

مجلة المنارة العلمية

ISSN
E-ISSN 3005 -5199
P-ISSN 089X-2791
LDN 396/2022

مجلة علمية محكمة
تصدر عن كلية الآداب والعلوم
قمينس - جامعة بنغازي

العدد: التاسع ديسمبر 2025

ISSUE 9



+218924342994
https://journals.uob.edu.ly/ASJ
asj.journal@uob.edu.ly

مجلة المنارة العلمية

ALmanara Scientific Journal

مجلة علمية محكمة متخصصة

تُعنى بالدارسات العلوم الإنسانية والتطبيقية

تصدر نصف سنوية عن كلية الآداب والعلوم بقمينس جامعة بنغازي

العدد التاسع - ديسمبر 2025م

الإيداع

جامعة بنغازي- كلية الآداب والعلوم بقمينس

مجلة المنارة العلمية

ALmanara Scientific Journal

رقم الإيداع الدولي للطباعة ISSN(print): 089X-2791

رقم الإيداع الدولي الإلكتروني ISSN (Linking): 5199-3005

رقم الإيداع الوطني بدار الكتب الوطني: 396/2022

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة المنارة العلمية

إن البحوث والدراسات والمقالات المنشورة تعبر عن آراء كتابها

ولا تعكس بالضرورة رأي المجلة أو كلية الآداب والعلوم بقمينس – جامعة بنغازي

المراسلات: باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني أو التسجيل بالموقع الإلكتروني:

asj.journal@uob.edu.ly

https//:journals.uob.edu.ly/ASJ

مجلة المنارة العلمية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن كلية الآداب والعلوم بقمينس بجامعة بنغازي في شهر مايو وشهر نوفمبر من كل عام، وهي مختصة بنشر البحوث والدراسات في مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية، ويشرف على إدارتها نخبة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة.

رئيس التحرير

د.نزيهة حسين الهين

أستاذ علم النفس المشارك

بكلية الآداب والعلوم- قمينس- جامعة بنغازي

Email: nazeehah.mousay@uob.edu.ly

مدير التحرير

د. دارين صالح سليمان

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

بكلية الآداب والعلوم- قمينس- جامعة بنغازي

Email: daren.omer@uob.edu.ly

هيئة التحرير

د.محمد حسن محمد أمساعد
أستاذ علم الرياضيات المساعد
بكلية الآداب والعلوم - قمينس - جامعة بنغازي
Email: mohamed.amsaad@uob.edu.ly

د.إيمان السيد جاد المولى الفايدي
أستاذ الإدارة التعليمية المشارك
Email: eman.elfidy@uob.edu.ly

أ.منى مصباح سليمان مصباح
أستاذ التربية وعلم النفس المساعد
بكلية الآداب والعلوم - قمينس - جامعة بنغازي
Email: muna.mesbah@uob.edu.ly

د.نجوى حسن حامد انصبر
أستاذ كيمياء التحليلية المشارك
بكلية العلوم - جامعة بنغازي
Email: najwa.ansir@uob.edu.ly

د.ناصر جادالله سليمان المغربي
أستاذ علم النبات المساعد
بكلية العلوم - جامعة أجدابيا
Email: naser.gadallh@uob.edu.ly

أ.لطيفة عبد الحفيظ محمد يونس جويلي
أستاذ علم الأحياء الدقيقة المساعد
بكلية الآداب والعلوم - قمينس - جامعة بنغازي
Email: latifa.jwieli@uob.edu.ly

المدقق اللغوي للغة العربية

د. نجاة محمد سالم حداقة
أستاذ اللغة العربية المساعد
بكلية الآداب - جامعة بنغازي
Email: latifa.jwieli@uob.edu.ly

المنسق الفني للمجلة

أ. جلال عوض السنوسي

الهيئة الاستشارية

1.أ.د. أحمد عمران بن سليم

أستاذ اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة بنغازي

2.أ.د. عبد الكريم اجويلي عبد العالي

أستاذ التربية وعلم النفس بكلية الآداب بجامعة بنغازي

3.أ.د.الأمين عمر أبو فارس

أستاذ الدراسات الإسلامية - جمعية الدعوة الإسلامية العالمية

4.أ.د.بشير سالم عطية

أستاذ الدراسات الإسلامية - جامعة الزاوية

5.أ.د. نجوى يوسف جمال الدين

أستاذ التربية والتخطيط التربوي- مصر

6.أ.د. عمر علي دحلان

أستاذ التربية –فلسطين

7.أ.د. محمد حمزة أمين عبد الله

أستاذ علم الاجتماع –مصر

8.أ.د. عصام توفيق قمر

أستاذ التربية- مصر

9.أ.د. اسمهان السعيد محمد

أستاذ لغة عربية

10.أ.د. غريب موسى إبراهيم

أستاذ علوم- الأردن

11.أ.د. صلاح الدين عبد العظيم السري

أستاذ علم النفس وصحة نفسية

12.أ.د. الصديق عبد القادر علي الشحومي

أستاذ التربية وعلم النفس بكلية الآداب بجامعة طرابلس

سياسات النشر بالمجلة

تعتمد مجلة المنارة العلمية سياسة عامة في النشر تقوم على الأسس الآتية:

-يقتصر النشر في المجلة على التخصصات التالية: التخطيط التربوي والإدارة التنظيمية - اللغة العربية والدراسات الإسلامية - التربية وعلم النفس - رياض الأطفال - اللغة الإنجليزية - الرياضيات – الحاسوب - علم الأحياء – الكيمياء - علم النبات - علم الحيوان.

-المجلة نصف سنوية، تنشر عددين كل سنة، عدد في شهر مايو وعدد في شهر نوفمبر.

-النشر بالمجلة مجاني، إذ لا تتقاضي مجلة المنارة العلمية أي رسوم على النشر.

-مراعاة التنوع في أبحاث كل عدد، وعدم قصرها على فرع علمي بعينه، مما يدخل في نطاق النشر بالمجلة.

-الالتزام بخطوات النشر، وفي مواعيدها، وذلك بالإشارة بكل وضوح على صفحة غلاف البحث إلى: تاريخ استلام البحث -تاريخ قبوله للنشر- تاريخ نشره.

-مراعاة التنوع في التحكيم ضمانا للمصداقية والسرعة، فلا يكلف المحكم نفسه بتحكيم أكثر من بحث واحد في كل عدد، ولو احتوى على أكثر من بحث في نطاق تخصص المحكم العلمي، أو كان عددا خاصا بموضوع معين.

-الانفتاح على السادة الباحثين، وتقبل استفساراتهم واعتراضاتهم، وعرضها على هيأة التحرير، وأخذها في الاعتبار أو الرد عليها دون إبطاء.

-يجرى التحكيم وفق نموذج يرسل مع نسخة إلكترونية من البحث، محدداً فيها عناصر التقييم، مع وجوب تعليل الحكم الذي ينتهي إليه المحكم، سواء بالقبول أو الرفض أو طلب التعديل.

-لا يقبل البحث للنشر ما لم يتحصل على ثلثي الدرجة الكلية للتحكيم، ما لم يكن به إخلال بالأمانة العلمية، فإنه يرفض كليا، بغض النظر عن أي اعتبار آخر.

-في حال عدم قبول نشر البحث يبلغ مقدمه كتابةً بأسباب ذلك بصورة مجملة، ولا يخطر بأسباب الرفض تفصيلا إلا بعد تقدمه باعتراض مكتوب للمجلة، خلال ثلاثين يوما من الإخطار بالرفض، عن طريق لجنة متابعة عمل المجلات بالجامعة، يطلب فيه بيان أسباب الرفض، وعندئذ يحال البحث للتحكيم مرة أخرى

مقرونا بأسباب الرفض في التحكيم السابق، ويكون رأي المحكم الأخير نهائيا.

-لا يحول رفض البحث بعد إخطار مقدمه كتابيا تقديمه للنشر في أي وسيلة نشر أخرى..

-بعد نشر العدد على موقع الجامعة الإلكتروني يتعذر سحبه أو التعديل فيه، إلا بموافقة رئيس التحرير، وبعلم الباحث، ولأسباب جوهرية تبرر ذلك.

-تبادر المجلة إلى فحص ما يقدم إليها من أعمال قبل وبعد تحكيمها، ويتم رفض العمل المقدم لها إذا فاقت نسبة الإستلال الحد المسموح به في النشر العلمي 20%.

-تحت أي ظرف، وعبر أي صفة تحظر المجلة التعامل مع كل من ثبتت في حقة سرقة أدبية.

-الإشارة للباحث تكون باسمه الثلاثي ودرجته العلمية وفق البيانات التي أرسلها للمجلة عند تقديمه للبحث، دون أي إشارة لغير ذلك، مما تولاه من مناصب إدارية داخل الجامعة أو خارجها.

محتويات العدد التاسع - ديسمبر 2025م

01	افتتاحية العدد	10
02	تأثير الهوية الأمازيغية في تعلم اللغة العربية عبدالسلام سالم مسعود البوسيفي	35-11
03	دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، بلدية اجدابيا أنموذجاً د. الشريف مهدي عطية بوحديدة، د. نجوى ماضي السعداوي العقوري.	59-36
04	العنف المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم د.إبتسام حسين عمر هيبة، أ.مريم عبد الحميد ارتيو، أ.د.علي عمر بولطيعة.	90-60
05	الحاجات الارشادية لدى طلبة جامعة عمر المختار وفقاً لعدة متغيرات د. يمنى محمد أحمد قاطون.	111-91

افتتاحية العدد

يسعد هيأة تحرير مجلة المنارة – كلية الآداب والعلوم قمينس أن تضع بين أيديكم العدد التاسع من مجلتكم العلمية المحكّمة، التي تمثل امتدادًا لجهودٍ أكاديمية جادة تهدف إلى تعزيز البحث العلمي، ودعم الباحثين، وإثراء الحركة المعرفية داخل المؤسسة الجامعية وخارجها .

ويمثل هذا العدد إضافة نوعية جديدة لما دأبت المجلة على تقديمه من دراساتٍ رصينة في مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية، وفق المعايير الأكاديمية المعتمدة في النشر العلمي. ولقد حرصت المجلة على أن يعكس هذا الإصدار-من خلال البحوث التي تضمنها - تنوّعًا في الموضوعات، وعمقًا في الطرح، وجودة في المنهجية العلمية؛ بما يسهم في الارتقاء بالمستوى البحثي داخل الكلية والجامعة.

وإذ نحتفي بصدور هذا العدد، فإننا نتوجه بخالص الشكر والتقدير لأعضاء هيأة التدريس الذين أسهموا بأبحاثهم العلمية المتميزة، وكانوا شركاء حقيقيين في دعم مسيرة المجلة واستمرارها. كما نتقدم بالشكر إلى السادة المحكّمين، وإلى كل من أسهم بجهده في إخراج هذا العدد بصورة تليق بقيمة المؤسسة العلمية ورؤيتها.

والله ولي التوفيق.

هيأة تحرير مجلة المنارة

كلية الآداب والعلوم – قمينس

مجلة المنارة العلمية
كلية الآداب والعلوم - قمينس بجامعة بنغازي
العـــدد: التاســـع ديســـمبر2025

تأثير الهوية الأمازيغية في تعلم اللغة العربية

عبدالسلام سالم مسعود البوسيفي[1]

1- قسم السمع والنطق _ كلية التقنية الطبية صرمان- جامعة صبراتة.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi9

الملخص:

أفرد الباحث هذه الدراسة لدراسة تأثير الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية لما للغة العربية من أهمية كبيرة في حياة الطالب والعملية والتعليمية، بعينة بلغت (40) طالبا من الطلبة الامازيغ بكلية الآداب بجامعة صبراتة بقسم اللغة العربية، كما استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لبلوغ أهدافها، كما استخدمت أداة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، كما استعانت بعدد من الأساليب الإحصائية منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفاكرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واختبار (ت)، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود توافق كبير لدى أفراد عينة الدراسة، وهو ما يدل على تأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة، حيث اشارت نتائج هذه الدراسة عن أن تفضيل الطلبة للغة الأمازيغية يشكل عائقا أمام تعلم اللغة العربية، كما عدم وجود أساليب تدريس ناجعة، وعدم وجود اهتمام من قبل المعلمين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وعدم وجود مساعدة من قبل الطلبة والمعلمين، وصعوبة المناهج وعدم تقديمها بشكل مبسط للطلبة، وعدم وجود دورات تدريبية للطلبة من لا يجيدون التكلم بالعربية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى إقبال الطلبة على تعلم اللغة العربية، كما أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

الكلمات المفتاحية: الهوية الأمازيغية - اللغة العربية.

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

ALmanara Scientific Journal
Faculty of Arts and Sciences in Qaminis,University of Benghazi
ISSUE Decsmber Nine 2025

Abstract:

This study was dedicated by the researcher to examining the impact of Amazigh identity on learning the Arabic language, given the significant role Arabic plays in the academic and professional lives of students, the study involved a sample of 40 Amazigh students enrolled in the Department of Arabic Sabratha, To achieve its objectives, the study adopted the descriptive-analytical method and utilized a questionnaire as the primary tool for collecting data and information, a number of statistical techniques were employed, including the arithmetic mean, standard deviation, relative weight, Pearson correlation coefficient, Cronbach's alpha reliability coefficient, the split-half reliability method, and the t-test, the findings revealed a strong consensus among the participants, indicating that Amazigh identity significantly affects the process of learning Arabic among Amazigh students in the specified department and institution, the results also showed that students' preference for the Amazigh language acts as a barrier to acquiring Arabic, along with several other challenges such as the absence of effective teaching methods, lack of teacher engagement, insufficient consideration of individual differences among students, limited support from both teachers and peers, the complexity of the curricula and their lack of simplification, and the lack of training courses for students who are not fluent in spoken Arabic, Additionally, the study found statistically significant differences based on the gender variable, in favor of female students.

Keywords: ***Amazigh Identity – Arabic language.***

المقدمة:

تعد اللغة أكثر من مجرد أداة تواصل، فهي كيان ثقافي واجتماعي يعكس تصورات الأفراد ومرجعياتهم الحضارية ويساهم في تشكيل هويتهم وتوجيه سلوكهم داخل المجتمع، حيث تشكل اللغة أحد أبرز المكونات الجوهرية للهوية الثقافية والاجتماعية، فهي ليست مجرد وسيلة للتفاهم والتواصل، بل تعد الأداة الأهم في بناء الوعي المجتمعي، وصياغة المفاهيم وتحديد الانتماءات، وقد أظهرت العديد من الدراسات في ميدان اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistics) أن التفاعل بين اللغة والهوية ليس تفاعلاً سطحياً أو محايداً، بل هو تفاعل عميق تتداخل فيه الجوانب النفسية، والثقافية، والسياسية وفي هذا الإطار، تبرز الهوية الأمازيغية في ليبيا كهوية لغوية وثقافية متميزة، لها تاريخها وحضورها الاجتماعي، وتجلياتها المعاصرة في اللغة والعادات والتقاليد، وحتى في المطالب الثقافية والحقوقية، وقد أثبتت النظريات الحديثة في علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس التربوي أن تعلم اللغة الثانية أو لغة التعليم يتأثر بعدة عوامل، من أبرزها الهوية اللغوية والثقافية للمتعلم، والتي تشكل جزءاً لا يتجزأ من تجربته التعليمية والإدراكية، ومن هذا المنطلق، فإن دراسة العلاقة بين الهوية واللغة لا تُعد ترفا علميا، بل ضرورة لفهم السياقات التعليمية في البيئات متعددة اللغات، وتعد اللغة الأمازيغية، بوصفها لغة أم لعدد كبير من المواطنين الليبيين، عاملاً حاسما في تشكيل نظرتهم إلى الذات والآخر، كما تلعب دورا مركزيا في عملية التعليم والتعلم، لا سيما عندما يكون التعلم بلغة تختلف عن اللغة الأم، كما هو الحال بالنسبة للطلبة الأمازيغ الذين يدرسون باللغة العربية، وتزداد هذه الإشكالية وضوحاً حين يلتحق هؤلاء الطلبة بتخصصات أدبية ولغوية، مثل قسم اللغة العربية، حيث تكون اللغة العربية، بكل ما تحمله من بنية نحوية، وصرفية، وبلاغية أداة الدراسة والبحث والتحليل، حيث إن العلاقة بين الهوية اللغوية الأمازيغية واللغة العربية لا تخلو من التحديات، خاصة في ظل اختلاف المنظومات الصوتية والتركيبية بين اللغتين، بالإضافة إلى الفجوة النفسية أو الثقافية التي قد يشعر بها المتعلم حين يُطلب منه أن يعبر بلغة «غيره»، أو حين لا يجد في المحتوى التعليمي ما يُمثله أو يحاكي تجربته اللغوية والثقافية، كل هذه العوامل قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على دافعية الطالب للتعلم، وقدرته على التحصيل، وتفاعله مع بيئة التعليم، وفي السياق الليبي، يُمثل الطلبة الأمازيغ حالة فريدة من نوعها، إذ ينتمون إلى هوية ثقافية ولغوية متميزة، لها نظامها الرمزي واللساني الخاص، ويُزاوجون في حياتهم اليومية بين اللغة الأمازيغية بوصفها لغة أم، والعربية بوصفها لغة التعليم الرسمي والإدارة العامة، هذا التعدد اللغوي قد يُنتج مواقف لغوية معقدة تؤثر بشكل مباشر على طريقة تعلمهم للغة العربية، وعلى مدى تفاعلهم مع المحتوى التعليمي، لا سيما في المجالات التي تتطلب قدرة عالية على التحليل اللغوي والدقة في التعبير، مثل تخصص اللغة العربية وآدابها، إن قسم اللغة العربية بكلية الآداب - جامعة صبراتة يعد نموذجاً تعليمياً مهما يمكن من خلاله دراسة تأثير الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية، نظراً لتنوع الخلفيات الثقافية لطلبته، واحتوائه على عدد معتبر من الطلبة الأمازيغ الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أكاديمية، ويواجهون تحديات ترتبط ليس فقط بعوامل لسانية، بل أيضاً بعوامل نفسية، واجتماعية، وثقافية تتعلق بتصوراتهم الذاتية عن اللغة، وبمدى شعورهم بالانتماء إلى بيئة التعليم، ومدى تمثلهم للغة العربية

كلغة «وطنية» أم لغة «مفروضة»، وتتجلى أهمية هذا البحث في كونه يُسلط الضوء على تجربة تعليمية معقدة وغير مدروسة بشكل كاف في الأدبيات الأكاديمية الليبية، حيث لم تحظى مسألة تأثير الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية بالاهتمام الكافي، سواء من حيث المناهج التعليمية أو سياسات الاندماج الثقافي في المؤسسات الجامعية، وبالتالي، فإن هذا البحث يُعدّ محاولة علمية لتقليص هذه الفجوة من خلال رصد واقع الطلبة الأمازيغ داخل قاعات الدرس وتحليل أدائهم اللغوي، واستكشاف تمثلاتهم للهويتين الأمازيغية والعربية في آن واحد، كما يسعى إلى تحليل تأثير الهوية الأمازيغية في عملية تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ الدارسين في قسم اللغة العربية بكلية الآداب - جامعة صبراتة، من خلال دراسة الواقع اللغوي والاجتماعي الذي يعيشونه، والوقوف على التحديات التي يواجهونها داخل البيئة الجامعية، كما يحاول البحث أن يقدم قراءة تحليلية معمقة للعوامل المؤثرة في تحصيلهم اللغوي سواء كانت مرتبطة بالبنية النفسية للطالب، أو بطريقة تدريس اللغة، أو بالبيئة الثقافية المحيطة به، كما يسعى البحث إلى تقديم قراءة تفسيرية ومعمقة للعوامل التي قد تسهم في تحسين أداء الطلبة الأمازيغ، أو في تعثرهم من منطلق تربوي، وثقافي، ولساني ومن ثم، فإنه يمثل خطوة نحو بناء مقاربات تعليمية بديلة تراعي التعدد اللغوي والثقافي في ليبيا، وتدعو إلى تطوير السياسات التعليمية بما يضمن العدالة والإنصاف في فرص التعلم، ويُعزّز التعايش والتنوع داخل الفضاء الجامعي، ولا يقف هذا البحث عند حدود التشخيص فقط، بل يسعى أيضًا إلى تقديم مقترحات وتوصيات تربوية وتعليمية، يمكن أن تسهم في تهيئة بيئة تعليمية أكثر شمولاً وعدالة، تأخذ بعين الاعتبار التعدد اللغوي والثقافي للطلبة، وتحترم خصوصياتهم الهوياتية، في إطار رؤية تعليمية منفتحة، تعزز قيم التنوع والاندماج.

مشكلة الدراسة:

يمثل التعدد اللغوي والثقافي إحدى السمات الأساسية التي تميز المجتمعات المعاصرة، خصوصًا تلك التي تتكون من جماعات لغوية متباينة، تحمل خصائص ثقافية مغايرة، ويُعد المجتمع الليبي نموذجا لذلك، حيث تتعايش الهويتان العربية والأمازيغية ضمن نسيج اجتماعي واحد، يتفاعل فيه الأفراد بلغات مختلفة، ويُمارسون أنماطا ثقافية متنوعة، وفي هذا السياق، تظهر اللغة العربية كلغة رسمية للدولة والتعليم، مقابل اللغة الأمازيغية التي تعد لغة أم لفئة من المواطنين الليبيين، يتم تداولها داخل المحيط الأسري والاجتماعي، لكنها لا تدرس ضمن النظام التعليمي الرسمي بشكل منهجي وواسع، مما يخلق فجوة بين لغة التعليم ولغة المتعلم الأصلية، حيث إن الهوية اللغوية، بوصفها مكونا من مكونات الهوية الثقافية تسهم في تشكيل مواقف المتعلمين تجاه اللغة المتعلمة، حيث تلعب اللغة الأم دورًا في بناء المفاهيم وتخزين المعرفة والتفكير مما يجعل عملية تعلم لغة أخرى أكثر تعقيدًا حين تكون هذه اللغة مرتبطة بأنساق ثقافية أو سلطة رمزية تختلف عن تلك التي ينتمي إليها المتعلم، وفي هذا السياق، قد يشعر بعض الطلبة الأمازيغ بنوع من الاغتراب اللغوي أو التباعد الهوياتي أثناء تعاملهم للغة العربية، ليس فقط من حيث البنية اللغوية، بل من حيث المعاني والدلالات والقيم التي تنطوي عليها، وهو ما قد ينعكس على دافعيتهم للتعلم، أو على قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع المحتوى الدراسي، حيث إن الطلبة الأمازيغ الذين يتلقون تعليمهم الجامعي في المؤسسات الليبية، وخصوصًا في الأقسام الأدبية مثل قسم اللغة العربية يعيشون تجربة تعليمية قد تتداخل فيها التحديات اللغوية مع تمثلاتهم الهوياتية، فهم يتلقون المعرفة بلغة ليست هي اللغة التي نشأوا عليها،

وقد لا تتطابق اللغة العربية من حيث البنية، والخلفية الثقافية مع خلفيتهم اللسانية والاجتماعية، ومع أن اللغة العربية تدرس لهم منذ التعليم الأساسي، إلا أن اكتسابها على مستوى عال من الدقة، وخاصة في المهارات المتقدمة كالكتابة، والتحليل، والبلاغة، قد يظل صعبًا بالنسبة لعدد من هؤلاء الطلبة، نتيجة لعدة عوامل لغوية ونفسية، وسوسيولوجية، حيث يُعد التعليم في البيئات متعددة اللغات والثقافات من القضايا التربوية المعقدة، حيث يتداخل البعد اللغوي مع البعد الهوياتي والثقافي للمتعلمين، مما قد ينتج فجوات في الفهم، وضعفاً في التحصيل، وصعوبات في التكيف مع لغة التعليم الرسمية، وفي السياق الليبي، يُمثل الطلبة الأمازيغ حالة خاصة، نظراً لانتمائهم إلى هوية لغوية وثقافية مختلفة عن اللغة العربية، التي تعد لغة التدريس والتقويم في معظم المقررات الجامعية، بما في ذلك قسم اللغة العربية الذي يتطلب مستوى عال من الكفاءة اللغوية، ورغم أن هؤلاء الطلبة يلتحقون طواعية بتخصص اللغة العربية إلا أن العديد منهم يواجهون صعوبات في التحصيل والفهم والتعبير، نتيجة لعوامل متعددة، قد تكون ذات صلة باختلاف اللغة الأم، أو بانخفاض الشعور بالانتماء إلى البيئة التعليمية، كما أن طبيعة البرامج التعليمية المعتمدة قد لا تراعي هذا التعدد اللغوي والثقافي، مما يزيد من تعقيد التجربة التعليمية لدى هؤلاء الطلبة، ومن جهة أخرى، لا تزال المناهج التعليمية في أقسام اللغة العربية تعتمد مقاربات تقليدية في تدريس اللغة، لا تأخذ في الحسبان الفوارق الثقافية واللغوية بين المتعلمين، مما يزيد من صعوبة اندماج الطلبة ذوي الخلفية الأمازيغية، وقد يؤدي إلى شعورهم بعدم الانتماء إلى بيئة القسم، أو بضعف التمثيل الثقافي داخل النصوص الأدبية والمقررات الدراسية، وهذا الواقع يطرح تساؤلات جوهرية حول مدى فاعلية النظام التعليمي في استيعاب التعدد الثقافي، وقدرته على تحقيق الإنصاف اللغوي في التحصيل الأكاديمي، وعليه تنبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى فهم كيف تؤثر الهوية الأمازيغية، بما تحمله من خصوصية لغوية وثقافية على عملية تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ الملتحقين بقسم اللغة العربية بكلية الآداب - جامعة صبراتة، كما وتسعى الدراسة إلى كشف طبيعة هذا التأثير، وتشخيص أبعاده، والوقوف أمام التحديات التي قد تعيق اكتسابهم السلس والعميق للغة العربية، وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو التالي:

ما تأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة الأمازيغ بقسم اللغة العربية في كلية الآداب - جامعة صبراتة ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من موقعها عند تقاطع ثلاث قضايا مركزية في الفكر التربوي واللغوي المعاصر الهوية الثقافية، وتعلم اللغة، والعدالة اللغوية في المؤسسات التعليمية، وفي ظل التعدد اللغوي والثقافي الذي يميز المجتمع الليبي، تبرز الحاجة الملحة إلى مقاربات تعليمية تراعي الفروقات بين المتعلمين، وتعيد النظر في فرضيات «الوحدة اللغوية» داخل النظام التعليمي، لا سيما في مرحلة التعليم العالي، وتتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال المحاور الآتية:

1. الأهمية العلمية: تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية إلى الأدبيات التربوية واللسانية التي تناولت العلاقة بين الهوية اللغوية واكتساب اللغة، إذ تسعى إلى سد فراغ بحثي واضح في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات محلية

غير العربية داخل البيئات الجامعية، كما أنها تقدم نموذجا تطبيقيًا يمكن البناء عليه في أبحاث لاحقة تقارب واقع الطلاب ثنائيي اللغة في الجامعات الليبية والعربية بشكل عام.

2. الأهمية التربوية: توفر الدراسة قراءة معمقة للعوائق التي يواجهها الطلبة الأمازيغ في تعلم اللغة العربية الفصحى، مما يمكن المشتغلين في الحقل التربوي من تطوير مناهج وطرائق تدريس تراعي الخلفية اللغوية والثقافية للمتعلمين، وتستند إلى مبادئ التربية الشاملة والمنصفة.

3 الأهمية المجتمعية والثقافية: من خلال التركيز على فئة طلابية تمثل مكونا أصيلا من مكونات الهوية الوطنية الليبية تسهم الدراسة في تعزيز الاعتراف بالتعددية اللغوية والثقافية، وتدفع نحو ترسيخ ثقافة التعدد والاحتواء داخل المؤسسات التعليمية، بما يحقق مزيدًا من الاندماج الاجتماعي والاحترام المتبادل بين المكونات.

4. الأهمية التطبيقية: يمكن أن تشكل نتائج الدراسة أداة مرجعية لصناع القرار التربوي، ومصممي المناهج، وأساتذة اللغة العربية، من أجل: تصميم برامج دعم لغوي مخصصة لغير الناطقين بالعربية.

5. الأهمية الميدانية: تركز الدراسة على واقع محدد وملموس، يتمثل في تجربة الطلبة الأمازيغ في جامعة صبراتة، مما يمنحها طابعًا تطبيقيا قابلا للقياس والتحقق، كما أن نتائجها قابلة للاستئناس بها في جامعات أخرى تشترك في نفس الخصوصيات الديموغرافية والثقافية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الهوية الأمازيغية بوصفها انتماء لغويًا وثقافيًا، وبين عملية تعلم اللغة العربية لدى طلاب جامعة صبراتة، وذلك من خلال تحقيق أهداف الدراسة والتي تتمثل في: تحليل أثر الهوية اللغوية الأمازيغية على اكتساب مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) لدى الطلبة الأمازيغ.

تساؤلات الدراسة:

انطلاقا من ما تقدم عرضه في مشكلة الدراسة، وبالنظر إلى ما تطرحه العلاقة بين الهوية الأمازيغية وتعلم اللغة العربية من إشكالات متعددة الأبعاد (لغوية، نفسية، تربوية، ثقافية) فإن البحث في هذه العلاقة يقتضي الوقوف عند مجموعة من التساؤلات الجوهرية التي تسعى الدراسة إلى معالجتها، ففهم تأثير الانتماء الهوياتي واللغوي على التحصيل الأكاديمي لا يتم إلا من خلال تحليل العوامل المتداخلة التي تساهم في تشكيل التجربة التعليمية للطلبة الأمازيغ في تخصص اللغة العربية، ومن هذا المنطلق، تتحدد تساؤلات الدراسة باعتبارها أداة رئيسية لتوجيه مسار البحث، وبناء الإطار التحليلي المناسب واستجلاء أبعاد الظاهرة قيد الدراسة، كما تساعد هذه التساؤلات في بلورة فهم أعمق للواقع التعليمي الذي يعيشه الطلبة الأمازيغ في قسم اللغة العربية، وتسمح بتشخيص الصعوبات التي تواجههم، وتقييم مدى ملاءمة البيئة التعليمية لخصوصياتهم اللغوية والثقافية، وعليه، جاءت تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1. ما تأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية من وجهة نظر عدد من الطلبة الأمازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث)؟

مصطلحات الدراسة:

تقوم البحوث العلمية الرصينة على أساس من الدقة المفاهيمية والوضوح الاصطلاحي لتفادي اللبس أو التداخل في فهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي تبنى عليها إشكالية الدراسة وتحليل نتائجها، ونظرًا لكون هذه الدراسة تتناول موضوعًا تتقاطع فيه أبعاد لغوية، وثقافية، وتربوية فإن الوقوف عند المفاهيم والمصطلحات المحورية يُعد أمرًا بالغ الأهمية، كما أن بعض المصطلحات المستخدمة قد تحمل دلالات متعددة بحسب السياق النظري الذي توظف فيه، أو بحسب الخلفيات الثقافية للمتلقين، وهو ما يفرض على الباحث تحديد المعنى الإجرائي الذي يقصد به داخل هذه الدراسة تحديدا، ولذلك، يتم في هذا الجزء توضيح المصطلحات التي تقوم عليها الدراسة من مفاهيم إجرائية، لضمان الاتساق المفهومي في مختلف مراحل الدراسة، ومن أبرز المصطلحات التي سيتم توضيحها:

1. الهوية الأمازيغية: يُقصد بها الانتماء اللغوي والثقافي الذي يعبر عنه الطلبة من خلال استخدامهم للغة الأمازيغية وشعورهم بالانتماء إلى الثقافة الأمازيغية داخل وخارج السياق الجامعي.

2. تعلم اللغة العربية: وهي مدى قدرة الطلبة الأمازيغ على فهم واستيعاب واستخدام اللغة العربية الفصحى في السياق الجامعي لا سيما في المواد الدراسية المقدمة بهذه اللغة.

3. الطلبة الأمازيغ: هم الطلبة الدارسون بجامعة صبراتة، الذين يصرحون بأن لغتهم الأم هي الأمازيغية ويستخدمونها بشكل أساسي في بيئتهم الأسرية والاجتماعية.

5. جامعة صبراتة: تعد جامعة صبراتة المجال الميداني الذي جمعت منه البيانات الخاصة بعينة البحث.

6. التعريف الإجرائي للغة العربية: هي واحدة من أهم اللغات في العالم في عصرنا الحاضر حيث شرفها الله سبحانه وتعالى واصطفاها دون لغات العالمين وجعلها لغة القرآن الكريم وبها نزل على خاتم المرسلين، وتمتاز هذه اللغة بتعدد مفرداتها وقواعدها النحوية وكثرة معاني كلماتها حيث تصنف كأصعب لغة في العالم وأكثرها تنوعا.

حدود الدراسة:

لكل دراسة علمية نطاق محدد تتحرك ضمنه، سواء من حيث الإطار الزمني، أو المكاني، أو الموضوعي، أو البشري، وذلك مراعاة للضوابط المنهجية، وضمانًا للتركيز والدقة في معالجة الإشكالية المطروحة، وتحديد حدود الدراسة يعد خطوة أساسية لضبط سياق البحث، وتوضيح الجوانب التي يتناولها الباحث، وتلك التي تخرج عن نطاق معالجته، مما يُسهل على القارئ والمتلقي فهم النتائج في ضوء معطيات واقعية واضحة، وقد تم تحديد هذه الحدود في ضوء طبيعة الموضوع، وأهداف البحث، والإمكانيات المتاحة، مع مراعاة ملاءمتها للبيئة التعليمية والاجتماعية الخاصة بالمبحوثين، ومن شأن هذا التحديد أن يمنح الدراسة طابعًا منهجيا منضبطا، ويُجنبها التوسع غير الضروري أو الوقوع في التعميم المفرط، والتي تتمثل في:

1.الحد الموضوعي:- والذي يتمثل في التعرف على تأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية لدى عدد من

الطلبة الامازيغ بكلية الآداب بجامعة صبراتة بقسم اللغة العربية.

2.الحد الزماني:- أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2024/ 2025.

3.الحد المكاني:- أجريت هذه الدراسة بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة.

4.الحد البشري:- أجريت هذه الدراسة على عدد من الطلبة الامازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة بعدد إجمالي (40) طالب وطالبة.

الإطار النظري:

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن اللغة العربية من اللغات التي تتمتع بالعديد من المزايا التي تجعلها لغة رائدة بين الجنسيات واللغات المختلفة وذلك بسبب زيادة أعداد الدارسين لها في كافة البلدان الأجنبية والعربية، إلا أن هناك العديد من الصعوبات والمعيقات التي تواجه متعلمي والمدرسين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فالمشكلة الرئيسية التي يعاني منها متعلمي اللغة العربية ومعلمها هي كيفية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من العملية التعليمة من حيث الاتصال والتواصل ما بين متعلمي اللغة العربية للغير ناطقين بها ومعلمها (النجار، 2019) ومسألة تعليم لغة ثانية للمتعلمين لا يعتبر بالعملية السهلة كونها تحتاج لجهد كبير من المتعلم وللمعلمين، حيث قدر المعهد الأمريكي للخدمة الخارجية (Foreign Service Institute) المتخصص في تعليم اللغات بدعم من الولايات المتحدة الأمريكية بأن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين يحتاج إلى (1320) ساعة تعليمية (العصيلي، 2002)

الصعوبات التي تواجه المتعلم الناطق بغير لغته عند تعلمها:

لقد أصبح الوعي بأهمية تعلم اللغة العربية وتعليمها باعتبارها حلقة الربط بين المنهاج والدارس ولا سيما عندما يتعلق الأمر بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الخضراوي، 2019).

1- المشكلات المتعلقة بطرائق التدريس: إن الطريقة الجيدة هي التي تتناسب مع الأهداف التعليمية والمحتوى العلمي للمادة وإمكانات المعلم وقدرته الشخصية من جهة ومع الموقف التعليمي، والمناخ المدرسي، والظروف المحيطة من جهة أخرى، وبالتالي تؤدي إلى تحفيز عملية التعلّم، وإثارة حماس المتعلمين، وتنشيط دوافعهم (حلبي، 2015)، حيث نجد أن الأساليب التعليمية الموجودة الآن لتعليم هذه اللغة تلقينيه تعتمد على الذاكرة وتقوم بتعليم الطالب أصل اللغة أكثر مما يتعلم عن قواعد اللغة نفسها، أضف إلى ذلك عدم التنويع في هذه الأساليب حيث المعلم هو المسيطر على كل ما يحدث في الصف (الضمور، 2013).

2- المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية: بالرغم من النجاح الذي تحققه الوسيلة التعليمية في العملية التعليمية إلا أن هناك بعض المشكلات التي قد تعترض المعلم في استخدامها، ومن تلك المشكلات ما أورده محمد وآخرون (2003) ما يلي:- عدم توفر جميع الوسائل اللازمة للمنهج والظروف الملائمة لاستخدامها، كذلك صعوبة الحصول عليها، وعدم التشجيع على صناعتها باستخدام مصادر البيئة المحلية، وعدم معرفة كثير من المعلمين بكيفية تشغيل الوسائل التعليمية (حلبي، 2015).

3- المشكلات الاجتماعية: من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المتعلم الأجنبي إذا أراد أن يتعلم اللغة العربية

عليه أن يتوجه إلى إحدى الدول العربية، وبحسب دراسة (الناهي وآخرون، 2019) فإن الطالب عندها سيواجه عددًا من الصعوبات أبرزها:

-صعوبة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد.

-اختلاف ثقافات المتعلمين وتعدد ثقافاتهم داخل حجرة الدراسة.

-صعوبة التعامل مع الثقافات العربية.

-الحساسية المفرطة كونه يراقب أعماله وسلوكه وبالتالي يعاني من انتقاد دائم لذاته.

-المثالية الزائدة والسعي نحو الكمال والتي تؤدي إلى سوء التكييف النفسي والاجتماعي.

-العزلة الاجتماعية والتي تؤدي إلى الشعور بالملل في جميع الأحيان.

4- المشكلات الدلالية: من أهم المشكلات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها ما يلي:

-كثرة كلمات اللغة العربية حيث أن كثرة كلمات اللغة قد تجعل من الصعب على متعلمها السيطرة على كلماتها مهما مضى المتعلم من الوقت في تعلمها، والوصول إلى أعلى مستوى المعرفة بها.

-تعدد معاني الكلمات مما يصعب على المتعلم فهم المعنى المقصود من النص المقروء وبالتالي تظهر هذه المشكلة إذا تم اختيار المواد اللغوية وتقديمها للمتعلم على أسس غير علمية من حيث الشيوع والأهمية والتدرج وغيرها من المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد المناهج.

-يواجه بعض متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها نتيجة تعميم القاعدة التي تم تعلمها في بنية الكلمة ودلالاتها ويكون الخطأ بسبب طريقة التدريس أو سوء تنظيم المنهج.

-ارتباط الكلمات العربية بالتصريف وخضوعها للقواعد التصريفية من حيث الميزان الصرفي بحيث يشكل صعوبة على المتعلم، فالكثير من المتعلمين الذين لم يتعودوا على هذا النوع في لغاتهم يعتقدون أن تعلم الكلمة في اللغة هو الهدف ولا يتعدى حفظها وفهم معناها ولهذا يلجؤون إلى وضع الكلمات في قوائم وحفظ معانيها معزولة عن سياقها.

-إغفال بعض المتعلمين للجوانب الثقافية والدلالية لبعض الكلمات.

-الصعوبة التي يواجهها بعض المتعلمين في البحث بالمعاجم العربية عن معنى الكلمات وذلك لأنه يستلزم على أن تحدد جذر الكلمة (الناهي وآخرون، 2019)

5- مشكلات عامة تواجه المتعلم الناطق بغير لغته عند تعلمها: تصنف المشكلات العامة التي يعاني منها المتعلم الأجنبي إذا أراد أن يتعلم اللغة العربية ضمن مجال الفروق الفردية للمتعلمين غير اللغوية والتي تتمثل في:

-زيادة أعداد الطلبة في فصول التعليم.

-انتماء الطلبة إلى خلفيات لغوية وثقافية متعددة.

-كثرة الفروق الفردية بين الطلاب.

-وجود اتجاهات سلبية نحو اللغة العربية من بعض الطلبة.

-اختلاف مستويات الطلبة اللغوية في الفصل الواحد.

-ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية.

-ضعف بعض المدرسين في بعض مهارات اللغة وعناصرها.

-قلة إلمام بعض المدرسين بالجوانب التربوية الحديثة (الخضراوي، 2019).

6- المشكلات التي تواجه المعلم القائم على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: من المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء تعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية ما يلي:

-اختلاف بنية جملة اللغة العربية عن بنية الجملة في العديد من اللغات بالإضافة إلى خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.

-الحرية في ترتيب عناصر الجمل في اللغة العربية أي بالتقديم والتأخير كتقديم الخبر على المبتدأ والمفعول على الفاعل وأحياناً الفعل.

-اختلاف الترتيب والمواقع في اللغة العربية كما هو الحال في لغات المتعلمين.

-الاعراب في اللغة العربية كونه سمة من سمات اللغة العربية.

-أنماط المطابقة في اللغة العربية والتي تعد سمة من سمات اللغة العربية وهي واجبة بين كثير من عناصر التراكيب.

-التذكير والتأنيث وهي مشكلة عامة في كل لغات العالم.

-التعريف والتنكير والتي تعد من أصعب المشكلات التي يعاني منها المتعلمين في تعليم اللغات الأجنبية (حسين، 2013).

الدراسات السابقة:

يعد تناول العلاقة بين الهوية اللغوية والثقافية وبين تعلم اللغة من القضايا البالغة الأهمية في ميدان اللسانيات الاجتماعية والتعليم اللغوي، وقد حظي هذا الموضوع باهتمام متزايد في الدراسات الحديثة، خصوصًا في السياقات متعددة اللغات والثقافات، ومن هذا المنطلق، تنوعت الدراسات التي سعت إلى استكشاف تأثير الهوية الأمازيغية في تعلم اللغة العربية، سواء من حيث الكفاءة اللغوية، أو الدافعية، أو التفاعل مع البيئة التعليمية، وقد ركزت بعض الدراسات على الجوانب النفسية، والاجتماعية المرتبطة بالهوية الأمازيغية، وكيفية تمثل الطلبة لها، وتأثير ذلك في تحصيلهم اللغوي وتفاعلهم داخل الصفوف الدراسية، في حين توجهت دراسات أخرى إلى تحليل العوامل البنيوية في النظامين اللغويين العربي والأمازيغي، وتأثير التداخل اللغوي والازدواجية اللغوية على مستوى الأداء الكتابي والشفهي لدى الطلبة، وتأتي أهمية استعراض هذه الدراسات السابقة في كونها توفر إطارًا نظريًا ومعرفيًا يُسهم في تحديد موقع هذه الدراسة ضمن الحقل البحثي، كما تساعد على إبراز الفجوات المعرفية التي لم تُعالج بشكل كاف، وتمد الباحث بالأدوات المنهجية اللازمة لمقاربة الظاهرة المدروسة من زوايا متعددة، وعليه سيتم في هذا القسم عرض أبرز الدراسات ذات الصلة، مع التركيز على النتائج التي توصلت إليها، والمنهجيات المعتمدة فيها، ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة الحالي، والتي تتمثل في الدراسات الاتية:

1. دراسة البوسعيدي (2012): هدفت هذه الدراسة إلى تحليل صعوبات الاستماع التي يواجهها متعلمو العربية كلغة أجنبية في سلطنة عمان وفقا لمنظور النظرية الاجتماعية البنيوية، وقد أسفر تحليل البيانات التي تم التوصل

إليها من خلال المقابلات واليوميات المسجلة من الطلبة أن (19) من المتعلمين للعربية يعانون من خمس صعوبات تواجههم في فهم ما يستمعون إليه باللغة العربية أثناء دراستهم في الصفوف الدراسية أو أثناء محادثاتهم اليومية مع العمانيين أو أثناء استماعهم للبرامج الإذاعية أو مشاهداتهم للتلفاز، وقد أشار افراد العينة أن صعوبات الاستماع لديهم ترجع إلى عدة عوامل منها السرعة في حديث من يحاورونهم من العرب، سرعة نسيان ما استعموا إليه، فقد جزء من كلام المتحدث أثناء استغراقهم في التفكير فيما يقول، عدم قدرتهم على فهم ما يستمعون إليه، عدم قدرتهم مطابقة صوت الكلمة مع المعني المعروف لديهم سابقا، كما قامت هذه الدراسة أيضا ببحث وتحليل أسباب صعوبات الفهم السماعي لدى أفراد العينة وقد اشار أفراد العينة أن أكثر الصعوبات شيوعا تعزى إلى عدم وجود فرص كافية لممارسة اللغة العربية في المجتمع العماني، وقد وجد أيضا أن الاختلافات بين ثقافة هؤلاء المتعلمين والثقافة العمانية لها علاقة قوية بصعوبات الاستماع لديهم.

2. دراسة عبد المناف (2013): هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها للمرحلة الإعدادية في إقليم كردستان العراق، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، بعينة بلغت (203) واسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن السياسة التعليمية لمادة اللغة العربية في الإقليم تعاني من غموض وعدم وضوح في أهدافها، وأن أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الإعدادي لا تشتمل بشكل عام على جميع المهارات اللغوية الأربع، وأن محتوى مادة اللغة العربية لا تراعي التسلسل المنطقي في ترتيب مهارات اللغة الأربع ومعلومات المادة، وأن اللغة العربية محصورة في تعليم القراءة، والنحو، وإهمال كامل للمهارات اللغوية الأخرى، وأن هناك عدم مراعاة المادة للفروق الفردية بين الطلبة إذ ليس هناك تدرج في عرض المادة العلمية.

3. دراسة الوزان وآخرون (2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إدراكات المدرسين أنفسهم لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها وعلاقة ذلك بخبرة المدرس، بعينة بلغت (57) مدرساً من مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز إدراكات المدرسين للمشكلات المتعلقة بالمنهاج كانت في أنه لا يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين، وفيما يتعلق بالمدرس تمثلت في قلة اشتراك المدرسين في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يتعلق بالمتعلم كانت في الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى الواحد، أما بخصوص البيئة التعليمية فكانت في عدم وجود مكتبة متخصصة تحتوي على المراجع، والكتب، والقصص، والروايات التي تفيد الطلبة الأجانب، وقد دلت نتائج الدراسة أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لإدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تعود لخبرة المدرس.

4. دراسة الزايد (2018): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها في دمشق وذلك من وجهة نظرهم والتعرف على الفروقات في إجابات أفراد العينة البحثية في الاستبيان بحسب متغيرات كل من فترة الدراسة، والجنسية، والجنس، بعينة بلغت (58) طالبا من طلاب العربية من غير الناطقين بها بدمشق، واستخدمت الدراسة لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن

إن درجة صعوبة دراسة اللغة العربية لغير الناطقين بها بحسب أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة مرتفعة، كما لا توجد فروقات دالة إحصائياً بين متوسط درجات إجابات الطلاب على بنود الاستبيان بحسب متغيرات الجنسية، والجنس، ولا فروقات دالة إحصائيا بين متوسط درجات إجابات الطلاب على بنود الاستبيان بحسب متغير فترة الدراسة وقد كانت من (3) أشهر إلى (6) أشهر في سورية.

5. دراسة العثمان وآخرون (2019): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما يواجهه طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها من صعوبات وطرق الحد منها، بعينة بلغت (70) طالبا وطالبة من غير الناطقين بالعربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود صعوبات مرتبطة بالمحتوى التعليمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وضعفه والاعتماد على النشاطات الصفية المستخدمة من قبل المدرسين.

6. دراسة علوان (2019): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بدراسة الكتب المقررة على الطالب وهي: الكتاب الأول من سلسلة العربية بين يديك، والأجزاء الأربعة من كتاب القواعد العربية الميسرة سلسلة في تعليم النحو العربي لغير العرب، والأجزاء الأربعة من كتاب الصرف سلسلة تعليم اللغة العربية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن من أهم هذه المشكلات هي: ضعف الخطة الدراسية المقررة وغياب أهدافها الواقعية القابلة للقياس، وعدم التفريق بين تعليم اللغة العربية والتعلم باللغة العربية، عدم التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة وبين الكفايات الثلاثة.(اللغوية، والاتصالية، والثقافية) علاوة على الإكثار من استعمال اللغة الوسيطة في التدريس، وضعف التواصل مع المدارس التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم الاستفادة من الألفاظ والجمل العربية الموجودة في لغة الطالب ألام.

7. دراسة الزهراني وآخرون (2020): هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بعينة بلغت (65) خريجا جميعهم من خريجي البرنامج والطلبة المتوقع تخرجهم، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى تقويم الخريجين لفاعلية البرنامج في مجالات الخطة الدراسية، وأساليب التدريس، وأنشطة التعلم، والهيئة التدريسية، والكادر المساند، والتسهيلات، ومصادر التعلم، ومخرجات التعلم، والتقويم، والتغذية الراجعة في تقدير الخريجين والبرنامج بشكل عام كان بدرجة عالية، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى فاعلية مجالات البرنامج تعزى لمتغيري المستوى، والمعدل التراكمي لصالح الطالب المتوقع تخرجهم وأصحاب المعدلات التراكمية العالية، كما أظهرت الدراسة جودة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إكساب الطالب المهارات اللغوية اللازمة له والمهارات التفاعلية والتواصلية وغيرها.

8. دراسة اسماعيل وآخرون (2020): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي لمدارس إقليم كوردستان المطبوع في عام (2015) وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن المنهج لا يشجع الطلاب للتكلم باللغة العربية، وأن هناك صعوبات في بعض الكلمات داخل نصوص الكتاب وذلك لقلة تداولها في

عصرنا الحاضر وخصوصاً بالنسبة للطلبة الكرد ذلك لأن اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية لهم، وذكر أن بعض أفكار النصوص عميقة مقارنة بالمستوى الثقافي للطلاب.

9. دراسة سليمان وآخرون (2020): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها والعمل على لفت النظر إلى الجهود التي كانت تبذلها الأمم السابقة في الاهتمام بلغاتها، والأساليب والطريقة التي تتخذها تجاه التعليم والتعلم، والتعرف على مفهوم طريقة التدريس وإجراءاتها، والتعرف على المعايير والأسس التي تفضل بها كل طريقة عن أخرى، والتعرف على أشهر وأحدث طرائق تعليم اللغة العربية ونشأتها ومدخل كل طريقة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن عدم ملائمة المقرر لأهداف تعليم اللغة العربية يؤدي الي صعوبة في تعليم اللغة العربية، وعدم ملائمة المنهج لبيئة وثقافة المجتمع يؤدي الي صعوبة في تعليم وتعلم اللغة العربية، كما أسفرت نتائج هذه الدراسة أيضا عن وجود صعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية متعلقة بالتقويم.

10. دراسة الصاعدي (2021): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم التحديات التي تواجه المعلمين فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بعينة بلغت (55) معلما، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن المعلمين في المعهد يواجهون عددًا من التحديات ذات التأثير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكانت التحديات المرتبطة بالمحتوى اللغوي ذات أعلى وسط حسابي وهو (3.48) بمستوى مرتفع، وتلك المرتبطة بالمدرس كانت ذات أدنى وسط حسابي وهو (2.75) وبمستوى متوسط، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للمعلم، والطالب.

التعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية:

عند مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يلاحظ تنوعها من حيث الأهداف والمنهجيات، والعينات، إلا أنها تتقاطع في عدة محاور رئيسة، يمكن إجمالها في أربعة أبعاد أساسية الصعوبات التعليمية، والمشكلات المنهجية، والتحديات الثقافية، وخصائص المتعلم والمعلم.

فمن حيث الصعوبات التعليمية ركزت دراسات مثل دراسة البوسعيدي (2012) ودراسة الزايد (2018) ودراسة العثمان وآخرون (2019) على (المشكلات المرتبطة بمهارات الاستماع، والفهم، والتحدث) مشيرة إلى أن المتعلمين يواجهون صعوبات ناتجة عن ضعف الممارسة اللغوية، وسرعة الحديث، واستخدام مفردات غير مألوفة، أما من الناحية المنهجية، فقد أشارت دراسات مثل دراسة عبد المناف (2013) ودراسة علوان (2019) ودراسة إسماعيل وآخرون (2020) إلى ضعف تكامل المهارات اللغوية في المناهج المقررة، وغموض الأهداف، وعدم مراعاة التسلسل المنطقي في عرض المادة فضلاً عن تركيز المناهج على الجوانب النظرية كالنحو والقراءة وإغفالها للجوانب التفاعلية.

أما في البعد الثقافي، فقد أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة البوسعيدي (2012)، ودراسة الوزان وآخرون (2014)، ودراسة سليمان وآخرون (2020) وجود فجوة ثقافية بين المتعلمين وبيئة اللغة، ما يؤثر سلبا في تفاعل المتعلم مع المحتوى اللغوي، ويؤدي إلى ضعف الدافعية، كما أبرزت دراسة الوزان وآخرون (2014) أهمية إدراك

المعلم للمشكلات التي تواجه المتعلمين، وربطت تلك المشكلات بخبرة المعلمين ومشاركتهم في البرامج التدريبية.

وفيما يخص البيئة التعليمية والموارد، أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة الصاعدي (2021) ودراسة الزهراني وآخرون (2020) أن عدم توفر المصادر التعليمية المناسبة، وضعف الكادر التدريسي أو نقص الكفاءات يمثلان عائقًا في تحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومع أهمية هذه الدراسات، إلا أنها بقيت في معظمها ضمن إطار الصعوبات التعليمية، واللغوية، والإدارية دون التوسع في البعد الهوياتي أو الثقافي العميق للمتعلم، الذي قد يشكل عاملاً حاسماً في تحديد مدى تقبله للغة الجديدة أو اندماجه في بيئتها، كما أن بعض الدراسات اكتفت بالوصف دون التحليل الإحصائي المتعمق، أو لم تشر إلى دلالة الفروق الإحصائية بين المتغيرات المدروسة، ما يحدّ من إمكانية تعميم نتائجها أو مقارنتها ببيئات تعلم مختلفة.

مقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في المناهج والأدوات والإعداد:

تظهر المقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة عددًا من أوجه الاتفاق والاختلاف على مستوى المنهج المستخدم، والأدوات البحثية، وعدد ونوعية أفراد العينة، مما يبرز مدى تميز الدراسة الحالية، ويُسهم في تعزيز مصداقية نتائجها.

أولاً: المنهج المستخدم:

اعتمدت معظم الدراسات السابقة، كدراسات البوسعيدي (2012)، ودراسة الزايد (2018)، ودراسة العثمان وآخرون (2019) ودراسة الصاعدي (2021)، على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لرصد الظواهر التعليمية وتحليلها في سياقاتها الطبيعية، وهو ما اتفقت معه الدراسة الحالية، إذ استخدمت المنهج ذاته بهدف وصف واقع تأثير الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية وتحليله، ومع ذلك، تميزت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة التي اكتفت بالوصف الكيفي، بدمجها للمنهج الوصفي التحليلي مع التحليل الإحصائي المتقدم، مما أضفى بعدًا موضوعيًا وعمقًا أكبر على النتائج، خاصة باستخدامها اختبارات دلالية مثل اختبار (ت) ومعاملات الثبات، والارتباط.

ثانيا: الأدوات البحثية:

اتجهت أغلب الدراسات السابقة إلى استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات وهو ما تبنته الدراسة الحالية أيضًا، إلا أن الدراسة الحالية تميزت في هذا الجانب من خلال تحكيم أداة الاستبانة بدقة، واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدقها وثباتها، ومنها: معامل الثبات ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الارتباط بيرسون، وهو ما لم يُذكر في غالبية الدراسات السابقة بنفس التفصيل والدقة، كما أن الدراسة الحالية لم تكتفي بوصف النتائج، بل أجرت تحليلاً إحصائيا دقيقًا سمح بالكشف عن فروق دالة إحصائيا مما يمنح نتائجها درجة أعلى من العلمية وقابلية التعميم في سياق العينة المدروسة.

ثالثا: أعداد العينة وعدد أفرادها:

تفاوتت أحجام العينات في الدراسات السابقة، حيث نجد عينات كبيرة نسبيًا مثل دراسة عبد المناف (2013) بعدد (203) مشاركا، ودراسات ذات عينات محدودة مثل دراسة الزايد (2018) بعدد (58) طالبًا، ودراسة والصاعدي (2021) بعدد (55) معلمًا، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على عينة قوامها (40) طالبًا أمازيغيا من قسم اللغة العربية بجامعة صبراتة، وهي عينة مدروسة بدقة تعكس خصوصية الفئة المستهدفة.

ويعد تركيز الدراسة الحالية على عينة متجانسة من حيث الخلفية اللغوية والثقافية (الطلبة الأمازيغ) أحد عوامل قوتها حيث مكّن الباحث من دراسة أثر الهوية بشكل أكثر دقة، خلافًا للدراسات السابقة التي غالبا ما شملت عينات متنوعة من جنسيات وثقافات مختلفة، مما قد يشتت المتغيرات ويضعف عمق التحليل في بعض الأحيان.

خلاصة المقارنة:

يتضح من المقارنة أن الدراسة الحالية وإن كانت منسجمة مع الدراسات السابقة في اعتمادها للمنهج الوصفي التحليلي، واستخدام أداة الاستبانة، إلا أنها تميزت عنها من حيث دقة التحليل الإحصائي، ووضوح المنهجية، وتركيزها على فئة محددة ذات هوية ثقافية موحدة، ما أتاح لها معالجة موضوع تأثير الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية بعمق علمي وموضوعية عالية.

مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

عند مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، يظهر أن هذه الدراسة تمثل إضافة نوعية ومميزة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث موضوعها، وزاوية تناولها، وأدواتها الإحصائية، وعينتها الخاصة، فقد ركزت معظم الدراسات السابقة على تحليل الصعوبات التعليمية والمنهجية مثل ضعف مهارات الاستماع كدراسة البوسعيدي (2012)، وغياب التكامل بين المهارات الأربع كدراسة عبد المناف (2013) ودراسة علوان (2019)، وعدم ملاءمة المحتوى للمستوى الثقافي للطلبة كدراسة إسماعيل وآخرون (2020)، كما سلطت بعض الدراسات الضوء على مشكلات تتعلق بالبيئة التعليمية، والمعلم، مثل قلة المشاركة في البرامج التدريبية، وضعف المكتبات المتخصصة، وغياب الدعم المؤسسي.

في المقابل، فإن الدراسة الحالية تميزت بتركيزها على البعد الهوياتي والثقافي من خلال بحث تأثير الهوية الأمازيغية في تعلم اللغة العربية، وهو جانب لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل مباشر أو معمق، إذ تناولت هذه الدراسة دور الانتماء اللغوي والثقافي في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، ومدى تأثير ذلك على دافعيتهم ومستوى اندماجهم، وصعوباتهم في التعلم، كما أن اقتصار الدراسة على عينة من الطلبة الأمازيغ في قسم اللغة العربية بجامعة صبراتة منحها خصوصية في السياق، وساعد في تقديم فهم أعمق للعلاقة بين الهوية واللغة الثانية، ومن الناحية المنهجية تميزت الدراسة باستخدامها لمجموعة من الأساليب الإحصائية المتقدمة مثل اختبار «ت»، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، مما عزز من موثوقية النتائج، بخلاف بعض الدراسات السابقة التي اكتفت بالتحليل الوصفي، كما كشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وهي نتيجة تسهم في تطوير فهمنا للمتغيرات الشخصية المؤثرة في تعلم اللغة، في حين لم تظهر معظم الدراسات السابقة

اهتماما دقيقا بتحليل الفروق الفردية وفق هذا المتغير.

وعليه، فإن الدراسة الحالية لا تعيد فقط توصيف مشكلات تعليم اللغة العربية، بل تتجاوز ذلك إلى تحليل العوامل النفسية، والثقافية المرتبطة بالمتعلم نفسه، مما يفتح آفاقا جديدة للبحث في قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور أكثر شمولا وتكاملا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من الممكن إجمال ما استفاد منه الباحث من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

1. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في أخذ معلومات ذات قيمة علمية، وتعتبر سنداً علمياً يمكن للباحث أن يقيس عليها معلوماته.

2. من خلال هذه الدراسات أصبح لدى الباحث القدرة على معرفة كيفية تناول الباحثين الآخرين لهذا الموضوع، وبالتالي تمكن الباحث من الوصول للثغرات التي لم يتحدثوا عنها ويقوم هو بالحديث عنها كسابقة علمية وإضافة معلومات جديدة.

3. استفاد الباحث من هذه الدراسات في معرفة الهيكلية العامة للبحث والتعرف عن قرب على كيفية كتابة البحث بالترتيب وبعناصره الكاملة، وماهية كل عنصر من هذه العناصر.

4. قامت الدراسة بالارتكاز على الدراسات السابقة في تحديد نقطة البداية والانطلاق لدراسته، فوقف عند الأمور التي توقفت عليها تلك الدراسات ثم أكمل وأضاف إليها وعليها معلومات جديدة.

5. وجود دراسات سابقة عديدة يؤكد على مدى أهمية الموضوع الذي تناوله الباحث في دراسته الحالية، وبالتالي إقناع القارئ بهذه الأهمية وزيادة جذب القراء، ومن خلال الاستطلاع والتغذية الفكرية التي أخذها الباحث من هذه الدراسات امكنه تحديد عناصر دراسته أو بالأحرى تحديد الفرضيات والمتغيرات التي ستسير عليها دراسته.

6. كانت الدراسات السابقة من مصادر المعلومات الأساسية للباحث، فمن خلال هذه الدراسات قام الباحث باقتباس الكثير من المعلومات، وكذلك قام الباحث بإجراء العديد من العمليات المعرفية مثل المناقشات، والتحليلات، والمقارنات من خلال هذه الدراسات.

7. لا تعود الدراسات السابقة بالفائدة على الباحث وعلى الدراسة فقط، بل تعود بالفائدة على القارئ أيضاً، ولربما هذا الجانب لم يلتفت إليه الكثير، ولكن المتفكر فيه يجد أن هذه الاستفادة يلمسها القارئ بشكل جدي سواء لاحظ القارئ ذلك أم لم يلاحظ، فمنها أن القارئ من خلال وجود معلومات مقتبسة من هذه الدراسات يجد تنوعاً في الطرح، ويجد أمامه قالب نقاشي وحواري بين الباحثين حيث تمثل كل دراسة وجهة نظر كاتبها، وهذا يجعل القارئ يندمج مع ما يقرأه ويتابع القراءة ويستفيد من المعلومات بشكل واسع، وكذلك فإن القارئ عندما يجد التحليلات، والنقاشات، والمقارنات يكون بذلك قد لمس تنوع في طريقة عرض المعلومات، ويمكن للقارئ من خلال هذه الدراسات أن يفهم توجه كاتب الباحث ويتوقع النتائج التي سيصل إليها الباحث من خلال تناوله للدراسات السابقة، كما أن تمعن القارئ في المعلومات المقتبسة من الدراسات السابقة يجعل لديه القدرة على تمييز الكثير من جوانب القوة والضعف في الدراسة التي يقرأها، وهذه الدراسات بشكل عام يمكن اعتبارها مادة تقدم العديد من الجوانب

الخاصة بموضوع الدراسة للقارئ، وكذلك يمكن القول بأن هذه الدراسات يستفيد منها القارئ في كونها ذات طرح تاريخي في كثير من الأحيان فيتعرف القارئ على طبيعة تناول الموضوع على مر تواريخ مختلفة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف هذه الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم الاعتماد على منهج بحثي يتناسب مع طبيعة الموضوع، وطبيعة الظاهرة المدروسة، وهي تأثير الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ في قسم اللغة العربية بكلية الآداب -جامعة صبراتة، ونظرًا للطبيعة الاجتماعية والتربوية للموضوع فقد تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، لما له من فعالية في دراسة الظواهر التعليمية واللغوية كما هي في الواقع، وتحليلها من خلال وصف دقيق وتفسير موضوعي للمواقف والسلوكيات والتجارب التي يعيشها الطلبة، حيث يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على رصد الواقع كما هو، وجمع البيانات المتعلقة بالظاهرة، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج علمية يمكن تعميمها جزئيًا أو الاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب الامازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة والبالغ عددهم (50) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة الأمازيغ الملتحقين بقسم اللغة العربية في كلية الآداب - جامعة صبراتة، تم اختيارهم بطريقة عمدية (قصدية)، نظرًا لكونهم يمثلون الفئة المستهدفة التي تحمل الهوية الأمازيغية وتدرس اللغة العربية كلغة أكاديمية، وقد تم مراعاة تنوع المستويات الدراسية (سنة أولى، ثانية، ثالثة ....) لضمان تمثيل أكثر شمولاً للتجربة التعليمية، وتتمثل عينة الدراسة في:

1- العينة الاستطلاعية: أجريت الدراسة على عينة استطلاعية بعدد (10) طلاب من الطلبة الامازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة.

العينة الاستطلاعية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	5	50%
إناث	5	50%
العدد الإجمالي	10	100%

الجدول رقم (1) يبين عينة الدراسة الاستطلاعية

2- العينة الفعلية: تكونت عينة الدراسة الحالية من (40) طالب وطالبة من الطلبة الامازيغ بكلية الآداب جامعة صبراتة.

العينة الفعلية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	20	50%
إناث	20	50%
العدد الإجمالي	40	100%

الجدول رقم (2) يبين عينة الدراسة الفعلية تبعا لمتغير الجنس

أداة الدراسة:

نظرا لطبيعة هذه الدراسة التي تتناول تأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ، فقد كان من الضروري اختيار أداة بحثية مناسبة تسمح بجمع بيانات دقيقة وموضوعية حول تجارب الطلبة، ومواقفهم، وصعوباتهم التعليمية، وتمثلاتهم اللغوية، والثقافية وعليه، تم الاعتماد على أداة الاستبيان (الاستمارة) باعتبارها أكثر الأدوات ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، ويعد الاستبيان من الأدوات الشائعة في البحوث التربوية واللغوية ذات الطابع الوصفي والتحليلي، لما يتميز به من قدرة على جمع معلومات من عدد كبير من المفردات في وقت قصير إلى جانب كونه يوفر بيانات قابلة للقياس والتحليل الكمي ويمكن دعمه بوسائل تحليل نوعية لزيادة عمق الفهم، ويتكون الاستبيان من (18) فقرة من إعداد الباحث.

صدق وثبات أداة الدراسة:

1- صدق المحكمين:- حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوى الاختصاص والخبرة لإبداء الرأي في فقراته بعدد (5) محكمين، ثم أخذ آرائهم بعين الاعتبار.

2- صدق الاتساق الداخلي:- حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (10) طلاب من الطلبة الامازيغ بكلية الآداب بجامعة صبراتة بقسم اللغة العربية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى ارتباط كل عبارة بأداة الدراسة، فكانت النتائج كالتالي:

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.863	دال عند 0.01
2	0.844	دال عند 0.01
3	0.862	دال عند 0.01
4	0.764	دال عند 0.01
5	0.777	دال عند 0.01
6	0.841	دال عند 0.01
7	0.766	دال عند 0.01
8	0.872	دال عند 0.01
9	0.874	دال عند 0.01
10	0.888	دال عند 0.01

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
11	0.766	دال عند 0.01
12	0.822	دال عند 0.01
13	0.844	دال عند 0.01
14	0.854	دال عند 0.01
15	0.857	دال عند 0.01
16	0.812	دال عند 0.01
17	0.847	دال عند 0.01
18	0.862	دال عند 0.01
معامل الارتباط الكلي	0.839	دال عند 0.01

جدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط الكلية للاستبانة

من خلال الجدول السابق يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

وتم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام كلاً من:-

1- معامل الثبات الفاكررنباخ:- تم استخدام معامل الثبات (الفاكرونباخ) لحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية كما هو موضح بالجدول التالي:

عدد فقرات الاستبانة	معامل الثبات الفاكرونباخ
18 فقرة	0.853

جدول رقم (4) يوضح حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ

من خلال نتائج الجدول السابق نستطيع القول أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2- بطريقة التجزئة النصفية:- حيث تمت تجزئة عبارات الاستبانة إلى نصفين العبارات الفردية في مقابل العبارات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تعديل الطول بمعامل سيبرمان وبراون وبمعامل حساب جتمان فكانت النتائج كالتالي:

عدد فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بيرسون	معامل جتمان	معامل سبيرمان وبراون
18 فقرة	0.839	0.842	0.862

جدول رقم (5) يوضح حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

والذي ينص على: ما تأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية من وجهة نظر عدد من الطلبة الأمازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة صبراتة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوزان النسبية، ودرجات التوافق لكل فقرة من فقرات الاستبانة فكانت النتائج كالآتي:

العبارات	الوزن النسبي	درجة التو افق	الرتبة
افتخر جدا بلغتي الأمازيغية	80%	كبيرة	11
أفضل استخدام اللغة الأمازيغية على اللغة العربية في حياتي اليومية	84%	كبيرة	7
أعتبر تعلم اللغة العربية أمرًا ضروريًا ولكن صعبا	78%	كبيرة	13
أواجه صعوبة في التحدث بالعربية الفصحى	79%	كبيرة	12
أتحدث باللغة العربية فقط في الجامعة	83%	كبيرة	8
أرى أن تعليم اللغة العربية لا يراعي خلفيتي الثقافية	85%	كبيرة جدا	6
أواجه صعوبات لغوية بسبب اختلاف اللغة التي نشأت بها	91%	كبيرة جدا	2
صعوبة تعلم اللغة العربية	77%	كبيرة	14
أواجه صعوبة في فهم المصطلحات الأكاديمية بالعربية	92%	كبيرة جدا	1
أواجه مشكلات في التعبير الكتابي باللغة العربية	88%	كبيرة جدا	4
لا أشارك كثيرا في الحصص خوفا من الوقوع في الخطأ اللغوي	86%	كبيرة جدا	5
لا أجد من يساعدني لغويا في الجامعة طلاب أو أساتذة	72%	متوسطة	17
أعتقد أن اللغة العربية تدرس بطريقة لا تساعدني على الفهم	81%	كبيرة	10
عدم وجود دعم الأصدقاء أو الزملاء الناطقين باللغة العربية	89%	كبيرة جدا	3
عدم وجود دروس تقوية مخصصة لغير الناطقين باللغة العربية	75%	كبيرة	15
وجود مناهج غير مبسطة ولا تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين	82%	كبيرة	9
عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة	70%	متوسطة	18
لا يوجد اهتمام من المعلمين لتعليم الطلبة بشكل جيد	74%	متوسطة	16
المتوسط الحسابي العام	78.67%	كبيرة	

الجدول رقم (6) يبين درجات استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين وجود درجة عالية من التوافق بين أفراد عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة التي تهدف إلى الكشف عن أثر الهوية الأمازيغية في عملية تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة صبراتة، وقد تمثلت أعلى نسب الاستجابة في ثلاث فقرات رئيسية تعكس بوضوح التحديات اللغوية والاجتماعية التي تواجه هؤلاء الطلبة، والتي يمكن تحليلها كما يلي:

1. الفقرة التاسعة: أواجه صعوبة في فهم المصطلحات الأكاديمية بالعربية، وقد حصلت على أعلى نسبة توافق والتي بلغت (92%)، مما يشير إلى أن الفجوة اللغوية الأكاديمية تعد من أبرز العقبات التي يواجهها الطلبة الأمازيغ، وتعكس هذه النتيجة تحديات في اللغة المتخصصة التي تتطلب كفاءة لغوية متقدمة، وغالبًا ما تعاني منها الفئات التي تنتمي

إلى خلفية لغوية مختلفة عن اللغة العربية، كما أشارت إليه دراسة البوسعيدي (2012) في حديثها عن صعوبات الفهم أثناء الاستماع للغة الأكاديمية في البرامج الدراسية.

2 الفقرة السابعة: أواجه صعوبات لغوية بسبب اختلاف اللغة التي نشأت بها، بنسبة توافق بلغت (91%)، وتأتي هذه النتيجة لتؤكد أن الاختلاف الجذري بين اللغة الأم الأمازيغية واللغة العربية يشكل عائقا أساسيًا أمام عملية الاكتساب اللغوي، وتتقاطع هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علوان (2019)، التي أكدت على أهمية مراعاة الخلفية اللغوية للمتعلمين، وعدم استثمار المعجم اللغوي المتقاطع بين اللغات في بناء المناهج.

3 الفقرة الرابعة عشرة: عدم وجود دعم الأصدقاء أو الزملاء الناطقين بالعربية، بنسبة توافق بلغت (89%) وهي نسبة تعكس غياب الدعم الاجتماعي واللغوي داخل البيئة التعليمية، ما يؤدي إلى تفاقم صعوبات التفاعل والممارسة، وتنسجم هذه النتيجة مع ما ذكرته دراسة البوسعيدي (2012)، التي أرجعت صعوبات الاستماع لدى المتعلمين إلى ضعف فرص التفاعل اللغوي، كما تؤكد نتائج دراسة الوزان وآخرون (2014) على دور البيئة التعليمية غير الداعمة في إضعاف كفاءة الطلبة في تعلم اللغة العربية.

التفسير العام للنتائج:

تشير النتائج الثلاث إلى أن التحديات التي تواجه الطلبة الأمازيغ لا تقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل تمتد إلى الجانب الاجتماعي والسياقي المرتبط بالهوية والانتماء الثقافي، حيث تعيق الهوية اللغوية الأم (الأمازيغية) عملية الاندماج اللغوي الكامل في اللغة العربية، سواء على المستوى الأكاديمي، أو التفاعلي، ويتضح أن العزلة اللغوية والثقافية التي قد يعيشها الطالب الأمازيغي تسهم في مضاعفة صعوبات تعلم اللغة، وتقلل من فرص استخدام اللغة العربية في السياقات الحقيقية، كما تعزز هذه النتائج من فرضية الدراسة الحالية التي تنطلق من اعتبار الهوية الأمازيغية عاملا مؤثرًا في تعلم اللغة العربية، حيث تبين أن تفضيل اللغة الأم، إلى جانب غياب الدعم الاجتماعي واللغوي، يعد من أبرز العوامل التي تضعف التحصيل اللغوي، كما تبرز النتائج أهمية التعامل مع تعلم اللغة العربية بوصفه مسارا اجتماعيا وثقافيا وليس مجرد نشاط معرفي، وهو ما يشكل نقلة نوعية في تناول قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مقارنة بالدراسات التي ركزت حصريًا على المناهج أو الأداء اللغوي.

نتائج السؤال الثاني:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودرجة الحرية، ومستوى المعنوية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة فكانت النتائج كالآتي

عدد فقرات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
18 فقرة	ذكور	20	1.20	0.60	0.79	51	0.31
	إناث	20	1.70	0.45			

الجدول رقم (7) يوضح استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لتحديد الفروق في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث، مما يشير إلى أن الطالبات الأمازيغيات أظهرن توافقًا أعلى مع فقرات الاستبانة التي تقيس أثر الهوية الأمازيغية على تعلم اللغة العربية، مقارنة بزملائهن الذكور.

حيث تعكس هذه النتيجة دلالات مهمة، يمكن فهمها في ضوء عدد من العوامل النفسية، والتربوية، والاجتماعية؛ حيث يحتمل أن تكون الإناث أكثر حساسية لغويا وثقافيًا تجاه التحديات المتعلقة بالهوية والانتماء، أو ربما يمتلكن وعيًا أعلى بالصعوبات التي تواجههن في البيئة اللغوية الجديدة، كما قد يعزى ذلك إلى أن الطالبات، في بعض السياقات، يُظهرن دافعية أكبر نحو التعلم وحرصًا أكبر على النجاح الأكاديمي، ما يجعلهن أكثر تعبيرا عن الصعوبات المرتبطة باللغة والهوية.

وعلى الرغم من أن أغلب الدراسات السابقة لم تركز بشكل مباشر على الفروق بين الذكور والإناث في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن دراسة الزايد (2018) أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في تقييم صعوبات تعلم اللغة العربية، في المقابل، تخالف نتائج الدراسة الحالية هذا الاتجاه، مما قد يُعزى إلى خصوصية العينة المدروسة (طلبة أمازيغ بقسم اللغة العربية)، والبعد الثقافي واللغوي المشترك بينهم، والذي قد يبرز بعض الفروق الجنسية في التفاعل مع اللغة المستهدفة.

وتشير نتائج هذه الدراسة أيضًا إلى أهمية مراعاة الخصائص الفردية والنوعية للمتعلمين، بما في ذلك متغير الجنس عند تصميم البرامج التعليمية، خاصةً في البيئات متعددة الهويات اللغوية، والثقافية، كما تدعو إلى إعادة النظر في أساليب التدريس، والدعم النفسي، والتربوي الموجه للطلاب والطالبات على حد سواء.

الاستنتاجات:

بعد الانتهاء من عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطارين النظري والميداني، تبرز الحاجة إلى تقديم استنتاجات عامة تجمل أبرز ما توصل إليه البحث من أفكار ورؤى، وتعكس عمق الفهم الذي تحقق حول إشكالية الدراسة، وتعد هذه الاستنتاجات بمثابة خلاصة مركزة لما أفرزته البيانات الميدانية، وما دعمته الأدبيات السابقة، وما كشفه التفاعل بين الواقع التعليمي والهوية اللغوية للطلبة الأمازيغ، وتسهم الاستنتاجات في إبراز أثر الهوية الأمازيغية بوصفها عاملاً لغويا وثقافيًا مؤثرًا في تجربة تعلم اللغة العربية، سواء من حيث المواقف النفسية للمتعلمين، أو التحديات اللغوية التي يواجهونها، أو مستوى اندماجهم داخل الفضاء الجامعي، كما تبين هذه الاستنتاجات طبيعة العلاقة المعقدة بين اللغة الأم واللغة الرسمية في السياقات التعليمية، وتُضيء على بعض أوجه القصور في السياسات والممارسات التربوية الحالية، ومن هنا، يأتي هذا القسم ليعرض أبرز الاستنتاجات التي توصل إليها البحث بشكل منظم وواضح، يمهد للانتقال لاحقا إلى التوصيات والمقترحات العملية، وذلك على النحو الآتي:

1. تشكل الهوية الأمازيغية عاملا مؤثرًا في عملية تعلم اللغة العربية، حيث أظهرت الدراسة وجود درجة توافق مرتفعة لدى أفراد العينة على أن انتماءهم اللغوي والثقافي الأمازيغي يُسهم في خلق صعوبات في التعلم، سواء على المستوى اللغوي أو التفاعلي داخل البيئة التعليمية.

2. أبرز الصعوبات تمثلت في الفجوة اللغوية الأكاديمية، إذ جاءت فقرة أواجه صعوبة في فهم المصطلحات الأكاديمية

بالعربية في المرتبة الأولى بنسبة (92%)، مما يدل على أن اللغة المستخدمة في السياقات الجامعية تعد تحديا رئيسيا أمام الطلبة الأمازيغ.

3. الاختلاف اللغوي بين اللغة الأم الأمازيغية والعربية يشكل عائقًا بنيويًا أمام الاكتساب اللغوي، وقد تجلى ذلك في نسبة التوافق العالية مع العبارة: «أواجه صعوبات لغوية بسبب اختلاف اللغة التي نشأت بها»، وهو ما يؤكد أن تعلم اللغة الثانية لا ينفصل عن البنية المعرفية واللغوية السابقة للمتعلم.

4. الافتقار إلى الدعم الاجتماعي من الناطقين بالعربية من زملاء أو أصدقاء يزيد من حدة الصعوبات، ويضعف فرص التعلم التفاعلي، مما يشير إلى أهمية تعزيز بيئات تعليمية داعمة ومحفّزة للاندماج اللغوي والثقافي.

5. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) لصالح الإناث، مما يشير إلى أن الطالبات الأمازيغيات يواجهن هذه التحديات بدرجة أعلى، أو أنهن أكثر وعيًا بها وأشد تعبيرًا عنها، وهو ما يستدعي مراعاة البعد الجنسي عند تخطيط برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

6. كشفت الدراسة عن قصور في أساليب التدريس والدعم الأكاديمي الموجه لهذه الفئة من الطلبة، وضعف في تبسيط المناهج وعدم ملاءمتها للخلفية اللغوية والثقافية للمتعلمين، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى مراجعة المناهج الحالية، وتطوير استراتيجيات تعليمية تراعي التنوع الثقافي واللغوي داخل الفصول الدراسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، والتي أظهرت أبعادًا متعددة لتأثير الهوية الأمازيغية على عملية تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأمازيغ، يصبح من الضروري ترجمة هذه النتائج إلى مجموعة من التوصيات التربوية والأكاديمية التي تهدف إلى تحسين واقع التعليم، وتطوير أساليب التدريس وتعزيز الفهم المتبادل بين مكونات المجتمع الجامعي ذي الخلفيات الثقافية المتنوعة، وتأتي هذه التوصيات استجابة لحاجة فعلية إلى مراجعة السياسات التعليمية والممارسات التربوية، بما يراعي التعدد اللغوي والثقافي، ويضمن بيئة تعليمية دامجة وعادلة، كما تعد هذه التوصيات خطوة نحو تفعيل نتائج البحث ميدانيا والاستفادة منها في دعم الطلبة الأمازيغ لغويا وأكاديميا، وتيسير اندماجهم في المسار الجامعي بشكل أكثر فاعلية، وقد تم صياغة التوصيات وفقًا لما أفرزته المعطيات النظرية والميدانية، مع الأخذ في الاعتبار واقع البيئة التعليمية في قسم اللغة العربية بكلية الآداب - جامعة صبراتة، وبما يتناسب مع الإمكانات المتاحة والتحديات القائمة، واستنادًا إلى نتائج هذا البحث واستنتاجاته، يوصي الباحث بعدد من التوصيات التي من شأنها المساهمة في تحسين واقع تعليم اللغة العربية للطلبة الأمازيغ، وتعزيز اندماجهم اللغوي والثقافي على النحو الآتي:

1. مراعاة الخلفية اللغوية والثقافية للمتعلمين عند تصميم مناهج اللغة العربية، من خلال تضمين محتوى يتسم بالبساطة والتدرج، ويراعي خصوصيات الطلبة الأمازيغ ويقلل من الفجوة اللغوية والأكاديمية.

2. إعداد برامج تدريبية تخصصية للمعلمين تركز على مهارات التعامل مع الطلبة من خلفيات لغوية مغايرة وتنمي لدى المدرسين الوعي بأثر الهوية والانتماء الثقافي على العملية التعليمية، إلى جانب تنويع أساليب التدريس المستخدمة.

3. تعزيز الدعم الاجتماعي واللغوي داخل المؤسسة التعليمية، من خلال إنشاء مجموعات دعم طلابية، لتشجيع الطلبة الأمازيغ على التفاعل مع زملائهم الناطقين بالعربية.

4. توفير دورات تأسيسية في اللغة العربية الأكاديمية للطلبة الأمازيغ، تسبق أو ترافق مسيرتهم الدراسية في التخصص، وتهدف إلى تمكينهم من المفاهيم والمصطلحات المتخصصة التي تستخدم في السياقات الجامعية.

5. تحسين المناخ التعليمي داخل قاعات الدرس من خلال تعزيز تقبل التنوع الثقافي واللغوي، وبناء بيئة صفية شاملة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، بما في ذلك متغير الجنس.

6. تضمين مقررات تعليم اللغة العربية مكونا ثقافيا حواريًا يتيح للطلبة الأمازيغ التعرف على الثقافة العربية والانخراط فيها بطريقة تدريجية، مما يسهم في تقليل التوترات الثقافية وزيادة التقبل والانتماء.

المصادر والمراجع:

1.الخضراوي، العربي (2019) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ع (2).

2.النجار، خالد محمد محمود (2019) صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2(4).

3.الضمور، سامي حامد عابد (2013) مشكلات تدريس اللغة الانجليزية لطلبة الأول الثانوي في مديريات التربية الكرك من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

4.العصيلي، عبد العزيز (2002) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة.

5.الناهي، غضون فائق، وصالح، هيثم (2019) مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول.

6.البورسعيدي، فاطمة بنت يوسف (2012) صعوبات الاستماع لدى متعلمي العربية لغير الناطقين بها، مجلة جامعة سلطان قابوس، 6(3).

7.الوزان، ختام محمد، والخياط، ماجد محمد (2014) إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 41(1).

8.الزايد، آلاء (2018) صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر دارسيها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محافظة دمشق، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 40(28).

10.الصاعدي، ماهر بن دخيل الله دخيل (2021) معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(2).

11.الزهراني، صالح بن جمعان، وأبو رحمة، إياد حسين (2020) تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، (1).

12.العثمان، احمد محمد وفيق، ومت نافي، لينا ماليني بنت (2019) معوقات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكيفية تيسيرها، مجلة الراسخون، 4(2).

13.اسماعيل، توفيق محمد، وحنفي، دوله الحاج (2020) كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي للمدارس الكردستانية دراسة وصفية تقويمية، بحث غير منشور.

14.حلبي، تمارا مشهور (2015) المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الانجليزية في مدارس مديريات نابلس الحكومية، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

15.حسين، جميلة خليل أحمد (2013) أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم: جامعة السودان المفتوحة.

16.سليمان، يحيى زكريا حسن، والزاكي، آدم محمد أحمد الحاج (2020) صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 1(21).

17.عبد المناف، إسماعيل إبراهيم (2013) نموذج مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية بكردستان العراق في ضوء الاتجاهات الحديثة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.

18.علوان، أحمد سعيد (2019) مشكلات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للسنة التحضيرية، المجلة العربية لغير الناطقين بها، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

ALmanara Scientific Journal
Faculty of Arts and Sciences in Qaminis,University of Benghazi
ISSUE Decsmber Nine 2025

العنف المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم

ابتسام حسين عمر هيبة [1]، مريم عبد الحميد ارتيو [2]، على عمر بولطيعة [3]

1- محاضر مساعد بجامعة محمد بن على السنوسي -البيضاء.
2- محاضر مساعد بقسم علم النفس ـ كلية الآداب ـ جامعة عمر المختار.
3- استاذ ـ قسم علم النفس ـ كلية الآداب ـ جامعة عمر المختار.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi9

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى العنف المدرسي ومستوى الصحة النفسية لدى للتلاميذ من وجهه نظر افراد عينة الدراسة ، كذلك التعرف على ما اذا كانت هناك علاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية ، والتعرف على اكثر انماط العنف المدرسي وايضاً المتغيرات لنفسية انتشاراً بين تلاميذ الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم ، ومعرفة الفروق في مستوى العنف المدرسي الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين- معلمات" ، التخصص، سنوات الخبرة ،المؤهل العلمي) . تكونت العينة من (234) معلم ومعلمة ، بواقع (108) معلم ، (126) معلمة . طبق مقياس سلوك العنف المدرسي لـــ مخائيل (2024) ، ومقياس الصحة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (من وجهة نظر المعلم) اعداد الباحثون ، اظهرت النتائج :

مستوى سلوك العنف المدرسي. لدى افراد العينة متوسطاً، وفي المقابل ارتفاع مستوى الصحة النفسية ، وجود علاقة عكسية سالبة بين أبعاد الصحة النفسية وأبعاد العنف المدرسي ، أن أفراد عينة الدراسة إجابتهم كانت بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظرهم حول سلوك العنف المدرسي حول اوضاع الصحة النفسية لدى التلاميذ ذوى السلوك العنيف.

وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ وابعاده وكانت الفروق لصالح المعلمين، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ومجالاته وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوى التخصص العلمي، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ومجالاته وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوى الخبرة من خمسة سنوات فما فوق، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ على الدرجة الكلية ،وعلى البعدين (اللفظي و المادي) ، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم للصحة النفسية ومجالاتها لدى التلاميذ ، عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لمستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ على الدرجة الكلية وعلى لمجال الانفعالي بينما وجدت فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم للمجال الاجتماعي لمستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ ، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لمستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ على الدرجة الكلية في البعدين (الانفعالي والاجتماعي)

الكلمات المفتاحية: سلوك العنف المدرسي، الصحة النفسية.

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

مجلة المنارة العلمية
كلية الآداب والعلوم - قمينس بجامعة بنغازي
العـــدد: التاســـع ديســـمبر2025

Abstract:

The study aimed to identify the level of school violence and the level of mental health among students from the perspective of the study sample, as well as to determine whether there is a relationship between school violence and mental health. he study aims to identify the most prevalent patterns of school violence and psychological variables among primary school students from the perspective of their teachers, and to determine the differences in the level of school violence and mental health among the sample members attributed to variables such as gender (teachers - female teachers), specialization, years of experience, and academic qualification..The sample consisted of (234) male and female teachers, comprising (108) male teachers and (126) female teachers. The School Violence Behavior Scale by Mikhail (2024) and the Primary School Students' Mental Health Scale (from the Teacher's Perspective), developed by the researchers, were administered. The results showed:

The level of violent school behavior among the sample group was average, while the level of mental health was high. There was a negative inverse relationship between the dimensions of mental health and the dimensions of violent school behavior. The study group members' responses were average in their view of violent school behavior and the mental health. conditions of students with violent behavior ,There were differences between male and female teachers in their assessment of student violence and its dimensions, with male teachers showing a more favorable view .There were also differences between male and female teachers in their assessment of student violence and its various forms, with teachers with scientific specialization showing a more favorable view .There were differences between male and female teachers in their assessment of school violence behavior among students and its areas, with the differences favoring teachers with five years or more of experience .There are differences between male and female teachers in their assessment of school violence behavior among students on the overall score, and on the two dimensions (verbal and physical). There are differences between male and female teachers in their assessment of students' mental health and its aspects.There were no differences between male and female teachers in their assessments of the level of mental health among students on the overall score and on the emotional domain, while here are differences between male and female teachers in their assessments of the level of mental health among students on the overall score in the two dimensions (emotional and social).differences were found between male and female teachers in their assessments of the social domain of the level of mental health among students.

Keywords: ***School violence behavior, Mental health .***

مقدمة :

تُعد المدرسة بيئة تربوية وتعليمية تسهم في تنمية شخصية الطفل معرفيًا واجتماعيًا ونفسيًا، غير أن هذه البيئة قد تتحول إلى مصدر تهديد إذا ما انتشر فيها العنف بمختلف أشكاله، سواء كان لفظيًا أو جسديًا أو نفسيًا. ويُعد العنف المدرسي من الظواهر السلوكية المقلقة التي بدأت تتزايد في السنوات الأخيرة، خصوصًا في المراحل الدراسية الأساسية، وهو ما يُنذر بانعكاسات خطيرة على الصحة النفسية للطلاب، كالقلق، والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، والعزلة الاجتماعية، بل وقد يؤثر أيضًا على التحصيل الدراسي والتكيف داخل البيئة المدرسية. إن تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في مرحلة عمرية حرجة من النمو النفسي والاجتماعي، حيث تتشكل في هذه الفترة ملامح شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته وعلاقته بالآخرين، لذلك فإن تعرضهم لأي شكل من أشكال العنف المدرسي قد تكون له تبعات طويلة الأمد على صحتهم النفسية. ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية دراسة العلاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية لهذه الفئة العمرية(محمد،2017أ ، ص 309) . والعنف هو حمل القوة او تعمد ممارستها تجاه شخص أو شيء ما»، وممارسة القوة الجسدية بغرض الإضرار بالغير، وقد يكون شكل هذا الضرر ماديًا من خلال ممارسة القوة الجسدية بالضرب، أو معنويا من خلال تعمد الإهانة المعنوية للطفل بالشتم أو التجريح أو الإهانة (عثامنة،2019، ص 410) ،والعنف له اثر سلبي عميق إذا انتشر في مؤسسات التعليم التي تقوم بأعباء النهوض بالمجتمع، فضلاً عن أنه يمثل عائقاً للعمل التربوي المتوقع من المدرسة، وذلك في ضوء ما يترتب عليه من آثار تنعكس على جوانب عدة في الصحة النفسية للتلميذ ، حيث يعد الجانب النفسي المتزن من المنطلقات الهامة التي تساعد التلميذ على التوفيق بين ذاته وبين بيئته ، فهو الذى يعول عليه كثيراً في تحقيق التوافق والشعور الايجابي بالسعادة (الشهري ، 2003). فالعنف في إطار المدرسة يشكل خطورة ؛ إذ إنه يعكس صوراً من أنماط التفاعل السلبي التي تكشف خللاً في النسق القيمي للتلميذ، وضعف مهارات التواصل، والتعامل مع المشكلات التي يواجهها. كما يمثل العنف في المدرسة صيغة من صيغ التسلط والإكراه، وهو استخدام غير مشروع للقوة في توجيه العملية التعليمية (سناني، بسيكر ، 2018).

تحديد مشكلة الدراسة:

تُعدّ مرحلة الطفولة من المراحل الأساسية في حياة الإنسان، إذ تتطلب هذه المرحلة عناية خاصة ورعاية شاملة من قبل الأسرة، التي تُعد المؤسسة الأولى المسؤولة عن تنشئة الطفل وتشكيل شخصيته وتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية، حيث تُشكل السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل مرحلة محورية في نموه وفي كل حياته المستقبلية (الشهري ، 2003). كما تعد المدرسة أول وسط اجتماعي يخرج إليه الطفل بعد الأسرة، وتمثل بيئة مؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تسهم في بناء شخصية الطفل وإعداده للاندماج في المجتمع من خلال ما تحتويه من تفاعلات وعلاقات ومعارف وقيم. كما تقع على المدرسة مسؤولية مشتركة مع باقي المؤسسات المجتمعية في نقل الثقافة وتعزيز ، القيم والتقاليد الايجابية ، وتشير الملاحظات الواقعية في المدارس، سواء الحكومية منها أو الخاصة، إلى تزايد مظاهر العنف المدرسي وتنوع أشكاله، ما يجعله مشكلة حقيقية تؤثر على البيئة التربوية وعلى الصحة النفسية ، إن المدرسة لا تُعد مجرد مؤسسة تعليمية تُزوّد الطالب بالمعرفة الأكاديمية، بل هي أيضًا فضاء

لنموه النفسي والاجتماعي، حيث تُسهم في صقل شخصيته وتنمية مهاراته الحياتية، إلى جانب غرس القيم والمبادئ وتوجيه سلوكه نحو التفاعل الإيجابي مع الآخرين (المرشدى ، نصار،2018). فالمدرسة المؤسسة التربوية الثانية، حيث يتلقى الطفل المعارف والمهارات اللازمة للحياة. ، ما يستدعي تضافر جهود مختلف مؤسسات المجتمع من أجل ضمان تنشئة متوازنة وسليمة له. إلا أن الطفل قد يواجه ظروفًا أسرية صعبة، كالمشكلات الاقتصادية، أو التفكك الأسري، أو الخلافات الاجتماعية، مما يؤثر سلبًا على استقراره النفسي والسلوكي، ويجعله أكثر عرضة للاضطرابات التي تظهر لاحقًا في سلوكه داخل المدرسة. فقد ينتهج الطفل أنماطًا سلوكية عدوانية دون وعي منه، تظهر من خلال العنف تجاه زملائه أو تجاه الكادر التعليمي(ستانلي ، بوعطيط ،2022، ص 98) ، ولكن رغم الجهود المبذولة من قبل المؤسسات التعليمية والمجتمع للحد من العنف المدرسي ، وفي ظل التطور الذي يشهده قطاع التربية والتعليم في مجال استخدام التقنية والتعليم الالكتروني، وتطوير المناهج، والخطط الدراسية، وتعيين معلمين بكفاءات عالية، إلا أن ذلك لم ينعكس على ممارسات التلاميذ داخل المدرسة، لا تزال هذه الظاهرة مستمرة، ويمارسها التلاميذ مع بعضهم البعض، بأنماطها المختلفة ، مما يؤرق أولياء الأمور والمعلمين والمهتمين بالتنشئة النفسية السليمة للأطفال. فالعنف المدرسي من أبرز المشكلات التي تواجه الإدارات المدرسية، وهذا ما أكدته دراسة مرشدي ونصار (2018) والتي أشارت نتائجها إلى الآثار السلبية لظاهرة العنف المدرسي من تخريب ممتلكات المدرسة، ومن ارتفاع مستوى العنف المدرسي، موضحة انتشار الفوضى وعدم الانضباط وهو حالة تعكس سوء صحة المجتمع وأمنه، ودليل إهمال للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لحاجات التلاميذ . وبذلك فإن العنف يشوه سمعة المؤسسة التربوية ، ويعّوق النمو الشخصي للتلاميذ، ومن العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الاسئلة الآتية :

1.مامستوى العنف المدرسي ومستوى الصحة النفسية للتلاميذ من وجهه نظر افراد عينة الدراسة ؟

2. ما العلاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس؟

3. ماهي اكثر الاوضاع النفسية انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الثانية من الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم؟

4.ماهي اكثر انماط العنف المدرسي انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الثانية من الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم

5. هل يوجد فروق في مستوى العنف المدرسي ومستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع «معلمين- معلمات» ،سنوات الخبرة ، التخصص) ؟

أهمية الدراسة:

1.وتنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة إلى فهم العلاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ الصفوف الرابع، الخامس، والسادس الابتدائي، لتوفير بيئة تعليمية أكثر أمنًا واستقرارًا نفسيًا، تسهم في تنمية شخصية.

2.تكمن أهمية الدراسة في رصدها لحالات الطلبة الذين لديهم تصرفات سلوكية سلبية تتمثل بالعنف المدرسي، ومدى تفاقم وانتشار العنف، وأضراره على المدرسة، كما تكمن الأهمية النظرية في الفائدة المتوقع أن تضيفها

الدراسة الحالية من خلال نتائجها، ورفدها للمهتمين والباحثين في المجال التربوي والنفسي بالأدب النظري المتعلق بالعنف المدرسي.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى للتلاميذ من وجهه نظر افراد عينة الدراسة ؟
2. التعرف على مستوى الصحة النفسية للتلاميذ من وجهه نظر افراد عينة الدراسة ؟
3. التعرف على ما اذا كانت هناك علاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس؟
4. التعرف على اكثر الاوضاع النفسية انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الثانية من الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم ؟
5. التعرف على اكثر انماط العنف المدرسي انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الثانية من الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم
6. التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى العنف المدرسي لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين-معلمات» ،سنوات الخبرة ، التخصص) ؟
7. التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين-معلمات» ،سنوات الخبرة ، التخصص) ؟

مفاهيم الدراسة:

يُعرّف العنف المدرسي بانه : سلوك عدواني يصدر عن التلاميذ داخل البيئة المدرسية ، ويتضمن استخدام القوة الجسدية او اللفظية او النفسية ، بصورة مباشرة او غير مباشرة ،مما يلحق الاذى بالتلاميذ الاخرين (الاطرش ، 2021)

ويعرف اجرائياً: بأنه هو كل سلوك عنيف صادر عن تلاميذ الشق الاول من التعليم الاساسي (الرابع – الخامس – السادس)،سواء كان جسديا أو لفضيا أو رمزيا ، ويكون موجها إما لزملائه أو أساتذته أو الطاقم الإداري او ممتلكات المؤسسة التعليمية أو عتاد. وهو ما سيتضح من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص عند إجابته على فقرات مقياس العنف المدرسي، المعد لأغراض الدراسة.

الصحة النفسية: يعرفها (زهران، 2005 ، ص 10) بأنها (حالة ايجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك، وليست مجرد غياب أو الخلو من أعراض المرض النفسي).

ويمكن تعريفها اجرائياً بأنها: توافق التلاميذ مع أنفسهم ومع العالم الخارجي عموما مع حد أقصى من النجاح والرضا والانشراح والسلوك الاجتماعي السليم والقدرة على مواجهة ظروف الحياة وقبولها وهو ما سيتضح من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص عند إجابته على فقرات مقياس العنف المدرسي، المعد لأغراض الدراسة..

حدود ومحددات الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ الشق الاول من التعليم الاساسي بمدينة البيضاء والمقيدين بالصفوف (الرابع – الخمس – السادس) ذكوراً واناثاً الذين لديهم السلوك العنيف تتراوح أعمارهم بين (9 - 11) ، خلال العام الدراسي 2024 /2025 .

الدراسات السابقة :

اجرى الشهري (2003) دراسة هدفت الى معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية التعرف على الفروق بين المعلمين في الإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف والتعرف على مدى اختلاف العنف لدى طلاب باختلاف المتغيرات الشخصية (مستوى الدخل الحي السكني- الفئة العمرية) . تكونت (89)من المعلمين والاداريين من النوعين «ذكور – اناث. اظهرت النتائج انه لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي، ولا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرته لأخطر أنواع العنف المدرسي، حيث يرون أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي كما يعد العنف الرمزي وهو العنف الذي يؤدي إلى الازدراء والاحتقار أكثر أنواع العنف التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب في المدرسة. ويعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يتعرض لها الإداريين من الطلاب في المدرسة ، أكثر أنواع العنف المدرسي التي يستند لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل عنف جماعي. يعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يستند لها المعلمون ضد الطلاب في المدرسة؟ لا يختلف العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي السكني والعمر.

كما أجرى صالح (2017) دراسة استهدفت الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الأساسية لمظاهر العنف المدرسي وأسبابه وطرق الحد منه، وشملت العينة (40) معلماً ومعلمة. وقد بينت النتائج أن العنف اللفظي هو الأكثر شيوعاً، وأن ضعف دور الأسرة وغياب الأنشطة المدرسية من أبرز مسبباته، واظهرت النتائج ان مستوى الصحة النفسية متوسط ويزاد تدهور كلما كان العنف المدرسي عال.

واورد محمد(2017 أ) دراسة هدفت إلى تحديد مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشاري التربية ، حيث اشتملت عينة الدراسة على 40 مستشارا من مستشاري التربية بالمتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2015/2016 . واستخدم الباحثان مقياس مظاهر و أسباب العنف المدرسي تم التحقق من خصائصه السيكو مترية . بعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى ما يلي:.تقع مظاهر العنف المدرسي على شكل عنف نحو الممتلكات بالدرجة الأولى ثم يليه العنف نحو الآخرين وفي الأخير العنف نحو الذات بين التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، هذا من وجهة نظر مستشاري التربية. ، .أهم الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مستشاري التربية هي على التوالي: أسرية، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، البيئة المدرسية.

كما اورد ايضاً محمد(2017 ب) دراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدراء المتوسطات من العام الدراسي (2015- 2016) ومعرفة الفروق في مظاهر العنف تبعا لمتغيري الخبرة المهنية ، وقد تم إتباع المنهج الوصفي في الدراسة، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة والمتمثل في مدراء المتوسطات لولاية مستغانم وتكونت من 60 مديرا. بعد الحصول على

البيانات ومعالجتها تمثلت النتائج في العنف نحو الآخرين أكثر انتشارا ثم يليه العنف نحو الذات وفي المرتبة الثالثة العنف نحو ممتلكات المؤسسة. 2 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى تقديرات مدراء المتوسطات لمظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعا إلى متغير الخبرة المهنية (أقل من5سنوات، من 6 إلى 15 سنة ، أكثر من 15 سنة) .

وهدفت دراسة عبد الرحمن (2018) إلى استقصاء العلاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية للتلاميذ من وجهة نظر (50) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين زيادة العنف وتراجع الصحة النفسية، حيث يؤدي العنف إلى القلق، ضعف الثقة بالنفس، الميل للعزلة وتدني التحصيل الدراسي. و ان مستوى الصحة النفسية متوسط ويزاد تدهور كلما كان العنف المدرسي عال.

كما هدفت دراسة سناني و بسيكر (2018) إلى التعرف على عوامل العنف المدرسي وسبل الحد منه، حيث أجريت الدراسة على عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية بلغت (44) معلم، وقد تم اتباع المنهج الوصفي من خلال توزيع استبيان على المعلمين، ومن أجل تحليل نتائج الدراسة تم استعمال برنامج spss23. وفي النهاية توصلت النتائج إلى أن مستوى العوامل الشخصية والمدرسية والأسرية والإعلامية هو مستوى عالي، وأن أهم وسائل الحد من العنف من وجهة نظر المعلمين كانت ، توفير الخدمات في المدرسة كالملاعب الرياضية، يليه النصح الدائم من طرف الآباء لأبنائهم، يليه تعزيز ثقة الطفل بذاته، يليه المساواة في المعاملة بين التلاميذ من قبل المعلمين.

وذكر المرشدي و نصار (2018) دراسة هدفت إلى استقصاء العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم، بلغت العينة (200) مدرس ومدرسة من مدارس المرحلة المتوسطة في مركز محافظة النجف الأشرف، استخدم الباحثان مقياس العنف المدرسي والذي تكون بصورته النهائية من (30) فقرة اظهرت النتائج ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى المرحلة المتوسطة، فضلاً عن وجود فرق ذات دالة تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور في العنف المدرسي. كما ذكر خابط و معمري (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث على عينة قوامها (72) تلميذ وتلميذة، بواقع (33) تلميذ، و(39)تلميذة ، طبق عليهم مقياس العنف المدرسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار ظاهره العنف المدرسي لدى التلاميذ ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ، لصالح الذكور.

وجاء عثامنة (2019) بدراسة هدفت الى التعرف على دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ، كما هدفت للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة تبعاً لمتغيرات الخبرة والنوع «ذكور – اناث » المسمى الوظيفي ، ولتحقيق أهداف المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية تم تصميم استبانة، و اعتمد الباحث في اختيار عينة الدراسة على أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وقامت الباحثة بتوزيع (350) استبانة على المعلمين والمعلمات ومدراء في مدارس أي على ما نسبته (32)% من مجتمع الدراسة، استردت منها(321)استبانة وبعد مراجعة الاستبانة

تبين أن هناك (17) استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي، بهذا فان عينة الدراسة تكونت من (304) معلمين ومعلمات ومدراء ، اظهرت النتائج أن البيئة المدرسية تؤثر بدرجة متوسطة في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية لهم.

كما جاء البخاري (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على لعنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين، تكونت عينة البحث من (100)، مرشد ومرشدة من المرشدين التربويين ، ولغرض تحقيق أهداف البحث اعد الباحثان أداة (استبيان) لقياس العنف المدرسي والمكون من (35) فقرة، ولتحليل النتائج استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي، وأظهرت النتائج بوجود العنف المدرسي بين الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين.

وقام يوسف (2020) بدراسة تصورات المعلمين للعلاقة بين أنماط العنف (الجسدي، اللفظي، النفسي) وبين مؤشرات الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك على عينة من (65) معلماً. وأظهرت النتائج أن العنف النفسي وإن كان أقل ظهوراً من غيره إلا أن أثره النفسي أكثر عمقاً، حيث يرتبط بشكل مباشر بزيادة معدلات الاكتئاب وضعف الدافعية للتعلم. و ان مستوى الصحة النفسية متوسط ويزاد تدهور كلما كان العنف المدرسي عال، كما خلصت الدراسة إلى أن التدريب المستمر للمعلمين على مهارات إدارة الصف يسهم في تقليل الممارسات العنيفة وتعزيز مناخ مدرسي صحي.

كما قام بني نصر (2021) بدراسة هدفت الى التعرف إلى دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعلماتها للحد من ظاهرة التنمر، وتكونت عينة الدراسة من(666) معلماً ومعلمة، وأختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة للدراسة المكونة من (42) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، واستخدم متغير جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ومديرية التربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعلماتها للحد من ظاهرة التنمر كانت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا لدور المعلمين للحد من ظاهرة التنمر تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، والمؤهل، وكانت لصالح الدراسات العليا .

ودرس دراغمة (2021) « واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الأساسية من وجهة نظر معلمهم .وتكونت العينة من (46) معلما ومعلمه في المدارس الاساسية ، كما قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) ، وأظهرت النتائج أن واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات متوسطا، وبينت أيضاً عدم وجود فروق دالة حول واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى الى متغير النوع « ذكور – اناث « ومكان السكن، ووجود فروق دالة حول واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى الى متغير العمر لصالح الاعمار الصغيرة، وكذلك متغير سنوات الخبرة لصالح السنوات القليلة.

كما درس ستاني و بوعطيط (2022) العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر المعلمين وبالضبط على مستوى المتوسطات، وذلك من خلال البحث في أنواع العنف الأكثر انتشارا في المؤسسات التربوية وبالتركيز على ثلاثة أنواع من العنف (العنف المعنوي، العنف البدني، العنف المادي)، من أجل التوصل إلى الحلول المناسبة حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي. تكونت العينة من (30) استاذ ، كما تم استخدام أداة الاستبيان من أجل جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وتوصلنا إلى أن العنف البدني أكثر انتشارا يليه العنف المادي ثم العنف المعنوي، كما توصلنا إلى أن هناك الكثير من الأسباب التي تؤدي إلى العنف أهمها نفسية، اجتماعية واقتصادية إضافة إلى التغيرات الثقافية والتكنولوجية التي مست البيئة التي يعيش فيها الطفل والتي تؤثر على مختلف جوانب حياته.

كما توصلت دراسة نا جاو (Na Zhao,et.al 2024) الصينية الواسعة النطاق شملت أكثر من (95) ألف تلميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين مستوى التعرض للعنف المدرسي ومؤشرات الصحة النفسية؛ إذ يرافق العنف زيادة في مستويات القلق والاكتئاب وضعف التوافق الاجتماعي. وهذا يدعم ما تشير إليه الأدبيات من أن العنف المدرسي يمثل أحد أخطر مهددات التوازن النفسي لدى التلاميذ

مناقشة الدراسات السابقة :

أن معظم الدراسات السابقة تناولت المنهج الوصفي وبذلك تتفق مع الدراسة الحالية ، اما اغلب الدراسات فقد هدفت إلى التعرف على مستوى العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر المعلمين ، والتعرف على طبيعة العنف وانواعه وواقعة وكذلك الفروق في مستوى الفروق العنف تبعا لمتغيري الخبرة المهنية ، الشهري (2003) ، دراسة صالح (2017) ، دراسة يحي باشا (2017) دراسة عثامنه (2019) . في المقابل هناك دراسات تناولت العلاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية كدراسة صالح (2017) ، وعبدا لرحمن (2018) ، خابط (2019) ويوسف (2020)، أجريت الدراسات السابقة على عينات في أكثر من بلد مثل العراق، فلسطين ، السعودية ، الجزائر .وقد كانت هناك دراسات اقتصرت عيناتها على معلمين فق مثل دراسات سناني و بسيكر (2018) المرشدي و نصار (2018) ، بني نصر (2021) ، دراغمة (2021) ، ستاني ابي و بوعطيط جلال الدين(2022)، ودراسات اخرى اشتملت عيناتها على معلمين ومديرين وطلاب مثل الشهري (2003)، ودراسات اشتملت عيناتها على معلمين ومديرين مثل دراسة عثامنة (2019)، وتوجدت دراسات كانت عيناتها مرشدين ومستشارين تربويين البخاري (2010)، باشا (2017 أ) ، واقتصر بعض الدراسات على المدراء كدراسة باشا (2017 ب) ، أما حجم العينة فقد اختلف من دراسة إلى اخرى حيث كان أكبر حجم عينة (666) معلم ومعلمة في دراسة بني نصر (2021)، وأصغر حجم في دراسة ستاني ابي و بوعطيط جلال الدين(2022)حيث بلغت (30) استاذ . أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى المرحلة المتوسطة، البخاري وأظهرت النتائج كدراسة البخاري (2010) دراسة المرشدي و نصار (2018)، ودراسة خابط ومعمري (2019) و أن واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء متوسطا، كدراسة دراغمة (2021) ، كما اشارت دراسات اخرى الى ان مستوى الصحة النفسية متوسط ويزاد تدهور كلما كان العنف المدرسي عال كدراسة صالح (2017) ، وعبدا لرحن (2018)

، و يوسف (2020، وواضحت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة سلبية بين العنف المدرسي ومستوى الصحة النفسية فالعنف يؤدي الى القلق ، وضعف الثقة بالنفس، والميل للعزلة وزيادة معدلات الاكتئاب وضعف الدافعية للتعلم كدراسة عبد الرحمن (2018) ودراسة يوسف (2020) ،و دراسة نا جاو (Na Zhao,et.al 2024).

كما أسفرت النتائج على وجود فرق ذات دالة حسب أراء المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور في العنف المدرسي أي الذكور اكثر عنفاً كدراسة المرشدي و نصار (2018)، و\راسة خابط(2019). وجود فروق دالة إحصائيا لدور المعلمين للحد من ظاهرة التنمر تعود لمتغير النوع : ذكور –اناث « لصالح الإناث، والمؤهل، وكانت لصالح الدراسات العليا كدراسة البخاري (2010)

وبينت نتائج الدراسات السابقة أيضاً عدم وجود فروق دالة حول واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى الى متغير النوع « ذكور –اناث « ومكان السكن، ووجود فروق دالة حول واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى الى متغير العمر لصالح الاعمار الصغيرة، وكذلك متغير سنوات الخبرة لصالح السنوات القليلة كدراسة دراغمة (2021) ، واظهرت النتائج كذلك انه لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي ، ولا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرته لأخطر أنواع العنف المدرسي، لا يختلف العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي السكني والعمر كدراسة الشهري (2003) و دراسة عثامنه (2019) . ولا توجد فروق بين مستوى تقديرات مدراء المدارس المتوسطة لمظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعا إلى متغير الخبرة المهنية (أقل من5سنوات، من 6 إلى 15 سنة ، أكثر من 15 سنة) كدراسة يحي باشا (2017 ب) ، وبينت نتائج الدراسات السابقة ايضًاً أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي ،. يعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف المدرسي انتشاراً كدراسة الشهري (2003) ، ودراسة صالح (2017) . بمنا اشارت دراسة ستاني و بوعطيط (2022) الى ان العنف البدني أكثر انتشارا يليه العنف المادي ثم العنف المعنوي ، كما اشارت دراسة يحي باشا (2017 أ) الى ان مظاهر العنف المدرسي تقع على شكل عنف نحو الممتلكات بالدرجة الأولى ثم يليه العنف نحو الآخرين وفي الأخير العنف نحو الذات ، بعكس نتائج دراسة يحي باشا (2017 ب) التي اشارت الى ان العنف نحو الآخرين أكثر انتشارا ثم يليه العنف نحو الذات وفي المرتبة الثالثة العنف نحو ممتلكات المؤسسة. اما عن أهم الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مستشاري التربية هي على التوالي أسرية، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، البيئة المدرسية دراسة يحي باشا (2017 أ) .كما توصلت بعض الدراسات السابقة الى أن هناك الكثير من الأسباب التي تؤدي إلى العنف أهمها نفسية، اجتماعية واقتصادية إضافة إلى التغيرات الثقافية والتكنولوجية التي مست البيئة التي يعيش فيها الطفل والتي تؤثر على مختلف جوانب حياته دراسة ستاني و بوعطيط (2022).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

قد شكّلت الدراسات السابقة ركيزة أساسية في بناء هذا البحث، إذ أسهمت بصورة مباشرة في بلورة ملامح الدراسة الحالية وضبط عناصرها المنهجية. فمن خلال تحليل الاتجاهات العلمية الواردة في الأدبيات

السابقة، أمكن تحديد عنوان الدراسة بصياغة أكثر دقة وشمولًا، بما يعكس المتغيرات ذات الصلة ويحدّد إطارًا معرفيًا واضحًا لمشكلة الدراسة . كما أفادت هذه الدراسات في بناء مقياس الصحة النفسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ حيث تمت الاستفادة من العبارات، والأبعاد، والمفاهيم النظرية التي تناولتها الأدوات السابقة، مما سمح بتطوير يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وملاءم للسياق التربوي قيد الدراسة.

وفيما يتعلّق بالعينة، فقد ساعدت نتائج الدراسات السابقة على فهم خصائص الفئات الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة، الأمر الذي كان له دور بارز في اختيار العينة الحالية وفق أسس علمية واضحة، واستنادًا إلى معايير دقيقة تتسق مع أهداف الدراسة ومتطلباتها. كذلك أسهمت الدراسات السابقة في تبرير منهج الدراسة؛ إذ وُجد أن المنهج المستخدم في هذه البحوث هو الأكثر مناسبة لطبيعة المشكلة، مما عزّز قرار اعتماد المنهج ذاته في الدراسة الحالية، مع مراعاة التطوير والتعديل بما يتفق مع السياق المحلي.

أما فيما يخص التعليق على النتائج، فقد شكّلت الأدبيات السابقة إطارًا مقارنًا مهمًا، إذ أتاحت للباحثين تفسير النتائج، سواء التي جاءت متسقة مع ما ورد في الدراسات الأخرى أو التي تباينت عنها. وقد ساعد ذلك في تقديم تفسيرات علمية معمقة، وتعزيز مناقشة النتائج في ضوء نظريات الصحة النفسية والسياقات التربوية المختلفة، مما أضفى على الدراسة مزيدًا من القوة العلمية والاتساق المنهجي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، للكشف عن العنف المدرسي و آثاره النفسية لدى عينة من تلاميذ الشق الاول من التعليم الاساسي بمدينة البيضاء

مجتمع الدراسة : تكون عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من مدارس التعليم الأساسي داخل بلدية البيضاء للعام الدراسي (2021 - 2022) وبلغ عدد المعلمين المشمولين بالدراسة (600) معلم ومعلمة ، من مدارس التعليم الاساسي الحلقة الثانية بواقع (276) معلم، ، (324) معلمة.

عينة الدراسة : قام الباحثان باختيار (234) من المعلمين والمعلمات ، وذلك استنادا الى معامل كريجسى و مرجان (Krejcie, Morgan,1970) وهو حجم العينة المناسبة عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة . ولاستخراج النسبة المئوية لكل طبقة من مجتمع الأصلي ،اعتمد الباحث في الدراسة على العينة الطبقية التناسبية، وفى هذه الدراسة كان متغير النوع (ذكور – اناث) ،هو الطبقة التي تم على أساسها الاختيار ، حيث تم قسمة اولا مجموع الذكور على العدد الكلي للمجتمع ، ثم قسمة مجموع الاناث ، ثم الضرب في حجم العينة المقترح وفقاً لهذه المعادلة ( ) حيث ل= العدد المقترح للعينة ، ط = نوع العينة (ذكور- اناث) ، ن= عدد المجتمع بالكامل

استخراج عينة الذكور $= \frac{276}{600} x$ 234 107.6 ، استخراج عينة الاناث $= \frac{324}{600} x$ 234 126.4

بعد تحديد حجم العينة ، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة على حده ، حيث تم الحصول على قائمة بأسماء المعلمين والمعلمات من مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بالمدارس الواقعة في نطاق مكتب الخدمات التعليمية البيضاء ، البالغ عددها (47) مدرسة ، وتم كتابة اسماء كل طبقة على حده في قصاصات ورق صغيرة للحصول على العدد المطلوب ، وبالتالي تم تحديد حجم عينة الدراسة ، والجدول (1) يوضح الخصائص

الديموغرافية لعينة الدراسة

جدول (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
النوع	ذكور	108	46.2%
	اناث	126	53.8%
	المجمــوع	234	100%
التخصص	ادبي	104	44.4%
	علمي	130	55.6%
	المجمــوع	**234**	**100%**
سنوات الخبرة	اقل من سنتين	56	24%
	من سنتين الى خمسة سنوات	88	37.6%
	خمسة سنوات فما فوق	90	38.4%
	المجمــوع	**234**	**100%**
المؤهل العلمي	متوسط	97	42%
	جامعي	110	47%
	مافوق الجامعي	26	
	المجمــوع		**11%**

اداتا الدراسة :

1- مقياس سلوك العنف المدرسي:

تم الاعتماد على مقياس سلوك العنف المدرسي لـ مخائيل (2024) ، يتكون المقياس من (20) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

1.المجال اللفظي يتكون من (10) عبارات وتشمل العبارات (1-10)

2.المجال الجسدي (6) عبارات وتشمل العبارات (11 16)

3.المجال المادي (4) وتشمل العبارات (17 - 20)

تصحيح المقياس : تم صياغة درجات المقياس اعتمادًا على سلم ليكرت Likert الرباعي وذلك ، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاثة (دائمًا، أحياناً ، نادرًا، مطلقًا)

وهي تمثل (4 ، 3 ، 2 ، 1)على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج : أي تحديد المدى او طول الفئة وذلك بهذه المعادلة $h = \frac{\text{الوزن الاكبر} - \text{الوزن الاصغر}}{\text{الوزن الاكبر}!}$ اي $\frac{1-4}{4} = 0.75$ ، بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وبداية المقياس هي الواحد الصحيح وهكذا أصبح طول الخلية كما في الجدول الآتي:

جدول (2) سلم تصحيح مقياس سلوك العنف المدرسي

المدى	قليلة	متوسطة	كبيرة.	كبيرة جداً
	1.75 – 1	2.51 – 1.76	3.27 – 2.52	4.03 – 3.28

تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (1 – 80)صيغت العبارات كلما زادت الدرجات دل ذلك على ارتفاع سلوك العنف المدرسي لدى التلميذ.

الخصائص السيكو مترية (الصدق – الثبات) للمقياس الاصلي :

اولاً: الصدق:

1.صدق المحكمين الظاهري: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفس ي والتربوي، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملائمة لعبارات للمجالات وكذلك للتحقق من مدى ملائمته للفئة المستهدفة وتم التعديلات في ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم واتفاق بما نسبته (80 %)

2. صدق البناء الداخلي : لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل عبارة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) تلميذ وتلميذة ، وقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الأداة ككل ما بين (0.38 - 0.72)، ومع المجال الذى تنتمى اليه العبارة (0.37 - 0.95) .

ثانياً: الثبات : تم التأكد من الثبات بطرق:

1. إعادة الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الاول على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) تلميذ وتلميذة ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

2.معامل الفا كرونباخ: وصل معامل الفا كرونباخ للدرجة الكلية الة (0.88) وعلا المجالات تراوح مابين (0.81 – 0.86).

الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) لمقياس العنف المدرسي في الدراسة الحالية :

أولاً- الصدق: تم تقدير صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس سلوك العنف المدرسي على مجموعة من المحكمين من اساتذة التربية وعلم النفس لمعرفة مدى مناسبة عبارات المقياس وصلت نسبة الاتفاق على صلاحية المقياس 80%.

ج- الصدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر على الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس عن طريق ارتباط بيرسون، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3) معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	عدد العبارات	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
الانفعالي	10	0**911.	0.01
الاجتماعي	10	**921.	0.01

يتضح من جدول (3) ان معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهو مستوى مرتفع، ويعد مؤشراً جيداً على صدق المقياس.

جـ- الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي عن طريق اخذ اعلى 27% من الدرجات واقل 27% من الدرجات وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في مقياس سلوك العنف المدرسي.

جدول (4) دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدنيا	63	35.7	4.8	124	-24.205-	0.01
العليا	63	60.7	6.6			

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة اخصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح مجموعة الدرجات الدنيا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين اعلى الدرجات ، واقلها وهذا يدل على صدق المقياس وملائمته لما وضع لقياسه.

ثانياً.الثبات: قام الباحث بتقدير الثبات بعدة طرق هي:

أ- طريقة الفا كرو نباخ: استخرج الباحثان قيمة معامل الفا كرو نباخ لحساب ثبات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.67).

ب- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة الكلية بتقسيم العبارات إلى زوجية وفردية ثم اجرى بينها ارتباط بيرسون حيث وصل الارتباط الى (0.74)، واستخدمت معادلة سبيرمان- براون للتصحيح وتم الحصول على معامل ثبات(0.80)، وتعد معاملات الثبات هذه مؤشرات جيدا على ثبات المقياس وصلاحيته المقياس.

ب- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال وكذلك درجة العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	البعد	ارتباط العبارة ببعدها	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
1	المجال اللفظي	.734 .0**	.576 .0**
2		.705 .0**	.212 .0**
3		.599 .0**	.583 .0**
4		.377 .0**	.401 .0**
5		.660 .0**	.731 .0**
6		.590 .0**	.459 .0**
7		.805 .0**	.848 .0**
8		.636 .0**	.702 .0**
9		.718 .0**	.792 .0**
10		.731 .0**	.644 .0**
11	المجال الجسدي	.167 .0*	.693 .0**
12		.177 .0**	.651 .0**
13		.173 .0**	.727 .0**
14		-.353 .0**	.624 .0**
15		.186 .0**	.608 .0**
16		.906 .0**	.653 .0**
17	المجال الجسدي	.883 .0**	.620 .0**
18		.907 .0**	.524 .0**
19		.641 .0**	.502 .0**
20		.562 .0**	.511 .0**

ومن الجدول (5) يتضح إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال د وكذلك للمقياس كانت دالة ومرضية عند مستوى (0.01) مما يشير إلى ثبات المقياس

ثانيا: مقياس الصحة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (من وجهة نظر المعلم)

بعد الاطلاع على الاطار النظري الخاص بالصحة النفسية لتلاميذ التعليم الاساسي وعلى بعض المقاييس الخاصة بالصحة النفسية للأطفال مثل مقياس عدوانية الأطفال - نسخة المعلم (جيفري م. هالبرين وآخرون Jeffrey M. Halperin et al., 2003) ، ومقياس الصحة النفسية للشباب العربي جهاد مخول وآخرون (Jihad Makhoul et al., 2011)، مقياس القوة والصعوبات Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) وهو مقياس نفسي قصير يُستخدم لتقييم السلوكيات الإيجابية (القوى) والمشكلات النفسية أو السلوكية (الصعوبات) لدى الأطفال والمراهقين، ويُملأ عادةً من قبل الآباء، أو المعلمين، أو الأطفال أنفسهم حسب الفئة العمرية لدى الأطفال اختصار ASEBA يعني: Achenbach System of Empirically Based Assessment

وهو نظام قدمه توماس آشنباخ Thomas Achenbach للتقييم القائم على الأدلة ، شامل لتقييم الصحة النفسية والسلوكية للأطفال والمراهقين، يعتمد على جمع البيانات من عدة مصادر مثل الوالدين، المعلمين، والأطفال أنفسهم. أما TRF فهو اختصار لـ: Teacher Report Formوترجمته: استمارة تقرير المعلم وهي جزء من نظام

ASEBA، حيث يملأ المعلمون هذه الاستمارة لتقييم سلوكيات وتكيفات التلاميذ في البيئة المدرسية. باختصار، ASE-BA-TRF هو استمارة يستخدمها المعلمون لتقييم الصحة النفسية والسلوكية للأطفال بناءً على مراقبتهم المباشرة في الصف. تم اعداد استبيان يقيس الصحة النفسية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي أي تلاميذ الصفوف (الرابع – الخامس – السادس) ، بلغ عدد عباراته (30) عبارة موزعة على (3) مجالات هي : المجال الانفعالي ويشتمل على العبارات (1 - 10) ، المجال الاجتماعي ويشتمل على العبارات (11 - 20)

تصحيح المقياس : تم صياغة درجات المقياس اعتمادًا على سلم ليكرت Likert الثلاثي وذلك ، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاثة (ابدًا، أحيان ، كثيراً)

وهي تمثل (1-2-3) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج : أي تحديد المدى او طول الفئة وذلك بهذه المعادلة $h = \frac{\text{الوزن الاكبر} - \text{وزن الاصغر}}{\text{الوزن الاكبر}}$ اي $\frac{1-3}{3} = 0.33$ ، بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وبداية المقياس هي الواحد الصحيح وهكذا أصبح طول الخلية كما في الجدول الآتي:

جدول (7) سلم تصحيح مقياس الصحة النفسية

المدى	قليلة	متوسطة	كبيرة.
	1.67 – 1	2.35 – 1.68	3.03 – 2.36

تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (1 – 80)، صيغت العبارات كلما زادت الدرجات يشير ذلك الى تمتع التلميذ بصحة نفسية جيدة.

الخصائص السيكو مترية (الصدق – الثبات) لمقياس الصحة النفسية في الدراسة الحالية :

أولاً- الصدق: تم تقدير صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس الصحة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (من وجهة نظر المعلم)على مجموعة من المحكمين من اساتذة التربية وعلم النفس لمعرفة مدى مناسبة عبارات المقياس وصلت نسبة الاتفاق على صلاحية المقياس 80%.

جـ- الصدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر على الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين ابعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس عن طريق ارتباط بيرسون، والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (8) معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	عدد العبارات	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
اللفظي	10	.880**	0.01
الجسدي	6	-.171**	0.01
المادي	4	.427**	0.01

يتضح من جدول (8) ان معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهو مستوى مرتفع، ويعد مؤشراً جيداً على صدق المقياس.

د- الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي عن طريق اخذ اعلى 27% من الدرجات واقل 27% من الدرجات

وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في مقياس الصحة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (من وجهة نظر المعلم).

جدول (9) دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدنيا	63	32.7	3.2	124	-22.327	0.01
العليا	63	49.5	5.1			

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة اخصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح مجموعة الدرجات العليا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين اعلى الدرجات ، واقلها وهذا يدل على صدق المقياس وملائمته لما وضع لقياسه.

ثانياً. الثبات: قام الباحثان بتقدير الثبات بعدة طرق هي:

أ- طريقة الفا كرو نباخ: استخرج الباحث قيمة معامل الفا كرو نباخ لحساب ثبات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.90).

ب- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة الكلية بتقسيم العبارات إلى زوجية وفردية ثم اجرى بينها ارتباط بيرسون حيث وصل الارتباط الى (0.81)، واستخدمت معادلة سبيرمان- براون للتصحيح وتم الحصول على معامل ثبات(0.91)، وتعد معاملات الثبات هذه مؤشرات جيدا على ثبات المقياس وصلاحيته المقياس.

ب- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال وكذلك ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (10) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	البعد	ارتباط العبارة بالدرجة للبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	المجال الانفعالي	.578**	.364**	0.01
2		.418**	.259**	0.01
3		.587.	.498**	لا يوجد
4		.589**	.539**	0.01
5		.734**	.681**	0.01
6		.633**	.620**	0.01
7		.524**0	.621**	0.01
8		.524**0	.627**	0.01
9		.524**0	.406**	0.01
10		.690**0	.524**	0.01
العبارة	البعد	ارتباط العبارة بالدرجة للبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
11	المجال الاجتماعي	.396**	.713**	0.01
12		.722**	.649**	0.01
13		.697**	.338**	0.01
14		.426**	.672**	0.01
15		.675**	.702**	0.01
16		.801**	.752**	0.01
17		.813**	.717**	0.01
18		.837**	.386**	0.01
19		.436**	.364**	0.01
20		.475**	.344**	0.01

ومن الجدول (10) يتضح إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال

د وكذلك للمقياس كانت دالة ومرضية عند مستوى اقل من(0.01) مما يشير إلى ثبات المقياس

عرض النتائج وتفسيرها :

اولاً : اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test لاجابات عينة الدراسة :

لأجل التحقق من أن البيانات لها توزيع طبيعي تم استخدام اختبار اختبار كولموجوروف- سميرنوف Kolmogorov-Smirnov[a] لعينة واحدة لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما يلي :

1.بيانات متغير الصحة النفسية :

جدول (11) التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للمقياس

المقياس	كولموجوروف- سميرنوف			شيبرو- ويلك		
	الإحصائية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	الإحصائية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	0.151	234	0.01	0.952	234	010.

واضح من النتائج الموضحة في جدول (11) أن القيمة الاحتمالية (Sig) كانت اقل من مستوى الدلالة 0.05 (حيث بلغت (0.01)، وهذا يعني أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي لذلك استخدمت الاختبارات اللامعلميه للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

2. بيانات متغير العنف المدرسي :

جدول (12) التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للمقياس

المقياس	كولموجوروف- سميرنوف			شيبرو- ويلك		
	الإحصائية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	الإحصائية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	0.156	234	0.01	0.962	234	010.

واضح من النتائج الموضحة في جدول (12) أن القيمة الاحتمالية(Sig) كانت اقل من مستوى الدلالة 0.05 (حيث بلغت (0.01)، وهذا يعني أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي لذلك استخدمت الاختبارات اللامعلمية للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

فيما يلي سوف نقوم بعرض نتائج الدراسة حسب أهدافها :

نتائج الهدف الاول :التعرف على مستوى العنف المدرسي من وجهة نظر لدى افراد عينة الدراسة.

جدول (13) نتيجة اختبار ولككسون للإشارة لعينة واحدة لمتغير سلوك العنف المدرسي وفق تقديرات عينة الدراسة

المقياس ومجالاته	حجم العينة	الوسط الفعلي	الوسط الفرضي	قيمة اختبار ولككسون	الخطأ المعياري	قيمة اختبارZ	قيمة الدلالة الإحصائية
اللفظي	234	26	25	13.534	799.901	4.729	0.01
الجسدي	234	17.5	15	1.5292	649.485	13.311	0.01
المادي	234	17	10	27.594	103.2.8	9.100	0.01
درجة الكلية	234	51	50	4.691	981.764	5.617	0.01

يتضح من الجدول (13) وجود فروق لصالح متوسط درجات عينة الدراسة، وهذا يشير الى ان مستوى سلوك العنف المدرسي.لدى افراد العينة متوسطاً، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كدراسة صالح (2017) ، وعبدا لرحن (2018) ، و يوسف (2020) التي اشارت الى ان مستوى العنف المدرسي متوسط وفقًا لتقديرات معلمهم، مما يشير إلى أن مظاهر السلوك العنيف موجودة بين التلاميذ ولكنها لا تصل إلى حد الانتشار العالي، ويمكن التعامل معها ببرامج تربوية وإرشادية مناسبة.

نتائج الهدف الثاني: التعرف على مستوى الصحة النفسية للتلاميذ من وجهة نظر لدى افراد عينة الدراسة.

جدول (14) اختبار ولككسون للإشارة لعينة واحدة لمتغير مستوى الصحة النفسية وفق تقديرات افراد عينة الدراسة

المقياس ومجالاته	حجم العينة	الوسط الفعلي	الوسط الفرضي	قيمة اختبار ولككسون	الخطأ المعياري	قيمة اختبارZ	قيمة الدلالة الإحصائية
الانفعالي	234	21	20	11.695	791.95	2.579	0.01
الاجتماعي	234	21	20	6.867	839.622	-4.273	0.01
الدرجة الكلية	234	43	40	15.026	935.139	3.188	0.01

يتضح من الجدول (14) وجود فروق لصالح متوسط درجات عينة الدراسة، وهذا يشير الى ارتفاع مستوى الصحة النفسية .لدى افراد العينة ، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كدراسة صالح (2017) ، وعبدا لرحن (2018) ، و يوسف (2020) التي الى ان مستوى الصحة النفسية متوسط ويزاد تدهوراً كلما كان العنف المدرسي عال، ما يفسر إدراك المعلمين والمعلمات لتمتع التلاميذ بمستوى مرتفع من الصحة النفسية ، أن التلميذ في هذه المرحلة يحظى عادةً بدرجة عالية من الرعاية لأسرية التي تسهم في تنمية مشاعر الأمن والطمأنينة لديه، وهذا يساعد التلميذ على التكيف السريع مع المواقف المختلفة داخل المدرسة وايضاً البيئة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي تتسم غالبًا بالقرب العاطفي والتوجيه المستمر من قبل المعلمين، وتقدّم أنشطة تعليمية وترفيهية تُسهم في تحسين الصحة النفسية، وتعزز شعور التلميذ بالراحة والانتماء داخل المدرسة.

نتائج الهدف الثالث : التعرف على ما اذا كانت هناك علاقة بين بين مجالات ودرجة العنف المدرسي ومجالات ودرجة الصحة النفسية للكشف عن العلاقة مجالات ودرجة العنف المدرسي ومجالات ودرجة الصحة النفسية، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (15) يوضح ذلك

جدول (15) يوضح معاملات الارتباط بين مجالات ودرجة العنف المدرسي ومجالات ودرجة الصحة النفسية

الصحة النفسية ومجالاتها العنف المدرسي ومجالاته	الانفعالي	الاجتماعي	الدرجة الكلية للصحة النفسية
اللفظي	-0.395-**	-.0322-**	-0.409-**
الجسدي	0.704**	0.899**	0.879**
المادي	-0.027-	0.193**	0.048
الدرجة الكلية للعنف المدرسي	-0.180-**	-o.167-*	-o.164-*

يتضح من جدول (15) وجود علاقة عكسية سالبة عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05) بين أبعاد ودرجة الصحة النفسية وأبعاد ودرجة العنف المدرسي ، أي كلما زادت سلوك العنف المدرسي قل مستوى الصحة النفسية ، بينما كانت العلاقة ضعيفة ما بين العنف المادي و الدرجة الكلية للصحة النفسية، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عبد الرحمن (2018) ، يوسف (2020) ، نا جاو (Na Zhao,et.al 2024) الى اشارت الى وجود علاقة عكسية سالبة دالة إحصائيًا بين مستوى التعرض للعنف المدرسي ومؤشرات الصحة النفسية؛ إذ يرافق العنف زيادة في مستويات القلق ، وضعف الثقة بالنفس، والميل للعزلة وزيادة معدلات الاكتئاب وضعف الدافعية للتعلم التوافق الاجتماعي، ويعزى ذلك إلى أن التعرض لسلوكيات العنف يقلل من شعور التلاميذ بالأمان والاستقرار النفسي داخل المدرسة، مما ينعكس سلبًا على رفاهيتهم النفسية العامة.

نتائج الهدف الرابع : التعرف على اكثر انماط العنف المدرسي انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الثانية من الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلميهم

جدول (16) استجابات افراد عينة الدراسة على عبارات مقياس سلوك العنف المدرسي لتلاميذ مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي (الحلقة الثانية) من وجهة نظر المعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاجابة.

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	الترتيب
14	يقوم بتشكيل عصابات لضرب الطلبة	2.27	0.62	56.8%	متوسطة	1
16	يجبر الطلبة ليحملوا حقيبته	2.22	0.67	55.5%	متوسطة	2
10	يشتم الطلبة بألفاظ نابية	2.21	0.54	55.3%	متوسطة	3
19	يتعمد تكسير المقاعد المدرسية	2.19	0.69	54.8%	متوسطة	4
13	يقوم بالاعتداء على الطالب الضعيف	2.19	0.65	54.8%	متوسطة	4
9	يطلق إشاعات كاذبة عن الطلبة	2.15	0.68	53.8%	متوسطة	5
4	يتجادل بصوت مرتفع مع المعلم والطلبة	2.13	0.70	53.3%	متوسطة	6
5	يتلفظ ألفاظ سيئة مع الطلبة	2.12	0.71	53%	متوسطة	7
6	يصرخ بصوت مرتفع للحصول على ما يريد	2.11	0.65	52.8%	متوسطة	8
18	يقوم بتمزيق دفاتر الطلبة	2.09	0.60	52.3%	متوسطة	9
12	يقوم بالبصق على الطلبة	2.09	0.54	52.3%	متوسطة	9
15	يستخدم الأدوات الحادة	2.08	0.57	52.1%	متوسطة	10
3	يقوم بإصدار أصوات مزعجة	2.04	0.54	51%	متوسطة	11
8	يقاطع الطلبة عندما يتحدثون	2.04	0.65	51%	متوسطة	11
7	يشجع الطلبة على التصرفات السيئة	2.02	0.75	50.5%	متوسطة	12
20	يتعمد إيذاء سيارات المعلمين	1.99	630.	49.8%	متوسطة	13
2	يرد على الكلام السيء بأقسى منه	1.96	0.58	49%	متوسطة	14
11	يقوم بضرب الطلبة	1.94	0.76	48.5%	متوسطة	15
1	ينادي في سخرية الطلبة الآخرين	1.91	0.53	47.8%	متوسطة	16
17	يعتدي على ممتلكات المدرسة	1.87	0.67	46.8%	متوسطة	17

يتضح من الجدول (16)أن أفراد عينة الدراسة إجابتهم كانت بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظرهم حول سلوك العنف المدرسي من قيل التلاميذ وكان انتشار سلوك المدرسي وفق التالي : جاءت العبارة (14) وهي « يقوم بتشكيل عصابات لضرب الطلبة» وهي متوسطة بمتوسط (2.27) وبوزن نسبي (56.8%) ، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة (16) وهي» يجبر الطلبة ليحملوا حقيبته» ، وفي الترتيب الثالث من حيث الانتشار جاءت العبارة (10) وهي « يشتم الطلبة بألفاظ نابية « وفي الترتيب الرابع جاءت العبارتان (19،13) تنص العبارة (13) « يقوم بالاعتداء على الطالب الضعيف اما العبارة (19) مفادها « يتعمد تكسير المقاعد المدرسية ، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة (9) وهي « يطلق إشاعات كاذبة عن الطلبة «»، ثم جاءت العبارة (4) وهي « يتجادل بصوت مرتفع مع المعلم والطلبة « في الترتيب السادس ، وفي الترتيب السابع جاءت العبارة (5) وهي « يتلفظ ألفاظ سيئة مع الطلبة «وفي الترتيب الثامن من حيث الانتشار جاءت العبارة (6) وهي « يصرخ بصوت مرتفع للحصول على ما يريد « وجاءت العبارتان

(12،18) تفيد العبارة (12) « يقوم بالبصق على الطلبة » والعبارة (18) مفادها « يقوم بتمزيق دفاتر الطلبة » في الترتيب التاسع، وفي الترتب العاشر جاءت العبارة (15) وهي « يستخدم الأدوات الحادة»، وفي الترتب الحادي عشر جاءت العبارتان (3 ، 8) تنص العبارة (3) على « يقوم بإصدار أصوات مزعجة « اما العبارة (8) مفادها « يقاطع الطلبة عندما يتحدثون « وفي الترتب الثاني عشر جاءت العبارة (7) وهي « يشجع الطلبة على التصرفات السيئة «، «، وفي الترتب الثالث عشر جاءت العبارة (20) وهي « يتعمد إيذاء سيارات المعلمين «، «، وفي الترتب الرابع عشر جاءت العبارة (2) وهي « يرد على الكلام السيء بأقسى منه « ، وفي الترتب الخامس عشر جاءت العبارة (11) وهي « يقوم بضرب الطلبة «، وفي الترتب السادس عشر جاءت العبارة (1) وهي « ينادي في سخرية الطلبة الآخرين «، وفي الترتب السابع عشر جاءت العبارة (17) وهي « يعتدي على ممتلكات المدرسة « ، و مستوى العنف المتوسط قد يعكس واقعًا يقوم على تواجد السلوك العدواني بصورة ملحوظة لكنها ليست مقلقة أو خارجة عن السيطرة، مما يستلزم مواصلة الجهود الوقائية والتربوية قبل أن يتطور العنف إلى مستويات أشد حدّة.

نتائج الهدف الخامس : التعرف على اكثر الاوضاع النفسية انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الثانية من الشق الاول من التعليم الاساسي من وجهة نظر معلمهم .

جدول (17) استجابات افراد عينة الدراسة على عبارات مقياس الصحة النفسية لتلاميذ مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي (الحلقة الثانية) من وجهة نظر المعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاجابة.

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	الترتيب
.6	يعاني من تقلبات مزاجية حادة.	2.91	0.86	97%	مرتفعة	1
.8	يظهر علامات الغيرة من زملائه.	2.80	0.76	93.3%	مرتفعة	2
.4	يعبر عن مشاعره بطرق عدوانية (كالصراخ أو الشتم)	2.77	0.62	92.3%	مرتفعة	3
.3	يبدو متوترًا أو قلقًا أغلب الوقت.	2.74	0.81	91.3%	مرتفعة	4
.1	يظهر غضبًا سريعًا في مواقف بسيطة.	2.74	0.77	91.3%	مرتفعة	4
.7	يصرّ على رأيه حتى وإن كان خاطئًا بعناد.	2.71	0.86	90.3%	مرتفعة	5
.5	يلوم الآخرين على أخطائه أو مشاكله.	2.67	0.70	89%	مرتفعة	6
.11	يتنمر على زملائه لفظيًا أو جسديًا.	2.65	0.86	88.3%	مرتفعة	7
.13	يعتدي على زملائه (دفع، ضرب، ركل).	2.63	0.90	87.7%	مرتفعة	8
.19	يعزل نفسه عن المجموعة أو يرفض التواصل.	2.56	0.88	85.3%	مرتفعة	9
.12	يهدد زملاءه أو يخيفهم عمدًا.	2.46	1.06	82%	مرتفعة	10
.17	يرفض الاعتذار عند الخطأ.	2.42	0.84	80.7%	مرتفعة	11
.2	يجد صعوبة في تهدئة نفسه بعد الغضب.	2.4	0.90	80%	مرتفعة	12
.10	يبدو مكتئبًا أو حزينًا بدون سبب واضح.	2.40	0.907	80%	مرتفعة	12
.18	يقاطع حديث الآخرين باستمرار.	2.35	0.91	78.3%	متوسطة	13
.9	يصعب عليه التحكم في انفعالاته.	2.33	0.90	77.7%	متوسطة	14
.14	يرفض المشاركة في الأنشطة الجماعية.	2.22	0.94	74%	متوسطة	15
.20	يظهر سلوكًا عدوانيًا بدون سبب واضح.	2.11	970.	70.3%	متوسطة	16
.15	يستخدم كلمات جارحة تجاه الآخرين.	2.10	0.82	70%	متوسطة	17
.16	يفسد ممتلكات المدرسة أو زملائه.	2.03	0.81	67.7%	متوسطة	18

يتضح من الجدول (17) أن أفراد عينة الدراسة إجابتهم كانت بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظرهم حول اوضاع الصحة النفسية لدى التلاميذ ذوى السلوك العنيف وكانت اكثر الاوضاع النفسية انتشاراً بين التلاميذ وفق التالي : جاءت في الترتيب الاول العبارة (6) وهي « يلوم الآخرين على أخطائه أو مشاكله.» وهي متوسطة بمتوسط (2.91) وبوزن نسبي (97%) ، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة (8) وهي» يظهر علامات الغيرة من زملائه.» ، وفي الترتيب الثالث من حيث الانتشار جاءت العبارة (4) وهي « يعبر عن مشاعره بطرق عدوانية (كالصراخ أو الشتم)» وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (3) وهي « يبدو متوترًا أو قلقًا أغلب الوقت.» ثم جاءت العبارة (7) وهي « يصرّ على رأيه حتى وإن كان خاطئًا بعناد.» في الترتيب الخامس ، وفى الترتيب السادس جاءت العبارة (5) وهي « يلوم الآخرين على أخطائه أو مشاكله.» وفي الترتيب السابع من حيث الانتشار جاءت العبارة (11) وهي « يتنمر على زملائه لفظيًا أو جسديًا.» وفي الترتيب السابع من حيث الانتشار جاءت العبارة (11) وهي « يتنمر على زملائه لفظيًا أو جسديًا.» وفي الترتيب الثامن جاءت العبارة (13) وهي «. يعتدي على زملائه (دفع، ضرب، ركل).» وفي الترتيب التاسع جاءت العبارة (19) وهي « يعزل نفسه عن المجموعة أو يرفض التواصل» وفي الترتيب العاشر جاءت العبارة (12) وهي «. يهدد زملاءه أو يخيفهم عمدًا.» وفي الترتيب الحادي عشر جاءت العبارة (17) وهي «. يرفض الاعتذار عند الخطأ..» وفي الترتيب الثاني عشر جاءت العبارة (10) وهي «. يبدو مكتئبًا أو حزينًا بدون سبب واضح.» وفي الترتيب الثالث عشر جاءت العبارة (18) وهي « يقاطع حديث الآخرين باستمرار..» وفي الترتيب الرابع عشر جاءت العبارة (9) وهي. «. يصعب عليه التحكم في انفعالاته.» وفي الترتيب الخامس عشر جاءت العبارة (14) وهي «. يرفض المشاركة في الأنشطة الجماعية « وفي الترتيب السادس عشر جاءت العبارة (20) وهي «. يظهر سلوكًا عدوانيًا بدون سبب واضح « وفي الترتيب السابع عشر جاءت العبارة (15) وهي «. يستخدم كلمات جارحة تجاه الآخرين. « وفي الترتيب الثامن عشر جاءت العبارة (16) وهي «. يفسد ممتلكات المدرسة أو زملائه. « قد يُعزى ارتفاع تقديرات المعلمين لانتشار مظاهر مثل التقلّبات المزاجية، الغيرة، التعبير العدواني عن المشاعر، سرعة الغضب، القلق، العناد، الاعتداء اللفظي والجسدي، الانعزال، رفض الاعتذار، والاكتئاب إلى الضغوط النفسية والاجتماعية التي يعيشها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها، وضعف مهاراتهم في التعبير الانفعالي السليم، مما يدفعهم إلى اللجوء لسلوكيات انفعالية حادة ومباشرة. في المقابل، جاء تقدير المعلمين للسلوكيات الأخرى مثل مقاطعة الحديث، صعوبات الانتقال بين الأنشطة، استخدام عبارات جارحة، وإتلاف الممتلكات بمستوى متوسط، لأنها سلوكيات قد ترتبط بمواقف تعليمية يومية عابرة، ولا تعبّر دائمًا عن اضطراب نفسي مستمر، بل عن نقص في المهارات الاجتماعية وضبط الذات أكثر من كونها مؤشرات لصحة نفسية متدهورة.

نتائج الهدف السادس : التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى سلوك العنف المدرسي لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين- معلمات» ، التخصص ، ،سنوات الخبرة) ؟

أ. التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى العنف المدرسي لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين- معلمات»)

جدول (18) اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ومجالاته

المقياس ومجالاته	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	مان - ويتني	ويلكوكسون	Z	دلالة إحصائية
اللفظي	معلمين	108	162.44	1950.00	9951.000	-9.439	000.
	معلمات	126	78.98				
الجسدي	معلمين	108	128.94	5568.50	13569.500	-2.430	015.
	معلمات	126	107.69				
المادي	معلمين	108	162.83	1908.00	9909.000	-9.629	000.
	معلمات	126	78.64				
الدرجة الكلية	معلمين	108	178.96	166.500	8167.500	-12.925	000.
	معلمات	126	64.82				

يتضح من الجدول (18) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01 و0.05) بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ومجالاته وكانت الفروق لصالح المعلمين ، تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت الية دراسات المرشدي و نصار (2018)، و\راسة خابط(2019) ،البخاري (2010)، التي اشارت الى وجود فرق ذات دالة حسب أراء المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور في العنف المدرسي أي الذكور اكثر عنفاً ، ويمكن ان يرجع ذلك الى اختلاف أساليب الملاحظة والتفاعل مع التلاميذ بين الجنسين، حيث تميل المعلمات غالبًا إلى التركيز على الجوانب الاجتماعية والانفعالية للسلوك، بينما قد يلاحظ المعلمون السلوك العدواني الجسدي أو الظاهر بشكل أكبر. كما يمكن أن تلعب الخبرات والتصورات الثقافية المتعلقة بالجنس دورًا في تقييم سلوك التلاميذ، مما يؤدي إلى فروق ملحوظة بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم للعنف المدرسي.

ب ـ التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى العنف المدرسي لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (التخصص)

جدول (19) اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ وفق (التخصص)

المقياس ومجالاته	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	مان - ويتني	ويلكوكسون	Z	مستوى الدلالة
اللفظي	ادبي	104	91.26	3348.500	11863.500	-6.655	0000.
	علمي	130	150.30				
الجسدي	ادبي	104	109.13	5671.500	14186.500	-2.148	0320.
	علمي	130	127.97				
المادي	ادبي	104	88.24	2956.000	11471.000	-7.506	0000.
	علمي	130	154.08				
الدرجة الكلية	ادبي	104	83.35	2320.500	10835.500	-8.673	0000.
	علمي	130	160.19				

يتضح من الجدول (19) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01 و0.05) بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ومجالاته وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوى التخصص العلمي ترجع الفروق في تقديرات المعلمين لسلوك العنف لدى التلاميذ وفق تخصصهم (علمي/أدبي) إلى اختلاف أساليب

التدريس والاهتمام بالأنشطة الصفية بين التخصصين، حيث يميل المعلمون في التخصص الأدبي إلى التركيز على التفاعل اللفظي والاجتماعي والسلوكيات الانفعالية، بينما يركز المعلمون في التخصص العلمي على السلوكيات الظاهرة أو الجسدية. هذا الاختلاف في الانتباه للمظاهر السلوكية يؤدي إلى تباين في التقديرات بين المعلمين من التخصصين.

جـ التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى العنف المدرسي لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (،سنوات الخبرة)

جدول (20) اختبار(كروسكال واليس Kruskal- Wallis -) للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى التلاميذ وفق (سنوات الخبرة)

المقياس ومجالاته	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اللفظي	اقل من سنتين	56	32.63	119.411	2	0.01
	من سنتين الى خمسة سنوات	88	135.66			
	خمسة سنوات فما فوق	90	152.56			
الجسدي	اقل من سنتين	56	121.18	5.839	2	0.01
	من سنتين الى خمسة سنوات	88	104.37			
	خمسة سنوات فما فوق	90	128.05			
المادي	اقل من سنتين	56	68.97	46.390	2	0.01
	من سنتين الى خمسة سنوات	88	119.02			
	خمسة سنوات فما فوق	90	146.21			
الدرجة الكلية	اقل من سنتين	56	28.73	134.741	2	0.01
	من سنتين الى خمسة سنوات	88	132.09			
	خمسة سنوات فما فوق	90	158.47			

يتضح من الجدول (20) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01) بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ومجالاته وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوى الخبرة من خمسة سنوات فما فوق، يمكن تفسير ذلك بأن الخبرة تمنح المعلم قدرة أكبر على ملاحظة وفهم سلوكيات الطلاب بدقة، والتعرف على أنماط العدوانية المتكررة أو الخفية التي قد يغفل عنها المعلم الأقل خبرة. لذلك، تميل تقديرات المعلمين الأكثر خبرة إلى تسجيل مستويات أعلى من العنف، لأنها تعتمد على ملاحظة أوسع وسجل أطول للسلوكيات، بينما قد يقلل المعلم الأقل خبرة من حجم السلوكيات أو يفسرها على نحو أقل.

دـ التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى العنف المدرسي لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي)

جدول (21) اختبار (كروسكال واليس Kruskal- Wallis -) للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى التلاميذ وفق متغير (المؤهل العلمي)

المقياس ومجالاته	المجموعة	العدد	2متوسط الرتب	قيمة Chi-Square	قيمة درجة الحرية	مستوى الدلالة
اللفظي	متوسط	97	144.24	69.698	2	0.01
	جامعي	110	115.79			
	ما فوق الجامعي	26	20.50			
الجسدي	متوسط	97	119.76	3650.	2	8330.
	جامعي	110	115.80			
	ما فوق الجامعي	26	111.77			
المادي	متوسط	97	145.04	55.920	2	0.01
	جامعي	110	111.19			
	ما فوق الجامعي	26	36.98			
المقياس ومجالاته	المجموعة	العدد	2متوسط الرتب	قيمة Chi-Square	قيمة درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	متوسط	97	154.19	92.162	2	0.01
	جامعي	110	108.38			
	ما فوقا لجامعي	26	14.71			

يتضح من الجدول (21) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01) بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لسلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ على الدرجة الكلية ،وعلى المجالين (اللفظي و المادي) وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوى المؤهل التعليمي المتوسط، تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت البه دراسة البخاري (2010) التي اشارت الى ان الفروق لصالح التخصصات العليا ، يمكن تفسير ذلك بأن لمعلمون ذوو التعليم المتوسط خبراتهم العملية المباشرة في الصفوف قد تجعلهم أكثر حساسية أو انتباهًا للسلوكيات العدوانية اليومية، بينما قد يعتمد المعلمون الجامعيون على أساليب تربوية ونظرية في تفسير السلوك، ما قد يقلل من تقديراتهم لمستوى سلوك العنف لدى التلاميذ.

نتائج الهدف السابع نتائج الهدف السادس : التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين- معلمات» ، التخصص ، ،سنوات الخبرة) ؟

أ. التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع معلمين- معلمات).

جدول (22) اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لمستوى الصحة النفسية ومجالاتها لدى لتلاميذ وفق متغير النوع (معلمين –معلمات)

المقياس ومجالاته	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	مان - ويتني	ويلكوكسون	Z	دلالة إحصائية
الانفعالي	معلمين	108	124.54	6044.000	14045.000	-1.481	010.
	معلمات	126	111.47				
الاجتماعي	معلمين	108	129.61	5496.500	13497.500	-2.082	140.
	معلمات	126	107.12				
الدرجة الكلية	معلمين	108	127.39	5735.500	13736.500	-2.547	040.
	معلمات	126	109.02				

يتضح من الجدول (22) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01 و0.05) بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم للصحة النفسية ومجالاتها لدى التلاميذ وكانت الفروق لصالح المعلمين الذكور ترجع الفروق في تقديرات المعلمين ، وهذا ، يُشير إلى وجود تباين واضح بين المعلمين في القدرة على ملاحظة الجوانب الانفعالية المرتبطة بالتلاميذ مثل القلق، الخجل، الحساسية الانفعالية، أو صعوبة ضبط المشاعر. ويُرجّح أن هذا التباين يعود إلى اختلاف الخبرات المهنية والتكوين التربوي، حيث يتمتع بعض المعلمين بمهارات أعلى في قراءة الانفعالات الدقيقة والتغيرات المزاجية للتلميذ، وبالتالي يظهر لديهم تقدير أعلى أو أدق لمستوى الصحة النفسية. وبالمقابل، فإن عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للبعد الاجتماعي يشير إلى أن الجوانب الاجتماعية لدى التلاميذ تكون أكثر وضوحًا وظهورًا داخل الصف. مثل العلاقات مع الأقران والمشاركة في الأنشطة والتفاعل اللفظي. مما يجعل إدراكها متقاربًا بين المعلمين بغض النظر عن مستوى خبراتهم أو خلفياتهم المهنية. فالسلوك الاجتماعي قابل للملاحظة المباشرة من الجميع، على عكس الجوانب الانفعالية التي قد تبقى خفية وتتطلب مهارة مهنية للكشف عنها. وبذلك، فإن تباين تقديرات الصحة النفسية في بعدها الانفعالي دون الاجتماعي يعكس حقيقة تربوية مفادها: الصحة النفسية الانفعالية تحتاج معلمين أكثر خبرة وبصيرة

ب . التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (التخصص) .

جدول (23) اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لمستوى الصحة النفسية ومجالاتها لدى لتلاميذ وفق متغير التخصص (ادبي – علمي).

المقياس ومجالاته	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	مان - ويتني	ويلكوكسون	Z	مستوى دلالة
الانفعالي	ادبي	104	112.25	6213.500	11673.500	-1.069	2850.
	علمي	130	121.70				
الاجتماعي	ادبي	104	130.98	5358.500	13873.500	-2.739	006. 0
	علمي	130	106.72				
الدرجة الكلية	ادبي	104	120.97	6399.500	14914.500	705.-	481. 0
	علمي	130	114.73				

يتضح من الجدول (23) عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لمستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ على الدرجة الكلية وعلى لمجال الانفعالي ، وهذا ممكن برجع إلى أن عملية التقييم في هذا الجانب

تعتمد بدرجة أكبر على الخبرة التربوية والاحتكاك اليومي بالتلاميذ، وليس على التخصص الأكاديمي الذي درسه المعلم في المرحلة الجامعية. فالصحة النفسية تظهر من خلال سلوكيات وانفعالات يلاحظها جميع المعلمين داخل الصف بغض النظر عن تخصصهم، مما يجعل معايير التقدير متقاربة بين الطرفين. وفي الجانب الاخر تشير النتائج في الجدول (23) الى وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01) بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم للمجال الاجتماعي لمستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوى التخصص الادبي ، ويرجع ذلك إلى أن المعلمين ذوي التخصص الأدبي غالبًا ما يكونون أكثر اهتمامًا بالجوانب السلوكية والاجتماعية للتلاميذ، ويملكون قدرة أكبر على ملاحظة سلوكيات العنف وتفسيرها من منظور نفسي وسلوكي، بينما قد يركز المعلمون ذوو التخصص العلمي على المحتوى الأكاديمي والمهارات الذهنية، ما يقلل من حساسيتهم لتقدير مظاهر العنف المدرسي.

جـ . التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (،سنوات الخبرة).

جدول (24) اختبار (كروسكال واليس Kruskal- Wallis -) للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لمستوى الصحة النفسية ومجالاتها لدى لتلاميذ وفق متغير النوع (،سنوات الخبرة)

المقياس ومجالاته	المجموعة	2متوسط الرتب	قيمة Chi-Square	قيمة درجة الحرية	مستوى دلالة
الانفعالي	56	131.14	47.794	2	0.01
	88	80.06			
	90	154.41			
الاجتماعي	56	129.73	14.138	2	0.01
	88	96.20			
	90	131.32			
الدرجة الكلية	56	131.91	43.872	2	0.01
	88	81.22			
	90	151.36			

يتضح من الجدول (24) الى وجود فروق عند مستوى دلالة (0.01) بين المعلمين في تقديراتهم لمستوى الصحة النفسية على الدرجة الكلية ومجالها (الانفعالي و الاجتماعي) لدى التلاميذ ، تفسير وجود فروق في تقدير الصحة النفسية لدى التلاميذ لصالح المعلمين الأكثر خبرة يشير إلى أن الخبرة المهنية تلعب دورًا جوهريًا في دقة ملاحظة السلوك والقدرة على التمييز بين السلوك الطبيعي وغير الطبيعي . فالمعلم الأكثر خبرة مرّ بتجارب تعليمية متنوعة، وواجه أنماطاً متعددة من السلوكيات، مما أكسبه مهارات أعمق في فهم الجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى التلاميذ، والقدرة على تفسير تصرفاتهم في ضوء خصائصهم النمائية. كما أن الخبرة الطويلة تمنح المعلم قدرة أكبر على بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ تقوم على الثقة والتواصل الفعّال، وهو ما يساعده في الكشف عن احتياجاتهم النفسية بشكل أدق.

د . التعرف على ما اذا كانت هناك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى افراد العينة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي).

جدول (25) اختبار (كروسكال واليس Kruskal- Wallis -) للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لمستوى الصحة النفسية ومجالاتها لدى لتلاميذ وفق متغير (المؤهل العلمي)

المقياس ومجالاته	المجموعة	متوسط الرتب	Chi-Square قيمة	قيمة درجة الحرية	مستوى الدلالة
الانفعالي	97	106.86	9.462	2	010.
	110	117.60			
	26	152.33			
الاجتماعي	97	121.69	5.017	2	010.
	110	107.93			
	26	137.90			
الدرجة الكلية	97	112.87	13.872	2	0.01
	110	109.78			
	26	162.96			

يتضح من الجدول (25) وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لمستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ على الدرجة الكلية وعلى مجالها (الانفعالي والاجتماعي) ،وكانت الفروق لصالح المستوى التعليمي الاعلى (ما فوق الجامعي) ،ممكن ان يُعزى ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يمتلكون خلفية تربوية ونفسية أوسع، وقدرة أكبر على ملاحظة وفهم التقلبات الانفعالية والسلوكيات النفسية للتلاميذ، ما يجعل تقييمهم أكثر دقة وعمقًا مقارنة بالمعلمين ذوي المؤهلات الأقل.

التوصيات والمقترحات :

أ.التوصيات :

1.توعية المجتمع المحلي بأسباب العنف المدرسي وكيفية التعامل الايجابي مع أبنائهم

2- تفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة والنهج الديمقراطي في تعامل الهيئتين الإدارية والتدريسية مع الطلبة

3-إضافة إلى تفعيل الأنشطة التربوية اللامنهجية الرياضية والثقافية والاجتماعية وترسيخ التعاون بين الطلبة وإشراك الطلبة في معالجة ظاهرة العنف

4-وتفعيل دور الإعلام المدرسي من خلال الإذاعة المدرسية والإعلام الرسمي في مقاومة ظاهرة العنف عند الطلبة.

5.تزويد المعلمين الأقل خبرة ببرامج تدريبية متخصصة في مجال الصحة النفسية المدرسية، لضمان تحقيق التكافؤ في جودة التقييم والدعم المقدّم للتلاميذ.

ب. المقترحات :

1. دراسة العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي

2. دراسة العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية والألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي.

3.القيام بدراسة مشابهة للدراسة الحالية باستخدام متغيرات أخرى ، يمكن أن تتبنى بمدى انتشار العنف لدى التلاميذ في مراحل التعليم الاساسي.

قائمة المراجع

- الاطرش ،محمد (2021) العنف المدرسي .مظاهرة واسبابه واساليب علاجه .عمان .دار المسيرة

- البخاري، احمد يونس محمود (2010) العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية جامعة الموصل . مج (9) ع (3) . ص ص 100 – 114

-الشهري ، علي بن عبدالرحمن (2003) العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب رسالة ماجستير (غير منشورة) ,قسم العلوم الاجتماعية كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

- خابط، ليلية و معمري ، زيزة (2017) العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي ، الجمعية المغربية للتقييم والبحث التربوي ، ع (2) . ص ص 39 – 48.

- المرشدي ، عماد حسين ونصار، علي تقي عباس (2018) العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل ع (37) . ص ص 806 - 829.

- دراغمة ، برهان (2021) واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الأساسية من وجهة نظر معلميهم في محافظة طوباس .مجلة العلوم التربوية والانسانية ع (4) .ص ص 129 -144

- بني نصر ، آلاء تيسير (2021) «دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهرة التنمّر»، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج (12) . ع (36) ص ص 109 – 124.

- زهران، حامد عبد السلام (2005) ، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 4، القاهرة ،عالم الكتب.

- سناني ، عبد الناصر و بسيكر ، مريم (2018) العنف المدرسي لدى الأطفال ـ عوامله وسبل الحد منه ـ دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في بعض المدارس الابتدائية . مجلة دراسات عربية في التربية وعله النفس. ع (100) . ص ص 107 – 121

- سناني ، لبنى و بوعطيط ، جلال الدين (2022) العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر معلميهم « دراسة ميدانية بإحدى المتوسطات بولاية عنابة .مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا . مج(2) . ع (2) . ص ص 91 – 109 .

- صالح، (2017). تصورات المعلمين لمظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسة ميدانية غير منشورة.

- عبد الرحمن (2018) – استقصاء العلاقة بين الضعف/الضعف/التحصيل المدرسي والصحة النفسية» , دراسة ميدانية غير منشورة.

- عثامنه ، رندا صالح محمد (2019) دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس في لواء بني عبيد . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية - جامعة بابل. ع (43) . ص ص 404- 423.

- محمد ، يحيى باشا (2017أ) مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر مدراء

المتوسطات – دراسة ميدانية على عينة بمتوسطات مستغانم. مجلة الحوار الثقافي، مجد(7) .ع (1). ص ص 290 -310.

- محمد ، يحيى باشا (2017ب) مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشاري التربية – دراسة ميدانية بالمتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم. مجلة سلوك، مج(3). ع(3) . ص ص 164–184.

- مخائيل ، مي يعقوب (2024) ا الآثار النفسية والسلوكية للعنف المدرس ي وانعكاساتها على طلبة المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي . مج (44) . ع (1) . ص ص 44 – 452.

- يوسف، (2020). تصورات المعلمين للعلاقة بين أنماط العنف الجسدي، اللفظي، والنفسي، وبين مؤشرات زيادة الاكتئاب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسة ميدانية غير منشورة.

- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607–610.

-Zhao, N., Yang, S., Zhang, Y., Wang, J., Xie , W., Tan, Y., & Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. Sec. Educational Psychology, Volume(15) https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872

ALmanara Scientific Journal
Faculty of Arts and Sciences in Qaminis,University of Benghazi
ISSUE Decsmber Nine 2025

دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث بلدية اجدابيا أنموذجاً

د. الشريف مهدي عطية بوحديدة [1]، د. نجوى ماضي السعداوي العقوري [2]

1- أستاذ مساعد- قسم علم الاجتماع - جامعة اجدابيا.

2- مستشار وخبير مالي – بمجلس النواب الليبي.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi9

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تسليط الضوء على دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، ولتحقيق ذلك قام الباحثان بالاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام أسلوب المسح الشامل لموظفي المجلس البلدي اجدابيا والبالغ عددهم (54) موظفاً وموظفة، وذلك بتطبيق أداة استمارة الاستبيان الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة قدت مثل في أنها: علم وفن القضاء على جانب كبير من عدم التأكد والمخاطرة بما يتيح لإدارة المؤسسة إمكانية السيطرة والتحكم في مصير هذه المؤسسة وقدراتها، أيضاً بينت الدراسة أن أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي، قد تمثلت في: اللاجئين والنازحين. مظالم الجماعات. هروب الكفاءات البشرية وتزيف العقول. تدهور الخدمات العامة. الأجهزة الأمنية. الضغوطات الديمقرافية. تشرذم النخب وتناحره. تأكل شرعية الدولة. التنمية الاقتصادية غير المتكافئة. أيضاً أوضحت الدراسة أن دور المجالس البلدية الليبية كان بدرجة إيجابية متوسطة في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، يتضح من الجدول (5) أن دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد تمثل في عدة أدوار رئيسية التي تنص على التواصل مع المجتمع المحلي. تنظيم عمليات الاتصال والتواصل بين الجهات المعنية المختلفة. تدريب فرق الطوارئ. تأمين مراكز الإيواء. وضع الخطط المسبقة لإدارة الأزمات والكوارث. إعادة التأهيل الإعمار. ضمان استدامة البنية التحتية،كما بينت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (&=0.05) بين الدرجة الكُلية تعزي لمتغيرات (النوع ـ العمر ـ الحالة الاجتماعية ـ سنوات الخبرة ـ المؤهل العلمي) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

الكلمات المفتاحية: المجتمع المحلي، الأزمة، الكارثة، إدارة الأزمات والكوارث، المجلس البلدي اجدابيا.

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

Abstract:

This study aimed to highlight the role of Libyan municipal councils in managing and responding to crises and disasters. To achieve this, the researchers adopted a descriptive approach and used a comprehensive survey of (54) employees of the Ajdabiya Municipal Council, employing an electronic questionnaire. The study concluded that the concept of crisis and disaster management, from the perspective of the sample group, was defined as: the science and art of eliminating a significant degree of uncertainty and risk, thus enabling the management of the institution to control its fate and capabilities. The study also indicated that the most significant crises and disasters experienced by municipalities in Libyan society included: refugees and internally displaced persons; grievances of groups; brain drain and the falsification of knowledge; the deterioration of public services; security apparatus issues; demographic pressures; fragmentation and infighting among elites; the erosion of state legitimacy; and uneven economic development. The study also indicated that the role of Libyan municipal councils in managing and responding to crises and disasters was moderately positive. Table (5) shows that, from the perspective of the sample, the role of Libyan municipal councils in managing and responding to crises and disasters was represented in several key roles, including: communicating with the local community; organizing communication and coordination between various stakeholders; training emergency teams; securing shelters; developing proactive plans for crisis and disaster management; reconstruction and rehabilitation; and ensuring the sustainability of infrastructure. The study also revealed statistically significant differences at the 0.05 level in the overall score based on the variables of gender, age, marital status, years of experience, and educational qualification on the scale measuring the role of Libyan municipal councils in managing and responding to crises and disasters.

Keywords: ***Local community, crisis, disaster, crisis and disaster management, Ajdabiya Municipal Council.***

المقدمة

تتسم البلديات في ليبيا بقربها من المجتمع المحلي والانخراط به على كافة المستويات حيث أن كل ما يؤثر على المجتمع فإن للبلدية دوراً في التعامل معه، وبما أن الأز مات والكوارث في ازدياد مستمر نتيجة لوجود عدة عوامل منها البيئية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها، فإن للبلدية دوراً أساسياً وحيوياً وخط دفاع لا بد منه لمواجهة الازمات والكوارث والأحداث الطارئة، والتي أن حدثت ستؤثر سلباً على المجتمع أو الممتلكات العامة والخاصة أو جميعها، وبذلك فقد جاء موضوع هذه الدراسة حول دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث في ثلاثة مباحث رئيسية تمثل المبحث الأول في الإطار العام للدراسة، بينما تمثل المبحث الثاني في الإجراءات المنهجية، في حيت تمثل المبحث الثالث والأخير في مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات، وذلك وفق الاتي:

المبحث الأول- الإطار العام للدراسة:

يهتم هذا المبحث من الدراسة بالإطار العام لها، وذلك من خلال تحديد عدة خطوات رئيسية تم إتباعها تمثلت في تحديد مشكلة الدراسة، وأهميتها وأهدافها، التعريف بأهم المفاهيم المستخدمة فيها، وأخيراً عرض لأهم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع الحالي بشكل مباشر وغير مباشر، وذلك على النحو الآتي:

1. مشكلة الدراسة

من المعروف أن المجالس البلدية في ليبيا تتسم بقربها من المجتمع المحلي والانخراط به على كافة المستويات والاصعدة حيث أن كل ما يؤثر على المجتمع المجلي فإن للبلدية دوراً بارزاً في التعامل معه، وبما أن الأزمات والكوارث في ازدياد مستمر نتيجة لوجود العديد من العوامل المسببة لها سواء الاقتصادية منها أو السياسية أو الاجتماعية أو البيئية وغيرها فإن للمجالس البلدية دوراً بارزاً وفعالاً وخط دفاع لا بد منه لمواجهة هذه الأزمات والكوارث والأحداث الطارئة التي أن حدثت سوف تؤثر سلباً على المجتمع أو الممتلكات العامة والخاصة أو جميعها، كما هو معلوم لدينا بأن دور المجالس البلدية لا بد يكون ضمن كاملة تتكون من الجهات ذات العلاقة على سبيل المثال منها هيئة الدفاع المدني والحرس البلدي ومديرية الأمن وغيرها، لذا فقد تحدد موضوع هذه الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل العام والذي مفاده: ما دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث؟ وأنبثق من هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية الآتية:

س1. ما هو مفهوم إدارة الأزمات والكوارث؟

س2. ما هي أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي؟

س3. ما هو دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث؟

س4. هل الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث؟

س5. ما الصعوبات التي تواجهه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث؟

س6. هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05=&) بين الدرجة الكُلية تعزى لمتغيرات (النوع . العمر . الحالة الاجتماعية . المؤهل العلمي . التخصص . سنوات الخبرة) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة؟

2. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

2.1.تستمد الدراسة أهميتها من كونها تتناول موضوع دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث الذي يشكل محوراً هاماً بالنسبة لمختلف الهيئات والمنظمات الدولية التي تدعو إلى ضرورة إدارة الازمات والكوارث.

2.2. تسلط الدراسة الضوء على تلبية حاجات المجتمع المحلي بالطريقة التي تضمن تعزيز قدرة البلديات على التحضير والتصدي للأزمات والكوارث والذي يُعد ذلك بحثاً في إدارة الازمات والكوارث في المجالس البلدية أمراً حيوياً لتعزيز قدرة البلديات في التعامل مع الازمات والكوارث.

2.3. تقدم للباحثين والمهتمين بالبحوث العلمية في مجال إدارة الأزمات والكوارث بشكل عام ودور المجالس البلدية في إدارة الازمات والكوارث على وجه الخصوص معرفة جديدة عن كيفية الاستفادة من الموارد البيئية والبشرية في الحفاظ على المجتمع المحلي وتحقيق التنمية المستدامة مستقبلاً.

2.4. تبدو أهمية هذا الموضوع في كونه قد يفيد في إبراز تحسين السلامة وحماية المجتمع، بحيث يُسهم في تطوير استراتيجيات وخطط لتحسين السلامة وحماية المجتمع في حالة وقوع أزمة أو كارثة، ويحدد الأدوار والمسؤوليات المطلوبة للتأكد من تنفيذ الإجراءات الوقائية اللازمة وتقديم الدعم والمساعدة للمجتمع المتأثر.

3. أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة في الآتي:

-الهدف العام:

تهدف هذه الدراسة لمحاولة تسليط الضوء على دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

-الأهداف الفرعية:

3.1. التعرف على المقصود بمفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

3.2. معرفة دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

3.3. تحديد أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي.

3.4. رصد أهم الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث.

3.5. معرفة الصعوبات التي تواجهه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث.

التعرف على مدى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (&=0.05) بين الدرجة الكُلية تعزى لمتغيرات (النوع. العمر. الحالة الاجتماعية. سنوات الخبرة. المؤهل العلمي) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة.

4. مفاهيم الدراسة:

يمكننا تحديد أهم المفاهيم وفق الآتي:

4.1 المجتمع المحلي:

يقصد بهذا المفهوم بأنه «جزء من المجتمع الوطني أو القومي يضم مجموعة من الأفراد في منطقة

جغرافية معينة ينشأ بينهم تبادل اقتصادي أو تضامن اجتماعي او تنظيم سياسي، وتجمع بينهم خصائص مشتركة تميزهم عن غيرهم من أفراد المجموعات الأخرى، وتوافق في المصالح والغايات الأساسية.»(عمران، 2003: 10).

يقصد بهذا المفهوم إجرائياً جمع إنساني تقوم بين أعضائه روابط الاعتماد الوظيفي المتبادل ويشغل منطقة جغرافية محددة ويستمر خلال الزمن عن طريق ثقافية مشتركة تمكن الأفراد من تطوير أنساق محددة للاتصال والإجماع فيما بينهم كما تيسر لهم سبل التفاعل وتنظيم أوجه نشاطاتهم اليومية.

4.2. الأزمة

يقصد بهذا المفهوم حصول حدث أو عدة أحداث مفاجئة وغير متوقعة تتسبب في اضطراب يصعب التحكم فيه والسيطرة عليه ويحتاج إلى استجابة سريعة للتعامل مع التهديدات التي قد تتسبب في توقف الأعمال أو تهديد إنجاز الأهداف المرجوة أو اختلالها على أقل تقدير. (نافع، 2017: 8).

4.3. الكارثة:

يقصد بهذا المفهوم حدث تسبب في إزهاق الأرواح ودمار كبير في الممتلكات والبنية التحتية ويكون ناتج عن أحداث طبيعية مثل الزلازل والبراكين والأعاصير والفيضانات وغيرها، أو ناتج عن أحداث بشرية مثل الحروب وافتعال الحرائق وإلى ما هنالك. (عليمات، 2024: 182).

4.4. إدارة الأزمات والكوارث:

يقصد بهذا المفهوم مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية التي تبذل لمواجهة أو الحد من الدمار المترتب على الأزمات والكوارث. (جاد الله، 2010: 36)

4.5. المجلس البلدي اجدابيا:

يقصد بها المفهوم إجرائياً تلك الوحدة أو الهيئة الإدارية لا مركزية إقليمية محلية في النظام الإداري الليبي، بل هي جهاز او الخلية التنظيمية الأساسية والقاعدية سياسياً واجتماعياً وثقافياً، وتضم البلدية مجموعة سكنية معينة، وتتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتحدث بموجب القانون.

4.6. التعريف الإجرائي للمقياس:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث

5. الدراسات السابقة:

نقوم هنا بعرض الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك وفق الآتي:

5.1. دراسة هزاع حسن عليمات، (2024):

بعنوان دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث، وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة مفهوم إدارة الأزمات والكوارث مع التركيز على دور البلديات في تعزيز الجهود المبذولة من قبل الكوادر البلدية والجهات الأمنية والحكومية والمجتمع المحلي، واعتمدت الدراسة على البحث المكتبي والمنهج الوصفي في الدراسة، تأتي هذه الدراسة نظراً لأهمية

الأزمات والكوارث وتأثيراتها السلبية الخطيرة التي غالباً ما تكون طويلة الأمد ويصعب ت تفاديها أو معالجتها بشكل كامل، وتناولت الدراسة بتوضيح مفهومي الأزمة والكارثة، مع استعراض أمثلة واقعية عايشها المجتمع الأردني، كما تم عرض أسس تصنيف أنواع الأزمات بشكل مختصر، نطراً لتعدد المراجع التي تناولت هذا الموضوع بتفصيل، ثم تطرقت الدراسة إلى مراحل تطور الازمات وأهمية كل مرحلة في إطار الكارثة، كما تناولت الدراسة دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث، مسلطاً الضوء على ضرورة التنسيق مع الجاهات المعنية لضمان تركيز وتوحيد الجهود خلال خطط واستراتيجيات معدة مسبقاً، وقد تم تفصيل دور نظام الإنذار المبكر وأهميته في تعزيز الاستجابة السريعة والفعالة. (عليمات، 2024)

5.2. دراسة زيد فرحان منور المساعيد، (2024):

بعنوان إدارة الازمات والكوارث في البلديات دور الإداريين وفعالية الاستجابة، هدفت الدراسة إلى للوقوف على فهم أفضل لدور الإداريين في إدارة الازمات والكوارث في البلديات، واعتمدت الدراسة على البحث المكتبي والمنهج الوصفي في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإداريون يلعبون دوراً حاسماً في إدارة الأزمات والكوارث في البلديات، حيث يتولون مهام التحضير والتنسيق والتنفيذ للتعامل مع الأزمات والكوارث، أيضاً كشفت الدراسة إلى أن فعالية استجابة الإداريين تؤثر على أداء البلديات في مواجهة التحديات وتقليل الأضرار وتحقيق التعافي السريع، كما بينت الدراسة أن قدرة الإداريين تساهم على بناء شبكات تعاونية قوية مع الجهات المعنية في تحقيق استجابة فعالة ومنسقة للأزمات والكوارث. (المساعيد، 2024).

5.3. دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025):

بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، هدفت البحث الدراسة إلى التعرف على دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الأزمات والكوارث البيئية غير التقليدية، والكشف عن العوامل التي تساعد المؤسسة العسكرية في إدارة الأزمات والكوارث البيئية بكفاءة وفعالية. ونظراً لطبيعة الهدف الرئيس من الدراسة، وهو التعرف دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الأزمات والكوارث البيئية غير التقليدية؛ فقد اعتمد الباحث على الأسلوب الوصفي التحليلي باعتباره أنسب الأساليب المنهجية في مثل هذه النوعية للبحوث، واعتمد الباحث على طريقة المسح الاجتماعي بالعينة، وذلك من خلال تطبيق أداة الاستبيان على عينة من العسكريين، والمسؤولين عن مواجهة الأزمات والكوارث غير التقليدية، واعتمد على عينة عددها 150 مفردة، تنوعت بين الذكور والإناث، كما أنها شملت الفئات العمرية المختلفة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهما: جاءت العبارات الآتية في المرتبة الأولى بالنسبة لدور المؤسسات العسكرية في مواجهة الأزمات والكوارث، اهتمام المؤسسة العسكرية بالمهارات القيادية الإبداعية التي تجاوز الحدود التقليدية للإدارة، وحث المؤسسة العسكرية على بث روح الولاء والانتماء في المواطنين لمساندتهم عند حدوث الأزمات والكوارث، واعتماد المؤسسة العسكرية على أسلوب الإدارة الحديثة والتخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات، و مساهمة المؤسسة العسكرية في تنسيق الجهود الحكومية والأهلية أثناء مواجهة الأزمات والكوارث (بن سنوسي، 2025)

5.4. دراسة فاطمة علي خليل، طه محمد والي، (2023):

تهدف هذه الدراسة لتسليط الضوء على بعض التجارب الناجحة في إدارة الأزمات الصحية، وتقييم مدى الاستفادة منها في الحالة الليبية، كذلك التعرف على مدى امكانية وقدرة المجلس البلدي زليتن على إدارة الأزمات التي يمكن أن تحدث عموما وأزمة كورونا خصوصاً؛ وهي تحاول أن تبحث في إشكالية مدى قدرة إدارة المجلس البلدي زليتن على إدارة ازمة جائحة كورونا بكفاءة وفاعلية، مستخدم في ذلك المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة إضافة إلى استخدام منهج دراسة الحالة. أما عن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة فهي أن لجنة الازمات في بلدية زليتن لم تكن مستعدة استعدادًا كاملا لمجابهة فايروس كورونا. وبذلك نوصي بضرورة وضع قانون خاص ينظم إدارة الأزمات في الدولة الليبية وإنشاء هيئة أو وزارة خاصة بالأزمات ضمن وزارات الحكومة الليبية، وبأن تقوم بلدية زليتن بالعمل على إنشاء مركز إدارة الطوارئ والأزمات في البلدية. (خليل، والي، 2023)

6.. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن أغلب هذه الدراسات ركزت في تناولها لموضوع دور إدارة المجالس البلدية في إدارة الأزمات والكوارث له وهو ما يؤكد اهتمامات موضوع الدراسة الحالية، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، وخلصت إلى مجموعة من النتائج بعضها وافق الدراسات السابقة والبعض الآخر خالفا، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، كما تميزت باعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب المسح الاجتماعي عن طريق العينة من العاملين بالمجلس البلدي اجدابيا، كما اختلفت على أغلب الدراسات السابقة والتي اعتمدت على البحث المكتبي في حين الدراسة الحالية جاءت دراسة ميدانية على عينة من موظفي المجلس البلدي اجدابيا وهذا ما اتفقت فيه مع دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية.

المبحث الثاني- الإجراءات المنهجية:

تمثل هذا المبحث من الدراسة في إتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية والخطوات تمثلت في:

1. نوع الدراسة:

أن نوع الدراسة هي من الدراسات الوصفية التي تعتمد على وصف المجتمع كما هو عليه للوصول إلى نتائج واقعية.

2. منهج وأسلوب الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي في تحليل وتفسير بيانات هذه الدراسة، وأسلوب المسح الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة.

3. حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في أربعة حدود رئيسية وهي:

3.1 الحدود الموضوعية: تتمثل في موضوع الدراسة دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

3.2 الحدود البشرية: تتمثل في مجموعة الاشخاص الذين تم جمع البيانات منهم في هذه الدراسة وهم كافة الأفراد

من العاملين بالمجلس البلدي اجدابيا.

3.3. الحدود الجغرافية: تمثلت في المكان الذي أجري فيه الباحث الدراسة وهو مدينة اجدابيا.

3.4. الحدود الزمنية: وتمثلت في الفترة التي أجري فيها الباحث وكانت في ثلاثة مراحل وهي:

3.4.1 . المرحلة التحضيرية: وتمثلت في اختيار موضوع البحث وتحديد أهميته وأهدافه ومفاهيمه ومتغيراته واستعراض الدراسات السابقة والتوجه النظري للدراسة والاجراءات المنهجية حتى إعداد أداة جمع البيانات وكانت من الفترة (24. 06 .2025م) إلى الفترة (09. 08 .2025م).

3.4.2. المرحلة الميدانية: وتمثلت في الفترة التي جمعت فيها البيانات من المبحوثين وهي الفترة من (10. 08 .2025م) إلى (18. 08 .2025م).

3.4.3. المرحلة النهائية: وتمثلت في تصنيف وتبويب البيانات وتفريغها وتحليل البيانات واستخلاص النتائج والتوصيات وهي الفترة من (19. 08 .2025م) إلى (04. 09 .2025م).

4. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في العاملين بالمجلس البلدي اجدابيا، والبالغ عددهن (7474) امرأة عاملة (مكتب التوثيق والمعلومات قطاع التربية والتعليم اجدابيا).

5. أداة جمع البيانات:

أستخدم الباحث في هذه الدراسة بالاعتماد على استمارة الاستبيان على العاملين بمجلس البلدي اجدابيا، وكان ذلك وفق الخطوات الآتية:

5.1. وصف الأداة:

قام الباحث بإعداد استمارة الاستبيان الإلكتروني لموضوع الدراسة وتكونت في صورتها الأولية من (44) سؤالاً.

5.2. خطوات بناء أداة جمع البيانات:

يمكن عرض خطوات بناء أداة جمع البيانات وفق الاتي:

5.2.1 . أعد الباحثان أداة خاصة بالدراسة وحاول أن تكون العبارات المصاغة فيها محددة ومتوائمة مع أهداف وتساؤلات الدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، وتمثل: دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية.

5.2.2. تم عرض أداة جمع البيانات على نخبة من المتخصصين وذوي الخبرة في ميدان علم الاجتماع والتربية وعلم النفس بكلية الآداب جامعة اجدابيا، حيث بلغ عددهم (5) محكمين، وبعد عملية التحكيم وفق لجنة التحكيم تم حذف (16) فقرة وبعد التعديل والإضافة لبعض الفقرات تم صياغة استمارة الاستبيان الإلكتروني بصياغتها النهائية لتصبح (5) أسئلة أولية و(24) سؤالاً للبيانات حول دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

5.3. صدق الأداة:

قام الباحث بعرض استمارة الاستبيان الإلكتروني على نخبة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال علم الاجتماع

والتربية وعلم النفس، وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات على جميع فقراتها وذلك من حيث الحذف والتعديل والإضافة في الفقرات، وتم تعديل هذه الفقرات بناءً على ما أتفق عليه أكثر من (88 %) من المحكمين.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لقد تم تحليل بيانات هذه الدراسة عن طريق استخدام المنظومة الإحصائية لتحليل البيانات الاجتماعية (SPSS)، وقد تم استعراض نتائج الدراسة باستخدام الجداول الأحادية والتوزيعات التكرارية، وقد تم استخدام الانحراف الربيعي والمتوسط الحسابي ومعامل ألفا كرو نباخ لتحليل بعض المتغيرات مثل (العمر. الحالة الاجتماعية. المؤهل العلمي. عدد سنوات الخبرة. وحساب صدق وثبات أداة جمع البيانات).

المبحث الثالث- عرض النتائج والتوصيات:

يهتم هذا المبحث من الدراسة بمناقشة تساؤلات الدراسة، عرض نتائج الدراسة، توصيات الدراسة، وذلك وفق الاتي:

أولاً: مناقشة تساؤلات الدراسة:

ويختص هذا الجزء من المبحث الثالث بمناقشة تساؤلات الدراسة التي سعت الدراسة للإجابة عنها، وذلك وفق الاتي:

1. البيانات الأولية:

والتي تمثلت في الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة. يمكن تحديد هذه البيانات من خلال عرض تحليل البيانات الأولية وفق الجدول رقم (1) كالآتي:

البيانات الأولية	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكر	36	66.66%	54 100%
	انثي	18	33.33%	
العمر	أقل من 30 سنة	19	35.19%	54 100%
	30 سنة. 40 سنة	24	44.44%	
	ما فوق40 سنة	11	20.37%	
الحالة الاجتماعية	أعزب	21	38.89%	54 100%
	متزوج	33	61.11%	
المؤهل العلمي	متوسط	17	31.48%	54 100%
	عالي	37	68.52%	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	% 24.07	54 100%
	من 10-5سنوات	31	57.41%	
	أكثر من 10سنوات	10	18.52%	

ملاحظة: التعليق على هذا الجدول وفق النسب الاعلى.

يتضح من الجدول السابقة والذي يبين الخصائص العامة للمبحوثين والمتمثلة في متغيرات (النوع. العمر. الحالة الاجتماعية. المؤهل العلمي. سنوات الخبرة)، حيث سجلت نسبة فئة الذكور الأكثر 66.66%، بينما جاءت فئة الاناث لتسجل 33.33%، ويرجع سبب ذلك لاعتماد المجلس البلدي على الذكور في الوظيفة بهذا القطاع

الخدمة دون الاناث لرغبتهن في وظائف أخرى كالتعليم أو التمريض وغيرها دون هذه الوظيفة الإدارية بالمجلس البلدي أو قد يرجع لأسباب أخرى، الفئة العمرية (30 سنة . 40 سنة) الأكثر بنسبة 44.44%، تليها الفئة العمرية (35.19%) بنسبة 35.19%، في حين سجلت الفئة العمرية (ما فوق40 سنة) والأقل بنسبة 20.37%، وهذه النتيجة تؤكد اعتماد المجلس البلدي على الفئة العمرية (40 سنة . 50 سنة) قد يرجع سبب ذلك أن هؤلاء الموظفين هم أساس من موظفين سابقين في اللجنة الشعبية للمدينة كذلك أنهم تدرجوا في المجلس البلدي منذ تكوينه خلال عام 2011 ولا زال يزاولون هذه الوظيفة بمجلس البلدي منذ سنوات، بينما سجل متغير الحالة الاجتماعية للمبحوثين فئة المتزوجين الأكثر حيث بلغت نسبتهم 61.11%، يليها سجلت نسبة فئة الأعزب حيث سجلت 38.89%، في حين جاء متغير المؤهل العلمي ليسجل نسبة المبحوثين الذين يحملون المؤهل العلمي (العالي) الجامعي والمعهد العالي قد بلغت 68.52%، تليها نسبة المبحوثين الذين يحملون المؤهل العلمي (المتوسط) قد بلغت 31.84%، وهذه النتيجة يؤكد اعتماد المجلس البلدي على أصحاب المؤهلات العُليا كما يرجع نتيجة ذلك لوجود الجامعة والمعاهد العُليا التي تم تكن موجودة خلال سنوات سابقة واعتماد قطاع التعليم على المؤهلات العلمية المتوسطة في الغالب على العكس من اليوم أيضاً كان لوجود أكاديمية الدراسات العُليا سبباً في استكمال الدراسة، بينما سجل متغير سنوات الخبرة لفئة المبحوثين الذين خبرتهم العملية (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) الأكثر بين النسب الأخرى حيث بلغت57.41%، تليها نسبة المبحوثين الذين سنوات الخبرة لديهم في العمل الإداري بالمجلس البلدي (أقل من 5سنوات) بلغت 24.07 %من اجمالي المبحوثين، وأخيراً سجلت أقل نسبة لسنوات الخبرة للمبحوثين الفئة (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغت18.52% من إجمالي المبحوثين، وقد يرجع ذلك لحداثة المجلس البلدية التي كانت غير موجودة في العهد السابق وجاءت تحت مسمي لجان الشعبية، أيضاً حداثة الموظفين لهذا الجسم الجديد بين المدن الليبية خلال العشر سنوات الماضية.

2 . **مناقشة التساؤل الأول:** ما مفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات مفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة، وهي في جدول (2):

جدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي مفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظرلدي أفراد عينة الدراسة(N=54)

ت	مفهوم إدارة الأزمات والكوارث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوي الأهمية
1	فن إدارة السيطرة من خلال رفع كفاءة وقدرة نظام صنع القرارات سواء على المستوى الجماعي أو الفردي للتغلب على مقومات الآلية البيروقراطية الثقيلة التي قد تعجز عن مواجهة الاحداث والمتغيرات المتلاحقة والمفاجأة وإخراج المنظمة من حالة الترهل والاسترخاء التي هي عليها.	3.97	0.924	3	مرتفع
2	عملية الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد بدرجة خطيرة سمعة المؤسسة او المنظمة او الشركة، وربحيتها أو بقاؤها في السوق.	3.93	0.943	4	مرتفع
3	القدرة على إدارة المؤسسة أو المنظمة أو الشركة قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة.	3.81	0.893	5	مرتفع
4	التخطيط من أجل الاستجابة لمواقف الأزمة بقصد احتواؤه والحد من الخطر الجسدي والعاطفي لهذا الموقف.	3.54	1.134	6	متوسط
5	علم وفن القضاء على جانب كبير من عدم التأكد والمخاطرة بما يتيح لإدارة المؤسسة إمكانية السيطرة والتحكم في مصير هذه المؤسسة وقدراتها.	4.18	1.934	2	مرتفع
6	جميع الإجابات السابقة	4.31	0.857	1	مرتفع
.	الدرجة الكلية	3.957	1.114	.	مرتفع

ملاحظة: التعليق على هذا الجدول وفق الرتبة ومستوي الأهمية من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط العام لمفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد بلغ (3.957) بانحراف معياري (1.114)، وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت الفقرة (6) المرتبة الأولي والتي تنص على جميع الإجابات السابقة التي تمثل في الإجابات الاخرى. بمتوسط حسابي (4.31) بانحراف معياري (0.857) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، تليها جاء في المرتبة الثانية الفقرة (5) والتي تنص على علم وفن القضاء على جانب كبير من عدم التأكد والمخاطرة بما يتيح لإدارة المؤسسة إمكانية السيطرة والتحكم في مصير هذه المؤسسة وقدراتها. بمتوسط حسابي (4.18) بانحراف معياري (1.934) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثالثة الفقرة (1) والتي تنص على فن إدارة السيطرة من خلال رفع كفاءة وقدرة نظام صنع القرارات سواء على المستوى الجماعي أو الفردي للتغلب على مقومات الآلية البيروقراطية الثقيلة التي قد تعجز عن مواجهة الاحداث والمتغيرات المتلاحقة والمفاجأة وإخراج المنظمة من حالة الترهل والاسترخاء التي هي عليها. بمتوسط حسابي (3.97) بانحراف معياري (0.924) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، وقد سجلت المرتبة الرابعة الفقرة (2) والتي

تنص على عملية الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد بدرجة خطيرة سمعة المؤسسة او المنظمة او الشركة، وربحيتها أو بقاؤها في السوق. بمتوسط حسابي (3.93) بانحراف معياري (0.943) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، بينما في المرتبة الخامسة الفقرة (3) والتي تنص على القدرة على إدارة المؤسسة أو المنظمة أو الشركة قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة. بمتوسط حسابي (3.81) بانحراف معياري (0.893) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، هذا وقد سجلت في المرتبة السادسة والاخيرة الفقرة (4) والتي تنص على التخطيط من أجل الاستجابة لمواقف الأزمة بقصد احتواؤه والحد من الخطر الجسدي والعاطفي لهذا الموقف. بمتوسط حسابي (3.54) بانحراف معياري (1.134) وهذا يدل على درجة تقدير متوسطة، هذه النتيجة تؤكد عليها دراسة زيد فرحان منور المساعيد، (2024): بعنوان إدارة الازمات والكوارث في البلديات دور الإداريين وفعالية الاستجابة، دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، دراسة هزاع حسن عليمات، (2024): بعنوان دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث.

3. **مناقشة التساؤل الثاني:** ما أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة، وهي في جدول (3):

جدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة(N=54)

ت	أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوي الأهمية
1	اللاجئين والنازحين: النزوح والنزوح الداخلي، ونسبة اللاجئين إلى السكان، مخيمات اللاجئين والنازحين، والامراض الناتجة عن النزوح واللجوء، والقدرة على استيعاب اللاجئين.	3.91	0.946	1	مرتفع
2	الضغوطات الديمقرافية: المتمثلة في ندرة المياه، الكوارث الطبيعية. الامراض، سوء التغذية، تضخم الشباب، البطالة، تلوث البيئة، النمو السكاني.	3.51	1.133	6	متوسط
3	مظالم الجماعات: مؤشرات زيادة التوتر والعنف بين الجماعات، مما يقوض قدرة الدولة على توفير الأمن ويزيد من احتمال العنف المرتبط بمؤشرات التمييز، انعدام القوة، العنف الطائفي، والديني والاجتماعي.	3.80	0.891	2	مرتفع
4	هروب الكفاءات البشرية وتزيف العقول: مؤشرات انتقال الكفاءات والعناصر الأكثر قدرة بشكل يضعف رأس المال البشري للدولة، والتي تظهر من خلال المؤشرات: نسبة الهجرة إلى السكان وهجرة المتعلمين ورأس المال البشري.	3.71	0.913	3	مرتفع
5	التنمية الاقتصادية غير المتكافئة: الفروق في مخصصات التنمية على أسس اقتصادية أو اقليمية بين مناطق ومجموعات الدولة، والتي ترتبط بمؤشرات معامل الأجنبي لقياس عدم المساواة في توزيع الدخل، وتوزيع الخدمات بين الريف والحضر، وحصة العشرة الأوائل والأقل ثراء في المائة من الدخل، والحصول على الخدمات المتقدمة، وسكان الاحياء الفقيرة.	2.76	5040.	9	متوسط
6	تدهور الخدمات العامة: خدمات الشرطة والأمن معدلات الجريمة، توفير التعليم، معدلات الامية والتعليم، المياه والصرف الصحي، البنية الأساسية، جودة الرعاية الصحية، خدمات الاتصالات والهاتف والوصول إلى الانترنت، التوفير المستقر لمصادر الطاقة، الطرق وخطوط النقل.	3.69	1.921	4	مرتفع
7	تآكل شرعية الدولة: الفساد بأنواعه، فاعلية الحكومة، المشاركات السياسة، العمليات الانتخابية ونزاهتها وتواترها، الاقتصاد غير المشروع، الاتجار بالمخدرات، الاحتجاجات والمظاهرات وصراع القوى.	2.80	0.621	8	متوسط

ت	أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوي الأهمية
8	تشرذم النخب وتناحره: زيادة انقسام النخب واشتداد الصراع بينها إلى سياسات المكاسب، ورفض التفاوض والتسوية، اعتماد سياسات التصعيد المتعلقة بمؤشرات صراعات القوى، الانقسان=مات والتنافس السياسي والتلاعب بالانتخابات.	3.35	0.746	7	متوسط
9	الأجهزة الأمنية: تحديات ضد احتكار الأجهزة الأمنية للاستخدام المشروع للقوة على أراضي الدولة، الصراعات الداخلية، انتشار الأسلحة الصغيرة، اعمال الشغب والاحتجاجات، الانفلات الأمني والعسكري، التمرد وانشطتها وانتشارها من المليشيات والمسلحين والتفجيرات والسجناء السياسيين والوفيات نتيجة النزاعات.	3.65	1.953	5	مرتفع
.	الدرجة الكلية	3.464	1.091	.	مرتفع

ملاحظة: التعليق على هذا الجدول وفق الرتبة ومستوي الأهمية من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط العام لأهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي من وجهة نظر أفراد العينة، قد بلغ (3.464) بانحراف معياري (1.091)، وهذا يمثل درجة تقدير متوسطة، فقد جاءت المرتبة الاولي الفقرة (1) والتي تنص على اللاجئين والنازحين: النزوح والنزوح الداخلي، ونسبة اللاجئين إلى السكان، مخيمات اللاجئين والنازحين، والامراض الناتجة عن النزوح واللجوء، والقدرة على استيعاب اللاجئين. بمتوسط حسابي (3.91) بانحراف معياري (0.946) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، تليها جاء في المرتبة الثانية الفقرة (3) والتي تنص على مظالم الجماعات: مؤشرات زيادة التوتر والعنف بين الجماعات، مما يقوض قدرة الدولة على توفير الأمن ويزيد من احتمال العنف المرتبط بمؤشرات التمييز، انعدام القوة، العنف الطائفي، والديني والاجتماعي. بمتوسط حسابي (3.80) بانحراف معياري (0.891) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثالثة الفقرة (4) والتي تنص على هروب الكفاءات البشرية وتزيف العقول: مؤشرات انتقال الكفاءات والعناصر الأكثر قدرة بشكل يضعف رأس المال البشري للدولة، والتي تظهر من خلال المؤشرات: نسبة الهجرة إلى السكان وهجرة المتعلمين ورأس المال البشري. بمتوسط حسابي (3.71) بانحراف معياري (0.913) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، وقد سجلت المرتبة الرابعة الفقرة (6) والتي تنص على تدهور الخدمات العامة: خدمات الشرطة والأمن معدلات الجريمة، توفير التعليم، معدلات الامية والتعليم، المياه والصرف الصحي، البنية الأساسية، جودة الرعاية الصحية، خدمات الاتصالات والهاتف والوصول إلى الانترنت، التوفير المستقر لمصادر الطاقة، الطرق وخطوط النقل.. بمتوسط حسابي (3.69) بانحراف معياري (1.921) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، بينما في المرتبة الخامسة الفقرة (9) والتي تنص على الأجهزة الأمنية: تحديات ضد احتكار الأجهزة الأمنية للاستخدام المشروع

للقوة على أراضي الدولة، الصراعات الداخلية، انتشار الأسلحة الصغيرة، اعمال الشغب والاحتجاجات، الانفلات الأمني والعسكري، التمرد وانشطتها وانتشارها من المليشيات والمسلحين والتفجيرات والسجناء السياسيين والوفيات نتيجة النزاعات. بمتوسط حسابي (3.65) بانحراف معياري (1.953) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، هذا وقد سجلت في المرتبة السادسة الفقرة (2) والتي تنص على الضغوطات الديمقرافية: المتمثلة في ندرة المياه، الكوارث الطبيعية. الامراض، سوء التغذية، تضخم الشباب، البطالة، تلوث البيئة، النمو السكاني. بمتوسط حسابي (3.51) بانحراف معياري (1.133) وهذا يدل على درجة تقدير متوسطة، بينما سجلت في المرتبة السابعة الفقرة (8) والتي تنص على تشرذم النخب وتناحره: زيادة انقسام النخب واشتداد الصراع بينها إلى سياسات المكاسب، ورفض التفاوض والتسوية، اعتماد سياسات التصعيد المتعلقة بمؤشرات صراعات القوى، الانقسان=مات والتنافس السياسي والتلاعب بالانتخابات. بمتوسط حسابي (3.35) بانحراف معياري (0.746) وهذا يدل على درجة تقدير متوسطة، كما سجلت في المرتبة الثامنة الفقرة (7) والتي تنص على تأكل شرعية الدولة: الفساد بأنواعه، فاعلية الحكومة، المشاركات السياسة، العمليات الانتخابية ونزاهتها وتواترها، الاقتصاد غير المشروع، الاتجار بالمخدرات، الاحتجاجات والمظاهرات وصراع القوى. بمتوسط حسابي (2.80) بانحراف معياري (0.621) وهذا يدل على درجة تقدير متوسطة، في حين سجلت في المرتبة التاسعة والأخيرة الفقرة (5) والتي تنص على التنمية الاقتصادية غير المتكافئة: الفروق في مخصصات التنمية على أسس اقتصادية أو اقليمية بين مناطق ومجموعات الدولة، والتي ترتبط بمؤشرات معامل الأجنبي لقياس عدم المساواة في توزيع الدخل، وتوزيع الخدمات بين الريف والحضر، وحصة العشرة الأوائل والأقل ثراء في المائة من الدخل، والحصول على الخدمات المتقدمة، وسكان الاحياء الفقيرة. بمتوسط حسابي (2.76) بانحراف معياري (.5040) وهذا يدل على درجة تقدير متوسطة، هذه النتيجة تؤكد أن الأزمات والكوارث التي قد مرت بها كافة المدن الليبية كانت أساساً قد تمثلت في الأزمة السياسية والعسكرية المستمرة منذ عام 2011، والتي تميزت بالحروب الأهلية، التدخلات الخارجية، والانقسام السياسي. كما تضمنت هذه الأزمات ضعف الخدمات العامة، انتشار الفقر، انعدام الأمن، وظهور الجماعات المسلحة، كما أكدت على هذه النتيجة أيضاً دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، دراسة هزاع حسن عليمات، (2024): بعنوان دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث.

4. مناقشة التساؤل الثالث: ما هو دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث؟ للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة، وهي في جدول (4):

تتمثل الأدوار الإيجابية للمجالس البلدية في قربها من المجتمع المحلي ومرونتها في اتخاذ القرارات، وقدرتها على الاستجابة السريعة وتوفير المعلومات والخدمات الأساسية أثناء الأزمات. أما الأدوار السلبية فتتمثل غالبًا في ضعف الموارد المالية، ونقص التدريب والتجهيزات، وعدم وجود خطط طوارئ فعالة، وعدم التنسيق الكافي مع الجهات المختصة.

أدوار إيجابية

-**الاستجابة السريعة:** بفضل مرونتها وسهولة الموافقات اللازمة، يمكن للبلديات الاستجابة بسرعة لبعض الأزمات.

-**التواصل الفعال:** تساعد العلاقات العامة في البلديات في نشر معلومات شفافة وفعالة للجمهور، مما يعزز الثقة.

-**التوعية والإرشاد:** يمكن للبلديات القيام بدور فعال في توعية المجتمع بأهمية السلامة العامة وسبل الوقاية من المخاطر من خلال الحملات والبرامج التدريبية.

-**توفير الخدمات الأساسية:** تتولى البلديات مسؤولية توفير خدمات أساسية كالمياه والنظافة والصرف الصحي، والتي تكون حيوية أثناء الكوارث.

أدوار سلبية وتحديات:

-**نقص الموارد المالية:** ضعف الميزانيات يؤدي إلى نقص في التجهيزات والمعدات اللازمة لمواجهة الأزمات.

-**ضعف التنسيق:** عدم وجود تعاون وتنسيق فعال بين البلديات والجهات الأخرى المعنية كالدفاع المدني والأمن.

-**نقص التدريب والتأهيل:** عدم وجود كوادر مؤهلة ومدربة على التعامل مع مختلف أنواع الكوارث.

-**ضعف خطط الطوارئ:** في كثير من الأحيان لا توجد خطط طوارئ مكتوبة ومُنفذة بشكل كافٍ أو لا تُراجع بانتظام.

-**نقص التكنولوجيا والمعدات:** الاعتماد على طرق تقليدية بدلاً من التقنيات الحديثة في رصد الأزمات وتوقعها.

-**التركيز على الاستجابة بدلًا من الوقاية:** الميل نحو الاستجابة للأزمات بعد وقوعها بدلًا من التركيز على إجراءات الوقاية التي تقلل من آثارها.

جدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة(N=54)

ت	دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث	أو افق		إلى حد ما		لا أو افق		المجموع	مستوي الأهمية
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
1	وضع الخطط المسبقة لإدارة الأزمات والكوارث	24	44.44%	11	20.37	19	35.19	54 100%	5
2	تدريب فرق الطوارئ	29	53.70	14	25.93	11	20.37	54 100%	3
3	ضمان استدامة البنية التحتية	17	31.48	16	27.78	21	38.89	54 100%	7
4	تنظيم عمليات الاتصال والتواصل بين الجهات المعنية المختلفة	30	55.55	14	25.93	10	22.22	54 100%	2
5	التواصل مع المجتمع المحلي	31	57.41	15	27.78	8	14.81	54 100%	1
6	تأمين مراكز الإيواء	28	51.85	11	20.37	15	27.78	54 100%	4
7	إعادة التأهيل الإعمار	18	33.33	16	29.63	20	37.04	54 100%	6

ملاحظة: التعليق على هذا الجدول وفق التكرار والنسبة المئوية.

يتضح من الجدول (4) أن دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد تمثل في عدة أدوار رئيسية احتلت في المرتبة الأولي الفقرة (5) التي تنص على التواصل مع المجتمع المحلي. بنسبة مئوية بلغت. (57.41%) وهذا يدل على درجة إيجابية مرتفعة، وذلك يؤكد على قرب البلدية من كافة أفراد المجتمع بمؤسساته، تليها في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) التي تنص على تنظيم عمليات الاتصال والتواصل بين الجهات المعنية المختلفة. بنسبة مئوية بلغت (55.55%وهذا يدل على درجة إيجابية مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثالثة الفقرة (3) التي تنص على تدريب فرق الطوارئ. بنسبة مئوية بلغت. (53.70%) وهذا يدل على درجة إيجابية مرتفعة، وقد سجلت المرتبة الرابعة الفقرة (6) التي تنص على تأمين مراكز الإيواء. بنسبة مئوية بلغت (51.85%) وهذا يدل على درجة إيجابية مرتفعة، بينما في المرتبة الخامسة الفقرة (1) والتي تنص على وضع الخطط المسبقة لإدارة الأزمات والكوارث. بنسبة مئوية بلغت (44.44%) وهذا يدل على درجة إيجابية متوسطة، هذا وقد سجلت في المرتبة السادسة الفقرة (7) والتي تنص على إعادة التأهيل الإعمار. بنسبة مئوية بلغت (33.33%) وهذا يدل على درجة إيجابية متوسطة، في حين سجلت في المرتبة السابعة والاخيرة الفقرة (3) التي تنص على ضمان استدامة البنية التحتية. بنسبة مئوية بلغت (31.48%) وهذا يدل على درجة إيجابية متوسطة، هذه النتيجة تؤكد عليها دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، دراسة هزاع حسن عليمات، (2024): بعنوان دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث.

4. مناقشة التساؤل الرابع: ما الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة، وهي في جدول (5):

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة(N=54):

ت	الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوي الأهمية
1	العمل على حل الازمة الليبية وتدارك تداعياتها والتركيز على ثلاث قضايا رئيسية وهي: السياسة، الأمن، الاقتصاد.	3.76	0.920	6	مرتفع
2	تكوين فرق إدارة الأزمات: بحيث تشكيل فرق متخصصة قادرة على اتخاذ القرارات السريعة والفعالة أثناء الأزمات.	4.57	0.726	1	مرتفع
3	بناء الثقافة المؤسسية: وذلك بتعزيز ثقافة السلامة والوعي بالمخاطر بين الموظفين والجمهور.	3.75	1.008	7	مرتفع
4	استخدام التكنولوجيا: وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإنذار المبكر ورصد المخاطر وتحليل البيانات.	3.81	0.893	5	مرتفع
5	معرفة كافة التفاصيل للعوامل المسببة للأزمة من خلال تحديد الاطارات المتعارضة والمنافع المحتملة، ومن ثم تقسيم أثر الأزمة لأجزاء متعددة قابلة للحل.	3.87	0.949	4	مرتفع
6	التخطيط لإدارة الأزمات والكوارث المحتملة العديد من الأهداف من بينها تجنب المفاجأة المصاحبة للأزمة، وذلك بالمتابعة الدقيقة والدائمة لمصادر التهديد والمخاطر المحتمل حدوثها واكتشاف إشارات الإنذار المبكر الصادرة عنها واتخاذ القرارات اللازمة للتعامل معها في الوقت المناسب وبالفعالية المناسبة.	3.93	0.943	3	مرتفع
7	التنسيق والشراكات: التعاون والتنسيق مع الهيئات الحكومية الأخرى والمنظمات الدولية والجهات المعنية لضمان استجابة شامل.	4.05	0.924	2	مرتفع
.	الدرجة الكلية	3.962	0.908	.	مرتفع

ملاحظة: التعليق على هذا الجدول وفق الرتبة ومستوي الأهمية من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد بلغ (3.962) بانحراف معياري (0.908)، وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت في المرتبة الأولي الفقرة (2) التي تنص على تكوين فرق إدارة الأزمات: بحيث تشكيل فرق متخصصة قادرة على اتخاذ القرارات السريعة والفعالة أثناء الأزمات.. بمتوسط حسابي (4.57) بانحراف معياري (0.726) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، تلها في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (7) التي تنص على التنسيق والشراكات: التعاون والتنسيق مع الهيئات الحكومية الأخرى والمنظمات الدولية والجهات المعنية لضمان استجابة شامل. بمتوسط حسابي (4.05) بانحراف معياري (0.924) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثالثة الفقرة (6) التي تنص على التخطيط لإدارة الأزمات والكوارث المحتملة العديد من الأهداف من بينها تجنب المفاجأة المصاحبة للأزمة، وذلك بالمتابعة الدقيقة والدائمة لمصادر التهديد والمخاطر المحتمل حدوثها واكتشاف إشارات الإنذار المبكر الصادرة عنها واتخاذ القرارات اللازمة للتعامل معها في الوقت المناسب وبالفعالية المناسبة. بمتوسط حسابي (3.93) بانحراف معياري (0.943) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، وقد سجلت المرتبة الرابعة الفقرة (5) التي تنص على معرفة كافة التفاصيل للعوامل المسببة للأزمة من خلال تحديد الاطارات المتعارضة والمنافع المحتملة، ومن

ثم تقسيم أثر الأزمة لأجزاء متعددة قابلة للحل. بمتوسط حسابي (3.87) بانحراف معياري (0.494) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، بينما في المرتبة الخامسة الفقرة (4) والتي تنص على استخدام التكنولوجيا: وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإنذار المبكر ورصد المخاطر وتحليل البيانات. بمتوسط حسابي (3.81) بانحراف معياري (0.893) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، هذا وقد سجلت في المرتبة السادسة الفقرة (1) والتي تنص على العمل على حل الازمة الليبية وتدارك تداعياتها والتركيز على ثلاث قضايا رئيسية وهي: السياسة، الأمن، الاقتصاد. بمتوسط حسابي (3.76) بانحراف معياري (0.920) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، في حين سجلت في المرتبة السابعة والاخيرة الفقرة (3) التي تنص على بناء الثقافة المؤسسية: وذلك بتعزيز ثقافة السلامة والوعي بالمخاطر بين الموظفين والجمهور. بمتوسط حسابي (3.75) بانحراف معياري (1.008) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، هذه النتيجة تؤكد عليها دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، دراسة هزاع حسن عليمات، (2024): بعنوان دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث.

6. مناقشة التساؤل الخامس: أهم الصعوبات التي تواجه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات أهم الصعوبات التي تواجه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة، وهي في جدول (6):

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوي لفقرات الصعوبات التي تواجه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر لدي أفراد عينة الدراسة(N=54):

ت	الصعوبات التي تواجه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوي الأهمية
1	نقص الخبرة والتدريب: حيث يفتقر العديد من الإداريين في البلديات إلى الخبرة والمعرفة المتخصصة في إدارة الأزمات والكوارث مما يؤثر على قدراتهم على اتخاذ القرارات الفعالة.	4.07	0.918	2	مرتفع
2	ضعف البنية التحتية: قد لا تكون البنية التحتية للبلديات كافية لدعم جهود الاستجابة للكوارث، مثل نقص مراكز عمليات الطوارئ او المعدات اللازمة.	3.86	0.952	4	مرتفع
3	نقص التنسيق: قد تواجه البلديات صعوبة في التنسيق مع الجهات الحكومية والمنظمات الأخرى المعنية بالاستجابة للكوارث مما يؤدي إلى ضعف الاستجابة الشاملة.	3.60	1.043	6	مرتفع
4	ضعف الموارد المالية: تعاني العديد من البلديات من ضغوطات مالية كبيرة تجعل من الصعب عليها تخصيص الموارد اللازمة للتدريب والتجهيز لمواجهة الكوارث.	4.10	0.922	1	مرتفع
5	تزايد مخاطر الكوارث الطبيعية: يؤدي تغير المناخ إلى زيادة شدة وتكرار الكوارث الطبيعية، مثل العواصف والفيضانات وموجات الحر، مما يؤدي الضغط على البلديات للتعامل مع هذه التحديات المتنامية.	3.89	0.939	3	مرتفع
6	ضعف التخطيط والاستعداد: تفتقر العديد من البلديات إلى خطط طوارئ شاملة وفعالة، وتعتمد على خطط استجابة بسيطة غير كافية للتعامل مع الكوارث المتطورة.	3.61	1.047	5	مرتفع
.	الدرجة الكلية	3.857	1.041	.	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الصعوبات التي تواجه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد بلغ (3.857) بانحراف معياري (1.041)، وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت في المرتبة الاولي الفقرة (4) التي تنص على ضعف الموارد المالية: تعاني العديد من البلديات من ضغوطات مالية كبيرة تجعل من الصعب عليها تخصيص الموارد اللازمة للتدريب والتجهيز لمواجهة الكوارث. بمتوسط حسابي (4.10) بانحراف معياري (0.922) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، يليها في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي تنص على نقص الخبرة والتدريب: حيث يفتقر العديد من الإداريين في البلديات إلى الخبرة والمعرفة المتخصصة في إدارة الأزمات والكوارث مما يؤثر على قدراتهم على اتخاذ القرارات الفعالة. بمتوسط حسابي (4.07) بانحراف معياري (0.918) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، يليها في المرتبة الثالثة الفقرة (5) والتي تنص على تزايد مخاطر الكوارث الطبيعية: يؤدي تغير المناخ إلى زيادة شدة وتكرار الكوارث الطبيعية، مثل العواصف والفيضانات وموجات الحر، مما يؤدي الضغط على البلديات للتعامل مع هذه التحديات المتنامية. بمتوسط حسابي (3.89) بانحراف معياري (0.939) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، بينما جاء في المرتبة الرابعة الفقرة (2) التي تنص على ضعف البنية التحتية: قد لا تكون البنية التحتية للبلديات كافية لدعم جهود الاستجابة للكوارث، مثل نقص مراكز عمليات الطوارئ او المعدات اللازمة. بمتوسط حسابي (3.86) بانحراف معياري (0.952) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، بينما جاء في المرتبة الخامسة الفقرة (6) إلى تنص على ضعف التخطيط والاستعداد: تفتقر العديد من البلديات إلى خطط طوارئ شاملة وفعالة، وتعتمد على خطط استجابة بسيطة غير كافية للتعامل مع الكوارث المتطورة. بمتوسط حسابي (3.61) بانحراف معياري (1.047) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، هذا وسجلت في المرتبة السادسة والأخيرة الفقرة (3) التي تنص على نقص التنسيق: قد تواجه البلديات صعوبة في التنسيق مع الجهات الحكومية والمنظمات الأخرى المعنية بالاستجابة للكوارث مما يؤدي إلى ضعف الاستجابة الشاملة. بمتوسط حسابي (3.60) بانحراف معياري (1.043) وهذا يدل على درجة تقدير مرتفعة، هذه النتيجة تؤكد عليها دراسة طلال بن حسن بن سنوسي، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، دراسة هزاع حسن عليمات، (2024): بعنوان دور البلديات في إدارة الأزمات والكوارث.

7 . **مناقشة التساؤل السادس:** هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (&=0.05) بين الدرجة الكُلية تعزي لمتغيرات (النوع . العمر . الحالة الاجتماعية . سنوات الخبرة . المؤهل العلمي) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث؟ للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخراج الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند مستوي دلالة (&=0.05) بين الدرجة الكُلية تعزى لمتغيرات دلالة (النوع . العمر . الحالة الاجتماعية . سنوات الخبرة . المؤهل العلمي) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، وهي في جدول (7):

جدول (7) يبين اختبار الفروق عند مستوى (0.05=&) لمتغيرات (النوع. العمر. الحالة الاجتماعية. سنوات الخبرة. المؤهل العلمي) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، (54=N):

المتغير	الدرجة الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	«t» قيمة	مستوي الدلالة
النوع	ذكر	36	1.93	0.536	53	11.241	0.000
	انثي	18	1.34				
العمر	أقل من 30 سنة	19	1.76	0.685	53	12.671	0.000
	30 سنة. 40 سنة	24	1.85				
	ما فوق40 سنة	11	1.70				
المؤهل العلمي	متوسط	17	1.73	0.482	53	13.375	0.000
	عالي	37	1.91				
الحالة الاجتماعية	أعزب	21	1.81	0.746	53	11.735	0.000
	متزوج	33	1.96				
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	1.38	0.658	53	12.458	0.000
	من 10-5سنوات	31	1.98				
	أكثر من 10سنوات	10	1.72				

من خلال الجدول (7) يتضح أن من خلال اختبار (T) الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث تعزى لمتغيرات (النوع . العمر . الحالة الاجتماعية. المؤهل العلمي. سنوات الخبرة) في أن:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكُلية تعزى لمتغير النوع على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، لصالح الذكور حيث بلغت قيمة اختبار T= (11.241).

2. هناك فروق دالة احصائياً بين الدرجة الكُلية تُعزى لمتغير العمر على دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، لصالح فئة (30 سنة. 40 سنة) حيث بلغت قيمة اختبار T= (12.671).

3. هناك فروق دالة احصائياً بين الدرجة الكُلية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي على دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، لصالح فئة المؤهل العالي حيث بلغت قيمة اختبار T= (13.375).

4. أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً بين الدرجة الكُلية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية على دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، لصالح فئة المتزوجين حيث بلغت قيمة اختبار T= (11.735).

5. أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً بين الدرجة الكُلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث، لصالح أصحاب فئة (10-5سنوات) حيث بلغت قيمة اختبار T= (12.458).

ثانياً- نتائج الدراسة:

ويختص هذا الجزء من المبحث الثالث بعرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتمثلت في:

أن غالبية المبحوثين من المتزوجين حيث بلغت نسبتهم إلى66.66%، وأن الفئة العمرية (30 سنة. 40 سنة) سجلت أعلى نسبة بين المبحوثين حيث بلغت 44.44%، وأن غالبية المبحوثين هم فئة حملة المؤهل العلمي

العالي بنسبة بلغت68.52%، وأن غالبية المبحوثين هم من أصحاب الخبرة (من 10-5سنوات) حيث بلغت57.41 %.

أن مفهوم إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة قدت مثل في أنها : علم وفن القضاء على جانب كبير من عدم التأكد والمخاطرة بما يتيح لإدارة المؤسسة إمكانية السيطرة والتحكم في مصير هذه المؤسسة وقدراتها، كما أنها فن إدارة السيطرة من خلال رفع كفاءة وقدرة نظام صنع القرارات سواء على المستوى الجماعي أو الفردي للتغلب على مقومات الآلية البيروقراطية الثقيلة التي قد تعجز عن مواجهة الاحداث والمتغيرات المتلاحقة والمفاجأة وإخراج المنظمة من حالة الترهل والاسترخاء التي هي عليه، كما أنها عملية الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد بدرجة خطيرة سمعة المؤسسة او المنظمة او الشركة، وربحيتها أو بقاؤها في السوق، أيضاً بأنها إدارة المؤسسة أو المنظمة أو الشركة قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة، وأخيراً أنها التخطيط من أجل الاستجابة لمواقف الأزمة بقصد احتواؤه والحد من الخطر الجسدي والعاطفي لهذا الموقف.

أن أهم الأزمات والكوارث التي قد مرت بها البلديات في المجتمع الليبي من وجهة نظر أفراد العينة، قد تمثلت في: اللاجئين والنازحين: النزوح والنزوح الداخلي، ونسبة اللاجئين إلى السكان، مخيمات اللاجئين والنازحين، والامراض الناتجة عن النزوح واللجوء، والقدرة على استيعاب اللاجئين. مظالم الجماعات: مؤشرات زيادة التوتر والعنف بين الجماعات، مما يقوض قدرة الدولة على توفير الأمن ويزيد من احتمال العنف المرتبط بمؤشرات التميز، انعدام القوة، العنف الطائفي، والديني والاجتماعي. هروب الكفاءات البشرية وتزيف العقول: مؤشرات انتقال الكفاءات والعناصر الأكثر قدرة بشكل يضعف رأس المال البشري للدولة، والتي تظهر من خلال المؤشرات: نسبة الهجرة إلى السكان وهجرة المتعلمين ورأس المال البشري. تدهور الخدمات العامة: خدمات الشرطة والأمن معدلات الجريمة، توفير التعليم، معدلات الامية والتعليم، المياه والصرف الصحي، البنية الأساسية، جودة الرعاية الصحية، خدمات الاتصالات والهاتف والوصول إلى الانترنت، التوفير المستقر لمصادر الطاقة، الطرق وخطوط النقل. الأجهزة الأمنية: تحديات ضد احتكار الأجهزة الأمنية للاستخدام المشروع للقوة على أراضي الدولة، الصراعات الداخلية، انتشار الأسلحة الصغيرة، اعمال الشغب والاحتجاجات، الانفلات الأمني والعسكري، التمرد وانشطتها وانتشارها من المليشيات والمسلحين والتفجيرات والسجناء السياسيين والوفيات نتيجة النزاعات. الضغوطات الديمقرافية: المتمثلة في ندرة المياه، الكوارث الطبيعية. الامراض، سوء التغذية، تضخم الشباب، البطالة، تلوث البيئة، النمو السكاني. تشرذم النخب وتناحره: زيادة انقسام النخب واشتداد الصراع بينها إلى سياسات المكاسب، ورفض التفاوض والتسوية، اعتماد سياسات التصعيد المتعلقة بمؤشرات صراعات القوى، الانقسان=مات والتنافس السياسي والتلاعب بالانتخابات. تآكل شرعية الدولة: الفساد بأنواعه، فاعلية الحكومة، المشاركات السياسة، العمليات الانتخابية ونزاهتها وتواترها، الاقتصاد غير المشروع، الاتجار بالمخدرات، الاحتجاجات والمظاهرات وصراع القوى. التنمية الاقتصادية غير المتكافئة: الفروق في مخصصات التنمية على أسس اقتصادية أو اقليمية بين مناطق ومجموعات الدولة، والتي ترتبط بمؤشرات معامل الأجنبي لقياس عدم المساواة في توزيع الدخل، وتوزيع الخدمات بين الريف والحضر، وحصة العشرة الأوائل والأقل ثراء في المائة من الدخل، والحصول على الخدمات المتقدمة،

وسكان الاحياء الفقيرة.

أن الطرق والأساليب التي تتبعها البلدية في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد تمثلت في: تكوين فرق إدارة الأزمات: بحيث تشكيل فرق متخصصة قادرة على اتخاذ القرارات السريعة والفعالة أثناء الأزمات. التنسيق والشراكات: التعاون والتنسيق مع الهيئات الحكومية الأخرى والمنظمات الدولية والجهات المعنية لضمان استجابة شامل. التخطيط لإدارة الأزمات والكوارث: المحتملة العديد من الأهداف من بينها تجنب المفاجأة المصاحبة للأزمة، وذلك بالمتابعة الدقيقة والدائمة لمصادر التهديد والمخاطر المحتمل حدوثها واكتشاف إشارات الإنذار المبكر الصادرة عنها واتخاذ القرارات اللازمة للتعامل معها في الوقت المناسب وبالفعالية المناسبة. معرفة كافة التفاصيل للعوامل المسببة للأزمة من خلال تحديد الاطارات المتعارضة والمنافع المحتملة، ومن ثم تقسيم أثر الأزمة لأجزاء متعددة قابلة للحل. استخدام التكنولوجيا: وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإنذار المبكر ورصد المخاطر وتحليل البيانات. حل الازمة الليبية وتدارك تداعياتها والتركيز على ثلاث قضايا رئيسية وهي: السياسة، الأمن، الاقتصاد. بناء الثقافة المؤسسية: وذلك بتعزيز ثقافة السلامة والوعي بالمخاطر بين الموظفين والجمهور.

أن الصعوبات التي تواجه البلديات في إدارة الأزمات والكوارث من وجهة نظر أفراد العينة، قد تمثلت في: ضعف الموارد المالية: تعاني العديد من البلديات من ضغوطات مالية كبيرة تجعل من الصعب عليها تخصيص الموارد اللازمة للتدريب والتجهيز لمواجهة الكوارث. نقص الخبرة والتدريب: حيث يفتقر العديد من الإداريين في البلديات إلى الخبرة والمعرفة المتخصصة في إدارة الأزمات والكوارث مما يؤثر على قدراتهم على اتخاذ القرارات الفعالة. تزايد مخاطر الكوارث الطبيعية: يؤدي تغير المناخ إلى زيادة شدة وتكرار الكوارث الطبيعية، مثل العواصف والفيضانات وموجات الحر، مما يؤدي الضغط على البلديات للتعامل مع هذه التحديات المتنامية. ضعف البنية التحتية: قد لا تكون البنية التحتية للبلديات كافية لدعم جهود الاستجابة للكوارث، مثل نقص مراكز عمليات الطوارئ او المعدات اللازمة. ضعف التخطيط والاستعداد: تفتقر العديد من البلديات إلى خطط طوارئ شاملة وفعالة، وتعتمد على خطط استجابة بسيطة غير كافية للتعامل مع الكوارث المتطورة. نقص التنسيق: قد تواجه البلديات صعوبة في التنسيق مع الجهات الحكومية والمنظمات الأخرى المعنية بالاستجابة للكوارث مما يؤدي إلى ضعف الاستجابة الشاملة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (&=0.05) بين الدرجة الكُلية تعزي لمتغيرات (النوع .العمر .الحالة الاجتماعية .سنوات الخبرة .المؤهل العلمي) على مقياس دور المجالس البلدية الليبية في إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

ثالثاً- توصيات الدراسة:

ويختص هذا الجزء من المبحث الثالث بعرض أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة وتمثلت في:

-. العمل على توفير الموارد المالية التي تُسهم في تخصيص الموارد اللازمة للتدريب والتجهيز لمواجهة الكوارث.

-. العمل على تكوين فرق إدارة الأزمات: بحيث تشكيل فرق متخصصة قادرة على اتخاذ القرارات السريعة والفعالة أثناء الأزمات.

- تشجيع على اعتماد التخطيط لإدارة الأزمات والكوارث المحتملة، وذلك بالمتابعة الدقيقة والدائمة لمصادر التهديد والمخاطر المحتمل حدوثها واكتشاف إشارات الإنذار المبكر الصادرة عنها واتخاذ القرارات اللازمة للتعامل معها في الوقت المناسب وبالفعالية المناسبة.

-. العمل على معرفة كافة التفاصيل للعوامل المسببة للأزمة من خلال تحديد الاطارات المتعارضة والمنافع المحتملة، ومن ثم تقسيم أثر الأزمة لأجزاء متعددة قابلة للحل.

-. العمل على تكاثف الجهود المحلية والتعاون والتنسيق مع الهيئات الحكومية الأخرى والمنظمات الدولية والجهات المعنية لضمان استجابة شامل لمواجهة الأزمات والكوارث.

-. العمل على توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإنذار المبكر ورصد المخاطر وتحليل البيانات.

-. إجراء الدراسات والأبحاث حول موضوع إدارة ومواجهة الأزمات والكوارث.

-. العمل على تدريب وتأهيل العاملين في إدارة الأزمات والكوارث لاكتساب الخبرة في هذا المجال.

المراجع

1.المساعيد، زيد فرحان منور، (2024): إدارة الازمات والكوارث في البلديات دور الإداريين وفعالية الاستجابة، مجلة المجتمع العربي للنشر والدراسات العلمية، الإصدار رقم (59)، 01. 07. 2024.

2.بن سنوسي، طلال بن حسن، (2025): بعنوان دور المؤسسات العسكرية في مواجهة الازمات والكوارث البيئية غير التقليدية، المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط، العدد67، 2025.

3. جاد الله، محمود، (2010): إدارة الأزمات، دار أسامة للنشر والتوزيع.

4.خليل، والي، فاطمة علي، طه محمد، (20203): إدارة الازمات في ظل جائحة كورونا: المجلس البلدي زليتن أنموذجا، كتاب الأعمال العلمية المحكمة، المؤتمر العلمي السنوي لطلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا بالجامعة الأسمرية الإسلامية، المجلد (1)، 2023.

5.عليمات، هزاع حسن، (2024): مجلة المجتمع العربي للنشر والدراسات العلمية، الإصدار رقم (70)، 16. 09. 2024.

6.عمران، كامل، (2003): مسائل وإشكاليات تنمية المجتمع المحلي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضيرة، بسكرة، الجزائر، العدد5، ديسمبر، 2003.

7.نافع، سعيد عبده، (2017): استراتيجيات إدارة الأزمات والكوارث: بين العلمية والتقليدية، جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، الرياض.

مجلة المنارة العلمية
كلية الآداب والعلوم - قمينس بجامعة بنغازي
العـــدد: التاســـع ديســـمبر2025

الحاجات الارشادية لدى طلبة جامعة عمر المختار وفقاً لعدة متغيرات

د.يمنى محمد أحمد قاطون [1].

1- أستاذ مساعد - كلية الآداب- جامعة عمر المختار.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi9

الملخص:

هدف هذا البحث إلى دراسة مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة عمر المختار، والتعرّف على علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية. وقد تكونت عينة البحث من (220) طالبًا وطالبة من كلية الآداب، بواقع (43) طالبًا و(177) طالبة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة كان مرتفعًا بوجه عام. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية تُعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح فئة العُزّاب، وفروق دالة تُعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى، في حين لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير القسم العلمي وبناءً على هذه النتائج، خرج البحث بعدد من المقترحات التي تهدف إلى تطوير البرامج الإرشادية بالجامعة بما يتناسب مع احتياجات الطلبة النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الإرشادية- طلبة الجامعة- جامعة عمر المختار- المتغيرات الديموغرافية.

Abstract:

The present study aimed to investigate the level of counseling needs among students at Omar Al-Mukhtar University and to examine their relationship with certain demographic and academic variables. The research sample consisted of (220) students from the Faculty of Arts, including (43) males and (177) females.

The findings revealed that the overall level of counseling needs among the participants was high. Moreover, statistically significant differences were found in the level of counseling needs according to the gender variable , in favor of female students; as well as according to the marital status variable, in favor of single students ; and according to the academic year variable, in favor of first-year students. On the other hand, no statistically significant differences were observed with regard to the academic department variable.

Based on these findings, the study proposed a set of recommendations aimed at developing and enhancing counseling programs at the university to better address the psychological, social, and academic needs of students.

Keywords: *Guidance Needs – University Students – Omar Al-Mukhtar University – Demographic Variables.*

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

- مقدمة البحث واشكاليته:

تعد المرحلة الجامعية محطة أساسية في حياة الإنسان، حيث تمثل انتقالًا جوهريًا من مرحلة المراهقة إلى الرشد بما تحمله من نضج فكري وانفعالي واجتماعي. ولا تقتصر أهميتها على اكتساب المعرفة الأكاديمية، بل تمتد لتشمل بناء الشخصية وتشكيل الهوية الذاتية والاجتماعية للطلبة. خلال هذه المرحلة، يواجه الطالب جملة من التغيرات والتحديات المرتبطة بالاستقلالية وتحمل المسؤولية والتكيف مع بيئة تعليمية جديدة تختلف عن المراحل السابقة في متطلباتها وأساليبها وأنماط علاقاتها الاجتماعية.

تلك التحولات قد تثير ضغوطًا نفسية وانفعالية متعددة، مثل القلق والتردد في اختيار التخصص، أو الصعوبات في التكيف الأكاديمي والاجتماعي، مما يبرز الحاجة الماسّة إلى خدمات الإرشاد النفسي والتربوي التي تساعد الطلبة على تجاوز العقبات وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي اللازمين للنجاح والنمو الشخصي. ومن هنا تبرز أهمية دراسة الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات بوصفها مدخلًا لفهم طبيعة التحديات التي يواجهونها، وتمهيدًا لتصميم برامج إرشادية فعّالة تستجيب لتلك الحاجات.

فالجامعة تمثل بيئة متكاملة تهدف إلى إعداد الطالب للحياة المستقبلية، وتنميته من مختلف الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، حتى يكون قادرًا على التكيف مع متطلبات الواقع ومواجهة الصعوبات الشخصية والأكاديمية والمهنية. كما أن التحولات المتسارعة في مجالات العلم والتكنولوجيا أضافت أعباءً جديدة على الطلبة في سعيهم لمواءمة حاجاتهم الفردية والمهنية مع متطلبات العصر (بركات والحكماني، 2012، ص82).

وتعد سنوات الدراسة الجامعية مرحلة حساسة في حياة الطلبة، إذ تتقاطع فيها القرارات المصيرية المتعلقة باختيار التخصص والمستقبل المهني، وتتأثر هذه القرارات بعدة عوامل، منها القدرة على التفكير واتخاذ القرار، والتحكم بالانفعالات، وإدارة الظروف الاقتصادية والاجتماعية، إضافةً إلى القيم الدينية والثقافية التي تحدد معايير السعادة وتحقيق الذات (حنا، 2015).

ولتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، تبرز ضرورة إشباع حاجاتهم الإرشادية، إذ تمثل هذه الحاجات مطلبًا أساسيًا لاستمرار التوازن الشخصي والتكيف الاجتماعي. فالحاجة إلى الإرشاد تنبع من رغبة الطالب في التعبير عن مشكلاته وإيجاد حلول منظمة لها بمساعدة مختصين، مما يمكّنه من إشباع حاجاته التي قد يعجز عن تلبيتها بمفرده. لذا فإن التعرف على تلك الحاجات يساعد المؤسسات الجامعية في تنظيم خدمات إرشادية ملائمة تُسهم في دعم الطلبة وتوجيههم نحو النمو الإيجابي (طشطوش، 2012).

كما أن تلبية هذه الحاجات تمثل خطوة جوهرية في إعداد برامج وقائية وعلاجية تعزز أنماط الحياة السليمة لدى الطلبة، خاصةً وأن التعليم الجامعي غالبًا ما يركّز على الجوانب الأكاديمية والتحصيل العلمي أكثر من اهتمامه بالجانب الإرشادي والنفسي (جمال، 2016).

ومن ثمّ، يُعد الإرشاد والتوجيه أحد الأسس الجوهرية التي يحتاجها الطلبة لمواجهة ضغوط الحياة الجامعية ومجتمع سريع التغيّر. فتوفر الدعم النفسي والاجتماعي يساعدهم على التكيف، ويعزز الصحة العقلية والنفسية والجسمية

لديهم. أما إهمال هذه الحاجات، فيؤدي غالبًا إلى اضطرابات سلوكية وانفعالية قد تمتد آثارها السلبية إلى المجتمع بأسره.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكله البحث في محاوله الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى الحاجات الارشادية لدى طلبة جامعة عمر المختار وفقاً لعدة متغيرات؟

- أهمية البحث:

أ) الأهمية النظرية:

- تتجلى أهمية البحث من الناحية النظرية في أهمية المتغير الذي يتناوله بالدراسة، والمتمثل في الحاجات الإرشادية، وهو مفهوم يُعد حديثًا نسبيًا في ميدان علم النفس التربوي والإرشاد النفسي. كما تنبع أهمية البحث من طبيعة العينة المتمثلة في طلبة الجامعة، فضلًا عن إسهامه في توسيع القاعدة النظرية لفهم سلوك الطلبة في هذه المرحلة العمرية من خلال الكشف عن مستوى الحاجات الإرشادية لديهم.

- بالإضافة الى ان الحاجات الإرشادية من المفاهيم الأساسية في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي، إذ تمثل الإطار الذي من خلاله يمكن فهم سلوك الطلبة ودوافعهم واتجاهاتهم أثناء المرحلة الجامعية. وتكمن الأهمية النظرية للبحث في كونه يسهم في تفسير طبيعة التغيرات النفسية والاجتماعية التي يمر بها الطالب الجامعي خلال انتقاله من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، وهي فترة تتسم بالتطور السريع في الجوانب الشخصية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

- كما أن دراسة الحاجات الإرشادية تمثل أساسًا لبناء نظريات أكثر دقة حول العلاقة بين التوافق النفسي والتحصيل الأكاديمي، وتساعد على تحديد العوامل التي تؤثر في تكيف الطلبة مع البيئة الجامعية. ومن ثمّ، فإن تحديد هذه الحاجات يسهم في إثراء الإطار النظري لبرامج الإرشاد الجامعي، ويعزز من فهم الباحثين والمختصين لآليات الدعم النفسي والتربوي المناسبة التي تساعد الطلبة على النمو المتكامل وتحقيق الذات والنجاح الأكاديمي والاجتماعي.

- كذلك، من المتوقع أن يُسهم هذا البحث في تطوير خطط الخدمات الإرشادية لتتلاءم مع خصوصية البيئة الجامعية المحلية، وبما ينسجم مع ثقافة الطلبة وقيمهم.

- إضافة إلى ذلك، يهدف البحث إلى الإسهام في بناء تصور علمي حول المشكلات والتحديات التي تواجه هذه الفئة الحيوية في المجتمع، والعمل على معالجتها وتخفيفها من خلال تصميم برامج إرشادية مناسبة وفعّالة.

ب) الأهمية التطبيقية:

تتضح أهميه البحث من ناحيته التطبيقية فيما يلي:

- تسليط الضوء على أهمية الحاجات الإرشادية لدى الطلبة وضرورة إشباعها، إذ قد تسهم نتائج هذا البحث في بناء برامج إرشادية واقعية تستجيب مباشرة لاحتياجات الطلبة الفعلية، بعيدًا عن الافتراضات العامة.

- تمكين إدارة الجامعة من إعداد خدمات الإرشاد على أسس علمية مستندة إلى نتائج واقعية لاحتياجات الطلبة، لتكون مرجعًا في وضع السياسات الطلابية مثل سياسات القبول والإرشاد الأكاديمي، وتطوير المناهج والخدمات المساندة، والتخطيط للأنشطة الطلابية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة التنموية.

- من المتوقع أن تسهم نتائج البحث في الحد من التسرب الأكاديمي، وتقليل الضغوط النفسية، وزيادة مستوى الرضا عن الجامعة.

- الإسهام في تلبية الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة بما يعزز شعورهم بالأمان النفسي والانتماء للمؤسسة الجامعية، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديمي وسلوكهم الاجتماعي، ويسهم في تعزيز سمعة الجامعة وإبراز اهتمامها بتنمية طلبتها بصورة شاملة ومتكاملة.

- أهداف البحث:

- الكشف عن مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية الآداب جامعة عمر المختار.

- التعرف على الفروق ودلالتها في الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية الآداب جامعة عمر المختار وفق متغيرات (النوع، السنة الدراسية، الحالة الاجتماعية، القسم العلمي)

- مفاهيم البحث:

يتناول البحث مفهومين رئيسيين هما:

أ) الحاجات الإرشادية:

-يعرفها كلاً من (لزعر وونيس، 2014»: 98) هي عبارة عن الافكار والنصائح والتوجهات التي يحتاجها الطالب من المرشد النفسي داخل المؤسسات التربوية قصد تمكينه من مواجهه مشكلاته النفسية والاجتماعية والدراسية.

-ويعرفها كلاً من (الضامن وسليمان، «2007»: 170) هي الحاجات التي يرى الطالب انها ضرورية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية والمهنية والشخصية.

-التعرف الإجرائي للحاجات الإرشادية: هي الدرجة التي يتحصل عليها طلبة كلية الآداب جامعة عمر المختار على مقياس الحاجات الإرشادية.

ب) طلبة الجامعة:

هم افراد التحقوا بمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي بهدف اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من النمو الفكري والاجتماعي والمهني والاسهام الفاعل في تطوير المجتمع (اليونيسكو: 2018)

- حدود البحث:

يتحدد البحث بطلبة كلية الآداب جامعة عمر المختار البالغ عددهم (220) طالب وطالبة، للعام الدراسي 2023/2024م.

- الخلفية النظرية للبحث:

أصبح التوجيه والإرشاد حاجة أساسية للطلبة في ظل ما يشهده المجتمع من صراعات وتحديات وتغيرات سريعة تمس أنماط الحياة والعلاقات الإنسانية وطرق التواصل. ومن ثمّ، تبرز أهمية تقديم الدعم والإرشاد المناسبين للأفراد عامة وللطلاب خاصة، لمساعدتهم على التكيف مع هذه التحولات وما تفرزه من متطلبات وحاجات متنوعة. ويُعدّ إشباع هذه الحاجات عاملاً رئيسيًا في تعزيز الصحة النفسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ومن ثمّ رفع مستوى الرضا عن الحياة.

أولاً: الحاجات الارشادية:

ترتبط الحاجة للإرشاد لدى طلاب الجامعة بمناحي مختلفة، فقد ترتبط بالحاجات التي علها بناء الشخصية، وقد ترتبط بنواحي تنظيمية مؤسسية كارتباطها بالرؤية والرسالة المؤسسية للجامعة التي التحقوا بها، وقد ترتبط بنواحي أكاديمية متعلقة بالدراسة، وقد ترتبط بالمشكلات التي يحتاج الطلاب حلولا لها.

وتعرف الحاجات الارشادية اصطلاحا بأنها (رغبة الفرد للتعبير عن مشكلاته بأسلوب منظم بهدف اشباع حاجاته المختلفة، التي لم يستطع اشباعها من تلقاء نفسه، نظرا لانه يكتشفها اويتم اكتشافها ولم يستطع اشباعها، الامر الذي يجعله بحاجة الى خدمات ارشادية منظمة، ليتعلم اشباع هذه الحاجات او التكيف مع فقدانها، ليتمكن من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع ذاته ومع الاخرين (المومني: 2002: 9).

أنواع الحاجات الإرشادية

1- الحاجات الإرشادية المرتبطة ببناء الشخصية:

يرى فرويد أن الحاجات تنقسم إلى نوعين: حاجات أو عمليات أولية ترتبط بالجوانب الغريزية في الشخصية، وأخرى ثانوية تتصل بالنواحي النفسية والاجتماعية (بوتشي، 2019، ص 55). بينما وضع ماسلو تصورًا هرميًا للاحتياجات يبدأ بالحاجات الفسيولوجية، يليه الأمن، ثم الحب والانتماء وتقدير الذات، وصولاً إلى قمة الهرم المتمثلة في تحقيق الذات، مشيرًا إلى أن الإشباع يتم تدريجيًا من الأدنى إلى الأعلى.

ويتفق هنري موري مع ماسلو في أن الشخصية تتمحور حول مجموعة من الحاجات الأساسية، غير أنه أضاف مفهوم «الضغط» لتفسير استجابة الفرد لمتطلبات بيئته (جابر، 1990، ص 584–586).

أما روجرز، فقد ركز على الحاجة لتحقيق الذات والسعي نحو الكمال الذاتي باعتبارهما محركين أساسيين للشخصية، وهو ما يبرز أهمية تحديد الحاجات الإرشادية والنفسية لطلبة الجامعة، خاصة تلك المتعلقة بالقلق الشخصي والحاجات الفردية للإرشاد (الطحان وأبو عيطة، 2003).

2- الحاجات الإرشادية المرتبطة بالمشكلات الأكاديمية:

يُعد التحصيل العلمي الهدف الرئيس من الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، إلا أن العديد من الطلبة يواجهون صعوبات في التكيف الأكاديمي. فقد توصل باقادر ووردات (2014) إلى أن الطلبة الذين يعانون من ضعف التكيف الأكاديمي هم الأكثر عرضة للمشكلات الصحية والنفسية، كما وُجد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية تبعًا للسنة الدراسية، مما يعني أن انتقال الطالب من سنة لأخرى يولّد حاجات إرشادية جديدة ومختلفة. وفي دراسة نوري ويحيى (2008) تبيّن أن طلبة السنة الرابعة أظهروا مستوى أعلى من الاحتياجات الإرشادية مقارنة بزملائهم في المراحل السابقة، مما يعكس طبيعة التحديات المتزايدة مع التقدم الأكاديمي.

3- الحاجات الإرشادية المرتبطة بالمشكلات الحياتية:

تُعرّف المشكلة بأنها موقف أو تحدٍّ ذهني أو حاجة لم تُشبع بعد، وتتطلب حلًّا أو استجابة مناسبة (الأعسر، 1999). ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى المشكلات على أنها صورة من صور الحاجات التي لم تتحقق بعد.

وأشار كل من Kulka & Freibergová (2007) إلى أن تلبية الحاجات الإرشادية للطلبة يجب أن تستند إلى التشاور المستمر بين مقدمي الخدمات الإرشادية والطلبة أنفسهم، بما يسهم في الوقاية من المشكلات قبل وقوعها. كما أكد باقادر ووردات (2014) أن المشكلات الأكاديمية والشخصية التي يواجهها الطلبة تمثل تحديًا حقيقيًا أمام تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

- المشكلات الناتجة عن عدم إشباع الحاجات الإرشادية:

تشير حكيمة (2011) إلى أن الإنسان يمتلك حاجات متعددة يجب إشباعها بطريقة تحقق التوازن مع محيطه المادي والاجتماعي، وأن الإخفاق في تحقيق هذا الإشباع يؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية متنوعة. ومن أبرز هذه المشكلات:

1- الصراع: يحدث عندما يجد الفرد نفسه في موقف يتضمن قيمتين أو بديلين متناقضين، أحدهما إيجابي والآخر سلبي. وتظهر حالة الصراع نتيجة تعدد الاختيارات أو تعارض الحاجات، مما يولّد شعورًا بعدم الارتياح أو التوتر. وقد يكون الصراع شعوريًا في المواقف اليومية، أو لا شعوريًا مرتبطًا بأعراض نفسية وعقلية أكثر عمقًا.

2- الإحباط: وهو شعور ينشأ عندما تعترض الفرد عقبة تحول دون تحقيق حاجة أساسية له، فيصاب بالعجز والتوتر والغضب نتيجة فشله في الوصول إلى هدفه. وتزداد حدة الإحباط تبعًا لقوة الحاجة وقيمتها لدى الفرد، وقد يؤدي ذلك إلى سلوكيات غير متوافقة مثل العدوان، أو الانسحاب، أو النكوص، أو الغضب المفرط.

وباستقراء ما سبق ترى الباحثة أن طلبة الجامعات يواجهون خلال مسيرتهم الأكاديمية جملة من التحديات النفسية والاجتماعية والتعليمية، ما يستدعي تلبية حاجاتهم الإرشادية بصورة متوازنة. فعندما تُهمَل هذه الحاجات، تزداد احتمالات ظهور اضطرابات نفسية مثل القلق والتوتر والإحباط والعزلة، وينعكس ذلك سلبًا على دافعيتهم للتعلم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي

كما يؤدي ضعف الدعم الإرشادي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية داخل الحرم الجامعي، وصعوبة التكيف مع البيئة الجامعية الجديدة، إضافة إلى سلوكيات سلبية مثل التردد وضعف الثقة بالنفس أو الانسحاب من الأنشطة.

أما أكاديميًا، فإن نقص الإرشاد ينعكس في ضعف إدارة الوقت، وسوء اختيار التخصص، وزيادة معدلات الفشل أو التسرب الدراسي.

وعليه، فإن وجود خدمات إرشادية فعّالة داخل الجامعات يُعدّ ضرورة تربوية ونفسية، تسهم في تشخيص حاجات الطلبة، ودعمهم لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، وضمان نموهم المتكامل بما يعزز كفاءتهم الأكاديمية وجودة حياتهم الجامعية.

ثانيًا: الطالب الجامعي:

الطالب الجامعي هو فرد يسعى لاكتساب المعارف النظرية والمهارات التطبيقية من خلال بيئة تعليمية منظمة، ويُعدّ محور العملية التعليمية في الجامعة، إذ تعمل المؤسسة الجامعية على تزويده بالمعارف والقدرات التي تؤهله للاندماج الفعّال في المجتمع والمشاركة في سوق العمل بكفاءة.

- خصائص الطالب الجامعي:

يتميّز الطالب الجامعي في هذه المرحلة العمرية والتعليمية بمجموعة من الخصائص المتكاملة، يمكن تناولها على النحو الآتي:

1- الخصائص الجسميّة: تُعد هذه المرحلة امتدادًا لمرحلة النمو الجسمي نحو النضج الكامل، حيث يستمر التطور الفسيولوجي ويختفي تدريجيًا ضعف التناسق العضلي العصبي. وتكون مقاومة الجسم للأمراض العضوية في هذه الفترة أعلى مقارنة بالمراحل السابقة. كما تبرز مظاهر النمو في الجوانب الغذائية والوظيفية واكتمال الجهاز العظمي وزيادة القوة العضلية، إضافة إلى ازدياد الطول والوزن وتغير نسب أجزاء الجسم، سواء لدى الذكور أو الإناث (حسينة، 2020، ص 44).

2- الخصائص النفسية: تُعد مرحلة الشباب من المراحل التي تتسم بقدر من التوتر والقلق، وتكثر فيها التحديات والمشكلات التي يواجهها الشاب وأسرته ومجتمعه. فبعد فترة من النمو الهادئ والاستقرار الانفعالي، يبدأ الفرد في إظهار سلوكيات تتسم بعدم التوازن والتمرد وصعوبة التنبؤ بتصرفاته. كما يتسم بالحساسية الزائدة تجاه الكبار، والرغبة في إثبات ذاته واستقلال شخصيته، مما يجعله يمر بمرحلة من الصراع الداخلي في سبيل تحديد هويته النفسية والاجتماعية.

3- الخصائص العقلية: ترتبط القدرات العقلية في هذه المرحلة بمحصلة النمو السابق في الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية، وتتسم بظهور نزعة قوية نحو الاستقلالية الفكرية وتكوين الرأي الذاتي. ويظهر لدى الطالب مستوى عالٍ من النشاط والحيوية والمرونة الذهنية، إضافة إلى رغبة ملحّة في فهم ذاته واكتشاف الآخرين والمجتمع والعالم من حوله. كما تبرز قدرته على التفكير المجرد، والتحليل، والنقد، والابتكار في معالجة المواقف والمشكلات.

4- الخصائص الاجتماعية: يتدرج الطالب الجامعي في نموه الاجتماعي من الشعور بعدم الرضا والتمرد إلى مرحلة النضج والتعقل والنقد الذاتي، فيسعى إلى إصلاح ذاته أولًا ثم الإسهام في إصلاح محيطه الاجتماعي. وتزداد درجة وعيه بمسؤولياته تجاه الجامعة والمجتمع، ويتجه تفكيره تدريجيًا نحو تحديد مستقبله المهني واكتساب الخبرة العملية تمهيدًا للاندماج في الحياة العملية (حسينة، 2020، ص 45–46).

ويضيف (عبد الرحمن: 2019: 88) عدد من الخصائص تتمثل في:

- الاستقلالية في التعلم: يعتمد الطالب الجامعي بشكل أكبر على التعلم الذاتي والبحث العلمي، عوضًا عن الاعتماد على التلقين المباشر.
- النضج الفكري والاجتماعي: يتمتع الطالب في هذه المرحلة العمرية بالقدرة على تكوين قناعاته الخاصة وتحمل المسؤولية تجاه ذاته ومجتمعه.
- الاهتمام بالتخصص المهني: يركز غالبًا على التخصص الذي ينسجم مع ميوله الأكاديمية ومستقبله الوظيفي.
- المشاركة في الأنشطة الجامعية: يشارك في الأنشطة الثقافية والرياضية والعلمية، مما يسهم في تنمية شخصيته بشكل متكامل ومتوازن.

- أدوار الطالب الجامعي:

حدد الـ (UNESCO, 2020) عدة ادوار للطالب الجامعي تتلخص فيما يلي:

- المتعلم الفعال: لا يكتفي بتلقي المعلومات، بل يشارك في النقاش والبحث.

- الباحث المبتكر: يشارك في اعداد بحوث علمية تساهم في تطوير المعرفة.

- العضو المجتمعي: يسهم في خدمة المجتمع من خلال مبادرات طلابية او تطوعية.

- المستفيد من التقنيات الحديثة: يستخدم ادوات التعلم الرقمي والمنصات الالكترونية.

- أهمية الطالب الجامعي في التنمية:

يُعد الطالب الجامعي عنصرًا محوريًا في عملية التنمية البشرية داخل المجتمع، فهو يمثل الجيل المتعلم القادر على الابتكار والمساهمة الفاعلة في التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. فالطالب الجامعي لا يكتسب المعرفة النظرية فحسب، بل يكتسب أيضًا مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار، ما يؤهله للمشاركة الفعالة في مختلف مجالات الحياة المهنية والعلمية.

ومن هذا المنطلق، تُعتبر تنمية مهارات الطالب الجامعي استثمارًا استراتيجيًا في مستقبل الأمة، إذ تؤدي إلى إعداد قوى عاملة مؤهلة تجمع بين الكفاءة العلمية والقدرة على الابتكار والإبداع، مما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة على المدى الطويل. هذه المهارات لا تشمل الجانب الأكاديمي وحده، بل تمتد لتشمل القدرات الاجتماعية والتواصلية، والوعي بالقيم والمسؤوليات المجتمعية، ما يعزز قدرة الخريجين على مواجهة تحديات سوق العمل والمساهمة في تطوير المشروعات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك، يُعزز التركيز على تنمية مهارات الطلاب الجامعيين من قدرة الجامعات على إنتاج جيل واعٍ وملتزم بالقضايا المجتمعية، قادر على المساهمة في السياسات العامة ومبادرات التنمية المحلية والوطنية. وعليه، فإن الاستثمار في الطالب الجامعي ليس مجرد استثمار تعليمي، بل هو ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة الشاملة، بما يضمن النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأمة (الباز، 2018، ص 22).

- مشكلات الطالب الجامعي:

يُعد الطالب الجامعي الركيزة الأساسية للعملية التعليمية في الجامعات، حيث يندمج طلاب من بيئات ثقافية واجتماعية واقتصادية متنوعة في الحياة الجامعية. وخلال هذه المرحلة، قد يواجه الطالب مجموعة من التحديات التي تؤثر على مسيرته الدراسية ودافعيته للتعلم، وتتعلق هذه التحديات بالتكيف مع متطلبات الحياة الجامعية، أو بالمشكلات الأكاديمية التي قد تؤثر على أدائه الدراسي، أو بالمشكلات الاجتماعية التي تنعكس على علاقاته مع زملائه والمجتمع المحيط، بالإضافة إلى الضغوط النفسية الناتجة عن متطلبات الحياة اليومية والأعباء الدراسية.

يمكن تصنيف أبرز المشكلات التي يواجهها الطالب الجامعي ضمن عدة مجالات، منها: المشكلات الاجتماعية، والمشكلات الصحية والنفسية، والمشكلات الأسرية والاقتصادية، والمشكلات الذاتية المتعلقة بالطالب نفسه، بالإضافة إلى المشكلات الأكاديمية والتربوية مثل التوجيه والإرشاد الجامعي، وأساليب التدريس والتقييم،

والمقررات الدراسية، والمكتبة الجامعية، وادارة الوقت، والدافعية للتحصيل، والخوف من الفشل، وضعف الثقة بالنفس، ومشكلات التوافق مع الحياة الجامعية (شراك، 2022، ص 142).

وعليه، يُمكن القول إن الطالب الجامعي يظل محور العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، فهو يسعى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات الفكرية والمهنية، ويتميز بقدرته على التعلم الذاتي والبحث العلمي، والمشاركة في خدمة المجتمع. ومع مواجهة هذه التحديات والضغوط الدراسية، تبرز أهمية تقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي والنفسي، مما يعزز قدرته على التكيف والنجاح الأكاديمي والاجتماعي. وبذلك، يُعتبر الاستثمار في تنمية مهارات وقدرات الطالب الجامعي استثمارًا استراتيجيًا في مستقبل المجتمع وتقدمه العلمي

- الدراسات السابقة:

- دراسة ابو معال (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (930) طالبًا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة مكونة من (43) فقرة، موزعة على أربعة مجالات رئيسية هي: الحاجات النفسية، الحاجات الأكاديمية، الحاجات المهنية، والحاجات الاجتماعية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية كان مرتفعًا بشكل عام. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية تُعزى لمتغيرات الجنس، أو مكان السكن، أو المعدل الأكاديمي عند النظر إلى الدرجة الكلية للحاجات الإرشادية. أما فيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والدرجة الكلية، باستثناء مجال الحاجات الاجتماعية، حيث تبين وجود فروق معنوية لصالح طلبة السنة الرابعة، مما يشير إلى تزايد أهمية هذا النوع من الحاجات مع تقدم الطلبة في مسيرتهم الأكاديمية.

- دراسة لزعروونيس (2014):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى دراسة الفروق في مستوى الحاجات الإرشادية ومستوى الرضا عن الدراسة وفقًا لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من 150 طالبًا وطالبة، واستخدمت الباحثتان مقياسًا للحاجات الإرشادية ومقياسًا للرضا عن الدراسة. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الحاجات الإرشادية لصالح الإناث، وكذلك فروق في مستوى الرضا عن الدراسة لصالح الذكور.

- دراسة حكيمة (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي، والعلاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة، بالإضافة إلى دراسة الفروق وفقًا لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من 150 طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس التوافق النفسي، ومقياس الرضا عن الدراسة،

ومقياس الحاجات الإرشادية. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي، وعدم وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة، كما أظهرت الفروق بين الذكور والإناث في الحاجات الإرشادية لصالح الإناث.

- دراسة هادي (2011):

استهدفت الدراسة الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية وعلاقتها بالجنس والتخصص العلمي. تكونت أداة الدراسة من 60 فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم تطبيقها على 100 طالب وطالبة من الصف الثالث في كلية التربية بجامعة الموصل، بواقع 40 طالبًا و60 طالبة. أظهرت النتائج أن حاجات الطلبة تركزت في المقام الأول على الجوانب الاجتماعية، تلتها الجوانب الانفعالية والأسرية، ثم المجال الدراسي. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أو بين التخصصات العلمية والإنسانية في مستوى الحاجات الإرشادية.

- دراسة الصمادي (2010):

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا واختلافها وفقًا لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية. تكونت العينة من 604 طالبًا وطالبة للعام الجامعي 2010-2009، وتم تطوير استبانة لقياس الحاجات الإرشادية. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس لصالح الذكور، وحسب الكلية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وحسب المستوى الدراسي حيث كانت احتياجات السنوات الثلاث الأولى أعلى من الطلبة الخريجين، بينما لم تظهر فروق حسب الحالة الاجتماعية باستثناء المجال التربوي لصالح المتزوجين. أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج وخدمات إرشادية للطلبة.

- دراسة أتيكا وويلسن (Atika & Yalcin, 2010):

استهدفت الدراسة التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية العلوم التربوية بأنقرة، وأظهرت النتائج حاجات مرتفعة في الجوانب الأكاديمية والعلاقاتية والانفعالية والمهنية، مع فروق بين الذكور والإناث في الجوانب الأكاديمية والمهنية والعلاقات لصالح الذكور.

- دراسة الضامن وسليمان (2007):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالجنس، والكلية، والمرحلة الدراسية. تكونت العينة من 325 طالبًا وطالبة من الكليات الإنسانية والعلمية، واستخدمت استبانة مكونة من 60 فقرة شملت الحاجات الشخصية والنفسية والأكاديمية والمهنية. أظهرت النتائج أن الحاجات الأكاديمية كانت الأكثر أهمية، تلتها الحاجات النفسية، مع فروق لصالح الكليات الإنسانية وللإناث فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية، بينما لم توجد فروق حسب المستوى الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تفهم حاجات الطلبة وتقديم الدعم الإرشادي الأكاديمي والشخصي والمجتمعي.

- دراسة جنري وسكوفهولت (Guneri & Skovholt, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة الشرق الأوسط التقنية في تركيا، والتعرّف على الفروق في هذه الحاجات وفقًا لمتغيرات الجنس والعمر ونوع الكلية والمعدل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (599) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحثان مقياسًا خاصًا من إعدادهما لقياس الحاجات الإرشادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجة إلى الإرشاد المهني جاءت في مقدمة الحاجات التي يعاني منها الطلبة، في حين لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس أو العمر أو نوع الكلية أو المعدل الأكاديمي.

- مناقشة الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: حيثُ اتفقت دراسة كل الدراسات السابقة على دراسة الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعة وهو نفس الهدف الذي يسعى البحث الحالي لدراسته. باستثناء دراسة (حكيمة 2011) فقد هدفت لدراسة الحاجات الارشادية لطلبة المرحلة الثانوية.

- من حيث العينة: تراوح حجم العينة في الدراسات السابقة ما بين (604-150) أما البحث الحالي فقد بلغ حجم العينة (220) طالب وطالبه اما من حيثُ النوع تناولت جميع الدراسات الذكور والإناث ويتفق البحث مع الدراسات السابقة في تناوله للذكور والإناث البالغ عددهم (43) ذكور (177) إناث.

- من حيث الاداة: يتفق البحث الحالي مع دراسة (لزعر وونيس 2014، حكيمه 2011، الصمادي 2010) من حيث استخدام مقاييس جاهزة لقياس الحاجات الارشادية بينما يختلف عن دراسة (جثري وسكو فهولت 2003، الضامن وسليمان 2007) في استخدامهم لمقاييس من اعدادهم لقياس الحاجات الارشادية.

- من حيث النتائج: أتفقت دراسة (سليمان والضامن 2007، جثري وسكو فهولت 2003) في عدم وجود فروق في الحاجات الإرشادية وفقا لمتغير التخصص وقد اشارت دراسة (لزعر ونيس 2004، حكيمه 2011) لعدم وجود علاقه بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة. وتتفق دراسة (الصمادي 2010، لزعر وونيس 2014، اتيكا وويلسن 2010) على وجود فروق في مستوى الحاجات الارشادية تعزى لمتغير النوع.

الاجراءات المنهجية

أولاً- منهج البحث: تم اعتماد المنهج الوصفي في هذا البحث بوصفه أحد اكثر المناهج ملائمة لطبيعة الظاهرة موضوع البحث، اذ يقوم المنهج الوصفي بدراسة الظواهر كما هي في الواقع من خلال جمع البيانات وتحليلها وتحقيق الفهم العميق لعلاقتها ومكوناتها وتفسير العوامل المؤثرة فيها وصولا الى استخلاص النتائج والتوصيات التي تسهم في تطوير وتعزيز المعرفة في مجال التخصص.

ثانيًا- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلبة اقسام (الجغرافيا، المكتبات ؛علم النفس، الاعلام)، كلية الآداب جامعة عمر المختار. والبالغ عددهم (499) طالب وطالبه، للعام الدراسي 2023 م والجدول التالي يوضح توزيع افراد مجتمع البحث:

جدول (1) مجتمع البحث

الفئة	ذكور	اناث	المجموع
العدد	141	358	499

ثالثًا- عينة البحث: تكونت عينة البحث من طلبة كلية الآداب جامعة عمر المختار وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي للبحث وتكونت العينة من (220) طالب وطالبه موزعين على النحو التالي:

جدول (2) توزيع العينة حسب النوع

الفئة	ذكور	اناث	المجموع
العدد	43	177	220

جدول (3) توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية

الفئة	أعزب	متزوج	مطلق	ارمل	المجموع
العدد	148	63	5	4	220

جدول (4) توزيع العينة حسب الاقسام العلمية

الفئة	علم النفس	المكتبات	الاعلام	الجغرافيا	المجموع
العدد	81	24	69	46	220

جدول (5) توزيع العينة حسب السنوات الدراسية

الفئة	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع
العدد	57	43	73	47	220

رابعًا- أداة البحث:

لتحقيق اهداف البحث تم استخدام مقياس الحاجات الإرشادية: إعداد (نغم سليم جمال 2016) يتكون المقياس من (38) فقرة موزعه على ثلاثة إبعاد رئيسيه على النحو التالي:

-الحاجات الإرشادية النفسية: يقيس هذا البعد مدى حاجة الفرد, الى الامن النفسي والاستقلال والشعور بالنجاح والانجاز والاحترام والتقدير.

-الحاجات الإرشادية الاجتماعية: يقيس هذا البعد مدى حاجة الفرد الي الانتماء والمكانة والحب والقبول الاجتماعي ومدى حاجته الى مهارات التواصل الصحيحة مع الاخرين ومهارات المواجهة الايجابية.

-الحاجات الإرشادية الجامعية: يقيس هذا البعد مدى حاجة الفرد إلى مهارات الدراسة والتحصيل الدراسي الجيد, وتحسين العلاقات مع المدرسين والزملاء داخل المدرسة, والحاجة للتواصل مع المرشد النفسي والمشاركة في الأنشطة المدرسية, والحاجة للمعلومات عن التخصصات الدراسية والتغلب على الخوف من الفشل الدراسي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(6) توزيع الفقرات على ابعاد مقياس الحاجات الارشادية

البعد	العبارات
الحاجات الإرشادية النفسية	3-7-8-9-10-12-13-18-22-23.
الحاجات الارشادية الاجتماعية	28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-4-6-11-17-19-21-25-26-27.
الحاجات الإرشادية الجامعية	1-2-5-14-15-16-20-24.

- تصحيح المقياس:

على المفحوص الاختيار ما بين خمس بدائل وهي (موافق بشدة5، موافق4، موافق إلى حد ما3، غير موافق 2، غير موافق بشدة1)، كما ان العبارات مقيمة بين عبارات موجبة وعددها(36) عبارات وهي (1-2 --3-4-5-6-7-8-9-10-11-1-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-29-30-32-33-34-35-36-37-38) وعبارات سالبة وعددها (2) عبارة وهي (28-31).

خامسًا- الخصائص السيكو مترية للمقياس:

- الصدق:

1- الصدق الظاهري(صدق المحكمين) : تم عرض الأداة على مجموعة من أعضاء هيأة التدريس قسم علم النفس والبالغ عددهم (11) للتأكد من أن عبارات المقياس مناسبة للمجال المراد قياسه، وقد اتفق المحكمين على صلاحية المقياس مما يشير إلى انه ذو دليل يمكن الوثوق به.

2- صدق الاتساق الداخلي: تم بحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، وتوصلت أن معاملات ارتباط بيرسون للدرجة الكلية والفقرة هي الجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول (7) معاملات ارتباط الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الارشادية

الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها
1	.376**	11	.490**	21	.510**	31	-.133*
2	.357**	12	.510**	22	.567**	32	.175**
3	.415**	13	.529**	23	.540**	33	.343**
4	.553**	14	.553**	24	.319**	34	.429**
5	.568**	15	.494**	25	.502**	35	.389**
6	.531**	16	.555**	26	.533**	36	.352**
7	.438**	17	.553**	27	.529**	37	.419**
8	.520**	18	.466**	28	-.155*	38	.393**
9	.617**	19	.570**	29	.388**		
10	.464**	20	.445**	30	.414**		

حيث أن ** تعني عند مستوى دلالة 0.01، وتعني* عند مستوى دلالة 0.05.

- الثبات:

تم استخدام طريقة الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.78) وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ومناسبة لأغراض البحث.

سادسًا- الاساليب الإحصائية:

من اجل التحقق من اهداف البحث تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لحساب كل من:

- التكرارات

- النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

- اختبار ت (T-test) من أجل استخراج الفروق بين المتغيرات.

- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

- نتائج الهدف الاول: (التعرف على مستوى الحاجات الارشادية لطلبة جامعة عمر المختار):

تم تحليل الهدف الأول من خلال تطبيق اختبارt)) للعينه الواحدة وهنا يتضح من الجدول التالي ان المتوسط الفرضي هو(114):

جدول (8) مستوى الحاجات الارشادية لعينة البحث

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	220	130.1553	13.01247	114	18.373	219	0.000

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الواردة في جدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة بلغ (130.15) بانحراف معياري قدره (13.01)، وهي قيمة أعلى من المتوسط الفرضي (114). كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (18.37) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رمضان هادي (2010) والصمادي (2010)، حيث تفسر بأن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من الحاجات الإرشادية، مما يعكس احتياجاتهم الفعلية للحصول على خدمات إرشادية متنوعة، سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو أكاديمية، تساعدهم على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية وضغوطها المختلفة. كما تُعزى هذه النتيجة إلى التحديات النفسية والشخصية والتربوية التي يواجهها الطلاب، والتي تتطلب دعمًا إرشاديًا منظمًا يسهم في تعزيز صحتهم النفسية واستقرارهم الأكاديمي والاجتماعي، ما يؤكد أهمية تفعيل البرامج الإرشادية الجامعية وتطوير خدمات الدعم النفسي والاجتماعي بما يتوافق مع حاجات الطلاب الفعلية.

نتائج الهدف الثاني (أ): (التعرف على الفروق ودلالاتها في مستوى الحاجات الإرشادية وفقا للنوع):

للتعرف على الفروق في مستوى الحاجات الإرشادية وفقًا لمتغير للنوع تم استخدام اختبار(t) لعينتين مستقلتين:

جدول (9) الفروق في مستوى الحاجات الارشادية وفق النوع

اسم المقياس	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الحاجات الارشادية	ذكر	43	126.4884	10.52066	217	-2.077	0390.
	انثى	177	131.0511	13.42589			

يوضح الجدول (9) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في الحاجات الإرشادية بين طلبة الجامعة وفقًا لمتغير النوع، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (126)، بينما بلغ للإناث (131) تتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة الضامن وسليمان (2007) ودراسة حكيمة (2010).

يمكن تفسير هذه الفروق بعدة عوامل، أولها اختلاف حجم العينتين، حيث كانت عينة الإناث أكبر من عينة الذكور، وهو أمر شائع في الكليات الأدبية حيث تتجاوز نسبة الإناث نسبة الذكور عادةً. ثانيًا، يمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى أن الطالبات غالبًا ما يكن أكثر استعدادًا لطلب المساعدة والإفصاح عن مشكلاتهن، بينما قد ينظر الذكور إلى هذا التصرف على أنه ضعف، مما يجعل مستوى الحاجة الظاهر لخدمات الإرشاد أعلى لدى الإناث حتى وإن كانت الضغوط الواقعية متقاربة بين الجنسين.

من هذا المنطلق، يمكن الاستنتاج أن الفروق في الحاجات الإرشادية ليست بالضرورة انعكاسًا للفروق في الضغوط أو المشكلات الواقعية، بل قد تعكس الفروق في السلوكيات والتوجهات تجاه طلب الدعم والإرشاد، مما يشير إلى أهمية مراعاة الفروق النوعية عند تصميم البرامج الإرشادية الجامعية لضمان تلبيتها لاحتياجات جميع الطلاب بفاعلية.

- نتائج الهدف الثاني (ب) (التعرف على الفروق في مستوى الحاجات الإرشادية وفقا للحالة الاجتماعية):

للتعرف على الفروق في مستوى الحاجات الإرشادية وفقًا لمتغير للحالة الاجتماعية تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA):

جدول (10) الفروق في مستوى الحاجات الارشادية وفق متغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة الاجتماعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحاجات الارشادية	اعزب	148	131.6014	12.47296	3.294	0210.
	متزوج	63	128.3065	13.98311		
	ارمل	4	118.5000	5.74456		
	مطلق	5	119.6000	9.93982		

يوضح الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات الحالة الاجتماعية، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح فئة الأعزب، إذ بلغ متوسطهم (131.60)

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أفراد العينة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية في مستوى الحاجات الإرشادية قيمة (ف= 3.294، الدلالة= 0.021) ولتحديد مصدر الفروق،

أُجري اختبار المقارنات البعدية (Games–Howell)، حيث تبين أن الفروق كانت دالة لصالح فئة الأعزب مقارنة بفئات المتزوج والأرمل والمطلق، في حين لم تظهر فروق دالة بين الفئات الثلاث الأخيرة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة الصمادي (2010)، ويمكن تفسيرها بعدة عوامل؛ أن الطالب الأعزب أكثر حاجة إلى الدعم الإرشادي في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، وهو ما يُعزى إلى طبيعة المرحلة العمرية وافتقارهم لشبكات دعم اجتماعية مستقرة. كذلك كبر حجم عينة فئة الأعزب مقارنة بالفئات الأخرى، بالإضافة إلى أن الأعزب غالبًا ما يكون في مرحلة التكوين الأكاديمي والاجتماعي والمهني، مما يجعله أكثر عرضة للتحديات المرتبطة بمشاكل الدراسة واختيار التخصص والضغط الأكاديمي. كما أن غياب الدعم الأسري في بعض الحالات، وخصوصًا بين الطلاب المغتربين، يزيد من حاجتهم إلى الخدمات الإرشادية المقدمة من الجامعة.

أما فئة المتزوجين، فرغم مواجهتهم لضغوط مزدوجة (عائلية وأكاديمية)، إلا أنهم يظهرون قدرًا أعلى من النضج وتحمل المسؤولية، ولديهم شريك داعم وشبكة اجتماعية مستقرة، ما يقلل من حاجتهم للخدمات الإرشادية مقارنة بفئة الأعزب. وفيما يتعلق بفئتي المطلق والأرمل، فإن صغر حجم العينة يجعل من الصعب اعتماد النتائج بشكل مطلق، إذ قد لا تعكس بدقة احتياجات هذه الفئات من الدعم والخدمات الإرشادية.

ومن وجهة نظر الباحثة تعكس هذه النتائج أهمية مراعاة الفروقات الفردية والاجتماعية عند تصميم برامج الإرشاد الجامعي، إذ ينبغي توجيه الدعم بشكل أكبر نحو الفئات الأكثر حاجة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأعزب قد يحتاج إلى دعم إضافي في مجالات التكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي، بينما قد تركز برامج الدعم للمتزوجين على تنمية المهارات العملية وإدارة الضغوط المزدوجة. كما ينصح بإجراء دراسات مستقبلية تشمل عينات أكبر من فئتي المطلق والأرمل للوصول إلى تقديرات أكثر دقة لحاجاتهم الإرشادية.

- نتائج الهدف الثاني (ج) (التعرف على الفروق ودلالاتها في مستوى الحاجات الإرشادي وفقا للسنه الدراسية):

للتعرف على الفروق في مستوى الحاجات الإرشادية وفقًا لمتغير للسنة الدراسية تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA):

جدول (11) الفروق في مستوى الحاجات الارشادية وفق السنة الدراسية

المتغير	السنة الدراسية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحاجات الارشادية	الأولى	57	133.4286	11.97400	3.439	018.
	الثانية	43	132.3953	12.95623		
	الثالثة	73	128.9178	13.20538		
	الرابعة	47	126.1277	12.96419		

يتضح من نتائج الجدول (11) تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات السنوات الدراسية، أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). حيث تراوحت المتوسطات بين (133.4286) للسنة الأولى و(126.1277) للسنة الرابعة،

أظهرت نتائج الجدول (11) تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير السنة الدراسية (ف = 3.439، الدلالة = 0.018)

عند مستوى الدلالة (0.05) ولتحديد مصدر الفروق أُجري اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD)، حيث تبين أن الفروق كانت دالة لصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بكلٍّ من السنة الثالثة والرابعة، وكذلك لصالح طلبة السنة الثانية مقارنة بالرابعة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي السنوات.

وتشير هذه النتائج إلى أن طلبة السنوات الأولى في الدراسة الجامعية أكثر شعورًا بالحاجة إلى الخدمات الإرشادية بمختلف أبعادها، نظرًا لما يواجهونه من تحديات التكيّف مع البيئة الجامعية ومتطلباتها الأكاديمية والاجتماعية. ويعد هذا دليلًا كافيًا على وجود فرق حقيقي ومنهجي بين طلبة السنوات المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الفتاح شحدة وأبو معال (2018).

يمكن تفسير هذه الفروق بطبيعة الحاجات الإرشادية العامة، التي تتسم بالشمولية، مثل الحاجة للتكيف الأكاديمي، والتوافق النفسي، والعلاقات الاجتماعية، والتوجيه المهني، والتي تختلف بحسب الفئات العمرية. فكلما كان الطالب أصغر سنًا، زادت حاجته إلى الإرشاد، ويرجع ذلك أيضًا إلى الشعور بالاختلاف بين البيئة التعليمية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وهو شعور يقل تدريجيًا مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة، مما يقلل من حاجته إلى الخدمات الإرشادية.

أما بالنسبة للطلاب المتزوجين، فعلى الرغم من مواجهتهم لضغوط مزدوجة (عائلية وأكاديمية)، إلا أنهم يظهرون مستوى أعلى من النضج وتحمل المسؤولية، إضافة إلى وجود شريك داعم وشبكة اجتماعية مستقرة، ما يقلل من احتياجهم إلى الخدمات الإرشادية.

وفيما يتعلق بفئتي المطلق والأرمل، فإن صغر حجم العينة يحد من إمكانية الاعتماد على النتائج، إذ قد لا تعكس الاحتياج الفعلي لهذه الفئات إلى خدمات الإرشاد بشكل دقيق.

وترى الباحثة أن هذه النتائج تؤكد أهمية تصميم برامج إرشادية متدرجة تراعي اختلاف حاجات الطلاب باختلاف السنوات الدراسية والحالة الاجتماعية، مع التركيز على تقديم دعم إضافي للطلاب الأصغر سنًا أو من الفئات الأكثر حاجة، لضمان تكيفهم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي بشكل متوازن وفعال. كما يوصى بإجراء دراسات إضافية تشمل عينات أكبر من الفئات الأقل تمثيلاً، مثل المطلقين والأرامل، لتعزيز دقة الاستنتاجات حول احتياجاتهم الإرشادية.

- نتائج الهدف الثاني (د) (التعرف على الفروق ودلالاتها في مستوى الحاجات الإرشادية وفقا القسم العلمي): للتعرف على الفروق في مستوى الحاجات الإرشادية وفقًا لمتغير القسم العلمي تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ANO-VA):

جدول (12) الفروق في مستوى الحاجات الارشادية وفق القسم العلمي

المتغير	القسم العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	علم النفس	81	129.7654	21.92104	1.447	230.
	مكتبات	24	135.0000	14.66140		
	جغرافيا	46	132.2391	18.79502		
	اعلام	69	126.2319	21.11742		

يتضح من نتائج الجدول (12) أن تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لم يُظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تبعًا للتخصص العلمي، وهو ما يشير إلى أن التخصص الأكاديمي لا يُعدّ عاملاً حاسمًا في تحديد مستوى الحاجات الإرشادية لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة الضامن وسليمان (2007)، والغماري والطائي (2008)، وتوركان دوجان (2012)، التي أكدت جميعها على تشابه الاحتياجات الإرشادية لدى الطلبة باختلاف تخصصاتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطلبة الجامعيين، رغم تنوع تخصصاتهم، يعيشون تجارب أكاديمية ونفسية واجتماعية متقاربة داخل البيئة الجامعية، حيث يواجهون جميعًا ضغوطًا متشابهة تتمثل في متطلبات الدراسة، وضيق الوقت، والاختبارات، وصعوبات التكيف مع النظام الجامعي الجديد، إضافة إلى القلق من المستقبل المهني. هذه العوامل المشتركة تجعل من الطبيعي أن تتقارب مستويات حاجاتهم الإرشادية في مجالات مثل التكيف الأكاديمي، والدعم النفسي، والإرشاد المهني والاجتماعي.

كما يمكن القول إن الخدمات الإرشادية المقدمة داخل الجامعة تلعب دورًا في هذا التشابه، إذ غالبًا ما تُصمم البرامج الإرشادية بصيغة عامة موجهة لجميع الطلبة دون تمييز بين تخصصاتهم، مما يخلق نوعًا من التجانس في الوعي الإرشادي وفي طبيعة الحاجات التي يدركها الطلبة. فحين تكون السياسات الإرشادية مؤسسية وشاملة، فإنها تعزز الإحساس بالمساواة في فرص الحصول على الدعم النفسي والاجتماعي، وتحد من الفوارق التي قد تنشأ بسبب اختلاف البيئة الأكاديمية لكل تخصص.

ومن زاوية أخرى، يُحتمل أن العوامل الشخصية والنمائية مثل: (المرحلة العمرية، ومستوى النضج الانفعالي، والخبرة الجامعية) تلعب دورًا أقوى من التخصص العلمي في تشكيل الحاجات الإرشادية. فكلما تشابهت هذه العوامل بين الطلبة، كلما تقلصت الفروق بينهم في مدى حاجتهم إلى خدمات الإرشاد.

وفي ضوء ذلك، يمكن الاستنتاج أن التخصص الأكاديمي ليس المحدد الأساسي للحاجات الإرشادية في السياق الجامعي، بل إن هناك محددات أعمق وأكثر تأثيرًا، تتمثل في الخصائص النفسية والاجتماعية المشتركة، وطبيعة البيئة الجامعية، ونمط الخدمات المقدمة للطلبة. وتدعو الباحثة إلى أن تراعي الجامعات هذه المعطيات عند تصميم برامجها الإرشادية، بحيث تُبنى على احتياجات الطلبة الفعلية العامة والمشتركة، مع إمكانية تخصيص بعض البرامج لفئات معينة عند الحاجة لضمان شمولية وفاعلية أكبر في الأداء الإرشادي.

- التوصيات:

توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة تعزيز دور المرشدين النفسيين والأكاديميين من خلال تزويدهم ببرامج تدريبية متخصصة تمكنهم من مساعدة الطلاب على فهم ذواتهم وتطوير أساليب فعالة للتكيف مع متطلباتهم النفسية والأكاديمية والمهنية، بما يسهم في رفع كفاءتهم ورضاهم الجامعي.

- تنظيم ورش عمل دورية حول الحاجات الإرشادية للطلاب لفهم طبيعة احتياجاتهم وتعريفهم باستراتيجيات التكيف الحديثة، مما يعزز قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية والنفسية.

- تشكيل لجان للإرشاد النفسي من الأساتذة المختصين للإشراف على المشكلات الدراسية والانفعالية للطلاب، ووضع الحلول المناسبة التي تسهم في تحسين بيئة التعلم وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي داخل الجامعة.

- ضرورة إجراء تقييمات دورية لاحتياجات الطلاب عبر استبانات واستطلاعات رأي تتيح تحديث الخدمات الإرشادية وفق المستجدات الجامعية ومتطلبات الطلبة لضمان فاعلية الدعم المقدم.

- تفعيل الأنشطة الطلابية الاجتماعية والثقافية يعد وسيلة فعالة لتنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي، وتعزيز روح الانتماء والتكيف النفسي والاجتماعي بين الطلبة.

- يجب مراعاة العوامل المشتركة بين الطلاب مثل المرحلة العمرية وطبيعة النظام التعليمي عند تصميم البرامج الإرشادية، لما لهذه المتغيرات من أثر يفوق تأثير التخصص الأكاديمي في تحديد نوع الحاجات وشدتها.

- توصي الباحثة بضرورة تكامل هذه الإجراءات وتطبيقها بشكل دوري ومنهجي يعزز من فاعلية برامج الإرشاد الجامعي، ويدعم التوازن النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلاب، مما يسهم في بناء بيئة جامعية أكثر دعمًا وشمولًا.

- المقترحات:

- دراسة الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة في ليبيا مع التركيز على تأثير نوع التخصص الأكاديمي كمتغير مستقل.

- استكشاف الحاجات الإرشادية للطلبة في مرحلة الدراسات العليا مقارنة بمرحلة الليسانس، مع مراعاة المتغيرات العمرية والاجتماعية.

- دراسة أثر الدعم الأسري والاجتماعي على الحاجات الإرشادية لطلاب الجامعات في المناطق الريفية مقابل الحضرية.

- تقييم العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي والحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات التقنية والفنية.

- تحليل تأثير النوع والقدرات الأكاديمية على الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات متعددة التخصصات.

قائمة المراجع

- أبو معال، عبد الفتاح شحدة(2018): الحاجات الارشادية لطلبة كلية التربية جامعة اليرموك، مجلة دراسات في علوم التربية، المجلد (3)، العدد (2).

- الأعسر، صفاء. (1999). الإبداع فى حل المشكلات، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الباز، سامي (2018): التنمية البشرية والتعليم العالي، بيروت، دار الكتب العلمية.

- الصمادي، احمد عبد المجيد (2012): الحاجات الارشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، الاردن، جامعة جرش الاهلية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

- الضامن، منذر وسليمان، سعاد (2007): الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد8. ع4. 178-161.

- الطحان، محمد، أبو عطية. سهام (2003). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات العلوم التربوية،الجامعة الأردنية، 29 (1)، 129 – 154.

- اليونسيكو (2018): التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، رؤى وتحديات، باريس، منظمة الامم المتحدة للتربية وللتعليم والثقافة.

- باقادر، عبد الله عبد القادر، وردات، عبد الله محمد. (2014). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية فى جامعة أم القرى، علم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (45) السنة 15، 119– 141.

- بركات، علي احمد، الحكماني، ناصر علي (2012): الحاجات الارشادية لدى الجامعة الخاصة بسلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس / مجلد (12)، العدد 13، ص، ص 80، 82.

- بوتشى ويلما. (2019). التحليل النفسى والعلم المعرفى نظرية الشفرة المتعددة، ترجمة وتقديم: فؤاد الدواش، مراجعة عبد الله عسكر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- جابر عبد الحميد جابر. (1990). نظريات الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.

- جمال، نغم سليم (2016): جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير منشورة).دمشق قسم الإرشاد النفسي. كلية التربية. جامعة دمشق.

- حسينة، غربي (2020): انعكاسات الزواج على التحصيل العلمي للطالبة الجامعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة. رسالة ماجستير منشورة.

- حكيمة، نيس(2011): الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي. رسالة ماجستير، قسم علم النفس والتربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

- حني، خديجة (2015): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم العلوم الإجتماعية. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة الشهيد- حمة الخضر بالوادي.

- رمضان، هادي صالح (2011):الحاجات الارشادية لدى طلبة كلية التربية، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، المجلد (12)، العدد (3) ص ص 111، 142.

- شراك، حمزة (2022): مشكلات العمل المعرفي للطالب الجامعي في ظل نظام ل.م.د، دراسة ميدانية كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة العربي التبسي، تبسة، مجلة كلية التربية، العدد (29)، ص 142.

- طشطوش، رامي عبدالله(2012): الحاجات الإرشادية لدى طلبة التحضيرية في الجامعة القصيم. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. ع 38. 320-279.

- عبد الرحمن، محمد (2019): سيكولوجية الطالب الجامعي. القاهرة، دار النهضة العربية.

- لزعر، خيره وحكيمة، نيس(2014): الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالرضا عن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية. ع7. 111-95.

- نوري، احمد ويحيى، أياد (2008): الحاجات الإرشادية (نفسية- اجتماعية-دراسية) لدى طلبة الموصل. مجلة التربية والعلم. المجلد15. ع3. 321-294.

المومني، خالدة (2002)، الحاجات الارشادية للعاطلين عن العمل في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

- Freibergová, Z & Kulka, J. (2007). National Report for Czech Republic. In M. Katzensteiner, P. F. -Sama, & G. Rott, Guidance and Counseling in Higher Education in European Union Member States (pp. 47-59). Narayana Press: Narayana Press.

- UNESCO(2020). Higher. Education in the Twenty – First Century: Vision and Action. Paris UNESCO Publishing.

- Atik ,G. Yalcin (2010) Counseling needs of educational sciences students at the Ankara university. Procardia social and behavior sciences 2, 1520-152.

- Guneri, Y., Ayd, G. & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. International Journal for the advancement of counseling, 25(1), 53-6.

ALmanara Scientific Journal

E-ISSN 3005 -5199
P-ISSN 089X-2791
LDN 396/2022

Scientific Journal Issued by the Faculty of Arts and Sciences in Qaminis University of Benghazi

ISSUE Decsmber Nine 2025

ISSUE 9

جامعة بنغازي
كلية الآداب والعلوم - قمينس
University of Benghazi- Faculty of Arts and Sciences Qames
مجلة المنارة العلمية
ALmanara Scientific Journal

+218924342994
https://journals.uob.edu.ly/ASJ
asj.journal@uob.edu.ly