجهات نظر أبناء المجتمع المحلي وإشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف إلى الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للمستفيدين من خدمات المجلس البلدي في مدينة حائل.

٢- التعرف إلى الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي يستفيد منها أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل؟

٣- معرفة الدور الذي يقوم به المجلس البلدي في التنمية المحلية مدينة حائل.

تساؤلات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ثانياً: الإسراع بالوصول إلى النتائج المادية الملموسة ذات النفع العام للمجتمع. ويرى بعض العاملين في ميدان التنمية الاجتماعية أن يكون المدخل إلى هذا الميدان ممثلاً في برامج تتضمن خدمات سريعة النتائج كالخدمات الطبية والإسكانية وإذا حدث وبدأ المخطط بوضع مشروعات إنتاجية في خطته الإنمائية، فيجب اختيار تلك المشروعات ذات العائد السريع، وقليلة التكاليف ما أمكن، والتي تسد في الوقت نفسه حاجة اجتماعية قائمة. وتكامل مشروعات الخدمات والتنسيق بين أعمالها بحيث لا تصبح متكررة أو في حالة تضاد. وأيضاً إحداث هذا التكامل بين المشروعات التي أقيمت أساساً لحل وعلاج مشكلات المجتمع^(٦).

وترجع هذه القاعدة إلى عامل جوهري وهام في العمل الاجتماعي وهو كسب ثقة أبناء المجتمع ولا يمكن الحصول على الثقة بدون أن يشعر أبناء المجتمع بأن هناك فائدة أو منفعة ملموسة يحصلون عليها من جراء إقامة مشروع اجتماعي أو اقتصادي في مجتمعهم.

إذن فالثقة في فعالية برامج التنمية الاجتماعية مطلب ضروري وجوهري

والصغرى معاً (Macro – Micro) وتسعى لاستيعاب المعطيات، والمشكلات الحالية والمستقبلية، في ضوء التوجيهات النظرية والعملية الواقعية في الإطار المجتمعي العام^(٣).

مرتكزات التنمية الاجتماعية وعناصرها:
تتلخص ركائز التنمية الاجتماعية في الآتي:
أولاً: إشراك أعضاء المجتمع المحلي في التفكير، والعمل على وضع وتنفيذ البرامج التي تهدف إلى النهوض بهم وذلك عن طريق إثارة الوعي بمستوى أفضل من الحياة تتخطى حدود حياتهم التقليدية، وعن طريق إقناعهم بالحاجات الجديدة، وتدريبهم على استعمال الوسائل الحديثة في الإنتاج، وتعويدهم على أنماط جديدة من العادات الانتقالية والاجتماعية مثل الادخار والاستهلاك^(٤).

إن المشكلة الحقيقية التي تواجه عمليات التنمية في المجتمعات النامية هي عدم استجابة هذه المجتمعات لها، وعدم إشراك الأهالي مع السلطات العامة في برامجها، ذلك لأن جهود تراكبيها الاجتماعية والاقتصادية تقف عقبة أمام التجديدات والتغيرات التي تتناول في كثير من الأحيان قيمهم وتقاليدهم الراسخة^(٥).

المستشارة. ويقوم هذا النموذج على أساس استحداث وحدات إدارية وتنظيمية جديدة، بغرض توفير مؤسسات التنمية داخل المجتمعات المحلية والتي يشرف عليها جهاز مركزي منفصل عن الأجهزة الوظيفية القائمة على المستويات الإدارية مثل وزارة التخطيط^(٨).

ويشترط لنجاح هذا النموذج توافر شكل من أشكال الاتصال المزدوج خلال قنوات ثابتة ومستمرة بين الهيئة العليا المركزية والهيئات النوعية الوظيفية من خلال لجان دائمة أو مشتركة كما يتطلب هذا النموذج توافر شكل من أشكال التسلسل في المستويات الإدارية والتنظيمية المسؤولة عن إدارة التنمية كما يتطلب توفر قدر من لا مركزية اتخاذ القرارات والتنفيذ في إطار الخطة العامة للدولة.

ثانياً: النموذج التكيفي: يتفق هذا النموذج في التنمية مع النموذج التكاملي في أن برامج كل منهما تنبثق عن المستوى المركزي. وأن الخلاف بينهما هو أن النموذج يركز على عمليات تنمية المجتمع المحلي واستثارة الجهود الذاتية. والاعتماد على التنظيمات الشعبية، وقد سمي هذا النموذج التكيفي لأنه لا يتطلب كما هو

لإنجاحها. والعقبة التي يواجهها المسؤولون عن التنمية الاجتماعية تكمن في مقاومة المجتمع المحلي للأفكار الجديدة. ومتى توفرت الثقة في العاملين ببرامج التنمية تم كل شيء دون مقاومة وسهلت عملية الإقناع وقت وجهد كبيرين.

ثالثاً: الاعتماد على الموارد المحلية سواء كانت مادية أو بشرية، ويؤدي ذلك إلى نفع اقتصادي من حيث أنه يقلل من تكلفة المشروعات ويعطيها مجالاً وظيفياً أوسع^(٧).

نماذج التنمية الاجتماعية:

يصنف المهتمون في قضايا التنمية أهم النماذج الإنمائية الاجتماعية التطبيقية في أربعة نماذج أو نظريات رئيسية هي:

أولاً: النموذج التكاملي:

يمثل هذا النموذج في مجموعة البرامج التي تطبق على المستوى القومي، والتي تشكل كافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك تشمل كافة المناطق الجغرافية في الدولة (حضر-ريف-صحراوية) أي أن النموذج التكاملي هو الذي يشمل البرامج التي تحقق التوازن الإنمائي على المستويين القطاعي والجغرافي، والتي تحقق أيضاً التنسيق والتعاون بين الجهود الحكومية المخططة، والجهود الشعبية

أصدرت التعليمات الأساسية للإدارة المحلية والتي تمثلت فيما يلي:^(١١)

١- إنشاء مجلس الشورى بمكة المكرمة مؤلف من النائب العام ومستشاره من ستة آخرين من قبل الملك لمدة سنة.

٢- تشكيل مجلس إدارة لكل من جده والمدينة المنورة.

٣- تشكيل مجلس إدارة النواحي والقرى والقبائل.

٤- تشكيل مجالس عمومية في كل من بلدية مكة المكرمة وبلدية المدينة المنورة وبلدية جدة

٥- تشكيل لجان الإدارة للبلديات للإشراف على إدارة الشؤون البلدية في كل بلدية.

وقد كانت التعليمات الأساسية أساساً لتنظيم جهاز الدولة وإدارتها على المستوى الوطني والمستوى المحلي في مرحلة التأسيس.

ثم انطلقت بعد ذلك تجربة المجالس البلدية نحو المزيد من التنظيم فبدأت انتخابات المجلس البلدي في المدينة المنورة ثم جده وينبع والوجه والأحساء وعدد من المدن ونظمت أول انتخابات في مدينة الرياض عام ١٣٨٤ هـ حيث أُنْتُخِبَ أول مجلس وجدد له عام ١٣٨٧ هـ ثم توقفت لما

الأمر في النموذج التكاملي استحداث تغيير في التنظيم الإداري القائم^(٩). وذلك لأن برامج هذا النموذج يمكن أن تنفذ في ظل أي نوع من التنظيمات الإدارية والمحلية.

ثالثاً: نموذج المشروع: يطبق هذا النموذج في منطقة جغرافية معينة تتوافر فيها ظروف خاصة. ومن هنا جاء الاختلاف بينه وبين النموذج التكيفي والنموذج التكاملي. ومن أمثلة هذا النموذج مشاريع الجزيرة بالسودان، مديرية التحرير ومنطقة أبيش في جمهورية مصر العربية، والنشاط الأهلي في التنمية الريفية في لبنان ومشروعات توطین البدو في السعودية^(١٠).

المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية: يعود تاريخ المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية إلى منتصف الأربعينيات الهجرية من القرن الماضي (منتصف العشرينيات الميلادية) أي قبل أكثر من خمسة وثمانين عاماً عندما أمر الملك عبدالعزيز بتأسيس ما عرف آنذاك ب (المجلس الأهلي لمكة المكرمة) حيث اجتمع نخبة من العلماء والتجار والأعيان لانتخاب عدد منهم لعضوية المجلس الأهلي بتاريخ ٢٢ / ٠٤ / ١٣٤٣، وفي عام ١٣٤٥ هـ

وكشفت دراسة بن شيخ ولداجي (٢٠١٦). المعنونة: تفعيل دور البلديات في تحقيق التنمية المحلية في الجزائر، وشملت الدراسة كافة البلديات في ولايات الجزائر وعددها (٤٤) بلدية، أن البلديات قد فشلت في تحقيق التنمية المحلية ورفع وتحسين المستوى المعيشي للمواطن وعجزت عن تحقيق التنمية المحلية. ولتصويب الفشل في هذه البلديات أوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المجتمع المدني والمشاركة المجتمعية^(١٤)، وفي دراسة مسيود، ونعمون التي اجريت عام (٢٠١٦)، بعنوان: الشراكة بين القطاعين العام والخاص ودورها في ترشيد النفقات العمومية "كندا نموذجاً، هدفت الدراسة الى الاطلاع على التجربة الكندية وخاصة ان كندا من الدول التي قطعت أشواط متقدمة في مجال الشراكة بين القطاعين، لاسيما قيام البلديات في مشاريع عمومية مشتركة مع القطاع الخاص مما أسهم في تحسين الخدمات العمومية وتقليل تكاليف انجازها. وتحديث البنى التحتية، وتحسين نوعية الخدمة، فضلاً عن دور الشراكة في جلب الموارد المالية من خلال التحصيل الضريبي^(١٥).

يقارب اربعة عقود وفي تاريخ ١٧/٠٨/١٤٢٤ صدر قرار تفعيل هذه المجالس ومارست المجالس البلدية مهامها بتاريخ ١٢/١١/١٤٢٦.^(١٢)

الدراسات السابقة العربية والمحلية:

أجرت كل من غزلاني وحكار (٢٠١٧م)، دراسة بعنوان: البلدية الإلكترونية وآفاق تحسين الخدمة العمومية بلدية دبي الإلكترونية نموذجاً، هدفت الدراسة إلى بناء اطار شامل عن البلدية الالكترونية وإمكانية توظيفها لأدوات تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات المختلفة لاسيما الوحدات المحلية منها، ورفع الوعي بأهميتها ولزوم الاهتمام بها من أجل الوصول إلى خدمات راقية تليق بمستوى المواطن المحلي. وتحديد ما هو مفهوم البلدية الالكترونية وكيف يساهم التدرج في تطبيق البلدية الالكترونية في حسن سير وتقديم الخدمات الإدارية وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف التي حققتها البلدية الالكترونية تمثلت في الاقتراب من المواطن المحلي عبر بناء بوابة الكترونية شاملة عن البلدية، وتخفيف أعباء المعاملات على المواطن وإدارة البلدية من خلال توزيع الاستثمارات الالكترونية^(١٣).

التشريعي والتطبيقي للتجربة الانتخابية السعودية الحديثة، للوصول الى منظومة متكاملة تحقق الآمال والتطلعات، وتوسع المشاركة في الشأن العام. وكشفت أن القضاء هو الأقدر والأولى بالاضطلاع بها، لما يتميز به من نزاهة وحياد^(١٧).

وفي الأردن أجرى نزار البطوش (٢٠١٢)، دراسة بعنوان: دور المجالس البلدية في التنمية الريفية في الأردن، دراسة ميدانية في محافظة عجلون. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المجالس البلدية في التنمية الريفية في الأردن، للكشف عن السلبيات والإيجابيات التي تمخضت عن ممارسة هذا الدور، وأسبابها، ونتائج نجاحها في التنمية الريفية وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية بالتعرف إلى قانون السلطة المحلية والتعرف على البناء التنظيمي والمؤسسي للمجالس المحلية. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة رضى السكان المحليين عن مستوى الخدمات التي تقدمها المجالس المحلية متوسطة ولم ترقى إلى الدرجة التي تحقق الرضا التام. وتدني مستوى المشاركة الشعبية للمواطنين في العملية التنموية^(١٨).

وركزت دراسة أجرتها رحمة وآخرون (٢٠٠٦) بهدف تقييم أداء المجلس البلدي

وتناولت دراسة محمد العصار (٢٠١٥) موضوع البلديات والتنمية المحلية المستدامة في قطاع غزة، الواقع والمعوقات. وهدفت الدراسة إلى المساعدة في تقييم وتطوير الواقع الإداري للبلديات، وتقويم العلاقة بين وزارة الحكم المحلي والبلديات في فلسطين وخاصة في قطاع غزة. توصلت الدراسة إلى وجود كثير من المعوقات لتنفيذ برامج البلديات أهمها: ضعف الواقع التنظيمي والإداري للبلديات، ومحدودية الموارد المتاحة للبلديات (المالية والبشرية)، وطبيعة العلاقة بين وزارة الحكم المحلي للبلديات^(١٦).

وفي المملكة العربية السعودية أجرى بندر البلهد (٢٠١٤)، دراسة بعنوان: الرقابة على انتخابات المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية، دراسة مقارنة. تناولت الدراسة رقابة الهيئات القضائية على الانتخابات البلدية السعودية من خلال الطعون الانتخابية، ومقارنتها بالانتخابات البلدية الأردنية، بوصف هذه الانتخابات تمثل جانب من جوانب الديمقراطية الإدارية. وتناولت الدراسة هذا الموضوع بشقيه النظري والتطبيقي، بهدف الوقوف على مواطن الضعف في البنيان

المعاصرة في ألمانيا: دراسة مقارنة بين راينلاند وسكسونيا وكشفت الدراسة ان الاصلاح الاداري الذي طبق في السبعينيات بدمج البلديات الصغيرة معا لتشكيل بلديات أكبر حجماً يتراوح عدد سكانها بين (٥٠٠٠ - ٧٥٠٠) نسمة، بينما بقيت بلديات صغيرة أخرى تتمتع باستقلالها دون اندماج، وتعتبر جميع البلديات سواء المستقلة أو المندمجة أعضاء في اتحاد البلديات على مستوى الولاية. ويقوم الاتحاد بتقديم الخدمات الادارية بناء على طلب من البلديات الأعضاء أو من الولاية وذلك مقابل دعم مالي تقدمه الولاية ودافعوا الضرائب من سكان تلك البلديات. وتوصلت الدراسة إلى أن البلديات المندمجة تحمل السكان في المناطق المحلية تكلفة أكبر مقارنة بالبلديات غير المندمجة، وتسبب الصراعات بين المناطق المحلية، وتأخذ وقتاً أطول في القرارات بسبب وجود عدد كبير من المناطق المحلية ذات المستويات المختلفة من حيث عدد السكان والأوضاع المالية، وبينت الدراسة أن عدداً من البلديات التي اندمجت تراجعت عن ذلك وتطالب بالانفصال^(٢١).

لبلدية المنامة للدورة الانتخابية (٢٠٠٢-٢٠٠٦)، ومعرفة آراء المواطنين عن أداء ممثليهم في المجلس. اعتمدت الدراسة المنهج الاحصائي الوصفي المسحي، وكشفت الدراسة الدراسة أن نصف عدد المبحوثين يتصف بالضعف والقصور، واوصت بضرورة تكثيف الوعي لدى الناخبين من خلال المحاضرات والندوات وغيرها من الوسائل^(١٩).

الدراسات الأجنبية:

وفي تركيا (Ipek, 2016) دراسة بعنوان: The role of local Municipality in Urban Re-generation project in Istanbul. دور البلديات المحلية في تجديد المشاريع الحضرية في منطقة اسطنبول الكبرى.

توصلت الدراسة إلى أن ردة الفعل المجتمعي، والعلاقة بين حجم المشاريع والجهات الفاعلة في المشروع تؤثر في تطبيق وتنفيذ تلك المشاريع، كما أن البلديات المحلية تقوم بإعطاء الشرعية لتجديد تلك المشاريع، من خلال الفهم والثقافة المحلية للبلدية^(٢٠).

وبهدف استعراض الوضع الحالي للبلديات في ألمانيا أجرى (Morikawa) في عام 2013 دراسة بعنوان: البلديات

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تركز في أداة الدراسة على عينة من المجتمع المحلي، لتقييم تجربة المجلس البلدي وهل يستطيع تحقيق أهداف التنمية المحلية، ومدى رضى السكان المحليين عن البرامج والخدمات التي يقدمها لهم؛ في حين ركزت الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع على جانب واحد فقط وهو الجانب الإداري للبلديات والمشكلات التي تعوق تنفيذ البرامج والنشاطات.

مصطلحات الدراسة:**-التنمية المحلية:**

مجموعة العمليات التي يمكن من خلالها تضافر الجهود الذاتية والجهود الحكومية لتحسين نوعية الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحضارية للمجتمعات المحلية وادماجها في منظومة التنمية الوطنية الشاملة لتشارك مشاركة فعالة في التقدم على المستوى الوطني^(٢٢).

-الخدمة

نشاط أو منفعة يقدمها طرف إلى طرف آخر وتكون في الأساس غير ملموسة ولا يترتب عليها أية ملكية فتقديم الخدمة قد يكون مرتبطاً بمنتج مادي أو لا يكون^(٢٣).

المستفيد طالب المساعدة من البرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسة، ويطلق عليها لقب المتفعين من العمل^(٢٤).

-المجتمع المحلي

مجموعة من السكان يقطنون حدوداً ترابية معينة من خريطة الدولة، يتميزون بخصائص محددة، وبقيم اجتماعية لها علاقة بالعادات والتقاليد والأعراف التي تفرزها الوضعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للجماعة التي تنتخب من بين أعضائها من يمثلها في المجالس التي تشرف على تنظيم شؤونهم الخاصة، كما تعمل على إحداث تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية من أجل النهوض بالهيئة المحلية على جميع المستويات في إطار التنسيق مع الهيئة العليا على المستوى الوطني^(٢٥).

-المجلس البلدي:

المجلس البلدي في المملكة العربية السعودية هو مجلس ذو استقلال مالي وإداري، مرتبط تنظيمياً بوزارة الشؤون البلدية والقروية. يتكون كل مجلس من عدد من الأعضاء وفقاً لفئات البلديات، على أن لا يقل عن أربعة ولا يزيد على أربعة عشر عضواً، ويكون من بينهم رئيس البلدية يتم اختيار نصف الأعضاء الانتخاب. ويعتبر

(٢٥٪) من اجمالي مجتمع الدراسة للمجلس البلدي البالغ (١١٠٠) مراجع ومراجعة كانوا يترددون على المجلس البلدي في مدينة حائل لطلب الخدمة خلال فترة الدراسة الممتدة من (١-١٢-٢٠١٩ لغاية ٣/١٢/٢٠١٩)، تم اختيارهم بطريقة المتيسرة (المتوافرة).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة خاصة لجمع المعلومات المتعلقة في تقييم تجربة المجلس البلدي في التنمية المحلية من وجهة نظر المستفيدين من خدمات المجلس، تتألف الاستبانة من (٣٣) فقرة موزعة على ثلاثة أجزاء، يتضمن الجزء الأول (٦) فقرات تبحث في الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والاقتصادية للمستفيدين من خدمات المجلس البلدي، يتناول الجزء الثاني (٢) فقرتان تبحثان في الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي يستفيد منها أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل، الجزء الثالث يتضمن (٢٥) فقرة تتناول تقديرات أبناء المجتمع نحو الخدمات التي الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي ويستفيد منها أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل.

نظام المجالس البلدية بأن البلدية والمجلس شخصية اعتبارية ذات استقلال مالي وإداري وربطها تنظيمياً بوزير الشؤون البلدية والقروية كما يمنح النظام المجالس سلطات أوسع؛ كسلطة التقرير والمراقبة وذلك وفقاً لأحكام النظام وفي حدود اختصاص البلدية المكاني في اقرار المشروعات والخدمات التي تناسب المجتمع. (وزارة البلديات، المرسوم الملكي رقم (م/٦١) بتاريخ ١٠/١٠/١٤٣٥ هـ نظام المجالس البلدية).^(٢٦)

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة الذي يعتمد على دراسة الموضوع قيد البحث وتحليله.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أبناء المجتمع المحلي المراجعين لطلب الخدمة من المجلس المحلي في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم شهرياً (١١٠٠) مراجعاً ومراجعة.

عينة الدراسة:

تم تطبيق استبانة الدراسة على عينة قوامها (٢٧٥) مراجعاً يشكلون نسبة

صدق الأداة:

للتأكد من صدق اداة الدراسة وصلاحياتها لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين من ذوي الاختصاص والخبراء، حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على ثلاثة محكمين مختصين في علم الاجتماع من الجامعة الأردنية بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات اعضاء في المجلس البلدي في مدينة حائل، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة الأسئلة الموجودة في الاستبانة وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها اللغوية، وأية ملاحظات أخرى يبدونها. وبعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات من حيث اللغة والبناء واستبدال بعضها الآخر، ونقل فقرات من مجال إلى آخر، واستبقاء الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (٨٥٪) من المحكمين. وبناءً على هذا الأساس اعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وأن التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراته مما

يشير للصدق الظاهري للأداة. وقد تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي على النحو التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). كما أعطي أعلى تدرج في الموافقة خمس درجات وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة لتفسير استجابات أفراد العينة ومعرفة درجة الموافقة على فقرات الأداة، وتم حساب المدى بين أعلى قيمة وأدنى قيمة للمقياس (٥-١=٤)، ثم قسمة الناتج على مجموع فقرات التقدير لمقياس ليكرت (٥) فتصبح النتيجة (٨)، ويكون التقدير بإضافة الرقم (٨) على كل قيمة اعتبار من أدنى قيمة في التقدير وهي (١)، وتم اعتماد التدرج الإحصائي للمتوسط الحسابي الموزون كما يلي:

- من (١) إلى أقل من ٨، ١) تقدير بدرجة غير موافق بشدة.
- من (٨، ١) إلى أقل من ٦، ٢) تقدير بدرجة غير موافق.
- من (٦، ٢) إلى أقل من ٤، ٣) تقدير بدرجة محايد.
- من (٤، ٣) إلى أقل من ٢، ٤) تقدير بدرجة موافق.

١. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة لمعرفة وجهة نظر أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل في الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي يستفيد منها أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل من خلال اجراء مسح ميداني على عينة من أبناء المجتمع المحلي.

٢. الحدود الزمانية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي خلالها تطبيق اداة الدراسة وهي الفترة الممتدة من (١ - ١٢-٢٠١٩) لغاية (٣١ / ١٢ / ٢٠١٩).

٣. الحدود المكانية: تتحدد الدراسة مكانياً في المجلس البلدي في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج السؤال الأول: ما الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للمستفيدين من الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي في مدينة حائل؟

- من (٢٠ , ٤ إلى أقل من ٥) تقدير بدرجة موافق بشده.

ثبات الأداة:

بعد التأكد من صدق محتوى الأداة تم فحص ثباتها من خلال استخدام اسلوب الاختبار، وإعادة الاختبار (Test, Retest)؛ فقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) مراجعاً ومراجعة من أفراد المجتمع المحلي في مدينة حائل في فترتين زمنيتين يفصلهما أسبوعان، وتم حساب الثبات الداخلي لفقرات الاستبانة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach) Alpha؛ إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (٩١, ٠)، وكانت قيمة كرونباخ الفا قبل التطبيق (٩٣, ٠)، اما بعد التطبيق فقد بلغت القيمة (٨٩, ٠)، الأمر الذي يشير إلى أن أداة الدراسة (الاستبانة) تتمتع بثبات عال يكفي لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة، بالمحددات

الآتية:

الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية		
النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٢٥٥	٩٢, ٨ %
انثى	٢٠	٧, ٢ %

المجموع	٢٧٥	%١٠٠
الحالة الزوجية	العدد	النسبة
اعزب	٢٠	%٧,٢
متزوج	٢٣٠	%٨٣,٦
مطلق	١٥	%٥,٥
ارمل	١٠	%٣,٧
المجموع	٢٧٥	%١٠٠
العمر	العدد	النسبة
اقل من ٢٠ سنة	٥	٤
من ٢٠ الى ٢٩ سنة	٤٥	١٦,٤
من ٣٠ الى ٣٩ سنة	١٥٠	٥٥
من ٤٠ فاكتر	٦٥	٢٣,٦
المجموع	٢٧٥	%١٠٠
مقر الإقامة	العدد	النسبة
داخل مدينة حائل	٢٦٥	٩٦,٣
خارج مدينة حائل	١٠	٣,٧
المجموع	٢٧٥	%١٠٠
جهة العمل الحالي	العدد	النسبة
قطاع حكومي	٧٠	٢٥,٥
قطاع خاص	١١٠	٤٠
متقاعد	٧٥	٢٧,٣
لا يعمل	٢٠	٧,٢
المجموع	٢٧٥	%١٠٠
معدل دخل الأسرة الشهري	العدد	النسبة
اقل من ١٠٠٠ ريال	١٥	٥,٥
من ١٠٠٠ - ٣٠٠٠ ريال سعودي	٧٠	٢٥,٥
من ٣٠٠٠ الى ١٠٠٠٠ ريال سعودي	١٤٥	٥٢,٧
من ١٠٠٠٠ فاكتر ريال سعودي	٤٥	١٦,٣
المجموع	٢٧٥	%١٠٠

المجلس البلدي هم من الفئات التي تتابع الخدمات لحاجة أسرهم لها فهم الفئات المعيلة وأرباب الأسر في المجتمع. ويلاحظ وجود (٥, ٥٪) من المراجعين دخلهم أقل من ١٠٠٠ ريال.

نتائج السؤال الثاني: ما الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي يستفيد منها أبناء المجتمع المحلي في مدينة حائل؟.

يتضح من الجدول (١) أنَّ ثلاثة ارباع المراجعين للاستفادة من خدمات المجلس البلدي من الذكور وان (٦, ٨٣٪) متزوجين، و(٥٥٪) منهم من ذوي العمر (٢٥-٣٠) سنة، و(٩٦, ٣٪) من مدينة حائل، و(٤٠٪) موظفي قطاع خاص، ونصفهم من ذوي الدخل المتوسط (٣٠٠٠ - ١٠٠٠٠) ريال. وهذا الجدول يبين ان اكثر الفئات في المجتمع الذين يراجعون

الجدول رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخدمات التي يستفيدون منها من وجود المجلس البلدي		
الخدمات التي تستفيد منها من المجلس البلدي في مدينة حائل	العدد	النسبة المئوية
اقرار خطط البلديات ومراقبتها وتقييمها والاقتراحات والشكاوي	٣٠	١١٪
مراقبة اسواق (التمور، الفواكه، الاسماك، المواشي، المحلات التجارية)	٧٠	٢٥, ٦٪
مراقبة الاستثمارات وعقود البلديات	٣٧	١٣, ٤٪
خدمات البنية التحتية (تعبيد الطرق- انارة - ارصفة - تشجير- حدائق العامة)	١٣٨	٥٠٪
المجموع	٢٧٥	١٠٠٪
تصنيف عمل المجلس البلدي في مدينة حائل	العدد	المجموع
تنموي، اجتماعي، وثقافي، وصحي	١٤٠	٥٠٪
خدمات عامة	٩١	٣٣٪
تخطيطي وتطويري	٢٠	٧, ٢٪
تقريري ورقابي	٢٤	٨, ٧٪
المجموع	٢٧٥	١٠٠٪

للمجتمع، تليها خدمة مراقبة أسواق التمور، الفواكه، الأسماك، المواشي بنسبة (٦, ٢٥٪)، ثم مراقبة الاستثمارات وعقود البلديات بنسبة (٤, ١٣٪)، اما خدمة اقرار خطط الامانات ومراقبتها والاقتراحات

يتبين من الجدول (٢) أن خدمات البنية التحتية من (تعبيد الطرق-انارة - ارصفة -تشجير- حدائق العامة) تحتل الترتيب الأول في الخدمات والبرامج التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي بنسبة (٥٠٪)، وهي خدمات ضرورية وحساسة

والشكاوي فقد احتلت الترتيب الرابع والأخير بنسبة (١١٪).
وتوضح بيانات نفس الجدول (٢) والمتعلقة في تصنيف عمل المجلس البلدي في مدينة حائل أن (٥١٪) يصنفون المجلس على أنه (تنموي، اجتماعي، وثقافي وصحي)، في حين يرى ثلثهم (٣٣٪) أنه مجلس للخدمات العامة، و(٧، ٢٪) يرون بأنه مجلس تخطيطي تربيوي. ويصنف (٨، ٧٪) المجلس على أن خدماتية رقابية.

نتائج السؤال الثالث: ما دور المجلس البلدي في التنمية المحلية مدينة حائل.

الجدول رقم (٣)

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المستفيدين لدور المجلس البلدي في التنمية المحلية مدينة حائل؟.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة التقدير	مستوى التقدير
ساهمت اعمال المجلس البلدي في تنمية المجتمع المحلي.	٤,٨٨	١,١٢	١.	موافق بشده
المجلس البلدي يتابع للخدمات المقدمة في (اسواق المواشي، الخضار، الاسماك، المسالخ، فحص الاغذية)	٤,٨٢	١,٢٢	٢.	موافق بشده
الجودة في اعمال المجلس البلدي تحقق معايير واهداف المجلس البلدي	٤,٧٧	١,١٤	٣.	موافق بشده
الاعمال التي يقدمها المجلس البلدي مقبولة من ابناء المجتمع المحلي	٤,٧٢	١,١٥	٤.	موافق بشده
يتقبل المجلس البلدي اية شكاوي او ملاحظات على الخدمات البلدية	٤,٦٨	١,٤٨	٥.	موافق بشده
الاسلوب الاداري في ادارة المجلس البلدي يحقق اهدافا مهما للمجتمع المحلي.	٤,٦٦	١,١٢	٦.	موافق بشده
يحظى المجلس البلدي باحترام وتقدير من ابناء المجتمع المحلي .	٤,٦٠	١,٢٠	٧.	موافق بشده
يتابع المجلس البلدي طلبات ورغبات ابناء المجتمع المحلي.	٤,٥٩	١,٢٢	٨.	موافق بشده
يأخذ المجلس البلدي في عين الاعتبار حاجة المجتمع للخدمات والبرامج	٤,٥٥	١,٢٠	٩.	موافق بشده

البلدية.				
المجلس البلدي بمدينة حائل يؤدي دور فعال في خدمة المجتمع	٤,٥٣	١,٠١	١٠.	موافق بشده
يحقق المجلس البلدي رغبات وتطلعات ابناء المجتمع المحلي.	٤,٥٢	١,٢٢	١١.	موافق بشده
يقوم المجلس البلدي بتقييم البرامج والخدمات التي يقدمها للمجتمع المحلي.	٤,١٩	١,٠٥	١٢.	موافق
نقوم بتبليغ المسؤولين في المجلس البلدي في حال وجود ملاحظات على الخدمات البلدية .	٤,١٧	١,٠٩	١٣.	موافق
عدد اعضاء المجلس البلدي كاف لمتابعة عمل البرامج والنشاطات والخدمات البلدية .	٤,١٢	١,٠٢	١٤.	موافق
طريقة معاملة اعضاء المجلس البلدي للمراجعين تساعد على مشاركتهم وقبولهم للمجلس البلدي	٤,١٠	١,٣٨	١٥.	موافق
طريقة التفاعل بين اعضاء المجلس البلدي وابناء المجتمع فعالة وسريعة.	٤,٠٦	١,٢٢	١٦.	موافق
البرامج والنشاطات التي يقدمها المجلس البلدي لخدمة المجتمع كافية	٣,٩٥	١,٢٨	١٧.	موافق
المجلس البلدي يتابع ويراقب عقود البلديات والاستثمارات	٣,٧٩	١,٢٩	١٨.	موافق
المجلس البلدي يطالب بزيادة المخصصات المالية للمشاريع والبرامج والخدمات البلدية.	٣,٧٧	١,٠٩	١٩.	موافق
المجلس البلدي احدث تغييرا ملموسا على ارض الواقع ويمكن ان يلهمه المواطن	٣,٦٦	١,١٨	٢٠.	موافق
الخدمات المقدمة من المجلس البلدي تطورت هذه السنة عن السنة الماضية	٣,٦٣	١,١١	٢١.	موافق

المجلس البلدي يتابع الخدمات المقدمة في (المحلات التجارية، تصريف المياه، الحدائق، التشجير، صيانة الشوارع)	٣,٥٩	١,٢٤	٢٢.	موافق
المجلس البلدي يؤدي ادوار مهمة في تحقيق الشفافية والجودة .	٣,٥٦	١,٢٣	٢٣.	موافق
يعقد المجلس البلدي اجتماعات دورية مع ممثلي ابناء المجتمع	٣,٥٢	,٩٧	٢٤.	موافق
يوجد خدمات عامة نحن بحاجة لها ولا يقدمها المجلس البلدي .	٢,٣٥	١,١١	٢٥.	غير موافق
التقدير العام	٤,١٢	١,١٩		موافق

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير مستوى الخدمات التي يقدمها المجلس البلدي في مدينة حائل للمستفيدين من هذه الخدمات حسب استجابات افراد الدراسة. يتضح من نتائج الجدول (٣) أن التقدير العام لدى المواطنين المراجعين للاستفادة من الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي كانت ايجابية بدرجة (موافق) على الخدمات التي تقدمها للمواطنين حيث كانت نتيجته المتوسط الحسابي (٤,١٢) والانحراف المعياري (١,١٩)، وهذا مؤشر يبين درجة الرضا عن جوده وفعالية ومتابعة المجلس البلدي للخدمات التي تقدم للمواطنين، ويلاحظ من بيانات نفس الجدول أن درجة التقدير لموافق يشده شملت (١١) فقرة من (٢٥)

فقرة وردت في تقديرات المواطنين تناولت (المجلس يحظى باحترام وتقدير من قبل أبناء المجتمع المحلي، يحقق رغبات وتطلعات أبناء المجتمع المحلي، يتابع طلبات ورغبات أبناء المجتمع وينفذها، يأخذ المجلس في عين الاعتبار حاجة المجتمع للخدمات والبرامج التي تقدم لهم، يتقبل المجلس البلدي اية شكاوي أو ملاحظات حول عمل المجلس، ساهمت أعمال المجلس البلدي في مدينة حائل في تنمية المجتمع المحلي، الاسلوب الاداري في ادارة المجالس البلدي يحقق اهداف المجتمع في مدينة حائل، المجلس البلدي في مدينة حائل يؤدي دور فعال في خدمة المجتمع، الخدمات في أسواق المواشي، الخضار، الأسماك، المسالخ، فحص الاغذية ذات جوده عالية، الجودة في اعمال المجلس تحقق معايير وأهداف المجلس)، وبين

تعتبر بمثابة مشاريع ريادية تنموية هادفة لتطوير وتنمية المجتمع المحلي وهذا يتناسب ويتطابق مع الاجديات نموذج المشروع التي تحرص الدول المتقدمة على تطبيقه في خطط التنمية المزمع تنفيذها.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- ١- تعميم نجاح تجربة مجلس بلدي مدينة حائل على كافة المجالس البلدية واعتماد خطتها وبرامجها في التواصل مع المواطنين واشراكهم في التنمية المحلية.
- ٢- زيادة المخصصات المالية للمشاريع والبرامج والخدمات البلدية التي تقدم للمجتمع في مدينة حائل للمحافظة على مستوى الجودة في الأداء والعمل.
- ٣- تدريب اعضاء المجلس البلدي بمدينة حائل في مختلف المجالات التي تتناول التواصل والتفاعل مع المجتمع، ولاستفادة من اعضاء المجتمع المحلي ومتابعة البرامج والخدمات التي يقرها المجلس ويتابعها.

الجدول وجود فقره واحده فقط ذكر أبناء المجتمع المحلي بأنهم غير موافقين عليها وهي تتعلق (يوجد خدمات نحن بحاجة لها ولا يقدمها المجلس البلدي في مدينة حائل)، وهذه النتائج الايجابية مؤشر على ان الخدمات جيدة ومتوفرة وكافية لسد حاجات المجتمع من مختلف جوانبه.

وبعد تحليل نتائج الجدول يتضح أن الدراسة تتفق مع الإطار النظري الذي تناول نماذج التنمية، حيث يلاحظ ان النموذج التكاملي يطبق من قبل المجلس البلدي من خلال مجموعة الخدمات التي يقرها ويراقبها المجلس البلدي التي تشكل كافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك تشمل كافة المناطق في مدينة حائل، والتي تحقق أيضاً التنسيق والتعاون بين الجهود الحكومية المخططة، والمشاركة الشعبية المتفاعلة مع المجلس البلدي.

وتتفق نتائج الدراسة مع النموذج التكيفي من حيث تركيز المجلس البلدي يركز على عمليات تنمية المجتمع المحلي واستثارة الجهود الذاتية. والاعتماد على المشاركة والتفاعل الشعبي مع المجلس، ونلاحظ ان البرامج والخدمات التي يقرها او يراقبها المجلس البلدي في مدينة حائل

- المصادر والمراجع:
- (١) عارف، نصر، مفهوم التنمية ، القاهرة، مكتبة القاهرة، ٢٠١٨.
- (٢) خشمون، محمد، التنمية المحلية والمشاركة الاجتماعية مقارنة مفاهيمية وتاريخية، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٦.
- (3) Gary R. Low (1998). "Social Development " (In) Encyclopedia of Social Work, NASW, N.Y. P2168
- (٤) صابر، محي الدين، التغير الحضاري وتنمية المجتمع، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ص ١٤٥، ١٩٦٢.
- (٥) خاطر، أحمد (٢٠٠٢)، التنمية الاجتماعية المفاهيم الأساسية، نماذج ممارسة، المكتب الجامعي الحديث، الازارطة، الاسكندرية.
- (٦) السمالوطي، نبيل، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، الهيئة المصرية للكتاب، الاسكندرية، ١٩٧٤.
- (٧) حسن، عبد الباسط، التنمية الاجتماعية، ط ٣، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٧٧، ص ٣٢.
- (٨) خاطر، أحمد، مرجع سابق، ٢٠٠٢، ص ١١٤.
- (٩) شوقي، عبد المنعم، مجتمع المدينة، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٧، ١٩٨١، ص ١١٤.
- (١٠) خاطر، أحمد، مرجع سابق، ٢٠٠٢، ص ١٣٤.
- (١١) العقيد، ابراهيم بن حمد، ورشات عمل تثقيفيه لأعضاء المجالس البلدية ، الرياض، وزارة الشؤون البلدية والقروية، مركز دار المعرفة والتدريب، ١٤٢٨هـ.
- (١٢) الرحيلي، سعود بن عبدالعزيز، أداء المجالس البلدية بمنطقة الرياض في الفترة الأولى (١٤٢٦هـ-١٤٣٠هـ): دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية إدارة الاعمال، قسم الإدارة العامة، ١٤٣٤ هـ.
- (١٣) غزلاني، وداد وحكار، حنان، دراسة بعنوان: البلدية الإلكترونية وآفاق تحسين الخدمة العمومية بلدية دبي الإلكترونية نموذجاً، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٧.

(١٨) البطوش، نزار، دور المجالس البلدية في التنمية الريفية في الأردن، دراسة ميدانية في محافظة عجلون، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، يرموك كلية التخطيط، الأردن، ٢٠١٢.

(١٩) رحمة، احمد وآخرون، تقييم أداء المجلس البلدي لبلدية المنامة للدورة الانتخابية (٢٠٠٢-٢٠٠٦)، البحرين، مركز البحرين للمؤتمرات، ٢٠٠٦.

(20) Ipek, sakarya(2016). The role of local Municipality in Urban Re - generation project in Istanbul. Faculty of Engineering & Architecture, Terzioğlu, Turkey.
(21) Morikawa, Hiroshi.(2013). Contemporary Municipality in Germany: A Comparative Study between Rhineland and Lower Saxony, Japanes Journal of Human Geography, Vol (55),N (2). Pp33-34

(٢٢) عبداللطيف، محمد، علم النفس البيئي، تأليف اندرو، ماك فرانسيس ت، ترجمة عبداللطيف محمد، مجلة التأليف والتعريب والنشر - جامعة الكويت - دولة الكويت - ١٩٩٨.

(٢٣) موك، كوين وآخرون، إدارة جودة الخدمات في الضيافة والسياحة ووقت الفراغ ترجمة سرور علي ابراهيم سرور، دار المريخ للنشر السعودية، ٢٠٠٧، ص ٤٢-٤٣.

(١٤) بن شيخ، توفيق ، لعفيفي الداجي، تفعيل دور البلديات في تحقيق التنمية المحلية في الجزائر، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً ، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٦.

(١٥) مسيود، عبدالله، ونعمون عبدالوهاب، الشراكة بين القطاعين العام والخاص ودورها في ترشيد النفقات العمومية " كنذا نموذجاً، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٦.

(١٦) العصار، محمد، البلديات والتنمية المحلية المستدامة في قطاع غزة، الواقع والمعوقات. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، فلسطين، ٢٠١٥.

(١٧) البلهيد، بندر فهد، الرقابة على انتخابات المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية. دراسة مقارنة. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك كلية القانون، الأردن، ٢٠١٤م.

نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٦. (٢٠١٦).

(3) Gary R. Low (1998). "Social Development" (In) Encyclopedia of Social Work, NASW, N.Y. P2168.

(٤) صابر، محي الدين، التغير الحضاري وتنمية المجتمع، المكتبة العصرية بيروت، لبنان، ص ١٤٥، ١٩٦٢م

(٥) خاطر، أحمد (٢٠٠٢)، التنمية الاجتماعية المفاهيم الأساسية، نماذج ممارسة، المكتب الجامعي الحديث، الازارطة، الاسكندرية.

(٦) السمالوطي، نبيل، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، الهيئة المصرية للكتاب، الاسكندرية، ١٩٧٤.

(٧) حسن، عبد الباسط، التنمية الاجتماعية، ط ٣، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٧٧، ص ٣٢

(٨) خاطر، أحمد، التنمية الاجتماعية المفاهيم الأساسية، نماذج ممارسة، المكتب الجامعي الحديث، الازارطة، الاسكندرية، ٢٠٠٢، ص ١١٤.

(٢٤) عثمان، عبدالفتاح، مقدمة في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ١٢٤.

(٢٥) عماري، جمعي، مساهمة الجماعات المحلية في تشجيع الاستثمار في مجال الصناعة الزراعية الغذائية، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي حول تسيير وتمويل الجماعات المحلية في ضوء التحولات الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، نوفمبر ٢٠٠٦، ص ٢.

(٢٦) وزارة البلديات، المرسوم الملكي رقم (م/٦١) بتاريخ ١٠/١٤٣٥ هـ نظام المجالس البلدية).

الهوامش:

(١) عارف، نصر، مفهوم التنمية، القاهرة، مكتبة القاهرة، ٢٠١٨.

(٢) خشمون، محمد، التنمية المحلية والمشاركة الاجتماعية مقارنة مفاهيمية وتاريخية، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات -

(١٤) بن شيخ، توفيق، لعفيفي الداجي، تفعيل دور البلديات في تحقيق التنمية المحلية في الجزائر، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٦.

(١٥) مسيود، عبدالله، ونعمون عبد الوهاب، الشراكة بين القطاعين العام والخاص، ودورها في ترشيد النفقات العمومية "كندا نموذجاً"، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٦.

(١٦) العصار، محمد، البلديات والتنمية المحلية المستدامة في قطاع غزة، الواقع والمعوقات. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، فلسطين، ٢٠١٥.

(١٧) البلهد، بندر فهد، الرقابة على انتخابات المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية. دراسة مقارنة. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك كلية القانون، الأردن، ٢٠١٤.

(٩) شوقي، عبدالمنعم، مجتمع المدينة، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٧، ١٩٨١، ص ١١٤.

(١٠) خاطر، أحمد، "التنمية الاجتماعية المفاهيم الأساسية"، نماذج ممارسة، المكتب الجامعي الحديث، الازارطة، الاسكندرية، ٢٠٠٢، ص ١٢٥.

(١١) العقيد، ابراهيم بن حمد، ورش عمل تثقيفيه لأعضاء المجالس البلدية، الرياض، وزارة الشؤون البلدية والقروية، مركز دار المعرفة والتدريب، ١٤٢٨هـ.

(١٢) الرحيلي، سعود بن عبدالعزيز، أداء المجالس البلدية بمنطقة الرياض في الفترة الأولى (١٤٢٦هـ-١٤٣٠هـ): دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية إدارة الاعمال، قسم الإدارة العامة، ١٤٣٤هـ.

(١٣) غزلاني، وداد وحكار، حنان، دراسة بعنوان: البلدية الإلكترونية وآفاق تحسين الخدمة العمومية بلدية دبي الإلكترونية نموذجاً، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الوطني الأول حول التسيير المحلي بين اشكاليات التمويل وترشيد قرارات التنمية المحلية - البلديات - نموذجاً، جامعة قلمة، الجزائر، ٨-٩ / ١١ / ٢٠١٧.

- (١٨) البطوش، نزار، دور المجالس البلدية في التنمية الريفية في الأردن، دراسة ميدانية في محافظة عجلون، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، يرموك كلية التخطيط، الأردن، ٢٠١٢.
- (١٩) رحمة، أحمد وآخرون، تقييم أداء المجلس البلدي لبلدية المنامة للدورة الانتخابية (٢٠٠٢-٢٠٠٦)، البحرين، مركز البحرين للمؤتمرات، ٢٠٠٦.
- (٢٠) Ipek, sakarya(2016). The role of local Municipality in Urban Re generation project in Istanbul. Faculty of Engineering & Architecture, Terzioglu, Turkey
- (٢١) Morikawa, Hiroshi.(2013). Contemporary Municipality in Germany: A Comparative Study between Rhineland and Lower Saxony, Japanes Journal of Human Geography, Vol (55),N (2). Pp33-34
- (٢٢) عبداللطيف، محمد، «علم النفس البيئي»، تأليف اندرو، ماك فرانسيس ت، ترجمة عبداللطيف محمد، مجلة التأليف والتعريب والنشر - جامعة الكويت - دولة الكويت - ١٩٩٨.
- (٢٣) موك، كوين وآخرون، إدارة جودة الخدمات في الضيافة والسياحة ووقت الفراغ ترجمة سرور علي ابراهيم سرور،
- دار المريخ للنشر السعودية، ٢٠٠٧، ص ٤٢-٤٣.
- (٢٤) عثمان، عبدالفتاح، مقدمة في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ص ١٢٤.
- (٢٥) عماري، جمعي، مساهمة الجماعات المحلية في تشجيع الاستثمار في مجال الصناعة الزراعية الغذائية، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي حول تسيير وتمويل الجماعات المحلية في ضوء التحولات الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، نوفمبر ٢٠٠٦، ص ٢.
- (٢٦) وزارة البلديات، المرسوم الملكي رقم (م/٦١) بتاريخ ١٠/١٤٣٥هـ نظام المجالس البلدية).

واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية

***عبيدة شحادة الفطنة

*** د. صالح أحمد أمين عبابنة

تاريخ وصول البحث: ٢٢/١٠/٢٠١٨م

تاريخ قبول البحث: ٣٠/١٢/٢٠١٨م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٥) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية الأردنية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت الاستبانة من (٥٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية كان متوسطاً في مجالات الدراسة الأربعة جميعها، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإداري.

الكلمات المفتاحية: الخطط المدرسية، الخريطة الذهنية، مديرو المدارس.

* باحثة، مشرفة تربوية في وزارة التربية والتعليم.

*** أستاذ مشارك، الجامعة الأردنية.

The Reality of Using Educational Administrative Mind Map to Implement School Plans among the Principals of Jordanian Government Schools

Abstract

This study aimed to identify the reality of using educational administrative mind map to implement school plans among the principals of Jordanian government schools. The study sample consisted of (675) Jordanian government principals both male and female who were selected as a stratified selected sample, and the descriptive survey approach was used.

To achieve the study objectives, a questionnaire was developed and its validity and reliability were verified. The questionnaire consisted of (58) items distributed to four fields: learning and teaching, student's environment, school and community, and leadership and administration. The study results showed that the reality of using educational administrative mind map to implement school plans among the principals of Jordanian government schools was moderate in all four fields of the study. It also showed that there are no statistically significant differences at $(0.05=\alpha)$ in the reality of using educational administrative mind map to implement school plans among the principals of Jordanian government schools that are attributed to the gender, education, and administrative experience.

Keywords: School Plans, Mind Map, School Principals

المقدمة:

المواد ذات المعنى أسهل في تذكرها من
المواد عديمة المعنى، وأن المعلومات المرتبطة
بسياق الموضوع يتم تذكرها أفضل من

نشأت الخريطة الذهنية اعتماداً على
نظرية التعلم لأوزبل، التي تنص على أن

التركيز، ومساعدتهم على نقل البيانات المكتوبة ضمن نماذج منظمة، ومساعدتهم في تنظيم أفكارهم بطريقة مرئية فنية عبر الرموز والصور والمخططات، آخذة بعين الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين، وإبعادهم عن روتين الطرق التقليدية علاوة على أن الخرائط الذهنية تنشط أجزاء الدماغ وتزودهم بنظرة أصيلة حول الموضوع، وقد أشار رزوقي وعبدالكريم⁽⁵⁾ إلى أهمية هذه الخرائط التي تتمثل في مساعدة المتعلمين على فهم أفكارهم من خلال إعدادهم لهذه الخرائط، فهم يتوصلون إلى فهم أعمق للعلاقات بين المفاهيم، وقدرة أكبر لتوصيل المفاهيم المجردة، وتحسين التقييم الذاتي، وتوظيف عمليات التفكير، وتعد الخرائط الذهنية أحد أساليب تنمية التفكير البصري، وهي أدوات تعلم بصرية، تتكون من عدة أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية، وتساعد على توليد الأفكار، وكل خريطة منها تعكس نمطا من أنماط التفكير، وعلى مدير المدرسة أن يوظف مهارات التفكير البصري من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها.

المعلومات غير المرتبطة بالسياق، والخريطة الذهنية تعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي، المرتبطة بالسياق، والخريطة الذهنية تعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي، سهل المراجعة والتذكر، يتم من خلالها ربط الكلمات ومعانيها بصورة، وربط المعاني ببعضها البعض بالفروع⁽¹⁾.

والخريطة الذهنية هي العرض المرئي للمعلومات، وكذلك العلاقات التي تمكن من الاتصال والتواصل المؤثر، ومن ثم التعلم المعرفي للأفراد، وتتضمن الخريطة عادة: النصوص، والسرد القصصي، والرسومات، والنماذج والأرقام، وتعد الخرائط الذهنية من أدوات إدارة المعرفة الحديثة، ويعد تنفيذها من التحديات التي تواجهها المنظمات⁽²⁾.

إن طريقة الخرائط الذهنية تحرر طاقة الدماغ وتجعله يركز على مهمة رئيسة، وتساعد المتعلمين لمعرفة وعمل أي هدف، وهي أداة عظيمة لأخذ الملاحظات خاصة عند التعلم الجديد الذي يتطلب جمع أفكار أو مراجعة محتوى ما⁽³⁾، وقد فسر بوزان⁽⁴⁾ فائدة استخدام الخرائط الذهنية بأنها تعد مهمة في قيادة الأفراد إلى أعلى مستويات

إن مدير المدرسة مسؤول عن إحداث التغيير، ومواكبة التسارع المعرفي، والاستفادة من الابتكارات العلمية، وتوظيفها في إدارة المدرسة ضمن ممارساته اليومية كالتهيئة والتنظيم وغيره من العمليات الإدارية، خاصة في ظل الظروف الحالية والتحديات والعقبات التي يواجهها مديرو المدارس حيث تعدد المهام وتشعب الأعمال وتشابكها، فقد تفقد بعض المهام في ظل ضغوط العمل التي يواجهها المديرون؛ لذلك أصبح مفروضاً على مدير المدرسة أن يكون ممتلكاً لمهارات وكفايات خاصة، ومن تلك المهارات الإفادة من الخرائط الذهنية في تنفيذ الخطط المدرسية؛ لما تتمتع به هذه الوسيلة من ميزات تساعد على الحفظ والتذكر، والإبداع والابتكار.

إن من الكفايات التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة كفاية التخطيط وذلك بأن يترجم رؤية المدرسة إلى خطة تنفيذية، ويحدد أولويات أهداف الخطط التنفيذية المدرسية^(٦)، والتخطيط أحد الوظائف الإدارية، وهو عملية وضع التصورات المستقبلية لما يجب تنفيذه في ضوء الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة والفترة الزمنية التي تكفل تحقيق الأهداف الموضوعية^(٧). ودعا

الخوaja^(٨) إلى ضرورة تطوير المديرين وجهة نظر استراتيجية للمدرسة بأن يحللوا ويخططوا لحاجاتها المستقبلية، بل إنهم ملزمون بمتابعة وتقييم ومراجعة أولوياتهم وأهدافهم وفق تطبيق الخطط التطويرية المدرسية. وأوضح زيدان^(٩) أهمية التخطيط بأن العمل بلا تخطيط يصبح ضياعاً للوقت، ومدعاة للفوضى، وتبرز أهمية التخطيط فيما يحمله من مفاجآت وتغييرات، مما يفرض على رجل الإدارة عمل افتراضات مسبقة للمستقبل، وتكوين فكرة واضحة عما سيكون عليه الوضع في المستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

كشفت تقارير المراجعة والدراسات التقييمية في تقرير حالة البلاد (٢٠١٨) الصادر عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي أن هناك فرقاً واضحاً بين ما خطط له، ومستويات الإنجاز الحقيقي على أرض الميدان، بالإضافة إلى أن المجتمع قد عبّر عن تدمره الشديد الذي طال عناصر العملية التعليمية ومنها الإدارة المدرسية^(١٠). وذكرت إيزيل ستيفنسون^(١١) أن القادة التعليميين يجيدون جمع البيانات ومعرفة النظريات، ويسعون نحو التحسين المستمر، وهم يوقنون أنهم بحاجة إلى خطط

تحسينية (تطويرية) لكنهم لا يعرفون كيفية تطوير خطط جيدة، وقد يكون الفشل مصير بعض الخطط. وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما الشخصية في الميدان التربوي وممارستهما للعمل الإداري والإشرافي في المدارس الحكومية في الأردن المهام المتعددة والمتشعبة التي يقوم بها مديرو المدارس والدور المهم الذي يقع على عاتقهم، فيما يتعلق بموضوع التخطيط، وضرورة الاهتمام به وبالكيفية التي يتم تنفيذ الخطط من خلالها، حيث يطور المديرون خططهم، فيواجهون مشكلات في تنفيذ خططهم، وبالتالي يفشلون عند مواطن التنفيذ، وتترك بعض المهام دون تنفيذ ودونما قصد، كما أن التطورات المعرفية والتكنولوجية تستدعي الاستفادة من الإبداعات العلمية، لتحسين تنفيذ الخطط وتوفير الجهد والوقت للوصول إلى الأهداف المتوخاة سعياً نحو الارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وقد توصلت دراسات عدة كدراسة جعفر^(١٢)، ودراسة عبدالمنعم^(١٣) إلى فاعلية الخرائط الذهنية في زيادة خبرات الأفراد، وفي تنظيم معارفهم، ودورها في تنمية مهارات التفكير، ودورها في نمو العمليات

الذهنية لديه، بالإضافة إلى نقاط القوة التي تضيفها الخرائط الذهنية عند استخدام جانبي المخ.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

-السؤال الأول: ما واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية؟

-السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$ في واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-تحديد واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية.

-تعرف معنوية الفروق في واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية التي تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها على النحو الآتي:

١- وزارة التربية والتعليم: يؤمل أن تتبنى وزارة التربية والتعليم نتائج الدراسة، وتعممها على مديري المدارس، وتشجعهم على استخدام الخرائط الذهنية عند تنفيذهم خططهم المدرسية.

٢- مديرو المدارس الحكومية ومديراتها: إكساب مديري المدارس المعرفة العلمية بالخرائط الذهنية وزيادة دافعيتهم لاستخدامها، وتحفيزهم على الإبداع، ومساندتهم في تطوير وتحسين طريقة تنفيذهم الخطط، بالإضافة إلى حماية العمل الإداري من العفوية والإرباك.

٣- الباحثون: يؤمل أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها، بحيث تؤدي إلى إجراء أبحاث ودراسات ذات علاقة، ومكملة لهذا الموضوع.

مصطلحات الدراسة: تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

الخطة اصطلاحاً: عملية تنظيم مسبقة لتحقيق أهداف تتصل بأعمال المدرسة وأدوارها ورسالتها، باستخدام أساليب

واستراتيجيات مناسبة ضمن الإمكانيات المتاحة^(١٤).

الخطة إجرائياً: كافة لأعمال الإدارية والتربوية الفصلية واليومية التي يتم تنفيذها، التي يتضمنها عمل مدير المدرسة ضمن مجالات الخطة: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة.

الخريطة الذهنية اصطلاحاً: هي "التعبير عن الأفكار والمعاني بشكل صور وألوان وأشكال مرسومة في خريطة متفرعة تشبه الخريطة العصبية"^(١٥).

الخريطة الذهنية التربوية الإدارية إجرائياً: رسم مرئي يتضمن خطوطاً رئيسية وفرعية، وأشكالاً ورسوماً وصوراً وكلمات مختصرة وعبارات قصيرة، يستخدمها مدير المدرسة لتنفيذ الخطط المدرسية بمجالاتها الأربعة: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة.

مدير المدرسة اصطلاحاً: هو الشخص الذي تتحدد متطلبات مسماه الوظيفي بالدرجة الجامعية الأولى، ومؤهل تربوي لا يقل عن سنة واحدة، بالإضافة إلى خبرة في مجال التعليم لا تقل عن خمس سنوات^(١٦).

مدير المدرسة إجرائياً: هو الشخص الذي يتولى إدارة المدرسة الحكومية الأردنية ضمن الشروط والمتطلبات التي حددها قانون التربية والتعليم.

حدود الدراسة: تتضمن الدراسة الحدود الآتية:

الحدود البشرية: مديرو المدارس الحكومية الأردنية في أقاليم الأردن الثلاثة (جنوب وشمال ووسط).

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مديري المدارس الحكومية الأردنية في أقاليم الأردن جميعها (جنوب وشمال ووسط).

الإطار النظري:

التخطيط محاولة عقلية علمية لتحقيق أهداف معينة في مدة زمنية ضمن إمكانات متاحة، وهو تصور للواقع والمستقبل، ويعرفه البعض بأنه: غايات محدودة وواضحة ووسائل مرسومة للوصول إلى الغايات، لتحقيق الأهداف^(١٧)، والتخطيط هو أولى وظائف الإدارة، وهو مجموعة من العمليات التي تتضمن تحديد الأهداف وترتيبها ضمن أولويات، وتحديد الأساليب والوسائل والأنشطة

المناسبة؛ لتحقيق كل هدف في فترة زمنية محددة وفق الإمكانيات والظروف البشرية والتكنولوجية^(١٨).

وأورد أبو شندي^(١٩) فوائد التخطيط الإداري ومنها: أن التخطيط الإداري يبعد مدير المدرسة عن العشوائية، وإضاعة الوقت والجهد، بالإضافة إلى أن التخطيط يمنح المديرين أرضاً صلبة عند اتخاذ القرارات، كما يلزم التخطيط مدير المدرسة باختيار أحسن الطرق وأفضلها، ويحدد المعايير المطلوبة للعمل، والمعايير الرقابية ليصبح قياس النتائج ممكناً، كما يساعد التخطيط في إيجاد حل للمشكلات قبل استفحالها. وتواجه عملية التخطيط بعض المعوقات، وقد أورد العربي^(٢٠) بعضاً منه كصعوبة توفير معلومات دقيقة وكافية حول متغيرات البيئة الداخلية والخارجية، وعدم معرفة الظروف المستقبلية، كذلك التغيرات السريعة في بيئة العمل، وحاجة عملية التخطيط إلى وقت وأموال حتى يتم تحقيق الأهداف، وعدم التزام أعضاء المنظمة بالتخطيط، وعدم توافر الموارد اللازمة، والاعتماد الكبير على الخبرة، واتجاهات العاملين السلبية اتجاه عملية التخطيط، والاعتماد على

الجهات الأجنبية في وضع الخطة، وعدم مراعاة اتباع خطوات التخطيط، وعدم دقة البيانات والمعلومات، وإغفال الجانب الإنساني.

وقد جاء برنامج تطوير المديرية وتطوير المدرسة ضمن مشروع تطوير التعليم في الأردن ليؤكد على أهمية قيادة التغيير وتطوير المديرية والمدرسة، من خلال إعادة صياغة خطط المدرسة وبرامج بناء حاجاتها الأساسية من خلال مراجعة ذاتها، وترتيب الأولويات، وتبني بذلك المدرسة مسؤولية بناء الخطط التطويرية، وتنقيحها ومتابعتها وتقييمها، وتشمل المراجعة الذاتية للمدرسة أربعة مجالات: المجال الأول: التعلم والتعليم: ويشمل: المناهج والتدريس، وأداء الطلبة والتقييم، والمجال الثاني: بيئة الطالب ويشمل: مركز اهتمام المدرسة، ودعم التعلم، والتمكين، والمجال الثالث: المدرسة والمجتمع ويشمل: علاقة أولياء الأمور، ومشاركة المجتمع، والمجال الرابع: القيادة والإدارة: ويشمل: القيادة، والإدارة^(٢١).

ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة كثير من الاستراتيجيات والأساليب التربوية التي تعتمد على تطبيق أسس

ومبادئ مستمدة من نظريات التعلم لتحسين العائد التعليمي، وتعد الخرائط الذهنية من تلك الاستراتيجيات التي تتفق مع نظرية التعلم القائم على الدماغ؛ فهي نموذج عقلي يعتمد على الرموز والألوان والاتصالات والكلمات، يرتاح لها العقل، ويقوم فيها العقل باستخدام الدماغ بجانيه الأيمن والأيسر، فيحدث توازن بين الجانبين يؤدي إلى إنتاج لغة متوازنة. وقد أشار بوزان^(٢٢) في الجزء الثالث من كتابه "استخدم ذاكرتك" تحت عنوان "الخرائط الذهنية" أن تقنية إعداد خرائط الذهن تمكن من تذكر كتاب بأكمله في هيئة تمثيل توضيحي، وأنه من الممكن التعامل مع موضوع جديد بسهولة، ويعد نهج الخرائط الذهنية وسيلة نافعة لحفظ كتاب أو مقال أو أعمال درامية، حيث يعد كل فصل أو فقرة ترغب في تذكره فرعاً من خريطة ذهنية خاصة إذا ما رتب ذلك بالصور والألوان.

والخرائط الذهنية تقنية مرئية تزود بالمعلومات، وتوضح العلاقات ضمن رسوم في طرق محددة باستخدام الصور والكلمات والرموز والأسهم، وهي تمكن من تكوين ذخيرة عقلية تحافظ على ثبوت

الأفكار، وتبدأ برسم دائرة على رقعة من الورق، ثم كتابة فكرة مفتاحية أو موضوع ما، ثم رسم تفرعات حول الدائرة، وكتابة المجموعات الرئيسة أو المفاهيم التي يتم البحث فيها، ثم إضافة أفكار مثل الكلمات أو أشباه الجمل، باستخدام الفروع، ثم وضع فروع صغيرة للموضوعات، وهذه هي العملية التي تعمل بها الذاكرة، ويمكن استخدام الخرائط الذهنية للتخطيط لحدث ما؛ إذ تساعد في تنظيم الأفكار^(٢٣). وذلك لأن دماغ الإنسان ينقسم إلى جزأين: أيمن وأيسر، ولكل جزء منهما وظيفة وطاقة مخزنة، ينبغي استثمارها والاستفادة منها^{(٢٤)(٢٥)}.

وأشارت نبيلة الخناقطة^(٢٦) أن للخرائط الذهنية خصائص أساسية، وهي الصورة المركزية التي تمثل موضوع الخريطة والعناصر الرئيسة المنبثقة من الصورة المركزية، والتفرعات التي لها صور رئيسة مرتبطة، والتفرعات التي لها توصيلة تركيبية، ولإعداد الخريطة الذهنية يتم البدء من المركز، ويتم استخدام الأشكال والصور للتعبير عن فكرة معينة، ثم يتم وصل فروع المراكز الرئيسة بالفكرة الرئيسة في المركز، ثم يتم وصل الفروع

معا، وعملية وصل الفروع تساعد في عمليتي التذكر والفهم وتبسيط الفكرة، وعملية الوصل تتم بخطوط منحنية مترابطة تعمل على جذب الانتباه.

الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات التي تناولت موضوع التخطيط على قياس درجة تطبيق مراحل التخطيط وتحسين الممارسات التخطيطية، ومراحل تطبيق التخطيط، وتقييم الخطط ومدى الالتزام بتنفيذها، أما الدراسات التي تناولت موضوع الخرائط الذهنية فقد تعددت إلا أنها في الغالب تناولت موضوع الخرائط الذهنية من ناحية تعليمية تعليمية وليس من جانب إداري، وسيتم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوعي التخطيط والخرائط الذهنية استناداً إلى ترتيب زمني يبدأ من الأقدم إلى الأحدث.

الدراسات التي تناولت التخطيط المدرسي

أجرى الزبون وحسن (Al-Zboon & Hasn)^(٢٧) دراسة هدفت إلى قياس درجة تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي في المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في مديرية عمان الثانية، ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحثان المنهج المسحي التحليلي، وتم اختيار مجتمع الدراسة كاملاً كعينة ممثلة تكونت من (150) مشرفاً، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي كان متوسطاً.

وأجرى الجرايدة^(٢٨) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتحسين الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومساعدتهم بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة مكونة من (260) مديراً مساعداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان كانت متوسطة، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع المجالات باستثناء مجالي وضع الخطة الدراسية، وإدارة الموارد المالية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي. في حين هدفت دراسة كاكير (Cakir)^(٢٩) إلى تقييم تسع خطط تعليمية إدارية في السنوات من (2013 - 1963) في

المدارس التركية، وقد طبقت إحدى الخطط، وتم استخدام تقنيات خاصة بتحليل الوثائق، وتحليل البيانات، وتم التخطيط لتقييم أبعاد التعليم من محتوى الإدارة التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فشل في تقييم أداء المديرين في خطط التطوير، وكان لذلك تأثير سلبي على النظام التعليمي.

كما أجرى القرامسة^(٣٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة التزام مديري المدارس بتنفيذ الخطة السنوية التطويرية في محافظة معان وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة مكونة من (106) مديراً من مدارس مديريات التربية في معان والشوبك والبراء والبادية الجنوبية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام مديري المدارس بتنفيذ الخطة التطويرية كان مرتفعاً لجميع المجالات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة

إحصائياً لمتغيرات المنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية.

وأجرى ثومبسون (Thompson)^(٣١) دراسة هدفت إلى اكتشاف أداء مديري المدارس وأصحاب المصالح ووجهة نظرهم في تطوير عملية التخطيط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث التصميم الكمي الاستكشافي، وتم اختيار عينة مكونة من (910) فرداً من المديرين وأصحاب المصالح في (15) مدرسة في الكاربي، أظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة عوامل رئيسة مرتبطة بتطوير التخطيط المدرسي وهي: (الاندماج، والانخراط، والمساءلة، والفعالية، وتطبيق الخطط، وحاز (الاندماج) على أعلى مرتبة.

الدراسات التي تتعلق بالخرائط الذهنية

أجرى شعير^(٣٢) دراسة هدفت إلى تطوير خرائط ذهنية لعملية صنع القرارات الإدارية لدى مديري المدارس بمنطقة الباحة التعليمية في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث فيها المنهج المسحي، وتم اختيار عينة مكونة من (72) مديراً من مديري مدارس البنين في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية،

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مديري المدارس بمنطقة الباحة في استخدام الخرائط الذهنية تعزى لمتغير عدد سنوات العمر، والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وأجرت رانية عبدالمنعم^(٣٣) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط العقلية الإلكترونية في إكساب مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطالبات الملمات في كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة مقارنة بالطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (١٩٠) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم تأثير استراتيجية خرائط العقل كبيراً جداً.

كما أجرت أنوار جعفر^(٣٤) دراسة هدفت إلى تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق باستخدام الخرائط الذهنية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (٦٠)

طالباً من محافظة بغداد، وقد كشفت النتائج عن فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

وأجرت يارا إبراهيم^(٣٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال، وأثره على عادات العقل لديهن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) معلمة من معلمات مدينة أسيوط في مصر، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارة التخطيط، وفي تنمية بعض عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال.

وأجرى نونز ونوفوا وماجو وسلافاتيرا (Nunies, Novoa, Majo & Salvatierra)^(٣٦) دراسة هدفت إلى التحقق من استخدام الخرائط الذهنية كاستراتيجية في تطوير الذكاء الناجح لدى طلاب المدارس الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون منهجية البحث شبه

التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من المدارس الثانوية في كاركادو ديلما، وتوصلت الدراسة إلى أن الخرائط الذهنية كانت أداة فعالة وممتازة في تطوير الذكاء لطلاب المدارس الثانوية.

وأجرى أسترياني وسيسيلو وسوانو ولوكياتي وبيرنومو (Astriani, Susilo, Lukiat, & Purnomo)^(٣٧) دراسة هدفت إلى قياس دور الخرائط الذهنية كنموذج تعليمي في تطوير مهارات ما وراء المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً من أكثر من مؤسسة تعليمية في جامعة مالانغ في أندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى أن الخرائط الذهنية تحسّن من اكتساب مهارات ما وراء المعرفة.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية تبين ما يلي:

-تركيز الدراسات السابقة على دراسة تقديم تصور مقترح لتحسين الممارسات التخطيطية: دراسة (الجرايدة)، ودراسة

مدى إلزام المديرين بتنفيذ الخطة التنفيذية السنوية: دراسة (القرامسة)، وقياس درجة تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي في المدارس: دراسة (Al-Zboon and Hasan)، وتقييم الخطط: دراسة (Cakir)، واكتشاف أداء مديري المدارس وأصحاب المصالح ووجهة نظرهم في تطوير عملية التخطيط وتطوير عملية التخطيط: دراسة (Thompson).

-قلة الدراسات التي تناولت فاعلية التخطيط المدرسي، وتنفيذ التخطيط. ركزت أغلب البحوث والدراسات على فاعلية الخرائط الذهنية في مجال التعليم وتنمية المهارات المختلفة ودورها في تحصيل الطلبة.

-قلة الدراسات التي ربطت بين التخطيط والخرائط الذهنية.

- ستميز هذه الدراسة بربطها الخرائط الذهنية لأول مرة مع تنفيذ الخطط، وقد نهجت هذه الدراسة المنهج المسحي في الوقت الذي نهجت في معظم الدراسات السابقة التي تناولت الخرائط الذهنية منهجاً تجريبياً.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

نهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية الأردنية (ذكورا وإناثا) في أقاليم الأردن الثلاثة (جنوب وشمال ووسط) والبالغ عددهم (٢٨٤٩) مديرا للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٦٧٥) مديراً ومديرة، حيث تم تقسيم المجتمع إلى ثلاث طبقات (جنوب وشمال ووسط)؛ وذلك لعدم تجانس مجتمع الدراسة، وتفاوت عدد مديري المدارس في الأقاليم الثلاثة، ثم تم تقسيم الإقليم الواحد إلى ذكور وإناث لمعرفة نسبة الذكور ونسبة الإناث في كل إقليم، وبعد ذلك تم السحب العشوائي من المديريات، والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية.

الجدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	إقليم الجنوب	إقليم الشمال	إقليم الوسط	التكرارات	النسبة
الجنس					
ذكر	٤٠	١٠٤	٨٦	٢٣٠	٣٤,١ %
أنثى	٩٢	١٧٠	١٨٣	٤٤٥	٦٥,٩ %
المجموع	١٣٢	٢٧٤	٢٦٩	٦٧٥	١٠٠ %
المؤهل العلمي					
دبلوم بعد	٩٧	١٤٤	١٤٢	٣٨٣	٥٦,٧ %
ماجستير	٣٠	٩٥	١٠٣	٢٢٨	٣٣,٨ %
دكتوراة	٥	٣٥	٢٤	٦٤	٩,٥ %
المجموع	١٣٢	٢٧٤	٢٦٩	٦٧٥	١٠٠ %
الخبرة الإدارية					
١-٥ سنوات	٤٥	٦٥	٢١	١٣١	١٩,٤ %
٦-١٠ سنوات	٣٤	٤٦	٣٧	١١٧	١٧,٣ %
١١-١٥ سنة	٤١	٦٣	٦٣	١٦٧	٢٤,٧ %
١٦ سنة فأكثر	١٢	١٠٠	١٤٨	٢٦٠	٣٨,٥ %
المجموع	١٣٢	٢٧٤	٢٦٩	٦٧٥	١٠٠ %

صدق الأداة:

وللتأكد من صدق أداة الدراسة اعتمدت طريقة صدق المحتوى، إذ تم عرض الأداة على (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة؛ لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وتم التحقق من صدق المقياس العملي من خلال اجراء التحليل العملي الاستكشافي من الدرجة الأولى على العينة ككل باستخدام طريقة المكونات الأساسية.

أداة الدراسة:

ولتحقيق غرض الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم تطوير استبانة اعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة، اشتملت على أربعة مجالات: مجال التعلم والتعليم: ويتكون من (١٩) فقرة، ومجال بيئة الطالب: ويتكون من (١١) فقرة، ومجال المدرسة والمجتمع: ويتكون من (١٤) فقرة، ومجال القيادة والإدارة، ويتكون من (١٤) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من درجة ثبات الأداة تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة، فكانت قيمة معادلة (كرونباخ ألفا) الكلية على الأداة (٩٧٦.٠)؛ مما أشار إلى إمكانية تطبيق الأداة.

مفتاح تصحيح الاستبانة

تم دراسة واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية، وذلك من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على تدريج ليكرت (Likert) الخماسي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، مرتبة تنازلياً لتعبر عن الأرقام: (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتم تحديد معيار الحكم على متوسطات أداة الدراسة من خلال تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، قليل) وبناء عليه سيتم اعتماد المقياس الآتي: من (١ - ٣٣، ٢) بدرجة قليلة، ومن (٣٤، ٢ - ٦٧، ٣) بدرجة متوسطة، ومن (٦٨، ٣ - ٥) بدرجة مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة حول متغيرات هذه الدراسة تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب

الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، إذ تم اختيار المعالجة الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة وهي كالتالي: للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب. وللإجابة عن السؤال الثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، وكذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية.

التسلسل	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الاستخدام
٤	القيادة والإدارة	3.37	.99٠	١	متوسط
١	التعلم والتعليم	3.36	.86٠	٢	متوسط
٢	بيئة الطالب	3.36	.93٠	٢	متوسط
٣	المدرسة والمجتمع	3.28	.97٠	٤	متوسط
الاستبانة ككل		3.34	.85٠	متوسط	

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٢) أن واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية جاء متوسطاً، إذ بلغ لمتوسط الحسابي الكلي (٣,٣٤) بانحراف معياري (٠.85) وجاءت مجالات الدراسة جميعها في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٣٧) و (٣,٢٨). وفيما يلي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال:

أولاً: مجال "التعلم والتعليم": تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال "التعلم والتعليم" مرتبة تنازلياً.

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الاستخدام
1	وضع خطوط بين حاجات الطلبة وكيفية تلبيتها	3.74	.99٠	١	مرتفع
6	كتابة حاجات المدرسة بكلمات مقروءة مختصرة	٣3.7	1.10	٢	مرتفع
2	تنظيم الأفكار عند تنفيذ الاختبارات بشكل يسمح بتدفق الأفكار	١3.7	.99٠	٣	مرتفع
3	كتابة كلمات تربط بين المفاهيم للسعي لتحسين تحصيل الطلبة	3.65	.99٠	٤	متوسط
10	استخدام طرق لفظية بكلمات مختصرة في توضيح استراتيجيات التدريس الفعالة	3.55	1.08	٥	متوسط
17	الربط بين مؤهلات المعلمين وقدراتهم وبين المهام	3.38	1.23	٦	متوسط

المرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الهندسي	المتوسط التوافقي
9	متوسط	3.34	1.16	7	متوسط
7	متوسط	3.31	1.11	8	متوسط
18	متوسط	3.28	1.16	9	متوسط
15	متوسط	3.27	1.18	10	متوسط
16	متوسط	3.27	1.25	10	متوسط
8	متوسط	3.24	1.19	12	متوسط
12	متوسط	3.24	1.19	12	متوسط
13	متوسط	3.24	1.20	12	متوسط
4	متوسط	3.22	1.14	15	متوسط
14	متوسط	3.22	1.19	15	متوسط
19	متوسط	3.21	1.24	17	متوسط
5	متوسط	3.14	1.19	18	متوسط
11	متوسط	3.04	1.22	19	متوسط
التعلم والتعليم	متوسط	3.36	0.86		

"بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة مرتفعة وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١١) والتي نصت على "توزيع الأدوار على المعلمين باستخدام الأشكال الهندسية" بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (١,٢٢) وبدرجة متوسطة.

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٣) أن مجال التعلم والتعليم جاء بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٦) بانحراف معياري (٠,٨٦)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (١) والتي نصت على "وضع خطوط بين حاجات الطلبة وكيفية تلبيتها

ثانياً: مجال "بيئة الطالب": تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال "بيئة الطالب" مرتبة تنازلياً. (٤) يبين ذلك.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الاستخدام
6	استخدام رسم توضيحي للإشارة إلى مرافق المدرسة	3.54	1.15	١	متوسط
2	الاعتماد على ما تراه العين عند كتابة ملاحظات عن المظهر العام للمدرسة	3.53	1.09	٢	متوسط
5	تدوين كلمات مفتاحية مختصرة عند متابعة نظافة المبنى المدرسي	3.45	1.15	٣	متوسط
11	القيام بعمليات تحليلية ومقارنة بشكل مرئي عند إجراء صيانة للمبنى المدرسي	3.41	1.20	٤	متوسط
1	استخدام الرموز عند متابعة استخدام المبنى المدرسي في التعليم	3.35	1.16	٥	متوسط
7	وضع رسوم بسيطة مختصرة عند متابعة استغلال المرافق المدرسية	3.35	1.17	٥	متوسط
3	التعبير بالمخططات الرسومية لتوفير أجواء الانضباط المدرسي	3.33	1.16	٧	متوسط
10	وضع (الرموز والكلمات القصيرة) عند تنفيذ أنشطة تساعد الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم	3.30	1.21	٨	متوسط
8	وضع المخططات الرسومية لنشر ثقافة التوقعات الإيجابية العالية لدى العاملين	3.27	1.20	٩	متوسط
9	التعبير عن الوصول إلى فرص مشاركة الطلبة في الأنشطة القيادية من خلال الأسهم أو الألوان	3.23	1.21	١٠	متوسط
4	القيام برسم شكل مشع عند تنفيذ البرامج الوقائية	3.16	1.21	١١	متوسط
	بيئة الطالب	3.36	.93٠		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) أن مجال "بيئة الطالب" جاء بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (٠,٩٣) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (٦) والتي نصت على "استخدام رسم توضيحي للإشارة إلى مرافق المدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري

(١,١٥)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٤) والتي نصت على "القيام برسم شكل مشع عند تنفيذ البرامج الوقائية" بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٢١) وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: مجال المدرسة والمجتمع

تم استخراج المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا
المجال، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات
مجال المدرسة والمجتمع مرتبة تنازلياً

التسلسل	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	كتابة ملاحظات حول تحديد آليات الاتصال بالمجتمع المحلي	3.71	1.10	١	مرتفع
2	استخدام كلمات تثير الطاقة الكامنة عند التعامل مع الأنشطة المجتمعية	3.57	1.11	٢	متوسط
10	التعبير عن التواصل مع المجتمع المحلي بكلمات قصيرة مكتوبة	3.38	1.16	٣	متوسط
14	ترتيب المعلومات بطريقة أقرب للذهن عند دراسة حاجات المجتمع المحلي	3.34	1.23	٤	متوسط
5	استخدام ترميز للتعبير عن إمكانات المدرسة البشرية والمادية التي تسهم في خدمة المجتمع المحلي	3.30	1.19	٥	متوسط
3	الاعتماد على الرموز عند تنفيذ الأنشطة التي تربط المدرسة بالمجتمع المحلي	3.24	1.21	٦	متوسط
6	وضع علامات التعجب والاستفهام للتعبير عن التعامل مع مشكلات المجتمع المحلي	3.23	1.21	٧	متوسط
4	وضع أسهم متابعة عند تنفيذ الأنشطة المجتمعية	3.21	1.19	٨	متوسط
7	رسم أسهم للتعبير عن خطوات توعية المجتمع المحلي بكيفية الاستفادة من مرافق المدرسة	3.19	١.2	٩	متوسط
11	استخدام (الأشكال والرموز) للتعبير عن تنظيم برامج خدمة المجتمع للمدرسة	3.19	٣.1.2	٩	متوسط
9	استخدام خطوط (فرعية ورئيسية) لتعبير عن مدى تطور عمل مجالس الآباء والمعلمين	3.18	1.18	١١	متوسط
12	وضع الألوان أو الرسوم للتذكير بمقابلة أولياء الأمور	3.16	1.24	١٢	متوسط
8	رسم خطوط متابعة عند متابعة تنفيذ مشاركة المعلمين في برامج العلاقات العامة	3.13	1.22	١٣	متوسط
13	تنظيم عمليات التواصل مع أولياء الأمور عن طريق استخدام الخرائط الذهنية	3.11	1.28	١٤	متوسط
	المدرسة والمجتمع	3.28	.97٠		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٥) أن
مجال "المدرسة والمجتمع" جاء بمستوى متوسط،
إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢٨, ٣) بانحراف
معيارى (٩٧, ٠)، وجاءت في الرتبة الأولى
الفقرة (١) والتي نصت على "كتابة
ملاحظات حول تحديد آليات الاتصال

بالمجتمع المحلي "بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وانحراف معياري (١,١٠)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١٣) والتي نصت على "تنظيم عمليات التواصل مع أولياء الأمور عن طريق استخدام الخرائط الذهنية" بمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري (١,٢٨)، وبدرجة متوسطة. رابعاً مجال القيادة والإدارة. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال القيادة والإدارة مرتبة تنازلياً					
الترتيب	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الفقرة	التسلسل
14	1.18	1	3.62	القيام بأخذ الملاحظات وتدوينها للمساعدة في تنظيم العمل	14
10	1.18	2	3.59	استخدام كلمات مفتاحية مكتوبة عند تنفيذ الاجتماعات	10
1	1.21	3	3.48	استخدام الألوان للتعبير عن إدارة السجلات والملفات	1
3	1.22	4	3.42	رسم المخططات عند حصر أعداد الشعب	3
4	1.19	5	3.41	وضع كلمات رابطة عند تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة	4
11	1.23	٥	3.41	امتلاك الحرية في استخدام طاقة العقل عند إعداد الموازنات السنوية المالية	11
2	1.21	7	3.39	التعبير عن إجراءات استقبال الطلبة للعام الدراسي الجديد بمركز تنفرع منه خطوط تمثل أفكاراً	2
9	1.23	٧	3.39	تنظيم أفكار بخصوص معالجة تسرب الطلبة بطريقة فنية مرئية	9
8	1.24	9	3.32	متابعة الإجراءات الإدارية من خلال خارطة ذهنية مكتوبة	8
5	1.23	10	3.25	تدوين الأفكار المتعلقة بتبني منهجية العمل المؤسسي باستخدام الألوان	5
12	1.23	11	3.24	استخدام الرسوم عند صياغة الأفكار التي تتعلق بالمواقف الإدارية	12
7	1.21	12	3.23	وضع أشكال رسومية لتوفير فرص القيادة التشاركية للعاملين داخل المدرسة	7
13	1.25	١٢	3.23	إعطاء لون خاص لكل مورد عند حصرها بهدف الاستفادة منها	13
6	1.22	14	3.22	استخدام الألوان للتعبير عن أولويات العمل	6
القيادة والإدارة			3.37		

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٦) أن مجال القيادة والإدارة جاء بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٧) بانحراف معياري (١,٩٩)، وجاءت في الرتبة الأولى

الفقرة (١٤) والتي نصت على "القيام بأخذ الملاحظات وتدوينها للمساعدة في تنظيم العمل" بمتوسط حسابي (٣, ٦٢) وانحراف معياري (١, ١٨)، وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٦) والتي نصت على "استخدام الألوان للتعبير عن أولويات العمل" بمتوسط حسابي (٣, ٢٢) وانحراف معياري (1.22) وبدرجة متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية جاء متوسطاً، وقد يعزى ذلك إلى قناعة بعض المديرين الموهمة بعدم فاعلية الخرائط الذهنية واعتقادهم أن ل هذه الاستراتيجية قد تزيد من الأعباء الملقاة عليهم، وقد يعزى ذلك إلى تنوع أنماط التعلم لدى المديرين؛ إذ تتنوع هذه الأنماط بين النمط السمعي والبصري والحركي، ويضاف إلى ذلك تفاوتهم في مستوياتهم الثقافية ومستويات الإبداع

لديهم واتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير، كما أن الضغوط التي يتعرض لها مديري المدارس قد تحد من قدرتهم على الإبداع، وقد يفسر ذلك بنقص معرفتهم بالخرائط الذهنية وفوائدها الجمة، كما قد يعزى ذلك إلى الإجراءات التي يتبعها مديري المدارس التي تكاد تكون موحدة غالباً، ويضاف إلى ذلك تشابه الخطط المدرسية في بنودها ونشاطاتها، وقد يكون لتمثل المديرين في صفاتهم وأنماطهم وظروفهم الحياتية سبباً في الوصول إلى مثل هذه النتيجة، وقد جاء مجال القيادة والإدارة في المرتبة الأولى، وكان بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعتهم بأهمية هذا المجال أكثر من غيره من مجالات الخطة، فغالباً يوجه المديرون مركز اهتمامهم للأمور المتعلقة بالجانب الإداري؛ لخضوع هذا الجانب للمتابعة والتقييم، كما أن هذا الجانب يبرز بشكل أوضح إذا ما قورن بغيره من مجالات الخطة كمجال المدرسة والمجتمع مثلاً،، كما أن وجود المساءلة وارتباطها بنجاح الخطط قد كان نتيجة طبيعية للوصول إلى هذه النتيجة، إذ إن وزارة التربية والتعليم قد فعّلت هذا الجانب من خلال إنشاء وحدة الجودة والمساءلة عام (٢٠١٦)، كما أن

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠, ٠٥) في واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية تعزى إلى متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية باختلاف متغيرات الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس: الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية بناء باختلاف الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	230	3.34	.84٠
انثى	445	3.34	.86٠
الدرجة الكلية	675	3.34	.85٠

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية

التخطيط هو دور من أدوار مدير المدرسة، وهو ملزم بمتابعة تنفيذ الخطط وتقييمها، وهو المسؤول الأول عن نجاحها، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال المدرسة والمجتمع، وكان بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قناعة مديري المدارس الشخصية أن هذا المجال يبدو أقل أهمية من غيره من مجالات الخططة، وأن موضوع افتتاح المدرسة على المجتمع من التطورات المستجدة في مدارسنا إذا ما قورنت المدارس العربية بمدارس المجتمعات المتقدمة، وما زال المجتمع يتمثل معتقدات اجتماعية تمنعه من مشاركة المدرسة نشاطاتها، وقد يعزى ذلك إلى محدودية مهام مديري المدارس المتعلقة بهذا الجانب، وأن هذا المجال ليس من ضمن المهام اليومية المتكررة التي يقوم بها مدير المدرسة، وقد ارتبط هذا الجانب في مدارسنا الأردنية بخطة التطوير المنبثقة عن الاقتصاد المعرفي، وبالتحديد برنامج تطوير المدرسة، الذي يقضي بتشكيل مجالس التطوير المحلية، والتي ينتخب من خلالها ممثلون عن المجتمع المحلي، إلا أن مشاركة المجتمع المحلي في تنفيذ الخطط التطويرية لا زالت محدودة من وجهة نظر الباحثين.

لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير الجنس.
ثانياً: متغير المؤهل العلمي: الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
دبلوم بعد بكا	3.30	383	.822٠
ماجستير	3.39	228	.873٠
دكتوراه	3.44	64	.927٠
الدرجة الكلية	3.34	675	.850٠

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير المؤهل العلمي.
ثالثاً: عدد سنوات الخبرة الإدارية: الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف عدد سنوات الخبرة الإدارية.

الخبرة الإدارية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات 1-5	131	3.19	.82٠
سنوات 6-10	117	3.45	.88٠
سنة 11-15	167	3.39	.86٠
١٦ سنة فأكثر	260	3.34	.84٠
الدرجة الكلية	675	3.34	.85٠

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (١٠) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية بين متوسطات الحسابية لواقع استخدام متغير سنوات الخبرة.
الجدول رقم (١١) يبين ملخص نتائج تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام

الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	.056	1	.056٠	٠	.780٠
المؤهل	1.740	2	.870٠	1.2	.299٠
الخبرة الإدارية	4.742	3	1.581	2.1	.087٠
الخطأ	480.788	668	.720٠		
الكلية	8026.102	675			
الكلية المصحح	487.432	674			

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = ٠,٠٥)$ على الدرجة الكلية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية، إذ بلغت قيم "ف" $(٠,٠٧٨)$ و $(١,٢٠٩)$ و $(٢,١٩٦)$ وجميعها ذات مستوى دلالة أكبر من $(a = ٠,٠٥)$.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a = ٠,٠٥)$ في واقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية؟

أولاً: متغير الجنس: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = ٠,٠٥)$ على الدرجة الكلية لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير الجنس، وقد يعزى ذلك إلى تماثل التكوين العقلي والخلقي والسيكولوجي للذكور والإناث إلى حد ما، فمعظم المديرين يميلون إلى استخدام النصف الأيمن من الدماغ، ويضاف إلى ذلك تماثل اتجاهاتهم النفسية نحو الخطط إلى حد ما، كما أن طبيعة الأعمال والمهام التي يقوم بها المديرون (ذكوراً وإناثاً) قد تتشابه كونهم يتبعون مرجعاً واحداً، المتمثل في وزارة التربية والتعليم الأردنية، كما أن متطلبات الترشيح لوظيفة مدير مدرسة لم

تمايز بين الذكور والإناث، بالإضافة إلى أن المديرين من كلا الجنسين يخضعان لمصدر رقابي واحد المتمثل في وحدة الجودة والمساءلة، وربما تعلق هذه النتيجة بأن المعرفة بمصادر المعرفة المختلفة متاحة لكلا الجنسين بالدرجة نفسها، بالإضافة إلى أن الدورات التدريبية التي يلتحق بها المديرين تكون موحدة لكلا الجنسين على افتراض أن هذه الدورات تقدم معرفة حول مفهوم الخرائط الذهنية وتوظيفها في عملية التخطيط، وهذا النوع من الاستراتيجيات يتطلب مهارات عقلية عليا، يتساوى في امتلاكها الذكور والإناث بشكل عام. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الجرايدة (٢٠١٤)، واختلفت مع دراسة القرامسة (٢٠١٦).

ثانياً: متغير المؤهل العلمي: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير المؤهل العلمي (دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراة). وقد يعزى ذلك وجود قلة من المديرين ممن يوظفون علمهم

ومعرفتهم المكتسبة في مجال عملهم التوظيف المأمول، إذ إن الحصول على مؤهل علمي جديد كالماجستير والدكتوراة لم يضاف للبعض منهم شيئاً سوى حصوله على ترفيع وزيادة في الراتب، كما أن بعض المديرين على اختلاف مؤهلاتهم لا يدركون مفهوم هذه الاستراتيجية، وربما يكون ذلك مرتبطاً بشكل كبير بضعف الحوافز التي تقدمها الجهات المسؤولة للمتميزين من المديرين الذين يحققون نجاحاً في تنفيذ خططهم، كما أن إقبال كاهل المديرين بالأعمال الإدارية قد يكون سبباً في ذلك، كما أن بعض المديرين على اختلاف مؤهلاتهم لم يدرسوا مواداً تربوية تعرضهم لمثل هذا النوع من الخبرات.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة القرامسة (٢٠١٦)، واختلفت في نتائجها مع دراسة شعير (٢٠١٣).

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة الإدارية: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ لواقع استخدام الخريطة الذهنية التربوية الإدارية لتنفيذ الخطط المدرسية لمديري المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

- الإدارية، وقد يعزى ذلك إلى عدم إدراك المفهوم العلمي لاستراتيجية الخرائط الذهنية، والغياب المعرفي لهذه الاستراتيجية، وعدم تعرض المديرين لمثل هذا النوع من الاستراتيجيات طيلة فترة عملهم في التربية والتعليم، وعدم خضوعهم لدورات على اختلاف خبراتهم لهذا النمط من الاستراتيجيات، بالإضافة إلى نزوع المديرين على اختلاف خبراتهم إلى التقليد والمحاكاة لمديرهم الذين تتلمذوا على أيديهم، فتأثروا بهم وساروا على نهجهم، وقد يكون الخوف من التغيير سببا في استخدامهم المتواضع لتلك الاستراتيجية، حيث ارتبطت فكرة الاستفادة منها في الجانب التعليمي، ويضاف إلى ذلك قلة وعي المديرين بأهمية هذه الاستراتيجية وفوائدها الجمة، وربما يكون السبب كامن في قلة مجتمعات التعلم التي تتناول هذا النوع من الاستراتيجيات. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة القرامسة (٢٠١٦)، ودراسة شعير (٢٠١٣).
- التوصيات:**
- تشجيع مديري المدارس على توظيف الخرائط الذهنية أثناء تنفيذ الخطط.
- العمل على إخضاع مديري المدارس والقيادات الإدارية لدورات فنية في رسم الخرائط الذهنية.
- تكثيف ورشات العمل والندوات ومجتمعات التعلم حول الخرائط الذهنية لزيادة معرفة المديرين بها.
- إعداد المزيد من الدراسات حول الأنماط الشخصية لمديري المدارس، وعلاقتها بتنفيذ الخطط.
- الهوامش:**
- (١) عامر، طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٥.
- (٢) همشري، عمر أحمد، إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة، الأردن: دار صفاء، ٢٠١٣.
- (3) Carliner, S., **Talent Development**, 2019, Retrieved at 15/8/2019 from: www.emailprofile.td.org/my#tdmag
- (4) Buzan, T., **How To Mind Map**, London: Thorons, 2002.
- (٥) رزوقي، رعد وعبد الكريم، سهى، التفكير وأنماطه، عمان: دار المسيرة، ٢٠١٥.
- (٦) آدم، طلعت محمد، الإدارة المدرسية الميدانية. ط١، الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠١٤.
- (٧) آدم، طلعت محمد وموسى، موسى حسن، نحو إدارة مدرسية متطورة، الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠١٤.

- (٨) الخواج، عبد الفتاح محمد، **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**، ط2، عمان : دار الثقافة، ٢٠٠٩.
- (٩) زيدان، سليمان أحمد، **إدارة الوقت والتغيير**، عمان: دار المناهج، ٢٠١٠.
- (١٠) المجلس الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير حالة البلاد**، ٢٠١٨، تم استخلاصه من الموقع الإلكتروني www.esc.jo بتاريخ ١٠/٨/٢٠١٩.
- (١١) Stevenson, I., An Improvement Plan is Not Enough – You Need A Strategy. **Kappaonline.Org**, 2019, 100 (6), 60–64.
- (١٢) جعفر، أنوار حسن، فاعلية استراتيجتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٠١٦، (٧٠)، ٣٠٥–٣٣٨.
- (١٣) عبدالمنعم، رانية عبدالله، فاعلية استخدام الخرائط العقلية الإلكترونية في إكساب مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطالبات الملمات في كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٠١٥، ٢٧(١١)، ٢٤–١.
- (١٤) الجيس، خديجة علي، **واقع التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية الخاصة من وجهة نظر رؤساء الأقسام التعليمية فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، ٢٠١١، ص١٢.
- (١٥) صبري، أمين محمود، **علم الديناميولوجي**، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠١١، ص٢٠٣.
- (١٦) وزارة التربية والتعليم، **إدارة الشؤون القانونية، مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية**، عمان، ٢٠١٨.
- (١٧) البحيري، خلف محمد، **أسس تخطيط التعليم**، القاهرة : دار الفجر، ٢٠١٤.
- (١٨) زريقات، محمد نايف، **التدريب على إعداد الخطط التربوية**، عمان : دار جرير، ٢٠٠٦.
- (١٩) أبو شندي، سعد عامر، **التخطيط الإداري المدرسي: أطر نظرية وتطبيقات عملية**، عمان: دار الأعلام، ٢٠١٠.
- (٢٠) العربي، حسام نعمان، **التخطيط الإداري**، ط١، عمان: دار أسامة، ٢٠١٠.
- (٢١) وزارة التربية والتعليم، **برنامج تطوير المدرسة**، الأردن، ٢٠١٠.
- (٢٢) بوزان، توني، **استخدم ذاكرتك**، ط١، السعودية : ترجمة مكتبة جرير، ٢٠٠٣.
- (23) Khusniyah, N., Improving Descriptive Writting Through Mind Mapping. **Research and Innovation in Language Learning**, 2019, 2 (1), 75–84.
- (24) Buzan, T., **Use Your Head: How to Unleash The Power of Your Mind**, NJ: FT Press, 2010. □
- (25) Buzan, T., **The Most Important Graph in the World and How it Will Change Your Life**, UK: Proactive Press, 2012.
- (٢٦) الحناظرة، نبيلة عبد المهدي، **فاعلية برنامج تدريبي للتفكير التصوري في تنمية الخرائط**

تكنولوجيا التعليم لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٠١٥، ٢٧(١١)، ٢٤-١.

(٣٤) جعفر، أنوار حسن، فاعلية استراتيجتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٠١٦، ٧٠(٧)، ٣٠٥-٣٣٨.

(٣٥) إبراهيم، يارا إبراهيم، فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال وأثره على عادات العقل لديهن. **دراسات في الطفولة والتربية**، ٢٠١٨، ٥(٥)، ١٩٤-٢٦٦.

(36) Nunies, L., Novoa, P., Majo, H., & Salvatierra, A., Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students. **Propositos y Representaciones**, 2019, 7 (1), 59-82.

(37) Astriani, D., Susilo, H., Suwono, H., Lukiati, B. & Purnomo, A., Mind Mapping in Learning Models: A tool to Improve Student Metacognitive Skills. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, 2020, 15(6), 4-17.

العقلية، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠١٠.

(27) Al-Zboon, M. & Hasan, M., Strategy School Planning In Jordan. **Education project Innovation**, 2012, 132 (4), 809-825.

(٢٨) الجرايدة، محمد سليمان، تصور مقترح لتحسين فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومساعدتهم بسلطنة عمان. **المجلة التربوية**، ٢٠١٤، ٢٨(١١٢)، ٤٦١-٥١١.

(٢٩) Cakir, R., Development Plans in Turkey and Managerial Analysis on Education. **Project Innovation**, 2015, 136 (1), 19-23.

(٣٠) القرامسة، خالد عبدالله، درجة التزام مديري المدارس بتنفيذ الخطة السنوية التطويرية في محافظة معان وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠١٦.

(31) Thompson, C., 'School Administrators and Stakeholders' Attitudes Towards, and Perspectives, on School Improvement Planning. **Educational Planning**, 2018, 25 (4), 7-26. □

(٣٢) شعير، بندر صالح، بناء خرائط ذهنية لعملية صنع القرارات الإدارية لدى مديري المدارس بمنطقة الباحة التعليمية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠١٣.

(٣٣) عبدالمنعم، رانية عبدالله، فاعلية استخدام الخرائط العقلية الإلكترونية في إكساب مفاهيم

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى عينة أردنية من أهالي والمعلمين*

***خليل الزبيد

***أ.د. فاروق الروسان

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠/٤/٢١م

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٦/٢٩م

الملخص

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى عينة أردنية من أهالي والمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) ولي أمر ومعلم، اختيروا قصدياً من أكاديمية بناء الغد مصنفين إلى معلمين من ذوي التخصصات التطبيقية، ومعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية، وأولياء أمور ممن لديهم طفل ذو إعاقة، وأولياء أمور ممن ليس لديهم طفل ذو إعاقة، كما تم إعداد مقياس الكفايات المعرفية الذي توفرت فيه دلالات صدق وثبات تبرر استخدامه في هذه الدراسة من قبل الباحث، وتم إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية وتم التحقق من دلالات صدق وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على جميع المجالات الفرعية لمقياس الكفايات المعرفية تعزى للبرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للمقياس الكفايات المعرفية وفقاً لمتغير تخصص المعلم في جميع المجالات الفرعية لمقياس الكفايات المعرفية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات المعرفية، وفقاً لمتغير حالة أهالي في جميع المجالات الفرعية لمقياس الكفايات المعرفية، وتوصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات على عينات أكبر من التي تناولها الباحث تغطي محافظات المملكة، وتمثل مجالات أكبر لفئات الإعاقة الأخرى.

كلمات مفتاحية: (تربية خاصة، ذوي إعاقة، برنامج تدريبي، معلمين، أولياء أمور)

*بحث مستقل من أطروحة دكتوراه للطلاب خليل الزبيد

**باحث، طالب دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية

***أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The effectiveness of a training program in improving Cognitive knowledge to Prevent Mental disability in a Jordanian Sample of Parents and Teachers

Abstract

This training program aims to improve the Competencies of the Cognitive knowledge to Prevent Mental disability in a Jordanian Sample of Parents and Teachers. The sample of the study consisted of (60) parents and teachers chosen intentionally from Bunat Alghad Academy and categorized into four groups: 1. Teachers with applied specialties, 2. teachers of the humanities specialties, 3. Parents who have children with disabilities, 4. Parents who have normal children without any disabilities. The cognitive knowledge scale was developed by the researcher, as the study adopted the descriptive semi-analytical approach. The findings indicated that there were significant statistical differences between test and pretest in all sub-domains of the cognitive competence scale for disability prevention. There are no significant statistical differences in the post-test of knowledge competencies according to the variable of the teacher's specialization in all sub-domains of the cognitive skills scale for the prevention of disability. There were no significant statistical differences in post-test of knowledge competencies according to the status of parents in all sub-domains of the cognitive skills scale for disability prevention. The study recommends to conduct studies on larger samples in the Kingdom representing large areas for other categories of disability.

KeyWords: Special Education, Disabled People, Training Program, Teachers, Parents

المقدمة: تعتبر الأسرة والمدرسة الركيزتين الأساسيين الذين يشكلان وعي الطفل، وهما من الأهمية في مكان؛ لأنهما الوسط الذي تتشكل فيه السلوكيات والقيم لدى

الطفل، وتكمن هذه الأهمية في السنوات الأولى من عمر الطفل؛ حيث تشكل هذه السنوات ملامح المستقبل لدى الطفل؛ ولأن المدرسة والبيت تعملان معاً على تخفيف منابع المشكلات لدى الأطفال أو تخفيف الأضرار الناجمة عن الإعاقة إن وقعت، وتبقى الوقاية من الإعاقة هي المفهوم المعين والمساعد على جعل الوعي بالإعاقات مفعول بناء إن تم بشكل صحيح، ولن يكون هذا إلا بإمداد الوالدين والمعلمين بما لا يسعهما جهله بما يتعلق بالطفولة المبكرة.

يقترّب عدد ذوي الإعاقة في العالم من حوالي ٤٠٠ مليون شخص ويُذكر - بحسب إحصاءات (UN, 2004) أن أكثر من ٨٠ في المائة منهم في الدول النامية، وبحسب منظمة الصحة العالمية (٢٠١١) فإن النسبة ارتفعت لكي تصل إلى ٦٠٠ مليون شخص، حيث ترتفع نسبة الإعاقة مع تفاقم سوء التغذية والأمراض أثناء الحمل وفي الطفولة المبكرة، وتعتبر الإعاقة مشكلة اجتماعية سواء للمعوق نفسه أم لأسرته وهي بالتالي تستدعي تركيز الجهود للحد منها والعمل على دمج الأطفال المعوقين في مجتمعاتهم ليتاح لهم إظهار طاقاتهم

الكامنة وإمكاناتهم الخفية وليسهموا في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلدانهم، وهنا لابد من التركيز على دور التوعية الصحية وتحسين الظروف البيئية وتوفير وسائل الاتصال، والقضاء على العادات والتقاليد الاجتماعية والغذائية السيئة الأمر الذي يسهم فعلياً في خفض نسبة الإعاقات وآثارها السلبية على الأطفال المعوقين وأسرهم، ويعد التعاون بين أهل والمدرسة عاملاً مهماً وأساسياً في مساعدة الطفل منذ بداية حياته المدرسية، على حل الكثير من المشكلات الوقائية من الإعاقة، وكلما كانت قدرة أهل على مواجهة المشكلة وقبول الواقع أكبر، كانت فرصتهم في النجاح أكبر، وفي اختيار البرامج المناسبة لطفلهم وإعداده لدخول المدرسة ومساعدة القائمين على العمل التربوي فيها، ويعد التعاون بين ذوي الطفل (عائلة - أسرة - أهل) ذي الاحتياجات الخاصة وبين المدرسة هو الأساس الأول لتقدم الطفل حيث يمثل البيت والمدرسة مؤسسة تربوية في غاية الأهمية، تتوحد أهدافها في تأهيل الطفل وتعليمه وتربيته بأسلوب سليم يؤدي إلى نمو شخصيته وتكاملها من النواحي النفسية

والاجتماعية والثقافية حتى يمكن دمجها في المجتمع ومساعدته على حياة سليمة، وتزداد أهمية التعاون بين المدرسة والبيت في تقبل الأهل وضع طفلهم وتفهمه وإدراك أنه باستطاعتهم أن يساعده، كما أن اللقاءات المتكررة بين الأولياء والمعلمين والتي تهدف إلى مناقشة الأمور التي تتعلق بسلوك الطفل والأمور التي تحدث في المنزل والتي يجب أن لا تخفى على المعلم توصل إلى فهم أعمق لأفضل أساليب التعامل مع الطفل سواء في المدرسة أم في المنزل.

ويجد الناظر في واقع التربية الخاصة في الأردن تقدماً ملحوظاً في هذا الميدان، ويعتبر الاهتمام بالكفايات المعرفية عند أهالي والمعلمين ركيزة أساسية من أجل خدمة ميدان ذوي الإعاقة؛ لأن هذه الفئات الثلاث تعدّ اليوم بمثابة المحرك الرئيس للرأي العام وهي ذاتها التي تجعل من أصحاب القرار يلتفتون إلى هذه الفئة من المجتمع بعين رعايتهم؛ فالوقاية من الإعاقة بكل أنواعها وأشكالها ودرجاتها ومستوياتها مهمة ويجب أن تنهض كل الجهود نحوها، وهذا الذي يجعلنا نولي اهتماماً بالغاً بتثقيف المعلمين وأهالي.

ويشير مفهوم الوقاية على أنها مجموعة من الإجراءات والخدمات المقصودة والمنظمة التي تهدف إلى الإقلال من حدوث الخلل أو القصور المؤدي إلى عجز في الوظائف الفسيولوجية والحد من الآثار المترتبة على حالات العجز بهدف إتاحة الفرص للفرد كي يحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المثمر مع بيئة بأقل درجة ممكنة وتوفير الفرص له؛ لأن تحقيق حياة أخرى ما تكون إلى حياة العاديين، وقد تكون تلك الإجراءات والخدمات ذات طابع طبي أو اجتماعي أو تربوي أو تأهيلي. Al- (Rousan, 2013)

ومن خلال خبرة الباحث وإطلاعه على الدراسات والأبحاث كدراسة (Makannen & Al-Smadi, 2016) و (Izeldien, 2016) و (Alqawasmeh & Awad, 2012) و (Mohammed, 2010)، وجد - في حدود اطلاعه - حاجة واضحة إلى هذه الدراسة التي تتعلق بالوقاية من الإعاقة ولا سيما أن نسب الإعاقة من كل الفئات في زيادة مستمرة ولأن الحاجة ماسة إلى تكثيف الجهود لبناء برامج للوقاية من الإعاقة من أجل التخفيف من الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية على الأسر والمجتمع؛ ولأن عدد الدراسات التي تتعلق

مشكلة الدراسة:

وعلى ذلك صيغت مشكلة الدراسة كالآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة في عينة أردنية من أهالي والمعلمين؟
وتنبثق عن مشكلة الدراسة عدد من الفرضيات الآتية:

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ في الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة تعزى لتخصص المعلمين (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية)؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ في الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة تعزى لأهالي ممن لديهم أطفال معوقين وممن ليس لديهم أطفال معوقين؟

بتنمية الكفايات المعرفية لأهالي والمعلمين ودورها في برامج الوقاية من الإعاقة للأطفال ذوي الإعاقة وعلى الأسرة والمجتمع لا تغطي المطلوب؛ ولأن الباحث اجتهد في أن يبحث في موضوع يسهم في رفع الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى أهالي والمعلمين عند فئات الإعاقة (العقلية، السمعية، البصرية، طيف التوحد). ومن هنا جاء السؤال الرئيس للدراسة الحالية.

ومن هنا ينهد البرنامج التدريبي لكي يغطي مساحة شاسعة من هذه الدراسة في قيمته وأهميته التي تنظوي على العديد من القوائد ذات البعد العملي في تثقيف وتدريب وتنبية العاملين والملازمين لذوي الإعاقة من أجل النظر الثاقب في مدى دقة المعلومات التي يتعاملوا فيها ومن خلالها مع هذه الفئات ويكمن جهود الفائدة من البرنامج التدريبي في مدى تحقيقه لأهم هدف من أهدافه وهو جعل فئات ذوي الإعاقة والتعامل معها جزءاً من ثقافة المجتمع وأن لا يكون التعامل معهم من خلال الخبرات القاصرة البعيدة عن أهل الاختصاص.

أهمية الدراسة:**أولاً: الأهمية النظرية، وتتمثل في:**

١- تنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى المعلمين ولأهالي حول فئات الإعاقة.

٢- إثراء المكتبة العربية ببرامج عربية تُعنى بأهالي والمعلمين.

٣- تنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى أهالي والمعلمين بفئات.

ثانياً: الأهمية العملية، وتتمثل في:

١- توفير برنامج تدريبي للمعلمين ولأهالي لتطوير الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة حول فئات الإعاقة.

٢- إبراز دور الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة في إيصال المعلومات الصحيحة حول فئات الإعاقة.

٣- توفير مقياس للكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لأهالي حول فئات الإعاقة تتوفر فيه دلالات صدق وثبات مقبولة.

٤- الكشف عن الإعاقة من خلال توفير برامج تثقف وتؤهل العائلات في كيفية التعامل مع أبنائهم من ذوي الإعاقة بالإضافة إلى توفير برامج تأهيلية للمعلمين من أجل توفير ما يحتاجه الطلبة من ذوي

أهداف الدراسة:

١- هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى عينة أردنية من أهالي والمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) ولي أمر ومعلم، اختيروا قصدياً من أكاديمية بناء الغد مصنفين إلى معلمين من ذوي التخصصات التطبيقية، ومعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية، وأولياء أمور ممن لديهم طفل ذو إعاقة، وأولياء أمور ممن ليس لديهم طفل ذو إعاقة

٢- المقارنة لمدى التأثير الذي أحدثه البرنامج في كفايات المعلمين وأهالي للنظر في إمكانية تعميم نتائج هذا البحث أو لا.

٣- تقديم مادة تدريبية للعاملين في مجالات تثقيف العاملين في مجالات العمل أو رعاية ذوي الإعاقة.

الإطار النظري للدراسة:

يشكل دور أهالي من آباء وأمّهات دوراً هاماً في الوقاية من الإعاقة حيث يشير عبدات (2009, Abdatt) إلى أن السعي الدؤوب في جعل أهل الطفل ذي الإعاقة يساهمون بشكل لافت ونوعي في جعل ابنهم يتطور على صعيدي التعلم والتربية

لأن انغماس الآباء والأمهات في تنفيذ هذه البرامج يكون أكثر إخلاصاً لأن هذه الأهداف المرجو تحقيقها كانت بأيديهم وبأفكارهم ولأنهم في البداية والنهاية هم المنتفعون من هذه البرامج، وقد سرد شي وباور (Bauer & Shea، ١٩٩١) عدداً وافراً من هذه المزايا التي تترتب على جعل الآباء والأمهات جزءاً محورياً في صوغ هذه البرامج فجعل هذه المزايا تشمل المجالات الاجتماعية والنفسية والجسدية والأكاديمية بل ويتعدى الأمر إلى تلك الدافعية الواضحة في سلوك الآباء المترجم من نشاط الأبناء في التفاعل الذي يعتبر هو المكافأة الحقيقية للآباء والأمهات على جهودهم مع ابنهم وتصبح علاقة المدرسة أو المركز بالبيت والمجتمع المحيط بالابن أفضل وأكثر حيوية.

ويضيف حنفي (Hanafi, 2007) قائلاً إن الارتباك النفسي الذي تعاني منه عائلات الأطفال ذوي الإعاقة مرده إلى فقدان الدعم والمؤازرة بكل أنواعها من المجتمع والدولة، وعلى رأس هذا فقدان قلة التوعية والتثقيف المنوط بهؤلاء الأطفال من خلال الحملات المستمرة لتوعية الناس بهذه الفئة المهمشة في المجتمع،

يعتبر تمكين اجتماعي وواجب أخلاقي اتجاههم، فكل الأنظمة والقوانين والتعليمات المتعلقة بالشأن التربوي تدعم وتحض الآباء والأمهات على المشاركة في رفع سوية الإستقلالية عند الأبناء من ذوي الإعاقة، ويساند هذه التشريعات جموع المتخصصين بالتربية الخاصة من خلال منابرهم المتعددة بأن هذه المساندة لذوي الإعاقة تعمل على رفد قدرات ومهارات وكفايات وخبرات الأهالي والقائمين على التعامل مع ذوي الإعاقة بل وذوي الإعاقة أنفسهم حيث تكون العلاقة طردية بين فاعلية المشاركة والتتائج المترتبة عليها، وكلما كانت البرامج والخطط والأنشطة التي يشارك في تفاصيلها من حيث الأهداف والإجراءات تجعل فاعليتهم في تطبيقها وإخلاصهم أكبر لأن الإحساس بأن يكونوا جزءاً من هذا البرنامج المفيد لأبنائهم أفضل وأكثر حيوية (Hess & ١٩٧٥) Goodson، وتصبح النظرة إلى هذه البرامج أكثر واقعية عندما يشارك بها أولياء أمور الأطفال أكثر من تلك البرامج التي تحيي إليهم جاهزة ولا تراعي خصائص الآباء النفسية ولا حاجاتهم لأبنائهم ويتعدى الأمر إلى سرعة النتائج الإيجابية

الجودة العالية على تفعيل دور الأسر في رغبة أبنائهم والعمل على جعل هذه البرامج تشمل كل ما يحتاجه ذوي الإعاقة لرفع مستواهم واستثمار باقي قدراتهم وتمكين الأسر من التعامل مع أبنائهم تعليمياً وتدريباً بما يتناسب مع الفروق الفردية التي تنهض بقدراتهم وتفعيلها Al-Batal, (2000).

والوقاية من الإعاقة برنامج قابل للتحقق وقادر على توفير الكثير من الإمكانيات للأطفال وأسرهم إذا كان القائم على هذا البرنامج تصميمياً وتدريباً على مستوى من الوعي، فالوعي بهذه الفئات من ذوي الإعاقة من خلال نشر المعلومات ذات الفائدة العملية وإظهار ما لدى ذوي الإعاقة من مزايا وقدرات، بل ويتعدى الأمر إلى بث الوعي لكفاية الأسر بأن العادات الصحية بكل أنواعها قادرة على الحد من انتشار الإعاقة وتفاقمها Al-(Rousan, 2013).

الوقاية من الإعاقة تشير إلى مستويات ثلاثة حيث تبدأ بالوقاية الأولية وهي مجموعة من الإجراءات التي تمنع حدوث الإعاقة من خلال تجنب ما يجعلها تحدث من خلال تحسين مستويات الرعاية الصحية

والحاجة الماسة إلى ضرورة بناء توقعات حقيقية عند الآباء والأمهات بما يخص هذه الفئات ومدى واقعية ما يقدم من قبل المختصين، فالعالم الأول والأخير للطفل ذي الإعاقة هي الأسرة فكلما كانت الأسرة أكثر ثقافة وعلماً وواقعية كانت قادرة على معاونه ابنهم والوقوف معه ومعاونته بتوقعات حقيقية، ويشير Al-(Khatib, 2016) إلى أهمية الخدمات بأنواعها سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو طبية أو تربوية التي تقدم للأطفال من ذوي الإعاقة.

يشير مفهوم الوقاية على أنها «مجموعة من الإجراءات والخدمات المقصودة والمنظمة التي تهدف إلى الإقلال من حدوث الخلل أو القصور المؤدي إلى عجز في الوظائف الفسيولوجية والحد من الآثار المترتبة على حالات العجز بهدف إتاحة الفرص للفرد كي يحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المثمر مع البيئة» Al-(Rousan, 2013).

وتشمل برامج الوقاية من الإعاقة في تضاعيفها على العمل الدؤوب على تحسين جودة الطرق العملية والعلمية في التعامل مع ذوي الإعاقة حيث تركز البرامج ذات

بأنواعها، ثم تنتقل هذه الوقاية إلى مجموعة من الإجراءات - في المستوى الثاني - التي تجتهد في منع تطوّر هذه الحالات من الضعف والعجز من خلال التدخل المبكر والكشف عن الأسباب المؤدية إلى الإعاقة وتفاقمها من خلال التدخل العلاجي المبكر، ثم تعمل هذه الوقاية في مستواها الثالث من التخفيف من حالات العجز والإعاقة وعدم تطورها والتأقلم معها من خلال مجموعة من الإجراءات Yusif & (Awad, 2012)

أشار الخطيب (Al-Khatib, 2016) إلى أهمية برنامج الإرشاد الجيني الذي يتضمن توعية الآباء والأمهات من المقبلين إلى الزواج بأهمية العناية الطبية قبل الحمل وأثناءه من خلال الحديث عن التغذية السليمة وعدم التعرض للأشعة الضارة وتجنب الضغوط النفسية وعدم تناول الكحول حيث تسهم هذه التوعية في الوقاية في التقليل من الفرص التي تؤدي لإنجاب أطفال من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى الحديث وخاصة أهمية المطاعيم بأنواعها ومواقيت أخذها الأمر الذي يسهم في تجنب الإعاقة والحد من تفاقمها إن حدثت.

تمثل الأسرة الدور الأهم للكشف عن الإعاقة في مراحلها المبكرة من خلال الملاحظة الدائمة والمستمرة للأطفال بما يظهر لديهم من تصرفات وأنماط غير طبيعية مما يجعل تقديم الخدمات بأنواعها لهم ولأطفالهم ذات فائدة في الحد من انتشار الإعاقة، ومن أكثر من يجعل هذا التدخل له فوائد كبيرة هو الإطلاع من قبل الأسر على الخصائص النمائية في المجالات المختلفة للأطفال سواء أكانت حركية أو نفسية أو اجتماعية أو لغوية وغير ذلك فهذا الإطلاع يجعل الأسر ذات وعي بأن هذه السلوكيات الصادرة من ابنهم طبيعية أم لا (Kauffman, Hallahan & Pullen, 2013).

ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الكفاية ومنها تعريف هاوسام وهوستين (Howsam & Houston, 1979) بأنها "القدرة على القيام بعمل ما أو إحداث ناتج معين". أما باتريشا (Patrica, 1970) فعرفت الكفاية على أنها "الأهداف السلوكية المحددة الثابتة بشكل دقيق والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أما الكفايات التربوية فيعرفها هول جـونز

(Ysseldyke, 1982) امتلاك المعلم المعرفة العامة والمهارات اللازمة للتدريس ومدى اتقانه لها.

وتعتبر الكفايات المعرفية بأنها المهارات اللازمة للمعلمين وأهالي المتعلقة بالأطفال من أجل الوقاية من الإعاقة بكونها مجمل المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها ولي الأمر والمعلم الراغب بالحديث عن أطفال الوقاية من الإعاقة في برامج الحوارية أو في أعمدة الصحافة أو في الغرف الصفية التي يعلم بها لكي يكون مؤهلاً للحديث أو الحوار حول هذه الفئة تبعاً للأساليب والاستراتيجيات المستندة إلى الأبحاث العلمية المتضمنة للمعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال للطفولة، وأصبحت الكفايات المعرفية معلماً ومظهراً واضحاً لإعداد المهنيين، وشهدت دراسة الكفايات تطوراً متسارعاً في العقود الثلاثة الأخيرة، إذ هدفت في بداياتها المبكرة إلى تحديد الأداء المتميز وتسهيل التدريب ووضع الأهداف وقياسها، ويستخدم مصطلح الكفاية (Competency) حيث تم

استخدام قدرة الفرد على تقديم دليل يشير إلى امتلاك مدى واسع من المعلومات والمعارف والمهارات التي ترتبط بوظيفة ما، وفي ميدان التربية والتعليم استخدم المصطلح من أجل التأكيد على ارتباطه بالجانب المعرفي كما يختلف تعريف الكفاية تبعاً للغرض منها، ولاختلاف السياق الثقافي؛ فيما يركز في الولايات المتحدة على الكفايات المرتبطة بالفرد والمعرفة المحددة والمهارات التي يتطلبها الأداء المتميز، ونجد أن التركيز في بريطانيا يعتمد على إنهاء المهمة أكثر من التركيز على التميز الفردي.

وشهد العقد الماضي اهتماماً متزايداً بالحاجة إلى تدريب العاملين في برامج التدخلات السلوكية المكثفة في مرحلة الطفولة المبكرة: (Early Intensive Behavioral intervention) التي تستهدف أطفال الوقاية من الإعاقة، فيشير إيكسث (Eikeseth, ٢٠١٠) إلى أنه لا يوجد في الوقت الراهن برامج لتدريب المهنيين وإعدادهم للقيام بهذه المهمة، ويقدم توصيات تتعلق بالمهارات الأساسية المطلوبة للاحتراف المهني في مجال برامج التدخلات

السلوكية المكثفة في الطفولة المبكرة، وفي مجالات طرق واستراتيجيات الوقاية من الإعاقة، وبرمجة المنهاج، والعمل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة والإشراف والتقييم، وتركز الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة للمعلمين وأهالي مع ذوي الإعاقة على امتلاك المعلومات النظرية لطيف التوحد، والمعرفة العلمية بالبحث في برامج التدخلات السلوكية المكثفة والمبكرة، والمعلومات الشاملة حول مبادئ تحليل السلوك التطبيقي وإجراءاته مع أسر الأطفال التوحدين، والإشراف على مبادئ الوقاية من الإعاقة وكيفية تطبيقها ومتابعة تنفيذها، وتقييم فعالية البرامج والتدخلات المستخدمة Mhedatt, (2012).

ويشير (Mhedatt, 2012) إلى أن مجلس التوحد في ولاية فرجينيا (Virginia Autism Council VAC) - هذا المجلس هو متخصص بتقديم كل المعلومات التي تهم الأسر والمعلمين والراغبين في معرفة معلومات والتدريب حول كيفية التعامل مع التوحد - في عام ٢٠١٠ قام بتطوير قائمة بالكفايات والمهارات اللازمة للعاملين في مجال تقديم الخدمات للأطفال

ذوي الإعاقة بهدف توجيه أفضل الممارسات الممكنة نحو هذه الفئة من الأطفال. واستندت هذه الكفايات إلى النتائج التي أثبتتها الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال تعليم الأطفال ذوي طيف التوحد ودعمهم في المدرسة والمجتمع، وتهدف عملية تطوير هذه الكفايات إلى توجيه العاملين في مجال التوحد ومساعدتهم لمساعدة التوحد وأسره طوال الحياة، بدءاً من مرحلة الوقاية من الإعاقة وصولاً إلى الخدمات والبرامج في مرحلة المراهقة، وتركز هذه الكفايات على تقييم الاحتياجات الفردية وتخطيط البرامج وليس على التشخيص فقط، إلا أن هذه القائمة ليس شاملة لجميع الكفايات التي يجب أن يمتلكها جميع العاملين مع التوحد.

يذكر (Al-Rousan, 2016): "هو ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره، ونتيجة لذلك فهو لم يستطع اكتساب اللغة، ويطلق على هذا الطفل مصطلح الأصم الأبكم". تصنف الإعاقة السمعية بناءً على ثلاثة جوانب وهي العمر عند الإصابة بهذه الإعاقة ومدى شدة هذه الإعاقة ومكان الإصابة ومن الممكن أن يتم تصنيفها بناءً

على وقت الإصابة هل كان قبل اكتساب اللغة أم بعدها وهنالك تصنيف آخر يتعلق بمتى تمت الإصابة هل كانت قبل الولادة أم بعدها، كما يذكرها (Zriqatt, 2011)، أما أسباب الإعاقة السمعية - كما يحددها (Zrigatt, 2011) - فهذه الأسباب لم يتم الإتفاق عليها فهنالك دراسات أشارت إلى وجود أكثر من ٥٠٪ من هذه الحالات لم يعرف سببها كما في دراسة أجريت في أمريكا على ٤١ ألف طفل، ولكن تبقى العوامل الوراثية، والحصبة الألمانية، وعدم توافق العامل الرايزيسي، والتهاب السحايا، والحداج هي المسببات المفصلية للإعاقة السمعية.

أما البرامج والأساليب الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة سمعياً - كما يبينها Zrigatt (2011) - تبنى على تأهيل يطمح لإكساب الطفل وسيلة تواصل مع الناس، والتدرب على السمع والكلام، وتعليم يسعى لإكساب الطفل كمّاً جيداً من الثقافة التي تعينه على حياته اليومية.

يشير (Adel Abdullah, 2004) إلى أنواع من الوقاية من الإعاقة العقلية حيث يتعلق الأول بمرحلة ما قبل الولادة، والثاني التي يكون لها الأثر أثناء الولادة،

بينما يتعلق ثالثها بالعوامل في مرحلة ما بعد الولادة، من حيث اكتشاف الإعاقة العقلية في الأساس على اختبارات الذكاء الفردية للأطفال، واختبارات السلوك التكيفي.

وينص تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الذي صدر عام (١٩٩٤) على أن الإعاقة العقلية "تمثل عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن ١٨، وتمثل التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء يصاحبها قصوراً واضحاً في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل مهارات: الاتصال اللغوي، والعناية الذاتية، والحياة اليومية والاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والخدمات الاجتماعية، والصحة والسلامة، والأكاديمية، وأوقات الفراغ والعمل." ومن أهم العوامل المؤثرة في نسبة حدوث الإعاقة العقلية المعيار المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية، والمعيار المتعلق بالعمر ومعيار السلوك التكيفي ومعيار العوامل النفسية والصحية والثقافية Al-Rousan, (2018).

كما وتصنّف الإعاقة العقلية حسب المتغير المتعلق بالشكل الخارجي مثل

حالات المنغولية، واضطرابات التمثيل الغذائي، والقماءة، وكبر حجم الدماغ، وصغر حجم الدماغ، وحالات الاستسقاء الدماغي، وتصنيف حالات الإعاقة العقلية حسب متغير نسبة الذكاء البسيطة والمتوسطة والشديدة وتصنف حالات الإعاقة العقلية حسب متغير البعد التربوي إلى القابلين للتعلم، والقابلين للتدريب، والاعتماديين، وتصنف حالات الإعاقة العقلية حسب متغيري نسبة الذكاء والتكيف الاجتماعي إلى البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، والشديدة جداً (الاعتمادية)، وقد تبنت هذا التصنيف المشهور الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (Kauffman, Hallahan & Pullen, 2013) وتقسّم أسباب الإعاقة العقلية - كما يشير (Al-Rousan, 2018) - إلى ثلاث مجموعات رئيسة هي: "مجموعة أسباب مرحلة ما قبل الولادة: أ- العوامل الجينية: ويقصد بها تلك العوامل الوراثية، وهي انتقال الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء عند عملية الإخصاب، والجينات هي التي تحمل تلك الصفات الوراثية، وتأخذ ثلاثة أشكال رئيسة هي: الجينات السائدة، والجينات الناقلة، والجينات المتنحية. ومن العوامل الجينية حالات الإعاقة العقلية

الناجمة بسبب اختلاف العامل الرايزيسي ب- العوامل غير الجينية: ويقصد بها تلك العوامل البيئية التي تؤثر في الجنين في هذه المرحلة، ولا تقل هذه العوامل في أثرها عن العوامل الجينية، ومن العوامل غير الجينية ما يأتي، ومجموعة أسباب مرحلة أثناء الولادة: وهي تلك الأسباب التي تحدث أثناء الولادة ومنها: نقص الأكسجين أثناء مرحلة الولادة، والصدمات الجسدية، والالتهابات، ومجموعة أسباب ما بعد الولادة: وهي الأسباب التي تحدث بعد عملية الولادة، وتعتبر هذه الأسباب مسؤولة عن معظم حالات الإعاقة العقلية البسيطة، ومن أهم هذه الأسباب ما يأتي: سوء التغذية، والأمراض والالتهابات، والحوادث، والصدمات، والعقاقير والأدوية.

يعد اضطراب طيف التوحد من أكثر أنواع الاضطرابات غموضاً في وقتنا الحالي، وقد يعود ذلك إلى عدم معرفة السبب الرئيس لاضطراب طيف التوحد، وإلى وجود مدى واسع من الأعراض المتباينة في الكم والنوع، ومما يضيف غموضاً أكبر على هذا الإضطراب عدم وجود علاج فعال أو برامج تدريبية تنجح

مع كل حالات اضطراب طيف التوحد (Al-sabee, 2018).

وقد لوحظ في الآونة الأخيرة ازدياد نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد، وقد عزى الباحثون ذلك إلى استخدام مقاييس جديدة تمكن الفاحص من الكشف عن حالات اضطراب طيف التوحد منذ السنوات الأولى من عمر الطفل، وأحياناً منذ الشهور الأولى، وأيضاً ففي الدليل الإحصائي التشخيصي بنسخته الخامسة قد تم زيادة عمر ظهور الأعراض إلى ٨ سنوات، حيث إنه كان في النسخة الرابعة لعمر ٣ سنوات، وبالتالي فإن تشخيص التوحد الحالي قد شمل شريحة أوسع من الأطفال. (Al-jabiri, 2014)

وبالنظر إلى نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد نجد أنه في السنوات الماضية كانت نسبة الاضطراب تزداد بشكل كبير؛ ففي عام ١٩٦٠ كانت النسبة (٠,٠٤٪) أي (١ لكل ٢٥٠٠ طفل)، وفي عام ١٩٧٠-١٩٨٠ فقد كانت النتائج مشابهة لما سبق، أما في عام ٢٠٠٠ فقد كانت النسبة (١-٣٣٣)، وقد بلغت النسبة في الولايات المتحدة واحد لكل ١١٠ ولادات. (Kauffman, Hallahan & Pullen, 2013)

وفي تقرير مركز السيطرة على الأمراض والوقاية (Centers for Disease Control and Prevention) فقد ذكر أنه في عام ٢٠١٠ إلى أن نسبة انتشار التوحد في المواقع التي تراقبها المراكز ١٤,٧ لكل ١٠٠٠ طفل يبلغ من العمر ٨ سنوات، أي بمعدل (واحد/ ٦٨) طفلاً. تختلف تقديرات نسبة الانتشار تبعاً للمواقع المختلفة من ٥,٧ إلى ٢١,٩ لكل ١٠٠٠ طفل يبلغ من العمر ٨ سنوات، وتختلف أيضاً التقديرات تبعاً للجنس والعرق، تقريباً واحد من كل ٤٢ طفلاً ذكراً، وطفلة واحدة من بين كل ١٨٩ طفلة أنثى يعيشون في مجتمع شبكة المراقبة تم تشخيصهم ضمن فئة اضطراب طيف التوحد (CDC, 2014).

مع صدور النسخة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي (DSM-5)، فقد تم تبني محكات تشخيصية جديدة لاضطراب طيف التوحد، حيث شملت هذه المحكات الجديدة تغييراً واضحاً، فيما كان يعرف التوحد بمجموعة من الأعراض ليصبح في النسخة الجديدة يحدد بمجموعة من المعايير وهي: العجز المتواصل في التواصل والتفاعل الاجتماعي وأنماط سلوكية

واهتمامات أو أنشطة مقيدة بأوقات محددة وتكرارية وظهور هذه الأعراض في فترة نمائية مبكرة من الميلاد وحتى سن الثامنة من العمر وتؤدي هذه الأعراض إلى ضعف في المهارات الاجتماعية والمهنية Zriqatt, (2016).

يذكر Al-Khatib & Al-Hadidi, (2016) عدداً من خصائص الطفل التوحدي التي ذكرها كانر والتي لا تزال صحيحة، وتصف الشكل التقليدي للتوحد، وهي: العجز في بناء العلاقات، التأخر في اكتساب اللغة، استخدام اللغة المنطوقة بطريقة غير تواصلية بعد تطورها، التردد الكلامي غير الطبيعي، عكس الضمائر، اللعب بطريقة نمطية تكرارية، الانزعاج من التغيير، الذاكرة الاستظهارية الجيدة، المظهر الجسمي العادي.

وتظهر مشاكل اللغة عن الأطفال التوحدين أيضاً في عدم فهم معاني الكلمات، وعدم القدرة على استخدام قواعد اللغة، إضافة إلى وجود قصور في التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي مع الآخرين. (Al-Qumash, 2011)

يظهر العديد من أطفال التوحد المصمقياس الصريحة (Frank

Echolalia)، والتي كانت تعتبر إحدى أعراض التوحد والتي ليس لها معنى قصدي (Vinson ٢٠١١)، وتتميز المصمقياس عند أطفال التوحد عن المصمقياس عند الأطفال ذوي التطور الطبيعي، بأن المصمقياس عند أطفال التوحد تكون بإعادة كل تعبيرات الشخص المتكلم، في حين أن المصمقياس عند الأطفال متطورون طبيعياً تكون بإعادة التعابير الجديدة والتعابير غير المألوفة فقط. (Vinson, ٢٠١١)

ويضيف فينسون (Vinson ٢٠١١) وجود عدد من الخصائص التي يتم مشاهدتها بكثرة عند التوحدين والمتلازمات ذات العلاقة، وهي: الفشل في تطوير استجابات طبيعية مع الأشخاص الآخرين، انسحاب اجتماعي بدرجات مختلفة، الفشل في تطوير تواصل لفظي وغير لفظي طبيعيين، ممانعة أو صعوبة في إنشاء علاقات شخصية.

الإعاقة البصرية

(Visual Impairment):

" هي ضعف في حاسة البصر يحد من قدرة الشخص على استخدامها بفعالية مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه، والإعاقة البصرية



ثانياً: الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات ذات الصلة حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى (Izeldeen, 2016) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات أطفال التوحد في مرحلة الوقاية من الإعاقة على عينة من أطفال التوحد بالملكة العربية السعودية بمنطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلاً من الأطفال التوحدين الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من ٣-٩ سنوات من الذكور والإناث، وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة (١٠) ومجموعة تجريبية (١٠)، حيث تم اختيارهم من مجتمع الدراسة، وهم الأطفال التوحديون بجمعية عنيزة للخدمات الإنسانية بمنطقة القصيم بالملكة العربية السعودية من ذوي التوحد البسيط والمتوسط، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على المقياسين البعدي والتبعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهر البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية

ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمس، وهي: البصر المركزي، والبصر الثنائي، والتكيف البصري، والبصر المحيطي، ورؤية الألوان". (Al-Khatib & Al-Hadidi, 2009)

ويتم تقسيم الإعاقة البصرية إلى فئتين كما يشير الكوافحة وعبد العزيز (٢٠١٠) الأولى فئة المكفوفين (Blind)، والثانية: فئة المبصرين جزئياً (Bartially sighted)، وتجمع أسباب الإعاقة البصرية في: أسباب ما قبل الولادة: وتشمل العوامل الوراثية والبيئية وإصابة الأم الحامل ببعض الأمراض. وأسباب أثناء الولادة نفسها: العوامل الوراثية، فكثيراً ما تظهر تأثيراتها منذ الولادة، وإذا حدث ذلك فهي تسمى بالعوامل الولادية (Congenital)، وتشمل نقص الأكسجين والولادة المبكرة. وأسباب ما بعد الولادة: وتعرف العوامل غير الوراثية المسببة للإعاقة البصرية بالعوامل المكتسبة (Adventitious)، وتشمل زيادة نسبة الأوكسجين في حاضنات أطفال الخداج، والأمراض التي تصيب العين والإصابات الناجمة عن الحوادث" Al-Hadidi, (2004).

أجرى Alqawasmeh&Awad, (2012) "دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج الوقاية من الإعاقة (Structured Program for Early Childhood Therapists Working with Autism) "SPECTRA" في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن. وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً وطفلة تم اختيارهم قصدياً من مراكز التربية الخاصة في منطقة إربد والتي تقدم الخدمات لأطفال التوحد (مركز البقاعي، ومركز صناع الفرحة للتربية الخاصة)، وتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات بمتوسط قدره (٥,٠٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٩٥)، والمصنفون من قبل مركز التشخيص المبكر للإعاقات في عمان بأنهم يعانون من طيف التوحد على اختلاف شدته (البسيط والمتوسط والشديد)، وتم تقسيم أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وعددها (١٠) أطفال، وتجريبية وعددها (١٠) أطفال. وطُبق على أفراد العينة مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال التوحدين، والمتضمن في برنامج الوقاية من الإعاقة "SPECTRA"، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

بين متوسطات أفراد العينة التجريبية لا للفئة في القياس البعدي تبعاً للفئة العمرية، وهي فئة الأطفال في المرحلة العمرية ما دون ست سنوات، ومرحلة ما قبل المدرسة على القياس البعدي والتتبعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي تبعاً للنوع".

أجرى Makannen & Al-Smadi, (2016) "دراسة تهدف إلى تقييم فعالية برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية، وعلاقته بمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه وفئة الإعاقة المستفيدة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠ برنامجاً للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة تتبع لقطاعات حكومية وخاصة وتطوعية، موزعة على أقاليم ثلاثة: الشمال والوسط والجنوب. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه وفي الإعاقة المستفيدة".

مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط الرتب لدرجات أطفال التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الحياة اليومية تعزى للبرنامج التدريبي ولصالح أطفال المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط الرتب لدرجات أطفال التوحد في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الحياة اليومية بين التطبيقين البعدي والمتابعة تعزى للبرنامج التدريبي.

أجرى (Yusif & Awad, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي سلوكي في الوقاية من الإعاقة على تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية فى مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة في الفئة العمرية من (٤-٦) سنوات، تم اختيارهم قصدياً من الملتحقين بروضه الضياء الخيرية للمكفوفين بعمان وإربد، يعانون من الإعاقة البصرية (كف كلي، أضعف بصر)، ولا يعانون من أية إعاقات أخرى. وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية، وذلك لصالح

أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وكذلك وجود تفاعل دال إحصائياً على مقياس مهارات الحياة اليومية ودرجة الإعاقة في بعد إعداد الأطعمة وتناولها لصالح ضعاف البصر، وفي بعد التواصل لصالح ذو الإعاقة بصرياً (كف بصر)، بينما لا يوجد تفاعل دال إحصائياً في بقية أبعاد المقياس، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بعد تطبيق البرنامج.

وقد أجرى شين (Chin, ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدخل مبكر في تحسين مهارات الحديث لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طفلاً من أطفال الإعاقات الجسدية المختلفة، واستخدمت الدراسة الملاحظة الميدانية في عملية جمع البيانات، وقد تم اختيار عينة الدراسة من مجموعة من مراكز الوقاية من الإعاقة في مدينة هونج الصينية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج تحسين مهارات الكلام لدى الطلبة ذوي الإعاقة من مختلف أنواع الإعاقات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الوقاية من الإعاقة كان قادراً على تحسين مهارات التحدث لدى الطلبة

من ذوي الإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة".

وأجرى Al-Qhzafi & Mohammed, (2010) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في مدينة بنغازي الليبية ومتابعة استمرار المهارات الاجتماعية المكتسبة لدى الأطفال بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي. وقد تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والبالغ عددهم (٣٩) تلميذاً وتلميذة، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨ - ١٢). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ ، واعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي.

وأجرى بيهل وهوستن (٢٠١٠) Bihi & Housston, دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج الوقاية من الإعاقة قائم على تحسين قدرات الحديث لدى الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية والعقلية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣) طفلاً، إضافة إلى أسرهم، وتم اختيارهم من مجموعة من مراكز الوقاية من الإعاقة للأطفال ذوي الإعاقة في مدينة فيلادلفيا الأمريكية، كما استخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة مع الآباء في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج الوقاية من الإعاقة المقدمة في تحسين القدرات الكلامية لدى الأطفال ذوي الإعاقة قادرة على تحسين قدرة الطفل ذوي الإعاقة على الكلام، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما كان عمر الطفل أصغر حين يشارك في برامج الوقاية من الإعاقة زادت المخرجات الكلامية الإيجابية الناتجة عن المشاركة في برامج الوقاية من الإعاقة".

وقد استهدفت دراسة كل من مير ومنتجمري (٢٠٠٩, Mire & Montgomery) إلى الكشف عن أثر برنامج الوقاية من الإعاقة يستند على تقييم النطق في مراحل

مبكرة من حياة الطفل ذي الإعاقة على تحسين القدرات اللفظية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعقلية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢١) طفلاً من أطفال الإعاقة السمعية والإعاقة العقلية، تم اختيارهم من مجموعة مراكز التربية الخاصة في مدينة بوسطن الأمريكية، حيث استخدمت الدراسة أسلوب الملاحظة وسجلات المدرسين المشاركين في هذا البرنامج في عملية جمع البيانات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في أثر برنامج الوقاية من الإعاقة في تحسين المهارات اللفظية لدى ذوي الإعاقة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هنالك أثراً يعزى في مستوى أثر برنامج الوقاية من الإعاقة في القدرات اللفظية لدى الأطفال المشاركين.

أجرت Al-Dbabneh & al-Hassan, (2008) دراسة تهدف للتعرف إلى وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة

الثانوية والبالغ عددهم (١٠٥) معلماً، واستخدمت الباحثة الاستبانة التي ضمت مجموعة من السمات والرؤى. وقد أظهرت النتائج أن وجهات النظر كانت إيجابية على ثماني فقرات، ومحيدة على سبع وثلاثين، وسلبية على ثلاث فقرات.

أجرت (Zaher, 2007) دراسة حول فعالية الوقاية من الإعاقة في تحسين مهارات التواصل للأطفال ضعاف السمع، حيث أجريت الدراسة على عينة من الأطفال ضعاف السمع في جمهورية مصر العربية تراوحت أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات، قوامها ١٠ أطفال وأمهماتهم بمتوسط عمر زمني ٥٤, ٨ شهراً، وانحراف معياري ٤, ٣٩، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: أ- مجموعة تجريبية: تتكون من خمسة أطفال ضعاف السمع وأمهماتهم، ب- ومجموعة ضابطة: تتكون من خمسة أطفال ضعاف السمع وأمهماتهم. وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات: العمر الزمني، والذكاء، والفقد السمعي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، ومهارات التواصل. ويمكن إيجاز نتائج الدراسة فيما يأتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات

قيمة معادلة بلاك ١, ٣٩، والتي تؤكد التأثير الإيجابي للبرنامج". أجرت (Al-jlamdeh, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة أهالي للأطفال المعاقين عقلياً في الكرك بأسباب الإعاقة العقلية حيث كان مجتمع الدراسة مؤلف من آباء وأمهات بلغ عددهم (٢٠٠) ولي أمر ممن يجيدون القراءة والكتابة، تم توزيع المقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية الذي بنته الباحثة بعد استخراج معاملات الصدق والثبات له، وتم توزيعه عليهم، وكانت النتائج بأن معرفة أهالي للأطفال المعاقين عقلياً كانت منخفضة على أبعاد المقياس وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس معرفة الوالدين تعزى للبرنامج في المقياس القبلي ولصالح المجموعة التجريبية. وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية في المقياس البعدي تعزى للجنس لصالح الأمهات، وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند

المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل بعد تطبيق برنامج الوقاية من الإعاقة لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة Z دالة عند مستوى ٠,٠٥، بالنسبة لمقياس مهارات التواصل (أبعاده والدرجة الكلية). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التواصل قبل وبعد تطبيق برنامج الوقاية من الإعاقة لصالح المقياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة عند مستوى ٠,٠٥، بالنسبة لمقياس مهارات التواصل (أبعاده والدرجة الكلية). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في مهارات التواصل قبل وبعد تطبيق برنامج الوقاية من الإعاقة، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائياً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التواصل في المقياسين البعدي والتبقي (بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج)، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائياً. ووجود تأثير دال إحصائياً لبرنامج الوقاية من الإعاقة في تحسين مهارات التواصل للأطفال حيث بلغت

وعمر الأطفال ما بين (٢-٤ سنوات) استخدمت الباحثة برنامجاً يحتوي على مهارات عقلية ولغوية مستخدمة فنيات الإرشاد الجمعي مع الآباء. وأظهرت نتائج الدراسة أن الوقاية من الإعاقة مع الآباء يؤدي إلى حدوث توافق مع الآخرين، وأن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أصبح لديهم القدرة على الاتصال بعد انتهاء البرنامج، مما جعلهم يندمجون مع الأطفال العاديين، وأظهرت النتائج كذلك أن هنالك زيادة ملحوظة في الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

أجرى هاتون وآخرين (٢٠٠٠ Hatton & et al, دراسة أجريت في استراليا هدفت إلى معرفة فعالية برنامج الوقاية من الإعاقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فئة التخلف العقلي البسيط المصابين بمتلازمة داون، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية وأسرهم، تتراوح أعمارهم بين (٤-٦ سنوات)، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من ٢٥ طفلاً من ذوي الإعاقة وأسرهم، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طفلاً من ذوي الإعاقة وأسرهم، استخدم الباحثون برنامجاً يحتوي على

مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية في القياس والبعدي تعزى للمستوى التعليمي ولصالح المستوى التعليمي الأعلى بكالوريوس وما فوق وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية في القياس البعدي وقياس المتابعة بعد شهر ولصالح القياس بعد شهر من التطبيق البعدي. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، وكذلك التفاعل بين المستوى التعليمي والمجموعة. وتهدف دراسة تومالين أنجله (٢٠٠٢, Angel, Tomlin) إلى دراسة فعالية برنامج الوقاية من الإعاقة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من ٣ آباء لديهم أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، يتراوح أعمار الآباء ما بين (٣٥-٤٥ سنة)

مهارات حسية وعقلية مدته (٦ إلى ١٢ أسبوعاً)، واشترك الآباء والأمهات في البرنامج، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة موجبة إحصائياً بين التوافق الاجتماعي والاتجاهات الوالدية، وأشارت كذلك إلى وجود نمو في مهارات السلوك التكيفي بصورة متسقة مع التقدم في العمر الزمني، وتبين أن القدرة عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في (المجموعة التجريبية) قد زادت، بعكس المجموعة الضابطة التي لم يظهر أي تحسن فيها.

وقد استهدفت دراسة موريش (Morish, ١٩٨٣) "فاعلية برنامج تدخل مبكر في دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة في أمريكا، وتكونت عينة من (٦) من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية فئة القابلين للتعلم المصابين بمتلازمة دتون، و(٦) من الأطفال تراوحت أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات، ونسب ذكائهم ما بين ٥٠-٧٥ درجة، استخدم الباحث برنامجاً يومياً منزلياً على مدى عدة أعوام، وتم قياس المهارات الاجتماعية بعد حوالي (١٦) شهراً. وأسفرت الدراسة عن تمكن طفل واحد من ذوي الإعاقة من عينة

الدراسة من إنجاز مهارات الاعتماد على النفس، والتواصل اللفظي، والمهارات الاجتماعية " التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبين من العرض السابق للإطار النظري شموله لكل مفردات العنوان الذي سوف يتم من خلاله النظر في تطبيق المقاييس من أجل العمل على جعل البرنامج مفيد في التعامل مع المعلمين والأهالي في النظر في الكيفية الصحيحة لتنمية الكفايات لديهم مما ينعكس إيجاباً على طرائق تعاملهم مع أبنائهم أو طلابهم. وتشير الدراسات السابقة إلى وجهات نظر مختلفة، فمنها ما يتعلق بأثر وفاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر والوقاية من الإعاقة مثل دراسة كل من عز الدين (٢٠١٦)، والقواسمة وعواد (٢٠١٢) وزاهر (٢٠٠٧) ويوسف وعواد (٢٠١٢) ومكانين والصمادي (٢٠١٦) والقذافي ومحمد (٢٠١٠) وهاتون وآخرون (٢٠٠٠) وتومان انجله (٢٠٠٢) وموريش (١٩٨٣) وبيل هوستن (٢٠١٠) ومير مونتجمري (٢٠٠٩) وشين (٢٠١٠) وتعددت الإعاقات التي تطرقت إليها هذه الدراسات

محدد، ولكن لم يتم التعرف على الكفايات المعرفية لدى المعلمين وأهالي حول فئات الإعاقة التي اختارها الباحث وإعداد برامج للكفايات المعرفية لأهالي والمعلمين متخصصة من قبل الباحثين ولم تتضمن الدراسات السابقة آلية استخدام الكفايات المعرفية لدى أهالي والمعلمين، ولذلك ظهرت هذه الدراسة.

وعلى ذلك؛ ولأنه لم يتطرق أحد في الأردن إلى الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى أهالي والمعلمين عند فئات الإعاقة (العقلية، السمعية، البصرية، التوحد) كما ظهرت هذه الدراسة، وهذا ما يميزها عن غيرها من الدراسات السابقة. كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها سعت إلى تطوير مقياس الكفايات المعرفية لدى أهالي والمعلمين تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، تتوفر فيها دلالات صدق المقياس وثباته، تبرر استخدامها في البيئة الأردنية.

حيث كانت تتعلق بالإعاقة العقلية كدراسة الجلامدة (٢٠٠٧) - حيث تناولت دراسة الجلامدة مستوى معرفة أهالي بأسباب الإعاقة العقلية - والقذافي ومحمد (٢٠١٠) وهاتون وآخرون (٢٠٠٠) وتومان أنجله (٢٠٠٢) وموريش (١٩٨٣) وبيل هوستن (٢٠١٠) ومير مونجمري (٢٠٠٩) وكما تطرقت دراسات أخرى إلى طيف التوحد مثل دراسة كل من عز الدين (٢٠١٦) والقواسمة وعواد (٢٠١٢) ومنها ما تناول الإعاقة السمعية مثل دراسة زاهر (٢٠٠٧) والدبابنة وحسن (٢٠٠٨) ومير مونجمري (٢٠٠٩) وبيل هوستن (٢٠١٠) وتناولت دراسة واحدة الإعاقة الجسمية كدراسة شين (٢٠١٠) في حين تناولت دراسة يوسف وعواد (٢٠١٢) الإعاقة البصرية. ولا بد من الإشارة إلى أن الباحث في حدود بحثه في مكتبة الجامعة الأردنية ومكتبة جامعة اليرموك ومكتبة جامعة البتراء وفي (International Abstract) لم يجد دراسة أردنية أو عربية أو أجنبية ذات علاقة مباشرة تغطي مفردات تتعلق بعنوان أطروحته، بل كانت الدراسات التي مرّ بها تتطرق إلى القضايا ذات العلاقة بالمعلمين وأهالي وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل

وما يميز هذه الدراسة كذلك كونها من القلائل في الأردن - في حدود علم الباحث - تهدف إلى تدريب أهالي المعلمين حول الكفايات المعرفية في الوقاية من الإعاقة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة. الطريقة والإجراءات منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي أفراد الدراسة:

شملت عينة الدراسة (٦٠) فرداً من أهالي والمعلمين، تم اختيارهم بالطريقة القصصية. وصف أفراد عينة الدراسة: يمثل الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (إنساني، تطبيقي) وأهالي (من لديهم طفل من ذوي الإعاقة أو من ليس لديهم طفل من ذوي الإعاقة)

جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة ن=٦٠		
الفئة	المجال	العينة
أهالي	لديهم أطفال ذوو إعاقة	١٥
أولياء أمور	ليس لديهم أطفال ذوو إعاقة	١٥
المعلمون	تخصص علوم انسانية	١٥
المعلمون	تخصص علوم تطبيقية	١٥
المجموع		٦٠

العينة الإستطلاعية: قام الباحث باختيار مجموعة من المعلمين والآباء من أجل تطبيق مبدئي عليهم لكشف مدى جاهزية المقياس على التطبيق وكان عددهم (١٠) أفراد وبعد التطبيق تبين أن المقياس جاهز للتطبيق وكانت هذه العينة من خارج العينة الأساسية.

أداتا الدراسة: أولاً: مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة ثانياً: برنامج الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة أولاً: المقياس إجراءات تطبيق المقياس: إعداد صورة أولية من المقياس:

المبكرة، وبيان وظائف الفريق الذي يجب أن يتدخل مبكراً.

وبناء على ذلك الإطلاع قام الباحث ببناء مقياس الكفايات المعرفية لدى أهالي والمعلمين حول الوقاية من الإعاقة للحد من الإعاقة للفئات التالية (العقلية والسمعية والبصرية والتوحد) حيث تكون المقياس من مجموعة من الأبعاد: مفهوم كل إعاقة، المصطلحات القديمة والحديثة لكل إعاقة، نسبة انتشار كل إعاقة، الأسباب الذي أدت لهذه الإعاقة، الوقاية من هذه الإعاقة.

صدق وثبات المقياس:

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين هما:

صدق المحتوى (Content Validity):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وأخذ الملاحظات والتعديلات التي اقترحها المحكمين حيث تم عرضها ن= (١٠) محكمين-يتوزعون في ميدان التربية الخاصة خمسة منهم في المجال الأكاديمي والخمسة الى آخرين في المجال الميداني- وتم تعديل الفقرات في المقياس بناءً على اتفاق أكثر من ٥ محكمين على ذات الفقرة المراد تغييرها حيث بلغت هذه النسبة المراد

أعد الباحث صورة أولية من المقياس استناداً إلى الأساس النظري والمتمثل في خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة: Al-Rousan & (Qazaz, 2010) حيث أشارت دراستهم إلى التحقق من فاعلية مقياس لتشخيص حالات طيف التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة في عينة أردنية ودراسة (Ghanem, 2013) حيث تناولت تقنين مقياس صُمم لتشخيص حالات اضطراب طيف التوحد وتمييزها عن غيرها من الإعاقات في عينة سورية ودراسة (Touimeh & Al-Batsh, 1984) حول اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول الإعاقة العقلية حيث قاما بترجمة مقياس تيمشوك وتعديل صياغته اللغوية بحيث تتلائم مع البيئة الأردنية، فيما يتعلق ببناء المقاييس لتشخيص ذوي الإعاقة حيث تم الاستفادة من كل ما يتعلق في تلك الدراسات في كيفية بناء المقياس من حيث الإلمام بتعريف كل إعاقة والمصطلحات القديمة والحديثة لكل إعاقة ونسبة انتشار كل إعاقة والأسباب الذي أدت لهذه الإعاقة، والوقاية من هذه الإعاقة، والحديث عن حجم الإعاقة في الطفولة

تغييرها ما يقارب ٧٥٪ وتم الإبقاء على الفقرات التي كانت الملاحظات دون النسبة التي تم اعتمادها بعد مناقشتها مع المشرف. **صدق البناء (Construct Validity):** للتحقق من صدق البناء تم استخراج اثنين من المؤشرات:

جدول رقم (2) معاملات الارتباط لفقرات مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة							
المجال							
العقلية		السمعية		البصرية		التوحد	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.72	1	0.53	1	0.32	1	0.64
2	0.72	2	0.68	2	0.38	2	0.59
3	0.54	3	0.36	3	0.49	3	0.52
4	0.43	4	0.29	4	0.64	4	0.57
5	0.39	5	0.32	5	0.64	5	0.57

يتضح من الجدول رقم (2) أن فقرات مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة كانت جميعاً ذات معامل تمييز مرتفع أو مقبول، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمجال الإعاقة العقلية بين (0.72-0.39) وللمجال الإعاقة السمعية بين (0.68-0.32)، وللمجال الإعاقة البصرية بين (0.64-0.32)، وللمجال التوحد بين (0.64-0.52)؛ فقد كان هنالك أربع عشرة فقرة معامل الارتباط لها 0.40 أو أكثر، أي معامل تمييز مرتفع، وست فقرات معامل الارتباط كانت قيمة معامل الارتباط

لها بين (0.39-0.20)، أي مقبول، Odeh, (2010)

ب- الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس:

حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط المجالات الفرعية في مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة

المجال	الإعاقة العقلية	الإعاقة السمعية	الإعاقة البصرية	التوحد	الكلية
الإعاقة العقلية					
الإعاقة السمعية	.494				
الإعاقة البصرية	.449	.610			
التوحد	.375	.338	.567		
الكلية	.783	.744	.817	.754	

الأول تم تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم مرة أخرى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والثاني، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (٤) معاملات الثبات بطريقة بالإعادة (Test-Retest Method) لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة	
المجال	الثبات بالإعادة
الإعاقة عقلية	0.94
الإعاقة سمعية	0.95
الإعاقة بصرية	0.91
التوحد	0.93
الإعاقة الكلية	0.92

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل الثبات المحسوب بطريقة الإعادة للدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (0.92)، حساب الثبات بطريقة اتفاق المقيمين (Rates Agreement Method):

يتضح من الجدول رقم (٣) ان معاملات ارتباط المجالات الفرعية للمقياس مع بعضها البعض قد تراوحت بين (0.338-0.610) حيث كان أعلى معامل ارتباط بين العاقة البصرية والاعاقة السمعية، أما أقل معامل ارتباط فقد كان بين التوحد والإعاقة السمعية، أما معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع الدرجة الكلية فقد تراوحت بين -0.817 (0.744)، حيث كان أعلى معامل ارتباط للدرجة الكلية مع مجال الإعاقة السمعية وأعلاها مع مجال الإعاقة العقلية. دلالات ثبات مقياس الكفايات المعرفية:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- حساب بطريقة الثبات بالإعادة

(Test -Retest Method): حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من ثلاثين وليّ أمرٍ ومعلماً (١٥ معلماً، ١٥ وليّ أمر)، وبعد مضي أسبوعين على التطبيق

ثانياً: البرنامج التدريبي:**بناء البرنامج:**

بعد الإطلاع على الأدب النظري: (Abu Al-soud, 2014) حيث تناول في دراسته فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى المعوقين عقلياً وأثره في خفض قلق المستقبل لدى الآباء بمحافضة الطائف، ودراسة (Al-jlamdeh, 2007) حيث تناولت في دراستها استقصاءً لفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المعرفة بأسباب الإعاقة العقلية.

ودراسة Al-rwashdeh & Olian (2016) حيث تناولت هذه الدراسة فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال التوحدين. قام الباحث ببناء برنامج تدريبي من خلال الإطلاع على الأدب النظري بما يتعلق بالوقاية من الإعاقة ومستوياتها، ثم القيام بتوزيع الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والعقلية والتوحد، حيث تم تناول تعريف كل إعاقة من أجل الوقوف على مفهوم الإعاقة من أجل بيان أنها مختلفة عن غيرها من الإعاقات، وخاصة الشبيهة فيها، وذكر المصطلحات القديمة والحديثة لكل إعاقة من أجل بيان أن هنالك مصطلحات

للتحقق من ثبات المقيمين للمقياس، طلب الباحث أثناء القيام بالتطبيق الأول لطريقة الإعادة على ٣٠ ولي أمر ومعلماً من أحد الزملاء المتخصصين في مجال التربية الخاصة أن يستمع إلى الإجابات على فقرات المقياس، وأن يقوم بشكل منفصل بتقدير علامات لكل فقرة من فقرات المقياس، ثم تم حساب معامل الارتباط بين العلامات التي قام الباحث بتقديرها لكل مفحوص مع العلامات التي قام المقيم الآخر بتقديرها، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٥) معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لكل فئة من فئات الدراسة:	
المجال	الثبات بالإعادة
الإعاقة عقلية	0.89
الإعاقة سمعية	0.91
الإعاقة بصرية	0.87
التوحد	0.83
الدرجة الكلية	0.86

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة معامل الثبات المحسوب بطريقة ثبات المقدرين للدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (0.86)،

يجب ألا نستخدمها في وصف ذوي الإعاقة واستخدام المصطلحات التي أقرها أهل الاختصاص وبيان نسبة انتشارها من أجل الوقوف على عدد هؤلاء الأفراد من ذوي الإعاقة من أجل الإشارة إلى الأهالي والمعلمين أن هذه النسبة تحتاج لوقفة؛ لأنهم جزء من المجتمع، وبيان أهم الأسباب التي أدت إلى هذه الإعاقة سواء أكانت أسباب ما قبل الولادة وأثناء الولادة أم ما بعدها؛ لأن هذا سوف يعين كثيرًا على مساعدة المعلم والأهل في الحد أو التخفيف من هذه الإعاقة وكيفية الوقاية من هذه الإعاقات؛ لأن هذا يكون من خلال وضع البرامج التوعوية التي يثبها المعلم في دروسه ولقاءاته بالأهالي، علاوة على كون هذا المعلم هو أب أو أم في نهاية المطاف؛ فالأمر عبارة عن دائرة مغلقة يعين على التعاون المكثف للحد والتعامل مع ذوي الإعاقة من خلال تأهيل الأهل والمعلمين وهما الفئتان اللتان تتعاملان مع ذوي الإعاقة من أجل تنمية الكفايات المعرفية عند أهالي والمعلمين ضمن المهارات الآتية: تعريف كل إعاقة، والمصطلحات القديمة والحديثة لكل إعاقة، ونسبة انتشار كل إعاقة،

والأسباب الذي أدت لهذه الإعاقة، والوقاية من هذه الإعاقة.

تطبيق البرنامج

وفي كل جلسة من جلسات البرنامج تم اقتراح نموذج يحتوي على رقم الجلسة التي نريد تنفيذها وذكر الهدف من هذه الجلسة وبيان يوم وتاريخ هذه الجلسة والفئات المستهدفة من هذه الجلسة، ثم ذكر السلوك المستهدف من أجل الوقوف على ما يجب أن يخرج به الشخص المستهدف من هذه الجلسة، ثم ذكر محتوى هذه الجلسة بالتفصيل للهدف الذي تم ذكره مخصصًا لهذه الجلسة، ثم بيان الطريقة والإجراءات التي سوف يتم استخدامها لتوصيل السلوك المستهدف من هذه الجلسة، ثم ذكر الوسائل التي سيتم استخدامها في الجلسة من أجل توصيل الهدف منها إلى الفئة المستهدفة، ثم تقويم الجلسة بتوجيه مجموعة من التساؤلات ذات العلاقة بالجلسة.

دلالات صدق البرنامج:

تم التحقق من دلالات صدق البرنامج بعرضه على ١٠ محكمين من ذوي الاختصاص من الأكاديميين في مجال التربية الخاصة والعاملين في الميدان وتتلخص ملاحظات المحكمين حول البرنامج في بعض

الأمور الجوهرية مثل توضيح أكثر في أساليب التطبيق وصياغة الأهداف ومدة الجلسات وغير ذلك، وتم الأخذ بملاحظاتهم بعد المناقشة مع المشرف وتم تعديل البرنامج وفقاً لملاحظات المحكمين وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على إجراءات البرنامج ومحتواه وصلت إلى ٨٠٪.

جلسات البرنامج

حيث تم تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال (٢٠) جلسة تدريبية، وبواقع (٦٠) دقيقة لكل جلسة تدريبية، ولمدة ١٥ يوماً تدريبياً. وشملت خطوات بناء البرنامج ما يلي:

١- تم العمل على أخذ فقرات المقياس بشكل منفصل وضع كل فقرة في جلسة خاصة مراعيًا الهدف العام الذي من أجله وضعت هذه الجلسة والسلوك المستهدف من هذه الجلسة والتركيز على المحتوى التفصيلي للجلسة وكيفية الطريقة التي من خلالها سارت هذه الجلسة وما هي الأدوات التي أعانت الباحث على تطبيق الجلسة وآلية التقييم لأهداف الجلسة ومدى تطبيقها وكم من الزمن احتاجت هذه الجلسة.

٢- ثم تم إرسال هذا البرنامج إلى مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة ميدانية وأكاديمية في التريية الخاصة وأخذ ملاحظاتهم وأخذت هذه الملاحظات وتمت مناقشتها على المشرف على الرسالة والاتفاق على مجموعة من التعديلات المقترحة الموجودة في ملحق رقم (٣).

٣- تم البدء بتطبيق البرنامج في "مدرسة أكاديمية بناء الغد" مع عينة الدراسة أهالي والمعلمين.

إجراءات الدراسة:

- **تسهيل المهمة:** قام الباحث بمخاطبة رئاسة جامعة العلوم الإسلامية للحصول على كتاب تسهيل مهمة لغايات تطبيق المقياس والبرنامج التدريبي في أكاديمية بناء الغد التي تضم معلمين وأهالي في العاصمة الأردنية عمان.

- **الاتفاق مع المؤسسات:** قام الباحث بالاتفاق مع مؤسسة بناء الغد التربوية على تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين وأهالي، والحصول على موافقة خطية من المؤسسة على تصوير المعلمين وأهالي والاحتفاظ بالمقاطع المصورة لغايات التدريب والاستخدام العلمي فقط.

-اختيار العينة: قام الباحث باختيار عينة البحث من خلال الطريقة القصدية والتي تلائم شروط البحث من حيث نوعية تخصص كل معلم أهلي إنسانية أو تطبيقية وكذلك وجود طفل عند الأب من ذوي الإعاقة أم لا.

-من سيقوم بالتدريب: قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين وأهالي ، وقد استعان الباحث بعدد من اختصاصيي التربية الخاصة الحاصلين على دورات متخصصة في التعامل مع ذوي الإعاقة.

-مدة التدريب: استغرق تطبيق البرنامج التدريبي ما يقارب أسبوعين بواقع ٢٠ جلسة تدريبية للمعلمين وأهالي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

يحتوي هذا البرنامج على مجموعة من الإجراءات، وهي كالآتي:

١-تم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الكفايات المعرفية للأفراد ذوي الإعاقة، القبلي والبعدي بالإضافة إلى البرنامج التدريبي.

٢-تم تحديد أكاديمية بناء الغد من أجل تطبيق البرنامج على العينة القصدية المتمثلة في المعلمين وأهالي.

٣-في الفترة الممتدة من ٢٩/٩ / ٢٠١٨ إلى ١٥/١٠ / ٢٠١٨ تم تنفيذ البرنامج على العينة وتطبيقها بشكل جماعي على شكل محاضرة تعريفية، ثم لقاءات فردية مع الفئة من أجل تدريبهم على تفاصيل البرنامج .

٤-وفي الفترة من ١٦ / ١٠ / ٢٠١٨ إلى ٢١/١٠ / ٢٠١٨ تم تطبيق المقياس البعدي على العينة من أجل الوقوف على تأثير البرنامج في تطوير الكفايات المعرفية على العينة.

٥-البداية بالتحليل الإحصائي.

تكافؤ الكفايات المعرفية في القياس القبلي

لدراسة الفروق في فاعلية البرنامج في تحسين الكفايات المعرفية وفقاً لمتغيري تخصص المعلم وحالة أهالي كان لا بد من التحقق من تكافؤ الكفايات المعرفية في القياس القبلي، ولهذا الغرض تم الحرص عند اختيار المعلمين في عينة الدراسة أن تكون كفاياتهم المعرفية للوقاية من الإعاقة متقاربة لدى المعلمين ذوي التخصصات العلمية الإنسانية والمعلمين ذوي التخصصات التطبيقية، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير أهالي، كما تم التأكد من تكافؤ الكفايات وفقاً للمتغيرين من خلال

استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وفيما أ-متغير تخصص المعلم:
يأتي عرض هذه النتائج:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق في القياس القبلي للكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى المعلمين وفقاً لمتغير التخصص (إنساني، تطبيقي). ن = ٣٠							
المجال	تخصص المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإعاقة العقلية	علوم إنسانية	15	0.40	0.74	1.15	28	0.261
	علوم تطبيقية	15	0.13	0.52			
الإعاقة السمعية	علوم إنسانية	15	0.60	1.40	1.21	28	0.237
	علوم تطبيقية	15	0.13	0.52			
الإعاقة البصرية	علوم إنسانية	15	0.47	1.13	1.04	28	0.306
	علوم تطبيقية	15	0.13	0.52			
التوحد	علوم إنسانية	15	0.60	1.35	1.06	28	0.299
	علوم تطبيقية	15	0.20	0.56			
الكلي	علوم إنسانية	15	2.07	3.92	1.28	28	0.210
	علوم تطبيقية	15	0.60	2.06			

ب- متغير أهالي :
جدول رقم (١٠) نتائج اختبار ت
للعينات المستقلة لدلالة الفروق في القياس
القبلي للكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة
ن = ٣٠

المجال	أهالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإعاقة العقلية	لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.33	0.72	-0.53	28	0.597
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.47	0.64			
الإعاقة السمعية	لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.40	0.91	-1.12	28	0.271
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.73	0.70			
الإعاقة البصرية	لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.13	0.52	-0.39	28	0.699
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.20	0.41			
التوحد	لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.47	0.64	-0.26	28	0.794
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	0.53	0.74			
الكلي	لديهم طفل ذو إعاقة	15	1.33	2.41	-0.87	28	0.393
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	1.93	1.16			

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس القبلي للكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة في المجالات المعرفية كافة، وفي

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة، وذلك للدرجة الكلية وللمجالات الفرعية التي يتألف منها المقياس، كما تمّ استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة للحكم على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الدرجة الكلية وفقاً لمتغير حالة أهالي لديهم أطفالاً ذوّ إعاقة، ليس لديهم أطفالاً ذوّ إعاقة).

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة ومشكلة الدراسة

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟

جدول رقم (٦) نتائج اختبار ت للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة: $n = 60$							
المجال	القياس	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإعاقة العقلية	القبلي	0.33	60	0.66	27.44	59	0.000
	البعدي	4.40	60	0.99			
الإعاقة السمعية	القبلي	0.47	60	0.95	25.81	59	0.000
	البعدي	4.55	60	0.65			
الإعاقة البصرية	القبلي	0.23	60	0.70	35.30	59	0.000
	البعدي	4.57	60	0.70			
التوحد	القبلي	0.45	60	0.87	27.68	59	0.000
	البعدي	4.58	60	0.91			
الكلية	القبلي	1.48	60	2.59	36.39	59	0.000
	البعدي	18.10	60	2.52			

الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة حيث كانت الدرجة الكلية، قيمة ت (36.39)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في جميع المجالات الفرعية لمقياس

لتخصص المعلمين (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة وذلك للدرجة الكلية للمقياس وللمجالات الفرعية التي يتألف منها وفقاً لمتغير تخصص المعلم، كما تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة للحكم على دلالة الفروق في الكفايات المعرفية بين المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية والمعلمين ذوي التخصصات التطبيقية، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

($\alpha=0.05$)، فقد كان المتوسط الحسابي على مجال التوحيد في القياس البعدي (18.10)، وهو أعلى بشكل كبير من المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي بلغت قيمته (1.48).

وتدل هذه النتائج على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى أولياء أمور الطلبة والمعلمين.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية تعزى

جدول رقم (٧) نتائج اختبارات للعينات المستقلة لدلالة الفروق في الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى المعلمين وفقاً لمتغير التخصص العلمي (إنساني، تطبيقي)						
المجال	تخصص المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية
الإعاقة العقلية	علوم إنسانية	15	4.87	0.35	1.40	28
	علوم تطبيقية	15	4.27	1.62		
الإعاقة السمعية	علوم إنسانية	15	4.87	0.35	1.26	28
	علوم تطبيقية	15	4.60	0.74		
الإعاقة البصرية	علوم إنسانية	15	4.73	0.46	0.85	28
	علوم تطبيقية	15	4.47	1.13		
التوحيد	علوم إنسانية	15	4.80	0.41	1.23	28
	علوم تطبيقية	15	4.27	1.62		
الكلية	علوم إنسانية	15	19.27	1.28	1.43	28
	علوم تطبيقية	15	17.60	4.34		

البعدي للكفايات المعرفية وفقاً لمتغير تخصص المعلم في المجالات الفرعية جميعها

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس

الإعاقة، ومَن ليس لديهم أطفال من ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أهالي في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة وذلك للدرجة الكلية للمقياس وللمجالات الفرعية التي يتألف منها وفقاً لمتغير حالة أهالي (لديهم أطفال ذوو إعاقة، ليس لديهم أطفال ذوو إعاقة)، كما تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة للحكم على دلالة الفروق في الكفايات المعرفية بين أهالي الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة وأهالي الذين ليس لديهم أطفال من ذوي الإعاقة، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة حيث الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت قيمة ت (1.43)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وتدل هذه النتائج على عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة بين المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية والمعلمين من ذوي التخصصات التطبيقية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية تعزى لأهالي من لديهم أطفال من ذوي

جدول رقم (٨) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق في الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى المعلمين وفقاً لمتغير أولياء أمور (لديهم طفل ذو إعاقة، ليس لديهم طفل ذو إعاقة) $n=60$

المجال	أهالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإعاقة العقلية	لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.20	0.77	0.25	28	0.807
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.27	0.70			
الإعاقة السمعية	لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.20	0.68	1.39	28	0.176
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.53	0.64			
الإعاقة البصرية	لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.47	0.52	0.71	28	0.481
	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.60	0.51			
التوحد	لديهم طفل ذو إعاقة	15	4.67	0.49	0.37	28	0.716

			0.51	4.60	15	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	
0.381	28	0.89	1.36	17.53	15	لديهم طفل ذو إعاقة	الكلية
			1.51	18.00	15	ليس لديهم طفل ذو إعاقة	

المجالات الفرعية جميعها لصالح مقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة.

وتشير هذه النتائج إلى الأهمية البالغة لهذا البرنامج الذي يعنى بأهمية القيمة الفعلية التي يقدمها البرنامج والنظر السابر في فقرات البرنامج يلصح كم كان معنياً يجعل جميع الفئات الخاضعة لهذا البرنامج تتزود بالمادة المعينة لهم في التعامل مع ذوي الإعاقة المتاحة تحت مسؤوليتهم ، وتدل نتائج هذه الدراسة على إمكانية جعل الوعي بذوي الإعاقة متاح لجميع فئات المجتمع من خلال هذه البرامج التدريبية التي تعين المجتمع بكل أطيافه على أن يكون ملماً بمعلومات كافية عنهم وتدل هذه النتائج على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة لدى أولياء أمور الطلبة والمعلمين، وظهور الأثر الواضح لأهمية هذا النوع من البرامج التي تُعنى بتثقيف الفئتين المهمتين في المجتمع من المعلمين وأهالي ، بل والناظر إلى هذا البرنامج يجد تأثيراً واضحاً، والسبب في ذلك يعزى إلى العطش المعرفي الذي يكتسح كفايات الناس المعرفية ومدى

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات المعرفية وفقاً لمتغير حالة أهالي في جميع المجالات الفرعية لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة فالدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة ت (0.89)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وتدل هذه النتائج على عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة بين أهالي الذين لديهم أطفال ذوو إعاقة والأهالي الذين ليس لديهم أطفال ذوو إعاقة.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في

الحاجة إلى هذا البرنامج. وإن توجهات التربية الخاصة الحديثة تنحو نحو الدمج الشامل بشقيه الاجتماعي والأكاديمي، وهذا يحتاج منا إلى تزويد أهالي والمعلمين بالكفايات التي تسهل عليهم معرفة ذوي الإعاقة بمعرفة الكيفية التي يتم من خلالها التعامل معهم، وهذا يمهّد الطريق أمام تسهيل الدمج لذوي الإعاقة، وهذا البرنامج يسهم في عمل توطئة أمام العاملين في مجال سنّ تشريعات تعين على الدمج وتبين الأهمية التي تكمن في هذا البرنامج. كما أن بروز هذه النتيجة أدى إلى أن الرغبة ظاهرة الوضوح عند أهالي والمعلمين لتلقي مثل هذه البرامج التي تسهم بتثقيفهم بل وتعريفهم في كيفية التعامل مع هذه الفئات - سواء أكانت موجودة في الأسرة أم في الاقارب أم عند المعلمين في المدارس، وفي غرفهم الصفية. وإن نجاح هذا البرنامج بسبب التسهيلات التي قدمت من قبل أكاديمية بناء الغد التي تم فيها تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى التوجيهات الحصيفة التي أفاض بها على الباحث المشرف الأستاذ الدكتور فاروق الروسان كان لها قيمة نوعية في التطبيق الذي أفضى إلى نتائج حقيقية ومُرضية. وأسهمت جلسات

البرنامج التدريبي على توسيع دائرة الوعي بذوي الإعاقة لأنها كانت تحمل معلومات ذات قيمة عملية وبعيدة عن الكلام الأكاديمي وهنا برزت قيمة البرنامج التدريبي الذي أظهر فرقاً لافتاً للانتباه قبل تطبيقه إلى ما بعد تطبيقه. وساهمت الوسائل المعينة على الشرح أثناء الجلسات التدريبية على جعل المعلومة سائغة لدى العينة من المعلمين وأهالي، بالإضافة إلى وضوح أهداف البرنامج والتركيز على المعلومات التي تنهض بكفاءة الأهل وأهالي في فهم وتوظيف هذه المعلومات. ويرى الباحث أن تأثير البرنامج كان بسبب الانفتاح في العالم وثورة الاتصالات التي ساهمت في تداخل معارف الناس وانتشار كثير من المعلومات المغلوطة حول ذوي الإعاقة فكانت أهمية أن يتقدم هذا البرنامج لكي يكون فصل الخطاب في المعلومات الصحيحة والعلمية التي يتناولها الأهل والمعلمين.

- اتفقت نتائج هذه الدراسة والتي تدل على وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع نتائج دراسة كل من

المكانين والصمادي (٢٠١٦) والتي تشير إلى فاعلية برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية من خلال تتبع ٣٠ برنامج في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، حيث بينت دراستهم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه بحسب الإعاقة المستفيدة.

- كما اتفقت نتائج هذه الدراسة والتي تدل على وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع نتائج دراسة كل من (Al-Qawasmeh & Awad, 2012) في التعرف على برنامج الوقاية من الإعاقة "SPECTRA" في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة والتي تدل على وجود فروق دالة

إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع نتائج دراسة (Zaher, 2007) والتي أشارت إلى فاعلية الوقاية من الإعاقة في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال من ذوي الضعف السمعي في جمهورية مصر العربية حيث بينت هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التواصل قبل وبعد تطبيق برنامج الوقاية من الإعاقة لصالح القياس البعدي ووجود تأثير دال إحصائياً لبرنامج الوقاية من الإعاقة في تحسين مهارات التواصل للأطفال صفات السمع.

- كما اتفقت نتائج هذه الدراسة والتي تدل على وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع نتائج دراسة مير ومنتجمري (Mire & Mongmery, 2009) التي أظهرت أن هنالك أثراً يعزى في مستوى أثر البرنامج للوقاية من الإعاقة في القدرات اللفظية لدى الأطفال المشاركين. في حين اختلفت نتائج هذه

الدراسة والتي تدل على وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع دراسة (Izeldeen, 2016) والتي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات أطفال التوحد في مرحلة الوقاية من الإعاقة على عينة من الأطفال في السعودية حيث أظهرت الدراسة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة التجريبية على القياس البعدي والتبقي تبعاً للنوع.

مناقشة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية تعزى لتخصص المعلمين (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات المعرفية وفقاً لمتغير تخصص المعلم (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية) في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة.

النتائج هنا وغن كان ظاهرها لا يوجد فرقاً في التأثير بين كلا المجالين ولكنه ينطوي على قيمة حقيقية تتمثل في مدى الحاجة الماسة على النظر الى ضرورة وجود برامج تأهيلية لتثقيف هذه الفئات، وتدل هذه النتائج على عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة بين المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية والمعلمين من ذوي التخصصات التطبيقية، وإن عدم وجود فرق في النتائج بين ذوي تخصصات العلوم الإنسانية والتطبيقية مرجعه إلى أن التثقيف والتدريب المتعلق بالمعلمين فقير جداً وغير متوافر من قبل الأخصائيين، وأن حاجتهم ماسة إلى ذلك، بل والباحث يجد أن المعلمين - سواء من ذوي العلوم الإنسانية أم التطبيقية - تستوي لديهم الكفاية المعرفية، وذلك للضعف الظاهر فيما يخص خططهم الجامعية في مرحلة البكالوريوس لافتقارها التام من مواد تتعلق بذوي الإعاقة. ويضيف الباحث إلى أن الوعي بالكفايات المعرفية المتعلقة بالوقاية من الإعاقة غير مرتبط بطبيعة التخصص، بل هو مرتبط بالحاجة الماسة لكل إنسان مهما كان تخصصه أو

مجاله أن يهتمّ بالتعرّف إلى ذوي الإعاقة، وأن يعمل كل العاملين في مجال خدمة ذوي الإعاقة على تقديم مثل هذا البرنامج للمعلمين متجاوزين الاختصاص، ويشير الباحث إلى أن عدم وجود فروق بين أداء المعلمين من التخصصات التطبيقية والتخصصات الانسانية مرجعه إلى أن الجامعات لا تدخل في خططها وخاصة لمواد العلوم الإنسانية أي مواد متعلقة بذوي الإعاقة مما يجعل المعلمين سواء من التخصصات العلمية أو التطبيقية على دراية أو معرفة بذوي الإعاقة مما يجعل معلوماتهم عن هذه الفئات قليلة أو معدومة أو مغلوطة. ويشير الباحث إلى أن هذا التقصير في الفرق يعود على عدم اهتمام أطروحات المجستير والدكتوراه في جعل الإهتمام بذوي الإعاقة يدخل في كافة التخصصات الإنسانية والتطبيقية وجعل هذا الإهتمام مداره على كلية العلوم التربوية وللقائمين على تخصص التربية الخاصة فقط. ويضيف الباحث إلى أن هذا التدني في مستوى الكفايات المعرفية مرده إلى تقصير من قبل وزارة التربية والتعليم في رفد المدارس بالأخصائيين العاملين والعاملين في مجال ذوي الإعاقة

بشتى فئاتهم من أجل رفد خبرات الكادر التعليمي بما يحتاجونه للتعرف إلى هذه الفئات والتعامل معها بناءً على معرفتهم العلمية التي رقدوا بها لا بناءً على خرافات تلقوها من وسائل التواصل أو من أي مكان آخر غير موثوق. ويرى الباحث أن هذه النتيجة هي منطقية وواقعية فهي تعكس حجم الحاجة الماسة إلى تثقيف المعلمين والنظر ضرورة هذا الأمر لأن المعلمين على اشتباك دائم مع الطلاب وتأثيرهم بالطلاب واضح فلن يكون هذا التأثير ملموس وذو قيمة يجب أن يقوم على معرفة وعلم وخاصة بذوي الإعاقة حتى لا تتم معاملتهم كلهم بنفس المستوى من دون النظر إلى الفروقات حتى فيما بين ذوي الإعاقة أنفسهم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة التي تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات المعرفية وفقاً لمتغير تخصص المعلم في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع نتائج دراسة كل من Al-Badayineh & Hassan, (2008) التي بينت أن وجهات النظر كانت إيجابية على ثماني

فقرات ومحايطة على سبع وثلاثين فقرة
وسلبية على ثلاث فقرات.

مناقشة السؤال الثالث: هل توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى
($\alpha = 0.05$) بين الأداء القبلي والبعدي
لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات
المعرفية تعزى لأهالي ممن لديهم أطفالاً
ذوو إعاقة، وممن ليس لديهم أطفال ذوو
إعاقة؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق
دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات
المعرفية وفقاً لمتغير حالة أهالي في المجالات
الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية
للوفاة من الإعاقة. وتدلل هذه النتائج على
عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج
التدريبي في تحسين الكفايات المعرفية للوقاية
من الإعاقة بين أهالي الذين لديهم أطفالاً
ذوو إعاقة والأطفال الذين ليس لديهم
أطفال ذوو إعاقة.

التنظر هنا يكون إلى مكانة التثقيف المجتمع
والمسؤولية الإعلامية مسموعها ومقروئها
ومرئها في المساحات التي تفتح أمامهم في
التعامل مع هذه الفئات ومدى معرفتهم
الحقيقية عن هذه الفئات سواء من ليدهم
طفل من ذوي الإعاقة أو ممن ليس لديهم

فدوي الإعاقة شريحة من المجتمع وخدمتهم
على أسس علمية واجبه على الأهالي ممن
لديهم طفل أو ممن لديهم طفل، كما
ويعزو الباحث إلى عدم وجود فرق في
النتائج بين أهالي ممن لديهم أفراد من ذوي
الإعاقة وأهالي ممن ليس لديهم أفراد من
ذوي الإعاقة إلى أن الاهتمام ينصب لدى
الآباء ممن لديهم طفل من ذوي الإعاقة في
كيفية التعامل مع الطفل في حدود الحاجات
الأساسية التي لا ترتبط بمعرفة صحيفة عن
الإعاقة التي يعاني منها ابنه أو ابنته، وعدم
القدرة على الإلمام بالكفاية المعرفية التي
تبصر ابنه بأنه من الممكن - إن كان متعرفاً
بشكل وافٍ - إلى إمداد ابنه أو ابنته
بالمهارات التي تتجاوز الحاجات الأساسية
إلى تمكينه بما يحتاجه من كفايات تنهض به
إلى الاستقلالية، ولو كانت جزئية، بل إن
استطاع التعرف إلى قدرات ابنه المتبقية
بوجود إعاقة، فهو قادر على أن يجعل من
ثقة ابنه أو ابنته بنفسه متزايدة. ويعزو
الباحث هذه النتيجة إلى الحاجة الماسة التي
ينتظرها الوالدان من مثل هذه البرامج؛
لأنها تمدهم بالمعلومة ذات الفائدة الحقيقية
لأبنائهم؛ لأنها تنأى بهم عن تفصيلات لا
تعينهم على مساعدة أبنائهم، وخاصة أن

الإعاقات التي تعرّض لها الباحث في مقياسه هي من الإعاقات المنتشرة بشكل كبير، فتكون الحاجة إلى التثقيف العلمي البسيط أكبر والإقبال عليه أكثر، ويضيف الباحث في تفسيره سبباً آخر لهذه النتيجة وهي دور الإعلام في تثقيف كل فئات المجتمع بكل القضايا ولكنه مقصّر بشكل واضح بحق ذوي الإعاقة فلا تكاد تجد فضائية تفرد برنامجاً أو برامج حوارية تثقيفية تستضيف فيها متخصصين يسيطون اللثام عن هذه الفئات التي لها امتداد واسع في الأردن خاصة وفي العالم العربي عامة مما يجعل الآباء والأمهات على مقدرة مهارة وكفاية معرفية في التعامل مع هذه الفئات بمستويات الوقاية المختلفة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة والتي دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات. واتفقت نتائج هذه الدراسة والتي دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للكفايات المعرفية وفقاً لمتغير حالة أهالي في المجالات الفرعية جميعها لمقياس الكفايات المعرفية للوقاية من الإعاقة مع نتائج دراسة تومالين أنجله (٢٠٠٢) حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الوقاية من الإعاقة مع

الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة وبينت أن الوقاية من الإعاقة مع الآباء يؤدي إلى حدوث توافق مع الآخرين، وأن الأطفال ذوي الإعاقة عقلياً أصبح لديهم القدرة على الاتصال بعد انتهاء البرنامج، مما جعلهم يندمجون مع الأطفال العاديين.

التوصيات:

التوصيات التربوية:

وبناءً على ما تقدم فإن الحاجة ماسة -كي يؤتي هذا البحث أثره ويمتد تأثيره- أن أوصي:

١- تكوين مجموعات متخصصة من أجل تطبيق البرنامج على مجموعة أكبر من المدارس من أجل توسيع الفائدة للجميع.

٢- إدخال فئة الإعلاميين بالإضافة إلى العينة في هذه الأطروحة من أجل القيمة الفعلية للإعلام في نشر الوعي بذوي الإعاقة.

٣- عقد ندوات ودورات ومؤتمرات تعنى بتثقيف أسر ذوي الإعاقة وللمعلمين أيضاً.

٤- التواصل مع وزارة التربية من أجل تبني مثل هذا البرنامج وتعميمه على مختلف المدارس حتى تصبح الفائدة عامة.

التوصيات البحثية:

٦. الحديدي ، منى . (٢٠٠٤) . مقدمة في الإعاقة البصرية . عمان: الأردن . دار الفكر.
٧. حنفي ، علي عبد النبي . (٢٠٠٧) . العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة . جمهورية مصر العربية . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
٨. الخطيب ، جمال . الحديدي ، منى . (٢٠٠٩) . المدخل إلى التربية الخاصة . عمان: دار الفكر.
٩. الخطيب ، جمال . والحديدي ، منى . (١٩٩٤) . مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة . الشارقة : مطبعة المعارف .
١٠. الخطيب، جمال . الحديدي، منى . (٢٠١٦) . الوقاية من الإعاقة التربية الخاصة في الطفولة المبكرة . الطبعة التاسعة . عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون .
١١. الدبابة ، خلود . الحسن ، سهى . (٢٠٠٨) . دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (١)٥، ١-١٤ .
١٢. الرواشدة . ممدوح ، عليان . هاني . (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال التوحدين . مجلة العلوم التربوية، (٢)٢، ١٦٤-١٨٤ .
١٣. الروسان ، فاروق . (٢٠١٨) . مقدمة في الإعاقة العقلية . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
١٤. الروسان ، فاروق . قزاز ، إمام . (٢٠١٠) . بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من

- هنا يتم وضع التوصيات التي تعنى بتطوير أطروحتي من قبل الباحثين الذين سيجيئون من بعدي:
- ١-إجراء دراسات وبحوث تشمل عينة أكبر من التي تعامل معها هذا البحث.
 - ٢-إجراء دراسات وبحوث تعنى باعاقات أخرى لم تغطيها الدراسة.
 - ٣-إجراء دراسات وبحوث تغطي محافظات أخرى في المملكة.

المراجع:

١.المراجع باللغة العربية:

- ٢.أبو السعود، شادي . (٢٠١٤) . فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى المعوقين عقلياً وأثره في خفض قلق المستقبل لدى الآباء بمحافظه الطائف . مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (١)١٦، ٣٧-١١٢ .
- ٣.البثال، زيد بن محمد . (٢٠٠٠) . التدخل المبكر . مجلة رسالة التربية الخاصة . (١)١، ٢١-٢٢ .
- ٤.جريدة الشرق الاوسط . إحصائيات عن ذوي الإعاقة . الجمعة ١٩ شوال ١٤٢٥ هـ - ٣ ديسمبر ٢٠٠٤ العدد ٩٥٠٢ .
- ٥.الجلامدة ، فوزية . (٢٠٠٧) . استقصاء لفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المعرفة بأسباب الإعاقة العقلية . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

٢٣. عبدات ، روعي. (٢٠٠٩) . دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية المقدمة للمعاقين في الإمارات العربية المتحدة. دراسة غير منشورة. الإمارات العربية المتحدة.
٢٤. عز الدين، أحمد مصطفى (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات أطفال التوحد في مرحلة التدخل المبكر . أطروحة دكتوراه . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
٢٥. عودة ، أحمد . (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
٢٦. غام، شوقي. (٢٠١٣) . تقنين مقياس لتشخيص طيف التوحد لدى الأطفال دون عمر السادسة في اللاذقية وطرطوس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ألمانيا الاتحادية.
٢٧. القذافي. مصباح و محمد وريدة. (٢٠١٠). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مدينة بنغازي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.
٢٨. القمش، مصطفى. (٢٠١١). اضطرابات التوحد، الأسباب، التشخيص، العلاج، دراسات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٩. قواسمة، كوثر وعواد، أحمد. (٢٠١٢). التعرف على أثر برنامج التدخل المبكر "SPECTRA" في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من أطفال التوحد في حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين . دراسات العلوم التربوية، ٣٧(١)، ٢١٩-٢٣٦.
١٥. الروسان ، فاروق . (٢٠١٣). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
١٦. الروسان ، فاروق . (٢٠١٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
١٧. الزاهر . وفاء علي محروس . (٢٠٠٧) . فعالية التدخل المبكر في تحسين مهارات التواصل للأطفال ضعاف السمع. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
١٨. زريقات ، إبراهيم . (٢٠١١). الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع..
١٩. زريقات ، ابراهيم . (٢٠١٦). الإعاقات الشديدة والمتعددة. عمان . دار المسيرة .
٢٠. السبع ، ضياء . (٢٠١٨) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية في تنمية مهارات استخدام اللغة الوظيفية لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.
٢١. طعيمة ، فوزي شاكر .البطش ، محمد وليد . (١٩٨٤) . اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول الإعاقة العقلية في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ١١(٦) ١١-٣٤.
٢٢. عادل ، عبد الله محمد . (٢٠٠٤) . الإعاقات العقلية. القاهرة، دار الرشاد.

4. Al-Batal, Z. (2000), Early Intervention. Special Education Journal, Ministry of Education Saudi Arabia, 1(1), 21-22.
5. Al-Dbabneh, K., & Al-Hassan, S. (2008). Integrating of Hearing impaired students in general schools as perceived by teachers. Jordanian Journal of Educational Sciences, 5(1), 1-14.
6. Al-Hadidi, M. (2004). Introduction to Visual disability. Amman: Al-Fikr Publishers.
7. Al-jlamdeh, F. (2007). Inquiry for the effectiveness of a training program in improving the knowledge of mental disability reasons. Unpublished PhD dissertation Amman Arab University. Jordan.
8. Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (1994). Methods and Techniques of special education. Sharja: Al-Maref Press.
9. Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2009). Introduction to special education. Amman: Al-Fikr Publishers.
10. Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2016). Prevention of disability in special education at early childhood. Amman: Al-Fikr Publishers.
11. Alqawasmeh, K., & Awad, A. (2012). Exploring the effect of SPECTRA in improving daily skills among Autism Children in Jordan. Childhood and Education Journal, Alexandria University, 4(1), 17-64.
12. Al-Qhzafi, M., & Mohammed, W. (2010). Designing a training program for som social skills of educative mentally disabled children. Unpublished Master thesis, Benghazi city. Libya.
13. Al-Qumash, M. (2011). Autism Disorder: Causes, diagnosis, therapy: الأردن. مجلة الطفولة والتربية. جامعة الإسكندرية، ٤(١)، ١٧-٦٤.
٣٠. المكانين، هشام عبدالفتاح والصمادي، جميل محمود (٢٠١٦). تقييم فعالية برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. مجلة العلوم التربوية، ٤٣(٢)، ٧٠-١١٤.
٣١. مهيدات، محمد. (٢٠١٢). الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها. مجلة جامعة الشارقة، ٣(١)، ٥٥-٦٧.
٣٢. منظمة الصحة العالمية، (٢٠١١) مكتب الشرق الاوسط، <http://www.emro.who.int/>
٣٣. يوسف، صهيب وعواد، أحمد. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي سلوكي في الوقاية من الإعاقة لتنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. مجلة الطفولة والتربية، ٤٩-٣٣ (١)١.

Arabic Translated References:

1. Abdatt, R. (2009). The role of the family in participating in the rehabilitation programs provided for the disabled in the United Arab Emirates. Unpublished study, United Arab Emirates.
2. Abu Al-soud, S. (2014). The effectiveness of a training program in developing vocational skills among mentally disabled people and its effect on reducing future anxiety among parent in Al-taif Governorate. Faculty of Education Journal, Bour Said University, 16(1), 37-112.
3. Adel, A. (2004). Mental disabilities. Cairo: Dar Al-Rashad Publishers.

22. Izeldeen, A. (2016). The effectiveness of a training program based on the analysis of applied behavior in developing the skills of autistic children in the early intervention stage. PhD thesis. Sudan University of Science and Technology, Sudan.
23. Makannen, H., & Al-Smadi, J. (2016). Evaluating the effectiveness of special education programs in early childhood in Jordan in light of international qualitative indicators. Dirrasat- University of Jordan, 43(2). 70-114.
24. Mhedatt, M. (2012). Knowledge Competencies and needed skills for Autism Children Teachers. Al-Sharqa University Journal, 11(2), 55-67.
25. Middle East Journal, Statistics of Disability. Friday, 1425H Shawal. Dec 2004. Issue (9502).
26. Odeh, A. (2010). Measurement and evaluation in the teaching process. Irbid: Dar Al-Amal Publishers.
27. Touimeh, F., & Al-Batsh, S. (1984). Parents' attitudes and perceptions of mental disability in Jordan. Dirassat Journal. 11(6), 11-34.
28. Yuisf, S., & Awad, A. (2012). The effect of a behavioral training program in the prevention of disability to develop daily life skills for children with visual impairment. Childhood and Education Journal, 1(1), 33-49.
29. Zaher, F. (2007). The effectiveness of early intervention in improving communication skills of hearing impaired children. Unpublished PhD Dissertation, Zaqqzeq University, Egypt.
- Empirical studies. Amman: Al-massera Publishers Ltd.
14. Al-Rousan, F. (2013). Issues and Problems of Special education. Amman: Al-Fikr Publishers.
15. Al-Rousan, F. (2018), Up normal children Psychology. Amman: Al-Fikr Publishers.
16. Al-Rousan, F. (2018). Introduction to mental disability. Amman: Al-Fikr Publishers.
17. Al-Rousan, F., Qazaz, E. (2010). Deigning a scale to measure Autism behavior and checking its effectiveness in a Jordanian sample of autism, mental disability and normal people. Dirassat: Educational sciences, 37(1). ٢٣٦-٢١٩
18. Al-rwashdeh, M., & Olian, H. (2016). Effectiveness of behavioral training program in improving fine motor skills among Autism, Children. Educational Sciences Journal, 2(2), 164-184.
19. Al-Sabee, D. (2018). The effectiveness of a training program based on behavioral theory in developing skills for using functional language among a Jordanian sample of children with autism spectrum disorder. Unpublished PhD Dissertation, Islamic Sciences University, Amman. Jordan.
20. Ghanem. S. (2013). Validating scale for diagnosing autism in children less than six years of age in Latakia and Tartous. Master Thesis, German Union University.
21. Hanafi, A. (2007). Working with families of people with special needs. Cairo: Science & Faith Publishers.

- With Speech Sound Disorders & Mild Mental Retardation. Communication Disorders Quarterly, 30 (3), 155 – 166.
9. Morish, R(1983): Early intervention early child hood in pre school children Recommended practices, Shoal creek based autism texas
 10. Shea, T., & Bauer, A. (1991). Parents and teachers of children with exceptionalities: A handbook for collaboration. Boston: Allyn & Bacon.
 11. Tomlin, A. (2002). Early intervention critical roles of early child hood handicapped, Journal of Early intervention, 1(5), 7-89.
 12. Vinson, B. (2011). Language Disorders across the Lifespan. Classification of Language Abnormalities Based on Normal Development and Features of Language. NY: Delmar Publishers Inc.
 13. Ysseldyke, J., & Algozzine, B. (1982). Critical Issues in Special and Remedial Education. Boston: Houghton Mifflin Company.
 30. Zriqatt, E. (2011). Hearing disability. Amman: Al-Fikr Publishers.
 31. Zriqatt, E. (2011). Multiple and severe disabilities. Amman: Dar Al-maseera Press Ltd.
- المراجع باللغة الإنجليزية:**
1. Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. Surveillance Summaries. 2(63).
 2. Chen, H. (2010). A Follow – Up Study of Phonologically Delayed Preschool Children. J. Article report- Research, 17(2). 511 – 558.
 3. Goodson, B., & Hess, R. (1975). Parents as teachers of young children : An evaluative review of some contemporary concepts and programs. Journal of Education, 3(2), 45-77.
 4. Gleason, J. (2001). The Development of Language. NY: Allyn & Bacon Company.
 5. Hatton, D., & Bailey, E, M & Skinner M. (2000). Early intervention services for young boys with fragile X syndrome. Journal of Early Intervention, 1(1), 133-167.
 6. Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2013). Exceptional Learners, Introduction to Special Education. Boston: Pearson Press.
 7. Behl, D. Houston, T. (2010). Alternative on Omission Bias. The Behavioral & Brain Science, 28 (4), 54.
 8. Mire, S., & Montgomery, J. (2009). Early Intervention for Student

فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة في الأردن *

آية صالح سليمان زيد*** د. جهاد علي المومني***

تاريخ وصول البحث: ١١/١/٢٠١٩ م تاريخ قبول البحث: ١٠/٢/٢٠٢٠ م

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة في الأردن، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لإجراء هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من أطفال الروضة في مدارس الرضوان، تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة بطريقة عشوائية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٣١) طالباً وطالبة تم تدريسهم من خلال خطة دراسية وضعها الباحثين مستندة في تطبيقها على موقع StarFall، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (٢٩) طالباً وطالبة تم تدريسهم نفس المادة بالطريقة الاعتيادية، ثم طُبّق اختباري مهارتي التحدث والقراءة على مجموعتي الدراسة وذلك بعد التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، حيث أظهرت النتائج فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة بالأردن، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة يعزى لأثر التدريس من خلال موقع StarFall في تنمية مهارتي التحدث والقراءة في اللغة الإنجليزية ولصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحثان بضرورة تضمين موقع StarFall في تدريس مادة اللغة الإنجليزية لطلبة الروضة وتأهيل المعلمين على استخدام الموقع من خلال عقد برامج تدريبية لهم.

الكلمات المفتاحية: موقع StarFall، مهارة القراءة، مهارة التحدث، تعليم اللغة الإنجليزية، أطفال الروضة.

* بحث مستل من رسالة ماجستير للطلالبة آية صالح

** باحثة

*** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

**The Impact of StarFall Website for Teaching English Language on
Developing Speaking and Reading Skills among the Kindergarten Students
in Jordan**

Aya Saleh Sulaiman Zaid & Dr. Jehad Ali al-Momani

Abstract

This study aimed to identify the impact of using StarFall Website for teaching English language on developing Speaking and Reading skills among the Kindergarten students in Jordan.

The Researchers of this study used the quasi- experimental approach. The study is consisted of (60) students of Kindergarten children in alRidwan schools. The study participants were distributed randomly into two groups. the first group was the experimental group which consisted of (31) students who were taught according to a plan was made by the researcher based on StarFall website. The second group was the control group which consisted of (29) students who were taught in accordance to the normal methods of teaching the same subjects. Then a speaking exam and a reading exam have applied on the study groups, and that after making certain of the reliability and validity of the research tools.

The results of the study revealed after analyzing data the impact of StarFall Website for teaching English Language on developing Speaking and Reading skills among the kindergarten students in Jordan. It found the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group, back to teaching English language through StarFall on developing Speaking and Reading skills in favor of the experimental group.

Based on the results, the researchers recommended using StarFall Website in teaching English language on developing speaking and reading skills among the Kindergarten students in Jordan, and to train the teachers on using the website through training courses.

Keywords: StarFall Website, Speaking Skills, Reading Skills, Teaching English Language, Kindergarten Students.

المقدمة:

نتيجتها تعدد اللغات وبناءً على هذا التعداد

برزت الحاجة الماسة لتعلم هذه اللغات.

لقد خلق الله سبحانه وتعالى البشر

وجعل اختلافهم بالألوان والألسنة، فكانت

وتعدّ اللغة من أبرز الخصائص التي وهبها الله للإنسان ليميزه بها عن سائر مخلوقاته، فهي وعاء الفكر والمعرفة ووسيلة الاتصال بالآخرين وعن طريقها ينمو الإنسان اجتماعياً ومعرفياً وهي طريقة التعبير عن الانفعالات وتعبيرات الغير، كما أن اللغة وسيلة للتعبير عن حاجات النفس ومكنوناتها والطريقة التي يعبر بها الإنسان عن أفكاره، حيث أن تعلم لغة جديدة بالإضافة إلى اللغة الأم أحد الأمور المهمة في الحياة، كما أنها تسهم في الحصول على مهارات لغوية جديدة، لذلك قامت الكثير من الدول في العالم بتدريس لغة أخرى في مؤسساتها التعليمية لتصبح لغة ثانوية إلى جانب اللغة الرسمية فيها.

وتعتبر اللغة الإنجليزية من اللغات الضرورية في مراحل التعليم بدءاً من التعليم المبكر إلى أن تصل إلى التعليم الجامعي، وقد ذكر خطايبه بأن أهميتها تكمن من كونها اللغة الأولى في الدول العظمى مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأستراليا ونيوزلندا وكندا، وأنها اللغة الثانية في الهند وباكستان والفلبين (Mohan& Leung& Davison)^(١).

وكما ذكر براون^(٢) أن عدداً من علماء الأصوات واللغة قد أكدوا بأن المجال الصوتي يتكون في سنوات العمر الأولى لدى الإنسان، ففي السنوات الخمس الأولى من عمره يكون اكتساب اللغة سهلاً وتكون الذاكرة في تلك المرحلة أكثر نشاطاً ومرونة مما تمكنه من جمع أكبر عدد من المفردات واكتساب النطق الصحيح الذي يشبه نطق المتحدثين الأصليين، وقد شجع العديد من علماء اللغة على تعليم اللغة الأجنبية للطفل في سن مبكر لقدرته في هذا السن على اكتساب أكثر من لغة دون التأثير على اللغة الأم لديه.

ولقد عرف شومسكي (Chomsky)^(٣) الكفاءة اللغوية بأنها المعرفة الضمنية بالمهارات اللغوية التي تتيح للفرد إمكانية التعبير عن طريق توضيح أفكاره باستخدام الكلمات للمتابعة والتواصل بها مع الآخرين، كما أكد كلاً من ليرنر ووايس (Lerner; Weiss)^(٤) على أن المهارات اللغوية تنقسم إلى مهارات (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وفي الدراسة الحالية فإن الكفاءة اللغوية تتكون من مهارتي التحدث والقراءة.

والتذكر البصري الذي يشير إلى قدرة الطفل على تذكر مجموعة من الأشياء بعد مرور فترة زمنية على رؤيتها لأول مرة، وأخيراً التعبير اللغوي الذي يشير إلى القدرة على تسمية الصور والبطاقات الملونة وتوضيح فائدتها والتعبير عن المشاعر بالألفاظ والكلمات.

لقد شهد العصر الحالي تطوراً كبيراً في المجال التقني حيث جعل تعلم اللغة للأطفال أفضل وأكثر متعة، فالأطفال بهذا العمر لا يزالون غير قادرين على التفكير المجرد كما حدده بياجيه، فيفضل تعليم الطفل عن طريق الأنشطة الحسية كاستخدام المواقع الإلكترونية التعليمية والبرامج الحوسبة، حيث أن أكثر الحواس قيمة في التعلم هما حاستي السمع والبصر^(١٢).

ومن المواقع الإلكترونية التي أصبح من الممكن تحميلها على شكل تطبيق ذكي على أجهزة الحاسوب والمحمول موقع StarFall وهو أحد المواقع المجانية المفضلة لتعليم مهارات اللغة الانجليزية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات والذي تم تأسيسه عام ٢٠٠٢.

ولقد عرف سونيمز (Sonmez)^(٦) التحدث بأنه: القدرة على نقل المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء، فهي بذلك تساعد على التفاعل والتواصل الاجتماعي السليم مع الآخرين، ويشمل التحدث عنصرين هما: التوصيل والصحة اللغوية والنطقية وهما قوام عملية الكلام. وقد أكد كل من سونيمز ووايت (Sonmez;White)^{(٧)(٨)} على أن مهارات التحدث تشتمل على (نطق الحروف والكلمات والجمل).

أما كروجر (Krueger)^(٩) فلقد أشار بأن القراءة هي عملية يتم فيها التعرف بصرياً على الرموز المطبوعة وفهمها والتفاعل معها ليشبع الفرد رغبته وينمي فكره وخبراته، وقد أكدت دراسة كلاً من العلوني^(١٠) والشريف^(١١) بأن مهارة القراءة تتضمن كلاً من التمييز السمعي الذي يشير على قدرة الطفل على التفرقة بين أصوات الحروف وأصوات الكلمات، والتمييز البصري الذي يشير إلى قدرة الطفل على ملاحظة أوجه الاختلاف والعلاقات بين الأشياء، والصور، والألوان، والأشكال،

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعزى لأثر التدريس من خلال موقع StarFall في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعزى لأثر التدريس من خلال موقع StarFall في تنمية مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة في الأردن.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن فاعلية موقع StarFall الإلكتروني في تنمية مهارتي التحدث والقراءة في اللغة الإنجليزية لدى أطفال

ونظراً لأهمية مرحلة الروضة في تعلم واكتساب مهارات الحياة واللغة، جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء والتعرف على مدى فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة، وقد ساعد عمل أحد الباحثين كمعلمة لغة إنجليزية في الروضة على تطبيق هذه الدراسة من خلال أداتها لتحقيق أهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الغرض من هذه الدراسة استقصاء مدى فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال الإجابة عن الاسئلة التالية:

- ما فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة في الأردن؟

- ما فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال الروضة في الأردن؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختبار الفرضيات الآتية:

مصطلحات الدراسة:

- **StarFall**: هو موقع إلكتروني لتعليم الأطفال مهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام من خلال خطوات تعلم اللغة، حيث يحتوي على ألعاب وأنشطة تعليمية مثيرّة للاهتمام لدى الأطفال، ويعرّف إجرائياً بأنه: موقع إلكتروني للأطفال يقوم بتعليم مهارات القراءة والتحدث باللغة الإنجليزية الأساسية في مرحلة ما قبل المدرسة وأطفال الروضة، حيث يُعلم هذا الموقع الأطفال كيفية القراءة والتحدث باستخدام الألعاب والصوتيات.

- **المهارة**: هي القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره، من خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي (Cottrell)^(١٣) وتعرّف إجرائياً بأنها: مستوى الأداء العملي للأطفال الروضة للاختبارات التي تم تطبيقها عليهم، ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي حصلوا عليها في الاختبارات.

الروضة في الأردن، ولذلك فمن المتوقع ان تفيد نتائج هذه الدراسة في:

- مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة الهادفة لتوظيف واستخدام المواقع الإلكترونية في تعليم مهارتي القراءة والتحدث باللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة.
- إضافة وسائل وطرق تعليمية من خلال موقع StarFall في تعليم مهارتي التحدث والقراءة لدى الأطفال في مراحل التعليم المبكرة.
- اقتراح حلول للحد من القصور والضعف في التحدث والقراءة باللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة.
- تسهيل العملية التعليمية الصفية وإيصال المعلومات بطريقة إبداعية وملهمة تثير حب التعلم وحب اللغة لدى الأطفال.
- تمكين الأطفال من التعلم اللاصفي خارج المدرسة بتعاون ومتابعة أهلهم.
- مساعدة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في التعرف على الموقع واستخدامه في العملية التعليمية.
- الخروج بنتائج وتوصيات من شأنها تشجيع استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.

- مهارة التحدث: هي أحد المهارات التي

يتم تنميتها من التدريب والممارسة المنظمة، والخبرة التي يحقق بها الفرد الرضا عن نفسه من نجاحه في التفاعل مع الآخرين نتيجة تمكنه من إبراز مهاراته وقدراته وما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس على المفردات، ويشمل على أنواع وأشكال مختلفة مثل مناقشة الحوار والأسئلة والأجوبة^(١٤) وتُعرف إجرائياً: بأنها أحد المهارات اللغوية الاتصالية التي بواسطتها يفاهم ويتواصل أطفال ما قبل المدرسة مع بعضهم البعض في مواقف مختلفة ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي تم الحصول عليها من خلال الاختبار الخاص بالتحدث الذي تم تطبيقه عليهم.

- مهارة القراءة: هي عملية عقلية معقدة،

تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، عن طريق عينه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كم أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني النفسية المرتبطة بالقراءة إلى درجة كبيرة^(١٥) وتُعرف إجرائياً: بأنها قدرة الأطفال على ترجمة الرموز المكتوبة إلى

ألفاظ وكلمات ويتم الحكم على ذلك من خلال الاختبار المعد لهذه المهارة من قبل الباحثين ويقاس بالدرجة التي يتم الحصول عليها في الاختبار.

- مرحلة الروضة: المرحلة التعليمية

للأطفال ما قبل المدرسة من سن (٤-٦) سنوات، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للأطفال وتهدف لهم الطريق للإلتحاق بالتعليم الأساسي بعد تنمية استعداداتهم ومهاراتهم المختلفة بما توفر لهم من ممارسة الأنشطة الهادفة، وتزويد الأطفال المهارات التي تمكنهم من مواجهة المواقف الحياتية والتعاون مع الآخرين^(١٦).

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في

روضة مدارس الرضوان في العاصمة عمان- لواء الجامعة التابعة لمديرية التعليم الخاص.

= الحدود البشرية: وتتمثل في عينة الدراسة

المكونة من أطفال الروضة Kg1 في مدارس الرضوان التي تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٥) سنوات.

= الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في

الفصل الدراسي الثاني للعام

٢٠١٨/٢٠١٩

- الحدود الموضوعية: مادة اللغة الإنجليزية

المقررة للفصل الدراسي الثاني / لدى

طلاب الروضة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر اللغة نتاج وانعكاس التفكير، ولها دور مهم في عملية التفكير، فالمعاني والمفاهيم التي يكتسبها الإنسان لا بد أن يرمز إليها برموز، تمكن الشخص من استخدامها في التفكير والتعبير عنها، فتصبح هذه الرموز قوالب تصب فيها المعاني حتى يتمكن من الاحتفاظ بها ثم الاستفادة منها، فالمعاني تظل حائرة حتى تستقر في رموز ملائمة حتى يسهل تذكرها واستخدامها في التفكير، فمن دون اللغة يستحيل علينا الاحتفاظ بالمعاني أو توصيل هذه المعاني إلى الآخرين^(١٧).

وتعددت خصائص اللغة تبعاً للنظريات والتخصصات التي تناولتها، ومن أهم هذه الخصائص؛ أن اللغة تعتبر أحد أهم وسائل الاتصال بين الناس، ولها معان محددة وواضحة ومفهومة للمجتمع الذي يتحدث فيه أفراد تلك اللغة، وهي تعبر عن

خبرات الإنسان وتجاربه ومكونات نفسه، وتتأثر بعوامل الوراثة وسلامة أجهزة النطق لدى الإنسان، وهي تنقسم إلى نوعين: لغة استقبالية تتطلب السمع والفهم، ولغة تعبيرية تتطلب إنتاج اللغة المنطوقة والمكتوبة وفق قواعد تركيب اللغة وصياغتها، كما أن اللغة قابلة للتغيير والتطور عبر الزمان، وهي محكومة بقواعد وقوانين تفرضها قواعد اللغة في المجتمع الذي تنتمي إليه، كما أنها تعدّ وسيلة التواصل بين الأجيال والأفراد لنقل التراث الثقافي والحضاري عبر الزمن، وتحمل اللغة قابلية الإبداع لمحدثيها، وتنطلق من الحرف إلى الكلمة فالجملية كما هو الحال في الكتابات الأدبية والفنية والشعرية^(١٨).

لغة طفل الروضة وخصائصها:

تعد مرحلة الطفولة بمراحلها المتعددة، وخاصة مرحلة الروضة من أهم فترات العمر، فهي تحدد مسارات نمو الطفل العقلية والجسمية والوجدانية، فهي من أهم مراحل النمو اللغوي الذي يمثل مظهراً هاماً من مظاهر النمو العقلي للأطفال والذي يساعدهم في تطورهم المعرفي، حيث تتمثل التهيئة اللغوية في رياض الأطفال مفتاح التعلم الحقيقي الذي يبدو أثره

العمليات المنطقية) وهي مرحلة يتصف فيها تفكير الطفل بخصائص مميزة من أهمها خاصية التمرکز حول الذات والتي تعني عدم قدرة الطفل على تمييز منظوره الشخصي عن منظور الآخرين، وعلى ذلك فإن الطفل يتصرف كما لو أن الآخرين يدركون العالم بنفس الطريقة التي يدركها^(٢٢).

تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية:

يتجه عالم اليوم إلى تعليم اللغة الإنجليزية بشكل كبير ، فنكاد نرى أن كل دولة في العالم تضع في مناهجها الدراسية اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يتم تعليمها بجانب اللغة الأم ، وذلك لأن اللغة الإنجليزية تعد أحد اللغات العالمية المنتشرة حول العالم. ومن المهم معرفة الطرق السليمة التي من الممكن اتباعها في تعليم الأطفال اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وخصوصاً في مرحلة الروضة، ولا يختلف الأمر كثيراً عن تعليم الأطفال لغتهم الأم، وقد ذكر دافيسون (Davison)^(٢٣) عدداً من الخطوات لتعليم الأطفال لغة ثانية منها:

البدء بتمييز الألوان والأشكال ومطابقة الكلمات المتشابهة، ومن ثم تعليم الأحرف

الفعال في بقية المراحل، ولقد كشفت نتائج بعض الأبحاث عن وجود علاقة تبادلية بين اللغة والنمو العقلي، حيث تدخل اللغة في جميع عمليات التفكير لدى الأطفال، وهم يحتاجون إليها لتسهم في تنظيم الملاحظات الحسية وتحديدها وتخزينها واسترجاعها ونقلها لغيرهم، فالتفكير السليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً باللغة ومهاراتها (Share & Blum)^(١٩).

ويتطلب تعلم اللغة بجانب وجود الاستعداد العقلي والفطري أن تكون حواس الطفل الضرورية التي تساعد على تعلم اللغة واكتسابها سليمة فسيولوجياً، ويزداد إدراكه للأشياء وهذه الحواس تتمثل في حاستي البصر والسمع واللمس إلى جانب نضج جهاز النطق لديه^(٢٠).

إن اللغة في مرحلة الروضة تتميز بالتمركز حول الذات، وتغلب عليها لغة المحسوسات، ويلاحظ القصور والاختلاف في مفاهيم الأطفال عن الكبار، لذلك نجد أن استخدامهم للكلمات يكون غير دقيق ويظهر تكرار الكلمات والعبارات في أحاديثهم^(٢١)، ويرى العالم النفسي بياجيه بأن الطفل من عمر سنتين إلى ست سنوات يمر بمرحلة أسمائها (مرحلة ما قبل

والكلمات، وكيفية اللفظ الصحيح لها من خلال الأغاني والفيديوهات التعليمية، ومحاولة التركيز على الجمل البسيطة والحوارية، مع التأكيد على الكلمات القديمة في كل مرة وتكرارها، وتعليم رسم الخطوط المستقيمة والمنعرجة والمتوية قبل تعليم الكتابة، وكذلك تعليم الطفل الكتابة والتهجئة الصحيحة للكلمات التي يتعلمها، ثم تعليم الطفل ربط الكلمات من حيث أصوات الحروف، وقراءة الكلمات المتشابهة وتغيير المقطع الأول أو الأخير لتمييزها.

مفهوم التعليم الإلكتروني:

أثارت تقنيات التعليم ثورة هائلة في العالم ويقع التعليم الإلكتروني على رأس هذه التقنيات الحديثة التي ساعدت في توفير بيئة تعليمية شيقة، ويتم تقديمها من خلال الحاسوب والإنترنت، فالتعليم الإلكتروني أحد وسائل دعم الطالب بالمعارف خارج الإطار الدراسي، ولقد أسهم التطور العلمي والتكنولوجي بظهور شبكة الإنترنت التي أدت بدورها إلى ظهور بيئات تعليمية أفضل، وحدوث التفاعل التعليمي بين المعلم والطالب والبيئة المحيطة، ولقد ظهرت عدة تعريفات للتعليم الإلكتروني

منها ما يشير إلى أنه: تعليم قائم على شبكات الحاسب الآلي، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها ومواد أو برامج معينة له، ويعلم فيها الطالب عن طريق الحاسب الآلي وفيه يتمكن من الحصول على التغذية الراجعة^(٢٤)، وهناك تعريف آخر للتعليم الإلكتروني بأنه: طريقة أو أسلوب تعليم يعتمد على استخدام أدوات وآليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكات، ومواقع ووسائل متعددة، من صوت، وصورة ورسوم، وآليات بحث، ومكتبات الكترونية وغيرها من المصادر، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد، أم في الفصل الدراسي وبأقصر وقت وجهد وأكبر فائدة^(٢٥).

وللتعليم الإلكتروني مزايا عديدة، جعلت معظم الجامعات تتجه نحو تحويل موادها الدراسية، ومحتوى المعلومات إلى وسائل متعددة لنقل تجربة التعليم الإلكتروني داخل العمل الأكاديمي، حيث أكد جونز (Jones)^(٢٦) أن هناك حاجة إلى تصميم بيئات تعليم إلكترونية تسهم في توفير خبرات تفاعلية للتعليم وتدريب الطلاب، ويرجع السبب في استخدام التعليم الإلكتروني إلى عدة عوامل منها:

الإنفجار المعرفي وتدفق المعرفة، والحاجة إلى الحصول على المعلومات بسرعة وسهولة، والمهارة والإتقان في أداء الأعمال، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، وسهولة حصولهم على مصادر عديدة حديثة ومتنوعة ومشوقة، وتزويدهم بتغذية راجعة فورية، ومساعدتهم على تكوين علاقات عالمية (٢٧)(٢٨).

موقع StarFall:

إن أدوات التعليم الإلكتروني عديدة فمنها المواقع الإلكترونية ومن هذه المواقع الإلكترونية الحديثة، موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية للأطفال، تم افتتاح الموقع في عام ٢٠٠٢ كتقديم خدمة مجانية لتعليم الأطفال القراءة والتحدث باللغة الإنجليزية، فقد صممه الدكتور ستيفين شوتز الذي يصف نفسه كطفل واجه صعوبة وعسر في تعلم القراءة في صغره، إذ صمم الموقع بشكل مميز وممتع لنظر الأطفال فقد كافح في تعلم القراءة حتى سن التاسعة، إلا أنه حاصل على درجة الدكتوراه في الفيزياء الآن، ويتميز الموقع بأنه يحتوي على ألعاب تفاعلية غير مقيدة باستخدام الحواس بعملية التعلم، حيث يسمح للأطفال برؤية الصور والكلمات

والفيديوهات التعليمية، والاستماع إلى الأناشيد وسماع الكلمات، بالإضافة إلى اللمس أثناء الحركة بالموقع، ومنذ ذلك الحين توسع الموقع ليشمل مهارات اللغة والرياضيات لمرحلة الروضة، ومرحلة الصفوف الثلاث الأولى، وقد ركز موقع StarFall على الوعي الصوتي، وكلمات البصر الشائعة بالتزامن مع التفاعل السمعي البصري لفاعليته في تعليم القراءة للناشئين، حيث أن أنشطة الموقع قائمة على الأبحاث العلمية في تعليم مهارات اللغة والرياضيات، فيركز هذا الموقع على الإكتشاف واللعب والتعزيز الإيجابي، مما يعزز استجابة الأطفال فيصبح لديهم دوافع جوهرية للتعلم وثقة بالنفس، فيعتبر موقع StarFall بديلاً تعليمياً لخيارات الترفيه للأطفال. كما أن موقع StarFall يستخدم في التعليم الخاص بالغرف الصفية، ويستخدم للتعليم المنزلي في تطوير وتعلم وتعليم اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى استخدامه على نطاق واسع في المدارس التي تخدم ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

ويتميز هذا الموقع بانخفاض تكلفة اشتراكه بالإضافة إلى الدخول إليه مجاناً

ذهنية متميزة، وطبقاً لذلك كله فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة، وإن لغة الطفل تتطور بشكل سريع خلال السنوات الأولى من عمره إذ يتقن الطفل الكثير من المهارات اللغوية مع بلوغ عمر (٥-٦) سنوات والتطور اللغوي ينطوي على مهارتي الاستقبال والتعبير^(٣١)

أما القدرة على القراءة فتعدّ من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد باعتبارها أهم وسائل التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستمتاع، فهي أحد العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد، ليس هذا فقط بل لها أيضاً قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدون ويكتب أو يطبع من كتب يقرأها في الوقت الذي يشاء. ثم إن الصلة بالمادة المكتوبة تساعد في رفع مستوى المعيشة ودعم الروابط الاجتماعية وفي تنمية الذوق وتعميق العواطف الإنسانية، فالقراءة هي نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من

والتنقل داخله من خلال قراءة الأحرف والكلمات والأرقام وسماع الأغاني المتحركة والألعاب التفاعلية وأنشطة القراءة ومشاهدة الفيديوهات التعليمية، إلا أنه تتوفر اشتراكات سنوية للموقع تشمل التعليم المنزلي، والتعليم في المدارس أيضاً وذلك لتوسيع نطاق الأنشطة والمعلومات داخل الموقع، وفي عام ٢٠١٢ أصبح بالإمكان تحميله عن طريق الهاتف المحمول كتطبيق للأجهزة المحمولة^(٢٩).

مهارات التحدث والقراءة:

يعد التحدث عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، كما أنها من المهارات الأساسية في عملية اكتساب اللغة، حيث يؤكد بياجيه (Piajet)^(٣٠) على أن اللغة تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه، وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التي اكتسبها ويبلورها في ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة، ويركب جملة وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية

العوامل تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة^(٣٢).

الدراسات السابقة:

بالإطلاع على مجموعة من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة، لم يتم العثور على أي دراسة عربية أم أجنبية-على حد علم الباحثين- قد تناولت أثر موقع StarFall في تنمية مهارتي التحدث والقراءة باللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة، ولذلك تم جمع دراسات قريبة من متغيرات الدراسة تناولت أثر التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة التحدث وتنمية مهارة القراءة، يمكن عرضها على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة التحدث:

أجرت العطيّات^(٣٣) دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة في المدارس الخاصة بعمان في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه تجريبي، حيث تكونت العينة من (٤٣) طالباً وطالبة من أطفال روضة قرطاج الدولية، حيث وزعت العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من

(٢٢) طالب وطالبة تم تدريسها باستخدام اليوتيوب والثانية ضابطة تكونت من (٢١) طالب وطالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس نطق الكلمات على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد توصلت النتائج إلى وجود تحسن كبير بنتائج أداء المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام اليوتيوب.

وكما أجرى عباس^(٣٤) دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر ٥-٦ سنوات في سوريا، وقد تكونت العينة من (٤٠) طفلاً واستخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وقد تم توزيع الطلبة في شعبتين، تكونت شعبة الأولى من (٢١) طالب وطالبة واختيرت كمجموعة تجريبية وتم تدريسها باستخدام الفيلم التعليمي، أما شعبة الثانية تكونت من (١٩) طالب وطالبة، فقد اختيرت كمجموعة ضابطة وتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ثم تم تطبيق مقياس المفاهيم العلمية للصور على المجموعتين التجريبية والضابطة وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة.

الإنجليزية باستخدام الرسوم المتحركة الإلكترونية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة القراءة:

أجرت بدير (Bdeir)⁽³⁷⁾ بعنوان الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة في مدرسة في لبنان، هدفت إلى دراسة تأثير التدريس المنهجي لمهارات الوعي الصوتي على مهارات القراءة السابقة لطلاب KG3 في مدرسة لبنانية خاصة. وشارك في الدراسة ١٠٧ طالب قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تم تطبيق اختبار لقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً كبيراً مقارنةً بنتائج أداءهم الأساسية الأولية، مما يدل على فاعلية التدريس عن طريق مهارات الوعي الصوتي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى التري⁽³⁸⁾ دراسة هدفت إلى تقصي أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي في غزة، حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي وتكونت العينة من

وأجرت الجميلي⁽³⁵⁾ دراسة هدفت للكشف عن أثر استعمال الألعاب التعليمية في اكتساب بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة في العراق، وتكونت العينة من (٣٠) طالباً واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس حصيلة المفردات اللغوية لدى الأطفال على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية التي درست عن طريق الألعاب التعليمية تفوقت على المجموعة الضابطة وهذا يدل على فاعلية الألعاب التعليمية.

وأجرى كلاً من صن ودونج (Sun&Dong)⁽³⁶⁾ دراسة هدفت للكشف عن فاعلية الرسوم المتحركة الإلكترونية في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الأول الابتدائي في بكين وتكونت العينة من (٦٧) طالباً واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق اختبار لقياس مفردات اللغة الإنجليزية على المجموعتين التجريبية والضابطة وتوصلت إلى عدم فاعلية الرسوم المتحركة الإلكترونية في تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال في هذا السن وصعوبة تعلم مفردات اللغة

التدريس ولصالح برمجية الألعاب الإلكترونية.

وقد أجرت حسن⁽⁴⁰⁾ دراسة تهدف للكشف عن فاعلية برنامج لغوي إلكتروني تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة (استماع، تهئية للقراءة، التعبير الشفوي) في سوريا، إذ بلغت العينة (٦٠) طفلاً قسموا بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تم تطبيق اختبار الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج بأن المجموعة التجريبية التي درست عن طريق الألعاب اللغوية الإلكترونية تفوقت على المجموعة الضابطة وهذا يدل على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تبين لنا من خلال استعراض الدراسات السابقة بوجود بعض الدراسات أشارت إلى فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب، مثل دراسة كلاً من (العطيات⁽³³⁾ وعباس⁽³⁴⁾ والجميلي⁽³⁵⁾) في حين أظهرت دراسات أخرى مثل دراسة صن ودونج

(٧٤) طالباً من طلاب مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتكونت من (٣٧) طالباً وعينة ضابطة تكونت من (٣٧) طالباً، حيث تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد أظهرت النتائج مدى فاعلية التدريس من خلال القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. وأجرت فاروق⁽³⁹⁾ دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الأساسي في الأردن حيث تم اختيار أحد المدارس الخاصة والتي تستخدم الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة، وقد استخدمت المنهج شبه تجريبي، حيث تم تطبيق اختبار لقياس مهارات اللغة الإنجليزية البديهية وبرمجية الكترونية لقياس اثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة الإنجليزية بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة تعزى لطريقة

الحالية هدفت للكشف عن فاعلية موقع StarFall في تنمية مهارتي التحدث والقراءة في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة والتي أعمارهم ما بين (٤-٥) سنوات، وبذلك فهي تتميز عن سابقتها من الدراسات بأن سلطت الضوء على ضرورة الاستعانة بمواقع الإنترنت في تعلم اللغة الإنجليزية ودمجها في العملية التعليمية في المراحل العمرية المختلفة ولا سيما الأطفال.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات المستخدمة التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة وذلك، بالإضافة إلى تحديد متغيرات الدراسة وتصميمها والإجراءات الإحصائية التي تم استخدامها لمعالجة البيانات وتحليلها وذلك لاستخلاص النتائج.

منهجية الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة هذه الدراسة والمنهجية المناسبة لقياس مدى فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة، اعتمد المنهج الشبه تجريبي لتحقيق

(Sun&Dong)⁽³⁶⁾ عدم فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب، وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة كلاً من بدير⁽³⁷⁾ والتتري⁽³⁸⁾ وفاروق⁽³⁹⁾، وحسن⁽⁴⁰⁾ حيث أظهرت فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة القراءة لدى الطلاب.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث هدفها في دراسة فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، من مواقع إنترنت وبرامج حوسبة ورسوم متحركة في تنمية مهارات معينة عند المتعلمين والتي من بينها مهارات اللغة الإنجليزية مثل مهارة التحدث ومهارة القراءة، وتم الاستفادة من خلال الدراسات السابقة في بناء فكرة الدراسة، وذلك بالكشف عن درجة فاعلية موقع StarFall في تعليم مهارتي التحدث والقراءة في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة، بالإضافة إلى معرفة طريقة اختيار عينة الدراسة، ومنهجها، وأدواتها، والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجها.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتبين وجود اختلاف ما بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث أن الدراسة

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة			
المجموعة	الذكور	الإناث	الكل
التجريبية	١٦	١٥	٣١
الضابطة	١١	١٨	٢٩
المجموع	٦٠		

أداتا الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الذي يتمثل في التعرف على فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة في الأردن، قام الباحثين بإعداد أداتين لقياس المتغيرين التابعين، وهما الاختبار لمهارة التحدث باللغة الإنجليزية، والاختبار لمهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة، ويمكن توضيحهما على النحو الآتي:

• **الأداة الأولى:** اختبار مهارة التحدث: تم بناء اختبار تحصيلي لمهارة التحدث بعد الإطلاع على المقاييس والاختبارات في الدراسات السابقة المتعلقة باختبارات مهارة التحدث لأطفال الروضة، وبعد الإطلاع على مفردات وكلمات منهج مهارة التحدث في الكتاب المقرر للغة الإنجليزية في الروضة والذي يحتوي عليها موقع StarFall، وبناءً على ذلك تم تحديد الأبعاد

أهداف الدراسة، ولكونه منهج ملائم لهذا النوع من الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار شعبتين عشوائياً من مجموع شعب روضة مدارس الرضوان التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان البالغ عددها ٦ شعب، وقد بلغ عدد الطلبة في الشعبتين (٦٠) طالب وطالبة تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة عشوائياً، الشعبة الأولى وهي المجموعة التجريبية وتكونت من (٣١) طالب وطالبة تم تدريسها من خلال خطة تنفيذية تم وضعها بحث تستند إلى موقع StarFall في تطبيقها حيث تعتمد على الخطة الفصلية المقررة من المدرسة وذلك لمادة اللغة الإنجليزية للفصل الدراسي الثاني من عام (٢٠١٨/٢٠١٩) وتم تجهيز المتطلبات التقنية اللازمة للتنفيذ في الغرفة الصفية من أجهزة عرض، وألواح ذكية وإنترنت. أما الشعبة الثانية فهي المجموعة الضابطة وبلغ عددها (٢٩) طالباً وطالبة تم تدريسها مادة اللغة الإنجليزية المقررة بالطريقة الاعتيادية، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة لدى مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية.

ثبات إحصائيات الفقرة من خلال معادلة كودر وريتشاردسون (Kuder-Richardson, 20). ولحساب ثبات أداة مهارة التحدث تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالب وطالبة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الاتساق الداخلي وإحصائيات الفقرة؛ كودر وريتشاردسون (Kuder-Richardson, 20)، وفيما يلي جدول رقم (٢) يبين نتائج ثبات اختبار التحدث لأطفال الروضة.

جدول (٢): نتائج ثبات اختبار مهارة التحدث لأطفال الروضة بمعادلة كودر وريتشاردسون للاتساق الداخلي (ن=٣٠)			
الاختبار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة الثبات
التحدث	٤,٢٧	٢٧,٩٧	٠,٧١

تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة ثبات اختبار التحدث باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة بمعادلة كودر وريتشاردسون قد بلغت (٠,٧١) وتعتبر هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

●-الأداة الثانية: اختبار مهارة القراءة: تم بناء اختبار تحصيلي لمهارة التحدث بعد الإطلاع على المقاييس والاختبارات في

والتي يقيّم الأطفال بناءً عليها من خلال هذا الاختبار، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى أطفال الروضة في التحدث باللغة الإنجليزية وفق الجوانب المحددة لهذا القياس بما يناسب أطفال الروضة، وقد تم تقييم الأطفال بشكل فردي وفق ما تقتضيه أعمارهم من طرق ووسائل في التقييم لصعوبة تقييمهم جماعياً، وتم إعداد اختبار لقياس مهارة التحدث تكون بصورته النهائية بعد إجراء الصدق والثبات له من فقرات تحتوي على (٢٧) سؤال لقياس المهارات المتعلقة بالتحدث.

●-صدق وثبات اختبار مهارة التحدث:

للتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرضه بصورته الأولى على مجموعة من المحكمين كما في من ذوي الاختصاص والخبرة وبلغ عددهم (١١) محكم، وذلك لأخذ الملاحظات على الأسئلة، وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار والتعديل وفقاً لآرائهم، حيث اعتمدت نسبة ٨٠٪ من الاتفاق على أبعاد الأسئلة.

وللتحقق من ثبات أداة مهارة التحدث بفحص مدى اتساق وثبات فقرات هذا الاختبار عند تصميمه وعرضه بصورته النهائية باستخدام ثبات الاتساق الداخلي و

الدراسات السابقة المتعلقة باختبارات مهارة القراءة لأطفال الروضة، وبعد الإطلاع على مفردات وكلمات منهاج مهارة القراءة في الكتاب المقرر للغة الإنجليزية في الروضة والذي يحتوي عليها موقع StarFall، وبناءً على ذلك تم تحديد الأبعاد والتي يقيم الأطفال بناءً عليها من خلال هذا الاختبار وذلك لقياس مستوى تحصيل أطفال الروضة في القراءة باللغة الإنجليزية وفق الجوانب المحددة لهذا القياس بما يناسب أطفال الروضة، فتم تقييم الأطفال بشكل فردي لما تقتضيه أعمارهم من طرق ووسائل في التقييم لصعوبة تقييمهم جماعياً، وقد تم إعداد اختبار لقياس مهارة القراءة تكون بصورته النهائية بعد إجراء الصدق والثبات له من (٥) فقرات تحتوي على (٣٥) سؤال لقياس المهارات المتعلقة بالقراءة.

صدق وثبات اختبار مهارة القراءة:

للتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وبلغ عددهم (١١) محكم، وذلك لأخذ الملاحظات على الأسئلة، وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار والتعديل وفقاً

لآرائهم، حيث اعتمدت نسبة ٨٠٪ من الاتفاق على أبعاد الأسئلة. وللتحقق من ثبات أداة مهارة القراءة بفحص مدى اتساق وثبات فقرات هذا الاختبار عند تصميمه وعرضه بصورته النهائية باستخدام ثبات الاتساق الداخلي و ثبات إحصائيات الفقرة من خلال معادلة كودر وريتشاردسون (Kuder-Richardson 20).

ولحساب ثبات أداة مهارة القراءة حيث تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة البالغ عددها (٣٠) طالب وطالبة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الاتساق الداخلي وإحصائيات الفقرة؛ كودر وريتشاردسون (Kuder-Richardson 20)، ويبين جدول رقم (٣) نتائج ثبات اختبار القراءة لأطفال الروضة.

جدول (٣): نتائج ثبات اختبار مهارة القراءة لأطفال الروضة بمعادلة كودر وريتشاردسون للاتساق الداخلي (ن=٣٠)			
الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الثبات
القراءة	٢٦,٨	٤,٤٦	٠,٧٠

تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة الثبات لاختبار القراءة باللغة الإنجليزية

استغرقت مدة التدريس لكلا المجموعتين (٤) أسابيع دراسية بواقع (٢٦) حصة لكلا المجموعتين.

-تطبيق الاختبارات البعدية على أفراد العينة لكلا المجموعتين.

-استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتحليل البيانات المتعلقة بأدوات الدراسة.

-عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة والتحقيق من فرضيتها تم استخدام المعالجة الإحصائية لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كودر وريتشاردسون، لأن هذه المعادلة مناسبة لمعرفة نتائج مدى فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى أطفال الروضة.

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج هذه الدراسة بعد أن تم تحليل البيانات بشكل إحصائي.

(٧٠, ٩) وتعتبر هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تم تحديد متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

-المتغير المستقل: طريقة التدريس ويشمل فئتين (موقع StarFall والطريقة الاعتيادية).

-المتغير التابع: مهارتي التحدث والقراءة باللغة الإنجليزية.

إجراءات الدراسة:

تتمثل إجراءات هذه الدراسة فيما يلي:

-الإطلاع على منهاج اللغة الإنجليزية المقرر من المدرسة، ثم عمل خطة دراسية تنفيذية لتدريس المنهاج المقرر باستخدام موقع StarFall بالنسبة للمجموعة التجريبية.

-تطوير أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما.

-تطبيق الاختبارات القبليّة على أفراد العينة في كلا المجموعتين.

-تدريس المجموعة التجريبية من خلال موقع StarFall، وتدريس المجموعة الضابطة من خلال الطريقة الاعتيادية، وقد

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما فاعلية موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال والتي تنص فرضيته بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعزى لأثر التدريس من

خلال موقع StarFall في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة، وقد تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل أطفال الروضة في اختبار التحدث في القياسين القبلي والبعدي، لأطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة. ويوضح جدول (٤) النتائج.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي لتحصيل أطفال الروضة في اختبار مهارة التحدث باللغة الإنجليزية في المجموعتين					
المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	٣١	١٨,١٩	٣,٨٠	٢٩,٥٥	٣,٣٥
ضابطة	٢٩	١٢,٨٦	٤,٠٨	١٧,٣٨	٣,٥٣

فروق (ظاهرة) بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ولتحديد مدى أهمية هذه الفروق من الناحية الإحصائية فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) ويوضح جدول (٥) النتائج.

يبين الجدول (٤) أن قيم المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية قد بلغ (18.19) وبلغ للمجموعة الضابطة (12.86) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (٢٩,٥٥) وبلغ للمجموعة الضابطة (١٧,٣٨) ويلاحظ تحسن قيم المتوسطات البعدي في كل مجموعة مقارنة بالقياس القبلي ويلاحظ كذلك وجود

الجدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لتحصيل أطفال الروضة في اختبار مهارة التحدث باللغة الانجليزية تبعاً لتغير المجموعة						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	191.74	1	191.74	22.09	0.001	
المجموعة	918.54	1	918.54	105.82	*0.001	0.650
الخطأ	494.76	57	8.68			
المجموع	2905.33	59				

الإنجليزية في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة في الأردن والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا (η^2) حيث بلغت هذه القيمة (على شكل نسبة مئوية) (٦٥, ٠)٪ وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وفقاً لتصنيف العالم كوهن لحجم الأثر، وللتأكد من معرفة لصالح من تعزى الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة في القياس البعدي لتحصيل الأطفال في اختبار مهارة التحدث ويوضح جدول (٦) النتائج.

يظهر من الجدول (٥) أن قيمة (ف) قد بلغت (٨٢, ١٠٥)، وبمستوى دلالة يساوي (٠, ٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لتحصيل أطفال الروضة في مهارة التحدث باللغة الانجليزية بحيث أن دلالة هذه الفروق تكون لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية لأنه الأعلى، كما يبين الجدول قيمة حجم التأثير الناتج عن أثر استخدام موقع StarFall لتعليم اللغة

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة في القياس البعدي لتحصيل أطفال الروضة في اختبار مهارة التحدث باللغة الانجليزية تبعاً لتغير المجموعة			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣١	٢٨, ٣٢	٠, ٥٩
الضابطة	٢٩	١٨, ٧٠	٠, ٦٢

الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة اذ بلغ (١٨, ٧٠) حيث تدل هذه القيم على أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية كان الأفضل.

يبين الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي المعدل لدى أفراد المجموعة التجريبية، قد بلغ (٢٨, ٣٢)، وهو أكبر من المتوسط

وبناء على ما سبق يتبين لنا الأثر الإيجابي لاستخدام موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة في الأردن، ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى ما يتيح موقع StarFall من طرق تعليم مسلية وهادفة وممتعة، فقد أضاف هذا الموقع أسلوباً جديداً مشوقاً في تعليم الأطفال، مما أثار دافعتهم نحو التعلم وحب اللغة وزاد من اكتسابهم لمهارة التحدث، حيث أدى استخدام هذا الموقع إلى جذب انتباه الأطفال ومسامعهم بشكل كامل أثناء العملية التعليمية من خلال محاكاة الصور وسماع الأغاني والمقاطع الصوتية الإلكترونية التي قامت بدورها بإضافة الحماس في الغرفة الصفية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة كدراسة العطيات⁽³³⁾ وعباس⁽³⁴⁾ والجميلي⁽³⁵⁾ التي أظهرت وجود أثر إيجابي للتعليم الإلكتروني في تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب يعزى لأثر التدريس، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية التي نصت على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة التحدث لدى

أطفال الروضة تعزى لأثر التدريس من خلال موقع StarFall مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك لما أظهره موقع StarFall من فاعلية لتنمية مهارة التحدث للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ومناقشتها: ما فاعلية موقع StarFall

لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة

القراءة لدى أطفال الروضة في الأردن ؟

للإجابة عن هذا السؤال الذي تنص فرضيته بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعزى لأثر التدريس من خلال موقع StarFall في تنمية مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة، وقد تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل

الأطفال في اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، لأطفال المجموعة التجريبية (٧) النتائج. وأطفال المجموعة الضابطة ويوضح جدول

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي لتحصيل أطفال الروضة في اختبار مهارة القراءة باللغة الانجليزية تبعاً لتغير المجموعة					
المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
تجريبية	٣١	١٧,٠٣	٣,٢٤	٣١,٢٩	٣,٤٣
ضابطة	٢٩	١٣,١٧	٥,٠١	١٦,٢٠	٣,٦٣

يسين الجدول (٧) أن قيم المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٧,٠٣) وبلغ للمجموعة الضابطة (١٣,١٧) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (٣١,٢٩) وبلغ للمجموعة الضابطة (١٦,٢٠) ويلاحظ تحسن قيم المتوسطات البعدية في كل مجموعة مقارنة بالقياس القبلي ويلاحظ كذلك وجود فروق (ظاهرة) بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ولتحديد مدى أهمية هذه الفروق من الناحية الإحصائية فقد استخدم تحليل التباين الاحادي المصاحب (one way ANCOVA) ويوضح جدول (٨) النتائج.

الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لتحصيل أطفال الروضة في اختبار مهارة القراءة باللغة الانجليزية تبعاً لتغير المجموعة						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	378.02	1	378.02	62.80	١.00٠	
المجموعة	1992.63	1	1992.63	331.01	١.00٠	.853
الخطأ	343.13	57	6.02			
المجموع	4130.00	59				

يظهر من الجدول (٨) أن قيمة (ف) يساوي (٠,٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

قيمة مربع ايتا (η^2) حيث بلغت هذه القيمة (على شكل نسبة مئوية) (٣, ٨٥ %) وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وفقاً لتصنيف العالم كوهن لحجم الأثر، وللتأكد من معرفة لصالح من تعزى الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة في القياس البعدي لتحصيل الأطفال في اختبار مهارة القراءة ويوضح جدول (٩) النتائج.

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة في القياس البعدي لتحصيل أطفال الروضة في اختبار مهارة القراءة باللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير المجموعة			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣١	٣٠, ١٥	٠, ٤٦
الضابطة	٢٩	١٧, ٤٢	٠, ٤٨

أطفال الروضة في الأردن، ومدى فاعليته في تعليم مهارة القراءة للأطفال. ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى درجة المتعة والتسلية التي تم الاحساس بها على وجوه الأطفال عند استخدامهم لموقع StarFall، وأن استخدام موقع StarFall في التعليم قد أضاف أسلوباً جديداً مشوقاً في تعليم الأطفال، مما أثار دافعيتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية وزاد من اكتسابهم لمهارة القراءة، وقد جذب انتباههم بشكل كامل أثناء استخدام الموقع في العملية التعليمية، إذ أنه قام بمحاكاة أعمارهم وتلبية احتياجاتهم،

مجموعي الدراسة في القياس البعدي لتحصيل أطفال الروضة في مهارة القراءة باللغة الإنجليزية بحيث أن دلالة هذه الفروق تكون لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية إذ كان الأكبر.

كما يبين الجدول قيمة حجم التأثير الناتج عن أثر استخدام StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال الروضة في الأردن والذي تدل عليه

يبين الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي المعدل لدى أفراد المجموعة التجريبية، قد بلغ (٣٠, ١٥)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة إذ بلغ (١٧, ٤٢) حيث تدل هذه القيم على أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية كان الأفضل.

من خلال النتائج التي تم الإشارة لها في الجداول السابقة يتبين لنا مدى الأثر الإيجابي لاستخدام موقع StarFall لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة القراءة لدى

المجموعة التجريبية، وذلك لما أظهره موقع StarFall من فاعلية لتنمية مهارة القراءة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ونظراً للنتائج الإيجابية التي انعكست على العملية التعليمية التربوية نتيجة استخدام موقع StarFall في تعليم القراءة والتحدث لأطفال الروضة، ونظراً لعدم وجود دراسات عن موقع StarFall وخصوصاً العربية منها -على حد علم الباحثين- فإن هذه الدراسة تعد دراسة قيمة فقد أضافت نوعاً من استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية لأطفال ما قبل المدرسة، حيث أن في استخدام موقع StarFall مخاطبة لحواس الطفل كحاسة السمع والبصر واللمس والتحدث، ومثير لدافعيتهم نحو التعلم، وهذا ما أدى إلى لفت إنتباه الأطفال وأثار فيهم الدافعية والحماس نحو التعلم، إلى جانب إضافة المرح والتسلية خلال الحصة، كما أسهم استخدام موقع StarFall في تحقيق الأهداف المرجوة في الفصل الدراسي بكل سهولة ونجاح ومتعة، مما جعل توصيل اللغة عن طريق مهارتي التحدث والقراءة

كما أضاف لمسة النشاط في الغرفة الصفية من خلال استخدام اللوح الذكي عند استخدامه. وكما هو معروف بأن تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قائم على إشراك أكبر قدر من الحواس في عملية التعليم، فكلما كانت الخبرات والأنشطة حسية كلما كان التعليم ذو نتائج أفضل وأكبر⁽⁴¹⁾ وهذا ما وفره موقع StarFall للأطفال أثناء تعلمهم، وتتفق هذه النتائج من نتائج دراسة كل من وبدير⁽³⁷⁾ والتري⁽³⁸⁾ وفاروق⁽³⁹⁾ وحسن⁽⁴⁰⁾ التي أظهرت وجود أثر إيجابي للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارة القراءة لدى الطلاب يعزى لأثر التدريس.

وبذلك تم رفض الفرضية الصفريّة التي نصت على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال الروضة تعزى لأثر التدريس من خلال موقع StarFall مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ لتعليم اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال الروضة، ولصالح

-إجراء المزيد من الدراسات حول أثر موقع StarFall في تعليم مهارات اللغة الأخرى مثل الكتابة والاستماع والنطق الصحيح في اللغة الإنجليزية.

قائمة المراجع العربية:

- (١) براون، دوجلاس (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة الراجحي وشعبان، بيروت: دار النهضة العربية.
- (٢) العلوني، عزيزة (٢٠١٢). فعالية برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- (٣) الشريف، سحر (٢٠٠٧). دور بيئة الروضة في إكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- (٤) الحيلة، محمد (٢٠٠٢). طرائق التدريس واستراتيجياته. الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي للنشر.
- (٥) الجبوري، ختام (٢٠١٤). أثر برنامج تربوي في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، تكريت، العراق.
- (٦) عطا، محمد (١٩٨٦). الآداب لأبي بكر البيهقي. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

بشكل سليم وصحيح للأطفال، وساعد أهالي الأطفال على التعاون مع المدرسة بتعليم أطفالهم من خلال الموقع على القراءة والتحدث داخل البيت، وهذا ما يقلل من حجم النفقات والأعباء المادية المترتبة عليهم عند تعليم أطفالهم اللغة الإنجليزية ومهاراتها من مصدرها الأصلي. **التوصيات والمقترحات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، تم تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

-تفعيل المواقع الإلكترونية التعليمية الهادفة كموقع StarFall في تعليم اللغة الإنجليزية لطلاب ما قبل المدرسة، وذلك لإتاحة الفرصة لهم لتلقي اللغة من المتحدثين بها، مما يجعلها ممتعة وشيقة وسليمة.

-تشجيع إدارات المدارس الأساسية على توظيف استخدام موقع StarFall في تعليم اللغة الإنجليزية في مدارسهم، وتهيئة الظروف اللازمة لذلك.

-تدريب معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لطلاب ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية على استخدام موقع StarFall في تعليم اللغة الإنجليزية.

الصفوف الاولى وفق نمط تعليمهم. المجلة التربوية المتخصصة، جامعة حائل، حائل، المملكة العربية السعودية، 17-207.

(١٦)٢٨. العبد الكريم، مها (١٤٢٧). دراسة تقييمية لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بمكة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

(١٧)٣١. العتوم، عدنان (٢٠١٢). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

(١٨)٣٢. الحسن، هشام (٢٠٠٠). طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة. الأردن، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

(١٩)٣٣. العطيات، أحلام مفلح (٢٠١٨). أثر استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

(٢٠)٣٤. عباس، زين العابدين (٢٠١٦). أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر ٥-٦ سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، اللاذقية، الجمهورية العربية السورية.

(٢١)٣٥. الجميلي، هند حامد جاسم (٢٠١٣). أثر استعمال الألعاب التعليمية في اكتساب وتنمية

(٧)صالح، نجوى، (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، غزة، فلسطين.

(٨)الحسن، هشام (٢٠٠٠). طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة. الأردن، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

(٩)العتوم، عدنان (٢٠١٢). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

(١٠)قاسم، أسي (٢٠٠٢). اللغة والتواصل لدى الطفل. مصر، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

(١١)رضوان، محمد (١٩٩٣). تنمية مهارات اللغوية للطفل المستوى برياض الأطفال. مصر، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

(١٢)صادق، أما، وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٠). نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين. مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(١٣)سرحان، عمر (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الأردن، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

(١٤)٢٥. إبراهيم، جمعة (٢٠١٥). دمج التكنولوجيا بالتربية والتعلم. سوريا، دمشق: دار الإعصار العلمي.

(١٥)٢٧. عبدالقادر، رباب (٢٠١٦). التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم واتاج الألعاب التعليمية الالكترونية لطالبات

(2)Chomsky, N. (1986). **Knowledge of language**, praeger, New York.

(3)Learner, W. (1993) **Children with Learning Disabilities**, Houghton Mifflin Company, Boston.

(4)Weiss, M. (2008). **Increasing Receptive, Expressive, and Overall Language Skills in Language Delayed Preschool Students**, disc, Unpublished Doctoral Thesis, United States Florida, Nova, South eastern Uni.

(5)Sonmez, D. (2010). **Supporting Kindergarten Students' Oral Language Skills, A classroom Intervention for Literacy**, United Kingdom

(6)Sonmez, D. (2010). **Supporting Kindergarten Students' Oral Language Skills, A classroom Intervention for Literacy**, United Kingdom

(7)White, L. (2008). **An Investigation of Emotion Regulation, Social Skills, And Academic Readiness in Low Income, Preschool Children**, United States District of Colombia, The Catholic University of America.

(8)Krueger, A. (2003). **To be or not to be dramatic, The effects of drama on reading ability** Eric, New Jersey, United States.

(9)Cottrell, S. (1999). **The study skills handbook**, London: Macmillan press Ltd

(10)Share, D & Blum, P. (2005). **Syllable splitting in literate and preliterate Hebrew speakers: Onsets and**

بعض المفردات اللغوية لدى أطفال الروضة.

رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

(٢٢)٣٨. التتري، محمد علي سليم (٢٠١٦). **أثر**

توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات

الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث

الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة:

جامعة الأزهر.

(٢٣)٣٩. فاروق، عبيد (٢٠١٥). **أثر استخدام**

الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة

الإنجليزية البديهية لدى طالبات الصف الأول

الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط،

عمان، الأردن.

(٢٤)٤٠. حسن، فاتن (٢٠١٢). **فاعلية برنامج**

لغوي إلكتروني تدريبي مقترح لتنمية بعض

المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

أطروحة دكتوراه غير منشورة، دمشق،

الجمهورية العربية السورية.

(٢٥)٤١. الحيلة، محمد (٢٠٠٢). **طرائق التدريس**

واستراتيجياته. الإمارات، العين: دار الكتاب

الجامعي للنشر.

المراجع الأجنبية:

(1)Mohan, B. & Leung C. & Davison, C. (2001). **English as a Second Language in the Mainstream.** Pearson Education, Singapore. Intervention for First Grade Students. Unpublished Master's Thesis, University of California, California, USA

rimes or bodies and codas. **Journal of Experimental Child Psychology**, Unpublished Doctoral Thesis, University of Cambridge, Cambridge.

(11) Davison, C. (2001). **English as a second language**. Harlow: Pearson education limited.

(12) Jones, A.J. (2003). **ICT and future Teachers: Are we preparing for e-learning**, Paper presented at the IFIP Working Groups, pp. 27-31, Melbourne, Australia.

(13) 29. Starfall, (2019). **About StarFall** (on-line), Retrieved 22 April 2019, Available <http://www.starfall.com>.

(14) 30. Piaget, J. (1968). **The language and thought of child**, New York: world publisher

(15) 36. Sun, Y. & Dong, Q. (2013). An Experiment on Supporting Children's English Vocabulary Learning in Multimedia Context, **Journal of Multimedia**, Unpublished Doctoral Thesis, University of press, Cambridge.

(16) 37. Bdeir, M. (2017). **Reading Readiness of Kindergarten Students in a Lebanese School**, Unpublished Doctoral Thesis, Beirut, Lebanon.

مستوى التسكع الالكتروني وعلاقته بالتمائل التنظيمي لدى المعلمين في محافظة العاصمة عمان

* د.رامي ابراهيم الشقران
** د. معين سلمان نصراروين
*** د. علاء احمد الحراحشة

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠/٥/٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٧/٦ م

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف مستوى التسكع الالكتروني وعلاقته بالتمائل التنظيمي لدى المعلمين في لواء الجامعة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة بلغت (٤٠٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة للتسكع الإلكتروني وأداة للتمائل التنظيمي، حيث تم التحقق من صدقهما وثباتهما، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسكع الالكتروني جاء بدرجة مرتفعة، ومستوى التماثل التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية سالبة دالة احصائياً بين التسكع الالكتروني والتمائل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة. أوصت الدراسة بضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة للحد من التسكع الالكتروني، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك.

الكلمات المفتاحية: التسكع الالكتروني، التماثل التنظيمي.

* أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية .

** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية .

*** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية

The Level of E-Loafing and its Relationship with Organizational Symmetry Among Teachers in Amman Educational Directorate

Abstract

This study aimed to identify the level of e-loafing and its relationship with organizational symmetry among teachers in Amman educational directorate, the correlational survey methodology was used, (400) teachers were randomly selected. To achieve the purposes of this study, the researchers prepared and developed a questionnaire consisted of two parts: the first was designed to measure the level of E-loafing, and the second part to measure the organizational symmetry level. Validity and reliability coefficient were considered. The study results showed a high level for both e-loafing and organizational symmetry, also the results showed a negative significant relationship between e-loafing and organizational symmetry. Finally, the study recommended to take procedures to reduce e-loafing among teachers.

Keywords: E-Loafing, Organizational Symmetry

المقدمة:

تسعى المنظمات إلى ربط العاملين فيها، نفسياً وعاطفياً بما يضمن تقبل قيم المنظمة والايان بها، وهو ما يعبر عنه بالتماثل التنظيمي، كما وتسعى بشكل عام

إلى تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية من خلال استقطاب موارد بشرية مؤهلة يمكن توظيفها بما يتناسب مع أهدافها التنظيمية، بالإضافة إلى خلق بيئة عمل صحية، يندمج فيها الفرد نفسياً، فالالتزام ليس من خلال

تقليل نسبة الغيابات والتأخير عن العمل فقط، بل من خلال تجديد الأداء الفردي والتنظيمي في الوقت نفسه.

وأظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة أن التسكع الالكتروني يساهم في تهرب العاملين من واجباتهم الوظيفية باختلاف الجنس: ذكر، أنثى؛ ونوع الاستخدام: تصفح الأنترنت، البريد الإلكتروني، إن سهولة الحصول على أجهزة تكنولوجيا المعلومات المختلفة مثل: (الحواسيب، الأجهزة اللوحية، الهواتف الذكية) وكذلك خدمات الإنترنت واسعة الانتشار، تمكّن العاملين من استخدام هذه الأجهزة لأغراض شخصية خلال ساعات العمل (Kim & Byrne, 2011).

وبجانب مزايا تكنولوجيا المعلومات، كانت هناك بعض التهديدات بإساءة الاستخدام، وواحدة من أكثر الحالات القائمة هي تسكع الموظفين عبر الإنترنت في المنظمات وذلك بسبب العديد من المشاكل فيها للمنظمات، ولكن اليوم، بسبب التوسع في الشبكات المحلية وشبكة الإنترنت العالمية، لا يمكن اقضاء الكمبيوتر من حياة العمل، لذا فإن التسكع الإلكتروني هو حقيقة شائعة في المؤسسات

اليوم، حيث أن الشركات لديها قنوات وصول عالية السرعة إلى الإنترنت وهو ضروري للبحث والاتصال (Niaei, Peidaei & Nasiripour, 2014)

ويشير التسكع الالكتروني إلى استخدام الموظفين الإنترنت عبر منظماتهم لأغراض شخصية خلال ساعات العمل، وشمل التسكع الالكتروني على أمثلة عديدة ومنها تصفح مواقع الويب غير المرتبطة بالوظيفة (مثل الشبكات الاجتماعية والرياضة والأخبار والترفيه) وفحص وإرسال رسائل البريد الإلكتروني الشخصية والأنشطة الأخرى مثل التسوق عبر الإنترنت والألعاب عبر الإنترنت (Lim, 2002).

وقد لوحظ أن التدوين والمراسلة الفورية هما أكثر الأنشطة ممارسة، مما يؤدي إلى استنزاف ساعات العمل وتعتبر المقامرة عبر الإنترنت والاستثمار الشخصي والمزادات عبر الإنترنت أشكالا مثيرا للقلق من مظاهر التسكع الالكتروني، والتسكع الالكتروني أصبح الأسلوب الأكثر شيوعا بالنسبة للموظفين للتخلص من ساعات العمل على عكس الأوقات السابقة، أصبح الدخول إلى الإنترنت سهلا اليوم

بالنسبة للأفراد العاملين، لذا فإن اتجاههم إلى استخدام الإنترنت هو الاسترخاء الشخصي الذي لا يرتبط بواجهة عملهم، ويكون التسكع الإلكتروني شكلاً من أشكال سلوك الانسحاب النفسي ويعمل كسلوك انسحاب نموذجي يشرح الانسحاب النفسي كأفعال توفر هروباً ذهنياً من بيئة العمل (Madden, 2009)

Anandarajan, Devine & Simmers (2004) وصنف أناندراجان ودفاين وسيميرز الإلكتروني إلى تسكع سلوك التسكع الإلكتروني إلى تخريبي (عرض مواقع البالغين ولعب الألعاب عبر الإنترنت)، تسكع الكتروني ترفيهي (التسوق عبر الإنترنت)، أو تسكع الكتروني تعليمي (نشط على صفحات أو مجموعات مهنية مختلفة).

التسكع الإلكتروني إلى نوعين:

Blanchard & Hen (2008)

فيما صنف بلنشردهيل تسكع الكتروني غير خطير تتضمن استقبال وإرسال رسائل البريد الإلكتروني الشخصية في العمل، والتسكع الإلكتروني الخطير والذي يتضمن لعب الألعاب عبر الإنترنت، وزيادة مواقع الويب للبالغين والمقاومة عبر الإنترنت.

ويرى فايتاك (2011) Vitak أن الانخراط في التسكع الإلكتروني لفترة زمنية قصيرة في المهام غير المتعلقة بالعمل له بعض الفوائد ومنها التقليل من الإجهاد والضجر كما ويؤدي إلى التجديد، لدى الموظفين، ويمكن أن يساعد في تطوير المهارات التي يمكن استخدامها من قبل الشركة في تطوير العمل.

ويميل الأشخاص الذين يشاركون في أنشطة الإنترنت المتكررة أثناء ساعات العمل إلى الحصول على مزيد من الرضا الوظيفي مقارنة بالمستخدمين الأقل تكراراً، وقد استكشفت بعض الدراسات أيضاً حقيقة أن السماح للمستخدمين باستخدام الإنترنت في العمل الشخصي يمكن أن يؤدي في الواقع إلى زيادة الالتزام تجاه المؤسسة حيث يمكنهم تحقيق توازن بين عملهم وحياتهم الخاصة بشكل أفضل، كما أن الاستخدام الترفيهي للإنترنت من أجل المتعة واللعب والتسوق عبر الإنترنت يعطي دفعة للإبداع ويعيد الطاقة الشخصية ويقلل من القلق ويشجع على التجريب ويزيد من رفاهية الفرد (Ovarec, 2002). من جانب آخر يمكن أن يؤدي التسكع الإلكتروني إلى انخفاض إنتاجية العاملين

بنسبة كبيرة في المنظمات والشركات وإلى آثار سلبية أخرى إذا قام الموظف بأي نشاط غير قانوني على الإنترنت يهدد معلومات الشركة مثل برامج التجسس والفيروسات الضارة كما أنها مسؤولة عن خسائر في الملكية الفكرية، وقضايا التحرش الجنسي والتهديدات الأمنية وإلى الابتعاد عن أداء مهامها؛ مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية وفقدان الوقت (Bock, Park & Zhang 2010).

ويعد التماثل التنظيمي من المفاهيم الحديثة نوعاً ما في مجال التربية، حيث ازداد الاهتمام به في ضوء البحث عن سبل رفع الدافعية والالتزام تجاه العمل في المؤسسات التعليمية. والتماثل التنظيمي: "هو الدرجة التي يعرف الأعضاء أنفسهم من خلال الصفات المميزة التي يعتقدون أنها تميز مؤسستهم" (البشاشة، ٢٠٠٨: ٤٣٦).

فيما يعرفه قطب (٢٠١٥) بأنه شعور نفسي بمقدار ومستوى الارتباط بين الموظف والمؤسسة التي يعمل بها، وهو يتأثر بعدة عوامل شخصية وتنظيمية بشكل متداخل، كما يتميز بأنه نسبي يحتمل أن يزداد أو ينقص وفقاً لعدة أسباب، ولكنه يتميز بالثبات النسبي مقارنة بالظواهر

الإدارية الأخرى، وله عدة أبعاد مختلفة تتضمن الموظفين والإداريين وغيرهم. ويعرف الباحثين في هذه الدراسة التماثل التنظيمي بأنه: حالة اندماج الفرد مع المؤسسة التي يعمل بها، والتوافق فيما بين أفرادها، والسعي لتحقيق أفضل النتائج التعليمية لرفع مستواها، والشعور بالاعتزاز بها، وتحقيق التفاعل مع موظفيها. يعد التماثل التنظيمي ضرورة ملحة، وله أهمية كبيرة ضمن المؤسسات، تتمثل في زيادة في درجة ولاء العاملين نحو المؤسسة التي يعملون بها ورفع مستوى التعاون فيما بينهم، كما يعمل على زيادة الالتزام والانظام والأداء والدافعية العالية، والتخفيف من الصراعات والتناقضات داخل المؤسسة، ويؤدي التماثل التنظيمي في المؤسسة إلى تقديم المصلحة العامة على الشخصية عند اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة، والقبول بالتغيير، وتحسين وضع المؤسسة التنافسي، وشعور الموظفين بالرضا الوظيفي، يعد شعور العاملين بالأمن والطمأنينة في التنظيم، وأنهم يتمتعون بجماعة ويسعون لتحقيق ذواتهم، والاهتمام بالمكانة الاجتماعية لهم الأمر الذي يؤدي إلى زيادة ولاء التنظيمي

والاستمرار فيه، وبذل أقصى جهد في العمل، والرغبة القوية في تحقيق أعلى درجة من المكانة الاجتماعية، مما ينعكس إيجاباً على حسن الأداء وزيادة الفاعلية، كما يساعد وضوح الأهداف على زيادة التماثل التنظيمي لدى العاملين في المؤسسة، فكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة كلما أمكن تحقيق هذه الأهداف، وينطبق ذلك على النهج والفلسفة والكفاءة الإدارية، فكلما كانت العمليات التنظيمية ووظائف الإدارة واضحة، كلما انعكس ذلك على زيادة التماثل التنظيمي والإخلاص والانتماء للمؤسسة (Bock, Park & Zhang, 2010).

ويتحدد التماثل التنظيمي في المؤسسات التعليمية من خلال مستوى العلاقة بين مدير المؤسسة والعاملين فيها، وإدراك الكادر التعليمي والإداري في المؤسسة التعليمية لدورهم في نجاحها وبالتالي شعورهم بالولاء والانتماء لها، والرغبة منهم بالحفاظ على سمعتها ومكانتها بين الطلبة وأفراد المجتمع والعاملين فيها، أن الحديث عن التماثل التنظيمي يتشابه في مؤسسات التعليم فما ينطبق على المدرسة ينطبق على الجامعة وغيرها، أما في المدرسة

فتبرز أهمية التماثل التنظيمي بمقدار ما يظهره مدير المدرسة والمعلمين من نتائج فعلية لهذا التماثل، وما يحققه على أرض الواقع من نتائج، ومديرو المدارس مسؤولون بدرجة كبيرة عن هذه النتائج، ويعتقد الباحث أيضاً أن التماثل التنظيمي لمعلمي المدارس يجعلهم يبدعون في حل مشكلات مدارسهم، ويبتكرون الطرق التي تنمي من مستواها وتحسن سمعتها، فالولاء الذي يتضمنه التماثل التنظيمي يجعل الإنسان يقدم كل ما يملك من أفكار وإمكانات في محاولة لتحسين صورة مؤسسته التي ينتمي إليها، ويعتبر أن سمعة هذه المؤسسة من سمعته (القرالة، ٢٠٠٥).

دراسات السابقة:

أجرى بومز (Boomz, 2010) دراسة هدفت الكشف عن القيادة الحقيقية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي، تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) مؤسسة حكومية تركية، وأظهرت النتائج أن نوع القيادة له علاقة إيجابية بالثقة بالقائد، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الثقة بالقائد وازدياد التماثل التنظيمي بين الموظفين.

وأجرى يلدرم (Yildirim, 2012) دراسة هدفت التعرف إلى درجة التماثل التنظيمي عند معلمي التربية البدنية في تركيا وأثره على سلوكياتهم، تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مقياس التماثل التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١١) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس مقاطعة هاتاي بتركيا، وبينت النتائج أن درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لأثر التماثل التنظيمي على سلوكيات المعلمين داخل المؤسسة ولصالح الذكور.

وأجرت الزعبي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتمائل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدام استبانتين للقيادة التحويلية والتمائل التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة في عمان، وبينت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التحويلية

والتمائل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الخاصة في عمان جاءت بدرجة متوسطة، مع وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة التحويلية والتمائل التنظيمي.

وأجرى سينار وكارجولو (Cinar & Karcioglu, 2015) دراسة لمعرفة العلاقة بين سلوك التسكع الالكتروني وسلوك المواطن التنظيمي في مدينة ارزوم في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) موظفاً في القطاع الحكومي، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات من عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى التسكع الالكتروني لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، وأن سلوك المواطن التنظيمي كان مرتفعاً، وبينت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين سلوك التسكع الالكتروني وسلوك المواطن التنظيمي.

وأجرت العمري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد درجة التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال الأردن وعلاقته بنظام الحوافز المقدمة لهم، واستخدمت الباحثة استبانة تضمنت معايير التماثل التنظيمي (الولاء، الشبابة،

العضوية)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مشرف ومشرفة في مدارس محافظة إربد، وأظهرت النتائج أنّ درجة التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة التماثل التنظيمي وفق متغير الخبرة لصالح (٥- أقل من عشر سنوات) ووفق متغير المؤهل العلمي لصالح (بكالوريوس + دبلوم) ووفق متغير التخصص لصالح (المهنية)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة التماثل التنظيمي وبين الحوافز المقدمة لهم.

وأجرى الشرقاوي (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت لسلوكيات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالتمائل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستبانة تضمنت فقرات القيادة الأخلاقية والتمائل التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الفروانية، وبينت النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة

الأخلاقية جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وبينت النتائج أنّ مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوكيات القيادة الأخلاقية والتمائل التنظيمي.

وأجرى المجالي (٢٠١٦) دراسة هدفت تقصي أثر الثقة التنظيمية في تعزيز مستوى التماثل التنظيمي من وجهة نظر المديرين العاملين في الوزارات الأردنية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستبانتي تضمنتا فقرات الثقة التنظيمية، وفقرات التماثل التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) مديراً و(٣٢١) رئيس قسم، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، وأنّ مستوى التماثل التنظيمي جاء مرتفعة، كما بينت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين الثقة التنظيمية والتمائل التنظيمي.

ممارسة العدالة التنظيمية والتمائل التنظيمي للمعلمين.

وأجرى فارغس وباربر (Varghese & Barber, 2017) دراسة هدفت لاكتشاف التأثير الوسيط لدور الضغوط على العلاقة بين الأنماط الخمسة للشخصية وممارسة سلوك التسكع الالكتروني، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) موظفاً من مواقع وظيفية مختلفة في الولايات المتحدة الامريكية بينت نتائج الدراسة أن العناصر الشخصية (الانبساطي) و (العصابي) و (اضطراب الدور) ارتبطت ايجابياً بسلوك التسكع الالكتروني وبين تحليل الانحدار أن (اضطراب الدور) يشكل متنبئاً لسلوك التسكع الالكتروني، وأن عنصر (الضمير الحي) و (الموافقة) ارتبطا سلبياً بدرجة ممارسة سلوك التسكع الالكتروني.

وأجرى ياسر وياردغول (Yasar & Yurdugul, 2013) دراسة هدفت تحري العلاقة بين الانشطة الالكترونية وممارسة سلوك التسكع الالكتروني لدى الطلبة في الجامعات التركية، تكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة

وأجرى الشمري (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمائل التنظيمي للمعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام مقياس للعدالة التنظيمية والتمائل التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة الفروانية التعليمية في الكويت، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائية في التقديرات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في التقديرات لصالح متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج أن درجة التماثل التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة التماثل التنظيمي تعزى لمتغير الجنس لصالح لذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التماثل التنظيمي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود علاقة إيجابية بين

احصائية بين بعد "سلوك الادمان" والميل لممارسة سلوك التسكع الالكتروني. مشكلة الدراسة:

أبرزت التطورات التكنولوجية المتلاحقة عدة أدوات منها الهواتف الذكية والتي ساهمت في تقريب العالم وجعله أشبه ما يكون قرية صغيرة، كما ساهم انتشار مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة في زيادة جاذبية هذه الاجهزة المتمثلة بالهواتف الذكية واجهزة الحاسوب والاياد، وكثيرا ما يلجأ كثير من الموظفين لا ارادياً بالولوج إلى هذه المواقع خلال ساعات العمل الرسمية مما قد يؤثر سلباً على ادائهم وعلى التزامهم الوظيفي، فتوجه الباحثون في الدراسة الحالية لتعرف العلاقة بين مستوى التسكع الالكتروني ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في مدارس الثانوية الحكومية - لواء الجامعة، وتحدياً سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

-السؤال الأول: ما مستوى التسكع الالكتروني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة لواء الجامعة من وجهة نظرهم؟

-السؤال الثاني: ما مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة لواء الجامعة من وجهة نظرهم؟

-السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للتسكع الالكتروني وعلاقته بمستوى بالتمائل التنظيمي من وجهة نظر معلمهم؟ أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية عملية ونظرية تتمثل فيما يلي:
الأهمية النظرية:

تتأني أهمية هذا البحث النظرية من أهمية موضوعها وهو التسكع الالكتروني وعلاقته بالتمائل التنظيمي، إذ أن هذه الدراسة تلقي الضوء على موضوع في غاية الأهمية وتوفر هذه الدراسة أطر نظرية تساعد الباحثين والمهتمين في هذا الموضوع.

الأهمية العملية:

تتمثل الأهمية العملية لهذا البحث في توفير بيانات عن حجم انتشار هذه الظاهرة وعلاقتها الكمية بالتمائل التنظيمي، كما توفر هذه الدراسة مقاييس ذات خصائص

سيكومترية مناسبة يمكن للباحثين والمهتمين استخدامها في الابحاث ذات الصلة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

التسكع الالكتروني (Cyber loafing): هو نشاط يقوم به العاملين في المنظمات للوصول إلى الإنترنت وإستخدامه خلال ساعات العمل لتصفح البريد الالكتروني ومواقع الويب لأغراض شخصية، ليس لها علاقة بأداء العمل، وهو شكل من اشكال السلوك المنحرف في مكان العمل.

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة باستجابة الطلبة على اداة الدراسة المخصصة للتسكع الالكتروني.

التمائل التنظيمي: "هو إدراك الفرد وتوحده مع المنظمة التي يعمل فيها أو ينتمي إليها ويعرف نفسه من خلالها" (الصرايرة، ٢٠١٠: ١٧).

ويعرف إجرائياً: بأنه إحساس معلمي المدارس الثانوية الحكومية في لواء الجامعة بانتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها وارتباطهم بها وبزملائهم ارتباطاً اجتماعياً ونفسياً، ويتحدد ذلك من خلال استجابات أفراد العينة على الأداة المعدة لذلك الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

حدود مكانية: اقتصر مجتمع الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان.

حدود زمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩).

حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الجامعة.

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بما يتوافر من مؤشرات سيكومترية والأدوات المستخدمة فيها.

الطريقة والاجراءات

منهجية الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة والبالغ عددهم (٤٠٠٠) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية والأساسية الحكومية في

لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان وفق احصائيات المديرية للعام الدراسة (٢٠١٨/٢٠١٩).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بما نسبته (١٠٪) من مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة:

أداة الدراسة الأولى (استبانة التسكع الالكتروني): تم تطويرها بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة التل (2017)، وتضمنت في صورتها الأولية (٣٠) فقرة.

صدق أداة الدراسة الأولى استبانة التسكع الالكتروني:

تم التحقق من دلالات صدق الاداة بعرض الأداة في صورتها الأولية على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئه التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحتوى لها، وتم التحكيم وفقاً لمدى ملاءمة الفقرات الاستبانة وسلامة صياغتها، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، وتم الأخذ بملاحظات

المحكمين، مع الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين، وتم حذف خمس فقرات من الأداة بصورتها الأولية، لتصبح بصورتها النهائية مكونة من (٢٥) فقرة. ثبات أداة الدراسة الاولى (التسكع الالكتروني):

تم التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقها على أفراد العينة أنفسهم، واستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات حيث بلغت قيمته (٨٦,٠)، كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي وبلغت قيمته (٨٩,٠)، وجميعها كانت مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

أداة الدراسة الثانية (استبانة التماثل التنظيمي):

تم تطويرها بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة الشمري (2017)، وتضمنت (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الولاء

ثبات أداة الدراسة الثانية (استبانة التماثل التنظيمي):

تم التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقها على أفراد العينة أنفسهم، واستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات، كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، والجدول (١) يبين قيم معاملات الثبات.

الجدول (١) قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة الثانية بطريقة إعادة الاختبار والاتساق الداخلي				
الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	طريقة إعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون	طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا
١	الولاء	١٠	٠,٧٩	٠,٨٠
٢	التشابه	٥	٠,٨٢	٠,٨٢
٣	العضوية	٧	٠,٨٠	٠,٨٤
الدرجة الكلية		٢٢	٠,٨٤	

أشارت نتائج الجدول (٢) أن قيم معامل الثبات للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغت (٠,٨٤)، وبلغت قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق كرونباخ ألفا من (٠,٨٠—٠,٨٤)

(ويتضمن ١٠ فقرات) والتشابه (ويتضمن ٥ فقرات) والعضوية (ويتضمن ٧ فقرات)، وتم استخدام تدرج ليكرت الخماسي حيث تدرجت الاجابة بين خمسة فئات هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، وغير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة الثانية (استبانة التماثل التنظيمي):

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بعرض الأداة في صورتها الأولية على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئه التدريس في عدد من الجامعات الأردنية.

وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري لها، وتم التحكيم وفقاً لمدى ملائمة الفقرات للمقياس وسلامة صياغتها، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، مع الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين، وتم حذف فقرتين من الأداة بصورتها الأولية، لتصبح الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٢٠) فقرة.

وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة المناسبة.

- تطوير أدواتي الدراسة وإيجاد الصدق والثبات للأداتين.

- توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، ثم استرجاعها وإدخالها إلى الحاسوب باعتماد الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، لمعالجتها إحصائياً، حيث تم توزيع (٤٠٠) استبانة واسترجاع (٤٠٠) استبانة، حيث بلغت نسبة الاسترجاع (١٠٠٪).

- لتحديد درجة ممارسة افراد عينة الدراسة في محافظة لواء الجامعة للتسكع الالكتروني ومستوى التماثل التنظيمي تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{١ - ٥}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١,٣٣$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من (١-٣,٣٣).

وتكون الدرجة المتوسطة من (٢,٣٤-٣,٦٧).

وتكون الدرجة المرتفعة من (٣,٦٨-٥).

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا والاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداة.

-نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

-نتائج الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما مستوى التسكع الالكتروني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة لواء الجامعة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسكع الالكتروني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة لواء الجامعة من وجهة نظرهم، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسكع الالكتروني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة لواء الجامعة مرتبة تنازلياً				
التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٨	أحياناً أنسى المهام المطلوبة مني بالعمل.	٤,٠٥	٠,٥٦	مرتفع
٩	أقوم بتلقي رسائل البريد الإلكتروني غير المتعلقة بالعمل.	٤,٠٠	١,١	مرتفع
١٠	أقوم بالتحقق من رسائل البريد الإلكتروني الشخصية داخل أوقات العمل.	٣,٩٩	١,٢	مرتفع
١١	أقوم بإرسال رسائل البريد الإلكتروني الشخصية داخل أوقات العمل.	٣,٩٨	٠,٨٢	مرتفع
٢١	استخدام مواقع التواصل عندما لا يكون لدي ضغط عمل	٣,٩٨	٠,٥٦	مرتفع
١٩	أشعر أنني أضيع وقت العمل	٣,٩٧	٠,٧٧	مرتفع
٢٠	أعطي الأولوية أحياناً لتصفح المواقع الالكترونية على حساب العمل	٣,٩٠	٠,٧٨	مرتفع
١٨	أتابع الفيديوهات عبر YouTube	٣,٧٠	٠,٨٧	مرتفع
١	أتصفح مواقع الويب داخل أوقات العمل.	٣,٧٠	٠,٩٨	مرتفع
٧	أتسوق عبر الانترنت داخل أوقات العمل	٣,٦٩	٠,٧٨	مرتفع
١٢	أتواصل مع أصدقائي عبر مواقع التواصل الاجتماعي خلال العمل	٣,٦٨	٠,٧٦	مرتفع
٢٢	أرى أن استخدام مواقع التواصل خلال ساعات العمل يقييني على اطلاع على الأحداث في العالم	3.68	١,١	مرتفع
٢٣	أقوم بتصفح مواقع خلال الحصة الصفية	٣,٦٨	١,٢	مرتفع
17	أحرص على متابعة WhatsApp	٣,٦٧	١,١	متوسط
٢	أقوم بتصفح مواقع إخبارية عامة داخل أوقات العمل.	٣,٦٧	٠,٨٢	متوسط
١٣	لا أستطيع العمل بدون هاتفي	٣,٦٦	٠,٩٨	متوسط
٢٤	أمر الوقت بسرعة عندما استخدم مواقع التواصل الاجتماعي	٣,٦٥	٠,٨٢	متوسط
٢٥	أعتقد أن استخدام هذه المواقع يستنزف جهدي وطاقتي	٣,٦٤	٠,٧٦	متوسط
٣	أقوم بتنزيل معلومات غير متصلة بالعمل داخل أوقات العمل.	٣,٦٤	٠,٧٦	متوسط
١٥	أرد على رسائل WhatsApp خلال أوقات العمل	٣,٦٤	٠,٨٨	متوسط
٤	أقوم بتصفح مواقع ترفيهية داخل أوقات العمل.	٣,٦٣	٠,٨٨	متوسط
١٤	يصعب علي إكمال الدوام دون فتح هاتفي	٣,٦٣	٠,٨٧	متوسط
١٦	أشاهد الأفلام التي تصلني عبر WhatsApp خلال أوقات العمل	٣,٦٢	٠,٧٨	متوسط
٥	أتصفح مواقع ذات صلة بالاستثمار غير متصلة بالعمل.	٣,٦٠	٠,٨٧	متوسط
٦	أتصفح مواقع رياضية غير متصلة بالعمل داخل أوقات العمل.	٣,٥٩	٠,٨٩	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٧٤	٠,٧١	مرتفع

الحكومية للتسكع الالكتروني جاءت بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي

يلاحظ من نتائج الجدول (٢) أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية

الحكومية في محافظة لواء الجامعة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للتمائل التنظيمي من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً، والجدول (٣) يبين ذلك.

(٣,٧٤) بانحراف معياري (٠,٧١)، وقد تعزى هذه النتيجة لتوفر وانتشار اجهزة الهاتف الذكية بين المعلمين مع امكانية الولوج لشبكة الانترنت وتصفح المواقع الالكترونية المختلفة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية مرتبة تنازلياً					
التسلسل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	الولاء	٣,٦٩	٠,٧٨	١	مرتفع
٢	التشابه	٣,٦٦	٠,٨٢	٢	متوسط
٣	العضوية	٣,٦٠	٠,٩٠	٣	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٦٥	٠,٦٦		متوسط

حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وجاء في الرتبة الأخيرة بعد "العضوية" بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٩٠). أمّا بالنسبة لفقرات كل بعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

١. بعد الولاء:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى لفقرات بعد الولاء، لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية، مرتبة تنازلياً، والجدول (٤) يبين ذلك.

يلاحظ من نتائج الجدول (٣) أنّ مستوى ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للتمائل التنظيمي من وجهة نظرهم جاءت متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٥) بانحراف معياري (٠,٦٦)، كما جاءت الأبعاد جميعها في المستوى المتوسط، باستثناء بعد الولاء إذ جاء بالمستوى المرتفع إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٦٩) - (٣,٦٠)، وجاء في الرتبة الأولى بعد الولاء "بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٧٨)، يليه بعد التشابه بمتوسط

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة والدرجة لفقرات بعد الولاء، لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية مرتبة تنازلياً					
التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	أهتم بمستقبل المدرسة	3.96	٠.43٠	١	مرتفع
٤	اظهر اعتزازي بإنجاز المدرسة	3.7	٠.58٠	٢	مرتفع
٥	اتحدث عن النشاطات المدرسية	3.66	٠,٦٦٠	٣	متوسط
٣	ابذل جهدي لتحسين أدائي في المدرسة	3.54	٠,٦٤٠	٤	متوسط
٦	ابحث عن السبل التي من شأنها تطوير المدرسة	٣,٥١	٠,٧١٠	٤	متوسط
٢	اكرس وقتي وجهدي للمدرسة	٣,٥٠	٠.60٠	٦	متوسط
الدرجة الكلية		٣,٦٩	٠,٤١٠	مرتفع	

بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٦٠).

٢. بعد التشابه:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التشابه، مرتبة تنازلياً، والجدول (٥) يبين ذلك.

يتبين من نتائج الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد الولاء لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية، جاءت بالمستوى المرتفع إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٩) بانحراف معياري (٠,٤١)، وجاءت فقرات هذا البعد في المستوى المرتفع، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١) والتي نصت على "أهتم بمستقبل المدرسة بدرجة كبيرة" بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٤٣)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٢) والتي نصت على "اكرس وقتي وجهدي للمدرسة"

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة لفقرات بعد التشابه، مرتبة تنازلياً.					
التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٠	اعتبر قضايا المدرسة وكأنها قضايا خاصة	3.90	٠,٣٨	١	مرتفع
١٢	تتناغم قيمي مع قيم المدرسة إلى حد كبير	3.80	.63٠	٢	مرتفع
١٣	اخطط لتحقيق اهداف العملية التربوية في المدرسة	3.87	.60٠	٣	مرتفع
٧	أبذل قصارى جهده لتحقيق أهداف المدرسة	3.70	.62٠	٤	مرتفع
٨	اعمل بأعلى طاقتي لتحقيق أهداف المدرسة	3.60	.69٠	٥	متوسط
١١	تتناغم توجهات وتطلعاتي مع توجهات وتطلعات المجتمع المحلي	3.55	.57٠	٦	متوسط
٩	اتخذ قراراتتي دون حساب لاحتمالات النتائج السلبية على الطلبة	3.44	.91٠	٧	متوسط
الدرجة الكلية		٣,٦٦	٠,٨٧	متوسط	

جاءت الفقرة (٩) والتي نصت على "اتخذ قراراتتي دون حساب لاحتمالات النتائج السلبية على الطلبة" بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (٠,٩١).

٣. بعد العضوية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد "العضوية"، لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية، مرتبة تنازلياً، والجدول (٦) يُبين ذلك.

يتبين من نتائج الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد الولاء لدى معلمي معلمي المدارس الثانوية الحكومية، جاء بالمستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وجاءت فقرات هذا البعد في المستوى المرتفع والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٠) والتي نصت على "اعتبر قضايا المدرسة وكأنها قضايا الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (٠,٣٨)، وفي الرتبة الأخيرة

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بعد العضوية، لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية مرتبة تنازلياً.					
التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٤	اظهر انتماءً للمدرسة التي اعمل بها	٣,٩٠	٠.67٠	١	مرتفع
١٥	اظهر مشاعر السعادة في عملي	٣,٨٠	٠.67٠	٢	مرتفع
١٦	اشارك الآخرين في انجاز اعمالهم	٣,٧٠	.72٠	٣	مرتفع
١٧	اشعر بالاجابة خلال تواجدي في عملي	٣,٥٠	٧٠.٠	٤	متوسط
١٨	اعتبر المدرسة بيتي الثاني	٣,٤٤	٨٨.٠	٤	متوسط
١٩	انظر إلى المدرسة كمكان يستطيع فيه تحقيق أهدافه	٣,٤٤	.68٠	٦	متوسط
٢٠	اربط انجازاتي مع انجازات المدرسة	٣,٤٠	.85٠	٧	متوسط
الدرجة الكلية		٣,٦٠	٠,٨٨	متوسط	

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للتسكع الالكتروني وعلاقته بمستوى بالتمائل التنظيمي من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس التسكع الالكتروني وأبعاده والدرجة الكلية لمقياس التماثل التنظيمي وأبعاده، والجدول (٧) يُبين ذلك:

يتبين من نتائج الجدول (٦) أنَّ المتوسط الحسابي لفقرات بعد العضوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية، جاء بالمستوى المتوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في المستويين المرتفع والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٤) والتي نصت على "أظهر انتماءً للمدرسة التي اعمل بها" بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٢٠) والتي نصت على "اربط انجازاتي مع انجازات المدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٥).

الجدول (٧) قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لمقياس التسكع الالكتروني والدرجة الكلية لمقياس التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية وأبعاده				
الدرجة الكلية	العضوية	التشابه	الولاء	مقياس التماثل التنظيمي مقياس التسكع الالكتروني
الدرجة الكلية	العضوية	التشابه	الولاء	مقياس التماثل التنظيمي مقياس التسكع الالكتروني
الدرجة الكلية	العضوية	التشابه	الولاء	مقياس التماثل التنظيمي مقياس التسكع الالكتروني
الدرجة الكلية	العضوية	التشابه	الولاء	مقياس التماثل التنظيمي مقياس التسكع الالكتروني

إحصائية بين التسكع الالكتروني وسلوك التماثل التنظيمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها يوصي الباحثون بما يلي:

- تدريب مديري المدارس على تحقيق التماثل التنظيمي في مدارسهم.

- أن تقوم المؤسسات التربوية بسن القوانين والتعليمات التي تمنع المعلمين من استخدام الهاتف الذكي خلال ساعات العمل الرسمي إلا للضرورة.

- تفعيل المراقبة والمحاسبة لكافة العاملين.

- اجراء المزيد من الدراسات لهذا الموضوع، ومقارنة المدارس الحكومية مع الخاصة.

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- البشاشة، سامر (٢٠٠٨). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية. /المجلة

يتبين من نتائج الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بين الدرجة الكلية لمقياس التسكع التنظيمي والدرجة الكلية لمقياس التماثل التنظيمي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط $(-0,56^{***})$. كما وجدت علاقات ارتباطية عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بين إبعاد التماثل التنظيمي والدرجة الكلية للتسكع الالكتروني. يعزي الباحثون السبب إلى أن قضاء وقت خلال العمل على مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها من المواقع يبعد المعلم عن جو العمل، ويجعله يهمل في ممارسة المهام المطلوبة منه، وقد اختلفت نتائج هذه النتيجة نسبياً مع دراسة سينار وكارجولو (Cinar and Karcioglu, 2015) والتي بينت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة

- الأردنية في إدارة الأعمال، ٤ (٤)،
٤٢٧-٤٦١.
٢. الزعبي، خلود (٢٠١٣). درجة ممارسة
مديري المدارس الخاصة في عمان
العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية
وعلاقتها بالتمائل التنظيمي من وجهة
نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة الشرق الأوسط،
الأردن. الشخوت، فريال (٢٠١٦).
درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى
مديري المدارس الثانوية وعلاقتها
بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في
محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير
منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن
٣. الشرقاوي، ناصر (٢٠١٦). درجة
ممارسة مديري المدارس المتوسطة في
دولة الكويت لسلوكيات القيادة
الأخلاقية وعلاقتها بالتمائل التنظيمي
لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
٤. الشمري، فهد (٢٠١٧). درجة ممارسة
مديري مدارس المرحلة المتوسطة في
منطقة الفروانية التعليمية للعدالة
التنظيمية وعلاقتها بالتمائل التنظيمي
٥. الصرايرة، خالد (٢٠١٠). التماثل
التنظيمي والأداء الوظيفي والشعور
بالأمن في الإدارات الجامعية. عمان:
دار كنوز المعرفة.
٦. العمري، إسلام (٢٠١٥). التماثل
التنظيمي لدى المشرفين التربويين
وعلاقته بنظام الحوافز المقدم لهم. رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة،
الأردن.
٧. غنام، ختام (٢٠٠٥). السمات
الشخصية والولاء التنظيمي لدى
معلمات المرحلة الأساسية في المدارس
الحكومية في محافظة نابلس. رسالة
ماجستير في الإدارة التربوية، كلية
الدراسات العليا، جامعة النجاح
الوطنية في نابلس، فلسطين.
٨. القرالة، أروى (٢٠٠٥). أثر المشاركة في
بلورة التماثل التنظيمي. رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة،
الأردن.
٩. قطب، نهى (٢٠١٥). القيم الإدارية
السائدة لدى مديرات مدارس المرحلة
الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها

4. Blanchard, A., & Henle, C. (2008). "Correlates of Different Forms of Cyber loafing: The Role of Norms and External Locus of Control", and External Locus of Control", *Computers in Human Behavior*, 24(3), 67-89.

1. Bock, G., Park, S., & Zhang, Y. (2010). "Why Employees Do Non-Work-Related Computing in the Workplace. *Journal of Computer Information System*, 50(3) 150-163.

2. Booms, M. (2010), An Empirical Study on Transactional and Authentic Leaders: Exploring the Mediating Role of Trust in Leader on Organizational Identification, *The Business Review Cambridge*, 14 (2), 247-258.

3. Cinar, Orhan and Karcioğlu, Faith. (2015). The relationship between cyber loafing and organizational citizenship behavior: A survey study in Erzurum/Turkey, *Social and Behavioral Sciences*, 12 (8), 444 – 453

4. De Coninck F & Gollac M (2006). L'intensification du travail: de quoi parle-t-on? Dans P. Askenazy, D. Cartron, F. d. Coninck & M. Gollac (Éds.), *Organisation et intensité du travail* Toulouse, France: Octares Éditions.

5. Kim, S., & Byrne, S. (2011). Conceptualizing personal web usage in

بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

١٠. المجالي، طایل (٢٠١٦). أثر الثقة التنظيمية في تعزيز التماثل التنظيمي من وجهة نظر المديرين في الوزارات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

1. Ajaran, T. (2017). Physiology and work measurement tutorial 3 physical workload. *Prodi Teknik Industri Fakultas Teknologi Industri Universitas Islam Indonesia*, 1-13.

2. Ajay, K., & Jain, S. (2013). Stress, Health and Well-Being: The Mediating of Employee and Organizational Commitment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 4907-4927.

3. Anandarajan, M., Devine, P., & Simmers, C. (2004). "A Multidimensional Scaling Approach to Personal Web Usage in the Workplace", M Anandarajan and C Simmers (Eds.), *Personal Web Usage in the Work place A Guide to Effective Human Resource Management*, Information Science Publishing, Hershey, PA.

- workplace cyber loafing, Cyber psychology. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(4), 13-45.
12. Vitak, J. (2011). "Personal Internet Use at Work: Understanding Cyber slacking". *Computers in Human Behavior* 27(5), 1751-1759.
13. Yasar, S., & Yurdugul, H. (2013). The Investigation Of Relation Between Cyber loafing Activities And Cyber loafing Behaviors In Higher Education. *Social and Behavioral Sciences* 83 (20), 590 – 604.
14. Yildirim, E and Filiz, V. (2018). An examination of cyber loafing in classrooms from students perspectives. *Turkish Online journal of Qualitative Inquiry*, 9(1), 26-46.
15. Zahreni, M. (2015). The Relation Between Types Of Organizational Commitment And Cyber loafing In Kantor Perwakilan Bank Indonesia Province Sumatera Utara. *Universities Sumatera Utara*, 3(12), 111-125.
- work contexts: A preliminary framework. *Computers in Human Behavior*, 2271–2283.
6. Lim, V. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyber loafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 675-694.
7. Madden, M. (2009). The Audience for Online Video-Sharing Sites Shoots Up", Pew Internet & American Life Project, Washington, DC.
8. Niaei, M., Peidaei, M., & Nasiripour, A. (2014). The relation between staff cyber loafing and organizational commitment in organization of environmental protection. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 15(4), 59-71.
9. Ovarec J (2002). Constructive Approaches to Internet Recreation in the Workplace. *Communications of the ACM*, Vol. 45, No. 1, 60-63.
10. Özler D and Polat G (2012). Cyber loafing phenomenon in organizations: Determinants and impacts. *International Journal of E-business and E-government Studies*, 1-15.
11. Varghese, L., & Barber, L. (2017). A preliminary study exploring moderating effects of role stressors on the Relationship between big five personality traits and

شعرية الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة في بناء قصيدة الرثاء عند الخنساء.

* أ.د. فؤاد فياض شتات ** أ.د. حسن فالح البكور

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠ / ٦ / ١ م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٩ / ١١ / ١٥ م

ملخص

يتناول البحث شعرية الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، ودورها في بناء قصيدة الرثاء عند الخنساء ويتخذ قصيدتها الحائية نموذجاً، ويسعى إلى إبراز أثر تلك الأبنية الصرفية في توضيح جماليات الشعر في خطاب الرثاء؛ وتبيين دورها في تكوين أبنية النص الشعري الرثائي عند الخنساء، ويحلل البحث النص موضعاً جوانب شعرية، وأثر تلك الصيغ في تصاعد أنساقه وبناءه الدلالية والجمالية، ويرى الباحثان أنه كان لتلك الأبنية الصرفية دور محوري في إبراز جمال النص وشعرية وتشكيل دلالاته وتأكيد مراميه.

* أستاذ دكتور، جامعة حائل، السعودية.

** أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحسين بن طلال.

The poetry of the pure formulation of the name of the subject, the formulas of exaggeration, and the similarity in the construction of the poem of lamentation in Al-Khansa.

Abstract

The research deals with the poetry of the pure formulation of the name of the subject, the formulas of exaggeration, and the similarity, and its role in the construction of the poem of lamentation in the female and takes its poem of the verse as a model, and seeks to highlight the effect of these pure buildings in clarifying the aesthetics of poetry in the speech of lamentation; and show its role in the formation of the buildings of the poetic text. The researchers believe that these morphological structures played a pivotal role in highlighting the beauty of the text and its poetry, forming its connotations and confirming its goals.

تقديم:

شعرية الأبنية الصرفية لاسم الفاعل
والصفة المشبهة وصيغة المبالغة في رثاء
الخنساء يحتم على الباحث الحذر من
مزلق ضبابية مفهوم الشعرية وتعدد

إنّ دراسة الشعرية في نص جاهلي
تتطلب السير فوق نصال المفاهيم
وحدود الشعر وجمالياته، ودراسة

النص، وتدرس الأساليب في الأبيات دراسة لغوية، ودراسة فلغل، محمد عبدو. التشكيل اللغوي للشعر مقاربات في النظرية والتطبيق، ٢٠١٣م، ويتناول في فصل من دراسته قصيدة الخنساء "قذى بعينيك..." الرثائية ويشير إلى توظيف الشاعرة لصيغ المبالغة في تكوين النص الشعري، غير أنه يدرس هذا في سياق تحليله لجوانب متعددة من القصيدة، ثم دراسة المقيد، عمود عبدالفتاح. التكوينات الصرفية النحوية ودلالاتها لصيغ المبالغة في ديوان المتنبي، ٢٠١٤م، والدراسة تدرس الصيغ دراسة لغوية ولا تهتم بشعرية النص.

أما هذا البحث فينحو منحى أدبيا؛ ولذلك يتناول شعرية تلك الصيغ من ناحيتين: ناحية عامة تستشهد بتوظيفات هذه الصيغ في أمثلة من شعر الخنساء الرثائي، ثم تتخذ نصا محددًا نموذجًا وهو قصيدتها الحائية لسبر أعماق الشعرية وجمالياتها في سياقات ذلك النص، وتمهد قبل ذلك بموجز يعالج تعدد مفهوم الشعرية.

تعريفاته، لكن وضوح الظاهرة الصرفية في شعر الخنساء الرثائي جذبت الباحث إلى التعرف على أثر هذه الصيغ في تشكيل النص الشعري وتعزيز المقاصد التي تود الشاعرة إيصالها في خطابها الحزين.

وقد طُرق نص الرثاء عند الخنساء وأُضيفت العديد من بؤره، غير أن هذه البحث يتناول جانبًا مميّزًا من الاستعمال الجمالي لأسلوبية معينة غير مطروقة بشكل مستقل، وترى في تحليل أثر هذه الأسلوبية أداة لاستكشاف جمالية النص، ولتجيب عن سؤال البحث "هل كان للصيغ الأنفة الذكر أثر في تشكيل النص وإبراز شعرية؟" تستفيد من دراسات السابقة ومنها:

دراسة جهنوتيشي، هدى الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، ١٩٩٥م، وهي دراسة تبحث في الألفاظ وصرفها متكئة على ديوان ابن الطفيل، ولا تهتم بالتحليل الأدبي، كما أنها تتناول شعرا متعدد الأغراض، ودراسة ميلي، فطيمة. أساليب التأكيد والمبالغة في ديوان الخنساء، دراسة دلالية ٢٠١١م، لا تهتم بالشعرية في

الشعرية جدل التنظير وأفق التطبيق:

تتعدد مفاهيم الشعرية عند الدارسين من العرب وغيرهم، وترتد الشعرية في جذورها إلى مفهوم الشعر عند أرسطو (poetics). وقد اهتم النقد العربي القديم بالشعر وحدده، فقليل الشعر القريض المحدود بعلامات لا يجاوزها^(١) وقد درس القدماء الشعر والشعرية وعمود الشعر، ومن أشهر من تناولها بالدرس والتأطير عبد القاهر الجرجاني من خلال نظرية النظم، وكذلك حازم القرطاجني من خلال نظرية الأقاويل الشعرية والمحاكاة والتخييل. ويبدو أنّ معظم الذين حاولوا التنظير للشعر قديماً من العرب تناولوه في إطار ثنائية الشعر والنثر.

أما الدراسات العربية الحديثة فقد اعتمدت على الدراسات الغربية في تحديد مفهوم للشعرية، ف وقعت في إشكاليات عدة منها ترجمة المصطلح (poetics) ذو الأصول الأرسطية، فتَرجمَتها (شاعرية) عند سعيد علوش وعبد الله الغدامي، و(إنشائية) عند توفيق حسين بكار وعبد السلام المسدي وحمادي صمود وغيرهم، أو (نظرية

الأدب) عند علي الشرع، أو (الفن الإبداعي) عند جميل ناصيف، أو (علم الأدب) عند جابر عصفور، أو (الشعرية) عند مجموعة أخرى منهم محمد الولي وشكري المبخوت، وأحمد مطلوب^(٢).

والشعرية عند مطلوب مثلاً "مصدر صناعي ينحصر معناها في اتجاهين: فن الشعر وأصوله التي تتبع في للوصول إلى شعر يدل على شاعرية ذات تميز وحضور، والثاني: الطاقة المتفجرة في الكلام المتميز بقدرته على الانزياح والتفرد وخلق حالة من التوتر"^(٣)

أما الشعرية عند كمال أبو ديب فتستند إلى مفهوم الفجوة أو مسافة التوتر، وتجسد عنده في النص "شبكة من العلاقات التي تنمو بين مكونات أولية سميتها الأساسية أنّ كلا منها يمكن أن يقع في سياق آخر دون أن يكون شعرياً، لكنّه في السياق الذي تنشأ فيه هذه العلاقات، وفي حركته المتواشجة مع مكونات أخرى لها السمة الأساسية ذاتها يتحول إلى فاعلية خلق للشعرية ومؤشر على وجودها"

والشعرية كذلك بنية كلية لا تحدّد على أساس ظاهرة مفردة فنستنبطها من الوزن والقافية أو التركيب أو غيرها...، والبحث في الشعرية عنده بحث في العلاقات المتنامية بين مكونات النص على مستوياته الصوتية والإيقاعية والتركيبية والدلالية، وشعريته شعرية لسانية^(٤) ترتد إلى البنيوية في أدوات تناولها.

ويرى إسكندر أن الشعرية أو النظرية الأدبية "دراسة للبنى المتحركة في الخطاب الأدبي وهي لا تتحدد بنوع أدبي معين بل يكون مدار أشغالها مجمل الأدب بوصفه إبداعاً، غير أن هذا لا يعني أنها لا تراعي الحدود والفوارق النوعية بين الأجناس الأدبية"^(٥)

أما الشاعرية فـ "صفة لكل ما يتميز بالجو العام للشعر أو كل ما يتصف بسمات الخيال والعاطفة والتعبيرات البليغة التي ترتبط في ذهن الإنسان بالشعر ولا يشترط بطبيعة الحال أن يكون الأثر الشعري منظوماً تبعاً لقواعد العروض المتواضع عليها"^(٦)

وقد تجلّت الشعرية بمفهومها الحديث عند مجموعة من النقاد الغربيين مثل ياكوبسن وتودوروف، وجرار جينيت. فقد رأى ياكوبسن مثلاً أنّ مفهوم الشعرية غير ثابت بل متغير تبعاً لتغير الزمن غير أنّ الوظيفة الشعرية أي الشاعرية...عنصر لا يمكن اختزاله بشكل ميكانيكي إلى عناصر أخرى... فإذا أظهرت الشاعرية أي وظيفة شعرية بلغت أهميتها ودرجة الهيمنة في أثر أدبي فإننا حينئذٍ سنتحدث عن شعر^(٧)

وقد اتكأ مفهوم الشعرية عند ياكوبسن على أنّ الشعر يختص بالاستعارة التي تقوم على المشابهة، والنثر يختص بالكناية التي تقوم على المجاورة، وبين أنّ الشعرية تؤوّل أثر الشاعر من خلال موسور اللغة وتمسك بالوظيفة المهيمنة في الشعر، وتمثل من حيث تعريفها نقطة انطلاق لتفسير القصائد^(٨)

وناقش تودوروف مفهوم الشعرية انطلاقاً من أنّ الشعرية تركز على البنيات الكامنة في الخطاب الأدبي وتشرح جوهر الأدب أكثر من شرحها

الجمال في الشعر، كما تعنى بعلم
الأدب^(١٢)

وتعني الشعرية عنده كذلك ثلاثة
أشياء: نظرية داخلية للأدب،
واختيارات (الأديب / المؤلف)
للإمكانات الأدبية من الموضوعات
والإنشاء والأسلوب وغيرها،
والشفرات المعيارية التي تتبعها مدرسة
ما.^(١٣)

والشعرية عند جينيت بحث في
فضاء النص فالنص ليس موضوع
الشعرية، بل جامع النص، أي مجموع
الخصائص العامة أو المتعالية التي ينتمي
إليها كل نص على حدة، ومن بين هذه
الأنواع: أصناف الخطابات، وصيغ
التعبير، والأجناس الأدبية^(١٤)

وبصورة عامة فإن الشعرية
مصطلح تولد من فن الشعر عند
أرسطو ثم خضع في مفهومه لتغير
الزمن وتعدد المدارس والفلسفات فهو
يكاد يلامس نظرية الأدب في كثير من
نواحيه، لكنه يعنى بالآراء التي تهتم
بالخصائص العامة للخطاب الأدبي
ومنه الشعر والنثر.

لمغزى النصوص، ويرى أنّ موضوع
اللسانيات هو اللغة نفسها، وموضوع
الشعرية هو الخطاب نفسه. فالشعرية
تبحث في قوانين الخطاب الأدبي عبر
إجرائاتها الخاصة ومرجعها الأول
والأخير هو الخطاب نفسه^(٩)

ويرى تودوروف أنّ الشعرية
طريقة لدراسة النص الأدبي بالاعتماد
على الأدب أو هي منهج يصف
مكونات الأدب من حيث لغته وصوره
وتراكيبه وإيقاعاته ودلالاته، ولا تسعى
إلى تسمية المعنى، بل تسعى إلى معرفة
القوانين العامة والآراء العامة الذي
يكون فيه النص الأدبي نتاجا نوعيا
لها^(١٠)، وتبحث الشعرية أيضا في
القوانين داخل الأدب نفسه^(١١).

ويعتمد تودوروف على البنيوية
في دراسة مفهوم الشعرية فهي تشمل
الشعر والنثر، والشعر عنده علم
موضوعه الخطاب الأدبي وشعريته
وعاء يتسع جميع أنواع الخطاب. كما أنّ
الشعرية تتجاوز دور تلخيص الأدب
وتبيان معانيه واكتشاف أفكاره وتسبر
أعماقه وبواطنه، ولا تغفل دور

شعرية الأبنية الصرفية لاسم الفاعل،
وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، في فن
الخنساء الرثائي

دُرست بعض الأبنية الصرفية في بعض دواوين الشعر الجاهلي دراسات إحصائية دلالية^(١٥). وانصرفت معظم الدراسات نحو توضيح الدلالات اللغوية والمعنوية التقليدية للأبنية الصرفية في تكوين ذلك الشعر، أما هذه الدراسة للأبنية الصرفية لاسم الفاعل وصيغ المبالغة والصفة المشبهة في شعر الخنساء، فتتخذ منحى جمالياً يحاول إظهار شعرية تلك الأبنية الصرفية، وإبراز قدرتها المعنوية على استنطاق المكنون في نفس الشاعرة والبوح به، فالأبنية الصرفية ألفاظ تتداخل في تشكيل الجملة في البيت الشعري، وتسهم في تكوين البيت والقصيدة، وتتواشح مع النسيج الكلي للقصيدة، وهي مكون من مكوناتها الأساسية في الشعر، وتحاول الدراسة تحليل دور تلك الألفاظ انطلاقاً من الإدراك بأن اللفظة جزء من اللغة، وقد تكون أداة للتعبير عن الحقائق والقضايا الموضوعية، ولكنها أيضاً قد تكون ذات

وظيفة عاطفية^(١٦). وهذا ما أشار إليه (فاليري) حين ميز بين أثرين للتعبير اللغوي، أحدهما ينقل شيئاً، والآخر يولد عاطفة أو إحساساً، وليس الشعر سوى الالتزام بأداء هاتين الوظيفتين بنسبة ما^(١٧).

والأبنية الصرفية مشحونة بدلالات تقليدية، اكتسبتها عبر الاستخدام اللغوي لها عند العرب منذ الجاهلية، تلك الشحنات أكتسبتها جمالية وشعرية، لكن استخدامها في سياق الشعر، يمنحها طاقات أخرى تفصح عنها العلاقات والأنسجة والأنساق التي تكون النص الشعري، فنازك الملائكة ترى أن البنية الصرفية للكلمة تملك شعرية خاصة تميزها عن غيرها، فصيغة الفعل على وزن (استفعل) ترتبط جمالياً بالركة واللفظ أما صيغة (تفعل) فترتبط بالاحتشاد وبذل الجهد وتجميع الطاقة النفسية من أجل غرض مهم^(١٨). وفي تعليقها على الفرق في استخدام الفعلين (استحم، وتحمم) عند جبران خليل جبران تقول: "فما كان الاستعمال وحده سبب الحرارة والإشعاع في لفظ استحم، وإنما السر

طَلَّاعٌ مَرْقَبَةٌ مَنَّاغٌ مَغْلَقَةٌ
وَرَّادٌ مَشْرَبَةٌ قَطَّاعٌ أَقْرَانِ
شَهَادُ أُلْدِيَّةٍ حَمَّالُ أُلْوِيَّةٍ
قَطَّاعٌ أودِيَّةٍ سَرَحَانُ قِيَعَانِ
يَحْمِي الصَّحَابَ إِذَا جَدَّ الضَّرَابُ
القَائِلِينَ إِذَا مَا كَيْلَ الْهَانِي^(٢١).

استخدمت الشاعرة بعضاً من الأبنية الصرفية، وجعلت منها ركيزة من ركائز الألفاظ المشكلة للنص الشعري، فهي تدعو عينها متمنية عليها أن تكثر من البكاء وتستخدم لذلك فعل الأمر (بكي) على صيغة (فعل) الذي يشير إلى المبالغة والتكثير، ثم تقتطف صيغة جمع التكسير (أشجان) الدال على الصفة، وتختتم الشطر بصيغة المبالغة (خزان) وما بين صيغة (فاعل وفعال) تتخير مكاناً غاية في الدقة والخفاء وهو (ضمير القلب) وباطنه، وفي ذلك إشارة أخرى إلى إظهار المبالغة في الحزن وعمق أثره ويظهر في مطلع القصيدة تأكيد الشاعرة على شدة الحزن وكثرته وطغيانه على فضاء القصيدة بدءاً من مطلعها، ويسري هذا التأكيد في جسم القصيدة وأنسجتها والوشائج اللغوية والمعنوية التي تشكلها،

في إيحاءها أنها مصوغة على قياس استفعل^(١٩).

ويرى إدجار آلان بو أن تجميع عدد من الأصوات المعينة، يشكل أشد كثافة من المعتاد أو تركيب نوعين من الأنسجة الصوتية المختلفة في بيت من الشعر، أو في مقطع، أو في قصيدة، يقوم بوظيفة كنوع من التيار الدلالي الباطن^(٢٠).

والخنساء في رثائها لأخيها صخر، مالت إلى الإكثار من استخدام بعض الأبنية الصرفية لاسم الفاعل وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، ولا يمكن أن تكون استخدمت تلك الأبنية اعتباطاً، ذلك أن استخدامها لتلك الأبنية يرتبط باللغة الشعرية التي تختارها، ففي قولها:

يَا عَيْنَ بَكِّي عَلَى صَخْرٍ لِأَشْجَانِ
وَهَاجِسٍ فِي ضَمِيرِ الْقَلْبِ خَزَانِ
وَابْكِي المَعْمَمَ زَيْنَ القَائِلِينَ إِذَا
كَانَ الرَّمَاخُ لَدَيْهِمْ خَلَجَ أَشْطَانِ
أَبِي الهَضِيمَةِ آتٍ بِالْعَظِيمَةِ مُتَلَفُ
الكَرِيمَةِ لَا نَكْسٌ وَلَا وَا
حَامِي الْحَقِيقَةِ بِسَالِ الْوَدِيقَةِ مِعْتَاقُ
الْوَسِيقَةِ جَلْدٌ غَيْرُ ثَنِيَانِ

يخلخل البنية المعنوية العميقة في النص، وتتبعها البنية اللفظية السطحية، فيميل الشطر الثاني من البيت إلى اقتناص حالة من حالات المرثي، تستدعي البكاء وتستجره وهي صورة المعركة عندما تتناشب وتتلبس فيها صورة النبال المتتالية بصورة الحبال التي تسحب بسرعة لتمتص الماء من البئر.

ويبدو الارتباك النفسي جلياً في اللغة الشعرية من اقتناص الشاعر جزءاً من صورة المشبه به ؛ لتشير إلى اشتداد المعركة وكثرة نبالها، وتغفل الجانب الآخر وهو أن امتياح الماء يناسب الرواء والنماء، أما تتابع النبال فيناسب سلب الرواء والنماء، ويبرز الشدة والموت، ولعل هذه الخلخلة، جعلت الشاعر يتبعد عن استخدام الأبنية الصرفية لصيغ المبالغة بصورة ترى فيها أكثر تعبيراً عن الصيغة اللفظية، وعند تصاعد بنائها المعنوي واللفظي للقصيدة، تصل إلى مرحلة من الهدوء النفسي والتقاط الأنفاس، فتركن إلى استخدام الأبنية الصرفية بكثافة بحيث تشكل ألفاظ الأبنية مساحة الأبيات الأربعة التالية كلها إلا قليلاً.

ويأتي ميل الشاعر للإكثار من استخدام صيغ المبالغة خدمة لذلك الهدف، ولعل الإكثار من المبالغات عند الشاعر كان محبباً إلى النفس عذبا فإنه يشترط في المبالغة التوسط، فلا إفراط ولا تفريط، فيقبل منها ما يجعل الكلام لطيفا عذبا قريبا إلى النفوس محبباً^(٢٢).

وهذه الأبيات السبعة التي تم اختيارها من النص البالغ ثلاثة عشر بيتاً، تخبر الناظر في ثناياها أن الأبنية الصرفية للمبالغة واسم الفاعل والصفة المشبهة، قد غطت مساحة واسعة من أبنيتها اللغوية، وذلك ينسجم دلاليا مع مفتاح القصيدة ومطلعها الذي أكد المبالغة والتكثير في الحزن وثبت صفته وتمنى عدم تغيره.

وإذ تطلب الخنساء من عينيها متمنية ديمومة البكاء، تستخدم أبنية اسم الفاعل والصفة المشبهة وصيغ المبالغة بشكل مكثف، وتشكل تلك الصيغ ما نسبته ٤٥٪ من عدد الكلمات في النص وتلك ظاهرة لافتة، ففي البيت الثاني الذي تتصرف الشاعر فيه؛ لتثبيت حالة الحزن تمزج الصفة المشبهة باسم الفاعل لتدمغه بدمغة الصفة المشبهة في بناء الإضافة (زين القائدين)، لكن الهم النفسي

نكس ولا وان)، ثم الإثبات فالنفي في (جلد غير ثنيان)، ألا يسبغ هذا الاستخدام المميز لتلك الصيغ بتناوبها وتتابعها وتوجهها الموسيقي على النص شعرية تدهش المتلقي؟

لقد اعتري الشاعرة خوفا عميقا لا واعياً يتمثل في إمكانية نسيان المرثي في مطلع القصيدة فحث العين ودعتها إلى البكاء على صخر، وتسرب هذا الخوف إلى الأبيات اللاحقة، فتناوبت الأبنية الصرفية لاسم الفاعل والصفة المشبهة وصيغ المبالغة الذي يبرزه الشكل الآتي:

ويبدو المزج العجيب واضحاً بين صيغتي اسم الفاعل والصفة المشبهة في البيتين الثالث والرابع، ذلك المزج يتشكل على صعيد المعنى والألفاظ والموسيقى، فالبيتان موصولان من حيث شطراهما، والأبنية الصرفية موصولة بعضها ببعض بصيغ الإضافة أحياناً وبصفة الإبتاع أحياناً أخرى.

انظر إلى تتابع صيغ اسم الفاعل (آبي الهضيمة، آتٍ بالعظيمة، ثم حامي الحقيقة) وصيغ المبالغة (متلاف الكريمة، بسّال الوديقة، معتاق الوسيقة) ثم صيغ الصفة المشبهة (نكس، وان، جلد، ثنيان) وتتابع صيغة فعيل الدالة على الصفة في (هضيم، عضيم، كريم، حقيق، وديق، وسيق) وانظر إلى استخدام النفي (لا

أسماء فاعلي آبي ب ف ت ج مقلأ أ وات أ حام ج ينال ج مقل ج جلد



الهدوء، وتطاول الموسيقى الناتجة عن تناوب أحرف اللين (أ، ي) لكنها تكون في أعماق اللغة اضطراباً يقطعه

ليؤكد تلك التموجات النفسية الداخلية التي تتذبذب على شكل موجات اهتزازية صوتية متلاحقة تبرز

ب) ثم صيغة المبالغة (ج) في الطرف الأعلى مع الصفة المشبهة في الطرف الآخر بتموجاتها الصوتية، ثم تردد ذلك مرة ثانية (أ، أ، ج) في تقابلية مع الصفة المشبهة في انكسارها اللفظي، ثم التردد الثالث (ج، ج) لصيغ المبالغة في تقابلية مع صيغ الصفة المشبهة، وما يتبع ذلك من موسيقا اهتزازية هادئة، تبرز جمالية تلك الأبنية من الناحية الموسيقية في بناء لباب القصيدة إلى جانب جماليات المعنى المتشكل في سياق المستوى النحوي والمعجمي أفقياً وعمودياً، فالبيتان يأتيان نحويًا صفات لصخر، ومعجمياً تشير ألفاظهما إلى رفض الظلم وإلى كثرة العطاء، وإتلاف الخيار من ماله، بعيداً عن الجبن والضعف، فهو يدافع عن الحق، ويصون الحمى، ويفك الأسير، وهو صبور ذو رأي ثابت.

ولعل ذلك التناوب الاهتزازي المتصاعد في البيتين السابقين يمهّد للبيتين اللاحقين (الخامس والسادس) الطريق، فتخلصت الشاعرة من الهزة الداخلية إلى حين، وطفى استخدام صيغة المبالغة في دلالتها على التكثير

وزن جلد (فعل) وتستره القافية المضافة للفظه (غير).

إن الجمال الذي تمنحه دلالات الأبنية الصرفية وموسيقاها في البيتين وهما يشكّلان الجزء الأول من لباب القصيدة، يأسر عقل القارئ ونفسه، ودلالات الأبنية ترسم صورة فاعلة للمرثي في قدرته على الجمع بين الثبات في الصفة المشبهة، والتغير في صيغة اسم الفاعل (آب، آت) وديمومة هذا التغير والثبات وكثرته في صيغ المبالغة، تشيان برغبة الشاعرة وتمنيها ديمومة ذلك في دنياها وزمانها ومكانها، لذا تمزج بين الخفي والظاهر مستعينة بالإفصاح الدلالي واللفظي للأبنية الصرفية المستخدمة، وتزداد دهشة القارئ إذ يرى ذلك التمازج الدلالي لصيغ المبالغة مع اسم الآلة في (متلاف، ومعتاق) فصيغة (مفعّال) للمبالغة تستخدم لمن صار له كالآلة^(٢٣). وفي ذلك تأكيد على الديمومة والثبات وكثرة الصفات في شخصية المرثي.

والاهتزازات المتناوبة في الشكل بين اسم الفاعل والصفة المشبهة (أ،

لحرف (الهاء) في شهاد في بداية الشطر الأول بموازاة قطّاع في بداية العجز، وحمّال في موازاة (سرحان) في غنتهما الصوتية واتفاق الكلمة صوتياً أو مساواتها في الوزن، يتضمن بلا ريب لوئاً من الاتفاق الدلالي مهما كان المستوى الذي يتم عليه التحليل اللغوي، وحمّال في موازاة سرحان في غنتهما الصوتية.

وقد أضاف المضاف لصيغة (فعّال) نغمة موسيقية انبجست من البناء الصرفي (لمفعلة) اسم المكان، ومن توالي التنوين، والتقسيم الموسيقي في البيت، وتكرر هذا الأمر في البيت السادس حتى نهايته، علماً بأن لفظة سرحان توازي في إيقاعها العام لفظة قطّاع مع شيء من الاختلاف في صوتهما الإيقاعي.

وإذا نظرنا إلى جماليات المعنى الذي تؤديه صيغة (فعّال) كجزء من النسيج الكلي للبيتين وللقصيدة كلها، فإنها تضيف بعداً جديداً يؤكد ثبات الصفات وكثرتها في شخصية المرثي وارتباطها بالمكان، ولعل الشاعرة في إضافة هذه الأبنية لاسم المكان، أرادت

والديمومة على البيتين، وفي صيغة المبالغة (فعّال) إشارة إلى ذلك يقال: "وفّعال لمن صار له كالصناعة"^(٢٤). فقد استخدمت الشاعرة سبع صيغ مبالغة على وزن (فعّال) جاءت هذه الصيغ مضافة إلى ما بعدها، واستغلت الشاعرة الأبنية الصرفية لصيغة المبالغة فعّال بشكل يثير الدهشة، ففي الجانب الإيقاعي كان لصيغة فعّال دور في تفجير الموسيقى الشعرية بشكل يتساقق والدلالة المعنوية للألفاظ، وهذا ليس معناه أن يصبّ الشاعر اهتمامه في الجانب الشكلي طمعاً في تحقيق الخاصية الجمالية، فالموضوع أو المادة ذات القيمة هو من الأهمية بمكان، ولكن لا بد من أن يتلاءم الشكل مع المادة أو الموضوع، حتى يحدث التأثير الجمالي والفني^(٢٥). كما تعاضدت البنية الصرفية مع البنية الصوتية للأحرف في إحداث ذاك الدوي الصادح لصيغ (فعّال) المتعاقبة، كتكرار حرف العين والطاء والراء في البيت الخامس ثم ميل الشاعرة نحو التنويع الموسيقي لصيغة فعّال في البيت السادس، وتناوب الضغط الصوتي

ويشي ذلك بأن حلم القصيدة المنعقد حول إبقاء صخر حيا على صعيد اللاوعي بدأ ينفطر عقده مع أن الشاعرة تشبث بدلالات التكثير في صيغة الفعل الماضي (فعل) في الفعل (كيل).

ويلحظ القارئ أن استخدام اسمي الفاعل بصيغتي الجمع مرة، ثم المفرد مرة أخرى، يضيف إلى البيت إيقاعاً دلاليّاً ضديّاً خاصاً، وخاصة حين يتعاضد مع أسلوب الشرط في الشطرين الأول والثاني للبيت.

وقد تكرر استخدام الخنساء لحسن التسميط، واعتمدت في ذلك على الأبنية الصرفية للمبالغة، واسم الفاعل، والصفة المشبهة في بعض قصائدها الرثائية ومنها قولها:

جَمُّ فَوَاضِلُهُ تُنْذِي أَنَامِلُهُ
كالبدرِ يجلو ولا يخفى على السَّاري
رَدَّاءُ عَارِيَةٍ فَكَأَنَّكَ عَانِيَةٌ
كضَيْعَمٍ بِاسِلٍ لِلْقَرْنِ هَضَارِ
جَوَابُ أَوْدِيَةٍ حَمَّالُ أَلْوِيَةٍ
سَمَحُ الْيَدَيْنِ جَوَادٌ غَيْرُ مِقْتَارِ^(٢٧)

أن تؤكد ما اعتادت توكيده في شعرها الرثائي، وهو تجذر صفات المرثي الحميدة في كينونة الخنساء ببعديها الزماني والمكاني، مع تأكيدها على الثابت منهما وهو المكان، وإذا كانت الشاعرة قد استخدمت صيغ اسم المكان (مفعلة) لذلك الغرض، فإنها لم تنسَ أن تضيف تنوعاً دلاليّاً جديداً للمكان حين أضافت صيغة (فَعَال) إلى جمع التكسير الخاص بالكثرة على زنة (أفعلة) مثل: أندية وألوية وأودية، فهي تقصد المبالغة وتريدها؛ لتستشعر بوجود المرثي وهيمنته على المكان إلى جانب الزمان.

وقد برز ذلك الشعور بصيغة الفعل المضارع (يحمي) الذي يرتبط دلالياً بحاضر الشاعرة ومستقبلها، فهي تراه حياً موجوداً مع أنه ميت غائب، وبذا تعود بلا وعيها إلى جدلية الحضور والغياب، ويعود الاهتزاز الداخلي ليعمر النفس الشاعرة، ويبرز ذلك في تحولها إلى صيغ اسم الفاعل (القائل والهاني) الذي يتسم بالتغير والتجديد^(٢٦). ويبرز هذا في الشطر الثاني من البيت الأخير في النص.

بين الخفاء والتجلي؟ خفاء صخر ورغبتها في تجليه في واقعها، إذ لا مناص من أن تؤثر الكلمات في الأفكار إلى حد بعيد^(٢٨). يقول: (كار تاب): إن هدف القصيدة التي ترد فيها كلمات شعاع الشمس أو السحاب، ليس تزويدنا بقدر من المعلومات عن وقائع المناخ والجو، بل التعبير عن انفعالات معينة للشاعر وإثارة مثلها فنياً^(٢٩).

والخنساء حين تعدد مناقب أخيها لا تهدف إلى تزويدنا بمعلومات عنه، وإنما تود إبراز هزتها النفسية الناتجة عن الشرخ الذي أحدثه صخر نتيجة غيابه، ومعاناتها مما ترى في حضورها من آلام الفقد، وذلك ما أوحى به البيت الأول من هذه الأبيات الثلاثة، فقد استنطق الغياب في الضمير المرتبط بالمرثي في لفظتي (فواضل، وأنامل) واجتز ذلك الغياب في صورة الحضور في البدر وقت السرى، لكنّ مزيداً من التدقيق في الصورة، يبرز فاعلية الزمن المتغير الذي تشي فيه القافية ببنائها الصرفي المستند لصيغة (فاعل) المتبدلة، ويبدو أن الشاعرة أدركت جدلية

ففي هذه الأبيات المجتزأة للتدليل على شعرية الأبنية الصرفية، تشكل الأبيات الثلاثة النصف الثاني من النص الشعري، وتشكل عدد ألفاظ الأبنية فيها ضعف عددها في النصف الأول من النص، وتعدّد الشاعرة مناقب المرثي، وتنتقل من مخاطبة نفسها إلى مخاطبة الغائب (المرثي)، تلك النقلة تعتمد فيها على الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، والمبالغة، والصفة المشبهة؛ لتشحن النص بشحنة حياتية تجلو المخفي وتبرزه، فأخوها (جم فواضله) واللفظتان صفة مشبهة، واسم الفاعل بصيغة جمع التكسير، واللفظتان تتلبسان معنى المبالغة وتوئمان إليه مع غيابه في البنية اللفظية، أما تمازج الجملة الاسمية (جم فواضله) مع الجملة الفعلية (تندى أنامله) بما فيهما من ضمير الغائب، فيشكلان لوحة المشبه المرثي في موازاة المشبه به القمر الظاهر للعيان الذي لا يخفى أمام (الساري) بصيغة اسم الفاعل الذي يتجذر فيه الحس بتغير الزمن والمكان أيضاً، فهل تفتقت هذه الألفاظ في أبنيتها الدلالية عن لاوعي الشاعرة في صراعاها الدائم

(ادجار ألان بو) أن تجميع عدد من الأصوات المعينة بشكل أشد كثافة من المعتاد أو تركيب نوعين من الأنسجة الصوتية المختلفة في بيت من الشعر أو في مقطع أو في قصيدة، يقوم بوظيفة كنوع من التيار الدلالي الباطن^(٣١).

والبيتان في استخدامهما المميز للأبنية الصرفية يشحنان الفضاء الشعري بإيقاع متموج، يكسر رتابة البحر البسيط، والتكرار الصوتي الناجم عن إضافة صيغة المبالغة لاسم الفاعل ينكسر في عجز البيت، وينهض تنوين الكسر لخلق الموازة الصوتية التي ترفع نبرتها الإيقاعية القافية المنبجسة من صيغة (فَعَال). وتتردد الاهتزازات الموسيقية الإيقاعية عينها في البيت الأخير، لكن إضافة صيغة المبالغة (فَعَال) إلى جمع التكسير (أفَعلة) المنونة بتنوين الكسر في رتابة وحسن تقسيمه، تمنحه تموجاً موسيقياً واضحاً، كما أن إضافة الصفة المشبهة (فَعَل) وتحرر (فَعَال) من الإضافة يمنحها تنوعاً موسيقياً هادئاً يتساق مع ثبات الصفات وتجذرهما في المراثي الحاضر الجلي في البنية اللغوية للنص الغائب

الحضور والغياب في بنية البيت اللفظية والمعنوية، فأنحازت إلى دلالة الثبات التي تشي بها صيغ المبالغة في (ردّاد، وفكّاك، وهصّار، وجوّاب، وحمّال، وغير مختار)، وتؤكد الأبنية الصرفية للصفة المشبهة (ضيغم، وسمح، وجواد) وتبرزها الأبنية الصرفية لاسم الفاعل (عادية، غائبة، باسل) فجميع هذه الصيغ تتغنّى (بالغائب/ المراثي) وتحاول تأكيد حضوره في نفس الشاعرة وفنها.

وحين تكثف الشاعرة استخدام تلك الأبنية الصرفية، إنما تستنطقها لتعبّر عن قيم الحضور وثباته في شخصية المراثي الغائب، فهي تحسن استغلال ذلك، يقال إن الشعرية طريقة استعمال اللغة^(٣٢). بشكل يجعل اللسان يقول أكثر مما يقوله عادة، أي جعله يتجاوز نفسه، ويكشف عن الجوانب الأكثر خفاء في التجربة الإنسانية، وركون الشاعرة إلى تجميع هذه الأبنية بشكل مكثف يمنح تلك الأبنية مساحة كافية للتعبير عن الألم الناتج عن فقد من يحمل تلك الصفات الإنسانية المتمثلة في أخيها صخر، يرى

لَأَبْكِيَنَّكَ مَا نَاحَتْ مُطَوَّقَةً
وَمَا سَرَيْتُ مَعَ السَّارِي عَلَى السَّاقِ
تُبْكِي عَلَيَّكَ بُكَاءُ تَكْلَى مُفَجَّعَةٍ
مَا إِنْ يَجِفُّ لَهَا مِنْ ذِكْرِهِ مَا قِي
اذهبَ فَلَا يُبْعِدَنَّكَ اللَّهُ مِنْ رَجُلٍ
لَا قَى الَّذِي كُلُّ حَيٍّ بَعْدَهُ لَا قَى^(٣٣).

تراجعت الأبنية الصرفية لاسم
الفاعل والصفة المشبهة والمبالغة في
فضاء النص المتجزأ، وغدت نسبة
وجوده لا تتعدى عشرين بالمائة من
ألفاظ النص كله، ومالت الشاعرة إلى
استخدام البناء الصرفي لاسم الفاعل
في الغالب، وقليلاً من أبنية المبالغة
والصفة المشبهة الصرفية.

إن افتتاحية النص تومئ إلى نبرة
الحزن والأسى والتفجع على المراثي،
من خلال الاستفهام الذي يتضمن
إحساساً بفداحة الخطب ونفياً لأن
يكون هناك من يستطيع أن يملأ الفراغ
الذي تركه المقتول^(٣٤). والاستفهام
الذي تفتتح به الشاعرة القصيدة يفيض
حزناً وحسرة، أما التصريح الذي يختتم
به الشطر الأول من البيت وعجزه
المتشكل من اسم الفاعل (راق)

في الأبنية العميقة له، وتختتم الشاعرة
صيغة المبالغة (مفعال، ومقتار) يمدّها
بنوع آخر من الإيقاع والدلالة، ومهما
كانت درجة استخدام الشعراء لهذه
المكونات الصرفية والنحوية، أو
ترفعهم عليها، فإن جمال القافية يكمن
في تشابه الصوت، واختلاف المعنى
وليست القافية سوى تموج مركز
مكثف للغة الشعر كلها التي تعتمد
أساساً على التوازي في بنيتها
العميقة^(٣٢).

وفي نص رثائي آخر ينسب
للخنساء، تميل فيه الشاعرة إلى التصالح
مع ذاتها، وتلغي تمنعها الفني عن
القبول بالواقع، وتجعل البكاء دواء
يُعَقِّمُ أحاسيسها، ويظهر نفسها، وتقلل
من استخدام الأبنية الصرفية، تقول:

مَا بَالُ عَيْنِكَ مِنْهَا الدَّمْعُ مُهْرَاقٍ
سَحّاً فَلَا عَازِبٌ عَنْهَا وَلَا رَاقٍ
أَبْكِي عَلَى هَالِكٍ أَوْدَى فَأُورِئِي
عِنْدَ التَّفَرُّقِ حُزْناً حَرُّهُ بَاقٍ
لَوْ كَانَ يَشْفِي سَقِيماً وَجَدْتُ ذِي رَجَمٍ
أَبْقَى أَخِي سَالِماً وَجَدِي وَإِشْفَاقِي

، فيوحي بالحزن كذلك، أما مهراق
فترتبط عادة بزيادة نزول الدم وآلة
سفكه، وهي في ارتباطها بالخير (منها)
الذي يشير إلى العين، تحول الدمع
النازل دماً غزيراً، كما أن التكرار يمثل
ظاهرة مساندة في كل قصائد
الخنساء^(٣٥). يتمثل هنا في اسمي
الفاعلين مسبوقين بالنفي (لا عازب،
ولا راق) وهما يؤكدان حالة التغير
واستمرارية نزول الدمع، وتحول الحال
بالشاعرة بفعل الموت.

ويحمل البيت الثاني إجابة عن
السؤال الفجائي في البيت الأول،
ويبرر سبب تحول الدمع إلى دم من
شدة إيلاسه، فالبكاء يرتبط بفعل الزمن
الذي أهلك المرثي وجعله (هالكاً)، أما
تبعات ذلك الهلاك، فهو الحزن
(الباقي)، ولعل شغب اسم الفاعل في
علاقته بالزمن جلي وواضح، حين
يجعل الهلاك مرتبطاً بالماضي، والحزن
مرتبطاً بالمستقبل، وفي كلتا الحالتين
يشكل اسم الفاعل لباب المعنى ومحوره
بإحياءاته الدلالية في العلاقة التقابلية
الآتية من (الطباقي) بين هالك وباق.

ويبدو التسليم لفاعلية الزمن
والخنوع لها أشد وضوحاً في البيت
الثالث في استخدام الشاعرة لأسلوب
الشرط، فيشكل الشرط الأول جملة
الشرط، وتقابلها في الشرط الثاني جملة
الجواب، وتحوي جملة الشرط حملاً
دلاليّاً يشير إلى استحالة أن يكون
للوجه والحزن أثر بين في مداواة
السقم، ويترتب على ذلك استحالة
سلامة المرثي نتيجة وجد الشاعرة
وإشفاقها، أما استخدام الشاعرة للصفة
المشبهة (سقيم) واسم الفاعل (سالم)
فينسجم دلاليّاً مع ما تؤمن به الشاعرة
في هذا النص موضع التحليل، وهو
ثبات السقم وتحول السلامة وتغيرها
بفاعلية الزمن^(٣٦).

وتقسم الشاعرة على استمرارية
بكائها المرثي، لكنها تستبدل أبنية
الصفة المشبهة بمصدر مؤول مكون من
(ما، وناحت مطوقة) يدل على
استمرارية النواح. وتعزز الشاعرة
ديمومة البكاء بمصدر مؤول آخر دال
على الظرفية مكون من (ما، وسريت)
ومتعلقات من الجار والمجرور، غير أن
القسم والمصدرين المؤولين لا يمنحان

ولعل الخطاب الذي تحمله هذه الأبيات يختلف عن سمات الخطاب الذي اتضح في النصوص السابقة، ففي النص استكانة وخنوع، وفي النص اعتماد على الإيقاع التكراري الهامس في عجز البيت الرابع في حرف السين، وفيه تكرار أشد حدة في صدر البيت الخامس، وفي البيت السادس تكرار عماده الجناس في (لاقى، ولاقى) يضاف إلى ذلك انحسار الأثر الجمالي للأبنية الصرفية لاسم الفاعل وصيغ المبالغة.

وهذا ما لم تعهده في الأنساق البنيوية لشعر الخنساء الرثائي، مما يجعل الباحثان يميلان إلى أن هذا الشعر منسوب إلى الخنساء محمول عليها، لتشابه الظاهري مع شعرها. شعرية الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، والصفة المشبهة، في حائية الخنساء الرثائية

تتكون هذه القصيدة من عشرين بيتاً تقريباً، وتشكل أبنية اسم الفاعل والصفة المشبهة به، ما يربو على ثلث عدد المفردات التي تتألف منها القصيدة، فأسماء الفاعلين والصفات

الشاعرة اليقين ولا الثبات، ويشيان بالتحول الأكيد الذي تبرزه اهتزازات النفس وارتباكها، وتفصح صيغة اسم الفاعل (الساري) ذلك الخفي المكنون في أعماق النفس، وتعيد تأكيد فاعلية الزمن من جديد، غير أن اسم الفاعل هنا يتشابهك والفعل في الدلالة على الزمن، واسم الفاعل وصف دال على محدثه باعتبار حركة الزمن^(٣٧).

وتحث الشاعرة دمعها على النزول وتستعين بالصفة المشبهة (ثكلى) و(مفجعة)؛ لتؤكد استقرار حالة الحزن في واقعها، وتؤكد في عجز البيت ما بثته في صدره من عدم جفاف الدمع ما استمر ذكر المرثي، وهي تعترف أن الزمن سيطوي المرثي في تجاعيده ويلغيه، ولعلها تقر بتلك الحقيقة حين تتحصن بالطلب المتمثل في صيغة الأمر، مشفوعة بصيغة طلب آخر (لا يبعدنك الله) اللذان يفيدان الدعاء، وينتهي النص بالخضوع للحقيقة الكونية الكبرى التي تعترى الوجود بكل أحيائه وتبدل حالهم وتغيرهم، وتبرز صيغة اسم الفاعل (لاقى) علماً على ذلك التحول الأكيد.

تزيد عن خمسين كلمة من مجمل
كلمات القصيدة التي تزيد على مئة
وخمسين كلمة، أمر يحرض القارئ على
البحث في دلالات ذلك، وعن جماليات
ذلك التوظيف، وعن شعرية الأبنية
الصرفية المستخدمة.

يلج القارئ القصيدة مثقلاً بالحزن
الذي يبثه أسلوب نداء التفجع "يا عين
جودي بالدموع" وهي محملة بالأسى
 والمرارة، ولكنها تثير الدهشة في
تلازمها البنائي الذي يصهر أسلوبه
النداء والأمر، ويحملهما دلالة كلية
تصدق بالمرارة، ودلالة جزئية تحدث
عن الحس بالنشوة، ولعل استخدام
الشاعرة لفعل الأمر "جودي" تلمس من
عينها الاستمرار والثبات والإنعام
وعدم التحول عن البكاء، بل الكرم
بهن، والكرم في دلالة العامة يحمل
شعوراً بالنشوة يدهش القارئ، إن هذه
الجملة في بنيتها المستقلة الدلالة في
بنيتها العميقة إلى جانب الضدية
الظاهرة فيها، تشكل المفتاح الذي
يمسك بتلابيب الشاعرة، ويجعلها تختار
مفردات قصيدتها على الصورة التي
تلاحظ في القصيدة موضوع التحليل.

يا عَيْنِ جُودِي بالدموع
المُسْتَهْلَاتِ السَّوْافِحِ
فَيْضاً كَمَا فَاضَتْ غُرُوبُ
المتروعاتِ مِنَ التَّوْاضِحِ^(٣٨).

تتنازع الشاعرة عاطفة الشعور
بفقد الأخ الأثير إلى نفسها والرغبة في
الثأر لمقتله، وهذا يستدعي إظهار
المرارة والأسى والتفجع أثناء البكاء،
وترى الشاعرة في نزول الدمع وثبوت
جريانه واستمراره أداة تساعد المرثي
على الراحة واستمراء السكينة، يدفعها
إلى ذلك الإرث الاجتماعي الذي
يدعو إلى الأخذ بالثأر انطلاقاً من أن
روح المقتول لا تهدأ إلا حين يؤخذ
بثأرها ويسفك دم القاتل^(٣٩).

وتعي الخنساء عند تشكيلها لنصها
الشعري، أن القصيدة أداة ترتد إلى
الداخل والخارج، وتحمل انكساراتهما
النفسية، وتعي أن المفردة المستخدمة في
تشكيل نصها أداة تسهم في تجسيد
الانكسارات النفسية التي تبدو متسقة
بنائياً في مطلع القصيدة "يا عين جودي
بالدموع" وتسعى إلى تثبيت ذلك
الاتساق بالتوجه نحو المفردات التي
تجسد ذلك.

في الحدث المرتبط بجود العين بالدموع وإمكانية التغير، لكن الشاعرة تود تثبيت حالة الحزن والتفجع فتهرع إلى المصدر (فيضاً) في بداية البيت التالي والمؤكد لفعل الجود، وتمكن اللغة القارئ أن يتعسف ويقول بأن (فيضاً) ناب عن الجود في البنية غير المرئية كمفعول مطلق محذوف، لا تكتفي الشاعرة بدلالة المصدر، فتلجأ إلى الصورة الشعرية أداة تؤكد صفة الثبات في انهيار الدموع، وتجعلها موازية في ثبات جريانها وغزارتها بانسكاب دلاء الماء المستمر الذي يمنح من ماء وفيه يتجدد ناضحة فلا يتعب، ويتحول اسم الفاعل ناضح إلى الثبات، ليصبح صفة مشبهة لمن يقوم بفعل النضح والامتياح من البئر، عند ذلك تطمئن الشاعرة إلى استمرارية الدمع وتجده.

وتنتهي الدفقة الشعرية الأولى بهذين البيتين اللذين يكتنزان المعاني الشعرية، وتلبس أفانين شعر الرثاء، وتستخدم اللغة بشكل مدهش، تكوّن على جمالية استخدام الأبنية الصرفية بأنماطها في التشكيل الشعري، وتبرز التنوع في استخدام اسم الفاعل،

وتتخير الشاعرة ما يخدم القصيدة وهدفها الإبلغي، فتوظف حشداً من الأبنية الصرفية الخاصة باسم الفاعل، والصفة المشبهة، لتعكس التناسق البنيوي الظاهري للذات الشاعرة، والانكسار الداخلي لها في آن معاً، إذ يقال إن: "من سمات اسم الفاعل التجدد والتغير"^(٤٠). "قصيدة اسم الفاعل، تدل على وصف الفاعل بالحدث منقطعاً متجدداً"^(٤١). أما الصفة المشبهة فيرى النحاة أنها تدل على الثبوت، فالفرق بين الصفة المشبهة، واسم الفاعل هو ثبوتها وحدوثه^(٤٢). ويأتي استخدام صيغتي اسم الفاعل والصفة المشبهة إشارة إلى تأكيد ثبوت الخنساء على البكاء، وتحريضها العين على الدمع في مواجهة التجدد في الحدث الذي ينسي، لينساق استخدامها في سياق التواؤم البنيوي الظاهري، وما يستره من انكسارات داخلية في البنية التحتية للنص.

وتستخدم الشاعرة اسمي الفاعل (المستهلات، والسوافح) في البيت الأول من القصيدة بعد الجملة المفتاح وصفين للدموع، لإبراز ذلك التجدد

بوشاحة، وتأتي صيغة فاعل (للصفة المشبهة) للدلالة على الخصال الثابتة^(٤٤)، مما يكرس ثبات المكان وأمحاء الزمن، وتحول التغير المعهود في الزمن واستلابه من لدن المكان، في صيغة (فاعل) مفرد النوافح في دلالتها المزدوجة على اسم الفاعل، في تجدده، والصفة المشبهة في ثبات فعلها وقدرتها على تأصيل التجدد في حركة الرياح العابثة بالمكان.

وتنتهي الحركة الأولى من القصيدة في الأبيات من (١ - ٤) مجذرة الجملة المفتاحية في إشعاعاتها الدلالية، وبنيتها النسقية في ثنائية الانغلاق والانتشار والثبات والتغير، وانجاس الجرح وتعقيمه بالدموع؛ لتبرز جمالية توظيف الأبنية الصرفية لاسم الفاعل والصفة المشبهة، ودورهما الدلالي في تجذير تلك الثنائية، وتشكل هذه الحركة المفتاحية تمهيداً تنبثق عنه القصيدة في محورين أساسيين هما: الذات المراثية، والذات الراهية والوسائط التي تربط بينهما.

وتنمو حركة الذات المراثية من دفقة شعورية ممتدة تندفع لتغطي

والصفة المشبهة بشكل يتسق وبنية البيتين في دلالتها المفتوحة والمغلقة في آن معاً.

وتتولد الدفقة الشعرية الثانية معطوفة على الأولى بحرف العطف الواو، لتؤكد تكرار فعل البكاء واستمراريته، ولكنها تلتصق بشخص المراثي، وتفصح عنه بأسلوب طلبي آخر أبكي لصخر:

وأبكي لصخرٍ اذ ثوى

بين الضريحة والصَّفائح

رسماً لدى جدثٍ تذيعُ

بتربه هوجُ النّوافح^(٤٥).

ويعكس النسق اللغوي الانكسار الداخلي في أعماق الذات الشاعرة مبرزاً اتساق البنية الظاهري في الحديث عن الثبات في المكان، وقدرته على إلغاء الزمن وإيقاف حركته، ساعة يتحول الحدث إلى جدث تنسفه تربة المكان الهوجاء، وتلغي الزمن المرتبط بالمراثي وتثبته داخل المكان الزئبقي، وتسعى الشاعرة إلى الاستعانة بأبنية (ضريحة، وصفيحة، ونافحة) التي تتسق في صيغتها اللفظية مع الصفة المشبهة، وإن اكتسبت دلالة المكان واتشحت

وَيَرْدُ بِإِدْرَةِ الْعَدُوِّ
وَنُخْوَةِ الشَّنْفِ الْمَكَاشِحِ^(٤٥)

وهذا المقطع المكون من إحدى وخمسين مفردة، تشكل الأبنية الصرفية لاسم الفاعل والصفة المشبهة نصف مفرداته تقريباً، ظاهرة تستدعي الانتباه والاهتمام، وتدعو القارئ إلى القول: إن الشاعرة كانت تعي أن هذه الأبنية الصرفية دون غيرها قادرة على ترجمة انكساراتها النفسية ورجرجتها الداخلية أمام حقيقة الفقد التي أودت بأخيها، فأضحى خبراً بعد عين. وتتسرب الحركة الثانية من القصيدة محملة بما تنامي في ذات الراثي تجاه المرثي ومحاولته أن يعاين المرثي، ويبعث فيه الحياة المفقودة، ويحرك زمانه الذي تجمد داخل المكان في الحدث، ويحاول الإيحاء للمتلقي بثبات زمن المرثي وديمومته وتجده، وذلك بالإكثار من استخدام صيغ الصفات المشبهة، وأبنية اسم الفاعل، فالمرثي والراثي يتحدان في كينونة بنيوية واحدة تعمر البنية الداخلية للغة الشعرية وتثيرها، أما البنية الظاهرية فتعكس الانكسار والانغلاق الحزين الذي يخشى من

مساحة واسعة من القصيدة، تشكل لباب القصيدة ومحورها البنيوي، وتنتشر على طول ثمانية أبيات تتفتح بالصفة المشبهة وتتعلق بالصفة المشبهة المتلبسة بثوب اسم الفاعل، فتبدأ بلفظة "السيد" وتنتهي بلفظة "المكاشح" وما بين اللفظتين جمهرة من الأبنية الصرفية لاسم الفاعل والصفة المشبهة.

السَّيِّدُ الْجُحْجَاحُ وَابْنُ
السَّادَةِ الشُّمِّ الْجَحَاجِ
الْحَامِلُ الثَّقَلِ الْمَهْمِ
مِنْ الْمَلَمَاتِ الْفَوَاحِ
الْجَابِرُ الْعَظْمِ الْكَسِيرِ
مِنْ الْمَهَاصِرِ وَالْمَمَانِحِ
الْوَاهِبُ الْمِئَةِ الْهَجَانِ
مِنْ الْخَنَازِيرِ السَّوَابِحِ
الْغَافِرُ الدَّنْبِ الْعَظِيمِ
لِذِي الْقَرَابَةِ وَالْمَمَالِحِ
بَتَعْمُدٍ مِنْهُ وَحَلَمِ
حِينَ يَبْغِي الْحَلَمَ رَاجِحِ
ذَاكَ الَّذِي كُنَّا بِهِ
نَشْفِي الْمَرَاضَ مِنَ الْجَوَانِحِ

الثقل المهم) وهذا المهم من الملمات الفوادر والصيغ على هذا النحو، تشير إلى ديمومة الحمل وتجده في الزمن الحاضر، وربما المستقبل، لكنها تحاول كسر طوق المكان وتفعيل حركة الزمان في ضديته:

الحاملُ الثقلُ المهمُّ

مِنَ المِلَمَاتِ الفَوَادِحِ

لكن ذلك التجدد الذي توحى به صيغ اسم الفاعل، تأسره المعاني التي ينسرب فيها ليتحول من حيث الدلالة إلى ثابت ثبات الصفات المشبهة، ولعل ذلك ما يمنح استخدام هذه الأبنية جماليته، ويجعلها أداة شعرية تخدم تشكيل المعنى الذي تزجيه الشاعرة في تساعد بنية دفتها الشعرية المتجددة. ويتموج المرثي بين التجدد والثبات فهو الجابر العظم "لكن العظم كسير" ومستلف من المهاصر والممانح في حالتها: الشدة والرخاء.

الجابرُ العَظْمُ الكَسِيرُ

مِنَ المَهاصِرِ والمَمانِحِ

وهذا التموج يسبغه تناوب استخدام أبنية اسم الفاعل والصفة

زواله بفعل حركة الزمن المتسارع، وتنشأ الحركة بين قطبين محوريين ينموان من خلال الانغلاق، والانتشار، والثبات، والتجدد، والمكان، والزمان.

وتسعى الشاعرة باتكائها على اللغة الشعرية والأبنية الصرفية الخاصة بالصفة المشبهة إلى تأكيد ثبات وجود المرثي، فتفتح دفتها الشعرية بالصفة المشبهة (السيد) معرفة بأل، لتأكيد السيادة في المرثي، وعدم زوالها على الرغم من استلاب الموت لتلك السيادة ومحوها.

وتغطي أبنية الصفة المشبهة كامل مساحة البيت الأول من هذه الحركة، فالمرثي هو السيد والجحاجح، وابن السادة، والشم، والجحاجح وجميع هذه الصيغ تؤكد معنى واحداً هو ثبات السؤدد في المرثي وتجذره فيه: السَّيِّدُ الجَحْجَاحُ وابنُ

السَّادَةِ الشُّمِّ الجَحْجَاحُ

وتسعى الشاعرة في البيت الثاني متابعة تثبيت كينونة المرثي باستخدام أبنية اسم الفاعل وامتزاجها المعنوي بالصفة المشبهة (الحامل، وفوادر)، (ومهم وملمة)، فالمرثي هو الحامل

قصيدة المرثي في تجديد العطاء، فهو الواهب قصداً، وهو الواهب حلماء هذه حاله، وتعكس تقابلية المصدرين (تعمد، وحلم) ذلك التجدد وفاعلية المرثي في إرادته، وتأتي صيغة اسم الفاعل (راجح) نكرة مخالفة لقوافي أبيات هذه الحركة، لتمنح صيغة اسم الفاعل زبقيّة في الدلالة، فهو اسم فاعل دال على التجدد، وصفة مشبهة دالة على الثبات، وهذا يخدم التضاد المتصاعد في البنية الدلالية لاسم الفاعل، والصفة المشبهة ودورهما في تشكيل المعنى الشعري.

بتعمد منه وحلم

حين ينبغي الحلم راجح

وتعود الأبيات إلى الاتكاء على اسم الفاعل معرّفاً بأل في افتتاحها، وختامها من حيث البناء الصرفي، فالمرثي هو (الغافر الذنب) المتجدد في غفرانه، ويكاد يصل ذلك التجدد إلى صفة ثابتة فيه، وهو (يغفر) متحداً بالزمن الحاضر الذنب، لكن لفظة (العظيم) الصفة المشبهة المتلبسة في دلالتها بدلالة صيغة المبالغة مع دلالتها على التحول في ضديته للثبات تتجه

المشبهة على البيت، فصيغة (الجابر) تقابلها (الكسير) وصيغة (المهاصر) تقابلها (المانح) وهذه التقابلية لها سمة واضحة في تشكيل المعنى الشعري، وإبراز ذات المرثي أداة فاعلة في الزمن، تمتد عبر الحاضر الذي يأسره الحدث والمرثي، كذلك الواهب المائة الهجان وهذه الهبة من الخناذير السوابح فهو الواهب المتجدد في هباته الممتدة إلى مئات الإبل، لكن هذه الهبات ثابتة تتجاوز المكان وتسبح مع الزمان فهي (خناذير، وسابحة) واسم الفاعل في إيجائه للتجدد، يقابل الصفة المشبهة (خناذير، وسابحة) في إيجائها بالثبات.

الواهب المائة الهجان

من الخناذير السوابح

غير أن هذه التقابلية تتكامل في البنية الدلالية لتؤكد ما تتمناه الشاعرة في البنية المعنوية العميقة للنص وهي ديمومة وجود المرثي، وتجذير ذاته عبر الزمن الحالي وتجذره فيها، وتجاوز ثبات الحدث.

وتبدو فاعلية المرثي وطغيان ذاته في البيت الذي يلي، حيث يشير حرف الجر الباء في التصاقه بصيغة المصدر إلى

نحو التقابلية البنيوية في لفظتي القرابة والمالح.

الغافرُ الدَّئِبُ العَظِيمُ

لذي القرابة والمالح

وبذا تمنح اسم الفاعل (الغافر) حيويته وتمنحه إمكانية الثبات في الدلالة مما يكسب الذات المراثية قدرة على تجاوز الحدث لحظياً.

وتعود الجملة المفتاحية "يا عين جودي بالدموع المستهلات" تعود في بنائها المستترة لتسيطر على الدفقة الأخيرة من الحركة اللبائية للقصيدة، ففي الأبيات الثلاثة الأخيرة منها، يتراجع استخدام الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، والصفة المشبهة، لتشكّل نحو ربع ألفاظ الأبيات (فهى ستة من إحدى وعشرين لفظة) تكون ألفاظ الأبيات الثلاثة، ولعل الانكسار الواضح في لغة هذه الأبيات يبدو واضحاً من التحول في الخطاب من الإشارة بـ (هذا) القريب الذي ساد الأبيات الستة الأولى لهذه الحركة إلى (ذاك) البعيد الذي تفتتح الشاعرة فيه الثلث الأخير من الأبيات، والتحول

إلى الفعل الماضي "كنّا" ثم ضمير الغائب، وبذات تبرز ثنائية التحول في الذات المراثية ويطغى الحس بالمكان على الزمان، والانغلاق الحزين على الانتشار المعقم بكرمه للمراثي، ويصبح المراثي أداة من الماضي تشفي المراثي وتزيل الألم المكنون في الجوانح^(٤٦). وأداة تدفع سوابق شر العدو، وتواجه نزق المبغض الحاقد، وتنتهي الأبيات بضعف الثبات الذي عمر لباب هذه الحركة، واختلال التوازن الذي أحدثه تناوب صيغ اسم الفاعل والصفة المشبهة، وتدخل صيغاً أخرى إلى جانب الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، والصفة المشبهة كفاعل حقيقي يحرك المعنى.

وقد ظلت التناوبية التقابلية لاسم الفاعل (جانح، وبادرة، ومكاشح، وناطح) مع الصفة المشبهة (مريض، وعدو، وشنف) فاعلة حتى نهاية هذه الدفقة الشعرية ومنحتها جمالية خاصة، وخدمت الغرض الذي أرادتته الشاعرة وهو إبراز ذات المراثي وطغيانه الوجودي على النص كله.

وقد انقسمت هذه الحركة اللبائية إلى ثلاث دفعات، كل دفقة منها جاءت في ثلاثة أبيات، الأبيات الثلاثة الأولى، بدأت باسم الفاعل محلى بأل مفرداً، وانتهت باسم الفاعل محلى بأل مجموعاً، أما الأبيات الثلاثة الثانية، فبدأ البيت الأول والثالث باسم فاعل محلى بأل، وتداخلت دلالاته بالصفة المشبهة، أما البيت الثاني فمتعلق بالأول، فقد بدأ بحرف جر ملتصق بمصدر وانتهى البيت الأول والثالث من هذه الدفقة باسمي فاعل محليين بأل، غير أن الأول جاء جمعا والثالث مفرداً، أما الثاني فجاء فيه اسم الفاعل مفرداً، أما الثاني فجاء فيه اسم الفاعل مفرداً نكرة، وأما الدفقة الثالثة فاعتراها التغير، فلم تبدأ باسم الفاعل، وقد انتهت بثلاث قوافٍ من أسماء الفاعلين، اثنان منها معرفان مجموعان وواحد نكرة مفردة

بتعمُّدٍ منه وحلمٍ
حين يبغي الحلم راجح
ذاك الذي كُتِبَ به
نشفي المراض من الجوانح

وَيَرُدُّ بِإِدْرَةِ الْعَدُوِّ
وَنُخْوَةِ الشَّنْفِ الْمَكَاشِحِ
وتتكون الدفقة الشعرية الختامية من القصيدة من ثمانية أبيات تبدأ بحرف الاستئناف الفاء، وتنتهي بحرف الاستئناف الفاء، وما بين الحرفين تشكل صورة مأساوية للذات المراثية، سواء أكانت الذات هي الشاعرة أم نساء الحي.

فَأَصَابَنَا رَيْبُ الزَّمَانِ
فَنَالْنَا مِنْهُ بِنَاطِحِ
فَكَأَنَّمَا أَمَّ الزَّمَانِ
نُحُورَنَا بِمُدَى الدَّبَائِحِ
فَنَسَاؤُنَا يَنْدُبُنْ نُوحَاً
بعَدَ هَادِيَةِ النَّوَائِحِ
يَحْنَنَّ بَعْدَ كَرَى الْعِيُونِ
فَنَالْنَا مِنْهُ بِنَاطِحِ
شَعِيعَتُ شَوَاحِبَ لَا يَنْبِنِ
أَذَا وَنَى لَيْلُ النَّوَائِحِ
يَنْدُبُنْ فَقَدْ أَخِي التَّدَى
وَالْخَيْرِ وَالشَّيْمِ الصُّوَالِحِ
وَالْجُودِ وَالْأَيْدِي الطَّوَالِ

المُسْتَفِيضَاتِ السَّوَامِحُ

فَالآنَ نَحْنُ وَمَنْ سِوَانَا

نَأْمِثُ اسْنَانَ الْقَوَارِحِ^(٤٧)

فَأَصَابَنَا رَيْبُ الزَّمَانِ

فَنَالْنَا مِنْهُ بِنَاطِحِ

ويبدو أن فعل القتل الذي يمارسه الزمان أشد فتكاً من فعل النواطح الطبيعية، لذا تلجأ الشاعرة إلى شكل آخر للصورة، وتجسد فعل الزمان بصورة المجرم، يقصد القتل، ويصر عليه، ويتخير أدواته، ويشحذها، ويمدها إلى نحر الذبيحة، ويمزق أجسادها، وتستخدم الذبائح مضافة إلى المدى (اسم الآلة) وترتبط المدى بالزمان وفعله، أما الذبيحة (الصفة المشبهة) فيقع عليها الفعل الزمني المرتبط (بأم) في معناها القصدي.

وتستأنف الرائية تشكيّلها لذاتها المرثية، لكنها تتوجه من الذات الفرد إلى الذات الجماعة، وتشير إلى الأثر الناتج عن الذبح والمتمثل في إفناء المرثي، وترسم صورة جماعية لمشهد النساء الثكالي، وقد اجتمعت حول امرأة نائحة تنذب المرثي، ثم تردد تلك النساء النواح والندب، والصورة تمعن في رسم حالة الرائي التي استقرت وثبتت وتحولت وظيفتها إلى النواح،

أما الأبنية الصرفية الخاصة باسم الفاعل والصفة المشبهة فتراجع من حيث عددها فهي ست عشرة مفردة، وعدد كلمات الدفقة تنوف عن الخمسين، لكنها تبقى ظاهرة تلفت النظر في تشكيّلها مساحة القصيدة الأفقية والرأسية، وتسهم في تكوين أبنية القصيدة المعنوية.

ويسهم اسم الفاعل (ناتح) في البيت الأول في تهويل فعل الزمان، وتجسيده للعيان أداة مؤلمة، ولفظة (ناتح) في بنيتها الصرفية وفي إشعاعاتها الدلالية المؤكدة لتغير الزمان وانقلابه على الشاعرة، تعالين الصورة وتواكبها، وحيل الزمان ومكائده نجحت في إيقاع الشاعرة بجبائلها بأن اصطادت صخرًا وأفتته، غير أن هذه الحيل والنوائب تتماهى بالناتح الذي يستدعي الصورة الحسية للثور الناتح بقرونه الحادة، والحيوان المفترس الناتح بمخالبه وأنيابه القاتلة.

استخدام الشاعرة لأبنية الصفة المشبهة في الشطر الثاني من بيتها (والهة، وقوامح) فوالهة وقامحة، صفتان متلازمتان ثابتتان للناقعة، تشيان بالحزن والفتور والضعف المتلازم لجماعة الرائية نتيجة ما أوقعه الزمن عليهما في الماضي بذبح صخر، وما أوقعه في الحاضر بتسريب النعاس إلى العيون، وإذا كانت موسيقا الألفاظ الداخلية في ذلك البيت، تحاول إبراز الصلابة والثبات أمام الكرى والنعاس باستخدام الأحرف (يحنن) وحرف العين (بعد، والعين) والقاف والكاف في لفظتي (قوامح، وكرى) فإن الشاعرة تستسلم لقدرة الزمان وطغيانه وتجذره بالمكان، ويبرز ذلك في موسيقا الألفاظ المتعاقبة لـ (شعث) و(شواحب) و(ينين)، و(ونى) حرف الألف المرخى المؤكد لحالة الفتور مع تأكيدها على عدمه.

وتتابع الشاعرة رسم صورة الذات الرائية بالاستعانة بجماعة النساء المتفرقات الشعر لانخراطهن بوظيفة النواح، وقد ضعفت أجسادهم وشحبت ألوانهم، غير أنهم يعاندين

وتؤكد الصفة المشبهة (نائحة) المصاغة على زنة اسم الفاعل، توحد التغير مع الثبات وتجسده في فعل النذب والنواح، ولعل طغيان أبنية الصفة المشبهة، يسهم في رسم حالة الثبات والتوحد مع المكان.

فكائماً أَمَّ الزَّمان

نُحورنا بِمُدَى الدَّبابِخِ

ويتمازج الزمان بالمكان، ويحثم على نحره، ويسكنان لتبلغ منهما الصورة الجماعية لنساء يمتهن النواح ووظيفة في إطار عمل منظم تقوده (هادية نائحة) تستقر في فعلها، وترضى بعملها، وتتابع الشاعرة تشكيل صورة للذات الجماعية للرائي مستعينة بفعلين من الأفعال المضارعة (ينحن، ويندبن) وهما فعلاان يشيران إلى ذلك التوحد مع المكان والتشبث به والتحول نحوه.

فَنَسَاؤُنَا يَنْدُبُنْ نُوحاً

بعد هادية النَّواحِ

ولعل الحنين صفة متجذرة في بيئة الصحراء يلزم الإبل، لكنه يستعار من عالم الإبل، ويسبغ على عالم الذات الرائية، ويؤكد ذلك الثبات والتوحد

الزمن، فالفعل يندبن بما يحمل من دلالات الحزن والأسى، يشكل مع المفعول به والفاعل بنية مستقلة تخص الذات الرائية في علاقتها بالمرثي، والمرثي أخو الخنساء، وهي تستخدم لفظه أخي؛ لتشير إلى الأخوة التي تربطها به، وإلى الأخوة التي تربطه بالقيم العربية الثابتة، فهو حسب الجملة (أخي الندى) و(أخ الخير) و(أخ الشم) وهو (أخي) أنا الخنساء الذي يتمثل فيه الندى، وقد أبدعت الشاعرة وهي تحسس الألفاظ باختيارها أخي مضافة إلى ياء المتكلم والموهمة بالإضافة إلى الندى.

يَنْدُبْنَ فَقَدْ أَخِي النَّدَى

وَالْخَيْرِ وَالشَّيْمِ الصَّوَالِحِ

ويبرز البيت الختامي غير المستأنف لهذه الدفقة الشعرية علامة فارقة فيها، ينتهي المشهد بسلسلة من الأبنية الصرفية للصفة المشبهة (الطوال، والمستفيضات، والسوامح).

وَالْجُودِ وَالْأَيْدِي الطَّوَالِ

الْمُسْتَفِيزَاتِ السَّوَامِحِ

الضعف ويتغلبن على السنن الزمنية التي تؤكد فتور الراثي بفعل الزمن.

يَحْنَنَّ بَعْدَ كَرَى الْعِيُونِ

فَنَالْنَا مِنْهُ بِنَاطِحِ

شَعِئْتُ شَوَاحِبَ لَا يَنْبِئُ

إِذَا وَكَيْ لَيْلُ التَّوَائِحِ

تحاول الخنساء هتك ستار الزمن الذي أرخى فوقها كللكه، وهدم بفعله أركانها وتبرز الأبنية الصرفية للصفة المشبهة علامة فارقة في موسيقا اللفظة ودلالاتها، فموسيقا البيت تؤكد حالة الفتور التي تستجيب لفعل الزمن، فهما على صيغة منتهى الجموع يتوسطهما (ألف) تفيد الاسترخاء والإطالة الناعسة في أثناء النواح.

أما الدلالة المعنوية للصفة المشبهة المتلبسة ثوب اسم الفاعل، فقد جاءت في الشطر الأول لتصوير حال الذات الجماعية للشاعرة، وفي الشطر الثاني مضافة إلى الليل (الزمن) وفي كلتا الحالتين، أسهمت في تصوير الضعف الذي ينتاب الراثي نتيجة تكرار الرثاء وتعاقب الزمن.

ويأتي الفعل المضارع يندبن ليشكل صيحة في دنيا الفناء والفقد ومعاندة

فالآن نحنُ ومن سِوانا
نأمثلُأسنانِ القـوارحِ

ويبدو أن استخدام هذه الصفات بصيغة الجمع، يؤكد ثبات بكاء الذات الراهية المتمثلة في جماعة النساء النائحات على الرغم من يقينها أن الحال لا تدوم، وما استخدام هذه الصفات إلا دليلاً على رغبة الشاعرة في إحيائه وإحياء مشهد الباقيات الجماعة، فالمرثي مفرد، والنساء جماعة، والصفات تلتصق بالمفرد، لكنها تؤكد ذات الجماعة بصيغتها، فهل تخيرت الخنساء هذه الصفات المجموعة استجابة لصوت داخلي، يستحثها، ويفجر داخلها الخوف من أن يطوي النسيان أخاها صخرًا؟

ويفصح الخوف عن نفسه في البيت الأخير المستأنف بالفاء، الذي يشرح الحالة التي تخشاها الشاعرة الراهية، حين أكدت انتصار الزمن على المكان، فالفقد تحول إلى الذاكرة الراهية وأخضعها للواقع، وغدا حث الشاعرة العين على الجود بالدموع، ينتقل من الحس الواهم بالخوف من توقف الدمع

إلى الحس العيان الممكن لتوقف الدموع، وقد عمرت ثنائية التغير والثبات بنية القصيدة كلها، ومالت إلى الضدية غير الظاهرة في المقطع الافتتاحي، ثم الضدية التناوبية في المقطع الثاني، ومالت في المقطع الثالث إلى طغيان الحس بالثبات في البنية الظاهرة والخوف من التغير في البنية التحتية للنص.

إن الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، والصفة المشبهة، تداخلت مع وشائج النص الأخرى، وأسهمت في معماريه الفني والمعنوي، وكانت علامة دالة على تطور عقلية الشاعر الجاهلي وإحساسه باللغة وقيمتها الشعرية، وقد برزت شعرية استخدام الأبنية الصرفية موضوع الحديث محوراً من محاور النسيج المتنامي لبنية القصيدة.

نتائج الدراسة:

تمكنت هذه الدراسة من الوقوف على مجموعة من النتائج الموضوعية والعلمية، فقد أسهمت الأبنية الصرفية لاسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، في تشكيل الأبنية الإيقاعية لنصوص الخنساء الشعرية، من حيث

الهوامش:

١. جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، دار البشير، عمان ١٩٩٥، وانظر: الصعاد سيناء محمد صالح . المشتقات في ديوان امرئ القيس، دراسة صرفية دلالية، جامعة عدن، كلية التربية، قسم اللغة العربية، رسالة ماجستير، ٢٠٠٦م. فلفل، محمد عبدو. في التشكيل اللغوي للشعر مقاربات في النظرية والتطبيق، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠١٣م، ينظر شعرية اللغة في قذى بعينيك للخنساء، ص ٧٩. المقيّد، محمود عبدالفتاح. التكوينات الصرفية النحوية ودلالاتها لصيغ المبالغة في ديوان المتنبي، دراسة وصفية، رسالة ماجستير، لغة عربية، جامعة الأزهر، غزة، ٢٠١٤م. بوراوي، مليكة. بلاغة التكرار في مراثي الخنساء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضير، الجزائر، بسكرة، عدد ٩٩، آذار/ مارس، ٢٠٠٦م. ميلي، فطيمة، أساليب التأكيد والمبالغة في ديوان الخنساء، دراسة دلالية، رسالة

الموسيقا الداخلية للنص، وتشكيل موسيقا القافية، وتموجاتها الموسيقية، والمعنوية، وأسهمت كذلك في تشكيل تموجات المعاني الشعرية عبر فضاء القصيدة البنيوي، كما واستغلت الخنساء الأبنية الصرفية في تشكيل صورة المرثي في تنوعها، وتذبذباتها، وتموجاتها، تبعاً لثنائتي الحضور والغياب، والزمان والمكان، كما شكّلت الأبنية الصرفية علامة فارقة في الكشف عما في بواطن الشاعرة اللاوعية، واكتناه الرجرجة النفسية الداخلية، وبدا ذلك واضحاً في تكثيف استخدام اسم الفاعل بشكل متناوب مع الصفة المشبهة أحياناً، وفي تناوب صيغة المبالغة مع الصفة المشبهة أحياناً أخرى، وكذلك في تناوب الأبنية الصرفية الثلاثة.

وأخيراً فإن الأبنية الصرفية، تعد لبنة من لبنات المعمار الأساسية للنص الشعري عند الخنساء، وأسهمت مع أدوات النص الأخرى في تشكيله، وإكسابه عناصر الشعرية المتميزة.

١٠. نافع، عبدالفتاح صالح، عضوية الموسيقى في النص الشعري، مكتبة المنار، الأردن، الزرقاء، ط ١، ١٩٨٥، ص ٥٣.
١١. السيوطي، همع الهوامع، ج ٢/ ٩٧، نقلاً عن جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، ص ١٤٩.
١٢. جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، ص ١٤٥.
١٣. الخنساء: الديوان، ص ٦٤.
١٤. اولمان، استيفن، دور الكلمة في اللغة، ص ٢١٩.
١٥. فضل، صلاح، نظرية البنائية، ص ٢٧٨.
١٦. أدونيس، في الشعرية، مجلة الكرم، ع ٣، صيف ١٩٨٣، بيروت، لبنان، ص ١٤٦.
١٧. الملائكة، نازك، سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، ص ٢٩٣.
١٨. فضل، صلاح، نظرية البنائية، ص ٣٩١.
١٩. الخنساء، الديوان، ص ٨٩-٩٠.
- ماجستير، لغة عربية، جامعة منتوري، الجزائر، ٢٠١١م.
٢. اولمان، استيفن: دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، ص ١٠٣.
٣. فضل، صلاح، نظرية البنائية، في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٧٨، ص ٢٧٨.
٤. الملائكة، نازك، سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٩٣، ص ٢٦.
٥. المصدر نفسه، ص ٢٥.
٦. فضل، صلاح، نظرية البنائية، ص ٢٩٣.
٧. الخنساء، الديوان شرح حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٣، ص ١١٢-١١٣.
٨. العلوي، يحيى بن حمزة بن علي إبراهيم اليميني، الطراز المضمن لأسرار البلاغة وعلوم خصائص الإعجاز، دار الكتب، بيروت، ١١٩-١٢١.
٩. السيوطي، همع الهوامع، ج ٢/ ص ٢٧، نقلاً عن جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، ص ١٤٩.

٢٠. يوسف، حسني عبدالجليل، البديع في شعر الخنساء بين الإتياع والإبداع، مكتبة الأنجلو المصرية ص ٧١.
٢١. المصدر نفسه، ص ٦٩.
٢٢. ستيتية سمير شريف، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب، إربد، الأردن ٢٠٠٥م، ص ١٥٥.
٢٣. الخنساء، الديوان، ص ٢٥-٢٧.
٢٤. المصدر نفسه، ص ٢٥.
٢٥. الشوري، مصطفى، شعر الرثاء في العصر الجاهلي، الشركة المصرية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ٩٢.
٢٦. جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، ص ١٤٥.
٢٧. حسان، تمام، اللغة العربية، مبناها ومعناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٢، ١٩٧٩، ص ٩٩.
٢٨. جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل، ص ١٥٨.
٢٩. الخنساء، الديوان، ص ٢٥.
٣٠. سيبويه، الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة بولاق، ٤، ص ٢٨.
٣١. الخنساء: الديوان، ص ٢٥-٢٦.
٣٢. ضيف مشوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، ٢٢٦.
٣٣. ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، تحقيق كمال مصطفى، ط ٣، ص ١٤١.
٣٤. الخنساء، الديوان، ص ٢٦-٢٧.
- مصادر البحث ومراجعته:**
١. القرآن الكريم.
٢. ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، تحقيق كمال مصطفى، ط ٣.
٣. أولمان، استيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة.
٤. جنهوتيشي، هدى، الأبنية الصرفية ودلالاتها في شعر عامر بن الطفيل.
٥. الخنساء، الديوان، شرح حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٣م.
٦. حسان، تمام، اللغة العربية مبناها ومعناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٢ / ١٩٧٩.
- الأردن، ٢٠٠١.
٧. ستيتية، سمير شريف، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديثة، إربد، ٢٠٠٥.

٨. سيويو، الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة بولاق، ٤، ص ٢٨.
 ٩. الشورى، مصطفى، شعر الرثاء في العصر الجاهلي، الشركة المصرية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.
 ١٠. الصعاد سينا محمد صالح. المشتقات في ديوان امرئ القيس، دراسة صرفية دلالية، جامعة عدن، كلية التربية، قسم اللغة العربية، رسالة ماجستير، ٢٠٠٦م.
 ١١. ضيف مشوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، ٢٢٦.
 ١٢. العلوي، يحيى بن حمزة بن علي إبراهيم اليمني، الطراز المضمن لأسرار اللأغة وعلوم خصائص الإعجاز، دار الكتب، بيروت.
 ١٣. فضل، صلاح، نظرية البنائية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٧٨.
 ١٤. الملائكة، نازك، سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٩٣.
 ١٥. نافع، عبدالفتاح صالح، عضوية الموسيقى في النص الشعري، مكتبة المنار، الأردن، الزرقاء، ط ١، ١٩٨٥.
 ١٦. يوسف، حسني عبدالجليل، البديع في شعر الخنساء بين الإبداع والإبداع، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدوريات:**
- ١- أدونيس، في الشعرية، مجلة الكرمل، ع ٣، صيف ١٩٨٣، بيروت، لبنان، ص ١٤٦.
- الهوامش:**
- (١) ابن منظور، لسان العرب، مادة شعر
 - (٢) ينظر ناظم، حسن، مفاهيم الشعرية، المركز الثقافي، ص ١٤-١٦
 - (٣) مطلوب، أحمد، الشعرية، ص ٤٥
- <http://lisanarbs.com/books/archives/8280>
- (٤) ينظر ناظم، حسن، مفاهيم الشعرية، ص ١٢٣
 - (٥) اسكندر، يوسف، اتجاهات الشعرية الحديثة، الأصول والمقاربات، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٨، ص ١٠
 - (٦) وهبة، مجدي، والمهندس، كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ١٩٨٤م، ص ٢٠٨
 - (٧) عز الدين، حسن البناء، الشعرية والثقافة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وبيروت، ٢٠٠٣م، ص ٣١

٨ (ينظر عز الدين، حسن البناء، الشعرية والثقافة،

ص ٣٤ و ٤٠

٩ (تودوروف، تزفيتان، الشعرية، ص ١٠

١٠ (ينظر تودوروف، تزفيتان، الشعرية، ترجمة:

شكري المبخوث، ورجاء سلامة، دار توبقال، الدار

البيضاء، ط ٢، ١٩٩٠، ص ٢٢

١١ (تودوروف، تزفيتان، الشعرية، ص ٢٣

١٢ (تودوروف، تزفيتان، الشعرية، ص ٢٤.

١٣ (ينظر عز الدين، حسن البناء، الشعرية والثقافة،

ص ٤٢.

١٤ (ناظم، حسن، مفاهيم الشعرية، ص ٣٣



The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (8), Number (3), Rabi Al Akher, 1443, December 2021

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2013, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (8), Number (3), Rabi Al Akher, 1443, December 2021

Editor in Chief

Prof. khalouq Agha

Editorial Staff

Professor Abdul Malik Al-Sa'di	The World Islamic Science & Education University
Professor Mohammad Kh. Bani Salameh	The World Islamic Science & Education University
Professor Ghassan Salem Al-Taleb	The World Islamic Science & Education University
Professor Emad Yousef Al-Shaikh	The World Islamic Science & Education University
Professor Shaker Al-Khashali	The World Islamic Science & Education University
Professor Ahmad Hasan Al-Ayasrah	The World Islamic Science & Education University
Professor Mahmoud Mubarak Obeidat	The World Islamic Science & Education University
Professor Ali Khaled Qtaishat	The World Islamic Science & Education University
Dr. Omer Al-Momani	The World Islamic Science & Education University
Dr. Mubarak Al-Tarawneh	The World Islamic Science & Education University
Dr. Haroun Nouh Ma'abdeh	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Sameer al-Droubi	Mu'tah University
Prof. Mohammed AL Saudi	Jordan Academy of Arabic
Prof. Naser Al noaime	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ali Alhamd	Yarmouk University
Prof. Yahya Ateyah Ababneh	Mu'tah University
Prof. Mohammed ALqudah	The University OF Jordan
Prof. Mohammed Amayreh	Mu'tah University
Prof. Abd ALhakeem Jihazi	Yarmouk University
Prof. Ahmed ALkilany	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abd Alraheem Aboswailem	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ibraheem AL Zouabi	Al al-Bayt University
Prof. Saleh ALshorofat	Al al-Bayt University

English Language Editor
Dr.Ghalib Farihat



Arabic Language Editor
Prof. Nasser Al Naimi

Designer: Shaimaa khasawneh