مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن :

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد السّابع

ديسمبر 2019م – ربيع الآخر 1441هـ

Email :

Faculty.Educ. @Uob.edu.Ly

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

العدد السّابع ديسمبر 2019م – ربيع الآخر 1441هـ

رئيس التّحرير :

د . جمال زيدان علي سرير

مدير التّحرير :

د . يونس إبراهيم أبو مصطفى

التّدقيق اللّغوي :

1. د . محمّد علي عبد الوهّاب 2. د . مريم عبد الله الحجازي

الهيأة الاستشارية :

1- د . نجية معتيق الطّيرة

2- د . فائدة إمحمّد الورفلي

3- د . إنتصار محمّد البرعصي

4- د . سليمة فرج زوبي

5- د . سليمة عمر بن قدارة .

6- د . حنان سالم عبد الحفيظ .

7- أ . الناجي عمران المنصوري

8- أ . محمد عبد الكريم الحدّاد .

9. أ . جيهان علي بن رحيم

10. أ . هالة صالح قادربوه

11. أ . محسن زيدان مخلوف

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – شروط النّشر

1. تصدر كليّة التّربية جامعة بنغازي مجلّة علميّة محكّمة باسم (**المجلّة العلميّة لكليّة التّربية**) .
2. المجلّة دوريّة نصف سنويّة تُنشر فيها الأبحاث المقدّمة من أعضاء هيأة التّدريس أو الباحثين في الجامعات .
3. يجب على الباحث عند تقديم البحث للنّشر بالمجلّة تقديم إقرار بأنّه لم يسبق نشره .
4. تُقدّم أصول البحوث والمقالات من ثلاث نسخ ورقيّة مطبوعة على الحاسب الآلي مرفقة بقرص مدمج عليه البحث .
5. يتمّ إرسال البحث ورقياً وإلكترونياً إلى مدير التّحرير ويتصدّر الصفحة الأولى عنوان البحث ، يليه اسم الباحث ، ثمّ وظيفته ، وبريده الالكتروني ، على أن يُقدّم ملخّصاً للبحث باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة .
6. تخضع الأعمال المقدّمة للتّحكيم ، وفقاً للنّظام المتّبع في المجلّة على أن يُراعى في شخص المحكّم التّخصّص الدّقيق في موضوع البحث .
7. يُتّبع في كتابة البحث القواعد العلميّة المتعارف عليها في التّوثيق على النّحو الآتي :

يُشار للكتاب في المتن داخل قوسين ، حيث يُذكر اسم العائلة للمؤلّف ثمّ السّنة ، والصّفحة ، مثال : (عون ، 2006 : 23) ، وإذا كان الكتاب مكوّناً من عدّة أجزاء يُذكر الجزء والصفحة ، مثال : (المسعودي ، 2006 : 2 / 23) ، وإذا كان التّأليف ثنائياً ، يُذكر اسم المؤلّف الأوّل والثّاني (عون والرّاجحي ، 2006 : 23) ، وإذا كان التأليف مشتركاً يُضاف بعد الاسم الأوّل " وآخرون " ، مثال : (عون وآخرون ، 2006 : 23) .

8. يُقدّم الباحث البحث المراد نشره بالدّورية منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14 والمسافة بين السّطور تكون تام 18 ، والمسافة بين الفقرات 6 نقط ، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 .
9. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية .
10. يجب ألا يزيد حجم البحث عن 40 صفحة.
11. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحثه ، أو رفضه ، أو قبوله بعد التّعديلات .
12. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص .

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

تولّيت رئاسة تحرير مجلّة كليّة التّربية العلميّة، الّتي أصدرت ستة أعداد، ليرى العدد السّابع النّور بهيأة استشارية جديدة؛ سعياً منّا إلى التّجديد والتّطوير.

نعم، لقد تأخّر هذا العدد، لظروف استثنائية خارجة عن إرادتنا، فقد انتظرنا حتّى يُستوفى العدد بعشرة أبحاث .

واللافت للانتباه أنّ هذا العدد ضمّ في طيّاته أبحاثاً من فلسطين والأردن، والسّودان .

وهي أبحاث تربويّة علميّة تناولت العديد من المشكلات التّربويّة والعلميّة المتنوعة والهادفة .

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	افتتاحية العدد	رئيس التّحرير	–
.1	تقنين استبانة الفشل المعرفي (CFQ) لبرودبينت على عّينة من الطّلاب الجامعيين اللّيبيين(دراسة عامليّة)	د/ مجدي جمعة حمد	38 – 1
.2	أنماط التّواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسيّة لدى عينة من المراهقات بمدينة بنغازي	نزيهة سليمان عبد العاطي سعدة أحمد الحضيري	59 – 39
.3	الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بصفتها منبئات لجودة الحياة لدى طلّاب اختصاص الإرشاد النّفسي في جامعة الأقصى	الأستاذ الدكتور/ نظمي عودة موسى أبو مصطفى	88 – 60
.4	دراسة ميدانية لتشوه تفلطح القدمين بمرحلة التّعليم الأساسي بمدينة البريقة	د. محـمّد سليمان المغربي أ. فـرج محـمّد سـالم الفيتوري	98 – 89
.5	أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) في تدريس منهاج اللّغة العربية على تنمية المهارات اللّغويّة لدى طلاب الصّف التّاسع الأساسي	د . منير محمّد رضوان رضوان د . أحمد حسن أحمد اللوح	145 – 100
.6	أثر الكتابة المقطعيّة في قياس مستوى المهارات الكتابيّة لدى الطّلاب الرّاغبين بالالتحاق بالدّراسات العليا بالأكاديميّة	مصطفى عبد الفتّاح العريبي	180 – 146
.7	الحقوق الإنسانيّة للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني	د. مكّي بابكر سعيد ديوا د. إخلاص محمّد عبد الرحمن د. فدوى عوض حسن عبوش د. محمّد التّيجاني إبراهيم عمر	236 – 181
.8	دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوّجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن	أ. مؤمن نظمي أبو مصطفى أ. إيمان نظمي أبو مصطفى	258 – 237
.9	الحضارة الإسلاميّة قراءة في التّأصيل والتّفتّح	دكتورة / مقبولة مسعود العوامي	275 – 259
.10	مكوّنات المواطنة في مادة التّربية الوطنيّة لطلبة جامعة اليرموك في الأردن	أ. د. فهمي الغزوي	292 – 276

تقنين استبانة الفشل المعرفي (CFQ) لبرودبينت
على عينة من الطلاب الجامعيين الليبيين
(دراسة عاملية)

د/ مجدي جمعة حمد
Magtobruk74@yahoo.com
أستاذ علم النفس المساعد
بقسم علم النفس – كلية الآداب
جامعة طبرق

2018م

ملخص

تعد استباتة برودبينت (1982) للفشل المعرفي (CFQ) مقياساً ذائع الشهرة يستعمل لقياس الفشل المعرفي على نطاق واسع من العالم. وهدفت الدراسة الحالية إلى تقنين هذه الأداة على البيئة العربية واشتقاق معايير خاصة بالمجتمع الليبي، تكونت عينة الدراسة من (436) طالب بجامعة طبرق، تراوحت أعمارهم بين (18 و 27 سنة)، بلغ عدد الذكور (206) وعدد الإناث (230). استخلصت نتائج التحليل العاملي لبنود (CFQ) وجود ثمانية عوامل فرعية ترابطت ببعضها ارتباطا قويا عند مستوى 0.01 أطلق الباحث عليها: مشكلات تذكر الأسماء، والنسيان العام، والأخطاء العامة، والتفاعل الاجتماعي، ومشكلات في الذاكرة، و نقص في التركيز، وتشتت الانتباه، والشرود الذهني. وأسفرت الدراسة أيضا عن وجود دلالات اتساق داخلي مرتفعة ودالة إحصائيًا لجميع بنود استبانة تراوحت من (0.31) إلي (0.56)، كما ويتمتع الاستبانة بدرجة ارتباط معقولة مع مقياس تيلور للقلق الصريح (0.65). واظهر استبانة دلالات ثبات مرتفعة باستخدام طريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ وبالتجزئة النصفية (0.82، 0.75، 0.75) على التوالي. وقد بينت النتائج أن درجات الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة تقع في المستوى المتوسط. كما ظهرت فروق بين الجنسين في المقاييس الفرعية: مشكلات تذكر الأسماء والنسيان العام والأخطاء العامة والتفاعل الاجتماعي. في حين لم تظهر فروقاً تذكر بين الذكور والإناث في المقاييس الفرعية :مشكلات في الذاكرة و نقص في التركيز وتشتت الانتباه والشرود الذهني وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة. وأخيرا، تبين أن النسخة الليبية لـ(CFQ) صادقة وثابتة، وأنها أداة موثوق بها لقياس الفشل المعرفي عند طلاب الجامعة.

Abstract

Broadbent's et al. (1982) cognitive failure questionnaire (CFQ) is a well-known and widely used measure of cognitive failure. The present study aimed to standardizing this instrument on Arab culture and extracting population norms in Libyan society. The study sample consisted of (436) Tobruk university students aged from (18 – 27) years, with (206) male and (230) female. The results of the factors analysis of the (CFQ) yielded 8 interpretable factors correlated high with each other (p 0.01). These factors were labeled: problem in memory, problems remembering name, general forgetting, lack of concentration, general blunders, social interaction, attentional difficulties, and absent-mindedness. Study was also found a high internal consistency for all scale items ranged from (r= 0.31) to (r=056). In addition, the CFQ was reasonably associated with Taylor anxiety scale (r= 0.65). The scale showed a high reliability using test-retest, Cronbach's Alpha coefficients and split-half (0.82, 0.75, 0.75) respectively. It was also found a high tendency in the level of the cognitive failure among university students. There was difference between male and female in subscale: problems remembering name, general forgetting general blunders, social interaction, however, there was no difference between male and female in subscale: problem in memory lack of concentration attentional difficulties, absent-mindedness, and total (CFQ) scores. Finally, Libyan version of (CFQ) was found reliability and validity and responsive instrument for evaluating cognitive failures in university students.

مقدمة:

تمثل المعرفة Cognition محور النشاط العقلي المعرفي الذي يقوم على الاكتساب والتخزين والاسترجاع واستخدام المعرفة أو توظيفها وتطويرها واشتقاقها أو توليدها وتوليفها. وتعالج المعرفة من خلال مدى واسع من العمليات العقلية المعرفيةCognitive Processes Mental وهذه العمليات تشمل: الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، التخيل، اللغة، الحدس، حل المشكلات، واتخاذ القرار. (عبدالله، 2011) وتشكل هذه العمليات معاً محاور رئيسة للتنظيم المعرفي للفرد، فليس هناك عمل ما يقوم به الإنسان إلا ويتطلب منه الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وحل المشكلات وغيرها مما يقوم على بعض أو كل العمليات العقلية المعرفية. (الركابي، 2010)

وقد قام الباحثون المعرفيون بربط الفروق الفردية في خصائص الشخصية ببعض العمليات المعرفية مثل طريقة الإدراك في التعامل مع المنبهات والمثيرات المختلفة التي تعج بها بيئتنا. وعلى ضوء ذلك فان الأفراد يختلفون فيما بينهم في طريقة استقبال المعلومات البيئية التي تنتقل من المدخلات الحسية المختلفة لتكون موجودة في المجال الإدراكي بالنسبة لكل فرد، ويختلف الأفراد أيضا في الكيفية التي يقومون بها في تكوين أو تجهيز المعلومات المرتبطة بالمشكلة التي تواجههم. وهذه الفروق بين الأفراد تعتمد بشكل كبير على الأساليب المعرفية التي تعبر عن الطرق أو الاستراتيجيات المميزة لدى الفرد في استقباله المعلومات والتعامل معها وإصدارها ومن ثم تحديد شكل الاستجابة. (الشرقاوي، 1997، عبدالله، 2011)

ولما كان العالم المحيط بنا مليئاً بالمنبهات والمثيرات المختلفة التي تتسابق لجذب انتباهنا في كل لحظة من لحظات حياتنا، فمن الطبيعي أن الإنسان لا يستطيع الانتباه إلى كل هذه المنبهات التي يستلمها في كل لحظة دفعة واحدة، بل إنه يركز انتباهه على خبرة ما ثم ينتقل إلي أخرى حتى يستقر في النهاية على ما يريد رؤيته والانتباه إليه دون غيره، أي أن الإنسان ينتقي جزءا ضئيلا من الانطباعات التي تهمه لينتبه إليها. (دافيدوف، 1997) وغالبا ما يرتكب الأفراد خلال استجابتهم لهذا الكم الهائل من المنبهات في حياتهم اليومية بعض الأخطاء والهفوات المعرفية مثل نسيان الأسماء أو الأماكن أو الإخفاق في ملاحظة الأشياء أو إضاعتها عن غير قصد، وأصطلح علماء النفس في السنوات الأخيرة على تسميت هذه الأخطاء بـ"الفشل المعرفي" Cognitive failure. (Broadbent, 1982 Cooper, FitzGerald & Parkes, وقد أصبح هذا المفهوم مؤخراً من أكثر الموضوعات المعرفية المهمة التي تزايد الاهتمام بدراستها وقياسها، ويعد استبانة الذي أعده برودبينت وآخرون (1982) Broadbent, et al.لقياس الفشل المعرفي من أشهر هذه المقاييس عالميا، وهو موضوع الدراسة الحالية التي تهدف إلى تعريبه وتقنينه على البيئة العربية.

استباتة الفشل المعرفي
Cognitive Failure questionnaire* (CFQ)

الخلفية النظرية:

تعتمد هذه استبانة في بناءه على نظرية برودبينت (Broadbent 1958) في الفشل المعرفي، وقد عرف برودبينت وآخرون (1982) الفشل المعرفي بأنه:" فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية الانتباه إليها وإدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهام ما."(p114) وهذا المفهوم في غاية الأهمية، حيث كثيرا ما يفشل الفرد في حياته اليومية عن أداء بعض النشاطات المعتادة، مثل الصعوبة في تفسير أو فهم موقف ما،أو العجز في تذكر ما عليه فعله، أو الإخفاق في أداء مهام معينة معتادة. و يرى الباحثين في ميدان علم النفس المعرفي أن الفشل في مثل هذه النشاطات اليومية التي يقوم بها الفرد ينتج عادة عن مشكلات في الوظائف المعرفية العامة التي تتعلق في الأساس بالانتباه والذاكرة. (Merckelbach, Muris, 1996 (Nijman, & de Jong,

ففي بداية أواخر السبعينات استخدم مصطلح الشرود الذهن "Absent-mindedness" ليصف النقص أو الحرمان في السيطرة المعرفية، ويقصد بهذا المصطلح الزلات أو الأخطاء التي تحدث للفرد، مثل كثرة النسيان، المباعدة بين المسافات، وأحلام اليقظة.(Reason, 1990) وقد قام ريسون Reason (1990) بتصنيف الأخطاء البشرية من وجهة نظر معرفية إلي ثلاث فئات رئيسية هي: الزلات، الهفوات، والغلطات. تعرف الزلات على أنها أخطاء في التنفيذ، في حين تعرف الهفوات على أنها أخطاء في التخزين. وأخيراً توصف الغلطات على أنها أخطاء في التخطيط. ويقترح ريسون أيضا أن فشل الأعمال المخططة يمكن أن ينقسم إلى فشل في التخطيط مثل (الأخطاء)، وفشل التنفيذ مثل (الفشل المعرفي).

أما برودبينت وآخرون (1982) فقد اهتم أيضا بتوضيح الاختلافات في الأخطاء التي يرتكبها الإنسان في حياته اليومية، ولكن استخدم لذلك مصطلح جديد أطلق عليه "لفشل المعرفي" Cognitive Failures الذي يشير إلى كل أنواع الفروق في الأخطاء أو الزلات، ويعتقد أن هذه الزلات عقلية في الأساس وترتبط بالإدراك الحسي، والانتباه، والتذكر، والتصرف. كما يشير برودبينت وآخرون إلي أن العديد من حالات الفشل المعرفية في البيئات الطبيعية غالبا ما تعكس فشل في أجهزة متعددة، وعلى وجه الخصوص ترميز الذاكرة التي هي عملية تتطلب اهتمام، وبتالي فان فحص فشل الذاكرة يعكس أوجه القصور في الترميز خلال التعرض لتذكر الأحداث.

وقد لاحظ برودبينت وآخرون (1982) أن بعض الناس بالفعل يميلون إلي ارتكاب الأخطاء، كما أنهم على الأرجح يعبرون – نسبياً – عن درجات عالية من هفوات الذاكرة وحالات عدم الانتباه. وتعد هذه الأخطاء نتيجة ثانوية لمعالجة الفرد المعرفية للمعلومات، وعلى ذلك فإن الفروق الفردية في القدرة

* كان يجدر بمؤلفي الاستبيان أن يطلق عليه مقياسا وليس استبيانا.

المعرفية يمكن أن تؤدي إلى أنواع أو معدلات مختلفة من الأخطاء التي يرتكبها الناس في نفس الحالات أو الظروف المشابهة.

ويؤكد برودبينت وآخرون (1982) أن مفهوم الفشل المعرفي يرتبط بعدد من مقاييس الشخصية التي تهتم بالأعراض المرضية، ويعد مقياسه (CFQ) مقياساً تنبؤي لمثل هذه المقاييس. وأيضا يذكر بومسما (1998) Boomsma أن هناك علاقة قوية بين مقياس الفشل المعرفي وما يظهره الفرد من أعراض مرضية، خاصة الأعراض التي يعبر عنها أثناء أو خلال فترة التوتر. حيث بينت عديد من الدراسات أن المفحوصين المصابين بإصابات دماغية مؤلمة حصلوا على درجات أعلى على استباتة الفشل المعرفي. ويشير زارقار، محمدي، شافي، وفاهراني (2015) Zargar, Mohammadi, Shafiei, & Fakharian إلي أن الفشل المعرفي يحدث في حالات عديدة و بعض هذه الحالات تؤدي إلى حدوث نكبات، حيث يرون أن المفشل المعرفي قد يتسبب في وقوع حوادث السيارات والإصابات المرتبطة بالعمل، فالأفراد الذين لديهم فشل معرفي يكونون أكثر ميلاً للوقوع في الحوادث المرورية.

وتعد نظرية برودبينت (Broadbent 1958) من أشهر النماذج النظرية التي طرحت لتفسير مفهوم الفشل المعرفي، و أطلق برودبينت على نظريته أسم "نظرية المصفاة الانتقائية" Selected Falter Theory. وترتكز هذه النظرية على مسلمة أساسية هي أن انتباه الإنسان للمعلومات الخارجية عبر القنوات الحسية محدد (Limited) وانتقائي (Selection) وأن هناك مصفاة (Filter) داخل الإنسان تبعد أو تحذف (Elimination) المنبهات أو المعلومات التي لم ينتبه لها (غير المهمة). وهذا الانتقال يحصل من جانب القنوات الحسية التي تكون (Constitute) قناة منفصلة لنقل المعلومات إلي المصفاة (Filter) وإذا حدث أن استقبل الفرد منبهين سمعيين مختلفين في آن واحد فإن الأذن تكون قناتين منفصلتين واحدة لكل منبه استنادا إلي الخصائص الفيزيائية لهذا المنبه أو ذاك. (السعدي، 2017)

ويصف برودبينت نظريته من خلال النموذج الميكانيكي المكون من أنبوب يشبه الحرف (Y) إذ يشير إلي نمطٍ واحدٍ من المثيرات فقط هو الذي يمر عبر الأنبوب في لحظة واحدة وان دخول مثيرين في اللحظة نفسها يعني أن احدهما سوف يمر (ينتبه إليه) والآخر سوف يهمل. وبناءا على هذه النظرية فإن الفشل المعرفي يحدث عندما يفشل الفرد في تحديد المثير الأهم لكي تسمح المصفاة الانتقائية بمروره وبدلا من ذلك يعبر المثير الثاني إلى جهاز القابلية ذي السعة المحددة، وقد يحدث الإخفاق في استرجاع المعلومات نتيجة لقصر المدة الزمنية التي تعالج بها المعلومات فكلما كانت المدة الزمنية قصيرة قلت كمية معالجة المعلومات ومن ثم حصول صعوبة في الاسترجاع. (السعدي، 2017)

بعض الدراسات التي استخدمت استبانة:

بشكل عام هناك نوعان مختلفان من الدراسات الأجنبية التي أجريت على هذا استبانة، ركز النوع الأول من هذه الدراسات على البنية العاملية للاستبانة، أما النوع الثاني منها فقد حاول إيجاد العلاقة بين درجات هذا استبانة ومتغيرات نفسية أخرى. وفيما يتعلق بالنوع الأول من الدراسات، فقد كان يحاول أن يجيب على سؤال واحد مطروح للنقاش وهو كم نوع مختلف من أنواع الفشل المعرفي التي يقيسها استباتة برودبينت للفشل المعرفي (CFQ)؟ وللإجابة على هذا السؤال يذكر مصمم استبانة برودبينت وآخرون (1982) أن النسخة الأصلية للاستبانة تقيس الفشل المعرفي العام، الذي يشمل الإدراك، والذاكرة، والأخطاء العامة. وقدموا لذلك أدلة ثابتة تفيد بأن (CFQ) يحتوي على عامل عام واحد جوهري يقيس الفشل في الإدراك. ولكن نتائج الدراسات المتأخرة لم تؤيد هذا البناء، فقد وجدت أن استباتة الفشل المعرفي يقيس أبعاداً معرفية متعددة بدلاً من أن يقيس عاملاً عاماً واحداً. فعلى سبيل المثال،

وجد والاس، كاس، وستاني (2002) Wallace, Kass, & Stanny في دراسة طبقت على عينة مكونة من 335 طالب أن استباتة الفشل المعرفي يتكون من أربع عوامل فرعية هي (الذاكرة، والتشتت، والأخطاء، والأسماء).

أما بولينا، جرين، تونيك، وبوكيت (1992) Pollina, Greene, Tunick, & Puckett فقد حددت من خلال عينة من 387 طالب جامعي خمسة عوامل فرعية لـ(CFQ) هي:(التشتت، الذكاء، ذاكرة الأسماء، الذاكرة المكانية، الأفعال الخاطئة). و طبق لازرون، ألديرتون، وأنديرهيل (1997) Lasron, Alderton, Neideffer, & Underhill استباتة برودبينت على عينة من 2379 متطوع أمريكي وتوصلوا إلي وجود عاملين فرعيين فقط، هما:(الفشل المعرفي العام، و معالجة الأسماء). في حين طبق ماثيوس، كويلي، وكرايج (1990) Mathews, Coyle & Craig هذا استبانة على عينة من 475 طالب واستنتجوا أمكانية وجود على الأقل عاملين أساسين، كما يمكن استخراج سبعة عوامل فرعية للاستبانة. ولكن استبانة لا يملك بنود كافية لقياس أكثر من عاملين محددين بقوة. واستخلصت نتائج دراسة كلومب 1995 Klumb العاملية على (CFQ) أن فائدة الدرجة الكلية للاستبانة مشكوك فيها، وأن بنية العامل الواحد للاستبانة تحتاج إلي مزيد من البحث والدراسة. وفي هذا السياق يذكر بروس وراي وكارلسون (2007) Bruce, Ray, & Carlson أنه على الرغم من أن الدراسات حددت عوامل متعددة لـ(CFQ) إلا أن هذه الدراسات لم تصل حتى الآن إلي اتفاق فيما بينها على بنية عامل مستقر كما فعل برودبينت.

وبغض النظر عن اختلاف الدراسات السابقة حول البنية العاملية للاستبانة، فان جميعها متفقة على أن هذا استبانة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات. منها على سبيل المثال دراسة هوف وميتيماري وفينير (1998) Hofe, Mainemarre, & Vannier التي وجدت أن صدق استبانة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) كان 0.91، وبطريقة إعادة الاختبار كان 0.82. وتوصلت دراسة ايكيسي واويسال و ألتونتس (2016) Ekici, Uysal, & Altuntas إلي أن صدق استبانة بطريقة (ألفا كرونباخ) كان 0.94 وبطريقة إعادة الاختبار 0.39. ووجدت دراسة بروس وراي وكارلسون (2007) Bruce, Ray & Carlson إلي أن صدق الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) كان 0.90. أيضا وجدت دراسة بيني و سكيناب (2014) Payne & Schnapp أن صدق استبانة (ألفا كرونباخ) كان 0.89. ووصل صدق استباتة الفشل المعرفي في دراسة الحياري (2008) Allahyari, et al. إلي 0.92.

أما النوع الثاني من الدراسات التي أجريت على استباتة الفشل المعرفي (CFQ) وغيره من المتغيرات، فان معظم هذه الدراسات قد ركزت على اضطرابات الاكتئاب. وبينت النتائج أن هناك ارتباطاً قوياً بين اضطرابات الاكتئاب و ارتفاع معدل الأخطاء المعرفية التي تصدر من الفرد في حياته اليومية والمتمثل في الفشل المعرفي، وتتضمن: الطلاقة اللفظية، الانتباه، والذاكرة العاملة. (Fossati, 2003 Guillaume, Ergis, & Allilaire,) ومن هذه الدراسات دراسة ليتينبرج، يوست، وكارول– ويلسون (1986) Leitenberg, Yost, & Carroll–Wilson التي اهتمت بفحص العلاقة بين الاكتئاب والفشل المعرفي في مجموعات عمرية مختلفة، وقد وجدت أن الأطفال الذين لديهم أعراض اكتئابية يعانون من فشل معرفي يتمثل في زيادة تعميم الأخطاء أكثر من الأطفال الأسوياء. وفي المقابل، أجريت دراسة أخرى (Knight, McMahon, Green, & Skeaff 2004) على كبار السن ممن تجاوزت أعمارهم أكثر من 65 سنة، وجدت أنه لا توجد فروق في الفشل المعرفي وفقا للعمر، في حين وجد أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات مقياس الفشل المعرفي ومقياس اكتئاب الشيخوخة. وتوصلت

نتائج دراسة كل من ونج ، ويتيرنيك و كالين Wong, Wetterneck, & Klein (2000) التي أجريت على طلاب الجامعة إلي وجود علاقة بين درجات مقياس الفشل المعرفي ودرجات (BDI) قائمة بيك للاكتئاب.

أيضا وجد سوليفان و باين Sullivan & Payne (2007) أن الطلاب الذين لديهم درجات عالية في مقياس الاكتئاب لديهم أيضا درجات عالية على مقياس الفشل المعرفي مقارنة بالطلاب الذين لديهم درجات أقل في مقياس الاكتئاب. أيضا وجد أن درجات مقياس الفشل المعرفي ترتبط ايجابيا مع أعراض قلق الحالة و قلق السمة. بالإضافة إلي ذلك، فقد وجد والاس، فادنوفتش، وريستينو (2003) Wallace, Vodanovich, & Restino أن بعض عوامل الفشل المعرفي ترتبط بأعراض (ADHD) اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى كبار السن. وقد بينت نتائج دراسة بيني و سكانب (2014) Payne & Schnapp عن وجود علاقة بين درجات مقياس الفشل المعرفي ودرجات مقياس (PANAS) التأثير السلبي والايجابي على العواطف. وقد قام شيني وكارير وسميلك (2008) Cheyne, Carriere & Smilek بدراسة الفروق في العمر حول الانتباه الذاتي ومشكلات الذاكرة، وقد أشارت نتائج دراستهم إلي أن فشل الانتباه يتناقص مع التقدم في العمر، في حين أن مشكلات الذاكرة لا تختلف عبر العمر.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدداً قليلاً جداً من الدراسات العربية (الركابي، 2010، الكعبي، 2013، والسعدي، 2017) التي تناولت مفهوم الفشل المعرفي بالدراسة، ولكنها لم تستخدم استباتة برودبينت للفشل المعرفي (CFQ) موضوعا لها، بل قامت بتصميم أدوات خاصة بها. وقد بينت هذه الدراسات أن مستوى الفشل المعرفي لدى طلاب الجامعة كان ما بين المرتفع والمتوسط، ولم تشير إلي وجود فروق بين الذكور والإناث، ولكن الفروق دالة بين التخصص الأدبي والعلمي لصالح التخصص العلمي. كما أشارت هذه النتائج إلي ارتباط الفشل المعرفي بمفاهيم مثل التدريس الإبداعي ونمط الشخصية.

أهمية الدراسة:

على الرغم من وجود عدد كبير من الدراسات الأجنبية والأوربية والأسيوية التي تناولت مقياس الفشل المعرفي (CFQ) بالترجمة والتعريب، واستخدامه في استعمالات متنوعة، فإن الباحث لاحظ أنه لا تتوافر على المستوى العربي أية دراسة حتى الآن قامت بتقنين هذا المقياس على البيئة العربية رغم أهميته في المجال المعرفي. وبالتالي فان أهمية هذه الدراسة تكمن في أنها تشكل إسهاماً في توفير أداة في القياس معتمدة عالميا تساعد المتخصصين في المجال المعرفي في البيئة العربية، كما أنها تمد الباحثين في الميدان النفسي بأداة موثوقة يمكن أن تستخدم في إجراء دراسات ارتباطيه بمتغيرات نفسية أخرى.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى توفير صيغة مقننة على البيئة العربية من استباتة برودبينت وآخرين (1982) للفشل المعرفي (CFQ)، وذلك من خلال فحص المكونات العاملية للاستبانة المعرب، وأيضا استخراج ما يتمتع به استبانة من دلالات صدق أخرى وثبات، وكذلك تحديد مستوى درجات طلاب الجامعة على هذا استبانة، وإعداد معايير خاصة به يمكن في ضوئها تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الطلبة الليبيون في الجامعات بمدينة طبرق.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في عدم وجود صيغة عربية مقننة من استباتة برودبينت للفشل المعرفي (CFQ) على الرغم من أنه معرب على نطاق واسع من العالم. وتتحدد هذه مشكلة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما البناء العاملي لاستبانة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟
2. ما دلالات الصدق الأخرى التي يتمتع بها استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟
3. ما دلالات الثبات التي يتمتع بها استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟
4. ما مستوى الفشل المعرفي لدى طلاب الجامعة كما يقيسها استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟
5. ما دلالات الفروق بين الجنسين على كل من أبعاد استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟
6. ما معايير الأداء على استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية عند تطبيقه على طلبة جامعة طبرق؟

التعريف الإجرائي:

يعرف الفشل المعرفي إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجات التي يحصل عليها المفحوص على استباتة برودبينت للفشل المعرفي الذي تتراوح الدرجة عليه من (0 – 100)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا استبانة إلي زيادة في الميل نحو الفشل المعرفي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الأساسية في الإطار الزمني لتنفيذها الذي كان في العام الدراسي 2017–2018، ومكان إجرائها المحدد في إطار مدينة طبرق، و على عينة من طلاب جامعة طبرق من الذكور والإناث من كليات و سنوات دراسية مختلفة.

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بدراسة استطلاعية على مجموعة من طلاب الجامعة عددهم (125) طالب وطالبة في خمس جامعات ليبية، جامعة طبرق (ن = 25)، جامعة عمر المختار البيضاء (ن = 25)، جامعة بنغازي (ن = 25)، جامعة اجدابيا (ن = 25)، فرع الكفرة (ن = 25) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، بهدف معرفة مدى صدق ووضوح وفهم طلاب الجامعة الليبيين في مناطق مختلفة لبنود استبانة المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك تمهيدا لاختيار عينة التقنين الأصلية من منطقة واحدة وتطبيق استبانة عليها. وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن جميع بنود استبانة المعربة تتمتع بوضوح تام، حيث لم يوجد أي بنود غامضة بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية، وأن هناك أجماعاً بين العينات الخمس المختلفة على عدم وجود غموض في فحوا بنود استبانة. بالإضافة إلي أن جميع معاملات الارتباط في العينات الخمسة المختلفة بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة كانت صادقة عند مستوى (0.001) حيث تراوحت جميع معاملات الارتباط بين (0.497) و (0.609). وهذه النتائج مطمئنة ويمكن الركون إليها في إعداد معايير ليبية لاستبانة الفشل المعرفي من عينة التقنين التي اختيرت من مدينة طبرق.

إجراءات الدراسة

أولاً. مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الليبيين في العام الجامعي 2017 – 2018 موزعين على عشر جامعات حكومية. و بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، فقد تم اختيار جامعة طبرق بالطريقة المتاحة (Available Sample) من بين هذه الجامعات ليتم اختيار عينة التقنين منها، وذلك نظرا لعمل الباحث في هذه الجامعة. وعليه فقد بلغ حجم عينة الدراسة (436) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة طبرق تراوحت أعمارهم من 18 و 27 سنة، بمتوسط حسابي مقداره 21.04 وانحراف معياري قدره 1.99. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من الكليات العلمية والأدبية في المراحل الدراسية الأربع، وكانت وحدة الاختيار هي التخصص (علمي – أدبي). وقد بلغ العدد الإجمالي للذكور (206) طالب والإناث (230) طالبة، ويقدم جدول (1) عرضاً تفصيلي لخصائص عينة دراسة.

جدول (1) خصائص عينة الدراسة وفقا للتخصص والجنس والنسبة المئوية

التخصص	الكلية	الجنس		العدد	النسبة المئوية
		ذكور	إناث		
أدبي	الآداب	41	38	79	%18.2
	التربية	30	33	63	%14.4
	القانون	24	30	54	%12.4
	الموارد	26	27	53	%12.2
	المجموع	**121**	**128**	**249**	%57.2
	النسبة	**%27.8**	**%29.4**	**%57.2**	%100
علمي	العلوم	20	21	41	%9.4
	الطب	12	14	26	%5.10
	الهندسة	14	15	29	%6.7
	الصيدلة	15	16	31	%7.2
	التقنية	20	21	41	%9.4
	التمريض	4	15	19	%4.4
	المجموع	**85**	**102**	**187**	%42.9
	النسبة	**%19.5**	**%23.4**	**%42.9**	%100
	المجموع الكلي	**206**	**230**	**436**	
	النسبة الكلية	**%47.2**	**%52.8**	**%100**	

من الجدول رقم (1) يتضح أنه قد توزعت النسبة المئوية للعينة حسب الجنس إلى (47.2%) للذكور مقابل (52.8%) للإناث، وأيضا توزعت النسبة المئوية للعينة حسب التخصص إلي (57.2%) من طلاب التخصص الأدبي، مقابل (42.9%) من طلاب التخصص العلمي.

ثانياً. أداة الدراسة:

وصف استباتة الفشل المعرفي في صورته الأصلية:

استباتة الفشل المعرفي هو أداة للتقدير الذاتي Self – Report لقياس الفشل في الإدراك، والذاكرة، والنشاط الحركي من إعداد برودبينت وآخرين (1982)، الاستجابات على جميع الأسئلة تميل إلي أن تكون مرتبطة بشكل ايجابي، واستبانة كله يرتبط مع غيره من مقاييس التقدير الذاتي الحديثة لقياس العجز في الذاكرة، وشرود الذهن، وزلات العمل. يتكون استباتة الفشل المعرفي (CFQ) النسخة الانجليزية من (25) سؤال (أنظر ملحق رقم 1). ويتعلق بتكرار حدوث أخطاء وزلات في الإدراك، والذاكرة، والنشاط الحركي التي تحدث لنا في الحياة اليومية. الأسئلة تشير إلى أخطاء بسيطة شائعة مثل نسيان الأسماء، الفشل في ملاحظة علامات الطرق، ونسيان المواعيد.

وقد روعي في صياغة جميع أسئلة استبانة أن تكون في نفس الاتجاه، بدلا من أن يتم صياغة بعض الأسئلة بشكل ايجابي والبعض الأخر بشكل سلبي، وذلك لتحاشي التحيز في إجابة المفحوص للإجابة المرغوبة اجتماعيا. يجيب المفحوص على استبانة من خلال الإشارة إلي ما إذا كان أحد هذه الأخطاء البسيطة قد حدثت له خلال ستة الأشهر الماضية، وذلك عن طريق اختيار احد البدائل الآتية: دائما ، أحيانا، غالباً، نادراً، أو أبداً.

طريقة تطبيق استبانة:

يطبق استباتة الفشل المعرفي سواء في الموقف الفردي أو الجماعي، ويستغرق من الوقت 5 إلي 7 دقائق فقط، وقد وضع مؤلفو استبانة تعليمات مختصرة وبسيطة توضح الهدف منه وطريقة الإجابة عليه، وفيما يلي نص التعليمات: فيما يلي مجموعة من الأسئلة تتعلق بعدد من الأخطاء البسطة التي قد يقع فيها الشخص من وقت إلي آخر، وبعض هذه الأخطاء قد تحدث أكثر من غيرها. لذا نريد أن نعرف كم مرة تتكرر معك هذه الأخطاء خلال الستة الأشهر الماضية، الرجاء وضع دائرة على الرقم المناسب.

طريقة تصحيح استبانة:

وقد رتبت أسئلة استبانة وفقا لمقياس ليكرت متدرج من خمس 5 نقاط (من 0 أبداً إلي 4 كثيرا جدا). وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاستبانة ما بين (صفر – 100) وعلى ذلك تمثل الدرجة المرتفعة على استبانة عن تزايد في الفشل المعرفي لدى المفحوص. ويعتقد برودبينت وآخرون (1982) أن استبانة الأصلي ينبغي أن يستخدم لقياس الدرجة الكلية للمقياس فقط. ولكي تستخرج الدرجة الكلية للاستبانة تجمع ببساطة الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على أسئلة استبانة الخمس والعشرين التي تكون هذا استبانة.

صدق استبانة وثباته في صورته الانجليزية:

حقق استباتة الفشل المعرفي (CFQ) في نسخته الأصلية (الانجليزية) عدداً من دلالات الصدق والثبات. فقد أشار برودبينت وآخرون (1982) إلي أن درجات استبانة مستقرة بشكل معقول على مدى فترات طويلة، حيث قام بحساب ثبات استبانة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach'sA) وقد تراوح معامل ثبات ألفا من 0.85 إلي 0.89، واستخدم أيضا طريقة إعادة الاختبار للاستبانة ككل وتراوحت قيم الارتباط من 0.82 إلي 0.80 خلال فترة زمنية حتى شهرين. ولحساب صدق استبانة قام برودبينت و آخرون (1982) باستخدام الصدق التلازمي للاستبانة مع غيره من المقاييس الأخرى وقد وجد علاقات ارتباطيه جيدة مع مقاييس الفشل المعرفي الأخرى وصلت إلي 0.62.

أهمية تعريب استبانة:

يسد استباتة الفشل المعرفي نقصاً في إطار الدراسات النفسية في المجال المعرفي ويتميز بما يلي:

1. يعد استباتة الفشل المعرفي الذي أعده برودبينت و آخرون (1982) من أكثر المقاييس الأجنبية استخداما في المجال المعرفي.
2. لا توجد دراسة عربية – على حد علم الباحث – تصدت لتعريب استباتة برود بينت للفشل المعرفي على البيئة العربية رغم أهميته وشهرته العالمية.
3. يقيس هذا استبانة الدرجة الكلية للفشل المعرفي.
4. الدراسات الأجنبية السابقة التي استخدمت استباتة الفشل المعرفي توصلت إلي وجود مقاييس فرعية لهذا استبانة.
5. تم صياغة عبارات استبانة بطريقة سهلة وبسيطة بما يلاءم تفكير وفهم الشخص العادي حول أحداث الحياة اليومية.
6. تم صياغة جميع أسئلة استبانة باتجاه واحد مما يتيح لنا التغلب على المرغوبية الاجتماعية والتحيز لدى المفحوصين.

ثالثاً. إعداد الصيغة العربية الليبية لاستبانة الفشل المعرفي:

من أجل تعريب استباتة برودبينت للفشل المعرفي (CFQ) على البيئة العربية الليبية قام الباحث بعدد من الخطوات على النحو الآتي:-

1. قام الباحث بنفسه بترجمة عبارات استبانة كونه يجيد اللغة الانجليزية، وكان حريصاً على أن تكون الترجمة إلي اللغة العربية بأكبر قدر من الدقة والموضوعية وفي الوقت نفسه أقل تعقيداً وصعوبة بحيث لا يتغير المعنى والدلالة التي قصدها المؤلفون الأصليون في عبارات استبانة، وأن تكون الترجمة ميسرة وملائمة للبيئة الليبية.
2. قام الباحث مرة أخرى بعرض ما قام بترجمته على متخصص بعلم النفس* ويجيد اللغة الانجليزية (ثنائيي اللغة) بكلية الآداب قسم علم النفس بجامعة طبرق لضمان الترجمة العربية المتخصصة للاستبانة.

* يتقدم الباحث بجزيل الشكر إلي الدكتورة سعده أحمد الحضيري على مراجعة وتدقيق الترجمة العربية المتخصصة للاستبيان.

3. كما قام البحث بعرض الترجمة العربية المتخصصة على متخصص باللغة العربية* لضمان سلامة الصياغة العربية للاستبانة.
4. ثم بعد ذلك تم عرض الترجمة النهائية على ثلاثة من الأساتذة المتخصصين باللغة الانجليزية بكلية الآداب بجامعة طبرق* لمطابقة الترجمة العربية على الأصل الانجليزي لتوضيح إذا ما كانت الترجمة العربية تنقل نفس المعنى المقصود باللغة الانجليزية أم لا.
5. بعد الاطمئنان على ما وصلت إليه الترجمة العربية من دقة معقولة أستخدم الباحث آلية الترجمة العكسية (Back-translation) حيث تم عرض الترجمة العربية للاستبانة على أثنين من المتخصصين باللغة الانجليزية كل على حدة لإعادة ترجمة النص العربي إلي اللغة الانجليزية مرة أخرى دون الاطلاع على النسخة الانجليزية الأصلية.
6. وبعد إجراء المطابقة بين النسختين الانجليزيتين المترجمة والأصلية، تبين للباحث أن الترجمة مطابقة للنسخة الأصلية إلي حد كبير.
7. أجرى الباحث تطبيقا استطلاعيا أوليا للنسخة العربية المترجمة على عينة مكونة من مئة (100) طالب جامعي من الذكور والإناث من بعض الجامعات الليبية (طبرق، البيضاء، بنغازي، سرت) بهدف معرفة مدى وضوح وفهم أسئلة استبانة وتعليماته، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة على استبانة، إلي جانب التعرف على ما إذا كان هناك فروق بين المجموعات الأربع في الإجابة على استبانة. وأشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلي أن جميع أسئلة استبانة واضحة ومفهومة، فلم يبدي أفراد العينة الاستطلاعية أي اعتراضا أو تساؤلاً حول عدم فهمهم لأي سؤال من أسئلة استبانة. كما أشارت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات استبانة بين المجموعات الأربع، واتضح أن زمن تطبيق استبانة يستغرق من (5 – 7) دقائق فقط. وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية لم يقم الباحث بأي حذف أو إضافة بالنسبة لأسئلة استبانة في صورته العربية، فأبقى على عددها (25) كما هو في الأصل، وذلك لإتاحة الفرصة أمام الباحثين لأجراء المقارنات المختلفة بالنسبة لأسئلة استبانة وللاستبانة ككل سواء في صورته الأصلية أو العربية. كما أطمئن الباحث على أن يكون التطبيق النهائي للاستبانة على عينة من طلاب جامعة طبرق. (أنظر ملحق رقم 2 النسخة العربية للاستبانة)

رابعاً. التحليلات الإحصائية:

اختيرت التحليلات الإحصائية طبقاً لخصائص العينة وأسئلة الدراسة، و باستخدام برنامج الرزم (SPSS) الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار رقم (22). و اشتملت التحليلات على ما يلي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون
3. معامل ارتباط سبيرمان براون
4. التحليل العاملي بطريقة تدوير المحاور لفاريماكس
5. اختبار T-test لعينتين مستقلتين.
6. اختبار T-test لعينة واحده

* شكر خاص الي د/ سليمان زيدان رئيس قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة طبرق على المراجعة اللغوية لفقرات الاستبيان.

*يتقدم الباحث بالشكر الي كل من: أ. أيمن حميده ، أ. أشرف صالح، أ. محمد الحفناوي، على مراجعة فقرات الاستبيان والتأكد من مطابقة الترجمة العربية على الأصل الانجليزي.

عرض نتائج الدراسة

أولاً. عرض نتائج السؤال الأول:

الذي ينص على: "**ما البناء العاملي لاستباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟**" للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام أسلوب التّحليل العاملي لاستبانة الفشل المعرفي (الصورة العربية) بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hottelling وتم إجراء التدوير المائل بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser للوقوف على الصدق العاملي للاستبانة وذلك على درجات 436 فرد على عبارات استبانة البالغ عددها 25 عبارة. ويقدم جدول (2) عرضاً لنتائج التحليل العاملي وتشبعات عبارات استبانة على العوامل بعد التدوير.

جدول (2)

التحليل العاملي لاستبانة الفشل المعرفي

وتشبع العبارات على العوامل بعد التدوير (ن = 436)

عبارات استبانة الفشل المعرفي	العوامل بعد التدوير							
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن
10	0.59							
17	0.39							
21	0.65							
22	0.70							
6		0.56						
7		0.58						
16		0.45						
20		0.67						
13			0.50					
23			0.78					
11				0.43				
12				0.57				
14				0.61				
5					0.71			

			0.51					18
			0.45					19
			0.43					24
		0.31						4
		0.58						8
		0.66						9
	0.79							1
	0.41							15
	0.33							25
0.60								2
0.32								3
1.35	1.39	1.50	1.64	1.72	1.73	1.89	2.16	**الجذر الكامن**
% 5.41	5.58 %	6.03 %	6.57 %	6.91 %	% 6.95	7.59 %	%8.67	**التباين ألارتباطي**

يتضح من الجدول (2) أن التحليل العاملي لاستبانة الفشل المعرفي أسفر عن طريق التدوير المائل عن وجود ثمانية عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، واستقطبت هذه العوامل 53.32% من قيمة التباين ألارتباطي الكلي للمصفوفة الارتباطية وهي نسبة مرتفعة. وفيما يلي تفسير الصورة العاملية لهذه العوامل:

تفسير الصورة العاملية:

من أجل الحكم على الدلالة الإحصائية للتشبع على العوامل المستخلصة في الجدول السابق فقد اعتمد الباحث على محك جيلفورد وهو (0.3) بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة دالا، وعلى ذلك فقد اتضحت الصورة العاملية لهذا استبانة على احتوائها على ثمانية عوامل يمكن التعرف على هويتها على النحو الآتي:

هوية العامل الأول:

المسمى: **مشكلات في الذاكرة Problem in Memory** استحوذ هذا العامل على 8.67% من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 2.16 وتشبعت عليه جوهريا 4 عبارات وكانت تشبعاتها كما في الجدول (3).

جدول (3)

قيم تشبعات عامل: مشكلات في الذاكرة

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	10	0.59
2	17	0.39
3	21	0.65
4	22	0.70

هوية العامل الثاني:

المسمى: **مشكلات تذكر الأسماء Problems remembering names** استحوذ هذا العامل على 7.59% من التباين ألارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.89 وتشبعت عليه جوهريا 4 عبارات وكانت تشبعاتها كما في الجدول (4):

جدول (4)

قيم تشبعات عامل: مشكلات تذكر الأسماء

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	6	0.56
2	7	0.58
3	16	0.45
4	20	0.67

هوية العامل الثالث:

المسمى: **النسيان العام General forgetting** استحوذ هذا العامل على 6.95 % من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.73 وتشبعت عليه جوهريا عبارتين 2 كانت تشبعاتها كما في الجدول (5):

جدول (5)

قيم تشبعات عامل : النسيان العام

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	13	0.50
2	23	0.78

هوية العامل الرابع:

المسمى: **نقص في التركيز Lack of concentration** استحوذ هذا العامل على 6.91% من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.72 وتشبعت عليه جوهريا 3 عبارات وكانت تشبعاتها كما في الجدول (6):

جدول (6)

قيم تشبعات عامل : نقص في التركيز

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	11	0.43
2	12	0.57
3	14	0.61

هوية العامل الخامس:

المسمى: **أخطاء عامة General blunders** استحوذ هذا العامل على 6.57 % من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.64 وتشبعت عليه جوهريا 4 عبارات كانت تشبعاتها كما في الجدول (7):

جدول (7)

قيم تشبعات عامل: أخطاء عامة

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	5	0.71
2	18	0.51
3	19	0.45
4	24	0.43

هوية العامل السادس:

المسمى: **التفاعل الاجتماعي Social interaction** استحوذ هذا العامل على 6.03% من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.50 وتشبعت عليه جوهريا 3 عبارات وكانت تشبعاتها كما في الجدول (8):

جدول (8)

قيم تشبعات عامل : التفاعل الاجتماعي

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	4	0.31
2	8	0.58
3	9	0.66

هوية العامل السابع:

المسمى: **صعوبات الانتباه Attentional difficulties** استحوذ هذا العامل على 5.58 % من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.39 وتشبعت عليه جوهريا 3 عبارات كانت تشبعاتها كما في الجدول (9):

جدول (9)

قيم تشبعات عامل صعوبات الانتباه

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	1	0.79
2	15	0.41
3	25	0.33

هوية العامل الثامن:

المسمى: **الشرود الذهني Absent-mindedness** استحوذ هذا العامل على 5.41 % من التباين الارتباطي الكلي وبلغ الجذر الكامن له 1.35 وتشبعت عليه جوهريا عبارتين 2 كان تشبعاتها كما في جدول (10):

جدول (10)

قيم تشبعات عامل : الشرود الذهني

ر.م	رقم العبارة في استبانة	قيمة التشبع
1	2	0.60
2	3	0.32

ويتضح من الجداول السابقة (3 إلي 10) أن جميع قيم تشبع العوامل الثمانية عالية، وفيما يلي التعرف على درجة الارتباط بين هذه العوامل مع بعضها البعض.

الارتباط بين العوامل الفرعية الثمانية:

ويعرض الجدول (11) نتائج ارتباط عوامل استباتة الفشل المعرفي الفرعية الثمانية المستخلصة من التحليل العاملي مع بعضها البعض في عينة التقنين الكلية.

جدول (11)

الارتباط بين العوامل الفرعية الثمانية لاستبانة الفشل المعرفي

لدى عينة التقنين (ن = 436)

	مشكلات في الذاكرة	مشكلات تذكر الأسماء	النسيان العام	نقص في التركيز	أخطاء عامة	التفاعل الاجتماعي	صعوبات الانتباه	الشرود الذهني
مشكلات في الذاكرة	-----	0.37**	0.38**	0.29**	0.33**	0.16**	0.36**	0.20**
مشكلات تذكر الأسماء	-----	-----	0.38**	0.28**	0.24**	0.11*	0.27**	0.19**
النسيان العام	-----	-----	-----	0.28**	0.24**	0.15**	0.35**	0.18**
نقص في التركيز	-----	-----	-----	-----	0.30**	0.17**	0.27**	0.32**
أخطاء عامة	-----	-----	-----	-----	-----	0.23**	0.28**	0.20**
التفاعل الاجتماعي	-----	-----	-----	-----	------	-----	0.20**	0.13**
صعوبات الانتباه	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----	0.20**
الشرود الذهني	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

** دال عند مستوى 0.001

* دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (11) أن نتائج التحليل ألارتباطي باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson بين جميع عوامل استباتة الفشل المعرفي الثمانية كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.001 فيما عدا الارتباط بين عامل (مشكلات تذكر الأسماء) وعامل (التفاعل الاجتماعي) فكان مستوى الدلالة فيها عند مستوى 0.01

ثانياً. عرض نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص على: **"ما دلالات الصدق الأخرى التي يتمتع بها استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟"** للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب صدق استبانة على عينة الدراسة بعدة طرق أخرى منها: **الصدق الظاهري:** Face Validity حيث تم عرض استبانة في صورته العربية على خمسة (5) من المحكمين * للتعرف على مدى ملاءمة العبارات لقياس الفشل المعرفي ولعينة الدراسة، وقد أتفق المحكمون على ملائمة جميع عبارات استبانة لقياس الفشل المعرفي ووضوحها ومناسبتها لعينة الدراسة بنسبة تتجاوز 95 % ويعد ذلك مؤشرا جيدا للصدق الظاهري للاستبانة. وكذلك تم التحقق من صدق استباتة الفشل المعرفي من خلال **الصدق التلازمي:** Concurrent Validity وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس تايلور للقلق الصريح اقتباس وإعداد مصطفى فهمي، ومحمد غالي على عينة صغيرة من عينة التقنيين بلغ حجمها (50) طالب وطالبة، وهو أداة للتقدير الذاتي، يهدف إلي القياس الكمي لمدى ما يخبره الفرد من قلق ويتكون من 50 عبارة. وقد حسبت معاملات الارتباط بين الاستبانتين ويوضح جدول (12) هذه النتائج.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين درجات استباتة الفشل المعرفي

ودرجات استباتة القلق الصريح

المقاييس	الدرجة الكلية على استباتة الفشل المعرفي
الدرجة الكلية على استباتة القلق الصريح	**0.60** **

* د/ سحر عبدالعزيز كفافي، عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة طبرق

د/ سعده أحمد الحضيري، عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة طبرق

د/ أبراهيم أبوبكر محمد، عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة طبرق

د/ أبوبكر فضل لامين، عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة طبرق

د/ فتحي الدايخ طاهر، عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة عمر المختار.

** يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الفشل المعرفي و القلق الصريح لدى طلاب الجامعة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على استبانة الفشل المعرفي ودرجاتهم على استبانة القلق الصريح فبلغت قيمته (0.60) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.001) وتشير إلي تمتع النسخة العربية للاستبانة بصدق عالي.

كما قام الباحث من التحقق من **صدق الاتساق الداخلي:** Internal consistency لاستبانة الفشل المعرفي من خلال حساب معاملات الارتباط ومستوى الدلالة بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (13) يبين هذه النتائج.

جدول (13)
معاملات صدق استباتة الفشل المعرفي
حسب طريقة الاتساق الداخلي

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.34	دالة	10	0.44	دالة	19	0.37	دالة
2	0.35	دالة	11	0.31	دالة	20	0.44	دالة
3	0.40	دالة	12	0.48	دالة	21	0.43	دالة
4	0.34	دالة	13	0.56	دالة	22	0.54	دالة
5	0.41	دالة	14	0.33	دالة	23	0.45	دالة
6	0.40	دالة	15	0.49	دالة	24	0.36	دالة
7	0.43	دالة	16	0.51	دالة	25	0.47	دالة
8	0.33	دالة	17	0.47	دالة			
9	0.35	دالة	18	0.35	دالة			

تبين من جدول رقم (13) أن جميع عبارات استباتة الفشل المعرفي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.31 – 0.56)، وهذا يدل على أن عبارات النسخة العربية للاستبانة تتمتع بمعامل صدق عالي.

ثالثاً. عرض نتائج السؤال الثالث:

الذي ينص على: "**ما دلالات الثبات التي يتمتع بها استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟**" للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب معامل ثبات استبانة بطريقة إعادة الاختبار Test–Retest Method بعد مضي أسبوعين على التطبيق الأول على عينة مكونة من (50) طالب وطالبه تم اختيارهم عشوائياً من عينة التقنيين، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية Splithalf Method باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman – Brawn وأخيرا استخدم

الباحث طريقة الفا كرونباخ Alpha Cronbach Method لحساب معامل ثبات استبانة. ويكشف جدول (14) هذه النتائج.

جدول (14)

معاملات ثبات استباتة الفشل المعرفي حسب الطرق المستخدمة

طرق الثبات	معاملات الارتباط
إعادة الاختبار	0.82
التجزئة النصفية	0.75
ألفا كرونباخ	0.75

يتضح من الجدول أن قيمة معامل ثبات استبانة بطريقة إعادة الاختبار وباستخدام معامل ارتباط بيرسون كانت (0.82) ، أما قيمة معامل ثبات استبانة بطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman – Brawn فقد بلغت قيمة هذا المعامل 0.75. وكذلك باستخدام معامل ثبات كرونباخ فقد بلغت قيمة هذا المعامل 0.75، وجميع هذه القيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.001 وتدل على مستوى ثبات مناسب يمكن التعويل عليها بالنسبة للنسخة العربية للاستبانة.

رابعاً. عرض نتائج السؤال الرابع:

الذي ينص على:" **ما مستوى الفشل المعرفي لدى طلاب الجامعة كما يقيسها استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية**"؟ للإجابة على هذا التساؤل تم إيجاد المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على استباتة الفشل المعرفي، واستخرج المتوسط الحسابي لهذه الدرجات الذي كان يساوي (49.05) وانحراف معياري قدره (13.53). ثم قام الباحث بحساب الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والوسط الفرضي لاستبانة الفشل المعرفي، ويوضح الجدول رقم (15) هذه النتائج.

جدول (15)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لاستبانة الفشل المعرفي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
436	49.05	13.53	52.5	4.54	3.32	435	دالة

يتضح من الجدول (15) أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة (436) على استباتة الفشل المعرفي قد بلغ (49.05) درجة بانحراف معياري قدره (13.53) درجة، وهي درجة مقاربة من درجة المتوسط الفرضي (52.5)، وتبين من اختبار "ت" لعينة واحدة أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (4.54) أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (3.32) عند درجة حرية (435) ومستوى دلالة (0.001)، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة على استباتة الفشل المعرفي ودرجات الوسط الفرضي. وحيث أن درجة الوسط الفرضي أعلى بقليل من قيمة الوسط الحسابي للعينة فان هذه النتائج تشير إلي وجود مستوى متوسط من الفشل المعرفي لدى طلاب الجامعة.

خامساً. عرض نتائج السؤال الخامس:

الذي ينص على: "**ما دلالات الفروق بين الجنسين على كل من أبعاد استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية؟**" للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة التقنيين من الذكور والإناث على استباتة الفشل المعرفي، كما تم استخدام اختبار" ت "للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ، والجدول (16) يبين هذه النتائج.

جدول (16)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية
لعينة التقنيين وقيمة ت تبعا للجنس

عوامل استباتة الفشل المعرفي	الجنس	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مشكلات في الذاكرة	ذكور	206	10.17	3.44	- 0.74	غير دالة
	إناث	230	10.42	3.30		
مشكلات تذكر الأسماء	ذكور	206	8.31	3.76	2.95	دالة
	إناث	230	7.29	3.44		
النسيان العام	ذكور	206	3.86	2.16	3.38	دالة
	إناث	230	3.16	2.20		
نقص في التركيز	ذكور	206	6.10	4.65	0.82	غير دالة
	إناث	230	5.76	3.83		

أخطاء عامة	ذكور	206	6.83	3.60		
	إناث	230	7.65	3.19	- 2.48	دالة
التفاعل الاجتماعي	ذكور	206	5.91	2.71		
	إناث	230	7.01	6.13	-2.38	دالة
صعوبات الانتباه	ذكور	206	6.27	2.61		
	إناث	230	6.50	2.65	-0.92	غير دالة
الشرود الذهني	ذكور	206	3.33	1.80	- 0.61	غير دالة
	إناث	230	3.44	1.85		
الدرجة الكلية	**ذكور**	**206**	**49.20**	**13.25**	**0.22**	**غير دالة**
	إناث	**230**	**48.91**	**13.81**		

يلاحظ من الجدول (16) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عامل (مشكلات تذكر الأسماء) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لهذا العامل تساوي (2.95) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (1.96) عند درجة حرية (434) ومستوى دلالة (0.01)، وبذلك يمكن القول أن الذكور أكثر نسيانا للأسماء من الإناث لأن متوسط درجات الذكور (8.31) أعلى من متوسط درجات الإناث (7.29) في هذا العامل. ويلاحظ من الجدول أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عامل (النسيان العام) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.38) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (1.96) عند درجة حرية (434) ومستوى دلالة (0.001). كما أظهرت نتائج هذا الجدول أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عامل (الأخطاء العامة) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لهذا العامل تساوي (2.48-) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (1.96) عند درجة حرية (434) ومستوى دلالة (0.05). ويلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عامل (التفاعل الاجتماعي) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لهذا العامل تساوي (2.38-) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (1.96) عند درجة حرية (434) ومستوى دلالة (0.05)، وبذلك يمكن القول أن الإناث لديهن مشكلات في التفاعل الاجتماعي أكثر من الذكور، لأن متوسط درجات الإناث (6.13) أعلى من متوسط درجات الذكور (2.71) في هذا العامل. _بينما يلاحظ من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستبانة وفي العوامل الفرعية الآتية: (مشكلات في الذاكرة) ، و(نقص في التركيز)، و(تشتت الانتباه)، و(الشرود الذهني) حيث كانت قيم "ت" المحسوبة لهذه العوامل أصغر من القيم الجدولية التي تساوي (1.96) وعند درجة حرية (434) ومستوى دلالة (0.05).

سادساً. عرض نتائج السؤال السادس:

الذي ينص على:" **ما معايير الأداء على استباتة الفشل المعرفي (CFQ) المعرب على البيئة الليبية عند تطبيقه على طلبة جامعة طبرق؟**" وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتوصيف الدرجات على استبانة حسب مقاييس النزعة المركزية، وأيضا اشتقاق معايير للصورة الليبية من استباتة الفشل المعرفي وفقا للدرجة التائية المعدلة، وفيما يلي عرض هذه النتائج.

أولا. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

استخرج الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري وغيرها من المعالجات الإحصائية للدرجات الخام الكلية المستحصل عليها من إجابات أفراد العينة على استباتة الفشل المعرفي، كما موضح في الجدول (17).

جدول (17)
الوصف الإحصائي للبيانات الخاصة
للدرجات الخام لاشتقاق المعايير على استباتة الفشل المعرفي (ن = 436)

المعايير	الدرجة الكلية للاستبانة
المتوسط	49.05
الانحراف المعياري	13.53
الخطأ المعياري للمتوسط	0.64
الوسيط	49.00
المنوال	49.00
المدى	69.00
أعلى درجة	81.00
أقل درجة	12.00
الالتواء	0.08
التفرطح	- 0.48

يتضح من الجدول (17) أن توزيع الدرجات قريب من التوزيع الاعتدالي الطبيعي عند حساب المتوسط الحسابي والوسيط ، وأن قيمة الالتواء صغيرة، تقترب من الصفر، مما يدل على أن توزيع الدرجات يميل إلي الاعتدالية على عينة الدراسة.

ثانيا. الدرجات التائية:

قام الباحث بإعداد معايير عربية للاستبانة تتيح لمن يستخدمه إمكانية تفسير درجة الفرد على استبانة بصورة دقيقة، وذلك من خلال تحويل درجات استبانة الخام إلي درجات تائية معدلة بالنسبة لعينة التقنين الكلية (ن = 436) باستخدام المتوسط الحسابي للعينة الكلية وقدره (م = 49.05) وانحراف معياري قدره (13.53). وكذلك استخرجت الدرجات التائية المكافئة للدرجات الخام بالنسبة لكل من الذكور (ن = 206) والإناث (ن= 230) باستخدام المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (م = 49.20)، والإناث (م = 48.91)، والانحراف المعياري لهذه الدرجات

قدره (ع = 13.25) للذكور، و(ع = 13.81) للإناث. ويوضح الجدولان (18) و (19) هذه النتائج.

جدول (18)

الدرجات الخام والدرجات التائية

لأفراد عينة التقنين الكلية على استباتة الفشل المعرفي (CFQ)

العينة الكلية ن = (436)			
الدرجات الخام	الدرجات التائية	الدرجات الخام	الدرجات التائية
12.00	23.00	49.00	50.00
15.00	25.00	50.00	51.00
17.00	26.00	51.00	51.00
21.00	29.00	52.00	52.00
24.00	31.00	53.00	53.00
26.00	33.00	54.00	54.00
28.00	34.00	55.00	54.00
29.00	35.00	56.00	55.00
30.00	36.00	57.00	56.00
31.00	37.00	59.00	57.00
32.00	37.00	60.00	58.00
33.00	38.00	61.00	59.00
34.00	39.00	62.00	60.00
35.00	40.00	63.00	60.00

36.00	40.00	64.00	61.00
37.00	41.00	65.00	62.00
38.00	42.00	66.00	63.00
39.00	43.00	67.00	63.00
40.00	43.00	69.00	65.00
41.00	44.00	70.00	65.00
42.00	45.00	71.00	66.00
43.00	46.00	72.00	67.00
44.00	46.00	73.00	68.00
45.00	47.00	74.00	86.00
46.00	48.00	77.00	71.00
47.00	49.00	78.00	71.00
48.00	49.00	81.00	74.00

جدول (19)

الدرجات الخام والدرجات التائية

لأفراد عينة التقنين من الذكور والإناث على استباتة الفشل المعرفي (CFQ)

الذكور ن = (206)				الإناث ن = (230)			
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
15.00	24.00	50.00	51.00	12.00	23.00	51.00	52.00
21.00	29.00	51.00	51.00	17.00	27.00	52.00	52.00
24.00	31.00	52.00	52.00	21.00	30.00	53.00	53.00
25.00	32.00	53.00	53.00	26.00	33.00	54.00	54.00
29.00	35.00	54.00	54.00	28.00	35.00	55.00	54.00
30.00	36.00	55.00	54.00	29.00	36.00	56.00	55.00
31.00	36.00	56.00	55.00	30.00	36.00	57.00	56.00
33.00	38.00	57.00	56.00	32.00	38.00	59.00	57.00

58.00	60.00	38.00	33.00	57.00	59.00	39.00	34.00
59.00	62.00	40.00	35.00	58.00	60.00	39.00	35.00
60.00	63.00	41.00	36.00	59.00	61.00	40.00	36.00
61.00	64.00	41.00	37.00	60.00	62.00	41.00	37.00
62.00	65.00	42.00	38.00	61.00	64.00	42.00	38.00
62.00	66.00	43.00	39.00	62.00	65.00	42.00	39.00
63.00	67.00	44.00	40.00	63.00	67.00	43.00	40.00
65.00	69.00	44.00	41.00	65.00	69.00	44.00	41.00
65.00	70.00	45.00	42.00	66.00	70.00	45.00	42.00
66.00	71.00	46.00	43.00	68.00	73.00	45.00	43.00
67.00	72.00	46.00	44.00	69.00	74.00	47.00	45.00
67.00	73.00	47.00	45.00	71.00	77.00	48.00	46.00
68.00	74.00	49.00	47.00	74.00	81.00	48.00	47.00
71.00	78.00	49.00	48.00			49.00	48.00
73.00	81.00	50.00	49.00			50.00	49.00
		51.00	50.00				

تفسير الدرجة التي يحصل عليها المفحوص:

بعد تطبيق استباتة الفشل المعرفي تحسب الدرجة الكلية الخام للمفحوص ثم تحول إلي درجة تائية، وذلك من خلال مقارنة درجة المفحوص الخام بالدرجات الخام في جداول المعايير السابقة وما يوازيها من درجات تائية في العمود المجاور في الجدول. وقد وضعت حدود لدرجات استبانة، حيث تشير الدرجات التائية التي تتراوح ما بين (36 – 61) إلي أن درجات المفحوص على استباتة الفشل المعرفي تقع ضمن المستوى المتوسط ، أما درجات المفحوص التي تزيد عن الدرجة التائية (61) فإنها تشير إلى وجود ارتفاع في مستوى درجات الفشل المعرفي على استبانة، كذلك فان درجات المفحوص التي تقل عن الدرجة التائية (36) فإنها تشير إلى انخفاض في مستوى درجات الفشل المعرفي.

مناقشة النتائج وتفسيرها

هدفت الدراسة الحالية إلي توفير نسخة مقننة من استباتة الفشل المعرفي (CFQ) الذي أعده برودبينت وآخرون (1982) ليكون صالح للتطبيق على البيئة العربية، وذلك من خلال فحص الخصائص السيكومترية للاستبانة المعرب على المجتمع الليبي. وقد أشارت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول المتعلق بالبناء العاملي للاستبانة إلي أن الصورة الليبية للاستبانة تطابقت مع الصورة الأجنبية له على مستوى عدد البنود دون حذف أو إضافة، أما على مستوى العوامل فقد أسفرت النتائج عن إيجاد ثمان عوامل تتسم بمقدار عالي من الارتباط فيما بينها تصل إلي 0.001، وهو ما يدل على أن الصورة العربية للاستبانة يمكن أن تقيس أبعاد معرفية متعددة بدلاً من أن تقيس عامل عام واحد. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات الأجنبية السابقة من هذا الوجه، ولكن تختلف معها من وجه آخر وهو عدد العوامل التي يتكون منها استبانة، ففي حين تم في هذه الدراسة استخلاص ثمان عوامل أساسية، أشارت دراسة ماثيوس وآخرون (Mathews, et al. 1990) إلى إمكانية وجود سبع عوامل فرعية للاستبانة. كما استنتج والس وآخرون (Wallace, et al 2002) وجود أربع عوامل فرعية هي: (الذاكرة، والتشتت، والأخطاء، والأسماء). وأيضا وجدت بولينا وآخرون (Pollina, et al. 1992) خمسة عوامل فرعية هي:(التشتت، الذكاء ، ذاكرة الأسماء، الذاكرة المكانية، الأفعال الخاطئة)، أما لازرون و آخرون (Lasron, et al. 1997) فقد توصلوا إلي وجود عاملين فرعيين فقط، هما:(الفشل المعرفي العام، و معالجة الأسماء). ويعلل الباحث هذه النتيجة؛ بأن بنود استباتة الفشل المعرفي متقاربة ومتشابها بحيث قد تندرج تحت عوامل متعددة كما ظهر في الدراسة الحالية والدراسات السابقة الأخرى، وقد تندرج تحت عوامل أقل، عاملان مثلا كما ظهر في دراسة لازرون وآخرون (1997)، أو عامل عام واحد كما استخلصه برودبينت (1982). وهذا يعني أنه من الممكن أيضا النظر إلي الفشل المعرفي على كل بعد من هذه الأبعاد بشكل منفصل عن الدرجة الكلية على استبانة.

كما بينت نتائج السؤال الثاني الخاصة بحساب صدق استبانة بطرق أخرى عن دلالات صدق مرتفعة، حيث تبين أن معاملات ارتباط الصدق التلازمي بين الصورة العربية للاستبانة ومقياس تايلور للقلق الصريح قد بلغت (0.60)، وأن معاملات صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تراوحت بين (0.31 – 0.56). وقد أشارت النتائج أيضا في السؤال الثالث إلي أن معاملات ثبات استبانة بطريقة إعادة الاختبار كانت (0.82)، وأن معاملات ثبات التجزئة النصفية كانت (0.75)، وأيضا كانت معاملات ثبات ألفا كرونباخ (0.75). وتشير جميع هذه النتائج إلي تمتع الصورة العربية للاستبانة بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، و هذه النتائج تتفق مع نتائج الدارسات الأجنبية السابقة التي أجريت لتقنين هذه استبانة في بيئات أخرى مختلفة غير البيئة العربية ووجدت أن استبانة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، حيث حصل استبانة في هذه الدراسات على صدق داخلي عالي (ألفا كرونباخ) يتراوح من 0.85 – 0.92 ، كما حصل على صدق عالي في إعادة الاختبار يتراوح من 0.80 – 0.82 (Bruce, et al. 2007; Allahyari, et al. 2008; Wallace, et al. 2002; Payne & Schnapp, 2014; Broadbent et al. 1982; Hofe, et al. 1998; Ekici, et al. 2016)، وهذا يدل على أن استباتة برودبينت للفشل المعرفي ذو فعالية و موثوقية عالية في الاستخدام دون أن يكون هناك أي أثر لاختلاف الثقافة.

و أشارت نتائج الدراسة في السؤال الرابع إلي أن درجات طلاب الجامعة الليبيين على استباتة الفشل المعرفي تميل نحو المتوسط، وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة كل من الركابي (2010)، والسعدي (2017)، التي وجدت أن مستوى الفشل المعرفي لدى طلاب الجامعة يقع بين المستوى المتوسط والمرتفع. وإذا ما انتقلنا إلي السؤال الخامس المتعلق بمعرفة الفروق بين الجنسين على استباتة الفشل المعرفي ومقاييسه الفرعية نجد أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلي أن الذكور قد حققوا درجات أعلى من الإناث على عاملي: (مشكلات تذكر الأسماء، والنسيان العام). كما أظهرت النتائج وجود فروقا بين الذكور والإناث في عاملي: (الأخطاء العامة، والتفاعل الاجتماعي)، حيث تبين أن الإناث قد حصلن على درجات أعلى من الذكور على هاذين العاملين. ولم تظهر النتائج فروق تذكر بين الذكور والإناث فيما يتعلق بعوامل: (مشكلات في الذاكرة، نقص في التركيز، تشتت الانتباه، والشرود الذهني)، وكذلك في الدرجة الكلية للاستباتة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Payne, & Schnapp, 2014 :الركابي، 2010 :السعدي، 2017) التي وجدت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لاستباتة الفشل المعرفي. وهذا يعني أن الدرجة الكلية للاستباتة قد لا تملك القدرة التمييزية بين الذكور والإناث كما تفعل مقاييسه الفرعية، وهو ما قد يرجح أيضا فرضية العوامل المتعددة التي أشارت إليها الدراسات السابقة التي أجريت على هذا استباتة والتي سبق عرضها في نتائج السؤال الثالث.

أما نتائج السؤال السادس المتعلقة باشتقاق المعايير التائية للاستباتة، فقد أتضح أن توزيع درجات أفراد عينة التقنين كان قريبا من التوزيع الطبيعي الاعتدالي، وعلى ذلك فقد تراوحت الدرجات الكلية التائية المحولة للاستباتة ما بين (23 إلي 74)، إذ تعطي الدرجات التائية التي تقع بين (36 – 61) مؤشراً على أن درجات المفحوص تقع ضمن المستوى المتوسط في الفشل المعرفي، في حين أن درجات المفحوص التي تقع أقل من الدرجة التائية (36) فهي مؤشرا على انخفاض مستوى الفشل المعرفي. أما درجات المفحوص التي تزيد عن الدرجة التائية (61) فهي مؤشرا على الميل للارتفاع في مستوى درجات الفشل المعرفي على استباتة وأبعاده الفرعية.

وبشكل عام يمكن القول بأن الصورة الليبية لاستباتة الفشل المعرفي تحقق المقاييس السيكومترية التي تجعل منها أداة صالحة لاكتشاف الفشل المعرفي في الميدان التربوي، والمهني، والطبي، **ويقترح الباحث** إجراء مزيدا من الدراسات العربية على هذا استباتة كما هو الحال في الدراسات الأجنبية، على أن تشتمل على عينات أوسع من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي، وأن تكون متنوعة تشمل عينات من الأسوياء وعينات من المرضى، وكذلك التوسع في إجراء دراسات ارتباطيه بين الفشل المعرفي وغيره من المتغيرات النفسية والشخصية لما لذلك من أهمية عملية وعلمية للمجتمع العربي.

المراجع

المراجع العربية :

- دافيدوف، لندا ل. (1996). **مدخل إلى علم النفس**، ترجمة: الطواب، سيد،. عمر ، محمود، وخزام، نجيب. القاهرة: الدولية للنشر والتوزيع.

- الركابي، انعام مجيد عبيد . (2010). **الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد.

- السعدي، فاطمة دياب مالود.(2017). **الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى طلاب الجامعة**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 32، جامعة بابل، ص 622 – 636.

- **المعاصر**. القاهرة: الانجلو **المعرفي** محمد .(1997). **علم النفس** ،أنور الشرقاوي المصرية، ط1

- كويطع محمد. (2013). **فاعلية انموج المصفاة الانتقائية** محسن الكعبي، كاظم **لـ(برودبنت) في معالجة الفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2011). **علم النفس المعرفي**، الإسكندرية: المعرفة الجامعية. ص 119.

المراجع الأجنبية:

- Allahyari, T., Saraji, G. N., Adl, J., Hosseini, M., Iravani, M., Younesian, M., & Kass, S. J. (2008). **Cognitive Failures, Driving Errors and Driving Accidents**. International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, Vol. 14, No. 2, PP149–158.

- Boomsma, D. (1998). **Genetic Analysis of Cognitive Failures (CFQ)**:A

Study of Dutch Adolescent Twins and Their Parents. European Journal of Personality. Eur. J. Pers. 12, 321–330.

- Bruce, A. S., Ray, M. J., & Carlson, R. A. (2007). **Understanding cognitive failures: What's dissociation got to do with it?** American journal of Psychology, Vol. 120, No. 4, pp. 553–563.
- Broadbent, D, E., Cooper, P, F., FitzGerald, P., & Parkes, K, R. (1982)."**The cognitive Failure Questionnaire (CFQ) and its correlates, "** British Journal of Clinical Psychology, vol. 21, no. 1, pp. 1–16.
- Cheyne, J. A., Carriere, J. S. A., & Smilek, D. (2008). **Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness.** Journal of Consciousness and Cognition. Vol. 17, no. 3, pp. 835 – 847.
- Ekici, G., Uysal, S, A., & Altuntas, O. (2016). **The validity and Reliability of Cognitive Failures Questionnaire in University students.** Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation, 27, (2), pp. 55 – 60.
- Fossati, P., Guillaume, L. B., Ergis, A. M, & Allilaire, J. F. (2003). **"Qualitative analysis of verbal fluency in depression,"** Psychiatry Research, vol. 117, no. 1, pp. 17–24.
- Klumb, P. L. (1995). **Cognitive failures and performance differences: validation studies version of the cognitive failure.** Journal Ergonomics, vol. 38, no. 7, pp. 1456–1467.
- Knight, R. G., McMahon, J., Green, T. J. & Skeaff, C. M. (2004). **"Some**

normative and psychometric data for the geriatric depression scale and the cognitive failures questionnaire from a sample of healthy older persons,". New Zealand Journal of Psychology, vol. 33, no. 3, pp. 163–170.

- Larson, G. E., Alderton, D. L, Neideffer, M., & Underhill, E. (1997). **Further Evidence on dimensionality and correlates of cognitive failure questionnaire**. British Journal Clinic Psychology.
- Leitenberg, H., Yost, L. W., & Carroll-Wilson, M. (1986). **"Negative cognitive errors in children: questionnaire development, normative data, and comparisons between children with and without self-reported symptoms of depression, low self-esteem, and evaluation anxiety**,". Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol. 54, no. 4, pp. 528–536.
- Matthews, G., Coyle, K., & Craig, A. (1990). **Multiple factors of cognitive failure and their relationships with stress vulnerability**. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 12, 49–65.
- Merckelbach, H., Muris, P., Nijman, H., & de Jong, P. J. (1996). **"Self-reported cognitive failures and neurotic symptomatology,"**. Personality and Individual Differences, vol. 20, no. 6, pp. 715–724.
- Payne, T. W., & Schnapp, M. A. (2014). **The Relationship between Negative Affect and Reported Cognitive Failures**. Depression Research and Treatment Vol. 7, PP 195 - 396.
- Pollina, L. K., Greene, A. L., Tunick, R. H. & Puckett, J. M. (1992).

Dimensions of everyday memory in young adulthood,". British Journal of Psychology, vol. 83, no. 3, pp. 305–321.

- Reason, J. (1990). **Human error**. New York, NY, U S A: Cambridge University Press.
- Sullivan, B, A , B., & Payne, T. W. (2007). **"Affective disorders and cognitive failures: a comparison of seasonal and nonseasonal depression,".** The American Journal of Psychiatry, vol. 164, no. 11, pp. 1663–1667.
- Wallace, J. C., Kass, S. J. & Stanny, C. J. (2002). **"The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates,"** The Journal of General Psychology, vol. 129, no. 3, pp. 238–256.
- Wallace, J. C., Vodanovich, S. J. & Restino, B. M. (2003). **"Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: an investigation within military and undergraduate samples,"** Personality and Individual Differences, vol. 34, no. 4, pp. 635 – 644.
- Wong, J. L., Wetterneck, C., & Klein, A. (2000). **"Effects of depressed mood on verbal memory performance versus self–reports of cognitive difficulties**," International Journal of Rehabilitation and Health, vol. 5, no. 2, pp. 85–97.
- Zargar, F., Mohammadi, A., Shafiei, E., & Fakharian, E. (2015). **Comparing Cognitive Failures and Metacognitive Beliefs in Mild Traumatic Brain Injured Patients and Normal Controls in Kashan**. Arch Trauma Res. 4. (2).

ملحق رقم (1)

النسخة الأصلية لاستبانة الفشل المعرفي

إعداد : برودبينت وزملاؤه (1982)

The Cognitive Failures Questionnaire

(Broadbent, Cooper, FitzGerald & Parkes, 1982)

The following questions are about minor mistakes which everyone makes from time to time, but some of which happen more often than others. We want to know how often these things have happened to you in the past 6 months. Please circle the appropriate number.

		Very often	Quite often	Occasi on- ally	Very rarely	Never
1.	Do you read something and find you haven't been thinking about it and must read it again?	4	3	2	1	0
2.	Do you find you forget why you went from one part of the house to the other?	4	3	2	1	0
3.	Do you fail to notice signposts on the road?	4	3	2	1	0
4.	Do you find you confuse right and left when giving directions?	4	3	2	1	0
5.	Do you bump into people?	4	3	2	1	0
6.	Do you find you forget whether you've turned off a light or a fire or locked the door?	4	3	2	1	0
7.	Do you fail to listen to people's names when you are meeting them?	4	3	2	1	0

8.	Do you say something and realize afterwards that it might be taken as insulting?	4	3	2	1	0
9.	Do you fail to hear people speaking to you when you are doing something else?	4	3	2	1	0
10.	Do you lose your temper and regret it?	4	3	2	1	0
11.	Do you leave important letters unanswered for days?	4	3	2	1	0
12.	Do you find you forget which way to turn on a road you know well but rarely use?	4	3	2	1	0
13.	Do you fail to see what you want in a supermarket (although it's there)?	4	3	2	1	0
14.	Do you find yourself suddenly wondering whether you've used a word correctly?	4	3	2	1	0
15.	Do you have trouble making up your mind?	4	3	2	1	0
16.	Do you find you forget appointments?	4	3	2	1	0
17.	Do you forget where you put something like a newspaper or a book?	4	3	2	1	0
18.	Do you find you accidentally throw away the thing you want and keep what you meant to throw away – as in the example of throwing away the matchbox and putting the used match in your pocket?	4	3	2	1	0
19.	Do you daydream when you ought to be listening to something?	4	3	2	1	0
20.	Do you find you forget people's names?	4	3	2	1	0
21.	Do you start doing one thing at home and get distracted into doing something else (unintentionally)?	4	3	2	1	0
22.	Do you find you can't quite remember something although it's "on the tip of your tongue"?	4	3	2	1	0

23.	Do you find you forget what you came to the shops to buy?	4	3	2	1	0
24.	Do you drop things?	4	3	2	1	0
25.	Do you find you can't think of anything to say?	4	3	2	1	0

ملحق رقم (2)

النسخة العربية لاستبانة الفشل المعرفي

ترجمة وإعداد: د/ مجدي جمعة حمد (2017)

استباتة الفشل المعرفي (CFQ)

إعداد : برودبينت وزملائه Broadbent et. 1982

ترجمة: د/ مجدي جمعة حمد

فيما يلي مجموعة من الأسئلة تتعلق بعدد من الأخطاء البسطة التي قد يقع فيها الشخص من وقت إلي آخر، وبعض هذه الأخطاء قد تحدث أكثر من غيرها. لذا نريد أن نعرف كم مرة تتكرر معك هذه الأخطاء خلال الستة الأشهر الماضية. الرجاء وضع دائرة على الرقم المناسب.

البيانات الأولية: الاسم: (اختياري) ..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الجامعة : .....الكلية : ..... القسم: .....المرحلة:.....

ر.م	الأسئلة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً جداً	أبداً
.1	هل تقرأ شيء ما وتجد أنك لم تفكر فيما قرأته وتحتاج أن تقرأه مرة أخرى؟	4	3	2	1	0
.2	هل تنسى لماذا ذهبت من هذا المكان إلى آخر داخل البيت؟	4	3	2	1	0
.3	هل تفشل في ملاحظة العلامات الموجودة على الطريق؟	4	3	2	1	0
.4	هل ترتبك في تحديد اليمين من الشمال إذا أعطيت لك الاتجاهات؟	4	3	2	1	0

.5	هل تصطدم (تتعثر) في الآخرين؟	4	3	2	1	0
.6	هل تنسى ما إذا كنت قد أطفأت النور أو النار أو أغلقت الباب؟	4	3	2	1	0
.7	هل تفشل في الإنصات إلى أسماء الناس عندما تقابلهم؟	4	3	2	1	0
.8	هل تقول شيء ما وتدرك بعد ذلك أنه ربما يؤخذ على أنه إيهانه أو سب؟	4	3	2	1	0
.9	هل تفشل في الإصغاء إلى أشخاص يتحدثون إليك عندما تكون تعمل في شيء آخر؟	4	3	2	1	0
.10	هل تفقد صوابك وتندم على ذلك؟	4	3	2	1	0
.11	هل تترك رسائل (بريد الكتروني) مهمة بدون رد عليها لعدة أيام؟	4	3	2	1	0
.12	عندما تجد نفسك في شارع تعرفه جيدا ولكن نادرا ما تسلكه هل تنسى بأي اتجاه يجب أن تنعطف؟	4	3	2	1	0
.13	هل تفشل في رؤية ما تريد شراءه من المحل (على الرغم من أنه موجود أمامك)؟	4	3	2	1	0
.14	هل‌تجد نفسك فجأة تتساءل عما إذا كنت استخدمت الكلمة بشكل صحيح.	4	3	2	1	0
.15	هل لديك مشكلة في حسم الأمور؟	4	3	2	1	0
.16	هل تنسى المواعيد؟	4	3	2	1	0
.17	هل تنسى أين وضعت شيئاً ما مثل الصحيفة أو الكتاب؟	4	3	2	1	0
.18	هل تتخلص بشكل عرضي من شيء ما ترغبه، وتحتفظ بالشيء الذي لا تريده، مثلاً كأن ترمي علبة الكبريت وتحتفظ بالعيدان المستخدمة؟	4	3	2	1	0
.19	هل تحلم أحلام يقظة عندما يجب عليك أن تستمع لشيء ما؟	4	3	2	1	0
.20	هل تنسى أسماء الأشخاص؟	4	3	2	1	0
.21	هل تبدأ بعمل شيء ما في البيت، ثم تنشغل عنه بعمل شيء آخر بدون قصد؟.	4	3	2	1	0
.22	هل تجد أنك لا تستطيع إلى حد ما أن تتذكر شيئاً ما على الرغم من أنه على طرف لسانك؟	4	3	2	1	0
.23	هل تنسى ما جئت لتشتريه من المحل؟	4	3	2	1	0
.24	هل تسقط منك الأشياء؟	4	3	2	1	0
.25	هل تجد أنك لا تستطيع التفكير في أي شيء لتقوله؟	4	3	2	1	0

أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من المراهقات بمدينة بنغازي

نزيهة سليمان عبد العاطي[1] سعدة أحمد الحضيري[2]

كلية التربية بنغازي جامعة بنغازي كلية الآداب جامعة بنغازي

[1] دكتوارة في الإرشاد النفسي–تعديل السلوك

[2] دكتوارة في علم نفس الصحة

ملخص الدراسة

يتلخص البحث الحالي في التعرف علي نمط التواصل الأسري السائد عند المراهقات كما استهدف التعرف علي العلاقة بين أبعاد التواصل الأسري والمرونة النفسية، وكذلك التعرف علي العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية لدى عينة من المراهقات في مدينة بنغازي، ولقد تم تطبيق مقياس أنماط التواصل الأسري ومقياس المرونة النفسية على عينة قوامها (300) طالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية، ولقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون أن هناك علاقة ارتباطية بين أحد أبعاد التواصل الأسري وهو التوجه الحواري و المرونة النفسية ،بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التوجه التجانسي والمرونة النفسية، كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية ماعدا نمط التواصل التوافقي. أضف إلى ذلك تبين أن نمط التواصل الأسري التوافقي هو النمط السائد عند المراهقات بمدينة بنغازي.

Abstract

The goal of this study was investigated the relationship between family's communication patterns and psychological resilience. Two questioners were used in the current study the first one is Family Communication Patterns questioner and the second one is Psychological conducted on 300 of teenager females were randomly selected from Benghazi city's schools. The result showed that there is a good correlation between the family communication patterns (conversation orientation) and psychological resilience. Also there is no correlation between family communication patterns (conformity orientation) and psychological resilience.

الــمقدمــة

يعد علم النفس الإيجابي من التوجهات الحديثة في علم النفس، إذ يستهدف التركيز على الجوانب الإيجابية ومصادر القوة عند الأفراد و تطويرها بدلاً من التركيز علي الاضطرابات السلوكية والنفسية ، فعلم النفس الإيجابي علم وقائي ونمائي من أهدافه تنمية بعض السمات الإيجابية عند المراهقين مثل الدافعية الداخلية، والإبداع داخل الأسرة و المدرسة، والانفعالات والعلاقات الإيجابية التي تمكن الابن من التمتع بالعافية وتجديد الطاقة الإيجابية، وتخلق أو تعزز عنده مستوى الإبداع والمرونة النفسية التي تعد من مؤشرات الصحة النفسية، التي يستطيع توظيفها في التعامل الاجتماعي الناجح والمواجهة الإيجابية للضغوط (عبد الستار،2014). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلي التعرف علي العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة عند المراهقات. [3]فالمرونة النفسية تعد واحدة من السمات الأساسية في الشخصية والتي تعني قدرة الفرد على الاستجابة للمؤثرات الجديدة استجابة ملائمة (العصيمي، 2017)، فالشخص غير المرن هو الذي لا يقبل إدخال تغييرات في نفسه فكراً و وجداناً، وسلوكاً، ويصعب عليه التكيف وتختل علاقته بنفسه وبالآخرين كلما طرأ جديد أو تغيرت معطيات الواقع، وفي هذه الحال يكون التكيف السيئ دليل انحلال الصحة النفسية أو اضطراب الشخصية، أما الشخص المرن فإنه يستطيع الاستجابة لأي تغير في بيئته استجابة ملائمة تحقق الانسجام بين حاجاته ودوافعه من جهة وضغوطات المحيط من جهة أخرى و بالتالي يتصرف بطريقة إيجابية تمكنه من القيام بدوره بنجاح (العثماني، 2009). فعملية المرونة تمكن الفرد من التكيف مع مواقف الحياة المختلفة مثل: المشاكل الأسرية، ومشاكل العلاقات مع الآخرين، والمشاكل الصحية الخطيرة، فعملية بناء وتعزيز المرونة لدى الابناء يحتاج إلى بيئة أسرية ذات مواصفات خاصة أهمها: الانتظام والاتساق في الاتصال الأسري والمعاملة والرعاية ودفء العلاقات والتوقعات المرتفعة فضلاً عن التشجيع و المؤازرة والتقبل غير المشروط (العصيمي، 2017).

فالمرونة النفسية وفقا للجمعية الأمريكية للأمراض النفسية تعرف بأنها" عميلة التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد،الصدمات، النكبات، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر. مثل: المشكلات الأسرية، مشكلات العلاقات مع الآخرين. المشكلات الصحية الخطيرة ضغوط العمل والمشكلات المالية" (APA، 2002). وتلعب المرونة النفسية دوراً مهماً في تحديد قدرة الأفراد على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة فالشخص المتوافق نفسياً يمتلك اتزانا انفعاليا وهو الذي يمكنه من السيطرة على الانفعالات بمرونة عالية والتعبير عنها وفقاً لطبيعة أو متطلبات الموقف وهذا يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة وأزماتها فلا يكون عرضة للاضطرابات نفسياً أو سلوكياً. وترتبط سمة المرونة النفسية بعدة سمات نفسية إيجابية منها التفاؤل والأمل والاتزان النفسي والعاطفي والقدرة على مواجهة ظروف الحياة. وقد بينت العديد من الدراسات أن العامل الأساسي في تكوين المرونة النفسية هو وجود الرعاية والدعم و الثقة و التشجيع سواء من داخل الأسرة أو خارجها. بالإضافة إلى عوامل أخرى كالمهارات الشخصية

[3] مصطلحات الدراسة : أنماط التواصل الأسري.

المرونة النفسية.

(الشماط ،2013; أبو حلاوة، 2017 و العصيمي، 2017). وتتكون المرونة النفسية من ثلاثة مصادر تتمثل في العامل الأسري والاجتماعي الذي يحافظ على استمرارية المرونة، والقوة الداخلية الذاتية التي تتكون مع مرور الوقت. ومهارة حل المشكلات التي تساعد الفرد على مواجهة المحن والشدائد(الشماط،2013).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلي العلاقة الوطيدة والفعالة بين أنماط التواصل الأسري والخصائص النفسية التي تكون شخصية الطفل، فمثلا قد وجدت نتائج دراســـة قراموزو Gramzow (2014)أن سوء المعاملة العاطفية للأبناء لها آثار سلبية كبيرة حيث إنها تفقدهم النظرة الإيجابية للحياة، وتضعف قدرتهم على تحديد الهوية، وتسهم في ميلهم للانطوائية والعزلة عن المجتمع، كما أن الأطفال المُساء معاملتهم يتعرضون لبعض عوامل الخطورة، كالافتقاد إلى الرعاية الوالدية أو التعرض لتواصل أسري قمعي، فقد يظهرون مستوى منخفضاً من المرونة.

فالعلاقات الوالدية وأنماط التواصل الأسرية لها دور فعال ومؤثر في حياة الأبناء ولاسيما في مرحلة الطفولة والمراهقة، فمرحلة المراهقة تحديداً مرحلة نمائية مهمة وتصنع علامات فارقة في حياة الأفراد، ففي هذه المرحلة تصقل الملامح الأساسية للشخصية وتوضع في قوالب اجتماعية وثقافية و نفسية ، تتسم بالثبات والمرونة إلى حد ما، وعملية القولبة هذه تتم عبر حزمة من الأنماط والاتجاهات التربوية والأسرية و المجتمعية والتي تسهم بها أنساق ومؤسسات اجتماعية واقتصادية وثقافية وأكاديمية مختلفة كنسق المدرسة ووسائل الاعلام سواء بشكل مقصود أو غير مقصود. وعلى الرغم من ذلك فالأسرة تعد النسق الأهم ولها الدور الحاسم والفعال في تكوين و صقل شخصية الابن وهي كذلك المحدد الاساسي لكيفية تعامل الابن مع هذه الأنساق، فهي تعد من أوائل الأنساق المرجعية الأولية التي تزود الابن بمنظومة الأخلاق والمعايير وأساليب المواجهة والتعامل مع الأنساق الأخرى سابقة الذكر (Noorafshan, & Hosseni Jowkar ، 2013; أبو حلاوة، 2013 و مغاوري والعصيمي، 2017). فالعلاقات الأسرية منظومة محكومة بمجموعة من النظم والقواعد والأنماط التفاعلية والتواصلية بين أفرادها مستمدة من القواعد والنظم المتبعة في بنية السلطة فيها، وقد تكون هذه القواعد ضمنية غير معلنة ولكنها تضبط نشاط الفرد وسلوكياته وتعمل على استقراره (شقورة، 2012). فالآباء وأنماط تواصلهم والعلاقات بين الأخوة تأثير على التكوين النفسي للأبناء، وعندما تفشل الأسرة في توفير المناخ الأسري الذي يساعد الافراد على تعليم أفرادها كيف يحققون التوازن بين الحاجات الاتصالية بالآخرين والحاجات الاستقلالية عنهم، فإن الباب يكون مفتوحاً لمختلف صور الاتصال الخاطئ الذي ينتهي باضطراب جو الأسرة وتحويلها إلى بيئة مولدة للاضطرابات، بل احتمال اصابة بعض أفرادها بالاضطرابات السلوكية والنفسية (العصيمي، 2017 و بيومي، 2002). بعبارة أخري الاتصال ليس فقط التحدث ولكن أيضاً الاستماع لما يقوله الآخرون فالتواصل الأسري بكونه الاتصال الذي يكون بين طرفين (الزوجين) أو عدة أطراف (الوالدين والأبناء). والذي يتخذ أشكالاً عدة تواصلية، كالحوار والتشاور والتفاهم والإقناع والتوافق والاتفاق والتعاون والتوجيه والمساعدة. ويعني التواصل في أبهى صورة ذلك التوحد بين أفراد الأسرة والتفاعل حتى يصبحوا أصحاب لغة واحدة ومفاهيم موحدة، أو على الأقل مفاهيم متقاربة. يعد الاتصال الفعال أحد المؤشرات المهمة للأسرة القوية والصحية. لقد أثبتت الدراسات أن الاتصال هو أحد اللبنات الأساسية للعلاقات الأسرية. الاتصال داخل الأسرة يمكّن أفراد الأسرة من التعبير عن حاجاتهم، ورغباتهم، و انشغالاتهم لبعضهم البعض. فالاتصال المفتوح يخلق جواً يسمح لأفراد الأسرة

بالتعبير عن اختلافاتهم، وأيضا عن حبهم، وإعجابهم ببعضهم البعض. لقد بينت الدراسات علاقة وطيدة بين أنماط الاتصال و الرضا عن العلاقات الأسرية والمرونة النفسية; وقد نشأ مصطلح أنماط التواصل الأسري (Family Communication Patterns) بصفته حصيلة لدراسة قام بها Mcleod & Chaffee (1972) للواقع الاجتماعي، حيث بنيت أنماط التواصل الأسري على افتراض أن الاطفال يتواصلون اجتماعياً ضمن الهياكل الأسرية التي تمتلك خصائص مميزة جداً تؤثر على هذا العالم. ومن أهم أعمدة هذه النظرية أن التفاعلات الأسرية اليومية التي تجري بين الأفراد تحمل في طياتها رسائل محددة يتم التركيز فيها على عملية التواصل، حيث يقوم الأطفال بحفظ هذه الرسائل في عقولهم الباطنة مما يخلق لديهم تحيزات طويلة الأمد أو ما يسمى بالتمثيلات المعرفية والتي يستمد منها الأطفال خبراتهم وطريقة تفاعلهم مع العالم داخل وخارج الأسرة. وقد صنف التواصل الأسري إلى بعدين هما Communication Family Dimensions التجانسي و الحواري ثم صنف إلي أنماط وهي النمط التوافقي والحيادي والتعددي والوقائي (Noller & Fitzpatrick, 1990).

ويقصد **بالتوجه التجانسي** conformity orientation أن الأسر ذات التوجه التجانسي تركز على الانسجام في السلوكيات والقيم والمعتقدات وعلى التناغم بين أفرادها كما تحرص أيضاً على تجنب أي جدال أو صراع، فالأسر التي تتميز بقدر عال من التجانس تمتلك اعتقادات وسلوكيات موحدة وتنخرط في الأنشطة التي تشجع على التناغم وعلى الولاء للوالدين وغيرهم من الأفراد البالغين، وتتجنب هذه الأسر الأنشطة التي قد تؤدي الصراع أو الجدال. ومن ناحية أخرى تتميز الأسر التي تتمتع بقدر منخفض من التوجه التجانسي بتنوع المعتقدات والسلوكيات، وتركّز على امتلاك أفرادها لشخصيات متفردة (ونجن، 2012)، كما أن أفردها ينخرطون في الأنشطة التي تشجع على الانفراد والاستقلالية عن الأسرة، ويبدو الصراع والجدال داخل الأسر التي تمتع بقدر منخفض من التوجه التجانسي يكون أكثر هدوءاً ويتم تجنبه قدر الإمكان. أما التوجه التجانسي المرتفع ينسب إلى ما يسمى بالهيكل التقليدي الأسري. والذي يشير إلى أن هذا النمط من الأسر هي أسر تتمتع بنظام هرمي، وهي تفضل العلاقات داخل الأسرة على العلاقات خارجها، وينظمون أوقاتهم بما يتناسب مع العادات والأنشطة العائلية، وتأتي الاهتمامات الشخصية في مرتبة أدني في سلم الاهتمامات (الشماط، 2013)، علي عكس الأسر ذات التجانس المنخفض فهي لا تتبع بنية الأسرة التقليدية فهي أقل تماسكاً و الترتيب الهرمي فيها أقل أهمية، ويشجع الأبناء فيها على الاستقلال وحرية الآراء، والعلاقات خارج الأسرة لا تقل أهمية عن العلاقات داخلها، والمصالحة الشخصية تأتي أولاً بين أفرادها بغض النظر عن المنفعة أو الضرر الذي قد تجلبه للأسرة (Tomatain, 2008).

أما البعد الثاني من أبعاد التواصل الأسري فهو **التوجه الحواري** (conversation orientation) وتخلق الأسر ذات التوجه الحواري مناخاً يشجع على التفكير المستقل وحرية النقاش والجدال، كما تدعم الأسر ذات التوجه الحواري العالي على عفوية النقاش حول مواضيع مختلفة وتشجع اختلافات الرأي و المناقشات والحوارات والانفتاح الشخصي و كما يتشارك أفرادها المعلومات المتعلقة بأنشطتهم الأسرية وأفكارهم ومشاعرهم. أما الأسر ذات التوجه الحواري المنخفض فالتفاعل السري بينهم أقل بكثير وتنزع إلى الحد من المواضيع التي مناقشتها، وأنشطة وأفكار أفرادها ومشارعهم أقل انفتاحاً، وكذلك هذه الأسر لا تناقش الأنشطة ولا القرارات الأسرية

بشكل دوري. ولقد صنفت الأسر وفقا لأبعاد (التوجه) التواصل الأسري إلى أربعة أنماط كما هي موضحة في الشكل (1).

الشكل (1)

أنماط التواصل الأسري

التوجه الحواري

		مرتفع	**منخفض**
التوجه التجانسي	**مرتفع**	نمط التواصل التوافقي	نمط التواصل الوقائي
	منخفض	نمط التواصل التعددي	نمط التواصل الحيادي

أولاً: نمط التواصل التوافقي Consensual: تتمتع الأسر في هذا النمط بتوجه حواري وتجانسي عال، وهي تشجع الأطفال على الحديث لفترة غير محدودة مادامت محتفظة بالتناغم العالي الداخلي للأسرة، تخلق هذه الازدواجية نوعاً من التوتر بين الحفاظ على الوضع الراهن وبين الاستكشاف المفتوح لأفكار جديدة (بوشلاق، 2013)، وحيث إن هذا النوع من الأسر تتوقع أن تحل الاحتياجات الأسرية محل الاحتياجات الشخصية فإن الأطفال الذين ينشأون فيها يقبلون أيدلوجية آبائهم أو يهربون إلى عالم الخيال (Tomatain، 2008).

ثانياً: نمط التواصل التعددي(Pluralistic) هي أسر ذات توجه حواري عالل لكنها بنفس الوقت ذات توجه تجانسي منخفض. ويشجع التواصل في الأسر التعددية الأطفال على التفكير والكلام بحرية دون خوف من العواقب. وعادة ما تكون النقاشات العائلية بحرية وتركز على أهمية الفرد أكثر من النظام الأسري وتكون بيئة مشجعة على تطوير التفكير الناقد الفعال ومهارات التواصل، كما تركز هذه الأسر بالنقاش الفعال السياسي والاجتماعي للقضايا المعاصرة (Hosseni , 2013 و Noorafshan, Jowkar).

ثالثاً: نمط التواصل الوقائي (Protective) هذه الأسر ذات توجه تجانسي عال، ضعيفة في تشجيع أبنائها على النقاش وتبادل الأفكار والآراء، تعتمد على الطاعة وسيادة النظام الهرمي، والسلوك الاستقلالي غير المشجع (Fouladchang & Dahghani, 2011).

رابعاً: نمط التواصل الحيادي (Laissez-faire families) هذا النمط من التواصل الأسري يكون التواصل فيها ضعيف في البعد التجانسي والحواري و لا تدعم التواصل المنفتح ولا التناغم الداخلي، كما أن التواصل بين الأبناء والأطفال والأفراد قليل وضعيف جداً وتفتقر للمناقشة وتهتم بالإنجازات الشخصية الفردية، وتستمد الدعم والمساعدة من مصادر خارجه عن إطارها الأسري (Tomatani, 2008و الحمداني و منوخ، 2013).

ولقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أنماط التواصل الأسري وعلاقته بالعديد من المتغيرات منها الصلابة النفسية، والتوافق الدراسي، و الرضا الأسري، والمرونة النفسية، وفيما

يتعلق بالمرونة النفسية لقد تناولت دراسة Fouladchang & Dahghan (2011) العلاقة بين أبعاد التواصل الأسري والمرونة النفسية والذكاء العاطفي على عينة تكونت من (222) طالباً وطالبة بالمدراس الثانوية بإيران، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين التواصل الأسري الحواري والمرونة. كما هدفت دراسة عيسى و العصيمي (2017) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية وكذلك التعرف على الفروق في أنماط التواصل الأسري باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لدى عينة تكونت من (250) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بالسعودية وباستخدام مقياس سنغافورة لمرونة الشباب وكذلك مقياس أنماط التواصل الأسري المعدل و استبانة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية، ولا توجد علاقة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والمرونة النفسية.

أضف إلي ذلك أجرى كل من الحمداني و منوخ (2013) دراسة استهدفت التعرف على مستوى المرونة و الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى المرونة وفق متغير النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي– ادبي) لدى عينة من 300 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بالعراق، وأظهرت النتائج أن مستوى المرونة منخفض لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع، أما فيما يتعلق بدلالة الفروق بين التخصص كان الطلاب ذوي الاختصاص الأدبي أكثر مرونة. وبدولة الإمارات العربية أجريت دراسة مسحية على 4000 أسرة للتعرف علي أنماط التواصل الأسري ولقد تبين من النتائج أن نمط التواصل الحواري الديمقراطي كان النمط السائد و احتل المرتبة الأولى عند الأسرة الامارتية.

كما أجرى كل من نورافشهان ، وجوكر، وحسيني Noorafshan, Hosseni (2013) Jowkar and دراسة عن فاعلية أنماط التواصل الأسري في اكتساب المرونة لدى عينة من الأبناء الإيرانيين المراهقين بلغ عدد الإناث 180 عدد الذكور 150، وقد أظهرت النتائج أن نمط التواصل الأسري التعددي هو السائد والأكثر فاعلية في تأثيره على المرونة النفسية عند أفراد العينة، والنمط الحواري كان السائد في التعامل مع الأبناء الذكور أكثر من الإناث.

أيضا بماليزيا أجريت دراسة من قبل نوح، ويوسف، وحازم Noah، Hasim &Yusoo (2013) للتعرف على نمط الاتصال الأسري التجانسي– والحواري لدى عينة مكونة من (435) ابن و ابنة و(300) أم و (277) أب، وقد اظهرت النتائج أن الأمهات لديهن مستوى مرتفع من التوجه الحواري بينما مستوي النمط التجانسي كان أعلى لدى الآباء، أما فيما يتعلق بالفروق بين الأبناء كانت الفروق دالة بشكل جوهري عند عينة الإناث على النمط الحواري.

و في نفس السياق أجرى كل من زاريل وسرايقاني و فلاحشيل Zarel، fallahchal (2013) Sarrigani & دراسة على عينة من الطالبات بالمدارس الثانوية في إيران وبلغ عدد أفرادها (345)، للتعرف علي العلاقة بين نمط التواصل الأسري والمرونة النفسية، ولقد تبين من نتائج الدراسة إلي أن هناك علاقة إيجابية بين نمط التواصل الأسري ذات التوجه الحواري والمرونة النفسية، ولم تظهر نتائج الدراسة علاقة بين مستوى تعليم الوالدين والمرونة عند الأبناء. كما أجريت دراسة عمارة (2015) بالجزائر للتعرف علي العلاقة بين نمط الاتصال الأسري والتوافق الأسري، على عينة تكونت من (100) طالب بالصف الاول الثانوي ذكور بمدينة بسكرة،

وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط التواصل الأسري و البعد العقلي للتوافق الدراسي، وكذلك توجد علاقة ارتباطية بين نمط التواصل الأسري والبعد الاجتماعي للتوافق الدراسي.

مشكلة الدراسة:

ومن خلال معايشة الباحثتين وخبرتهم في مجال العمل النفسي والإرشادي لوحظ أن المجتمع الليبي منذ أحداث (2011) طرأت عليه تغيرات على نمط تركيب الأسرة ووظائفها، كما أن ظروف الحياة الأسرية نفسها تغيرت، وهذه التغيرات السريعة في المجتمع أدت إلى تقليص دور الأبوين في تأدية أدوارهم المنوطة بهم نتيجة للخروج للعمل وتوفير سبل العيش لأبنائهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى أدت الى ظهور أنماط ثقافية وسلوكية مستحدثة عند الأبناء تتطلب من الوالدين والمختصين بذل جهد مضاعف لسد هذا النسق الطردي بين الأعباء الحياتية للوالدين وبين متطلبات الأبناء التربوية، ففي الوقت الذي ينهمك فيه الآباء في إشباع الحاجات المادية فإن الاحتياجات النفسية والتربوية تأتي بصفتها مرحلة تالية، هذا في حال كانت الظروف المادية للأسرة على درجة تسمح للآباء بالاهتمام بالجوانب التربوية والأكاديمية للأبناء. وتعد مرحلة المراهقة من المراحل النمائية المفصلية في حياة الأفراد، إذن تتحدد في هذه المرحلة أهم معالم شخصية المراهقة المستقبلية وكذلك لا نغفل دور الأسرة وأنماط تواصلها في تشكيل وصقل معالم شخصيتها في هذه المرحلة سواء أكان بأثر رجعي أو حالي . وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تهدف إلى دراسة العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية عند المراهقات.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

1- ما النمط الأسري السائد لدي عينة من المراهقات ؟
2- هل توجد علاقة بين أبعاد التواصل الأسري والمرونة النفسية لدى عينة من المراهقات؟
3- هل توجد علاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية لدى عينة من المراهقات؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الفئة العمرية المستهدفة وهي مرحلة المراهقة وأنماط التواصل الأسري، إذن تستهدف فئة المراهقات والتنشئة الاجتماعية التي يتعرضن لها، فالمراهقات والأسرة هن نواة المجتمع. ولذلك فإن للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية يمكن اختصارها في التالي:

1- تسعي هذه الدراسة إلى سد ثغرة أو فراغ حول متغيرات الدراسة المستهدفة إذ تعد هي الأولى التي أجريت في البيئة الليبية[4] على الرغم من احتياج البيئة لمثل هذا النوع من الدراسات.

[4] في حدود علم الباحثتين

2- تقدم هذه الدراسة صورة عن أنماط التواصل الأسري لدى المراهقات ومدى تمتعهن بالمرونة النفسية.

3- إسهام الدراسة الحالية في إثراء المكتبة الليبية، فالدراسات في علم النفس الإيجابي حديثة العهد وقد تكون تمهيداً أو نواة لإجراء المزيد من الدراسات.

4- كذلك تزوّد الباحثين و المهتمين بشأن الأبناء والأسرة الليبية بحقائق علمية يمكن توظيفها في خدمة الأفراد أو في البحوث العلمية أو تصميم البرامج الإرشادية.

5- قد تسهم نتائج الدراسة في معرفة متطلبات المرحلة المستهدفة وإكساب الوالدين

اتجاهات إيجابية في التعامل مع بناتهم خلال هذه المرحلة الحرجة.

6- قد توظف نتائج هدة الدراسة في نشر الوعي التفافي النفسي بين الوالدين عن أسس التواصل الإيجابي ودوره في تطوير السمات الإيجابية لدى الأبناء.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية علي طالبات الصف التاسع بالمرحلة الإعدادية وطالبات الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2018-2019.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: نظراً لطبيعة الدراسة الحالية أُستخدم أحد تصميمات المنهج الوصفي الارتباطي والذي يدرس العلاقة بين المتغيرات وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع بالمدارس الإعدادية العامة والصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية العامة بمدينة بنغازي لعام الدراسي (2018 \ 2019) والتي توزع على ثلاثة مكاتب تعليمية كما هو موضح بالجدول (1) .

الجدول (1)

عدد الطالبات بمدارس مدينة بنغازي حسب المكاتب التعليمية[5]

	فروع المكاتب التعليمية	العدد
1	السلاوي	4245
2	بنغازي المركز	3834
3	البركة	8763
	المجموع	16842

[5] المصدر: ديوان وزارة التعليم- الكيش \بنغازي \ ليبيا

لم نتمكن الحصول على معلومات منفصلة عن الطالبات (لا توجد إحصائيأت دقيقة).

عينة الدراسة :

لقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، و ذلك بعد الحصول علي الإذن لإجراء الدراسة من المكتب التعليمي تم اختيار عينة الدراسة من مدرستين ضمن نطاق المكتب التعليمي البركة ، الأولي تمثل المرحلة الإعدادية (مدرسة شهداء أرض لملوم- بنات) والثانية تمثل المرحلة الثانوية (مدرسة ألوية الحرية – بنات) . وبما أن مرحلة المراهقة الوسطي تمتد من عمر 14-17 سنة فلقد وقع الاختيار على طالبات الصف التاسع والصف الأول الثانوي لأنها تمثل الفئة العمرية المطلوبة وأيضاً هي مرحلة تكوين الهوية وفي نفس الوقت تحت الرعاية الوالدية. ولقد تكونت العينة الإجمالية من (300) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية ، وبعد توزيع المقاييس على الطالبات تم الحصول على العدد النهائي للعينة وهي (214) .

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس أنماط التواصل الأسري (تعريب الباحثتين)

The Revised Family Communication Patterns (Children's version)

By L.David Ritche, Mary

وصف المقياس في صورته الأصلية: يتكون المقياس في صورته الإنجليزية من (26) عبارة مقسمة على بعدين كما هو موضح في الجدول التالي(2):

جدول (2)
أبعاد مقياس أنماط التواصل الأسري

البعد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات في المقياس
التوجه الحواري Conversation orientation	15	-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 15-14
التوجه التجانسي Conformity orientation	11	-25-24-23-22-21-20-19-18-17-16 26

وتتم الإجابة على المقياس وفق مقياس خماسي يبدأ ب (لا أوافق بشدة- لا أوافق- غير متأكد- أوافق- أوفق بشدة)، ويعطى المفحوص أقل درجة عند الاستجابة "لا أوفق بشدة" وهي درجة واحدة، ويعطى أعلى درجة وهي خمس درجات عند الاستجابة ب" أوافق بشدة"، مع ملاحظة أن جميع الاستجابات تصحح في الاتجاه الإيجابي. ويتم تحديد نمط التواصل الأسري بعد حساب متوسط الدرجات لكل مفحوص على البعد الحواري والبعد التجانسي، وعلي ضوء درجة المتوسط

الحسابي تحدد موقع درجة المفحوص إذا كان مرتفعاً أو منخفضاً علي كل بعد من أبعاد التواصل الأسري كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول (3)

نمط التواصل الأسري بناء على متوسط الدرجات لكل من البعد التجانسي والحواري

أبعاد التواصل الأسري	مرتفع	منخفض
التوجه الحواري	5.00 -3.17	3.16 -1.00
التوجه التجانسي	5.00 -2.71	2.71 – 1.00

إجراءات ترجمة المقياس:

لقد استخدم في الدراسة الحالية تقنية الترجمة في اتجاهين من اللغة الإنجليزية إلى العربية والعكس.

أولا: ترجمة المقياس إلى اللغة العربية:

[6] لقد تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية من قبل الباحثتين، ثم عرضت الترجمة على خبير في اللغة الإنجليزية والعربية.

ثانيا: الترجمة العكسية:

لقد أُستخدمت تقنية الترجمة العكسية من أجل التأكد من صحة ووضوح ترجمة المقياس، حيث تنص هذه التقنية أولاً: على ان يترجم النص الإنجليزي من قبل الباحث إلى اللغة المستهدفة. ثانياً: يعرض على مختص من أجل ترجمته إلى اللغة المستهدفة مرة أخرى من أجل التأكد من صحة الترجمة.

ثالثاً: يعرض المقياس على مختص آخر لم يقرأ في صورته الإنجليزية من قبل، ثم يقوم بترجمته ترجمة عكسية من اللغة المستهدفة إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى (Carlson, 2002). وفي الدراسة الحالية أُستخدمت هذه التقنية حتى تم صياغة عبارات المقياس بطريقة تتلاءم والمقياس الأصلي ولغة أفراد العينة مع مراعاة مرحلتهم العمرية في إدراك العبارات.

صدق المقياس:

لقد استخدمت الدراسة الحالية الصدق الظاهري (المحكمين) ذلك بعرضه على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والتخصص في مجال علم النفس من أعضاء هيأة التدريس بجامعة بنغازي[7].

[6] يجب أن يمتلك المترجم قدرة عالية على التحدث وفهم اللغة الإنجليزية وكذلك يمتلك القدرة علي فهم اللغة الأصلية للمجتمع المستهدف بالترجمة (Hilton and Skrukowski, 2002).

ولقد تم أخذ آرائهم بخصوص وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية ومدى صلاحيتها لقياس التواصل الأسري. وكانت آراء المحكمين متفقة على إمكانية اعتماد المقياس وتطبيقه مع تعديل إحدى الفقرات بناء على توصياتهم.

ولقد تم حساب الاتساق الداخلي لحساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس والاتساق الداخلي يشير علي أن كل فقرة تقيس نفس الصفة التي تقيسها الدرجة الكلية للمقياس وباستخدام معادلة بيرسون لقياس الارتباط تبين أن جميع فقرات المقياس كشفت عن معاملات ارتباط جيدة حيث تراوحت بين (0.159* - 0.620**) عند مستوي الدلالة (0.05*) و(0.01**) مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

كما تم حساب ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس أنماط التواصل الأسري وباستخدام معادلة بيرسون للارتباط تبين أن معامل الارتباط بين التوجه التجانسي والدرجة الكلية للمقياس كانت (0.56) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) كما بلغ معامل الارتباط بين التوجه الحواري والدرجة الكلية للمقياس (0.86) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة.

ثبات المقياس:

لقد حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) Cronbach Alpha وتعتمد هذه الطريقة على فحص أداء الأفراد على كل بند من بنود الاختبار على حدة، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على بنود المقياس واحد تلو الأخرى. ويقدر شمول الاتساق بين هذه البنود بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاختبار(صبري، 2000). وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ تبين أن قيمة ألفا المحسوبة للمقياس ككل (0.78) كما تبين أن قيمة ألفا المحسوبة للبعد التجانسي للمقياس كانت (0.67) كذلك قيمة ألفا المحسوبة للبعد الحواري كانت(0.84) مما يدل على أن مقياس التواصل الأسري يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

ثانياً: مقياس المرونة: Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

أعد المقياس من قبل كونور ودافيدسون للمرونة وقننه على البيئة العربية العاسمي في 2012، ويتكون المقياس من 25 عبارة تصف مدى تمتع المفحوص بسمة المرونة وهي موزعة علي أربعة أبعاد وهي الجرأة أو الشجاعة والتفاؤل والحيلة أو الدهاء والغرض أو الهدف، وتتم الإجابة علي المقياس وفق مقياس خماسي يبدأ ب (لا أوافق بشدة- لا أوافق- غير متأكد- وأوافق- أوافق بشدة)، ويعطى المفحوص أقل درجة عند الاستجابة ب "لا أوفق بشدة" وهي صفر ويعطى أعلى درجة وهي أربع درجات عند الاستجابة ب" أوافق بشدة"، مع ملاحظة أن الفقرات بعضها إيجابي وبعضها سلبي.

الصدق: لقد توافرت مؤشرات الصدق والثبات علي هذا المقياس (العاسمي وبدرية، 2018) إلا أن الباحثتين قامتا بإجراءات الصدق من خلال عرضه علي مجموعة من المحكمين

[7] تتراوح دراجاتهم العلمية بين أستاذ محاضر وأستاذ مساعد محاضر

المتخصصين والبالغ عددهم خمسة من اعضاء هيأة التدريس بجامعة بنغازي[8]، وكانت آراؤهم متفقة على اعتمادية المقياس وتطبيقه لقياس المرونة النفسية .

ولقد تم حساب الاتساق الداخلي لحساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ولقد أُستخدم معادلة بيرسون للارتباط حيث كشفت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية تراوحت بين (0.275 – 0.616) عند مستوى الدلالة (.0.01**) مما يدل علي أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

ولقد تم حساب علاقة الدرجة الكلية بكل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسية ويتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد الأربعة جيدة تراوحت بين (0,73 – 0.82) وعند مستوي الدلالة 0.01.

الجدول (4)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بالرجة الكلية
الجرأة أو الشجاعة	0.816**
التفاؤل	0.803**
الحيلة أو الدهاء	0.730**
الغرض أو الهدف	0.760**

** مستوي الدلالة 0.01

يتبين من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين المرونة النفسية والشجاعة قد بلغت (0.82) وقيمة الارتباط مع التفاؤل كانت(0.80) كم بلغت قيمة الارتباط مع الحيلة (0.73) والغرض كانت قيمة معامل الارتباط (0.76)عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل علي أن مقياس المرونة النفسية يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

الثبات: **لحساب الثبات استخدم معامل الفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية** وقد بلغت قيمة ألفا (0.78). كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، ولقد تبين أن قيمة ألفا لبعد الجرأة أو الشجاعة (0.61) وبعد التفاؤل(0.45) وبعد الحيلة أو الدهاء (0.46) وتبين أن بعد الغرض أو الهدف (0.66) مما يدل علي أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مقبول.

[8] تتراوح دراجاتهم العلمية بين أستاذ محاضر وأستاذ مساعد محاضر

نتائج الدراسة وتفسيرها: لقد استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 12 لتحليل نتائج الدراسة

1- للإجابة عن التساؤل الأول الذي ينص علي " ما نمط التواصل الأسري السائد لدى عينة من المراهقات؟

تم حساب النسب المئوية لكل نمط من أنماط التواصل الأسري وهي النمط التوافقي والتعددي والوقائي والحيادي والجدول رقم (5) يوضح توزيع النسب على أنماط التواصل الأسري .

الجدول (5)

توزيع نسب أنماط التواصل الأسري

نمط التواصل الأسري	التكرارات	النسب المئوية
نمط وقائي	78	% 36.4
نمط تعددي	16	% 7.5
نمط حيادي	12	% 5.6
نمط توافقي	108	% 50.5
المجموع	214	% 100.0

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن النمط الأسري السائد عند المراهقات هو النمط التوافقي (50.5%) يليه النمط الوقائي (36.4%) ثم النمط التعددي (7.5%) وأخيراً النمط الحيادي (5.65) وتشير النتائج علي أن النمط الأسري التوافقي هو السائد بين المراهقات وتتمتع الأسر في هذا النمط بتوجه حواري وتجانسي عالي.

2- **للإجابة عن التساؤل الثاني الذي ينص علي الاتي** "هل توجد علاقة بين أبعاد التواصل الأسري (الحواري- التجانسي) و المرونة النفسية لدى عينة من المراهقات؟ لقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient، لمعرفة العلاقة بين أبعاد التواصل الأسري والمرونة النفسية. والجدول رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من أبعاد التواصل الأسري والمرونة النفسية والجدول رقم 7 يوضح معامل الارتباط بين أبعاد التواصل الأسري والمرونة النفسية.

الجدول رقم (6)

المتوسط والانحراف المعياري لأبعاد أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية

	التوجه التجانسي	التوجه الحواري	المرونة النفسية
المتوسط الحسابي	3.55	3.19	95.46
الانحراف المعياري	0.74	0.78	14.02
العدد	214	214	214

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للتوجه التجانسي بانحراف معياري 0.74 أعلى من المتوسط الحسابي للتوجه الحواري بانحراف معياري 0.78.

الجدول رقم (7)

معامل الارتباط بين أبعاد أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية

	التوجه التجانسي	مستوي الدلالة	التوجه الحواري	مستوي الدلالة
المرونة النفسية	.098	غير دالة	0.358**	دالة
العدد	214		214	

** مستوي الدلالة 0.01

يتبين من الجدول رقم (7) وجود علاقة ارتباطية بين بعد التواصل الأسري الحواري و المرونة النفسية حيث بلغ معامل الارتباط (0.358)وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة 0.01، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التواصل الأسري التجانسي والمرونة النفسية حيث بلغ معامل الارتباط(0.09) وهي غير دالة إحصائياً

3- للإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص علي الآتي " هل توجد علاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية لدى عينة من المراهقات؟ لقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية. والجدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية ويشير الجدول رقم (9) معاملات الارتباط بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية.

الجدول رقم (8)

المتوسطات والانحراف المعياري لأنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية

	تواصل توافقي	تواصل تعددي	تواصل وقائي	تواصل حيادي	المرونة النفسية
المتوسط الحسابي	3.96	3.40	3.34	2.78	95.46
الانحراف المعياري	0.43	0.62	0.90	0.56	14.02

يتضح من الجدول (8) أن النمط التواصل التوافقي سجل أعلى معدل متوسط حسابي 3.96 بانحراف معياري 0.43 ، أما المتوسط الحسابي لنمط التواصل الحيادي كان الأصغر 2.78 بانحراف معياري 0.56.

الجدول رقم (9)

معامل الارتباط بين أبعاد أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية

	تواصل توافقي	تواصل تعددي	تواصل وقائي	تواصل حيادي
المرونة النفسية	.025	0.294**	0.177**	0.178**
مستوي الدلالة	غير دالة	دالة	دالة	دالة

** مستوي الدلالة 0.01

يوضح الجدول رقم (9) العلاقة بين المرونة النفسية وأنماط التواصل الأسري. وتشير النتائج الي وجود علاقة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية وكل من النمط التعددي والوقائي والحيادي حيث بلغت قيمة الارتباط (0.294) و (0.177) و(0.178) علي التوالي عند مستوى الدلالة 0.01 ، كما تشير النتائج إلى عدم وجود علاقة بين النمط التوافقي والمرونة النفسية.

تفسير النتائج:

اولاً: النمط الأسري السائد بالأسرة الليبية

وتشير النتائج على أن النمط الأسري التوافقي هو السائد بين المراهقات وتتمتع الأسر في هذا النمط بتوجه حواري وتجانسي عالي. وقد تعكس هذه النتيجة واقع المجتمع الليبي حيث يشجع الوالدين المراهقات على الحديث لفترة غير محدودة مادامت محتفظة بالتناغم العالي الداخلي للأسرة، تخلق هذه الازدواجية نوعاً من التوتر بين الحفاظ على الوضع الراهن وبين الاستكشاف المفتوح لأفكار جديدة (بوشلاق، 2013)، وحيث إن هذا النوع من الأسر تتوقع أن تحل الاحتياجات الأسرية محل الاحتياجات الشخصية فإن المراهقات اللاتي ينشأن في أسر ذات تواجه توافقي عليهن القبول بأيدلوجية آبائهن وأمهاتهن أو الهروب إلى عالم الخيال (Tomatain، 2008). **وهذه النتيجة جاءت عكس النمط الأسري السائد باليابان (Tomatain, 2008) وإيران** Noorafshan, Jowkar and Hosseni (2013) **وهو النمط التعددي وقد يعزى ذلك إلي تحول النظام الأسري التقليدي باليابان وإيران إلي نظام أكثر انفتاحاً. كما أشارت النتائج علي أن النمط الأسري الوقائي يحتل المرتبة الثانية (36.4)** هذه الأسر ذات توجه تجانسي عال وحواري منخفض، ضعيفة في تشجيع أبنائها على النقاش وتبادل الأفكار والآراء، وتعتمد على الطاعة وسيادة النظام الهرمي، **وهو نمط يعكس شريحة من الأسر الليبية التقليدية المحافظة التي تعمل علي حماية أطفالها من التأثيرات الخارجية التي تخالف العادات ولتقاليد وتهدد كيان الأسرة.**

ثانياً: العلاقة بين بعد التواصل الأسري الحواري و التجانسي المرونة النفسية

لقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة بين بعد التواصل الحواري والمرونة النفسية وعلى العكس من ذلك عدم وجود علاقة بين بعد التواصل الأسري التجانسي والمرونة النفسية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (Noah Hasim Yusoo; Fouladchang &Dahghani 2011) وتتفق مع نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة العربية (يوسف وحازم، 2013، عيسى و العصيمي 2017) ويمكن تفسير تلك العلاقة بأن الأسر ذات التوجه الحواري تشجع على التفكير المستقل وحرية النقاش والجدال، كما تدعم الأسر ذات التوجه الحواري العالي على عفوية النقاش حول مواضيع مختلفة وتشجع اختلافات الآراء و المناقشات والحوارات والانفتاح الشخصي و كما يتشارك أفرادها المعلومات المتعلقة بأنشطتهم الأسرية وأفكارهم ومشاعرهم. وهذا يعطي تفسيرا للعلاقة بين البعد الحواري والمرونة النفسية فهذه الأسر تدعم الأبناء وتساعدهم على التكيف الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، للأزمات، أو الضغوط النفسية والمشكلات الاجتماعية والأكاديمية، الأمر الذي يجعل المراهقات يتمتعن بالمرونة النفسية بشكل أفضل من المراهقات من ذوي الأسر ذات التوجه التجانسي فالأسر ذات التوجه التجانسي تركز على الانسجام في السلوكيات والقيم والمعتقدات وعلى التناغم بين أفرادها كما تحرص أيضا على تجنب أي جدال أو صراع، فالأسر التي تتميز بقدر عال من التجانس تمتلك اعتقادات وسلوكيات موحدة وتنخرط في الأنشطة التي تشجع على التناغم وعلى الولاء للوالدين وغيرهم من الأفراد البالغين، وتتجنب هذه الأسر الانشطة التي قد تؤدي الصراع أو الجدال. وفهي أسر لا تدعم الاستقلالية للأبناء والحوار والجدال ويترعرع الابن تحت مظلة السلطة الأبوية يرى العالم من

منظورهم ويقيمه بمعاييرهم بغض النظر هل هي صحيحة أم خاطئة مما يجعلهم لا يتمتعون بالمرونة النفسية.

ثالثاً: العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية

لقد اشارت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التواصل الأسري (التعددي- الحيادي والوقائي) والمرونة النفسية، يمكن من المرجح أن الأسر ذات التواصل التعددي تشجع الأبناء على التفكير و الكلام بحرية دون خوف من العواقب. وعادة ما تكون النقاشات العائلية بحرية وتركز على أهمية الفرد أكثر من النظام الأسري وتكون بيئة مشجعة على تطوير التفكير النقاد الفعال ومهارات التواصل، كما تركز هذه الأسر بالنقاش الفعال السياسي والاجتماعي للقضايا المعاصرة والأسر ذات نمط التواصل الحيادي تهتم وتشجع إنجازات الأبناء الشخصية الفردية، وتستمد الدعم والمساعدة من مصادر خارجه عن إطارها الأسري هذه المعطيات يمكن أن تكون العامل الأقوى والمحفز للمرونة النفسية التي يتمتع بها أفراد العينة فهذه الأنماط الأسرية لا تشجع استنساخ أبنائهم لهم. إن هذه النتيجة أكدت فرضية البحث و تتفق مع الإطار النظري والدراسات السابقة والتي أكدت على أهمية وفاعلية التواصل الأسري في رفع مستوى المرونة النفسية لدى الأبناء كما في دراسة وفلاحشيل Sarrigani fallahchal Zarel (2013) وتتفق مع نتائج الدراسات العربية (عمارة، 2014 ؛ و دراسة عيسى و العصيمي، 2017). كذلك أظهرت النتائج أن الأسر ذات التواصل الأسري التوافقي لا يتمتع أبناؤها بالمرونة النفسية ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن هذه الأسر تشجع الأبناء على الحديث لفترة غير محدودة مادامت محتفظة بالتناغم العالي الداخلي للأسرة، قد تخلق هذه الازدواجية نوعاً من التوتر بين الحفاظ على الوضع الراهن وبين الاستكشاف المفتوح لأفكار جديدة، وحيث إن هذا النوع من الأسر تتوقع أن تحل الاحتياجات الأسرية محل الاحتياجات الشخصية فإن الأطفال الذين ينشأون فيها يقبلون أيدلوجية آبائهم أو يهربون إلى عالم الخيال. وهذه النتيجة متوقعة وتتفق مع نتائج الدراسة الحالية حيث كان النمط التوافقي هو النمط السائد بين المراهقات وبالتالي عدم وجود علاقة بين المرونة النفسية والنمط التوافقي.

التوصيات:

1- إقامة دورة تدريبة في الإرشاد الأسري للمرشدين النفسيين والتربويين عن أهمية التواصل الأسري ودوره في تمتع الأبناء بالمرونة النفسية.

2- تبصير الآباء والامهات بأنماط التواصل الأسري وأهميتها في تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الأبناء.

3- إقامة الدورة التدريبة لإكساب الآباء والأمهات المهارات التواصلية الأسرية الإيجابية والفعالة أثناء تواصلهم مع أبنائهم.

4- تفعيل علم النفس الإيجابي وتوظيفه بشكل عملي من خلال المرشدين وطلاب الكليات التربوية والنفسية.

المراجع:

إسماعيل، هالة خير. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد عين شمس، 50. ص ص288 338.

أبوحلاوة ، محمد سعيد. (2103). التفاؤل، الصلابة، المرونة النفسية، إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهبين، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثامن استثمار موهبة ودور مؤسسات التعلم الواقع والمأمول. كلية التربية، جامعة الزقايق: 507-444.

أبوحلاوة ، محمد. (2017). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية. شبكة العلوم النفسية، 29.

الشماط، مازن فواز (2013). *مرونة الأنا كمؤشر وقائي من سيطرة الميول الاكتئابية وافكار الانتحار*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية جامعة دمشق.

الحمداني، ربيعة.، منوخ، صباح. (2013). مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*. 20 (16)، العراق.

العاسمي، رياض. (2012). *مقياس المرونة النفسية*. العراق: منشورات أكاديمية علم النفس.

العثماني، سعد الدين. (2009). المرونة النفسية والتكيف. http://www.maghress.com/almassa

العصيمي، عبد الله. (2017). أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية. الإسكندرية، مصر.

بكار، عبدالكريم (2013). *التواصل الأسري*. الشارقة: دار نشر الخليج.

بيومي، إبراهيم. (2002). دراسة الخصائص الإيجابية للشخصية في علاقته بمتغيري النوع والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة القاهرة .

بوشلايق، نادية. (2013). الاتصال الأسري ودوره في تفعيل العلاقات داخل الأسرة. الملتقى الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. قسم العلوم الاجتماعية. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقل.

عبد الستار، ابراهيم. (2014). علم النفس الإيجابي ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (24)، 17-15.

عيسى، مغاوري عبد الحميد والعصيمي، عبدالله. (2017). أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي عين شمس*، 49.

عمارة، مروى. (2015). الاتصال داخل الأسرة وعلاقته بالتوافق الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الاولى ثانوي. (ماجستير منشورة). الجزائر: جامعة مجمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

شقورة، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية ، *رسالة ماجستير*، جامعة غزة، فلسطين.

صحبة، زينة عبد الكريم. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية الآداب. (ماجستير منشورة). كلية الآداب جامعة القادسية.

رضوان، سامر جميل. (2013). مرونة الإناء كمؤشر وقائي من السيطرة الميول الاكتئابية وأفكار الانتحار. ماجستير منشورة. جامعة دمشق كلية التربية.

ونجن، سميرة (2012). محددات وأنماط المتابعة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. (ماجستير منشورة).الجزائر: كلية العلوم الإنسانية، جامعة خضير.

American Psychology Association (APA). (2002). The road to resilience. Washington, DC: Author.

Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., & Insko, C.A. (2014). Aspects of self-regulation and self-structure as predictors of perceived emotional distress. personality and social psychology Bulletin, 26, 188-205.

Tomatain, Lauren(2008), Family communication patterns,

Friendship Network, and competence of Japanese International College Student, (Published Master). International College, Japan.

Zarel, Eghbal., fallahchal, Sayed., Sarrigani., Narges. (2013).

The study of relationship between family Communication Patterns with Resilience and Quality of Life the High School Girls Students. *Journal of Life Science and Biomedicine*. 3(4).

Noh, Che Hasniza., Yusoof, Fatimah., Hasim, Mohad. (2013).

Communication patterns of Malay family in Trenengganu, Malaysia, Procedia Social and Behavior Sciences,102.

Noorafshan, Leaila., Jowkar, Baharam., Hosseni, Farideh

(2013). Effect of family communication patterns of resilience among Iraninan adolescents . Procardia Social and Behavior Sciences. (13) 84.

Noller, P., & Fitzpatrick, M. A. (1990). *Marital communication in the eighties.* Journal of Marriage and the Family, 52, 832-843

الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بصفتها منبئات لجودة الحياة
لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى

إعداد

الأستاذ الدكتور/ نظمي عودة موسى أبو مصطفى

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للعلوم النوعية سابقًا

جامعة الأقصى، دولة فلسطين

****

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى القوة التنبؤية لمتغيرات الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة في جودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، مع التعرف إلى العلاقات بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة، والتعرف إلى الفروق في مستوى الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة؛ تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمعدل الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

وتألفت عينة الدراسة من (345) طالبًا وطالبة من طلاب اختصاص الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الذكاء الوجداني، إعداد: بار – آون وباكر، ترجمة وتعريب: رزق الله سهيل، ومقياس قدرة الذات على المواجهة، إعداد: الباحث، ومقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، إعداد: محمود منسي، وعلي كاظم.

كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الانحدار المتعدد، وتحليل التباين المتعدد.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني، وجودة الحياة لدى طلاب موضع الدراسة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مقياس كل من قدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لدى طلاب موضع الدراسة.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة تنبأ الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب موضع الدراسة.

وأبانت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مقاييس الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة؛ تبعًا لمتغيرات: الجنس، والمعدل الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، قدرة الذات على المواجهة، جودة الحياة، طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

Abstract:

The present study aimed to identify the predictive force of emotional intelligence variables and the self-confronting ability with quality of life among psychological counseling students at Al-Aqsa University, and to know The relationships between the scale degrees for each of emotional intelligence, self-confronting ability, quality of life, in addition to recognize of differences in the level of emotional intelligence, self-confronting ability, and quality of life that are attributed to variables of: sex, academic average, and academic level.

The study sample consisted of (345) students of psychological counseling, Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.
The researcher used the following tools: Emotional Intelligence Scale, Prepared by Bar-On and Barker, Translation and Arabization: Rizk Allah Suhail, and Self-confronting Ability Questionnaire, Prepared by: Researcher and Quality of Life for University Students Scale, prepared by Mahmoud Mansi and Ali Kazem.

The researcher also used the following statistical methods: Pearson correlation coefficient, multiple regression equation, and multiple variance analysis.

The results of the study showed a statistically significant positive relation at level (0.01) between the scores of emotional intelligence and the quality of life among the target students.

The results of the study also showed a statistically significant positive relation at level (0.01) between the scores of self-confronting ability and the quality of life among the target students.

The results of the study also indicated prediction both of emotional intelligence and self-confronting ability with the quality of life among the target students.

The results of the study also showed no differences in the scales of emotional intelligence, self-confronting ability, and quality of life, according to the variables of: sex, academic average, and academic level.
Key words: Emotional intelligence, The self-confronting ability, Quality of life, Among psychological counseling students at Al-Aqsa University.

مقدمة:

لا شك أنَّ تقدم أي بلد من بلاد العالم في الوقت الحاضر؛ لا يتوقف على موارده الطبيعية، والاقتصادية دائمًا؛ إنَّما يتوقف على الثروة البشرية التي يتملكها، ومن أبرزها الشباب الجامعي الذين يُعدُّون أهم الفئات التي تعمل على بناء، وتنمية المجتمع؛ فهم عموده الفقري، ومركز طاقته الفعالة، والأساس في النهوض به، والذين لا يمكن الاستغناء عنهم في جوانب حياته المختلفة؛ فضلًا أنَّهم يشكلون في كل المجتمعات القوة المنتجة؛ نظرًا لما يملكونه من قدرات، ومهارات تؤهلهم لبذل الجهد، والعطاء من أجل تحقيق التنمية، والنهضة المجتمعية.

وتُعدُّ المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الشباب الجامعي، ومن أكثر مراحل الحياة أهمية؛ لما لها من دور رئيس في تنمية شخصيتهم، وإكسابهم المهارات الحياتية التي تنعكس إيجابيًا على مستقبلهم في الحياة، فهم شريحة متميزة في أي مجتمع، بل هم أكثر شرائح المجتمع حركةً، ونشاطًا، ومصدرًا من مصادر النهوض، والرقي، والإبداع في كافة المجالات الثقافية، والفكرية، والمجتمعية، والسياسية، والاقتصادية. وعزز ذلك دويكات (2016) حين أشار أنَّ الشباب يمثلون عنصرًا رئيسًا من عناصر بناء أي مجتمع، ويسهمون في التنمية المجتمعية؛ فهم الركيزة الأساسية لاستمرار عملية البناء، والتطوير، حيث إنَّهم يمثلون سلاح الأمم، وعمادها، ورهانها التاريخي في صناعة مستقبلها. كما عزز ذلك تواتي (2018) حين أشارت أنَّ تزايد الاهتمام بالمجتمع، وبمختلف شرائحه، وخاصة شريحة الشباب الجامعي، حيث تُعدُّ الجامعة مركزًا لعملية التعليم، والتكوين؛ لما لها من أهمية في تطوير أي مجتمع في جميع مظاهره، وقطاعاته، ويُعدُّ التكوين جزءًا مهمًا في بناء الشباب الجامعي، وقدراتهم، وهذا ما يصبو التكوين إلى غرسه فيهم، حيث يستطيعوا من خلالها أنَّ يتكيفوا مع التسارع الحاصل في شتى مناحي الحياة اليومية؛ مما يكسبهم نوعًا من الراحة النفسية، أو السعادة، أو الاطمئنان، أو الرضا عن الحياة التي يعيشونها، والتي ترقي بهم إلى ما يعرف بجودة الحياة (Quality of life)، والتي تلبي احتياجاتهم النفسية، والعقلية، والاجتماعية.

وتُعدُّ الجامعة من أهم ميادين، ومجالات التطور، والتغير في الحياة؛ فالطالب الجامعي يُعدُّ من أهم محاور التعليم الجامعي، لذا؛ فإنَّ أي تطور يمس الجامعة يمسه باعتباره عضواً مهماً في التعليم الجامعي، وإنَّ مجمل التغيرات، والتطورات التي تطرأ؛ فإنَّها تؤثر بطريقة، أو بأخرى على جودة الحياة لديه ويعيش بدوره مرحلة مراهقة متأخرة، ومرحلة دراسية انتقالية مهمة في حياته، وهذه العوامل مجتمعة، أو واحدة منها تؤثر على جودة حياته خاصة؛ إذا ما لقي صعوبات في التأقلم، والتكيف مع بيئته، وعالمه الجديد، إضافة إلى عوامل خارجية أخرى تؤثر بدورها على جودة الحياة لديه، كالظروف النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية (بوعمامة،

2017). وعزز ذلك دراسة ريبيرو وبيريرا وفيرايرا وبويري (Ribeiro, Perira, , Freire, & Boery , 2017) التي أبانت أنَّ الضغوط النفسية تؤثر على جودة الحياة لدى طلاب الجامعات.

ولما كانت جودة الحياة تعبر عن العلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد في أوساطهم الاجتماعية؛ فإنَّ مرحلة التعليم الجامعي تُعدُّ نموذجًا لوسط اجتماعي متوافق، ومتفاعل اجتماعيًا؛ كما تُعدُّ من أهم المراحل التعليمية التي تؤثِّر في تنمية مدركات الطلاب لجودة حياتهم، وبناء على ذلك " فإنَّ محاولة فهم تقدير الطلاب لجودة الحياة، وإدراكهم لها يُعدُّ خطوة مهمة في سبيل فهم هذه المرحلة ومتطلباتها " (نعيسة، 2012). وأكدت دراسة عراقي ورمضان (2005) أنَّ الإحساس بجودة الحياة يُعدَّ مطمحًا يسعى إليه الأفراد في كافة الثقافات، والمجتمعات.

وتُعدُّ جودة الحياة – خاصةً – منذ بداية الألفية الثالثة توجه قومي لدى أفراد المجتمع، وهدف تسعى لتحقيقه كافة الأنظمة التربوية، والتعليمية، والاجتماعية، والمجتمعية؛ وذلك بعد الأحداث المؤلمة التي نمر بها في الحياة المعاشة، بخاصة فئة الشباب سواعد المجتمع، وأركانه، وعلى الرغم من الاهتمام بتحسين نوعية الحياة؛ فإنَّ الشعور بالتوجه نحو الحياة، والرضا عنها لم يتحقق بشكله الكامل، بل في المقابل ازدادت هموم الحياة، وضغوطاتها، وإذا استطاع الفرد التغلب على المشكلات الحياتية الكدرة؛ فإنَّه يشعر بالأمان النفسي، وجودة الحياة الإيجابية، وبالتالي لا يخاف على مستقبله النفسي، الأمر الذي يقلل من التوترات، والصراعات المستقبلية؛ لأنَّ الحياة المستقبلية تكون وردية لدى الفرد الذي يتمتع بجودة حياة إيجابية، وعلى العكس من ذلك؛ فإذا كان مستوى جودة الحياة متدنيًا، ستزداد الحياة تعقيدًا، الأمر الذي يتطلب بناء نفسي قوي؛ لمواجهة معيقاتها المستقبلية.

ومن جانب آخر؛ فإنَّ التعليم الجامعي يُعدُّ أحد العناصر الأساسية المهمة في تعزيز المتعلمين في مواجهة التحديات، والمشكلات الحياتية التي تواجههم في حياتهم اليومية، ومنها: عدم تعلمهم، وفهمهم، وإدراكهم لانفعالاتهم، ووعيهم لمشاعرهم، وحسن إداراتها، وامتلاكهم القدرة على التعاطف، وحسن إدارة علاقاتهم مع الآخرين، والتي تُعدُّ من أهم العوامل الأساسية، والمهمة في تحقيق النجاح في مجالات الحياة المختلفة، واندماجهم في الحياة الجامعية، وإنَّ اندماج الطالب في الحياة الجامعية يتأثر بمدى امتلاكه من مقومات، ومهارات شخصية: كالذكاء الوجداني (Emotional intelligence)، حيث إنَّه يواجه طوال حياته ضروبًا من المشكلات الحياتية، وأهم ما يميزه من الناحية السيكولوجية هو طريقة استجابته لهذه المشكلات، وقدرته على مواجهتها مهما كانت نوعها، بحيث لا تفقده القدرة على التوافق معها.

ومع ظهور مفهوم الذكاء الوجداني الذي يُعدُّ من أهم المفاهيم التي أكتسب مزيدًا من الشهرة؛ لمساهمته، ودوره البارز في حل الكثير من الأزمات، والمشكلات، ويسهم في سهولة التواصل مع الأفراد، ومن خلال استعمال الشعور الوجداني (الفزي، 2015). ويطلق عليه أنَّه السلوك الذكي انفعاليًّا، وينظر إليه كسمة: مهارة شخصية، أو انفعالية، أو اجتماعية، ويشير إلى عدد من الإدراكات الذاتية المتعلقة بالانفعالات، والميول، أو ما يسمى بفاعلية الذات الانفعالية، ويشمل عوامل دافعية، ونزعات انفعالية، مثل: مفهوم الذات، والتأكيدية، والتعاطف (الخيري، 2013).

وأشار بار- أون (Bar- on, 2006) أنَّ الشخص الذي يتمتع بذكاء انفعالي، واجتماعي، لديه القدرة على فهم ذاته، ويعبر عنها بفاعلية، وفهم الآخرين، ولديه القدرة على مواجهة تحديات الحياة، والضغوط اليومية، وهذا يعتمد قبل كل شيء على قدرة الفرد الشخصية الداخلية، بحيث يكون على وعي بذاته، وقدراته، ونواحي قصوره، وضعفه، ويعبر عن أفكاره، وانفعالاته بشكل صحيح . كما أشار جولمان Golman (2000) أنَّ الأشخاص المتميزون في الذكاء الوجداني يُعرفون أنَّ مشاعرهم الخاصة جيدة، ويقومون بإدارتها جيدًا، ويتفهمون، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة، وهم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم أكثر من غيرهم إحساسًا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم، وقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية؛ مما يدفع إنتاجهم قدمًا إلى الأمام. وعزز ذلك دراسة كل من ريتشبيرج وفليتشر ، وكولب وماكس ول (Kolb ,Maxwell Richburg & Fletcher, 2002 ;2003) حين أشارتا أنَّ الذكاء الوجداني يلعب دورًا رئيسًا في تحديد النجاح في الحياة. كما أنَّ الذكاء الوجداني يُعدُّ أفضل معايير الحكم على جودة الحياة في جميع أشكالها، وهو سر من أسرار النجاح فيها (المغازي، 2003).

ووفقًا لذلك؛ فإنَّ الأشخاص الأذكياء وجدانيًا هم أكثر شعورًا بالسعادة، والطمأنينة، وتقدير الذات، والتوافق الشخصي، والبينشخصي، وأكثر إدراكًا لمعنى الحياة، والقدرة على الإبداع، وحل المشكلات، والتكيف مع المستجدات التي تطرأ على حياتهم، ويتقبلون ذواتهم، والآخرين، ويتواصلون بجدية، ويتحملون المسؤولية، ويمتلكون دافعية، ولا يسمحون للمشاعر السلبية أن تتملكهم مقارنة بالأشخاص منخفضي الذكاء الوجداني (علوان والنواجحة، 2013). وأظهرت دراسة فورنهام وبيتريدس (Furnham, Petrides,2003) وجود علاقة ارتباط بين الذكاء الوجداني، والسعادة. كما أظهرت دراسة بيبي (Bibi,2016) وجود علاقة معنوية بين تقدير الذات، والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات. أما الأفراد الذين لا يتمتعون بالذكاء الوجداني، لا يمكنهم التحكم في حياتهم الانفعالية، ويدخلون في معارك نفسية داخلية، تُقلّل من

قدرتهم على التركيز، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح، وهم لا يستوعبون المعلومات بكفاءة، ولا يتعاملون معها بصورة سليمة، حيث تحول الانفعالات السلبية القوية الانتباه إلى انشغال الفرد بذاته، مانعة بذلك؛ أي محاولة للتركيز على شيء محدد(راضي، 2001). وإنَّ الذكاء الوجداني كما بين فريدمان (Freedman) يساعد الفرد على اكتساب الصفات الاجتماعية، والضرورية في الحياة، كما أنَّه يساعد على السعادة، والابتهاج، ويؤدي إلى النجاحات، إضافةً أنَّه هو الطريق إلى التعرف على مشاعرنا، وفهمها، وإدراكها، فضلًا أنَّه يعبر عن التفاعل مع الآخرين، وفهمهم (الخولي، 2002). ورأى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) أنَّ الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات: كالتحكم في الاندفاعات الانفعالية، وتأخير بعض الإشاعات، كتنظيم الحالات المزاجية، كمواجهة مشكلات الحياة، كما يعمل على تحسين توافقه النفسي، والاجتماعي (العنزي،2010).إضافةً أنَّ الذكاء الوجداني يمثل أهمية بالغةً لدى المراهقين؛ كونه أنَّه يساعدهم على الانتقال السوي إلى مرحلة الرشد؛ فيتعين عليهم فهم الانفعالات، والمشاعر، وتوجيه النمو الانفعالي بصورة صحيحة؛ تمكنهم من إدارة هذه الانفعالات، والمشاعر بصورة سوية (حبى، 2015).

ومن ناحية أخرى يواجه الشباب الفلسطيني يوميًا ضروبًا متنوعة، ومختلفة من أحداث الحياة الضاغطة، والظروف الاجتماعية القاسية، والمأساوية، ومنها: الحصار، والقصف العشوائي لدبابات، وطائرات العدو الصهيوني الغاشم للمنازل، والأراضي الزراعية، وقتل الشباب بدم بارد، والفزع، وحالات الهستيريا، وهذا كله أجمع يستدعي منهم التفاعل مع أحداث الحياة اليومية الضاغطة بهدف التحكم فيها، والسيطرة عليها، بناءً على تقديرهم المعرفي، وعزوهم لها، الأمر الذي يسهم في قدرتهم على مواجهتها، والتعرف إلى الطريقة الملائمة لحلها بقصد التوافق معها؛ لأنَّ " أساليب المواجهة تعكس قابلية الشخص على التوافق الفعال، ودرجة تحمله للضغط العالي؛ لذلك تكون الصفة المميزة لأساليب المواجهة هي تعزيز استراتيجيات التوافق، والمحافظة على مصادر المواجهة المتوفرة؛ لاستخدامها بكفاءة عند الحاجة " (الدباج، 2013).

ويُعبر عن قدرة الذات على المواجهة من خلال النظرة الإيجابية للحياة، والمقاومة المستمرة للضغوط الحياتية، والمقدرة على التعامل مع الأزمات المفاجئة، أو الصدمات، أو المشكلات بقوة دون أن يتعرض الفرد للانهيار، وتحويل الواقع إلى الأفضل، حيث إنَّ الفرد الذي يمتلك القدرة على المواجهة يتوقع التوافق في الحياة؛ على الرغم من مواجهة العقبات، والأزمات، وضغوط الحياة. وعزز ذلك أبو حلاوة (2007) حين أشار أنَّ قدرة الذات على المواجهة هي عملية التوافق الجيد، والمواجهة الإيجابية للشدائد، أو الأزمات، أو الضغوط النفسية، والمشكلات مع الآخرين.

وإنَّ الأفراد الذين يتصفون بالقدرة العالية على المواجهة غالبًا ما ينتمون لبيئات اجتماعية فعالة؛ فالروابط الاجتماعية، وما تقدمه من مساندة اجتماعية، ونفسية خاصة في أوقات الأزمات والظروف الضاغطة، له الدور الرئيس في خفض حدة التوتر، والأعراض الناتجة عن الشد النفسي، والعصبي، ويعزز من قدرة الفرد على التحمل، ومواجهة المشكلات الجسمية، والانفعالية (AL- Naser,2000).

وإن مواجهة أعباء، ومتطلبات الحياة اليومية الكدرة يتطلب بناء الفرد، وجودته من داخله التي تنعكس على حياته، وعمله؛ لأنَّه يمتلك القدرات، والمهارات، والإمكانات التي يمكن ممارستها؛ لتحقيق نجاحات توافقية في الحياة التي تتسم بالتعقيد المتزايد.

ولقد قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات التي تناولت المتغيرات المستقلة (المتنبئة) الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، والتابع (المحك) جودة الحياة لدى طلاب الجامعة؛ فوجد مجموعة من الدراسات فيما يأتي أحدثها، وأهم نتائجها:

وتوصلت دراسة بيرمادز وتيفا وأنا (Bermudez, Teva & Ana,2003) إلى وجود ارتباط معنوي بين الذكاء الوجداني، والاتزان الانفعالي، والراحة النفسية. وأظهرت دراسة فارنهام وبتربديس (Furnham,Petrides,2003) وجود علاقة معنوية بين الذكاء الوجداني، والسعادة. وأشارت دراسة جوهام وكورسر ودالسكي (Gohm, Corser, & Dalsky ,2005) أنَّ المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني لديها ارتباط بالمستويات المنخفضة من الضغوط بصورة متوسطة. وأظهرت دراسة باستين وبيرنز ونتلبيك (Burns & Nettelbeck, 2005, Bastian) ارتباط الذكاء الوجداني المرتفع بالرضا عن الحياة، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التأقلم، وانخفاض القلق. وأبانت دراسة خليل والشناوي (2005) وجود علاقة ارتباط معنوي بين مجالات الذكاء الوجداني، وأساليب المجابهة التكيفية. وأوضحت دراسة لوك وبيشوب (Lok & Bishop,2007) وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني، والإجهاد. وكشفت دراسة عجاجه (2007) وجود علاقة معنوية بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة. وأظهرت دراسة أوستن ايفانز ومانجيوس وهانلون (Austin, Evans, Magnus, & Hanlon ,2007) وجود علاقة معنوية بين الذكاء الوجداني، والتعاطف. وأبانت دراسة القاسم (2011) وجود ارتباط معنوي بين الذكاء الوجداني وكل من السعادة، والأمل. وأشارت دراسة ورتيلو (Portillo,2011) إلى وجود ارتباط إيجابي طفيف في مرحلة ما قبل التدخل بين الذكاء الوجداني، والنجاح الأكاديمي، والمعدل التراكمي. وكشفت دراسة الفرا والنواجحة (2012) وجود علاقة معنوية بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة. وأبانت دراسة نعيسة (2012) وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. وكشفت دراسة مختار (2013) عن وجود علاقة سالبة بين الذكاء

الوجداني، وأحداث الحياة الضاغطة. وتوصلت دراسة كل من علوان والنواجحة (2013)، ومحسن وحسن وعبد الهليل (Mohzan, Hassan & Abd Halil,2013) إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. وأوضحت دراسة نجمة (2014) وجود علاقة معنوية بين الذكاء، والثقة بالنفس. وأظهرت دراسة الزهراني (2014) وجود ارتباط معنوي بين الذكاء الوجداني، والضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة. وأظهرت دراسة المعموري (2015) أنَّ طلاب الجامعة يتمتعون بقدرة الذات على المواجهة. وأبانت دراسة ماضي (2016) وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. وأوضحت دراسة بوعمامة (2017) أنَّ مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة مرتفعًا.

يتضح من الدراسات السابقة وجود مستوى مرتفع للذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، واختلاف في مستوى جودة الحياة، وعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات النفسية. كما يتضح من الدراسات السابقة أنَّها لم تجمع بين متغيرات الدراسة الحالية: الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة.

لاحظ الباحث من خلال احتكاكه بالعديد من طلاب اختصاص الإرشاد النفسي خلال ثلاثة عقود مضت بوجود بعض مظاهر الذكاء الوجداني التي يعبروا عنها من خلال مجموعة من المهارات الاجتماعية الإيجابية، وفهم مشاعرهم، وانفعالاتهم، وتنظيمها، والسيطرة عليها، وفهمهم لمشاعر، وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معها، والنجاح في جوانب الحياة المختلفة، وإقامة علاقات توافقية طيبة مع الآخرين، إضافة إلى مواجهة مواقف الحياة اليومية الضاغطة، والشعور بالسعادة النفسية في المواقف الاجتماعية. وجاءت الدراسة الحالية تفحص تنبؤ الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى. وجدير ذكره أنَّ الدراسة الحالية من الدراسات الباكرة في البيئة الفلسطينية التي تجمع بين متغيرات كل من: الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي، وهذا ما تتميز به عن الدراسات السابقة كونها دراسة تنبؤية تسعى إلى القوة التنبؤية للذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

" ما إمكانية تنبأ متغيرات الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى" ؟

1- هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى؟

2- هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات مقياس كل من قدرة الذات على المواجهة وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى؟

3- هل تتنبؤ متغيرات الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بدرجة دالة إحصائيًا بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة وجودة الحياة؛ تعزى إلى متغيرات: الجنس والمعدل الأكاديمي والمستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى القوة التنبؤية لمتغيرات الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة في جودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، مع التعرف إلى العلاقات بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة، والتعرف إلى الفروق في مستوى الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة؛ تعزى إلى متغيرات: الجنس والمعدل الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تتمثل أهميتها النظرية، والتطبيقية، فيما يأتي:

فمن حيث الأهمية النظرية، تكمن أهمية الدراسة في تناول متغير الذكاء الوجداني؛ الذي يُعدُّ أحد أنواع الذكاءات، وهو عبارة عن مجموعة من الكفايات التي تساعد في التحكم في مشاعر، وانفعالات الفرد، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها، والتعامل معها بإيجابية، كما يعطي الفرد معلومات ذات أهمية؛ تجعله يفسرها، ويستفيد منها، ويستجيب لها من أجل أنَّ يتوافق مع الموقف المشكل بشكل أكثر ذكاءً. كما تكمن أهمية الدراسة في تناول متغير قدرة الفرد على المواجهة؛ لكون دراسة الشخصية احتلت مكانةً مهمةً في دراسات علم النفس، وهي تساعد الفرد على التعديل، أو التغيير من سماته المميزة للسيطرة على الذات؛ بحيث تسمح له بالتوافق المرن لمواقف الحياة الضاغطة، والمواجهة الفعالة لأحداث الحياة الكدرة. كذلك تكمن أهمية

الدراسة في تناولها لمتغير جودة الحياة الذي تُعدُّ متغيرًا إيجابيًا من مفاهيم علم النفس الإيجابي، ومن المداخل التي تنظر للأمور بصورة شموليةً لجوانب الحياة كما يدركها الفرد، مثل: الرضا عن الحياة، والإحساس بالسعادة، والصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية، والإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي عبر الفرد تحقيقه لذاته. وتبدو أهمية الدراسة كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة بصفتها متغيرات منبئة بجودة الحياة – وذلك حسب علم الباحث –والتي من المؤمل أنَّ تسهم في توفير بناء نظري جيد حول أهمية هذه المتغيرات في جودة الخدمات الطلابية، وأهمية أخذها بعين الاعتبار من قبل إدارة الجامعة، وذلك من خلال المساهمة في رسم السياسات، وخطط التطوير في برنامج اختصاص الإرشاد النفسي. وتكتسب أهمية الدراسة في أنها تفتح المجال أمام الباحثين لعمل دراسات حول متغيرات الدراسة الحالية لدى طلاب اختصاصات أكاديمية أخرى في الجامعة؛ مما يعزز الدراسات، والأبحاث النفسية في علم النفس، فعلى الرغم من وجود دراسات ميدانية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، فإنه لم تجرِ دراسات تناولت الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بصفتها منبئات لجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

أما من حيث الأهمية التطبيقية؛ فإنَّ ما يسفر عنه الدراسة من نتائج في تنبؤ الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي؛ يمكن أنَّ تستخدم أساسًا في بناء برامج توعوية، وإرشادية؛ لتحسين الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لدى الطلاب في حياتهم المستقبلية. كما قد تساعد المعنيين بالشباب في معرفة سبل تحقيق جودة الحياة لديهم.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الذكاء الوجداني:

أ – تعريف الذكاء الوجداني مفاهيميًا:

عرفه بار – أون وباكر (Bar-on & Parker) بأنَّه: نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته، وانفعالات الآخرين من أجل التمييز بينها، واستخدام هذه المعرفة؛ لتوجيه طريقة تفكير الفرد، وأفعاله الخاصة.

ب – تعريف الذكاء الوجداني إجرائيًا:

ويقاس إجرائيًا تبعًا للدرجة التي يسجلها المفحوصون بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس الذكاء الوجداني لبار – أون وباكر (Bar-on & Parker) ومجالاته: الكفاءة الشخصية، والكفاءة

الاجتماعية، وكفاءة إدارة الضغوط النفسية، والكفاءة التكيفية، وكفاءة المزاج الإيجابي العام، وكفاءة الانطباع الإيجابي.

تعريف قدرة الذات على المواجهة:

أ – تعريف قدرة الذات على المواجهة مفاهيميًا:

عرفها بلوك (Block) بأنَّها: قدرة الفرد على التعديل، أو التغيير من مستوى خصائصه، أو صفاته المميزة للسيطرة على الذات؛ بحيث تسمح له بالتوافق المرن للضغوط الداخلية، والخارجية، والمواجهة الفعالة للشدائد، أو المحن (المعموري، 2015: 340).

ب– **تعريف قدرة الذات على المواجهة إجرائيًا:**

وتقاس إجرائيًا؛ تبعًا للدرجة التي يسجلها المفحوصون بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس قدرة الذات على المواجهة المستخدم في الدراسة الحالية.

تعريف جودة الحياة:

أ – تعريف جودة الحياة مفاهيميًا:

هي شعور الفرد بالرضا، والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة، ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية مع حسن إدارته للوقت، والاستفادة منه (منسي وكاظم، 2006: 95).

ب – تعريف جودة الحياة إجرائيًا:

وتقاس إجرائيًا؛ تبعًا للدرجة التي يسجلها المفحوصون بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية، والمكون من المجالات الآتية: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجود العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته.

محددات الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة؛ تبعًا لمتغيراتها التي تناولتها، وهي: الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة، وخصائص عينة الدراسة التي اقتصرت على طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، وبالمدة الزمنية التي تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي2018/2017، والأدوات المستخدمة، وخصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها) التي وظفت لغايات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي الذي اتبع في جمع البيانات الكمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي بوصفه أسلوبًا مناسبًا لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف إلى تنبأ الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يضم مجتمع الدراسة جميع طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى خلال الفصل الدراسي الثاني (2018)، والبالغ عددهم (856) طالبًا وطالبة (جامعة الأقصى، عمادة القبول والتسجيل، 2018)، منهم (108) طالبًا، و(748) طالبةً. وتألفت عينة الدراسة من (345) طالبًا وطالبة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة (أبو مصطفى، 2005)، وتمثل ما نسبته (40%) من المجتمع الأصلي. والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس والمعدل الأكاديمي والمستوى الدراسي.

المتغيرات	البيان	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	67	19.4
	أنثى	278	80.6
	المجموع	**345**	**%100**
المعدل الأكاديمي	ممتاز	42	12.2
	جيد جداً	178	51.6
	جيد	118	34.2
	مقبول	7	2.0
	المجموع	**345**	**%100**
المستوى الدراسي	الأول	41	11.9
	الثاني	69	20.0
	الثالث	117	33.9
	الرابع	118	34.2
	المجموع	**345**	**%100**

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولًا – مقياس الذكاء الوجداني:

أعد هذا المقياس بار– أون وباركر (Bar-on & Parker)، وقام بترجمته وتعريبه: رزق الله سهيل (2006) وفقًا لنموذج السمات، أو النموذج المختلط، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أعد استنادًا إلى الأبحاث التي أجراها (Bar-on) على المفهوم، ويتكون المقياس من

(60) فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على ستة مجالات، وهي: الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وكفاءة إدارة الضغوط النفسية، والكفاءة التكيفية، وكفاءة المزاج الإيجابي العام، وكفاءة الانطباع الإيجابي، ويعتمد المقياس على أربعة بدائل، وهي: لا تنطبق أبدًا، وتنطبق بدرجة بسيطة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة كبيرة، وتعطى القيم: (1، 2، 3، 4) في حالة الفقرات الاتجاه الموجب، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان. وتم التحقق من صدق المقياس بطرق عدة: صدق الترجمة، والصدق الظاهري. كما تم التحقق من ثبات المقياس بطرق عدة: إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ الفا (Cronbach alpha)، وكانت معاملات الصدق، والثبات تتمتع بدلالات مرتفعة (جعيجع وهامل،2015). وقام الباحث الحالي التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس على البيئة الفلسطينية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(40) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات الكفاءة الشخصية ما بين(0.62– 0.8)، والكفاءة الاجتماعية ما بين (0.64– 0.84)، وكفاءة إدارة الضغوط النفسية ما بين (0.52–0.85)، والكفاءة التكيفية ما بين (0.54–0.86)، وكفاءة المزاج الإيجابي العام ما بين (0.65–0.85)، وكفاءة الانطباع الإيجابي ما بين (0.52–0.74)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى(0.01)، وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق جيدة. كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، وتراوحت معاملات الثبات ما بين(0.78– 0.89)، وهي معاملات ثبات عالية تشير إلى صلاحية المقياس.

ثانيًا– مقياس قدرة الذات على المواجهة:

قام الباحث بإعداد المقياس بعد دراسة مفهوم قدرة الذات على المواجهة في المعاجم اللغوية، والموسوعات النفسية، والاطلاع على المقاييس السابقة، التي تناولت مصطلح قدرة الذات على المواجهة؛ منها: مقياس كل من عبد الهادي (2013)، والنواب والظالمي (2013)، والمعموري (2015)، ويهدف إعداد هذا المقياس إلى استخدامه بصفتها أداة موضوعية مقننة للتعرف إلى قدرة الذات على المواجهة لدى طلاب موضع الدراسة، ويتكون المقياس من (20) فقرة، ويعتمد على خمسة بدائل، وهي: موافق بشدة، وموافق، ولا أدري، أرفض، أرفض بشدة، وتعطى القيم: (1، 2، 3، 4، 5) في حالة الفقرات الاتجاه الموجب، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان. واستخدم صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(40) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت

معاملات الارتباط ما بين (0.62–0.78)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق جيدة. كما تم حساب التجزئة النصفية للمقياس، وتراوحت معاملات الثبات بعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان – براون (0.93)، كذلك تم استخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتراوح معامل الثبات (0.87)، وهي معاملات ثبات عالية تشير إلى صلاحية المقياس.

ثالثًا – مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة:

أعد المقياس محمود منسي، وعلي كاظم (2006)، ويتكون من (60) فقرة، ويشتمل على ستة مجالات رئيسة، وهي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجود العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (1، 2، 3، 4، 5) لمقياس خماسي الدرجات: (أبدًا، وقليلًا جدًا، إلى حد ما، كثيرًا، كثيرًا جدًا) في حالة الفقرات الاتجاه الموجب، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان، وتم التأكد من صدق المقياس باستخدام طريقتين، وهما: صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وحصل الباحث على دلالات صدق، وثبات مرتفعة، وهي تشير إلى صلاحية المقياس (منسي وكاظم، 2006). وللتحقق من صدق محتوى المقياس على البيئة الفلسطينية؛ قام الباحث الحالي بالتأكد من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(40) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات جودة الحياة العامة ما بين(0.69 – 0.82)، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية ما بين (0.64–0.82)، وجودة التعليم والدراسة ما بين (0.59 – 0.85)، وجودة العواطف (الجانب الوجداني) بين (0.59–0.82)، وجودة الصحة النفسية ما بين (0.58–0.84)، وجودة شغل الوقت وإدارته ما بين (0.45– 0.85)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.84)، وهو معامل عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين/ شارحة، وهما: الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، ومتغير تابع / المحك جودة الحياة .

المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام صدق الاتساق الداخلي، ومعامل كرونباخ ألفا؛ للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الانحدار المتعدد، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وللإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين طلاب موضع الدارسة، وقد تم اعتماد قيمة ($\alpha \leq 0.05$) لوصف الأثر الدال إحصائيًا. واستخدمت حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة وعرضها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول وعرضها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على: هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى عينة من طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى؟

وللإجابة عن السؤال الأول؛ قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني ، وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى (ن = 345).

المقياس	جودة الحياة العامة	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	جودة التعليم والدراسة	جودة العواطف	جودة الصحة النفسية	جودة شغل الوقت وإدارته	الدرجة الكلية للمقياس
الكفاءة الشخصية.	0.71	0.79	0.45	0.67	0.66	0.51	0.63
الكفاءة الاجتماعية.	0.80	0.84	0.62	0.56	0.67	0.59	0.74
وكفاءة إدارة الضغوط النفسية.	0.69	0.64	0.59	0.62	0.77	0.73	0.67
الكفاءة التكيفية.	0.71	0.78	0.36	0.36	0.77	0.67	0.78
كفاءة المزاج الإيجابي العام.	0.79	0.77	0.36	0.36	0.79	0.81	0.62
كفاءة الانطباع الإيجابي.	0.81	0.79	0.62	0.36	0.81	0.69	0.74
الدرجة الكلية للمقياس.	0.69	0.84	0.66	0.74	0.59	0.78	0.55

- حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (345-2) = 0.128

يتضح من الجدول السابق أنَّ: قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيم معاملات الارتباط الجدولية عند مستوى (0.01). كما يتضح من الجدول السابق أنَّه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني، وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عجاجه (2007)، والفرا والنواجحة (2012)، التي أشارت إلى وجود علاقة معنوية بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة.

ويعزو الباحث ذلك إلى امتلاك الطلاب منظومة من القدرات، والمهارات الوجدانية التي تساعدهم على الوعي بانفعالاتهم، وإداراتها بما يناسب مواقف الحياة المختلفة، والإصرار على تحقيق أهدافهم، وتفهم انفعالاتهم، وانفعالات الآخرين، والفاعلية في إقامة علاقات إيجابية معهم، إضافةً إلى تمكنهم من القدرة على مراقبة انفعالاتهم الداخلية، ومشاعرهم الخاصة بهم، والآخرين، والتمييز بين المشاعر، والانفعالات المختلفة، واستخدامها لتوجيه طريقة التفكير، والتي تسهم في ارتفاع مستوى جودة الحياة، حيث إنَّ الطلاب الذين يكون لديه ذكاء وجداني مرتفع يشعرون بالطمأنينة، والسعادة، والأمل، والتفاؤل، والرضا، والاستماع بالحياة، والصحة النفسية، وهي من مظاهر جودة الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره الباحثون أنَّ الذكاء الوجداني هو بوابة المشاعر الإيجابية، ومفتاح تحقيق السعادة الحقيقية، إذ يعمل على امتصاص الآثار السلبية للانفعالات العاصفة، التي من شأنها زعزعة استقرار الفرد؛ لكونه من أهم العوامل المحددة لإدراك جودة الحياة؛ فالشعور بالطمأنينة، والتوافق، هي من مظاهر جودة الحياة، ولن تتحقق بدون توافر مهارات الذكاء الوجداني؛ فقدرة الفرد على فهم انفعالاته يزيد من ثقته بنفسه، وتقديره لذاته، ووعيه لمشاعره، والآخرين، والمشاركة الوجدانية لهم، والتي تعزز من إدارة مشاعر الآخرين، ومنه، وإلى الزيادة في الشعور بالبهجة، والسعادة، والهدوء، والطمأنينة، فكل من الذكاء الوجداني، وجودة الحياة، يصلا بالفرد إلى الشعور بالرضا العام، والسعادة، والنجاح، وحب الحياة (حبي، 2015).

نتائج السؤال الثاني وعرضها وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على: هل توجد علاقة بين قدرة الذات على المواجهة وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى؟

وللإجابة عن السؤال الثاني؛ قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس كل من قدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس كل من قدرة الذات على المواجهة وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى (ن = 345).

المقياس	جودة الحياة العامة	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	جودة التعليم والدراسة	جودة العواطف	جودة الصحة النفسية	جودة شغل الوقت وإدارته	الدرجة الكلية للمقياس
قدرة الذات على المواجهة.	0.304	0.402	0.724	0.50	0.82	0.72	0.84

- **حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (345-2) = 0.128**

يتضح من الجدول السابق أنَّ: قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيم معاملات الارتباط الجدولية عند مستوى (0.01). كما يتضح من الجدول السابق أنَّه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مقياس كل من قدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

ويعزو الباحث ذلك إلى قدرة الطلاب على مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والاستعداد للظروف المفاجأة، والطارئة، والمواقف الصعبة، والشدائد، والمحن، والتي أصبحت جزءًا من حياتهم، والتي أدت إلى قوة، وصلابة لشخصياتهم، الأمر الذي انعكس على مواجهتهم للمواقف الضاغطة بعزيمة، وإدارتهم للعمليات السيكولوجية الوقائية، وقدرتهم الثابتة، ومقاومتهم المستمرة تحت الضغوط، وتوقعهم الناجح، والتوافق، وهي من مظاهر جودة الحياة،، فكل من قدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة، يصلا بالطلاب إلى الأمن، والسعادة، والانسجام الداخلي، والوئام الخارجي، والتأقلم الإيجابي. وهذا ما أشار إليه بلوك وبلوك (Block & Block,1980) حين ذكرا أنَّ الأفراد الذين يتمتعون بقدرة على المواجهة يتصفون بأنَّ لهم اهتمامات واسعة، ومستوى عالٍ من الطموح، والذكاء، والإصرار، والمهارات الاجتماعية، والاتزان الانفعالي، والمرح، والثقة بالنفس، وعدم الإحباط، ولا يمتلكون ضعفًا للمعنى الشخصي للحياة.

كما يعزو الباحث وجود علاقة بين قدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لدى طلاب موضع الدراسة إلى قدرتهم على حماية أنفسهم من آثار الضغوط الحياتية المختلفة، وتجاوز الصعاب، والتحديات؛ مما يتعرضون له من عثرات، ومواقف اجتماعية محبطة، ومكدرة؛ ومقلقة، وإنَّ أحداث الحياة اليومية مهما بلغت ذروتها، وتأزمها؛ فإنَّها تستنفر في الطلاب قوامهم الداخلية لمواجهتها، والإحساس بجودة الحياة الشخصية، وإدارة أحداث الحياة الضاغطة، وكفاءة المواجهة.

نتائج السؤال الثالث وعرضها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على: هل تتنبأ متغيرات الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة بدرجة دالة إحصائيًا بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى؟

وللإجابة عن السؤال الثالث؛ قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط المتعدد، ومربعاتها، وإحصائيات التغير لكل منها، وتأثير المتغيرات المنبئة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة والتابع (المحك) وجودة الحياة (ن = 345).

المحك والخطوات	B معامل التحديد	B معامل الانحدار	T قيمة (ت)	R معامل الارتباط	R2 مربع معامل الارتباط	R1 الارتباط الجزئي	R2 معدل التعديل	F قيمة (ف)	Sig مستوى الدلالة
الخطوة (1) جودة الحياة									
الذكاء الوجداني	0.64	0.48	7.56**	0.48	0.23	0.63	0.71	101.5	**
الخطوة (2)									
القدرة على المواجهة	0.28	0.44	34.54**	0.44	0.20	0.37	0.41	84.09	**
الخطوة (3)									
الذكاء الوجداني	0.46	0.36	6.70**						**
القدرة على المواجهة	0.17	0.28	5.45**	0.54	0.29	0.24	0.33	69.90	**

**** دالة عند مستوى 0.01**

- **حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (270-2) = 2.58**

يتضح من الجدول السابق أنَّ: قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيم معاملات الارتباط الجدولية عند مستوى (0.01).

تشير الخطوة الأولى من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الذكاء الوجداني على التنبؤ بجودة الحياة إلى الارتباط الإيجابي (0.48) بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة، وأنَّ مربع معامل الارتباط (0.23)، وتبين هذه النتيجة أنَّ الارتباط الجزئي للذكاء الوجداني (0.63) ارتبط إيجابيًا بتقديرات الطلاب بجودة الحياة بدرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)،

وتشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين (ف = 101.50) ما يشير إلى أنَّ (23%) من التباين في درجات جودة الحياة؛ تعزى لمتغير الذكاء الوجداني.

وتشير الخطوة الثانية من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج المتعلقة بقدرة متغير قدرة الذات على المواجهة على التنبؤ بجودة إلى الارتباط الإيجابي (0.44) بين قدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة، وأنَّ مربع معامل الارتباط (0.20)، وتبين هذه النتيجة أنَّ الارتباط الجزئي للقدرة الذات على المواجهة (0.37) ارتبط إيجابيًا بتقديرات الطلاب بجودة بدرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وتشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين (ف =84.09) ما يشير إلى أنَّ (20%) من التباين في درجات جودة الحياة؛ تعزى لمتغير قدرة الذات على المواجهة.

وتشير الخطوة الثالثة من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج بالقوة التنبؤية المتعلقة بقدرة متغيرات: الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة على التنبؤ بجودة الحياة إلى الارتباط الإيجابي (0.54) بين كل من الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة من جهة، وجودة الحياة من جهة أخرى، وأنَّ مربع معامل الارتباط بلغ (0.29)، وتظهر هذه النتيجة أنَّه يوجد ارتباط إيجابي بتقديرات الطلاب بدرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وتشير إلى وجود علاقة دالةً إحصائيًا بين هذين المتغيرين (ف = 69.90) ما يشير إلى أنَّ (29%) من التباين في درجات جودة الحياة؛ تعزى لإسهام كل من متغير الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة.

ويعزو الباحث القوة التنبؤية للذكاء الوجداني بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي إلى الدور الفعال للذكاء الوجداني في الإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية، وفهمها، وتنظيمها، ومراقبة، وإدراك انفعالات الآخرين، ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية؛ التي تساعد على تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة، وفي زيادة القدرة على التعامل مع الضغوط الجسمية، والنفسية، وفي إدراكهم إلى مكانتهم، وشعورهم بالرضا، والسعادة، وتقبل الذات، والسعي لتحقيق الأهداف السامية، والنبيلة في الحياة. وعزز ذلك ماير وديباولو وسالوفي (Mayer, Dipaolo &Salovey ,1990) حين أشاروا أنَّ الذكاء الوجداني ينطوي على التقييم، والتعبير عن المشاعر في النفس، والآخرين، وتنظيم المشاعر بطريقة تعزز المعيشة. وأظهرت دراسة باستيان وبيرنز ونتيلباك (Bastian, Burns& Nettelbeck, 2005) وجود علاقة بين الذكاء الوجداني، ومستوى الرضا عن الحياة، وتحسين القدرة على تصور المشكلات، والقدرة على التكيف، والحد من القلق.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره الباحثون أنَّ النضج الوجداني الذي يتمتع به الفرد، ويمده بالطاقة التي تجعله قادرًا على التعايش، والضغوط، والاحباطات، والصراع، والتواصل الوجداني الذي يعني الإحساس بمشاعر الآخرين، وتقدير وجهة نظرهم، والاهتمام بمساعدتهم، ويظهر ذلك في العناية بمشاعر الآخرين، والحساسية المرتفعة تجاههم، والمبادرة بمعاونتهم، والتعاطف، والمشاركة الوجدانية، وإظهار الاهتمام بالآخرين، والذكاء في التعامل معهم من خلال فهم حاجاتهم، وتقدير توقعاتهم، وتوفير مساحة من الود، والاحترام معهم، والمبادرة بالمساعدة المناسبة، واستيعاب وجهة نظرهم، وهذا يسهم في جودة الحياة العامة لدى الفرد الذي يشعر من خلاله بالكفاءة الشخصية، والاجتماعية (الخيري، 2013).

ويعزو الباحث القوة التنبؤية لقدرة الذات في المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي إلى الدور الفعال لكفاءة المواجهة للظروف الاقتصادية الصعبة التي عادة ما تدفع إلى الاضطرابات النفسية، والاجتماعية، بحيث يصبحوا أكثر قدرة على مواجهة الضغوط الحياتية؛ لأنهم اكتسبوا من خلال مفردات المساقات الدراسية في مجال الاختصاص استراتيجيات متنوعة للمواجهة؛ تخرجهم من الشدائد أثناء تعرضهم للمحن، والابتلاءات، إضافةً إلى الصلابة النفسية لديهم، التي تُعدُّ متغير وقائي، ومقاوم للضغوط، والتي تضم كوكبة من السمات الشخصية التي تعمل بصفتها مصدراً للمقاومة في مواجهة الأحداث الضاغطة، وتساعد على تحمل الضغوط، والاحباطات، ومواجهتها بنجاح، وهذا بدوره يؤدي إلى شعور الطلاب بالسعادة، والهناء النفسي الذي يقود إلى حياة مستقرة، ومتفائلة، وسعيدة.

ويعزو الباحث تنبؤ متغيري الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة بجودة الحياة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي إلى أنَّ المتغيرين يدعمان الاتجاه التحفيزي لجودة الحياة؛ فالذكاء الوجداني يعبر عن جوانب إيجابية في الشخصية، والذي يتضمن القدرة على توجيه مشاعر الفرد، والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير، وسلوكيات الفرد، الأمر الذي يستلزم القدرة على الإدراك، بحيث تؤثر إيجابيًا في مشاعر الفرد، أو مشاعر الآخرين، فضلًا عن شعور الطلاب بالقدرة على مواجهة متطلبات، وضغوط البيئة، والمواقف المحبطة، والمكدرة في الحياة؛ مما يقود إلى بذل أقصى جهد إلى إشباع الحاجات في مجالات الحياة، والرضا اتجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى السعادة بالوجود الإنساني، وهذا يُعدُّ جوهر جودة الحياة.

نتائج السؤال الرابع وعرضها وتفسيرها:

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مقياس كل من الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة وجودة الحياة؛ تعزى إلى متغيرات: الجنس والمعدل الأكاديمي والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن السؤال الرابع؛ قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد.

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسط عينة أفراد الدراسة في مستويات الجنس والمعدل الأكاديمي والمستوى الدراسي على مقاييس الذكاء الوجداني وقدرة الذات على المواجهة وجودة الحياة باستخدام تحليل التباين المتعدد (ن = 345).

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	الذكاء الوجداني.	0	1	0	0.002	///
	قدرة الذات على المواجهة.	0.009	1	0.009	0.033	///
	جودة الحياة.	0.065	1	0.065	0.684	///
المعدل الأكاديمي	الذكاء الوجداني.	0.001	1	0.001	0.021	///
	قدرة الذات على المواجهة.	0.057	1	0.057	0.221	///
	جودة الحياة.	0.011	1	0.011	0.121	///
المستوى الدراسي	الذكاء الوجداني.	0.17	1	0.17	3.237	///
	قدرة الذات على المواجهة.	0.014	1	0.014	0.056	///
	جودة الحياة.	0.002	1	0.002	0.019	///
الخطأ	الذكاء الوجداني.	17.876	341	0.052		
	قدرة الذات على المواجهة.	88.494	341	0.26		
	جودة الحياة.	32.175	341	0.094		
الكلي	الذكاء الوجداني.	1949.894	345			
	قدرة الذات على المواجهة.	4387.945	345			
	جودة الحياة.	2457.304	345			

/// غير دالة إحصائيًا.

- **حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (1-345) = 3.86**

يتضح من الجدول السابق أنَّ: القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير الجنس على مقاييس الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لم تتعد القيمة الجدولية (3.86) = (0.002، 0.033، 0.684) على التوالي؛ أي إنَّ هناك عدم وجود فروق في المقاييس الثلاثة؛ تبعًا لمتغير الجنس، وأنَّ القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير المعدل الأكاديمي على مقاييس الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة، لم تتعد القيمة الجدولية (3.86) = (0.021، 0.221، 0.121) على التوالي؛ أي إنَّ هناك عدم وجود فروق في المقاييس الثلاثة؛ تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، وأنَّ القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير المستوى الدراسي على

مقاييس الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة لم تتعد القيمة الجدولية (3.86)= (3.237، 0.056، 0.019) على التوالي؛ أي إنَّ هناك عدم وجود فروق في المقاييس الثلاثة؛ تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الخولي (2002)، وعلوان والنواجحة (2013)، ونجمة (2014)، والزهراني (2014) التي أظهرت وجود فروق معنوية بين الجنسين في الذكاء الوجداني، ولصالح الإناث.

ويعزو الباحث نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن تأثيرات المتغيرات الشخصية لطلاب موضع الدراسة: الجنس، والمعدل الأكاديمي، والمستوى الدراسي، على مستوى الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة إلى أنَّ كلًا من الجنسين على المستوى نفسه من القدرة على فهم مشاعرهم، وانفعالاتهم، وعواطفهم الخاصة، وانفعالات، وعواطف الآخرين، والتمييز بينها، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة في مختلف جوانبها، ومواجهة مشكلات الحياة، الأمر الذي ينعكس على علاقتهم مع ذواتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين؛ نتيجة سيطرة مشاعر الإقبال على الحيوية، والثقة، وحب الآخرين، والاهتمام بهم بناءً على أسلوب حياتهم. كما أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود فروق معنوية في مستوى الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة؛ تبعًا لمتغير المعدل الأكاديمي، ويرجع ذلك إلى أنَّ جل الطلاب معدلاتهم التراكمية جيد فما فوق؛ وهذا يؤدي إلى المستوى نفسه في كل من المعرفة الانفعالية، والقدرة على ضبط الانفعالات، وتنظيمها، ومعالجتها، وفهمها، وصياغتها بوضوح، والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، والصعوبات، والمشكلات، والضغوطات الحياتية، وجودة الحياة، وإجادة التعامل مع التحديات، والشعور بالكفاءة الذاتية، وتحقيق الرضا عن الحياة، والاستمتاع بها، والمتعة في ظل الظروف الحياتية. كذلك أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود فروق معنوية في مستوى الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وجودة الحياة؛ تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، ويرجع ذلك إلى أنَّ جل الطلاب مستواهم الدراسي الثالث، والرابع، وهذا يؤدي إلى المستوى نفسه في كل من قدرة الطلاب التعرف على انفعالاتهم الإيجابية، والسلبية، وفهمها، والتعبير عنها، والتحكم بها، واستخدامها في فهم انفعالات الآخرين للتفاعل معهم، ومشاركتهم وجدانيًا، وقدرتهم على مواجهة الصعاب، والمشكلات في حياتهم اليومية، وتقيمها بأسلوبهم في التعامل معها، حتى يصلوا إلى مستوى التوافق في جوانب الحياة المختلفة، والإحساس الإيجابي بالحياة، والشعور بالسعادة النفسية، وتنمية النواحي الإيجابية، والاندماج الاجتماعي ، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة ومناقشتها؛ يوصي الباحث بما يأتي:

ضرورة توظيف التدخلات الإرشادية المستندة إلى تحسين الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة؛ لتحقيق جودة الحياة للطلاب الجامعيين، وتوجيه القائمين على شؤون الطلاب في الجامعة من أجل عقد دورات تثقيفية للطلاب؛ لتنمية قدرة الذات على المواجهة، والاهتمام بمحتوى مناهج برنامج اختصاص الإرشاد النفسي في الجانبين النظري، والتطبيقي في الخصائص الشخصية لدى الطلاب: كالذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة، وإجراء العديد من الدراسات الكيفية باستخدام المقابلات المتعمقة للوقوف على مستوى الذكاء الوجداني، وقدرة الذات على المواجهة لدى الطلاب، وكذلك مزيد من الدراسات التي تتعلق بالقدرة التنبؤية لبعض المتغيرات في مستوى جودة الحياة، مثل: الذكاء الروحي، ومفهوم الذات، والتوجه نحو المستقبل، والصحة النفسية، إضافة إلى تناول تلك المتغيرات لطلاب اختصاصات أخرى في الجامعة.

المراجع:

أ – المراجع العربية:

بوعمامة، حكيم.(2017). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة " دراسة ميدانية بجامعة تيبازة "، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، م4، ع(15)، 415-429.

تواتي، حياة.(2018). مستوى جودة حياة الطالب الجامعي " دراسة ميدانية على طلبة اختصاص علم النفس "، **مجلة دراسات إنسانية واجتماعية**، جامعة وهران(2)، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع(8)، 163- 184.

راضي، فوقية محمد.(2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، جـ45، 173-204.

الزهراني، عبد الله أحمد.(2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، **مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية، م41، ع(3)، 763-783.

جامعة الأقصى.(2018). **كشف أعداد طلاب أقسام وكليات الجامعة**، عمادة القبول والتسجيل.

جعيجع، عمر وهامل، منصور.(2015). تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار – أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، **مجلة العلوم النفسية والاجتماعية**، جامعة وهران (2)، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع(18)، 149-166.

جولمان، دانييل.(2000). **الذكاء العاطفي**، ترجمة: ليلى الجبالي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، ع(262).

حبى، عبد المالك.(2015).**الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

أبو حلاوة، محمد سعيد.(2007).**الطريق إلى المرونة النفسية**، دار قباء، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الخيري، صفية إبراهيم.(2013). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية لدى عينة من الأمهات العاملات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأسرية في محافظة محايل عسير**، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

خليل، إلهام والشناوي، أمينة.(2005). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار – أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، القاهرة، جمهورية مصر العربية، م15، ع(1)، 99-161.

الخولي، هشام عبد الرحمن.(2002). الذكاء الوجداني كدالة بين الجنس وتقدير الذات والسعادة والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، م12، ع (52)، 118-158.

الدباج، ندى عبد.(2013). أساليب المواجهة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية الأساسية**، جامعة المستنصرية، الجمهورية العراقية، م19، ع(79)، 559-602.

دويكات، سامح سبع.(2016). **دور الشباب الفلسطيني الجامعي في المشاركة السياسية والفعاليات الجماهيرية الوطنية (1993-2015)**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، محافظة نابلس، دولة فلسطين.

عبد الهادي، دعاء معن.(2013). الأمن النفسي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، **مجلة الفتح**، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، الجمهورية العراقية، ع(55)، 302-314.

عجاجه، صفاء أحمد.(2007). **النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

عراقي، صلاح الدين ورمضان، مصطفى.(2005). فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتئبين، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية، م2، ع(34)، 468-509.

علوان، نعمات والنواجحة، زهير.(2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، دولة فلسطين، م21، ع(1)، 1-51.

العنزي، يوسف بن سطام .(2010). **الذكاء الوجداني والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات**، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، جامعة نايف العربية الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفرا، إسماعيل والنواجحة، زهير.(2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، دولة فلسطين، م14، ع(2)، 57-90.

الفزي، سعد رزيق.(2015). **الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة ينبع**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

القاسم، موضي محمد.(2011). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

ماضي، عبد الباري مايح.(2016). مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار، **مجلة جامعة ذي قار**، الجمهورية اليمنية، م11، ع(1)، 95-107.

مختار، وحيد مصطفى.(2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، كلية الآداب بيفرن، جامعة الجبل الغربي، دولة ليبيا، ***www.edu.eg***.

أبو مصطفى، نظمي عودة.(2005). **محاضرات في الإحصاء التربوي والنفسي**، ط2، مكتبة الشهداء، محافظة خان يونس، دولة فلسطين.

المعموري، لمياء جاسم.(2015). قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة، **مجلة الأستاذ**، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية، ع(215)، 337-354.

المغازي، إبراهيم محمد.(2003). **الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرون**، مكتبة الإيمان، محافظة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

منسي، محمود وكاظم، علي.(2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، **وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطة عُمان، 63-78.

نجمة، بلال.(2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة "دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي – تامدة بجامعة تيزي وزو"**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي – وزو، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

نعيسة، رغداء علي.(2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، **مجلة جامعة دمشق**، الجمهورية السورية، م28، ع (1)، 145-181.

النواب، ناجي والظالمي، عماد كريم .(2013) .أحداث الحياة الضاغطة و علاقتها بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، الجمهورية العراقية، ع(96)، 126−167.

ب− المراجع الأجنبية:

AL-Naser , F, & Sandman, M .(2000). Evaluation resilience factors of dramatic event in Kuwait, ***journal of cross cultural psychology***, 4(2), 111-116.

Austin, E., Evans, P., Magnus, B.,& Hanlon , K .(2007). A preliminary study of empathy, emotional intelligence and examination performance in MBChB students, ***Medical Education Journal***, 41(7), 684-689.

Bar- On, R .(2006). The Bar- On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), ***Journal of Psicothema***, 18(1),13- 25.

Bastian, V., Burns, N., &Nettelbeck, T.(2005). Emotional intelligence Prdicts Life Skills, But not as well as Personality and Cognitive Abilities, ***Journal of Personality and individuals Differences***, 39(6), 1135 -1145.

Bermudez, P., Teva ,T. , & Ana, S. (2003). The Relationship Between Emotional Intelligence, Emotional Stability And Psychological Wellbeing , ***Journal of psychological***, 2(1), 27-32.

Bibi, S., Saqlain, S., & Mussawar, B.(2016). Relationship between Emotional Intelligence and self esteem among Pakistani university students, ***Journal of psychological psychother***, 6(2), 7-9.

Block, J., & Block, J. (1980). The **role of ego-control and ego-resiliency- in the organization of Behavior**, Minnesota Symposia on Child Psychology .

Furnham, A., & Petrides,K. (2003). Trait Emotional Intelligence and Happiness , Social behavior and Personality, ***An International Journal*** , 31 (8), 815-824 .

Gohm, L., Corser, C., & Dalsky, J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? ***Journal of Personality and Individual Differences***, 39(6), 1017-1028.

Kolb, S., & Maxwell, C. (2003). Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives, ***Journal Exceptional Children***, 69(2), 163-179.

Lok, C., & Bishop, G. (2007). Emotional control , stress , and health , ***Journal of Psychology Health*** , 14 (5) , 813 – 827

Mayer, J., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: Acomponent of Emotional Intelligence, ***Journal of Personality Assessment***, 54 (4), 772-781.

Mohzan, M., Hassan ,N., & Abd Halil, N.(2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement, **Journal of social and behavioral sciences**, 90(10), 303-312.

Portillo,J.(2011). Adissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education in higher education administration, ***www.Digital Commons.com***.

Ribeiro, I. , Perira, R., Freire, I., & Boery , E .(2017). Stress and Quality of life Among university student, a systematic literature review,***www.researchgate.com***.

Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence : Directing a child's emotional education, ***Child Study Journal***.32(1).

جامعة بنغازي

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

قسم الإصابات والتأهيل الحركي

بحث بعنوان :

" دراسة ميدانية لتشوه تفلطح القدمين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة البريقة "

إعداد الباحثين :

د. محـــمد سليمان عبد المجيد المغربي

أ. فـرج محـــمد ســـالم الفيتوري

المستخلص

يهدف البحث إلى دراسة ميدانية لتشوه تفلطح القدمين بمرحلة التعليم الاساسي بمدينة البريقة حيث قام الباحثان بتطبيق اختبار (كلارك لتحديد زوايا قوس القدم) واستخدام المنهج التجريبي لملاءمة طبيعة البحث تكونت العينة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس بمرحلة التعليم الاساسي بمدارس البريقة الجديدة للعام الدراسي: 2016-2017 .

وقد أوضحت النتائج أن أكبر نسبة تشوه فلطحة القدم كانت لدي التلاميذ في القدم اليسرى بنسبة 61.53% بينما التلميذات كانت بنسبة 33.33% اما في المرتبة الثانية كانت الاصابة بالقدم اليمنى لدى التلميذات بنسبة 45.83 % والتلاميذ 23.03% النسبة الاقل كانت الإصابة بتشوه القدمين معا وبنسبة اكبر قليلاً لدي التلميذات 20.83% بالنسبة للتلاميذ كانت 15.38% وقد أوصي الباحثان بضرورة إجراء الكشوفات الدورية علي سلامة قوام التلاميذ ووضع خطه لعلاج التشوهات القوامية وخاصةً تفلطح القدمين وأكد الباحثان أيضاً علي ضرورة إجراء الابحاث والدراسات العلمية علي كيفية علاج وتفادي التشوهات القوامية من المتخصصين والمتهمين .

Abstract

A field study for deformation of flat feet at the basic education stage in brega city

The research aims to study the field deformation of flat feet at the basic education stage in the city of brega where the researchrrs applied the test (clark to determin angles of the arch)

The researchers used the experimental method where the sample consisted of pupils in the fifth and sixth grades in the basic education stage in the Brega city 2016 -2017

The results showed that the greatest deformity of the flat foot was in the left foot by 61.53% and the female pupils by 33.33% and the second was the right foot injury .schoolgirls have 45.83% and pupils 23.03% , the lowest percentage was deformity of the feet together and a slightly higher rate among schoolgirls 20.83% and pupils were 15.38%

The researcher recommended the need for periodic inspection on the safety of the strengh of puplis and also stressed the conduct of research and scientific studies on the deformities of thhe body treatment by specialists

1-1 المقدمة ومشكلة البحث :

تولي الدول المتقدمة في هذا العصر أهمية كبيرة في رعاية الطفولة والعناية بها وخصصت لها أكبر قدر من اهتمامها ، بل لقد أصبح معيار الحضارة بين الأمم هو مقدار اهتمام كل امة بأطفالها، ولذا لم تستطع الدول وضع الطفولة في درجة متأخرة من اهتماماتها من مواكبة ركب الحضارة والتقدم وتعد فترة الطفولة من حياة الفرد هي أهم مراحل نمو وتكوينه الجسمي ، والعقلي ، والنفسي ، والاجتماعي ، والتربوي فهي السنوات التي يتم فيها تشكيل شخصيته ووضع اللبنات الأولى لبناء الإنسان ، فالقوام السليم الخالي من العيوب والتشوهات يزيد من شعور الإنسان بالثقة بالنفس والسعادة في الحياة لكونه سويا بين أقرانه متمتعا بالقبول الاجتماعي في بيئته التي يعيش فيها .

وتؤكد (هالة يوسف منذر،82:1992) إن الاهتمام بالقوام البدني أمر حيوي وفي غاية الأهمية بالنسبة لأطفالنا فالطفل ذو القوام الرديء يتأثر بقوامه وقد يصبح منطويا علي نفسه وربما يؤدي ذلك إلي إصابته بالأمراض وقد يصبح عضو غير منتج في المجتمع .

ويذكر (عباس الرملي وآخرون،116:1982)ان سلامة القدم تعد من المقومات الأساسية للمهارات الحركية حيث تلعب دوراً مهماً في انسيابية الحركة وتحمل الصدمات والمؤثرات الخارجية ، وخاصة بالنسبة للفرد الذي يقوم بأداء حركي لا يستطيع القيام به بكفاءة عالية إلا إذا كانت قدماه سليمتين قويتين في كافة أجزائهما من عظام وعضلات وأربطة ، كما أن تشوهات القدم تسبب آثار ضارة متعددة فهي إلى جانب شعور المصاب بالألم فإنها تؤثر سلبيا على كفاءة الفرد البدنية وقدرته الحركية على ممارسة الأنشطة البدنية.

ويؤكد (محمد فتحي هندي،83:1991) أن فلطحة القدم تحدث قبل سن البلوغ من 11-18 سنة تقريبا، وذلك نتيجة لنقل وزن الجسم على القدم لدرجة عدم التحمل وتتعب العضلات التي تقوم بحفظ قوس القدم وترتخي الأربطة وتضعف، فيختل تماسك العظام المكونة للقوس الذي ينهار فتطول القدم وتتفلطح .

ومن خلال الأهمية السابقة وعلى حد علم الباحثين واطلاعهما هناك قلة في الدراسات والأبحاث العلمية بخصوص التشوهات القوامية وخاصةً تحديد نسبة تشوه تفلطح القدمين في ليبيا بصفه عامة ، وفي هذه المنطقة التي تمثل وسط ليبيا بصفة خاصة ، لذا رأى الباحثان ضرورة القيام بهذه الدراسة وهي بعنوان " **دراسة ميدانية لتشوه تفلطح القدمين بمرحله التعليم الأساسي بمدينة البريقة** " .

1-2 أهداف البحث :

1) معرفة نسبة تشوه فلطحة القدمين لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس والسادس) بمدينة البريقة .
2) معرفة نسبة تشوه فلطحة كل قدم على حده لتلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس والسادس) بمدينة البريقة .

1-3 تساؤلات البحث :

1) ما نسبـة تشوه فلطحة القدمين لدي تلاميذ وتلميذات بمرحلـة التعليم الأساســي (الصف الخامس والسادس) بمدينة البريقة .
2) هل يوجد اختلاف في نسبة تشوه فلطحة القدمين لدى تلاميذ وتلميذات بمرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس والسادس) بمدينة البريقة .

1-4 مصطلحات البحث :

تشوه تسطح القدم : هو سقوط أو انخفاض القوس الطولي الأنسب للقدم عن شكله الطبيعي وتظهر القدم بتماس سطح مع الارض تقريبا وعادة تنحرف القدم نحو الخارج نتيجة لتأثير وزن الجسم(تعريف إجرائي) .

1-5 الدراسات السابقة :

1-دراسة محمد كمال بدر (1989) (8)

العنوان : دراسة الحالة القوامية لطلبه التعليم الفني الصناعي الثانوي بمحافظة البحيرة.
عينة الدراسة : 736 طالبا .
المقياس المستخدم : استخدم الباحث مقياس الخيط والثقل ومقياس المطابقة (كونفور ميتر) ومعامل فلطحة القدم .
نتائج الدراسة :ارتفاع نسبة انحرافات العمود الفقري كانت 65.31 % ، والإصابة بفلطحة القدمين 18.80 % .

2-دراسة سيد عبد الجواد السيد (1986) (3)

العنوان : دراسة ميدانية لبعض التشوهات الشائعة بين تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمحافظة الإسماعيلية .
عينة الدراسة : 610 تلميذا .
المقياس المستخدم : مقياس المطابقة وزاوية طبع القدم ومعاملة فلطحة القدم
نتائج الدراسة : ارتفاع نسبه التشوهات فاحتلت تشوهات العمود الفقري اكبر نسبة شائعة تليها تشوهات الرجلين ثم القدم .

3-إجراءات البحث :

3-1 المنهج المستخدم :

استخدم الباحثان المنهج المسحي لمناسبته لطبيعة وإجراءات البحث .

3-2 عيـــنة البحث :

اختار الباحثان عينة البحث بالطريقة العشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس مدينة البريقة للعام الدراسي 2016-2017 حيث كانت كالاتي :

- عينة عشوائية عددها 80 تلميذاً يمثلون الصف الخامس من العدد الإجمالي 121 تلميذ بنسبة 66.1% .

- عينة عشوائية عددها 60 تلميذ يمثلون الصف السادس من العدد الإجمالي الكلي 144 تلميذ بنسبة مئوية 42% .
- عينة عشوائية عددها 55 تلميذة من الصف الخامس من العدد الإجمالي الكلي 94 تلميذة بنسبة مئوية 56.5 % .
- عينة عشوائية عددها 53 تلميذة من الصف السادس من العدد الإجمالي الكلي 105 تلميذة بنسبة مئوية 50.4% والجدول رقم (1) يوضح ذلك .

- جدول (1)

يوضح عدد افراد عينة البحث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بالصف الخامس والسادس في مدارس مدينة البريقة .

المدرسة	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
المجد (بنين)	80	60	140
خالد بن الوليد (بنات)	55	53	108
المجموع الكلى للعينة البحث			248

3-3 أدوات جمع البيانات :

استخدم الباحث اختبار كلارك لتحديد زوايا قوس القدم (4: 169)

4- عرض ومناقشة النتائج :

4-1 عرض النتائج

جدول (2)

يوضح العدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلطحة القدمين لدى التلاميذ والتلميذات عينة البحث

	التلاميذ	التلميذات	المجموع الكلي
العدد	65	48	113
%	46.42	44.44	45.56

جـدول (3)

يوضح العدد والنسبة المئوية للتلاميذ والتلميذات المصابين بتشوه فلطحة القدم اليمني والقدم اليسرى والقدمين معا لعينة البحث

المتغيرات	التلاميذ	نسب %	التلميذات	نسبه %
عدد القدم اليمنى	15	23.03	22	45.83
عدد القدم اليسرى	40	61.53	16	33.33
عدد القدمين معا	10	15.38	10	20.83

جـدول (4)

يوضح العدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلطحة القدم اليمنى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس لعينة البحث

الصفوف	التلاميـذ		التلميـــذات	
	العدد	نسبه %	العدد	نسبه %
الصف الخامس	6	40	14	64
الصف السادس	9	60	8	36.36

جـدول (5)

يوضح العدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلطحة القدم اليسرى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس لعينة البحث

الصفوف	التلاميـــذ		التلميـــذات	
	العدد	نسبه %	العدد	نسبه %
الصف الخامس	30	75	10	62.05
الصف السادس	10	25	6	37.05

جـدول (6)

يوضح العدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلطحة القدمين معا لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس لعينة البحث

الصفوف	التلاميـــذ		التلميـــذات	
	العدد	نسبه %	العدد	نسبه %
الصف الخامس	6	60	8	80
الصف السادس	4	40	2	20

4-2 مناقشة النتائج :

اتضح من خلال نتائج جدول (2) أن إجمالي الإصابة بتشوه فلطحة القدمين لدى التلاميذ بلغت 65 تلميذا بنسبه 46.42 % ، في حين كانت الإصابة لدى التلميذات أقل إذا بلغت 48 تلميذه بنسبه 44.44% ، وان المجموع الكلي لإصابة بتفلطح القدمين لدى تلاميذ وتلميذات عينة البحث بلغ 113 بنسبه 45.56 %، وهذه النسبة مرتفعة وتتفق نتائجها مع دراسة(سمير رزق وآخرون، 2:113) حيث كان عدد التلاميذ المصابين بتشوه فلطحة القدمين عالية جدا 69.59% ويعزو الباحثان ارتفاع هذه النسبة قد تكون راجعاً إلى خصائص التركيب التشريحي لعظام القدم .

حيث تذكر (منال عبد العزيز محارب ، 9: 75) أن العظم يكتمل تشيله في العام السادس عشر وحتى الثامن عشر ، وهذا ما يعطي الفرصة لعظام القدم التأثير بالمسببات التي تكون وراء الإصابة بالتشوهات مثل الزيادة في الوزن .

ويؤكد (محمد شطا وحياه عياد 5: 100) ان الحذاء الضيق من الأمام يتسبب في إزاحة ابهام القدم للوحشية مع تشويه بقية الأصابع أخمص القدم مما يتسبب عنه تشوهات القدم .

- بالنظر الي نتائج جدول (3) الخاص بالعدد النسبة المئوية للتلاميذ والتلميذات المصابين بتشوه فلطحة القدم اليمنى والقدم اليسرى والقدمين معا ، نلاحظ أن الإصابة في القدم اليمنى لدى التلميذات أكبر إذا بلغت 22 بنسبه 45.83 % ، في حين كانت الإصابة لدى التلاميذ 15 بنسبه 23.03 %. أما الإصابة بتشوه القدم اليسرى كانت لدى التلاميذ أكبر إذا بلغت 40 بنسبه 61.53 %، وبلغت لدى التلميذات 16 بنسبه 33.33 % .
- بالنظر إلى نتائج جدول (3) الخاص بالعدد والنسبة المئوية للتلاميذ والتلميذات المصابين بتشوه فلطحة القدم اليمين والقدم اليسرى والقدمين معا ، نلاحظ أن لإصابة في القدم اليمين لدى التلميذات اكبر إذا بلغت 22 بنسبه 45.83 % أما الإصابة بتشوه القدم اليسرى كانت لدى التلاميذ أكبر إذا بلغت 40 بنسبه 61.53% ، في حين بلغت لدى التلميذات 16بنسبة 33.33% .ويعزو الباحثان سبب هذا التشوه إلى العادات الخاطئة في السير وهذا ما يؤكده(محمد صبحي حسانين ومحمد عبد السلام راغب ، 6: 187) أن المشي مع تبعيد القدم يجعل الفرد يميل إلى لف الرجل للجهة الانسية ليحافظ على مرجحة الرجل في اتجاه المشي والمشي بهذه الطريقة يؤدي في الواقع إلى استناد الفرد على الجانب الانسي للقدم في كل خطوة يؤديها الفرد، أما بالنسبة لإصابة القدمين معا بالفلطحة فقد تقاربت النسبة المئوية بين التلاميذ والتلميذات وكانت أكبر نسبه إصابة عند التلميذات حيث بلغت 10 بنسبه 20.83% بينما لدى التلاميذ 10بنسبه 15.38% .
- بالنظر إلى نتائج جدول (4) والخاص بالعدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلحطة القدم اليمنى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس كانت أكبر من نسبة التلاميذ إذا بلغت 14 بنسبة 64% ، في حين كانت لدى التلاميذ 6 بنسبة 40% ، وبالنسبة للصف السادس كانت إصابة التلاميذ أكبر أذا بلغت 9 بنسبه 60% في حين بلغت الإصابة لدى التلميذات 8 بنسبه 36.36% .

- بالنظر إلى نتائج جدول (5) والخاص بالعدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلطحة القدم اليسرى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس لعينة البحث نلاحظ إن نسبة الإصابة لدى الصف الخامس كانت أعلى حيث بلغت 30 بنسبه 75% ،وبلغت الإصابة لدى التلميذات 10بنسبه 62.05% .بينما نسب الصف السادس كانت أعلى تشوه فلطحة القدم اليسرى لدى التلميذات حيث بلغت 6بنسبه 37.05% ، وبلغت الإصابة لدى التلاميذ 10 بنسبه 25%
- وبالنظر إلى نتائج جدول(6) والخاص بالعدد والنسبة المئوية لإصابة تشوه فلطحة القدمين معا لدى تلاميذ وتلميذات الصفي الخامس والسادس لعينة البحث كانت أعلى نسبة إصابة بالصف الخامس إذا بلغت لدى التلميذات 8بنسبة 80% والتلاميذ 6 بنسبة 60% وجاء الصف السادس بالمرتبة الثانية بعدد 4تلاميذ بنسبة 40% بينما التلميذات 2 بنسبة 20% .
- ومن خلال نتائج هذه الدراسة اتضح أن أكثر الإصابة بتشوه فلطحة القدم كانت بالمرتبة الأولى لدى التلاميذ بالقدم اليسرى حيث بلغت نسبة التشوه 61.53% بينما لدى التلميذات كانت بنسبة 33.33 % ، وبالمرتبة الثانية كانت الإصابة بالقدم اليمين لدى التلميذات بنسبة 45.83% والتلاميذ 23.03%، والمرتبة الثالثة جاءت الإصابة بالقدمين معا وبنسبة أكبر لدى التلميذات 20.83% والتلاميذ بنسبة 15.38% حيث يرى الباحثان سبب ارتفاع تشوه فلطحة القدم لدى التلاميذ والتلميذات (بالصفي الخامس والسادس) بمدينة البريقة راجعا إلى العادات الخاطئة مثل المشي والوقوف وزيادة الوزن وعدم ارتداء الحذاء المناسب ، وكذلك عدم ممارسة التلاميذ والتلميذات للنشاط البدني في المؤسسات التعليمية ، وتجنب لما أكدته نتائج دراسة (حياة عياد وصفاء الخربوطلي ، 1 :102) بان المصاب بفلطحة احدي القدمين يمشي بطريقة خاطئة تجنبا للإحساس بالألم فقد تحدث الفلطحة للقدم الأخرى نتيجة المجهود الزائد عليها .

- 5 ـ الاستنتاجات والتوصيات

5-1الاستنتاجات :

في ضوء أهداف البحث وعرض ومناقشة النتائج توصل الباحثان إلى الاستنتاجات التالية:

1) أكثر إصابة بتشوه فلطحة القدم كانت بالمرتبة الأولى لدى التلاميذ في القدم اليسرى بنسبة 61.53% ، بينما التلميذات كانت بنسبه 33.33% .
2) المرتبة الثانية كانت الإصابة بالقدم اليمنى لدى التلميذات بنسبة 45.83% والتلاميذ 23.03% .
3) النسبة الأقل كانت الإصابة بتشوه القدمين معا وبنسبة أكبر قليلا لدى التلميذات 20.83% ، أما النسبة للتلاميذ فكانت 15.38% .

5-2التوصيات :

في ضوء النتائج والاستنتاجات يوصي الباحثان بما يلي :

1) بث الوعي الصحي بين المواطنين وذلك من خلال المؤسسات الإعلامية (المسموعة- المرئية) لتوضيح المشاكل الصحية والقوامية التي تسببها تشوهات القدم.
2) ضرورة الاهتمام بالكشف الدوري علي القوام التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية بداية كل عام دراسي.
3) وضع خطة للعلاج والوقاية من التشوهات (التمرينات العلاجية تعمم علي كل المؤسسات التعليمية من سن رياض الأطفال الي الجامعة ويقوم بتنفيذها متخصصين في التربية البدنية والعلاج الطبيعي .
4) تأكيد على دور مدرس التربية البدنية وذلك بمراقبة وتتبع وملاحظة التلاميذ في درس التربية البدنية لمعرفه إصابتهم بالتشوهات .
5) ضرورة إجراء الابحاث العلمية على التشوهات القوامية من المتخصصين والمهتمين.

المراجع

1. حياة عياد وصفاء الخربوطلي: اللياقة القوامية والتدليك الرياضي ، منشاة المعارف ، الإسكندرية ، 1991 .
2. سمير رزق وآخرون : دراسة فلطحة القدمين لتلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بغات ، مجلة محكمة –كلية التربية البدنية –الزاوية ، العدد الأول 2003 ف .
3. سيد عبد الجواد السيد : دراسة ميدانية لبعض التشوهات القوامية الشائعة بين تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمحافظة الإسماعيلية ، بحث منشور ،مؤتمر الأول العلمي لقطاع التربية الرياضية ، الإسكندرية 1986 .
4. عباس الرملي وآخرون : تربية القوام ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1980 .
5. محمد شطا وحياة عياد : تشوهات القوام والتدليك الرياضي –هيئة المصرية العامة للكتاب ، الإسكندرية ،1984 .
6. محمد صبحي ومحمد عبد السلام راغب : القوام السليم للجميع ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1995 .
7. محمد فتحي هندي : علم التشريح الطبي للرياضيين ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1991 .
8. محمد كمال بدر : دراسة الحالة القوامية لطلبة التعليم الفني الصناعي الثانوي بمحافظه البحيرة ، بحث منشور مجاز كلية التربية الرياضية للبنين الإسكندرية 1989 .
9. منال عبد العزيز محارب : دراسة بعض التشوهات القوامية للطرفي السفلي لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ، بحث ماجستير مجاز ، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية 1996 .
10. منيب عبداللطيف الطائي : تأثير استخدام أساليب علاجية مختلفة في تقويم تشوه تسطح القدم المرن وبعض القدرات الحركية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، بغداد ، 2000.
11. هالة يوسف منذر : دراسة مسحية انحراف القوام لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في بعض الأدوات التعليمية ، بحث منشور في مجلة بحوث التربية الرياضية ، جامعة الإسكندرية ، العدد الثالث ، 1992.

بسم الله الرحمن الرحيم

أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي

إعداد

د . منير محمد رضوان رضوان

د . أحمد حسن أحمد اللوح

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي التحليلي ، والمنهج شبه التجريبي ، وتم بناء أربع أدوات لجمع البيانات وتحليلها ؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها و تمثلت في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، واختبار المهارات الاستماعية ، وبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي ، واختبار المهارات الكتابية ، تم تنفيذ تلك الأدوات على عينة الدراسة والتي بلغت (76) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : تحديد قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في أدوات الدراسة الأربع في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، ومن أهم توصيات الدراسة : الاهتمام بتعليم المهارات اللغوية للطلاب بمختلف مراحلهم التعليمية ، وتفعيل استخدام مقاطع اليوتيوب المرئية ، والصوتية في تدريس منهاج اللغة العربية ؛ نظراً لفاعليتها في العملية التعليمية ، وتوفير الأدوات والمستلزمات والتقنيات اللازمة في المدارس للاستفادة من المستحدثات والبرامج التكنولوجية.

Abstract:

The Study aimed to explore the impact of utilizing YouTube, TV screens, and computerized software in teaching the Arabic language curriculum on the development of language skills among the basic ninth grade students.

In order to achieve the Study objective, the Researcher has used the descriptive, analytical and quasi-experimental approaches. Four data gathering and analysis devices were employed to answer the Study questions and hypotheses, which constitute in the reading skills observation card, listening skills test, oral expression observation card, as well as the writing skills test. These tools were applied to the Study sample, which totalled 76 students belonging to the basic ninth grade students, who were randomly and simply selected.

Most important findings of this Study were: to identify a list of appropriate language skills for the basic ninth grade students; statistically significant differences between the average scores of the experimental group students who learn through YouTube, TV screens and educational

software were found; and the average scores of students of the control group who are learning in the usual way of the four Study tools in the post-application, for the benefit of the experimental group students.

The most important recommendations of the Study were: Paying attention to the teaching of language skills for students at all stages of education; activating the use of YouTube video and audio footage in teaching the curriculum of the Arabic language on account of its effectiveness in the educational process, in addition to providing the requisite devices, accessories and technologies needed at schools for making use of innovations and technological programs.

مقدمة :

تمر المنظومة التعليمية في العصر الحالي بتغيرات وتحديات متعددة ، ومتنوعة نتيجة التقدم السريع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، فهذه التكنولوجيا اخترقت جميع عناصر ومكونات المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج وأساليب تعليم وتعلم وأساليب تقويم ... إلى آخر هذه العناصر والمكونات ؛ مما فرض على المؤسسات التعليمية ضرورة استيعاب هذه التكنولوجيا والوعي بإيجابياتها ، وإعداد خطط وبرامج تستهدف تنمية وعي العاملين بها ، وبما تطرحه هذه التكنولوجيا من معلومات ومستحدثات ودفع جهود البحث والتطوير ، وإعادة تشكيل النظم التعليمية بما يتفق ومتطلبات توظيف هذه التكنولوجيا الحالية منها والمتوقعة .

وتعد تكنولوجيا التعليم الإلكتروني أحد تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم ، والتي أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة في الميدان التعليمي مثل : التعليم الإلكتروني، والمقرر الإلكتروني والمعلم الإلكتروني ، والمكتبة الإلكترونية ، والتعليم عن بعد ، والتعليم التفاعلي ، والتدريس الإلكتروني وغيرها من المفاهيم (بن بكر ، 2011 ، 37)، لذا كان من الضروري تهيئة النظم التعليمية للتجاوب مع هذه المفاهيم وتزويد المتعاملين معها بالمعارف والمهارات الجديدة التي تمكنهم من استخدام هذه التقنيات والتعامل معها بشكل فاعل .

فالتدريس القائم على المستحدثات التكنولوجية عملية تكاملية تهتم بكافة عناصر البرنامج التعليمي ومكوناته ، من أهداف ومحتوى وطرق تقديم المعلومات وعملية التقويم المناسبة لخلق بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم ومصادر التعليم الإلكترونية المختلفة (مفلح والمقدادي ، 2010: 178)، وفي ظل توظيف مستحدثات التكنولوجيا فرض على المؤسسات التربوية المختلفة ألا تتجاهل هذه التوظيف ، فالعملية التعليمية تتطلب من المعلم استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني بفعالية عند قيامه بالتدريس والتي تشمل الوسائط المتعددة ، والبرامج التعليمية ، والمقررات الإلكترونية

والتكنولوجيا المعتمدة على الصوت والصورة والحركة ... إلخ ، لذلك ظهرت الحاجة إلى توظيف تلك المستجدات والاستفادة منها في منظومة العملية التعليمية ؛ لزيادة فاعلية المواقف التعليمية وكفاءتها (بدوي ، 2010: 75) .

وتبزر من تلك المستحدثات التكنولوجية شاشة التلفاز التي يمكن استخدامها لعرض المواد التعليمية المختلفة من مقاطع صوتية ، ومقاطع فيديو مرئية ، وأيضاً برمجيات محوسبة ، وغيرها من المواد التي يمكن عرضها ، فشاشة التلفاز وسيلة عرض تتميز بوضوح الرؤية لجميع الطلاب في الفصل الدراسي ، وأما ما يتم عرضه من خلال تلك الشاشة هو مقاطع اليوتيوب الموجودة على شبكة الإنترنت ، والتي ذات صلة بالعملية التعليمية ، خاصة في تعليم وتعلم اللغة العربية ، حيث تعمل على تنمية مهاراتهم اللغوية (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع) ، ويتم عرض أيضاً من خلال تلك الشاشة البرمجيات المحوسبة ، والتي تُعد لعرض المحتوى التعليمي أمام الطلاب بشكل ميسر وواضح .

ويمكن توظيف مقاطع اليوتيوب ، والبرمجيات المحوسبة ، والتي يمكن عرضها للطلاب من خلال شاشة التلفاز في تدريس اللغة العربية ، فاللغة هي المكون الأساسي للتواصل ، وهي عملية نقل الرموز ، والمعاني ، والمشاعر ، والأفكار بين مرسل ومستقبل باستخدام اللغة (يونس ، 2001 : 6) ، وتتضمن هذه العملية أربعة أركان هي فنون اللغة (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة، الكتابة) كما تتضمن مجموعة من العناصر الأساسية هي المرسل والمستقبل ، والرسالة، والحدث أو الموقف اللغوي (سعيد ، 2007 : 48) ، ويعد الاستماع أول المهارات اللغوية ؛ لأن الإنسان لا يمكنه تعلم الفنون الأخرى للغة ، ما لم يسبقه الاستماع ، والاستماع الجيد هو بداية تلقي اللغة سليمة (البيطار ، 2017 : 342) ، ومن هنا تأتي ضرورة التركيز على الاستماع في الجانب التعليمي من جهة أنه جزء أساسي في معظم برامج التعليم ، فالاستماع وسيلة رئيسية للمتعلم، حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية ، إن لم يكن كلها (حسن ، 2011 : 89) .

أما المهارة الثانية من المهارات اللغوية فهو التعبير الشفوي، وهو الشكل الرئيس للتواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع ؛ لذا فإن اكتساب مهاراته يعد أمراً ضرورياً للمتعلم ؛ لأنه أكثر الفنون اللغوية استخداماً داخل حجرة الصف أو خارجه بمجالاته المتعددة (عوض ومصطفى ، 2001 : 12) ، أما المهارة اللغوية الثالثة فهي الكتابة ، " فالكتابة مهارة لغوية ضرورية للحياة العصرية ، سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع ، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعليم

اللغة ، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها(حافظ ، 2008 : 225) .

أما الفن الرابع من المهارات اللغوية فهو القراءة ، فالقراءة عملية عقلية يتم من خلالها تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ من خلال عملية الإبصار للكلام المقروء ، وعندما يفسر القارئ تلك الرموز فإنه يستطيع فهم المعاني التي تختبئ وراءها ، وذلك يحتاج على الربط بين الخبرة الشخصية وتلك المعاني ، فالقراءة تعد أسلوباً من أساليب النشاط الفكري للإنسان في حل المشكلات (رشوان ، 2001 : 15) .

ويسعى الباحثان إلى تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي من خلال توظيف مقاطع اليوتيوب ، والبرمجيات المحوسبة ، وشاشة تلفاز ، وهو اتجاه له ما يبرره حيث يُعد المسرح التعليمي من المداخل الفعالة في العملية التعليمية ، والذي يساعد على تحقيق الخبرة المباشرة ، ويبعث الحياة في المواد الدراسية ، ويجعلها نابضة بالحركة ، فينتقل الطلاب من الاستظهار إلى المعايشة ، فتنساب المعلومات والحقائق والمفاهيم والاتجاهات والمهارات والقيم إلى أذهان التلاميذ بسهولة ويسر ، وبصورة شائقة ومحببة إلى نفوسهم .

مشكلة الدراسة :

على الرغم من أهمية المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية ، وأنها أداة التواصل الرئيسة التي يستخدمها الطالب سواء في التعبير عن أفكاره ، ونقلها للآخرين ، أو في التعرف على آراء الآخرين وخبراتهم ومعارفهم ؛ ويشير الواقع إلى ضعف المهارات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ، وهذا ما تناولته العديد من الدراسات كدراسة حسن (2010) ، وإبراهيم (2012) ، والشبول (2012) ، وخليفة (2013) ، والرشيدي (2015) ، والمدني (2016) ، والتي أكدت على وجود ضعف في المهارات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية ، ويعزى هذا الضعف إلى ضعف اهتمام معلمي اللغة العربية بتلك المهارات ، ثم إلى الطريقة المستخدمة في تنميتها ، ومن ثم تظهر الحاجة على تبني طريقة تعليمية فعالة لتنمية تلك المهارات ، وضرورة القيام بهذه الدراسة للكشف عن أثر توظيف مقاطع اليوتيوب ، وشاشة التلفاز، وبرمجيات محوسبة في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.

وينبثق عن هذه المشكلة السؤال الرئيس التالي:

ما أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين التاليين :

1. ما المهارات اللغوية المراد تنميتها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ؟
2. ما أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ؟

فرضيات الدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات القرائية في التطبيق البعدي .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات الاستماعية في التطبيق البعدي .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التعبير الشفوي في التطبيق البعدي .
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات الكتابية في التطبيق البعدي .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

1. تحديد المهارات اللغوية المراد تنميتها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .
2. الكشف عن أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .

أهمية الدراسة :

1. قد تفيد مخططي المناهج ومطوريها حيث من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة نموذجاً قائماً على استخدام المستحدثات التكنولوجية كطريقة غير تقليدية لتنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .
2. قد تفيد المشرفين التربويين الذين يقومون بالإشراف على معلمي اللغة العربية ؛ لينقلوا إليهم طرائق وأساليب تعليمية تخرجهم من إطار النمطية التقليدية في معالجة المحتوى التعليمي على وجه العموم .
3. قد تفيد معلمي اللغة العربية ؛ ليطوروا من مهاراتهم التدريسية من خلال الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية ، وتكنولوجيا التعليم، والذي يمكن أن ينمي المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .
4. تزويد معلمي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي ببرمجيات محوسبة متنوعة ، ومقاطع يوتيوب ؛ لتنمية المهارات اللغوية، ويمكن توظيفها في تدريس دروس منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي .
5. تقديم قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي ؛ ليسترشد بها معلمو اللغة العربية أثناء تدريسهم لمنهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي .
6. قد تفتح هذه الدراسة من خلال نتائجها آفاقاً جديدة في مجال تنمية المهارات اللغوية ، واستخدام المستحدثات التكنولوجية والبرامج المحوسبة ، وأنها إضافة جديدة للمعرفة العلمية .

مصطلحات الدراسة :

1. **اليوتيوب :**

– يوتيوب (بالإنجليزية: YouTube) موقع ويب يسمح لمستخدميه برفع التسجيلات المرئية مجاناً ؛ لمشاهدتها من قبل المستخدمين، أسسه في 14 فبراير سنة 2005م ثلاثة موظفين سابقين من شركة باي بال في مدينة سان برونو، ويستخدم تقنية برنامج أدوبي فلاش لعرض المقاطع المتحركة، ومحتوى الموقع يتنوع بين مقاطع الأفلام، والتلفاز، والموسيقى، وكذلك الفيديو المنتج من قبل الهواة، وغيرها .

– ويقصد باليوتيوب إجرائياً في هذه الدراسة بأنه " مقاطع فيديو ، ومقاطع صوتية متنوعة ، تتضمن تلك المقاطع ما يتعلق بدروس اللغة العربية ، من تعريف بالشعراء ، وقصائد مسجلة صوتياً ، وتقارير متنوعة ، ومقاطع لدروس مسجلة من فضائية وكالة الغوث الدولية.

2. شاشة تلفاز :

– شاشة التِلْفَاز هو تحويل مشهد متحرك، وما يرافقه من أصوات، إلى إشارات كهربائية ثم نقل الإشارات ، وإعادة تحويلها بجهاز استقبال إلى صورة مرئية متحركة مرفقة بصوت. ويعد التلفاز أكثر وسائل الاتصال الجماهيرية أهمية وتأثيراً نظراً لما يتمتع به من خصائص ، ومميزات يتفوق بها عن غيره من وسائل الاتصال الجماهرية الأخرى ، والتلفاز يقدم مواد عبر قوالب وأشكال متعددة ومتنوعة .

– ويقصد بشاشة التلفاز إجرائياً في هذه الدراسة بأنه " شاشة تلفاز تستخدم لعرض مقاطع اليوتيوب ، ومقاطع الصوت ، والبرمجيات المحوسبة ، ويستطيع الطلاب مشاهدة ما يتم عرضه بكل وضوح ويسر.

3 . برمجيات محوسبة :

– برامج تعليمية يتم إعدادها باستخدام الحاسوب ، بحيث يكون المحتوى التعليمي فيها منبثقاً من المنهاج الدراسي محور الدراسة ، وهي مجموعة من الشاشات (الإطارات) المترابطة بتتابع معين ، وفق استراتيجية تعليمية محددة ؛ لتقديم المحتوى المطلوب باستخدام مجموعة متكاملة من الوسائط المتعددة (كالصورة ، والصوت ، والألوان الجذابة ، والحركة ، وغيرها) ويتم تنظيم هذه الشاشات وتقديمها باستخدام إحدى لغات برمجة الحاسوب ، مع توفير فرصة الجو التفاعلي الإيجابي للمتعلم ، فهي تثير التشويق والمتعة في عملية التعلم ، وتمتاز هذه الدروس بتوفير التغذية الراجعة ، وسهولة الاستخدام ومناسبتها للطلبة (صالح ، 2010 : 13).

– وتعرف البرمجيات المحوسبة إجرائياً : : نوع من التعليم يقوم على أساس تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً ، ويتم تصميمها على الحاسوب في شكل برنامج حاسوبي ، ومرتبة ترتيباً منطقياً و متدرجة في الصعوبة ، وتقدم للمتعلم في خطوات متتابعة كل منها يسمى إطار يحوي على قدر قليل من المادة العلمية يستطيع المتعلم تعلمها بسهولة ويسر، وينتهي كل إطار بنشاط يطلب من المتعلم الإجابة عنه بطريقة محددة .

4 . المهارة :

– الأداء السهل والدقيق ، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً ، مع توفير الوقت والجهد (اللقاني و الجمل ، 2003 : 310) .

– ضرب من الأداء يقوم به الفرد بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد ، سواء أكان ذلك الأداء عقلياً أم اجتماعياً أم حركياً (الفتلاوي، 2003 : 25) .

– ويقصد بالمهارة إجرائياً في هذه الدراسة أنه " قدرة طلاب الصف التاسع الأساسي على أداء المهارات اللغوية بطريقة تتميز بسرعة الأداء ، ودقته ، ودون جهد كبير ، ويعبر عن تلك القدرة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبارات المهارات اللغوية.

5 . المهارات اللغوية :

– هي الأداءات اللغوية التي ينبغي للتلاميذ اكتسابها والتمكن منها لتطوير قدراتهم ، وتنمية تحصيلهم المعرفي في اللغة العربية ، سواء أكانت هذه الأداءات شفوية أو كتابية (رفاعي والجنوبي ، 2012 ، 26) .

– وتعرف إجرائياً بأنها : مجموع ما يتقنه طلاب الصف التاسع الأساسي من مهارات (المهارات القرائية ، مهارات الاستماع ، مهارات التعبير الشفوي ، المهارات الكتابية) ، والتي تظهر من خلال سلوكه اللغوي .

6 . المهارات القرائية :

– وتعرف إجرائياً بأنها : "التقاط الرموز المكتوبة عن طريق العين ، ثم توصيلها إلى العقل الذي يربط بين الرموز المكتوبة ومعناها ثم نطقها نطقاً صحيحاً من مخارجها مضبوطة في حركاتها ممثلة للمعنى ،أو مهموسة في حالة القراءة الصامتة ، ولكن في كلتا الحالتين ناقلة للأفكار والمشاعر والأحاسيس بحيث تقع القراءة من المتلقي موقع القبول والفهم" .

7. المهارات الاستماعية :

– وتعرف إجرائياً على أنه " قدرة طلاب الصف التاسع الأساسي على تلقي المادة المسموعة بقصد استيعابها ، وفهمها ، والقدرة على تحليلها ، وإبداء الرأي فيها ، والتفاعل مع المسموع ، وإصدار الحكم عليه .

8 . مهارات التعبير الشفوي :

– وتعرف إجرائياً بأنها : عبارة عن مجموعة من الأداءات الشفوية التي يمارسها طلاب الصف الثالث الأساسي في موقف التواصل اللغوي ، والتي تشمل الجوانب الفكرية ، واللغوية ، والصوتية ، والملمحية ، على أن تتسم تلك الأداءات بالسرعة والإتقان ، وذلك لنقل أفكارهم ومشاعرهم وخبراتهم وآرائهم بشكل يؤدي إلى تفاعل المستمع معهم ، والاستجابة لهم ، وتقاس هذه المهارات من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك .

9 . المهارات الكتابية :

– وتعرف إجرائياً بأنها : "التقاط الرموز المكتوبة عن طريق العين ، ثم توصيلها إلى العقل الذي يربط بين الرموز المكتوبة ومعناها ثم نطقها نطقاً صحيحاً من مخارجها مضبوطة في حركاتها

ممثلة للمعنى ،أو مهموسة في حالة القراءة الصامتة ، ولكن في كلتا الحالتين ناقلة للأفكار والمشاعر والأحاسيس بحيث تقع القراءة من المتلقي موقع القبول والفهم" .

10 . طلاب الصف التاسع الأساسي :

هم الذين ينتمون للمرحلة الأساسية العليا من التعليم الأساسي في فلسطين ، وتتراوح أعمارهم ما بين 14– 15 سنة .

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي :

1– الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة على توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية .

2– الحد المؤسسي : وكالة الغوث الدولية .

3– الحد المكاني : مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات قطاع غزة .

4– الحد الزمني : الفصل الأول من العام الدراسي 2018 / 2019 م .

5– الحد البشري : عينة عشوائية من طلاب الصف التاسع الأساسي متمثلة في مجموعتين إحداهما تدرس مادة اللغة العربية بتوظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) ، والثانية تدرس مادة اللغة العربية بالطريقة التقليدية .

الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثين في مجال الدراسة الحالية تم الوقوف على العديد من الدراسات السابقة ، والتي يمكن تصنيفها إلى محورين ، على النحو التالي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بتوظيف مستحدثات التكنولوجيا في التعليم :

1 – دراسة Mapuva (2009)

هدفت إلى اكتشاف الموضوعات المحيطة باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي، وتأثير ذلك على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وقام الباحث بإجراء مقابلات مع هيئة التدريس، وسؤالهم عن التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في محاولة منها لإدخال التعليم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس له دور كبير ومهم في تنفيذ مبادرات التعليم الإلكتروني، وأن الأستاذ وليس التقنية المستخدمة من يسهل تعلم الطلاب، وهناك ضرورة لمراجعة وتعديل تقنيات التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في المقررات التدريسية، حيث تفتقد إلى الفعالية بالدرجة الكافية في بيئات التعلم الإلكترونية، كما يجب تزويد أعضاء التدريس بالمعرفة المستمرة في تقنيات التعليم الإلكتروني.

2 – دراسة Gray(2010) :

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر واستخدام المعلمين لتقنيات التعليم الإلكترونية في المدارس العامة الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة ، وقام الباحث بعمل دراسة مسحية من خلال تطبيق مجموعة استبانات استقصائية ، وجمعت بيانات المسح بين المعلمين شملت كافة المراحل التعليمية حول مدى توافر الموارد التكنولوجية التعليمية في المدارس والأجهزة التي تعزز قدرات أجهزة الكمبيوتر للتعليم ، وبرامج الكمبيوتر الداعمة للعملية التدريسية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تدريس بعض المناهج الدراسة ، وأن استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني أثبتت فاعليتها في التدريس لكل من الذكور والإناث على حد سواء على الرغم من اختلاف المرحلة التعليمية .

3 – دراسة دحلان واللوح (2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف السبورة الذكية في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه طبقت على عينة مكونة من (70) طالبا من طلاب الصف السابع الأساسي وزعت بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي والمرجأ ومقياس الاتجاه لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

4 – دراسة غنيم (2016)

هدف هذا البحث إلى التعرف على تأثير برنامج تربوي قائم على استخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وطبق هذا البحث على عينة مكونة من (٢٦) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث اختبار المهارات اللغوية وبرنامج تربوي قائم على استخدام الكمبيوتر، وبرنامج تربوي تقليدي ، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام البرنامج الكمبيوتري) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام البرنامج التقليدي) في القياس البعدي لبعض المهارات اللغوية ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ومجموعها الكلي.

5– دراسة عيد (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف علي مدي فاعلية برنامج قائم علي استخدام مقاطع الفيديو من اليوتيوب في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلبة الفرقة الرابعة بكلية التجارة، جامعة بورسعيد.

تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبه، والأدوات المستخدمة في الدراسة هي: استبانة حول مهارات التحدث، استمارة تحليل احتياجات للطلبة، اختبار قبلي بعدي خاص بمهارات التحدث، ومقياس لتقييم لأداء الطلبة. تم تطوير برنامج قائم علي استخدام مقاطع الفيديو الموجودة بموقع يوتيوب ، وقد أسفرت الدراسة عن النتيجة التالية: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي و البعدي لاختبارات التحدث باللغة الإنجليزية لصالح الاختبار البعدي مما يثبت صلاحية البرنامج في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لطلبة كلية التجارة بالفرقة الرابعة.

6- دراسة القحطامي (2017)

هدفت الدراسة إلي قياس مدي فاعلية استخدام تطبيق تعليمي منفذ على الأجهزة الذكية في عملية تنمية المهارات اللغوية لدي ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي ، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس المهارات اللغوية ، ويتكون من ست فقرات (التعرف على الحروف وقراءتها، تحديد الحرف الناقص في الكلمة المصورة، تحديد شكل الحرف في الكلمة بحسب مكانه، قراءة كلمات مصورة، قراءة كلمات مجردة) ، وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الطلاب قوامها أربعة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى نمو المهارات اللغوية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تحسنت المهارات لدي كافة أفراد العينية بعد توظيف التطبيق والذي تحققت أهدافه.

7 – دراسة العبد اللات (2018)

هدفت الدراسة لاستقصاء أثر استخدام اليوتيوب والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية ، وتتكون أفراد الدراسة من ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان، درست الأولي باستخدام اليوتيوب وعدد أفرادها (16) طالباً، ودرست الثانية باستخدام الفيس بوك وعدد أفرادها (27) طالباً، والمجموعة الثالثة ضابطة وعددها (34) طالباً، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وكانت أداتي الدراسة: المادة التعليمية المصممة بطريقة تتماشي مع طريقة اليوتيوب، وطريقة الفيس بوك، واختبار تحصيلي مكون من (25) فقرة ، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا في تحصيل مادة اللغة الإنجليزية لدي طلبة الجامعة الأردنية، يعزي لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستخدام طريقتي اليوتيوب والفيس بوك .

ثانياً : الدراسات المتعلقة بتنمية المهارات اللغوية :

1 – دراسة حسن (2010) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهجين الوصفي وشبه التجريبي ، وتمثلت أدوات البحث في استبانة لتحديد مهارات الاستماع ، واستبانة لتحديد مهارات التحدث لطلاب الصف الأول الثانوي ، واختبار في مهارات الاستماع ، وبطاقة ملاحظة ، واختبار في مهارات التحدث ، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث ، وتكونت عينة البحث من (89) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

2 – دراسة إبراهيم (2012) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية تدريس النص الأدبي في ضوء المدخل الكلي في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، واعتمد البحث على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي ؛ ولتحقيق هدف البحث تم إعداد اختبارات في الفهم القرائي ، والفهم الاستماعي ، والتعبير الكتابي ، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث ، وتكونت مجموعة البحث من (30) تلميذة ، وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس النص الأدبي في ضوء المدخل الكلي يتيح للتلميذ ممارسة المهارة بأساليب متعددة تحدثاً ، وكتابة ، بالإضافة إلى التدريب عليها من خلال القراءة البصرية ، والقراءة الاستماعية ؛ مما ساعد على نمو المهارات اللغوية .

3 – دراسة الشبول (2012) :

هدفت الدراسة إلى تعرف دور المدرسة في اكتساب الطلبة للمهارات اللغوية ، والسبل المقترحة لتفعيل دورها في ذلك من وجهة نظر معلمي اللغة العربي في الأردن ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم إعداد استبانة من قبل الباحث ، تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (50) معلماً من معلمي اللغة العربية ، وأسفرت نتائج الدراسة على أن دور المدرسة في اكتساب الطلبة لمهارات الاستماع كان بمستوى متدنٍ ، أما مهارة القراءة فكان دور المدرسة بمستوى عالٍ ، أما مهارة الكتابة ، فدور المدرسة كان بمستوى متوسط ، بينما تنمي المدرسة مهارات التحدث لدى الطلبة كان بمستوى متوسط .

4 – دراسة خليفة (2013) :

هدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر التفاعل بين نمط الإبحار (هرمي حر – قائمة مقيد) في برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية علي تنمية المهارات اللغوية العربية ، والميل نحوها لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأجريت التجربة علي عينة من (60) تلميذاً ، وقسم إلي مرتفع

الدافعية، ومنخفض الدافعية، ومن ثم تم توزيعهم عشوائياً إلي مجموعة استخدمت نمط الإبحار الهرمي الحر، ومجموعة استخدمت نمط الإبحار القائمة المقيد، واسفرت النتائج علي وجود فرق دال إحصائيا لأثر للتفاعل بين نمط الإبحار ،ومستوي الدافعية في مقياس الميل لصالح نمط القائمة مقيد مرتفع الدافعية ، كما وجد فرق دال إحصائيا بين نمط الإبحار الهرمي والقائمة لصالح القائمة لمقيد في اختبار المهارات .

5 – دراسة الرشيدي (2015) :

هدفت التعرف على واقع استخدام ملف الإنجاز في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة بمدينة بريدة ، ولتحقيق هدف الدارسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وصمم استبانة مكونة من (35) فقرة ، وثلاثة محاور ، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ، و(12) مشرفاً ، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة حول أهمية ملف الإنجاز في تنمية المهارات اللغوية بدرجة عالية ، وعدم وجود فروق في واقع استخدام ملف الإنجاز في تنمية المهارات اللغوية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة .

6 – دراسة المدني (2016) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية تحصيل الطلاب في مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية ، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي الذي تضمن اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً منها (30) طالباً كمجموعة تجريبية و(30) طالباً بصفتها مجموعة ضابطة، كما تم بناء أداة الدراسة المتمثلة بالاختبار التحصيلي، الخاص بوحدة القواعد الصرفية الأساسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبحجم أثر مرتفع، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

1. أنها تناولت دراسات متعددة في مجالات مقاطع اليوتيوب ، ومستحدثات التكنولوجيا، والتقنيات التعليمية ، والسبورة الذكية والمهارات اللغوية .
2. هدفت الدراسات إلى التعرف على مدى توافر واستخدام المعلمين لتقنيات التعليم الإلكترونية في المدارس كدراسة Mapuva (2009)، و Gray (2010) ، كما هدفت دراسة دحلان واللوح (2013)، والقحطاني (2017) إلى معرفة أثر توظيف السبورة الذكية، والأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم ، بينما هدفت دراسة عيد (2016) ، والعبد اللات

(2018)إلى استخدام الفيديو ومقاطع اليوتيوب في العملية التعليمية ، أما بقية الدراسات فهدفت إلى تنمية المهارات اللغوية كدراسة حسن (2010) ، وإبراهيم (2012) ، والشبول (2012) ، وخليفة (2013) ، والرشيدي (2015) ، والمدني (2016).

3. معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي ، ماعدا دراسة Mapuva (2009)، و Gray(2010) استخدمتا المنهج الوصفي ، وأيضاً تمثلت معظم أدوات تلك الدراسات في استخدام الاختبارات المتنوعة ، بينما انقسمت الدراسات في عيناتها إلى طلاب مثل دراسة حسن (2010) ، وإبراهيم (2012) ، والشبول (2012) ، وخليفة (2013) ، والرشيدي (2015) ، والمدني (2016)، بينما دراسة Mapuva (2009) ، وGray (2010) كانت عينتها من المعلمين .
4. كشفت بعض الدراسات أن استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني أثبتت فاعليتها في التدريس لكل من الذكور والإناث ، تفوق المجموعات التجريبية التي استخدمت تكنولوجيا التعليم ، واليوتيوب ، والسبورة الذكية وغيرها من مستحدثات التكنولوجيا على المجموعات الضابطة .
5. وبينت دراسة حسن (2010) ، وإبراهيم (2012) ، والشبول (2012) ، وخليفة (2013) ، والرشيدي (2015) ، والمدني (2016) أن طرائق التدريسية المستخدمة أثبتت فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين .
6. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وبناء وتحديد قائمة بالمهارات اللغوية، والتي صيغت على اختبار ، وبطاقة ملاحظة .
7. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في توظيف مقاطع اليوتيوب ، والبرمجيات المحوسبة في تنمية المهارات اللغوية .

الإطار النظري

يتناول الجانب النظري موضوعات الدراسة الحالية ، بحيث يتم التطرق إلى اليوتيوب ، وشاشة التلفاز ، والبرمجيات المحوسبة ، والمهارات اللغوية الأربع ، وفيما يلي عرض ذلك:

أولاً : اليوتيوب

يوتيوب (بالإنجليزية: YouTube) هو موقع ويب يسمح لمستخدميه برفع التسجيلات المرئية مجاناً ، ومشاهدتها ، ومشاركتها والتعليق عليها وغير ذلك ، تم تأسيسه في 14 فبراير سنة 2005م ، ومحتوى الموقع يتنوع بين مقاطع الأفلام، والتلفاز، والموسيقى، وكذلك الفيديو المنتج من قبل الهواة، وغيرها ، ويعد موقع يوتيوب بحسب إحصائية موقع أليكسا ثالث أكثر المواقع شعبية في العالم حالياً بعد موقعي فيس بوك وجوجل (التميمي وآخرون ، 2016 ، 18) .

وتُعد مقاطع اليوتيوب التعليمية ، والمرتبطة بالمناهج الدراسية المختلفة من أهم الوسائل الفاعلة في اكساب الطلبة المعلومات ، والخبرات المتنوعة ، وأيضاً يوجد على موقع اليوتيوب قنوات تعليمية متنوعة ، يخصص القائمين عليها في عرض الدروس والشروحات المختلفة عليها ، وأيضاً قامت وكالة الغوث الدولية بإنشاء قناة للأونروا عل اليوتيوب فيها المئات من مقاطع الفيديو التي تم تصويرها لشرح المواد الدراسية المختلفة على أيدي خبراء في هذا المجال ، وتم عرضها على اليوتيوب ، فاستخدام مقاطع الفيديو التي يتم تنزيلها من اليوتيوب في تدريس مادة اللغة العربية يتمثل في الآتي :

دروس القراءة ، هناك بعض الدروس مثل درس (صفد) في منهاج الصف التاسع " ففيها جامع الأحمر أو جامع السوق ، وزاوية الشيخ العثماني وبرج الساعة والقلعة " فيتم تحويل تلك المعالم من كلام مجرد إلى أشياء محسوسة من خلال عرض مقاطع يوتيوب عن تلك الآثار بمدينة صفد ، أما دروس النصوص : يتم عرض مقاطع يوتيوب للتعريف بالشعراء ، وأيضاً يستمع الطلاب للقصائد الشعرية عن طريق مقاطع يوتيوب الصوتية والمرئية، وفي دروس النحو والبلاغة والإملاء ، يتم عرض مقاطع يوتيوب لدروس تم تسجيلها لفضائية الوكالة والتي تم بذل جهد كبير فيها ، وهي دروس معدة بشكل دقيق ، وأيضاً شروحات مختلفة لتلك الدروس وبطرق متنوعة للشرح يأخذ منها المعلم ما يناسبه ، وما يتناسب مع مستوى طلبته المعرفي ، بما يحقق له الأهداف المنشودة .

ثانياً : شاشة التلفاز

يُعد التلفاز من أهمّ وسائل الاتصالات الحديثة، والتي لا يخلو بيت ولا مكان منها، وأصبحت الوسيلة الرئيسية التي من خلالها يتم نشر المعلومات المرغوب بنشرها، كما اعتمدت عليها الدول في التواصل مع مواطنيها بشكلٍ مباشرٍ؛ حيث يتم من خلال التلفاز إعلان الرسائل الصوتية والمرئية في آنٍ واحدٍ؛ حيث إنّه يَعرِض الصوت والصورة المنقولة من الأماكن المختلفة حول العالم.

ويتم استخدام التلفاز بصفته شاشة عرض أمام الطلبة في الفصل الدراسي ، يتم من خلالها عرض البرمجيات المحوسبة ، ومقاطع الفيديو ، والمقاطع الصوتية ، وغيرها ، وكل ما يريد المعلم أن يعرضه أمام الطلبة ؛ ليسهل وييسر عملية التعليم والتعلم، وفي هذا الشأن يفضل استخدام الشاشات التي يكون حجمها من(50) بوصة وأكثر ، فكلما كان الحجم كبيراً ، كلما سهل على الطلاب المشاهدة ، وتتميز شاشة التلفاز عن غيرها من وسائل العرض بأن صورتها واضحة جداً وألوانها جذابة ، وهي أفضل بكثير من شاشات العرض الأخرى في دقة الصورة ونقائها .

ثالثاً : البرمجيات المحوسبة

البرمجيات المحوسبة يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة جهاز الحاسوب بإحدى البرامج التطبيقية أو لغات البرمجة ، تحتوي على مواد تعليمية من مقررات دراسية مقسمة إلى أطر وأجزاء صغيرة متسلسلة بمنطقية ، ويوجد بينها علاقات ، تنتقل بالمتعلم من إطار إلى آخر ، وهذه الأطر تمثل أنماط السلوك المخطط والمتتابع ، وهذه الأطر معتمدة على الاستجابة والتعزيز حتى يتحقق ذلك التعلم المرغوب فيها (صالح ، 2010 : 42).

فالبرمجيات المحوسبة التعليمية يتم إعدادها من خلال بعض البرامج الحاسوبية ، وأشهرها برنامج (Microsoft PowerPoint) ، لسهولته بالنسبة للبرمجة خصوصاً للمعلمين ، ويتم من خلاله عرض الشرائح التعليمية التي تتضمن المحتوى التعليمي الذي يريد المعلم شرحه للطلبة ، وأيضاً أنواع الأنشطة التعليمة المختلفة ، والتقويم بأنواعه ، ففي دروس القراءة يتم عرض فقرات الدرس المختلفة ، وأيضاً الأنشطة الشفوية والكتابية ، وفي دروس النصوص يتم عرض البيت الشعري ، ومعانيه وشرحه ، والأنشطة الشفوية والكتابية التي تتعلق به ، وأيضاً في دروس النحو والإملاء والبلاغة ، يتم عرض الأمثلة وشرحها ،وأنشطة تقويمية مختلفة ، ويتم عرض القاعدة أمام الطلبة .

رابعاً : المهارات اللغوية

اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري خلال مراحل تطوره ، فقد أدت دوراً مهماً في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى ، كما أنها تزود الأجيال الإنسانية عبر العصور بالأدوات الفعالة للتقدم والتطور ؛ لأنها من أهم الوسائل في تنظيم المجتمع الإنساني وتطوره ، فاللغة منهج للتفكير والتعبير والاتصال اللغوي ، كما أنها وسيلة للتعليم والتعلم وحفظ التراث الثقافي والفكري.

فالمهارات اللغوية هي الدقة والسهولة في تنفيذ عمل من الأعمال ، وهي (أداء صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة ومراعاة الأفكار والقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة (الشبول ، 2012 : 181) ، وهي إحكام النطق والخط والفهم والإتقان ، والتمرس والتداول للغة كتابة وقراءة واستماعاً ، وتحاوراً ونطقاً وصوتاً ومعجماً وصرفاً ونحواً ودلالة وأسلوباً بحيث إذا أتقن الممارس للغة هذه المستويات بنية وتركيباً وأسلوباً على الجهة الأحكام سمي ماهراً باللغة .

ونظراً لأهمية المهارات اللغوية للمتعلمين ؛ أصبح تعليمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية؛ وأصبح الاهتمام بها على أنها من الوظائف الأساسية للمدرسة، فالمتعلم يحتاج إلى مستوى معين من هذه المهارات على اختلاف أشكالها كالقراءة والكتابة والتعبير والاستماع خلال

حياته اليومية داخل المدرسة أو خارجها ، وهذا الدور المهم الذي تلعبه المهارات اللغوية يتطلب الاهتمام بتعلمها ورعايتها وتنميتها وتجاوز صعوباتها المختلفة بدرجة مرتفعة في جميع مراحل التعليم، ويمكن تصنيف المهارات اللغوية كالآتي :

1- المهارات القرائية :

تُعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الضرورية لدى الفرد ؛ فمن خلالها يتعرف على المعارف والثقافات الأخرى ، وتلعب دوراً كبيراً في تنمية شخصية المتعلم وصقلها ، وذلك من خلال توسيع دائرة خبرته المعرفية ، حيث إنها تلبي لديه حب الاستطلاع ، فمن خلالها يدرك الأشياء والحوادث المألوفة له ، وتهذب العواطف والانفعالات ، وتجعله يحس بذاته وكيانه بين زملائه ، ويكتسب الثقة بنفسه (أبو جاموس والبركات ، 2008 ، 82) ، فالمهارات القرائية تعرف وفهم واستبصار، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة ثم فهم ، وهو إدراك المعاني ، ثم استبصار ، وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير ؛ لأن الاستبصار ليس مجرد فهم المعاني ، إنما هو أيضاً إدراك العلاقات ، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة ، وإدراك ما وراء السطور من معان خفية ، ودلالات ضمنية ، وتنبؤ وحسن توقع لما يتكون عليه الأمور ، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام (مدكور ، 2007 : 171) .

ويقوم الطالب من خلال المهارات القرائية بتحويل الرموز المكتوبة في الكتاب المدرسي وغيره ، إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني ، ويعتبر النطق هو العنصر المميز في تلك المهارات ، ويشكل محوراً أساسياً فيها ، وهي العملية التي يشترك فيها كل من العين والذهن واللسان في وقت واحد ، وامتلاك المهارات القرائية يتمثل في نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبراً عن المعاني ؛ لتحقيق الفهم والإفهام ، والاهتمام بالحركات والسكنات ، وضبط أواخر الكلمات .

وقد حدد بعض الباحثين المهارات القرائية في عدة جوانب متعددة ، والتي منها : مهارات التعرف ، ومنها (التمييز الصوتي بين نطق الحروف ، التعرف على الكلمة ، ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة ، التعرف على الجملة)، ومهارات النطق الصحيح ، ومنها (نطق الأصوات من المخرج نطقاً صحيحاً ،نطق الحركات القطار والطوال ، التمييز في النطق بين الأصوات المفخمة والمرققة) ، ومهارات الفهم ، ومنها (القدرة على فهم المضمون ، وتحليل الكلمات ، واستنتاج الأفكار ، والمعنى العام للنص)، ومهارات الأداء المعبر ، ومنها (تمثيل الأداء الصوتي ، التنويع في الطبقات الصوتية ، وتمثيل المعنى) ، ومهارات الطلاقة ، ومنها (نطق الجمل بصورة تامة ، الوقوف عند تمام المعنى ، جودة النطق) ، ومن خلال ما سبق يتضح

تنوع وشمولية المهارات القرائية ، لذا من الأهمية إكسابها للطلبة ؛ لدورها المهم في عملية التواصل اللغوي لدى الطلبة .

2- المهارات الاستماعية :

يُعد الاستماع من أول الفنون الأربعة للغة ، وهذه الأولوية قد فرضتها طبيعة اللغة نفسها ؛ حيث إن الإنسان لا يمكن في أغلب الأحوال أن يتعلم فنون اللغة الأخرى ما لم يسبقها الاستماع ، فالاستماع من المهارات اللغوية المهمة والمؤثرة في تواصل الطالب مع الآخرين من حوله ، فالاستماع الجيد هو بداية تلقي اللغة سليمة ؛ لأن اللغة تقليد ومحاكاة ، فالمستمع الذي لديه قدرة على تمييز ما يسمع ، والتمييز بين الأفكار الواردة في الرسالة المسموعة ، وغير ذلك من المهارات الأساسية من مهارات الاستماع ، تكون لديه القدرة على الاتصال بالآخرين ، وفهم آرائهم ، والتعامل معهم بطريقة تمكنه من التقدم والاستمرار في حياته التعليمية والعملية .

فالاستماع يشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي ، وفهم مدلول تلك الرموز ، وإدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق ، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايره ، ونقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها (مدكور ، 2002 : 60) ، فالاستماع عملية نشطة تتضمن ربط المعنى بالصوت ، وفهم اللغة المستخدمة في الحديث ، واستيعاب كل من الإشارات الشفهية والمرئية ، والرموز المنطوقة المتضمنة في مواقف التواصل بين المرسل والمستقبل (حسن ، 2010 ، 350) ، فالمتعلم يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية ، إن لم يكن كلها ، فهو مستمع في المدرسة ، وفي الفصل الدراسي ، وفي الإذاعة المدرسية ، وفي الأنشطة المدرسية ، وفي أماكن العبادة ، وفي مختلف المواقف التواصلية التي يكون طرفاً فيها .

وتعتمد العملية التعليمية على المهارات الاستماعية بشكل كبير ؛ لأنها الوسيلة الأولى للتعلم ؛ فإتقان تلك المهارات يؤثر بصورة إيجابية على إتقان بقية فنون اللغة العربية (القراءة ، والكتابة ، والتحدث) ، وأيضاً تسهم في تحسين قدرة الطلبة على استيعاب الأفكار المطروحة ، واستدعائها عند الحاجة إليها ، فالاستماع يشكل جزءاً حيوياً في تحصيل الطلبة بشكل مباشر ، حيث من المهم امتلاك الطلبة لمهارات الاستماع ؛ لدورها المهم في مساعدتهم على فهم ما يتلقونه من رسائل مسموعة ، فتعليم تلك المهارات من الأمور المهمة لتمكين المتعلمين من القدرة التواصلية الفعالة مع الآخرين ، ويتم امتلاك المتعلمين لتلك المهارات من خلال التدريب والممارسة في حصص اللغة العربية ، وفي الأنشطة الخارجية المختلفة .

3 – مهارة التعبير الشفوي :

يُعد التعبير الشفوي من أهم ألوان النشاط اللغوي للإنسان ، وهو من أرقى أنواع التعبير التي اختصه الله بها ، ويمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به ، وبه يحقق الإنسان ذاته في كثير من مواقف الحياة ، وبقدر ما يتمكن الإنسان من مهارة التعبير الشفوي ، يكون نجاحه في تعامله وتكيفه مع غيره من الناس (عبد العظيم ، 2018 ، 30) ، فالتعبير الشفوي شكل من أشكال التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع ؛ لذا فإن اكتساب مهاراته يعد أمراً ضرورياً للمتعلم ؛ لأنه أكثر الفنون اللغوية استخداماً داخل حجرة الصف أو خارجه بمجالاته المتعددة والتي منها : الحوار ، والمناقشة، و الإلقاء ، فمن خلاله يكُسب المتعلم القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث بطلاقة ، كما يثير لديهم دوافع المشاركة الإيجابية في المناقشات وتبادل الآراء باقتدار .

فالتعبير الشفوي هو الذي يرسم صورة الشخصية في أذهان الآخرين ، ومن خلاله يمكن المتعلم أن يؤكد ذاته ، فهو مهارة يتمكن الطلاب من خلالها نقل الخبرات والأفكار والمشاعر وتوصيل كل ذلك بطريقة يجب أن تلقى قبولاً من المستمع ، بحيث تتسم بترتيب المقدمة ، وتسلسل الأفكار ، والوقفة المناسبة ، والنطق السليم ، والخاتمة المؤثرة ، وتعبيرات الوجه ، والإيماءات بما يساعد على نقل الرسالة الشفهية بشكل صحيح دقيق يعبر عن قصد المتحدث فعلاً .

واكتساب التلميذ لمهارات التعبير الشفوي أمر ضروري ؛ لأنه كثيراً ما يتعرض لمواقف تتطلب إجادته لتلك المهارات ، كالانخراط في مناقشات مع أساتذته ، وزملائه ، أو تنظيمه لندوة ، أو قيامه بالخطابة أمام معلميه وزملائه إلى غير ذلك (طعيمة ، 2002 : 99) ، ويهدف التعبير الشفوي إلى إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سلمية ، والقدرة على تسلسل الأفكار ، وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطاً منطقياً ، وتزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم ، وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها ، وتشجيعهم على التحدث والمناقشة (مقابلة وبطاح ، 2015 ، 334) ، ويمكن تصنيف مهارات التعبير الشفوي إلى أربعة جوانب رئيسة تتفق مع طبيعة عملية التعبير الشفوي ومكوناتها ، وهذه الجوانب هي (الجانب الفكري ، والجانب اللغوي ، والجانب الصوتي ، والجانب الملمحي) ، ويندرج تحت كل جانب من الجوانب الأربعة العديد من مهارات التعبير الشفوي .

4 – المهارات الكتابية :

المهارات الكتابية عملية ضرورية للحياة العصرية ، فهي وسيلة من وسائل الاتصال التي تمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ، وأن يقف على أفكار غيره ، وأن يبرز ما لديه من مشاعر وأحاسيس مختلف ، وما يود تدوينه من مواقف وحوادث مختلفة (رشوان وآخرون ، 2015 ،

261) ، فالكتابة أداة من أدوات التعلم ، وبها يعرض المتعلم ما تعلمه ، ويكشف عن مدى فهمه له ، ويعبر عن قدرته ومواهبه في مجالات كثيرة تتطلب التعبير الكتابي ، ومن خلالها يمكن الحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً .

وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسة : أولها الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال ومناسبتها لمقتضى الحال ، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري ، وثانيهما الكتابة السليمة من حيث الهجاء ، وعلامات الترقيم ، والمشكلات الكتابية الأخرى مثل الهمزات ، وثالثهما الكتابة بشكل واضح وجميل ، فالثاني والثالث متصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة، أو مهارات التحرير العربي (الهويمل وبني دومي ، 2018 ، 55) ، فالتعبير الكتابي كلام مكتوب يعبر به الإنسان عن نفسه ؛ حاجاته ومشاعره واستجاباته ، وهو كلام ذو غايات ومقاصد يتطلب توليد المعاني ، وترتيب الأفكار وترابطها ، كما يتطلب من المتعلم السيطرة على الاستخدام الصحيح للغة (إبراهيم ، 2012 : 1695) ، وهو نوعان من حيث وظيفته وهما : التعبير الكتابي الوظيفي ، والتعبير الكتابي الإبداعي .

ويتضح أهمية امتلاك الطلبة للمهارات الكتابية ؛ وذلك لأهمية المهارات الكتابية لدى الطالبة في حياته التعليمية والعملية ، ويتم إكساب الطلبة لتلك المهارات من خلال تمكينهم من آداب الكتابة ، واختيار الموضوع المناسب ، وترتيبه ، والاهتمام بعلامات الترقيم ، والكتابة بتركيز ووضوح ، وتطوير قدراتهم على التعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي ، وتنظيم الموضوع بشكل يعرض فيه الطالب أفكاره بكل ووضوح وسهولة ، بشكل متسلسل ، يعبر فيه عما يريده ، بطريقة عرض مناسبة ، وأيضاً من المهم إكساب الطلبة القدرة على الاقتباس ، وجمع المعلومات المرتبطة بالموضوع ، ووضع الشواهد المناسبة له ، لهذا من الأهمية بمكان الاهتمام بالمهارات الكتابية من خلال توظيف فروع اللغة العربية في تحقيق هدف امتلاك الطلبة لناصية المهارات الكتابية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في ضوء طبيعة الدراسة منهجين ، وهما:

المنهج الوصفي التحليلي : والذي من خلاله يتم تحديد المهارات اللغوية المراد تنميتها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية .

المنهج شبه التجريبي : المتمثل في تجربة مجموعتين يتم اختيارهما عشوائياً ، وأثبت التكافؤ بينهما ، حيث اختيرت إحدى المجموعتين لتكون مجموعة تجريبية يتم تدريسها منهاج اللغة العربية

من خلال توظيف اليوتيوب ، وشاشة تلفاز ، وبرمجيات محوسبة، وأخرى ضابطة تدرس منهاج اللغة العربية بالطريقة المعتادة .

ثانياً : مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى للعام الدراسي 2018-2019 م ، حيث بلغ عددهم (2566) طالب حسب مكتب تعليم شرق الوسطى التعليمية .

ثالثاً : عينة الدراسة :

- العينة الاستطلاعية :

قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (38) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي من خارج عينة الدراسة الفعلية .

- العينة الفعلية :

تكونت عينة الدراسة من (76) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي بمدرسة دير البلح الإعدادية (ج) للعام الدراسي 2018 – 2019 م ، حيث تم اختيار شعبتين أحدهما بصفتها مجموعة تجريبية وهي الصف التاسع (4) ، تدرس مادة اللغة العربية بتوظيف اليوتيوب ، وشاشة تلفاز ، وبرمجيات محوسبة ، والمجموعة الأخرى ضابطة وهي الصف التاسع (2) ، تدرس مادة اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

رابعاً : أدوات الدراسة:

جرى استخدام أربع أدوات لجمع البيانات وتحليلها ؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها والتي تمثلت في الآتي :

1. بطاقة ملاحظة المهارات القرائية .
2. اختبار المهارات الاستماعية .
3. بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي .
4. اختبار المهارات الكتابية .

وفيما يلي عرض للخطوات التي للوصول إلى تصميم أدوات الدراسة في صورتها النهائية على النحو التالي :

أولاً : بطاقة ملاحظة المهارات القرائية :

1 – الهدف من بطاقة الملاحظة : تمثل الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة تقويم أداء طلاب الصف التاسع الأساسي (عينة البحث) في المجموعتين الضابطة والتجريبية للمهارات القرائية موضع البحث ؛ حتى يمكن تحديد أثر توظيف (اليوتيوب ، وشاشة التلفاز ، والبرمجيات

المحوسبة) في تنمية تلك المهارات لدى المجموعة التجريبية ، وبالتالي التحقق من صحة الفرض الخاص بالمهارات القرائية .

2 – مصادر بناء محتوى البطاقة : تم الاعتماد في بناء محتوى البطاقة على المهارات القرائية ، والتي تم تحديدها من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ، وتضمنت هذه القائمة مجموعة من المهارات وهي:

1. يُخرج الحروف من مخارجها الصحيحة عند النطق
2. ينطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً .
3. ينطق صوت الحرف مع أشكال التنوين المختلفة
4. يتجنب القراءة البطيئة المجهدة .
5. يقرأ الجمل بالسرعة المناسبة.
6. يقرأ الجمل دون حذف بعض الكلمات أو الحروف.
7. يُخرج الكلمات بعضها في أثر بعض دون بطء أو تردد.
8. يراعي علامات الترقيم أثناء القراءة
9. يقرأ بدون تكرار لبعض الكلمات أثناء القراءة.
10. يستخدم درجة الصوت المناسبة للموقف القرائي.
11. قراءة الجملة بدون توقف عند بعض الكلمات .
12. ينتقل أثناء القراءة من سطر لأخر بسهولة ويسر.

ولضبط تلك القائمة ، والتأكد من صدقها تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين ، وبعد إجراء التعديلات جاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (12) مهارة قرائية ، حيث تم تحويل تلك المهارات إلى عبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس ، بشكل يصف الأداء المطلوب من الصف التاسع الأساسي القيام به ؛ ليدل على إتقانهم للمهارات القرائية .

3 – وصف البطاقة : تم وضع في صورتها المبدئية مشتملة على المهارات القرائية ، وقد تم تحديدها في ضوء مناسبتها لطلاب الصف التاسع الأساسي ، وآراء السادة المحكمين ؛ حيث تضمنت بطاقة الملاحظة (12) مهارة قرائية ، وقد صيغت كل مهارة في عبارة إجرائية قصيرة ؛ حتى يتمكن ملاحظتها وتقويمها ، وتم استخدام الفعل المضارع ليصف الأداء موضع الملاحظة ، وعلى المستوى الرأسي في البطاقة يوجد مستوى الأداء الذي يؤدي به طلاب الصف التاسع الأساسي كل مهارة من مهارات البطاقة ، وتم تحديده في ضوء مستويات خمسة هي متوافرة بدرجة (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، ضعيفة جداً) ، بحيث تعطى أربع درجات للمستوى

الأول ، وثلاث درجات للمستوى الثاني ، ودرجتين للمستوى الثالث ، ودرجة واحدة للمستوى الرابع ، وصفر للمستوى الخامس .

4 – صدق بطاقة ملاحظة المهارات القرائية :

تم التأكد من صدق بطاقة المهارات القرائية من خلال الآتي:

أ . صدق المحكمين :

تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين الأكاديميين والتربويين في اللغة العربية وطرق تدريسها ، ومشرفي مادة اللغة العربية ، ومعلمي مادة اللغة العربية ؛ بهدف التأكد من تصميم البطاقة بشكل عام ، وسلامة صياغة العبارات ووضوحها ، وارتباط المهارة بالجانب الذي تندرج تحته ، وقد أقر المحكمون سلامة البطاقة من حيث صياغتها وشمولها ، ليصبح عدد المهارات التي تقيسها البطاقة (12) مهارة قرائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكون من (38) طالباً ، من خارج عينة الدراسة ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة مع الدرجة الكلية لبطاقة المهارات القرائية ، والجدول رقم (1) يوضح ذلك :

جدول (1)

معاملات الارتباط بين المهارات القرائية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

المهارة	معامل الارتباط	قيمة (Sig)	المهارة	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
1	**0.616	0.000	7	**0.677	0.000
2	**0.442	0.007	8	**0.479	0.003
3	**0.631	0.000	9	**0.565	0.000
4	**0.473	0.004	10	**0.519	0.001
5	**0.652	0.000	11	*0.387	0.021
6	**0.561	0.000	12	**0.605	0.000

يتضح من خلال الجدول السابق بأن جميع قيم (Sig) ، كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، بمعنى أن معاملات الارتباط المقابلة دالة إحصائياً ، عليه فإن جميع أسئلة الاختبار تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب .

5- **ثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية :**

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية من خلال طريقة اتفاق المُلاحظين في حساب معامل الثبات ، فكانت نسبة الاتفاق بين المُلاحظين (82%) ، وهذا يعني أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في قياس أداء طلاب الصف التاسع (عينة البحث) في المهارات القرائية التي يسعى البحث الحالي لتنميتها .

ثانياً : اختبار المهارات الاستماعية :

يسير اختبار المهارات الاستماعية في بنائه في الخطوات التالية :

1 – الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف التاسع الأساسي من المهارات الاستماعية في مستوياته المختلفة ؛ الأمر الذي يكفل التعرف على أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة التلفاز ، البرمجيات المحوسبة) في تنمية المهارات الاستماعية بشكل موضوعي .

2 – تحديد المهارات الاستماعية المراد قياسها : تم الاعتماد في تحديد المهارات الاستماعية المراد قياسها من خلال البحوث والدراسات السابقة ، والأدبيات التربوية في مجال الاستماع ، وتم وضع قائمة لتلك المهارات الاستماعية ، وهي :

1. تحديد الفكرة الرئيسة للنص المسموع .
2. ربط الأفكار المسموعة بما لدى المستمع من أفكار وخبرات سابقة .
3. إدراك العلاقات بين الأفكار المسموعة
4. تحديد معاني المفردات من خلال السياق المسموع .
5. التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار غير الصحيحة .
6. استنتاج الأحكام الصحيحة من النص المسموع .
7. استخلاص بعض المعلومات المتضمنة في النص .
8. الربط بين السبب والنتيجة .
9. الإجابة عن الأسئلة التفصيلية للمادة المسموعة .
10. تمييز أدوار الشخصيات في النص المسموع .
11. الربط بين الكلمات المسموعة مع ما يناسبها من الجمل .
12. تحديد الجمل والعبارات التي تشير إلى سلوك معين في النص المسموع .
13. وصف بعض المظاهر التي ورد ذكرها في النص المسموع بكلمات ملائمة .
14. استخلاص المعلومات المهمة مما يسمع .

ولضبط تلك القائمة ، والتأكد من صدقها تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين ، وبعد إجراء التعديلات جاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (14) مهارة استماعيه.

3 – محتوى الاختبار : تم اختيار المادة المسموعة في الاختبار من خلال كتابات ومؤلفات بعض الكتاب ، والأدباء ، والمفكرين ، وتم استبعاد النصوص المقررة على الطلاب ؛ بحيث يعتبر كل نص من النصوص المختارة موقفاً جديداً بالنسبة للطلاب ، وقد روعي أن تكون لغة النص فصيحة ، وسهلة ، وأن يكون النص صالحاً لقياس المهارات الاستماعية موضع القياس ، بمعنى أن يتضمن النص المهارات موضع القياس .

3 – مفردات الاختبار وصياغة أسئلته : جاءت أسئلة اختبار المهارات الاستماعية متنوعة ومتفاوتة بين فقرات ذات الإجابة المنتقاة ، وتتمثل في الاختيار من متعدد ، وفقرات الصواب والخطأ ، والفقرات ذات الإجابات المصاغة ، وتتمثل في فقرات ذات الإجابة القصيرة ، وفقرات المقال ، وقد بلغت أسئلة الاختبار (28) سؤالاً ، تناولت (14) مهارة من المهارات الاستماعية.

4 – **صدق اختبار المهارات الاستماعية :**

تم التأكد من صدق اختبار المهارات الاستماعية من خلال الآتي:

أ . صدق المحكمين :

تم عرض اختبار المهارات الاستماعية على مجموعة من المحكمين المتخصصين الأكاديميين والتربويين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ومشرفي مادة اللغة العربية ، ومعلمي مادة اللغة العربية ؛ بهدف التأكد من صدق الاختبار ، وصلاحيته بصفتها أداة لقياس المهارات الاستماعية ، للقيام بتقنين فقراته وتعديلها حسب توصيات السادة المحكمين .

ب – صدق الاتساق الداخلي :

يقصد بالصدق الداخلي للاختبار مدى قدرة تساؤلات الاختبار على قياس ما وضع لأجل قياسه، ويتم هذا الأمر من خلال احتساب معاملات الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية لأسئلته ، وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الفعلية بلغ عددها (38) طالباً ، وذلك للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار ، والجدول رقم (2)، يبين لنا نتائج صدق الاتساق الداخلي للاختبار :

جدول (2)

معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط	قيمة (Sig)	المهارة	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
1	**0.597	0.000	8	**0.592	0.000
2	**0.790	0.000	9	*0.344	0.040
3	*0.397	0.017	10	**0.566	0.000
4	**0.539	0.001	11	**0.541	0.001
5	**0.588	0.000	12	**0.466	0.004
6	**0.539	0.001	13	**0.537	0.001
7	**0.508	0.002	14	*0.403	0.015

يتضح من خلال الجدول السابق بأن جميع قيم (Sig) ، كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، بمعنى أن معاملات الارتباط المقابلة دالة إحصائياً ، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي .

5- **ثبات اختبار المهارات الاستماعية :**

تم تقدير ثبات الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية ، وذلك باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار المهارات الاستماعية (0.84) ، وهذا يدل على أن الاختيار يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ثالثاً : بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي :

سار إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات التالية :

1 – الهدف من بطاقة الملاحظة : تمثل الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة تقويم أداء طلاب الصف التاسع الأساسي (عينة البحث) في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمهارات التعبير الشفوي موضع البحث ؛ حتى يمكن تحديد أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة التلفاز ، البرمجيات المحوسبة) في تنمية تلك المهارات لدى المجموعة التجريبية ، وبالتالي التحقق من صحة الفرض الخاص بمهارات التعبير الشفوي .

2 – مصادر بناء محتوى البطاقة : تم الاعتماد في بناء محتوى البطاقة على مهارات التعبير الشفوي ، والتي تم تحديدها من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ، وتضمنت هذه القائمة مجموعة من المهارات وهي:

1. يقدم الحديث بمقدمة مناسبة .
2. يعرض الأفكار بترتيب منطقي .
3. يبرز الفكرة الرئيسة للموضوع .

4. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين المنطقية .
5. يختتم الحديث بخاتمة جذابة ومؤثرة .
6. يستخدم الكلمات الفصيحة المناسبة .
7. يستخدم الألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة بدقة
8. يوظف الحقائق والمعلومات توظيفاً يناسب الموضوع
9. يستخدم أدوات الربط المناسبة .
10. يستشهد لحديثه بالشواهد المناسبة .
11. يتحدث بصوت مسموع مناسب للجميع .
12. يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة .
13. يضبط الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً .
14. ينوع في طبقات الصوت وفقاً للمعنى .
15. يراعي مواضع الوقف المناسبة .
16. ينوع في سرعة الحديث وفقاً للمعنى والمستمع .
17. يتحدث دون ارتباك .
18. يستخدم الإيماءات والإشارات المناسبة للمعاني .
19. يوظف تعبيرات الوجه بطريقة ملائمة .
20. يتخذ الوقفة المعتدلة المناسبة .

ولضبط تلك القائمة ، والتأكد من صدقها تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين ، وبعد إجراء التعديلات جاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (20) مهارة للتعبير الشفوي ، حيث تم تحويل تلك المهارات إلى عبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس ، بشكل يصف الأداء المطلوب من الصف التاسع الأساسي القيام به ؛ ليدل على إتقانهم لمهارات التعبير الشفوي.

3 – وصف البطاقة : تم وضع في صورتها المبدئية مشتملة على مهارات التعبير الشفوي ، وقد تم تحديدها في ضوء حاجات طلاب الصف التاسع الأساسي ، وآراء السادة المحكمين ؛ ، وقد صيغت كل مهارة فرعية في عبارة إجرائية قصيرة ؛ حتى يتمكن ملاحظتها وتقويمها ، وتم استخدام الفعل المضارع ليصف الأداء موضع الملاحظة ، وعلى المستوى الرأسي في البطاقة يوجد مستوى الأداء الذي يؤدي به طلاب الصف التاسع الأساسي كل مهارة من مهارات البطاقة ، وتم تحديده في ضوء مستويات خمسة هي متوافرة بدرجة (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، ضعيفة

جداً) ، بحيث تعطى أربع درجات للمستوى الأول ، وثلاث درجات للمستوى الثاني ، ودرجتين للمستوى الثالث ، ودرجة واحدة للمستوى الرابع ، وصفر للمستوى الخامس .

4 – صدق بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي :

تم التأكد من صدق بطاقة مهارات التعبير الشفوي من خلال الآتي:

أ . صدق المحكمين :

تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين الأكاديميين والتربويين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ومشرفي مادة اللغة العربية ، ومعلمي مادة اللغة العربية ؛ بهدف التأكد من تصميم البطاقة بشكل عام ، وسلامة صياغة العبارات ووضوحها ، وارتباط المهارة بالجانب الذي تندرج تحته ، وقد أقر المحكمون سلامة البطاقة من حيث صياغتها وشمولها ، ليصبح عدد المهارات التي تقيسها البطاقة عشرين مهارة

ب – صدق الاتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكون من (38) طالباً ، من خارج عينة الدراسة ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والدرجة لبطاقة التعبير الشفوي ، والجدول رقم (3) يوضح ذلك :

جدول (3)

معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط	قيمة (Sig)	المهارة	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
1	*0.354	0.034	11	**0.797	0.000
2	**0.678	0.000	12	**0.679	0.000
3	**0.467	0.004	13	**0.442	0.007
4	**0.504	0.001	14	*0.409	0.013
5	*0.339	0.043	15	**0.628	0.000
6	*0.345	0.039	16	**0.449	0.006
7	*0.345	0.039	17	**0.537	0.001
8	*0.384	0.021	18	**0.583	0.000
9	**0.561	0.001	19	**0.696	0.000
10	**0.674	0.000	20	**0.685	0.000

يتضح من خلال الجدول السابق بأن جميع قيم (Sig) ، كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، بمعنى أن معاملات الارتباط المقابلة دالة إحصائياً ، وهذا يؤكد أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي .

5- ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي :

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي من خلال طريقة اتفاق المُلاحظين في حساب معامل الثبات ، فكانت نسبة الاتفاق بين المُلاحظين (80%) ، وهذا يعني أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في قياس أداء طلاب الصف التاسع (عينة البحث) في مهارات التعبير الشفوي التي يسعى البحث الحالي لتنميتها .

رابعاً : اختبار المهارات الكتابية :

سار إعداد اختبار المهارات الكتابية وفق الخطوات التالية :

1 – الهدف من الاختبار : تمثل الهدف من إعداد اختبار المهارات الكتابية هو قياس قدرة طلاب الصف التاسع الأساسي في المهارات الكتابية .

2 – مصادر بناء الاختبار : تم الاعتماد في بناء الاختبار من خلال تحديد المهارات الكتابية المراد قياسها من خلال البحوث والدراسات السابقة ، والأدبيات التربوية في مجال المهارات القرائية ، وتم وضع قائمة لتلك المهارات القرائية ، وهي :

1. مقدمة جذابة ومنتمية
2. سلامة الفكرة.
3. وضوح الأفكار.
4. الدقة في تحديد الأفكار.
5. الصدق في تصوير المشاعر.
6. استعمال اللغة السلمية.
7. تماسك العبارات وعدم تفككها .
8. استخدام ألفاظ واضحة خالية من التعقيد
9. تجنب تكرار الكلمات بصورة متقاربة.
10. خلو الكتابة من أخطاء النحو والصرف والإملاء.
11. الاستعمال السليم لعلامات الترقيم.
12. وضوح الصيغة الفنية في العبارات والتراكيب.
13. حسن التنظيم العام للموضوع (مقدمة ، عرض ، خاتمة)
14. خاتمة منتمية تلخص الموضوع.

ولضبط تلك القائمة ، والتأكد من صدقها تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين ، وبعد إجراء التعديلات جاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (14) مهارة كتابية .

3 – الاختبار في صورته الأولية :

تضمن الاختبار في صورته الأولية قسمين من الأسئلة ، القسم الأول هو الأسئلة الموضوعية ، وتتكون من (12) سؤالاً ، كل سؤال يقيس مهارة من مهارات التعبير الكتابي ، أما القسم الثاني فهو قسم السؤال المقالي ، ويتكون من سؤال واحد وهو الكتابة في موضوع معين ، على أن يراعي قياس مجموعة المهارات المحددة سابقاً ، وعددها (14) مهارة كتابية .

4 – صدق اختبار التعبير الكتابي :

أ – صدق المحكمين : حيث عُرض الاختبار على عدد من المتخصصين في اللغة العربية ؛ بهدف فحص مفرداته وإبداء الرأي في مدى صحته العلمية ، ومناسبته لطلاب الصف التاسع الأساسي ، ومدى مناسبته للهدف الذي وضع من أجله ، وتم إجراء التعديلات حسب آراء السادة المحكمين .

ب – صدق الاتساق الداخلي : تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة من طلاب الصف السابع الأساسي – خلاف عينة البحث الأصلية – بهدف التأكد من صدق الاختبار وثباته ولتحديد الزمن المناسب للاختبار ، وقد بلغ معامل صدق الاتساق الداخلي (0.86) ، وهو معامل يعطي ثقة في الاختبار ، ويؤكد صلاحيته للتطبيق .

6 – ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار بإعادة تطبيقه على العينة نفسها التي طبق عليها ، وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، ووجد أن حساب معامل الثبات (0.84) ؛ مما يدل على تمتع الاختبار بثبات مرتفع يمكن استخدامه كأداة ثابتة لقياس المهارات الكتابية .

خامساً : ضبط متغيرات الدراسة :

لدراسة أثر المتغير التجريبي (توظيف اليوتيوب ، وشاشة التلفاز ، وبرمجيات محوسبة) ، على المتغير التابع (تنمية المهارات اللغوية) ، كان لا بد من ضبط أهم المتغيرات التي تؤثر على كل منها ، حيث يمكن أن تنسب نتائج التغير في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي إلى التغير في العامل التجريبي فقط ، وفيما يلي عرض كيفية ضبط متغيرات الدراسة :

1 – طريقة التدريس :

تم التدريس بتوظيف (توظيف اليوتيوب ، وشاشة التلفاز ، وبرمجيات محوسبة) بصفتها طريقة تدريس مع المجموعة التجريبية في الوحدة الخامسة ، والوحدة السادسة ، والوحدة السابعة من

وحدات الكتاب المدرسي للعام الدراسي 2018–2019م ، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة الوحدات الثلاث بالطريقة الاعتيادية في التدريس .

2 – المستوى الاقتصادي والاجتماعي :

لقد راعى الباحثان عند اختيارهما لتلك المدرسة أن تكون من منطقة سكانية واحدة ؛ لتحقيق من أنهما من نفس المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

3 – التكافؤ بين المجموعتين في المهارات القرائية :

لحساب التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات اللغوية، قام الباحثان بحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في كل من بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، واختبار المهارات الاستماعية ، وبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي ، واختبار المهارات الكتابية ، وذلك عن طريق حساب قيمة (ت) فكانت النتائج كما يلي :

جدول (4)

اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة و التجريبية في المهارات اللغوية الأربعة

المهارات القرائية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة
بطاقة ملاحظة المهارات القرائية	ضابطة	38	34.74	7.380	0.016	0.987	غير دالة
	تجريبية	38	34.71	6.612			
اختبار المهارات الاستماعية	ضابطة	38	14.95	3.827	0.158	0.875	غير دالة
	تجريبية	38	14.79	4.811			
بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي	ضابطة	38	61.16	12.710	−0.090−	0.928	غير دالة
	تجريبية	38	61.42	12.875			
اختبار المهارات الكتابية	ضابطة	38	13.87	3.565	0.260	0.795	غير دالة
	تجريبية	38	13.66	3.490			

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، واختبار المهارات الاستماعية ، وبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي ، واختبار المهارات الكتابية ، وعليه فإن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتان في المهارات اللغوية قبل البدء في التجربة .

سادساً – تطبيق الدراسة الميدانية :

سار تطبيق الدراسة الميدانية كما يلي :

1– تطبيق أدوات الدراسة قبلياً :

تم تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، واختبار المهارات الاستماعية ، وبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي ، واختبار المهارات الكتابية قبل تطبيق التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية في يوم السبت والأحد والاثنين الموافق 20 ، 21 ، 22 من أكتوبر 2018 م ، وتم التصحيح بعد ذلك ، والاحتفاظ بالدرجات حتى استخدام الأساليب الإحصائية بعد الانتهاء من تطبيق التجربة والتطبيق البعدي .

2 – تطبيق التجربة :

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات الدراسة بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، واختبار المهارات الاستماعية ، وبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي ، واختبار المهارات الكتابية ، والتأكد من تكافؤ المجموعتين ، تم البدء في تطبيق التجربة للمجموعة التجريبية يوم السبت الموافق 27 من أكتوبر 2018 م ، وانتهي يوم الخميس الموافق 6 من ديسمبر 2018 م ، أي أن تطبيق البرنامج استغرق حوالي خمسة أسابيع بواقع (35) حصة دراسية .

3 – تطبيق أدوات الدراسة بعدياً:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، واختبار المهارات الاستماعية ، وبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي ، واختبار المهارات الكتابية بعد تطبيق التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية في يوم السبت والأحد والاثنين الموافق 8 ، 9 ، 10 من ديسمبر 2018 م ، وتم رصد الدرجات بعد ذلك .

الأسلوب الإحصائي:

استعان الباحثان بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة ، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون ، ومعامل كودر – ريتشاردسون 21 ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ، واختبار (T-Test) ، ومربع إيتا .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

وللإجابة عن السؤال الأول ونصه :

ما المهارات اللغوية المراد تنميتها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية ، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية ، وأيضاً رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين ، وتضمنت هذه القائمة أربع مهارات رئيسة ، وهي :

1. المهارات القرائية : وتندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية ، وعددها (12) مهارة قرائية.
2. المهارات الاستماعية : وتندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية ، وعددها (14) مهارة استماعية .
3. مهارات التعبير الشفوي : وتندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية ، وعددها (20) مهارة من مهارات التعبير الشفوي .
4. المهارات الكتابية : وتندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية ، وعددها (14) مهارة كتابية.

وتم تفصيل تلك المهارات الفرعية المندرجة من المهارات الرئيسية ، وذلك في إعداد أدوات الدراسة الأربعة .

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه :

ما أثر توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تدريس منهاج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ؟

قام الباحثان بصياغة الفروض الصفرية التالية للإجابة عن هذا السؤال ، وتم عرضها كالآتي :

الفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات القرائية في التطبيق البعدي .

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين ؛ وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ، ويوضح الجدول رقم (5) قيمة (ت) ، ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة .

جدول (5)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية

المهارات القرائية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	38	38.92	4.744	-3.269	.002	دالة
	تجريبية	38	42.63	5.143			

يتضح من بيانات الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بلغ قيمة(38.92) ، وهو أقل من متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة البالغ (42.63)، كما جاءت نتيجة قيمة " ت " بلغت (3.269-) ، بقيمة احتمالية (.002) ، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك نرفض الفرض الأول من فروض الدراسة ونقبل بالفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

ولقد قام الباحثان باستخدام اختبار حجم التأثير ؛ لمعرفة حجم أثر(اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، والفرق في الأثر بين المجموعتين التجريبية والضابطة :

جدول (6)

حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) باستخدام مربع ايتا من خلال القياس البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجات الحرية	مربع ايتا	حجم التأثير
بطاقة الملاحظة	الضابطة	38	38.92	4.744	-3.269	74	0.126	كبير
	التجريبية	38	42.63	5.143				

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا لبطاقة الملاحظة تساوي (0.126) ، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (0.06)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تنمية المهارات كان كبيراً، وبالتالي يمكن القول بأن : توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) يحقق أثراً مرتفعاً (قوة تأثير مربع ايتا = 0.126) في تنمية المهارات القرائية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي

الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات الاستماعية في التطبيق البعدي .

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين ؛ وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الاستماعية ، ويوضح الجدول رقم (7) قيمة (ت) ، ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاستماعية .

جدول (7)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاستماعية

المهارات الاستماعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	38	19.03	4.003	-3.680	.000	دالة
	تجريبية	38	21.97	2.890			

يتضح من بيانات الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاستماعية بلغ قيمة(19.03) ، وهو أقل من متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاستماعية البالغ (21.97)، كما جاءت نتيجة قيمة " ت " بلغت (3.680-) ، بقيمة احتمالية (000.) ، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (

0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك نرفض الفرض الأول من فروض الدراسة ونقبل بالفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات الاستماعية في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

ولقد قام الباحثان باستخدام اختبار حجم التأثير؛ لمعرفة حجم أثر(اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، والفرق في الأثر بين المجموعتين التجريبية والضابطة :

جدول (8)

حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) باستخدام مربع ايتا من خلال القياس البعدي لاختبار المهارات الاستماعية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجات الحرية	مربع ايتا	حجم التأثير
المهارات الاستماعية	الضابطة	38	19.03	4.003	-3.680	74	0.155	كبير جداً
	التجريبية	38	21.97	2.890				

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا لبطاقة الملاحظة تساوي (0.155) ، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (0.14)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تنمية المهارات كان كبيراً جداً ، وبالتالي يمكن القول بأن : توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) يحقق أثراً مرتفعاً (قوة تأثير مربع ايتا = 0.155) في تنمية المهارات الاستماعية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التعبير الشفوي في التطبيق البعدي .

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين ؛ وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية

في اختبار مهارات التعبير الشفوي ، ويوضح الجدول رقم (9) قيمة (ت) ، ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الشفوي .

جدول (9)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي

التعبير الشفوي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	38	70.39	7.646	−2.053	0.044	دالة
	تجريبية	38	73.87	7.091			

يتضح من بيانات الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي بلغ قيمة(70.39) ، وهو أقل من متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة البالغ (73.87)، كما جاءت نتيجة قيمة " ت " بلغت (−2.053−) ، بقيمة احتمالية (0.044) ، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك نرفض الفرض الأول من فروض الدراسة ونقبل بالفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في بطاقة ملاحظة التعبير الشفوي في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريب

ولقد قام الباحثان باستخدام اختبار حجم التأثير ؛ لمعرفة حجم أثر(اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، والفرق في الأثر بين المجموعتين التجريبية والضابطة :

جدول (10)

حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) باستخدام مربع ايتا من خلال القياس البعدي لبطاقة ملاحظة التعبير الشفوي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجات الحرية	مربع ايتا	حجم التأثير
التعبير الشفوي	الضابطة	38	70.39	7.646	-2.053-	74	0.054	متوسط
	التجريبية	38	73.87	7.091				

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا لبطاقة الملاحظة تساوي (0.054) ، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (0.01)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تنمية المهارات كان متوسطاً ، وبالتالي يمكن القول بأن : توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) يحقق أثراً متوسطً (قوة تأثير مربع ايتا = 0.054) في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .

الفرض الرابع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات الكتابية في التطبيق البعدي .

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين ؛ وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الكتابية ، ويوضح الجدول رقم (11) قيمة (ت) ، ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية.

جدول (11)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية

المهارات الكتابية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	38	16.32	3.778	-2.291-	0.025	دالة
	تجريبية	38	18.37	4.030			

يتضح من بيانات الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية بلغ قيمة(16.32) ، وهو أقل من متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية البالغ (18.37)، كما جاءت نتيجة قيمة " ت " بلغت (−2.291−) ، بقيمة احتمالية (0.025) ، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك نرفض الفرض الأول من فروض الدراسة ونقبل بالفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون من خلال (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المهارات الكتابية في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

ولقد قام الباحثان باستخدام اختبار حجم التأثير ؛ لمعرفة حجم أثر(اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) ، والفرق في الأثر بين المجموعتين التجريبية والضابطة :

جدول (12)

حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) باستخدام مربع ايتا من خلال القياس البعدي لاختبار المهارات الكتابية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجات الحرية	مربع ايتا	حجم التأثير
التعبير الشفوي	الضابطة	38	16.32	3.778	−2.291−	74	0.066	كبير
	التجريبية	38	18.37	4.030				

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا لبطاقة الملاحظة تساوي (0.066)، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (0.06)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) في تنمية المهارات كان كبيراً ، وبالتالي يمكن القول بأن : توظيف (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات تعليمية) يحقق أثراً متوسطاً (قوة تأثير مربع ايتا = 0.066) في تنمية المهارات الكتابية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي .

وتتفق نتيجة الفروض الأربعة والتي أسفرت نتائجها عن أثر توظيف المستحدثات التكنولوجية (اليوتيوب ، شاشة تلفاز ، برمجيات محوسبة) في تنمية المهارات القرائية مع نتائج

الدراسات والبحوث في مجال تنمية المهارات اللغوية ، ومنها : حسن (2010) ، وإبراهيم (2012) ، والشبول (2012) ، وخليفة (2013) ، والرشيدي (2015) ، والمدني (2016) ، والتي أظهرت نتائجها أثر الطرائق التدريسية المستخدمة في تنمية المهارات اللغوية .

وتعزى نتائج الفروض الأربعة والتي تفوقت فيها المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار المهارات القرائية ، وهذا التفوق ناتج عن الأسباب الآتية :

1. البرمجيات المحوسبة تتضمن أنشطة تعليمية مختلفة ومتنوعة منه ما يختص بمهارات اللغوية المختلفة الواضحة ؛ مما يؤدي إلى تنمية المهارات القرائية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي الذين يحاكون تلك المهارات .
2. تعرف الطلاب على مدى أهمية هذه المهارات ، وإجادتها تؤدي إلى التفوق الدراسي ، وزيادة التحصيل الدراسي ، والقدرة على تحقيق الفهم في مادة اللغة العربية .
3. اعتماد التعليم المحوسب على إيجابية ونشاط المتعلم ، على اعتبار أنه محور العملية التعليمية ، وتحولت من خلاله العملية التعليمية من كونها معلومات تملأ عقول التلاميذ ، إلى خبرات ومهارات يكتسبها المتعلم ، من خلال التأثير المباشر للتعليم المحوسب في تحقيق الخبرة المباشرة للتلميذ .
4. استناد المستحدثات التكنولوجية إلى ضرورة جعل التعلم مشوقاً وفعالاً ، وتحويل الدرس التعليمي من التلقين والجمود إلى التفاعل والحيوية ، حيث من خلاله يمكن تنمية المهارات اللغوية ؛ لما له من تأثير فعال في تنمية المهارات .
5. تعتبر المهارات اللغوية وسيلة رئيسة للمتعلم ، حيث يمارس المتعلم تلك المهارات في أغلب الجوانب التعليمية ، إن لمن يكن كلها ، فهو في الفصل قارئ ، ومستمع ، وكاتب ، ومتحدث ، وفي شتى المواقف التعليمية في المواد الدراسية المختلفة .
6. استخدام أساليب متنوعة من التقويم مثل التقويم الذاتي ، وتقويم المجموعة ؛ مما جعل الطلاب على دراية ووعي بمدى تقدمهم الدراسي أثناء قيامهم بالأنشطة ، والتي تتضمن مهارات المهارات اللغوية ، والتي يحتاجها المتعلمون.
7. تميز البرامج التعليمية المحوسبة في عرض المادة التعليمية ، كاستخدام المؤثرات بأشكالها المختلفة ، كالصوت ، والصورة ، والحركة ، واللون ، وكلها تجذب الطلاب ، وتزيد من دافعيتهم وإقبالهم على التعلم .
8. التجديد باستخدام طريقة جديدة لتعلم اللغة العربية ، والخروج بذلك عن الطريقة التقليدية السائدة في المدارس ، والبعد عن الروتين والتقليد ، والتي تتيح للطالب فرصة التفاعل معها ، بحيث

يكون فاعلاً نشطاً ويستغل حواسه ، وتوفر له جواً للمشاركة والتفاعل وإثارة الحواس ، مما جعل المادة التعليمية المقدمة للتلاميذ أكثر جاذبية .

9. اعتمد البرنامج المحوسب على استخدام الحواس والمثيرات المتنوعة من خلال البرنامج المحوسب ، بطريقة مبسطة وفي خطوات قصيرة واضحة ، بالإضافة إلى البطاقات المتنوعة المستخدمة في التدريبات والأنشطة .
10. قدرة البرنامج المحوسب على تقديم المهارات اللغوية بصورة مبسطة وواضحة ، ومنظمة مراعياً الفروق الفردية بين المتعلمين ، وعرضها وفقاً لاحتياجاتهم الخاصة .

ثانياً : توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يوصي الباحثان بما يلي :

1. ضرورة الاهتمام بتعليم المهارات اللغوية للطلاب بمختلف مراحلهم التعليمية ، وإفراد مساحة لها في البرنامج الأسبوعي المخصص للغة العربية ، يتناول شرحاً لتلك المهارات ، وكيفية استخدامها ، متضمناً تدريبات وأنشطة تساعد التلاميذ على إتقان هذه المهارات .
2. مراعاة التوازن في تقديم مهارات اللغة العربية ، أمر ضروري بحيث لا يسمح بأن تنمو مهارة على حساب مهارات أخرى ؛ ومن ثم ينبغي العناية والاهتمام بالمهارات اللغوية بصورة منظمة ، ومقصودة من خلال الأنشطة اللغوية المتنوعة .
3. تفعيل استخدام مقاطع اليوتيوب المرئية ، والصوتية في تدريس منهاج اللغة العربية ؛ نظراً لفاعليتها في العملية التعليمية .
4. عقد دورات تدريبية ومستمرة لتدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي العليا والدنيا .
5. توفير الأدوات والمستلزمات والتقنيات اللازمة في المدارس للاستفادة من المستحدثات التكنولوجية ، وأهمها الحاسوب والبرامج التعليمية الإلكترونية ؛ لما لها من أثر إيجابي في تحسين مستوى الطلاب في المهارات المختلفة ، والتحصيل المعرفي .
6. إجراء المزيد من الدراسات حول تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب بمختلف مراحلهم الدراسية .

قائمة المراجع :

1. إبراهيم ، أمل (2012) ، " فعالية تدريس النص الأدبي في ضوء المدخل الكلي في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة البحث العلمي في التربية ، العدد الثالث عشر ، مصر .
2. أبو جاموس ، عبد الكريم والبركات ، علي (2008) ، " المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى اتقانهم لها " ، المجلة التربوية ، المجلد 22 ، العدد 88 .
3. بدوي ، محمد (2010) ، " برنامج تدريبي مقترح قائم على نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكات لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وفق احتياجاتهم التدريبية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مصر ، العدد 144 .
4. بن بكر، مها (2011). متطلبات تفعيل تقنية التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات البنات بجامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر، المجلد 21، العدد الثاني.
5. البيطار ، عائشة (2017) ، " أثر برنامج تعليمي قائم على المنحنى القصصي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن " ، مجلة دراسات ، الجزائر ، العدد 58 .
6. التميمي ، ندى وفلمبان ، نجلاء والمزروع ، مي والعمري ، غادة (2016) ، "أثر استخدام فيديو تعليمي من موقع اليوتيوب في زيادة التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض " ، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية ، العدد 110 .
7. حافظ ، وحيد (2008) ، " فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، مصر ، العد 132 .
8. حسن ، حسن (2010) ، " فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي " ، مجلة كلية التربية ، المجلد 26 ، العدد الأول .
9. حسن ، حسن (2011) ، " برنامج مقترح قائم على تصميم العروض التوضيحية لتنمية بعض مهارات القراءة الحرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، مصر ، المجلد 27 ، العدد الثاني .
10. خليفة ، زينب وجاد ، منى (2013) ، " أثر التفاعل بين نمط الإبحار (هرمي حر– قائمة مقيد) في برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية علي تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية والميل نحوها " ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد 43 ، الجزء الرابع .

11. دحلان ، واللوح (2013) ، " أثر توظيف السبورة الذكية في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها " المؤتمر التربوي الدولي الخامس " التربية والتحديات المجتمعية " الذي تنظمه جامعة الطفيلة التقنية – الأردن .
12. رشوان ، أحمد (2001) . تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغة . كلية التربية ، جامعة أسيوط .
13. رشوان ، أحمد وسيد ، عبد الوهاب وعبد المالك ، هند (2015) ، " فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد 31 ، العدد الأول .
14. الرشيدي ، عيسى (2015) ، " واقع استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
15. رفاعي ، سعيد والجنوبي ، عبد الله (2012) ، " كفاءة التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 128 .
16. سعيد ، محمد (2007) ، " برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي " ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، العدد 63 .
17. الشبول ، منذر (2012) ، " المدرسة ودورها في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن " ، مؤتمر سبل النهوض باللغة العربية – الموسم الثقافي الثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني – الأردن
18. صالح ، نداء (2010) ، " أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعليم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية .
19. طعيمة ، رشدي (2002) ، " مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي " ، القاهرة : دار الفكر العربي .

20. عبد العظيم ، ريم (2018) ، " برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 231 .

21. العبد اللات ، محمد (2018) ، " أثر استخدام اليوتيوب والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد 11 ، العدد 34 .

22. عوض ، فايزة وفاتن ، مصطفى (2001) . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية . القاهرة ، دار طيبة للطباعة .

23. عيد ، مها (2016) ، " فاعلية برنامج قائم علي استخدام مقاطع الفيديو من اليوتيوب في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلبة الفرقة الرابعة بكلية التجارة "، مجلة كلية التربية ، جامعة بور سعيد ، العدد 20 .

24. غنيم ، أحمد (2016) ، " برنامج تربوي قائم على استخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية الربية ، المجلد 27 ، العدد 106) .

25. الفتلاوي ، سهيلة (2003) . كفايات التدريس . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

26. القحطامي ، محمد (2017) ، " فاعلية استخدام تطبيق تعليمي منفذ على الأجهزة الذكية في عملية تنمية المهارات اللغوية لدي ذوي الإعاقة الفكرية " ، مجلة التربية الخاصة والتأهيل ، المجلد السادس ، العدد 21 .

27. اللقاني ، احمد وعلي ، الجمل (2003) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب .

28. مقابلة ، نصر وبطاح ، عبد الله (2015) ، " أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن " ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد 37 .

29. مدكور ، علي (2002) . تدريس فنون اللغة العربية . القاهرة : دار الفكر العربي .

30. مدكور ، علي (2007) . طرق تدريس اللغة العربية . ط 1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

31. المدني ، فراس (2016) ، " فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية تحصيل الطلاب في مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية ، المجلد الثاني ، العدد الثاني .

32. مفلح، محمد والمقدادي، فاروق (2010). مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في مديرية تربية أربد الأولى لتقنيات التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامها. رسالة الخليج العربي، السعودية، العدد 118.

33. الهويمل ، عمر وبني دومي ، حسن (2018) ، " فاعلية مدونة تعليمية إلكترونية في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات معلم الصف في جامعة مؤتة واتجاهاتهم نحوها " ، مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، المجلد 24 ، العدد الثالث .

34. يونس ، فتحي (2001) . استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية . القاهرة ، مطبعة الكتاب الحديث .

35. Gray,C.(2010):An Alternative Method To Measure MIS Faculty Teaching Performance ,The International Journal of Educational Management, Vol.(17),No.(5),pp195-199 .

36. Mapuva, jephias. (2009). " confronting challenges to e-learning in higher education institutions". International journal of education and development using information and communication technology (IJEDICT), V.5,ISSUE3, PP.101-114 .

أثر الكتابة المقطعية في قياس مستوى المهارات الكتابية لدى الطلاب الراغبين بالالتحاق بالدراسات العليا بالأكاديمية

مصطفى عبد الفتاح العريبي

عضو هيأة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها جامعة بنغازي.

البريد الإلكتروني

mos_dl@hotmail.com

ملخص البحث:

يعد هذا البحث من الدراسات الوصفية التي تهدف إلى إثبات مشكلة الكتابة لدى خريجي الجامعات الليبية، والذين يرغبون في استكمال دراستهم العليا، كما يهدف إلى إيجاد حل ناجع لمعالجة مشكلة الكتابة باقتراح وسيلة الكتابة المقطعية، وهو القصد من وراء هذه الدراسة التي تحاول الربط بين مشكلة الكتابة، ومدى معرفة عينة مجتمع الدراسة للكتابة المقطعية، وقد بلغ مجتمع الدراسة (2216) طالبًا، من المستهدفين للالتحاق ببرنامج الدراسات العليا في الأكاديمية الليبية ببنغازي، في الفصل الدراسي ربيع 2017/16 موزعين على المدارس العلمية الآتية:(العلوم الإنسانية واللغات، العلوم الإدارية والمالية، العلوم الأساسية، العلوم الهندسية، القانونية، وتم اختيار العينات بالطريقة العشوائية النسبية من كل طبقة من الطبقات المذكورة.

This research is one of the descriptive studies that aim to prove the problem of writing among the graduates of Libyan universities, who want to complete their graduate studies, as well as to find an effective solution to address the problem of writing by proposing a syllabus, which is the purpose of this study that tries to link the problem of writing The study population reached 2216 students, who are targeted to join the graduate program at the Libyan Academy in Benghazi, in the spring semester 16/2017 distributed on the following scientific schools: (Humanities and Languages, Administrative Sciences) The samples were selected in the relative random manner from each of the mentioned classes.

المبحث الأول: المقدمة:

أ. تمهيد يهدف إلى وضع المشكلة في إطارها العام:

لعل الحديث عن مستوى تدني مستوى التحصيل لدى الطلاب في مؤسسات التعليم الليبي لا يخفى، ولكن لا يمكن وصف ذلك الواقع المتجلي في تدني العملية التعليمة في التعليم الأساسي بعامة، والتعليم الجامعي بخاصة، والمتمثل في مشكلتي القراءة والكتابة، إلا من خلال الدراسات العلمية، وإلا عُدّ الحديث عن ذلك المستوى المتدني من التحصيل المعرفي، المتأتي عن عمليات متراكمة ومركبة من التجهيل المتعمد، سواء أكان في صورة مغامرات سياسية، أو قرارات ارتجالية غير منبثقة عن دراسات علمية ضربا من المبالغة، بل كان لغياب السياسية التعليمية في ليبيا، في مختلف مراحل التعليم دور مهم، في إثراء ذلك التدني، دون القدرة على الوقوف على المشكلة قبل البحث عن وسائل علاجها.

إن تدني مستوى الكتابة بلغ شأوًا كبيرا، حتى بلغ من بعض الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة عدم القدرة على رسم الحروف، والجيد من هؤلاء الذي يحسن رسم الحروف دون تقيد بقواعد الإملاء وأصول الكتابة، واستمرأ هؤلاء في التزامهم بهذه المخالفة التي تنبئ عن سوء التحصيل في مرحلة الإجازة الجامعية، ويرغبون في مواصلة دراستهم العليا، وهم لا يتحصلون على نسبة 40% من الامتحان المستهدف، الذي يعنى بالقواعد الأساسية للكتابة والمتمثلة في همزة الوصل والقطع والحذف والزيادة ...

ب. تحديد مشكلة البحث:

إن المشكلة الأساسية لموضوع هذا البحث يتمثل في ظاهرة ضعف الكتابة لدى خريجي الجامعات الليبية الحاصلين على درجة الإجازة (الليسانس، والبكالوريوس) والذين يرغبون في استكمال دراستهم العليا، حيث يلمس أعضاء هيأة التدريس بالأكاديمية الليبية/بنغازي، في مختلف التخصصات هذا الضعف، حتى في رسم الحروف، ما دعا مجلس الأكاديمية إلى إخضاع المتقدمين لزمرة من الامتحانات؛ منها: امتحان في المهارات الأساسية في اللغة العربية بوصفه امتحانًا من امتحانات القبول، منذ ربيع 2012/ 2013، ثم ارتأيت بالتشاور مع مدير الأكاديمية في امتحان ربيع 2016/ 2017، أن يشتمل الامتحان على سؤال في الكتابة المقطعية وآخرين في الكتابة الوظيفية، تُرصد من خلالهما العلاقة بين هذين المتغيرين، لمعالجة مشكلة ضعف الكتابة، للتأكد من نجاعة هذا الأسلوب بوصفه وسيلة من وسائل تحسين الكتابة، ويمكن إجمال المعطيات

التي تقوم عليها مشكلة البحث في مشكلة الكتابة الوظيفية، وذلك من خلال الوقوف على المشكلة، وليس مجرد الادعاء بوجود المشكلة، وذلك من خلال إثباتها وحصرها في القواعد الأساسية في الكتابة العربية المتمثلة في (همزتي الوصل والقطع)، والتمييز بين (التاء المربوطة والتاء المفتوحة) عند الوقف عليهما، وقد قام الامتحان باستهداف هذه الفئة من القواعد من خلال سؤالين:

1. (نص قصير مكتوب بطريقة غير صحيحة)، والمطلوب تصحيح الأخطاء لقياس مدى معرفة الطالب لها.
2. سؤال إنشائي: يطلب فيه من الطالب كتابة شيء من سيرته الذاتية؛ لتفصح الكتابة على مستوى الكتابة وإتقانها.

ج. أسئلة الدراسة:

يقوم البحث بعد إثبات أن هناك مشكلة أساسية تتعلق بقواعد الكتابة الإملائية، بتقديم حل لمعالجة هذه المشكلة من خلال التدريس بطريقة المقاطع الصوتية، وقبل ذلك اقترح الباحث التساؤل عن معرفة الطلاب لها، والتمييز بينها وبين طريقة التجزئة، وذلك من خلال الأسئلة الآتية:

1. هل لدى الطالب معرفة بالكتابة المقطعية ؟
2. هل يحسن الكتابة المقطعية ؟
3. هل يحسن الطالب التمييز بين همزتي الوصل والقطع ؟
4. هل يحسن الطالب التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ؟
5. هل يكتب بطريقة مرتبطة ؟

للإجابة عن هذا الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، فكانت الإجابات كما هي موضحة بالجداول التالية: من (1) – (31):

د. أهمية المشكلة ومدى مساهمتها في تطوير المعرفة وإثرائها:

تسهم هذه الدراسة في تبيان أهمية مشكلة (ضعف الكتابة الوظيفية)، والوقوف على معطياتها، بوصفها دراسة أولى اعتمدت على الجانب الوصفي في منهجها، من خلال عينة مجتمع دراسي، وبذلك تكون نواة لدراسات تتابعية، لإثبات نجاعة الأسلوب المقترح المقدم لعلاج المشكلة، وأساسا نظريا لدراسات أخرى تتعلق بقصور التعليم الأساسي.

هـ. خطة البحث:

يقع هذا البحث في أربعة مباحث

المبحث الأول: المقدمة:

أ. تمهيد يهدف إلى وضع المشكلة في إطارها العام:

ب. تحديد مشكلة الأطروحة ومحور اهتمامها والتعريف بمصطلحاتها نظريا وإجرائيا:

ج. أسئلة الدراسة أو فرضياتها:

د. أهمية المشكلة ومدى مساهمتها في تطوير المعرفة وإثرائها:

المبحث الثاني: الإطار النظري:

أ. الأساس النظري الذي انطلقت منه مشكلة البحث.

ب. الدراسات أو البحوث ذات العلاقة بمشكلة البحث.

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية:

أ. منهج الدراسة:

ب. مجتمع الدراسة

ج. خطوات اختيار العينة

د. عرض البيانات وتحليلها:

المبحث الرابع: الخاتمة: وتشمل نتائج البحث والاستنتاجات والتوصيات.

المبحث الثاني: الإطار النظري

أ. الأساس النظري الذي انطلقت منه مشكلة البحث:

تنطلق الدراسة من أساس نظري يعتمد على التفرقة بين المكتوبة والمنطوقة وهذا يتطلب بيان الفرق بينهما، تمهيدا لنظرية المقطع.

الكتابة لغة: مصدر كتب بمعنى التدوين والتسجيل والرسم والجمع، واصطلاحا: "رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح، بحيث يسمح للقارئ التعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها"، وقد مرت الكتابة بأطوار بدءا بالطور الصوري، والطور الرمزي، (الطور المقطعي، الذي مر بمراحل منها: الطور الصوتي ثم الهجائي، وثم الأبجدية الهيروغليفية، (أنيس فريحة، 1961: 4، 5، الظفيري، 1999: 140، د. إيميل يعقوب، (د.ت): 14، د. عبدالفتاح مصطفى غنيمة، (د.ت): 64، على راوي، (د.ت): 6، (ناجي زين الدين، مصور الخط العربي، ص 27.) "

ويعد الخط المسماري الأصل لخطوط اشتقت منه، ومنها: (الأكادي، والبابلي، والأشوري)، و من الأكادي (الحيري، والحثي) اشتق، وبعد سيطرة الدولة السبئية على التجارة بظهور الساميين في سوريا واليمن، تطورت الألفباء إلى أن وصلت من الكنعانيين إلى الخط العربي والأرمي، وانتشر الخط المسند في جنوب الجزيرة العربية ثم انتشر في أصقاع الجزيرة ثم اندثر، (أنيس فريحة، 1961: ص 18) ومنه ولد (الحميري، والسبئي، والمعيني، واللحياني، والثمودي، والصفوي)، (أحمد شوحان(د.ت)) ويدل الحرف على واحد من حروف المعجم، وهو ما اصطلحوا على تسميته بحروف المباني، ولكل حرف من حروف المباني وحدة كتابية ورمز صوتي، تختلف أحواله وهو ما اصطلح عليه في الدرس الحديث بـ(السمات المميزة للوحدات الصوتية)، (زكية يحياوي، (د.ت): 7)، ويقابا الصوت عندهم اللفظ الذي حاكى صوتا أو حكي به صوت يراد به الزجر، أو الدعاء، أو التحسر، وفي ضوء هذه المقابلة بين الحروف والألفاظ والأصوات توسع سيبويه في مفهوم الحرف فجعله يشمل الصوت والحرف، ثم ساد هذا المفهوم من بعده حتى أطلقوا الحروف على المنطوق والمكتوب، ما أدى إلى الخلط، وهذا الخلط كان سائدا كذلك في التفكير الإغريقي بسبب تطور المفاهيم، (ابن جني، 1954، ص 343)، ما أدى إلى اضمحلال مصطلح صوت وتزايد مصطلح حرف، ولم تظهر التفرقة بينهما عند الأوربيين إلا في القرن الخامس عشر الميلادي (زكية يحياوي، د.ت، ص 10)، يعرف ابن جني اللغة بأنها: " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وقد بلغ عدد اللغات المغبرة عن تلكم الأغراض اللامتناهية

أربعة آلاف لغة مختلفة في نظامها نطقا وبنية وتركيبا ودلالة وأسلوبا، (د. عصام نور الدين، 1992، ص 17.) وترتبط الأفكار التي يعبر عنها أبناء الجماعة اللغوية بعمليات معقدة؛ منها نفسية، متبوعة بعمليات فيزيولوجية من خلال التخطيط العصبي الذهني الذي يتحكم في صياغة الرسالة اللغوية المشفرة بتنفيذها من خلال جهاز النطق، لتظهر تلك الرسالة المشفرة ذات الخصائص الفيزيائية المحددة التي تتكون من ثلاث عناصر:(النغمة الأساسية، الشدة ، المدة) ، (الضالع، 2002 : 9 وما بعدها)، وهذا الارتباط بين الفكرة المُعيّنة للصورة الصوتية المشفرة هو الربط النفسي، وترجمتها في هيأة صوت عبر إرسال الدماغ إشارته إلى أعضاء النطق، وهي رسالة فيزيولوجية، لتنقل الرسالة من فم المتكلم إلى أذن السامع في شكل موجات صوتية ليدرك السامع ما يسمع، ليربط الدماغ بين الصورة والفكرة، وهي عملية نفسية، ومن ثم يدرك المتلقي ما يسمع باستقبال تلك الأصوات بفك شفراتها،(الضالع، 2002 : 9، د. عصام نور الدين، 1992: 19.)، إن المسؤول عن تنظيم اللغة هو الملكة أو القدرة التنظيمية التي لا يمكن عزلها إلا إذا تجاوزنا الفعل الفردي المسؤول عن بداية اللغة إلى الواقعة الاجتماعية، وهو ما عبر عنه ابن جني في تعريفه للغة بأنها: "أصوات ..."، وما أكده دوسوسير عندما تحدث عن العلاقة بين المرسل والمتلقي، وليست الأحداث اللغوية وآثارها النفسية مناط اهتمام علماء الأصوات؛ لأن عنايتهم منصبة على إصدار الأحكام على الأحداث المنطوقة، وهذا لا يكون إلا بدارسة الوحدات الصوتية التي يبلغ عدد المستعمل منها أربعين وحدة صوتية في لغات العالم، بلغ المستعمل منها في لغات العرب نيفا وثلاثين صوتا (د. عصام نور الدين، 1992: 17.).

إن عناية الدرس الصوتي مرتكزة على اللغة المنطوقة، أما أشكال الاتصال الأخرى المنظمة (اللغة المكتوبة، رموز الصم والبكم، إشارات السير، ...) فهي ليست مجالا للدرس الصوتي، الذي يركز على مادة الصوت ووظيفته، وتعد مادة الصوت أقدم فروع علم الأصوات بل وأرسخها وأكثرها شيوعا لأهميتها في دراسة عملية إنتاج الكلام بدءا من إنتاج الصوت اللغوي باختلاف أشكاله في نقاط النطق وتصنيفها، ومعرفة جهاز النطق وبيان أعضائها التي تتكون من الجهاز التنفسي: (الرئتين والقصبة الهوائية)، والجهاز الصوتي: (الحنجرة، والوتران الصوتيان، ولسان المزمار) والجهاز النطقـــي: (الحلق، واللسان، والأسنان، واللهاة، والحنك، واللثة، والأسنان، والشفتان، وتجاويف الفم والأنف)، (عبدالرحمن أيوب، 1968: 40.كمال بشر، 1973: 65.)، ويعد الزفير هو مصدر الصوت، وما يحدث من ذبذبات في الحنجرة، ورنين في التجويف الأنفي أهم العناصر التي تسهم في إنتاج الصوت، كما أن اضطراب الأوتار الصوتية واهتزازها في ضغط الهواء تعد مصدرا أساسيا لإنتاج الصوت، ويختلف شكل الصوت بسبب تنوعات ضغط الهواء في تلكم الممرات، وتصدر تلك الحركات في صورة دورية بسيطة ومركبة، (د. عصام نور الدين، 1992: 96، 97.)، وعد العرب كل

ما يصدر عن الفم صوتا، وفي هذا يقول الجاحظ: "الصوت هو آلة اللفظ، ولا تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما منطوقا إلا بالتقطيع والتأليف"، (الجاحظ، الحيوان، 1969، 3/ 168.)، وعرف الحرف في التراث العربي في صورتين هما: (حروف المعاني) و(حروف المباني)، وهو ما اصطلح على تسميته بـ (حروف الهجاء)، أو المعجم، وإطلاق المصطلحات المتعددة (الحروف العربية، الرسم، الخط) المتعددة يدل على التباس الحرف بالصوت عند العرب، وذهب سيبويه إلى أن عدد الحروف تسع وعشرون حرفا معتمدا في عدها على مخارجها، لا على صورتها في الكتابة، فالمشافهة السمة البارزة في تاريخ اللسانيات عامة، والصوتيات خاصة، وقد أكد سيبويه على هذا الفهم بوجوب الاهتمام بالأصوات المنطوقة قبل المكتوبة (سيبويه : 4 / 432)، وأضاف سيبويه حروفا أخرى اصطلح على تسميتها بـ(الفرعية) ويعد هذا المصطلح شيئا جديا فالمعول عليه هو الحروف الأصول (الزليطني ، 1986: 47 وما بعدها، وينظر: ابن جني، 1985، 1 / 45، 46، قدور (د.ت) ، م 86، 2 / 368، جان كانتينو، 1966: ص 86)، وتظهر الوحدات الصوتية لكل لغة في صورة وحدات صغرى وكبرى، تتكون الصغرى من (الصوامت والصوائت)، ويظهر الصوت في أبسط صوره في شكل (فونيم) ثم الوحدة التالية وهي المقطع، ويبرز سماع الجملة في هيأة تموجات يسهل إدراكها في شكل قمم وقيعان، ويظهر الحد الأدنى للسمع الواضح في القيعان، والحد الأعلى في القمم التي تكون صوتا يسمى مقطعا، ولم تستطع الأجهزة تعيين حدوده على الخطوط البيانية ما جعل تعريف المقطع أمرا عسيرا عند فندريس. وقد اختلف العلماء في تعريف المقطع وتحديده؛ فمنهم من عرفه بأنه: "وحدة حركية يكون التحرك الأساسي فيها هو النبضة النفسية، أو دفعة الجهاز العضلي الصدري التي تصنع ضغطة الهواء في الرئتين، فيخرج إلى حيث يُنَظم، أو يوقف عن طريق تحركات أعضاء النطق". بناء على الجانب الفسيولوجي(المادي) (مالمبرك، ص 155، أحمد مختار عمر، 242) ،منهم من عرفه بأنه: "صوت أو تتابع أصوات، يحتوي على قمة واحدة من الوضوح أو البروز وتحدد هذه القمة على أساس موضوعي خالص ". بناء على الجانب الفونيتيكي(النطقي) ، (مالمبرك، ص 154، تمام حسان، 138، أحمد مختار عمر، 242) ومنهم من عرفه: "وحدة تركيبية، أو بنائية تعبر بصورة اقتصادية عن أنواع من اقترانات الأصوات الصامتة والحركات في داخل لغة معينة"، بناء على الجانب الفونولوجي(الوظيفي) (ماربوي، 96، عبدالرحمن أيوب، 139)، والمقطع مرتبط بحركة العضلات المنتجة للصوت قبضا وانفتاحا، فيقوى النطق في بداية المقطع ثم يقل تدريجيا، وبذلك فـ"إن المقطع الصوتي أصغر وحدة في ترتيب الكلمة، أو وحدة من عنصر أو أكثر يوجد من خلالها نبضة صدرية واحدة" والأصوات اللغوية

تدرس بشكل عام من جانبين: جانب الأصوات المجردة التي يُركّز فيها على صفات الأصوات ومخارجها، وجانب الأصوات المتَشكِّلة ويُركز فيها على المقاطع والنبر والتنغيم وغيرها. فالقاعدة الأساسية للمقطع نبضة صدرية مرتبطة بالحركات المخرجية وحركات الإجهار و التأنيف التي تجعل نبضات الصدر تشكل كلاماً بيناً، ويبدأ المقطع بكمية صغيرة من الهواء الرئوي، باستخدام نبضة صدرية، مارا بالقنوات النطقية، منهياً حركة، لتبدأ بداية نبضة صدرية أخرى، ويتكون المقطع من فونيمات صامتة وأخرى حركية(صائتة)، وقد جرت عادة الباحثين أن يرمزوا لهذين النوعين برموز مختصرة، فيرمزون للصامت بـ(ص) و للحركة القصيرة بـ(ح) وللحركة الطويلة بـ(ح ح)،حسب اختيار عبد الصبور شاهين خلافا لتمام حسان الذي اختار (ص ع) (تمام حسان، 136)، وأحمد مختار الذي اختار (س ع) ووافقه السغروشني ،(أحمد مختار عمر، 354)، والحمد الذي استحدث (ج ذ) (غانم قدوري الحمد، 193)، واكتفى الطلحي باختزال الرمز(ص ح) بالرمز (ح)، ويمكن تقسيم المقطع العربي إلى (قصير، ومتوسط، وطويل ومديد)، وبالتفريع يمكن حصر مقاطع العربية في الأنواع الآتية:

الأول: المقطع القصير المفتوح: ويتكون من صوت صامت وصائت ويرمز له (ص ح)، ويمكن تسمية المقطع القصير المفتوح بالمقطع الأول المكون من صامت وصائت قصير المرموز إليها بـ (ص ح)[أَ/ إِ/ أُ] . [بَ/بِ/بُ] . [تَ/تِ/تُ] ... [يَ/يِ/يُ] أ= ص(صامت)،[َ ، ِ ، ُ] =ح (صائت قصير)،[أَ]= ص ح.

الثاني: المقطع المتوسط المفتوح: ويتكون من صامت مصحوبا بصائت ويرمز له (ص ح ح)، ويمكن تسمية المقطع المتوسط المفتوح بالمقطع الثاني المكون من صامت وصائت طويل المرموز إليها بـ (ص ح ح). كما في بعض الأدوات مثل (ما، لا) م+ َ+= ص ح ح ، أو أو في أحد المقاطع المكونة للكلمة في مثل : [ءَا/ئِي/نُو] = ءَا = ء + َ + = ص ح ح. [بَا/بِي/بُو] . ... [يَا/يِي/يُو] =

الثالث: المقطع المتوسط المغلق: يتحول المقطع الأول (المقطع القصير المفتوح) عندما يختم بصامت إلى المقطع المتوسط المغلق، (المقطع الثالث)، ويرمز له بالرمز (ص ح ص)، ويمثل له: بـ (قد، عن، من)، ويمكن اختزاله في الرمز م1 (ص ح) + ص= م 3 (ص ح ص)، ويظهر هذا المقطع في نطق الصامت العربي ساكنا، وهذا لا يتأتى إلا في حالتين، الأولى عند نطق الصامت ساكنا، باستجلاب المقطع السابع (همزة الوصل)، فيكون النطق بالهمزة ساكنة [ٱ أْ] ص ح ص، عن طريق استجلاب الهمزة الزائـدة، وهكذا سائر الصوامـت (ٱبْ) (ٱتْ) (ٱثْ) ...

أما في الحالة الثانية: عند نطق بعض الأدوات مثل (من، من ، عن ، قد) مِنْ = م + ـِ +نْ = ص ح ص ، أو في أحد المقاطع المكونة للكلمة في مثل : (يؤمنون) فهي مكونة من المقطع المتوسط المغلق (يُؤْ) = [ي+ـُ+ؤْ] = ص ح ص ...

الرابع: المقطع الطويل المفرد الإغلاق: يتحول المقطع الثاني (المقطع المتوسط المفتوح) عندما يختم بصامت إلى المقطع الطويل المفرد الإغلاق: م 2 (ص ح ح) + ص= م4 (ص ح ح ص)، كما في كلمة (باب) عند الوقف ،أو (الصاخة) ...

الخامس: المقطع الطويل المزدوج الإغلاق: يتحول المقطع الأول (المقطع القصير المفتوح) عندما يختم بصامتين إلى المقطع الطويل المفرد الإغلاق (المقطع الخامس)، م1(ص ح) + ص + ص = م 5 (ص ح ص ص)، كما في كلمة (نهر، عصر، قصر) عند الوقف.

السادس: المقطع المديد: يتحول المقطع الثاني (المقطع المتوسط المفتوح) عندما يختم بصامتين إلى المقطع المديد. م 2 (ص ح ح)+ ص+ ص = م 6 (ص ح ح ص ص)، كما في كلمة (ضال) عند الوقف.

المقطع السابع (همزة الوصل):هي همزة زائدة جيء بها من أجل التوصل للنطق بالساكن في بداية الكلام، لأن النظام المقطعي في العربية يمنع الابتداء بالصامت الساكن، كما يمنع الابتداء بالصائت، لذلك تزاد الهمزة في مواضع مخصوصة وترسم على شكل رأس (صـ) صغيرة على الألف، ولا إشكال في شكل رأس (ع)، صغيرة فوق الألف هكذا (أ)، لأن الهمزة المستجلبة همزة قطع في حقيقتها، وليست صائتا مخلقا كما ذهب بروكلمان، ولكن الإشكال يكمن في تغير أشكال المقاطع حال الوصل فالصامت الساكت لا يمكن نطقه إلا وهو مسبوق بمقطع قصير مفتوح أو متوسط مفتوح، وبذلك تتحول المقاطع المفتوحة إلى مغلقة، وفي درج الكلام تتلاشى هذه الهمزات المسماة بهمزات الوصل لتحول النظام المقطعي في المقاطع الأكثر شيوعا من مقاطع مفتوحة إلى مغلقة، وهذا ما دعا العرب إلى تمييز هذا المقطع الذي سُيصطلح على تسميته بالمقطع السابع، فما مواضعه ؟، ويقع المقطع السابع في مواضع مطردة، وهي: الفعل الماضي الخماسي والسداسي والأمر منهما والمصدر منهما، والأمر من الثلاثي، وفي أسماء تحفظ ولا يقاس عليها، وهي: (اِسم، اِبن، اِبنة، اِبنم، اِمرؤ، اِمرأة، اِثنان، اِثنتان، اِيم الله، اِيمن الله)، وفي أدلة التعريف (اَل)، فالأفعال (اِنتصر، اِنتهى، اِستعان، اِستعمل)، جاءت في زمن الماضي، وكان الفعلان (اِنتصر، اِنتهى) أفعال خماسية، أما (اِستعان، اِستعمل)

فسداسية، والهمزة في الماضي والأمر والمصدر همزة وصل، والأمر منها: (ٱنتصر، ٱنتهى، ٱستعان، ٱستعمل)، والمصدر منها: (ٱنتصار، ٱنتهاء، ٱستعانة، ٱستعمال).

وهذه نماذج من التحليل:

ٱستعان = ٱسْ(ص ح ص)/تَ (ص ح)/عا(ص ح ح)/نَ(ص ح).

يستعين = يَسْ(ص ح ص)/ تَ (ص ح)/عِي(ص ح ح)/نُ(ص ح).

ٱستعن= ٱسْ(ص ح ص)/تَ (ص ح)/عِن(ص ح ح)

ٱستعانةً = ٱسْ(ص ح ص)/تَ (ص ح)/عا(ص ح ح)/نَ(ص ح)/ةً(ص ح ص)

ٱستعمل= ٱسْ(ص ح ص)/تَع (ص ح ص)/مَ(ص ح)/ل(ص ح)

ٱستعمالاً= ٱسْ(ص ح ص)/تِع (ص ح ص)/مَا(ص ح ح)/لاً(ص ح ص)

كتب = كَ(ص ح)/ تَ(ص ح)/ بَ(ص ح)

يكتب= يَكْ(ص ح ص)/ تُ(ص ح)/بُ(ص ح).

ٱكْتُبْ = ٱكْ (ص ح ص)/ تُبْ (ص ح ص)

كتابةً = كِ(ص ح)/ تَا(ص ح ح)/بَ(ص ح)/ ةً(ص ح ص)

ب. الدراسات ذات العلاقة بمشكلة البحث:

عند الحديث عن الدراسات ذات العلاقة بمشكلة البحث فإن الحديث يرتكز على الدراسات في الإطار النظري، أما العملي فتعد هذه الدراسة الأولى التي اعتمدت مسألة الارتباط لمعالجة مشكلة الكتابة، فلم ينل المقطع الصوتي عناية بالغة في الدرس العربي، على الرغم من معرفة بعضهم له، فذهب الخليل إلى أن البناء هو الساكن حسب ما وصف سيبويه وأن الحركات زوائد (سيبويه، 315/2)، ويتكون الحرف العربي عند النحاة من الصامت والصائت حسب غابوتشان، (اللسان العربي، 19-1- 1982) والصامت وصف للصوت حسب ما بعده وفقا لشاهين، ويعد الفارابي (339هـ) أول من استخدم مصطلح مقطع عند العرب، (الصيغ،2000)، وقسم المقطع إلى قصير وطويل، وميز ابن الدهان (592هـ) بين نوعين من المقاطع، خفيفة

وثقيلة، ويتكون الخفيف من صامت ومصوت، والثقيل من صامتين ومصوت، أما الأصواتيون؛ المحدثون فتوسعوا في تعرف المقطع، ويعد دوسوسير أول من أبرز تعريفا جليا للمقطع الصوتي (عبد الجليل، 1998)، أما العرب المعاصرون فيعد إبراهيم أنيس أول من تحدث عن المقطع في طتابه الأصوات اللغوية الذي صدرت طبعته الأولى1947 ، وهو من الدراسات المقارنة، ويذهب تمام حسان إلى تسمية الصحاح بالصوامت والعلل بالصوائت (1970)، وأفرد د. رمضان عبد التواب في كتابه (التطور اللغوي: مظاهره وعلله وقوانينه) حيزا في الصفحات (94 : 93) لأثر النظام المقطعي، عرض فيها لتعريف المقطع وأنواعه في الفصحى، وشروط المقطعين الأول والرابع في الفصحى والموافقة بين الآرامية وبعض العامية في معاملة المقطع الأول، وأصل الكتاب مقالة نشرها في 1975 بمجلة كلية اللغة العربية بالرياض، و قد حظي الكتاب بإعجاب رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة فأسدل الثناء في كتاب مؤرخ في 21/ 12/ 1981، وتحدث جان كنتينو في كتابه:(دروس في أصوات العربية) عن نظام الحركات في السامية والعربية القديمة والدارجة، وعن رسم الحركات الطويلة وكميتها وجرسها وقيمتها الوظيفية والحركات لمزدوجة والقصيرة والمقطع في العربية القديمة والدارجة، وقد تحدث هنري فليس : العربية الفصحى دراسة في البناء اللغوي تعريب : عبد الصبور شاهين، ط1، 1966، لما كان معيدا، مكتبة الشباب، عن الصوامت والمصوتات واستعرض طبيعة المقطع،

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية

أ. منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف مجتمع الدراسة، المكون من أربعة تخصصات رئيسة يندرج تحتها عدد من الأقسام العلمية على النحو الآتي:

أ. مدرسة العلوم الإنسانية واللغات

ب.مدرسة العلوم الإدارية والمالية

ت.مدرسة العلوم الأساسية.

ث.مدرسة العلوم الهندسية

ج. المدرسة القانونية

ومن ثم وصف العينات العشوائية النسبية من كل طبقة من الطبقات المذكورة، ويعد التخصص من المتغيرات، كما تسعى الدراسة إلى تطوير أداة استبانة لتطوير أداة جمع البيانات.

ب. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من المستهدفين للالتحاق ببرنامج الدراسات العليا في الأكاديمية الليبية ببنغازي، فقد بلغ عدد المستهدفين بالاستبانة (2216) طالبًا، موزعين على المدارس العلمية الأربعة.

ج. خطوات اختيار العينة

ووفقا لجدول مرجان فإن عينة الدراسة تتكون من (332) أي ما نسبته من إجمالي العينة: 15 % ، وهذا بيان لأقسام كل مدرسة من حيث مجتمع الدراسة والعينة المختارة.

	المجتمع	العينة
اللغة الإنجليزية	147	(22)
التربية وعلم النفس	(35)	(5)
الإدارة التعليمية	(32)	(5)
الإعلام	(24)	(4)
الاجتماع	(25)	(4)
التاريخ	(23)	(4)
الجغرافيا وتنمية الموارد	16	3
مدرسة العلوم الإنسانية واللغات	**303**	**(46)**

الإدارة والتنظيم	(193)	(29)
إدارة الأعمال	(121)	(18)
العلوم السياسية	(53)	(8)
المحاسبة	(260)	(39)
الاقتصاد	(19)	(3)
التمويل والمصارف	(32)	(5)
مدرسة العلوم الإدارية والمالية	(678)	(102)
علوم وهندسة البيئة	(246)	(37)
الحاسوب	(65)	(10)
تقنية المعلومات	(87)	(13)
الرياضيات	(26)	(4)
الإحصاء	(12)	(2)
الأحياء الدقيقة	(283)	(42)
تقنية الطاقات	(139)	(21)
التخطيط الحضري والإقليمي	(31)	(5)
الإدارة الهندسية	(79)	(11)
مدرسة العلوم الهندسية	(249)	(37)

القانون العام	(67)	(12)
القانون الدولي	(81)	(10)
القانون الجنائي	(120)	(18)
مدرسة العلوم القانونية	(268)	(40)
المجموع	(2216)	(333)

د. **عرض البيانات وتحليلها:**

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينات كل مدرسة

المدرسة	ترتيب المدارس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
العلوم الإنسانية واللغات	1	3.34	0.87	عالي
العلوم الإدارية والمالية	3	3.06	0.88	عالي
العلوم الأساسية	4	2.81	0.92	عالي
العلوم الهندسية	5	2.71	0.78	عالي
العلوم القانونية	2	3.28	0.75	عالي
مجموع الأقسام		3.07	0.94	عالي

يبين الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية للمدارس الخمسة قد تراوحت ما بين (3.34- 2.71)، حيث جاءت مدرسة العلوم الإنسانية واللغات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.34)، وفي المرتبة الثانية مدرسة العلوم القانونية وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، و في المرتبة الثالثة مدرسة العلوم الإدارية والمالية وبمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وفي المرتبة الرابعة مدرسة العلوم الأساسية وبمتوسط حسابي بلغ (2.81)، وفي المرتبة الخامسة جاءت مدرسة العلوم الهندسة وبمتوسط حسابي بلغ (2.71)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمدارس كلها (3.07)، وقد حصلت مدارس الدراسة كلها على مستوى عالي في اتجاه سلبي.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينات أقسام مدرسة العلوم الإنسانية واللغات

القسم	ترتيب الأقسام	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
اللغة الإنجليزية	7	3.14	0.89	عالي
التربية وعلم النفس	5	3.40	0.89	عالي
الإدارة التعليمية	3	3.60	0.55	عالي
الإعلام	1	3.75	0.50	عالي
الاجتماع	4	3.50	1.50	عالي
التاريخ	6	3.25	0.96	عالي
الجغرافيا وتنمية الموارد	2	3.67	0.58	عالي
مجموع الأقسام		3.34	0.87	عالي

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.75– 3.14)، حيث جاء قسم الإعلام في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.75)، وبينما جاء في المرتبة الثانية قسم الجغرافيا وتنمية الموارد وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وجاء في المرتبة الثالثة قسم الإدارة التعليمية وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وجاء في المرتبة الرابعة قسم الاجتماع وبمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وجاء في المرتبة الخامسة قسم التربية وعلم النفس وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وفي المرتبة السادسة جاء قسم التاريخ وبمتوسط حسابي بلغ (3.25)، أما في المرتبة السابعة جاء قسم اللغة الإنجليزية وبمتوسط حسابي بلغ (3.25)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الأقسام (3.34)، وقد حصلت الأقسام كلها على مستوى عالي.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينات أقسام مدرسة العلوم الإدارية والمالية

القسم	ترتيب الأقسام	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
الإدارة والتنظيم	6	2.90	0.90	عالي
إدارة الأعمال	4	3.17	0.79	عالي
العلوم السياسية	1	3.50	0.93	عالي
المحاسبة	5	3.00	0.86	عالي
الاقتصاد	2	3.33	1.15	عالي
التمويل والمصارف	3	3.20	1.10	عالي
مجموع الأقسام		3.06	0.88	عالي

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.50– 2.90)، حيث جاء قسم العلوم السياسية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، وبينما جاء في المرتبة الثانية قسم الاقتصاد وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وجاء في المرتبة الثالثة قسم التمويل والمصارف وبمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وجاء في المرتبة الرابعة قسم إدارة الأعمال وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وجاء في المرتبة الخامسة قسم المحاسبة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وفي المرتبة السادسة جاء قسم الإدارة والتنظيم وبمتوسط حسابي بلغ (2.90)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأقسام ككل (3.06)، وقد حصلت الأقسام ككل على مستوى عالي.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينات أقسام مدرسة العلوم الأساسية

القسم	ترتيب الأقسام	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
علوم هندسة البيئة	2	3.26	0.85	عالي
الحاسوب	6	2.30	0.48	عالي
تقنية المعلومات	4	2.77	0.83	عالي
الرياضيات	1	3.50	0.58	عالي
الإحصاء	3	3.00	1.41	عالي
الأحياء الدقيقة	5	2.60	0.60	عالي
مجموع الأقسام		2.81	0.92	عالي

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.50– 2.30)، حيث جاء قسم الرياضيات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، وبينما جاء في المرتبة الثانية قسم علوم هندسة البيئة وبمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وجاء في المرتبة الثالثة قسم الإحصاء وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وجاء في المرتبة الرابعة قسم تقنية المعلومات وبمتوسط حسابي بلغ (2.77)، وجاء في المرتبة الخامسة قسم الأحياء الدقيقة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60)، وفي المرتبة السادسة جاء قسم الحاسوب وبمتوسط حسابي بلغ (2.30)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأقسام ككل (2.81)، وقد حصلت الأقسام ككل على مستوى عالي.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينات أقسام مدرسة العلوم الهندسية

القسم	ترتيب الأقسام	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
تقنية الطاقات	1	3.67	0.48	عالي
التخطيط الحضري والإقليمي	2	2.80	1.10	عالي
الإدارة الهندسية	3	2.64	0.92	عالي
مجموع الأقسام		2.71	0.78	عالي

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.67- 2.64)، حيث جاء قسم تقنية الطاقات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.67)، وبينما جاء في المرتبة الثانية قسم التخطيط الحضري والإقليمي وبمتوسط حسابي بلغ (2.80)، وجاء في المرتبة الثالثة قسم الإدارة الهندسية وبمتوسط حسابي بلغ (2.64)، وقد حصلت الأقسام ككل على مستوى عالي.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينات أقسام مدرسة العلوم القانونية

القسم	ترتيب الأقسام	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
القانون العام	1	3.50	0.67	عالي
القانون الدولي	1	3.50	0.71	عالي
القانون الجنائي	2	3.00	0.77	عالي
مجموع الأقسام		3.28	0.75	عالي

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.50- 3.00)، حيث جاء قسم القانون العام وقسم القانون الدولي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، وبينما جاء في المرتبة الثانية قسم القانون الجنائي وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وقد حصلت الأقسام ككل على مستوى عالي.

المبحث الرابع: الخاتمة:

أ. نتائج البحث والاستنتاجات

وتظهر نتائج التساؤلات اتفاق الطلاب الذين تقدموا للالتحاق ببرنامج الدراسات العليا بأكاديمية الليبية على اختلاف مدارسها العلمية وأقسامها في نتائج الدراسة، حيث ترى أن الطالب ليس لديه معرفة بالكتابة المقطعية، وقد جاءت جميعها بدرجة عالية في إثبات نفي تلك المعرفة، وقد جاءت مدرسة العلوم الإنسانية واللغات في المرتبة الأولى، بينما جاءت في المرتبة الثانية مدرسة العلوم القانونية، وجاءت في المرتبة الثالثة مدرسة العلوم الإدارية والمالية، وجاءت في المرتبة الرابعة مدرسة العلوم الأساسية، وفي المرتبة الخامسة جاءت مدرسة العلوم الهندسة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن ضعف مهاراتهم الكتابية على الرغم من كفاية قواعد اللغة العربية التي تدرس في التعليم الابتدائي والإعدادي، بل إن دراسة مدرسة العلوم الإنسانية واللغات أكثر تخصصا في المرحلة الثانوية، إلا أن دراستهم لها لم تعمل على إكسابهم المهارات الفعلية لتطبيق تلك القواعد، فأغلب دراستهم كانت نظرية تركز على الجانب المعرفي دون التطبيقي، وبالتالي فأن أهداف المقررات الدراسية التي قاموا بدراستها والمتعلقة بدراسة قواعد اللغة لم تكن تركز على تنمية مهاراتهم الكتابية بل كانت لتغطية ساعات دراسية يجب على الطلبة استكمالها للحصول على الدرجة العلمية التي تمنحها كليات جامعة بنغازي. ما يجعلنا أمام تساؤل آخر، حول قياس أداء تدريس مادة اللغة العربية في الدراسات الجامعية، من جوانب مختلفة، متعلقة بالأستاذ، والطالب، والمنهج؟

وتكشف هذه النتيجة عن أن اختلاف التخصص لم يسهم في وجود تباين في مستوى معرفة قواعد الكتابة والالتزام بها لدى الطلاب الذين تقدموا للالتحاق ببرنامج الدراسات العليا بأكاديمية الليبية، حيث وصف ذلك المستوى بأنه عالي المستوى في إثبات نفي تلك المعرفة، لدى كافة التخصصات على حد سواء، ولكن كانت المدارس العلمية أقل حدة من المدارس الأدبية، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة شروط مدخلات الكليات العلمية، حيث أن طبيعة الشروط الواجب توافرها لدى الطلبة الراغبين في الالتحاق بالكليات العلمية أعلى منها في الكليات الأدبية، فضلاً عن ذلك صرامة نظام الدراسة والامتحانات، بدءا من عمليات القبول والتسجيل، والامتحانات المعمول بها في الكليات العلمية، التي تشترط حصول الملتحقين للدراسة بها على تقدير مرتفع في

الشهادة الثانوية العامة، واجتيازهم لامتحان القبول، بحيث عملت هذه الإجراءات والشروط على تحديد الإمكانات العلمية والمعرفية لمدخلات هذه الكليات ومن تم هذه المدارس.

إن هذه الإجراءات من شأنها أن تضمن توافر بعض الخصائص الضرورية لمدخلات الكليات العلمية، وبمستويات تتجاوز درجة توافرها لدى زملائهم في بقية الكليات الإنسانية، ويتوقع في ظل شيوع هذه النظم التي توصف بالتشدد والصرامة أن يمتلك طلبة الكليات العلمية مستويات عالية في الكتابة العربية إذا تم تقويم العملية التعلمية لمناهج اللغة العربية بالنظر إلى تمكنهم من استيفاء شروط ومتطلبات الالتحاق والتسجيل بها، والانخراط في برامجها العلمية، والتدرج والانتقال عبر سنواتها الدراسية.

ب. التوصيات:

* تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تعنى بإثبات مشكلة الكتابة التي يعاني منها خريجو الجامعات الليبية، بناء على الأساليب الإحصائية، واستخدام محددات علمية تُرصد من خلالها عمليات التفاعل بين العمليات الفكرية التي يتمخض نتاجها في الصورة المرئية (الكتابة)، كما جاء في مقترح الدراسة بالتركيز على طريقة المقاطع من أجل استجلاء النطق الصحيح والربط بين الصورتين السمعية والبصرية اللتين من خلالهما يتم التواصل المعرفي الصحيح.

* توسيع دائرة الدراسة باختيار مجتمعات أخرى، من مستويات التعليم المختلفة (الإعدادي، الثانوي، الجامعي) لتمون هذه الدراسة نواة لدراسات تتابعية.

* تطوير أدوات ومقاييسَ الدراسة في الدراسات التتابعية اللاحقة واستخدام وسائل أخرى لرصد الظاهرة

* تطبيق طريقة تدريس اللغة العربية في المراحل المختلفة بالمقاطع على عينات مختلفة، ومقارنتها بعينات أخرى يتم فيها التدريس بالطريقة العادية، للمقارنة بينهما وإثبات مدى جدية التدريس بالمقاطع.

المراجع:

أحمد شوحان، رحلة الخط العربي من المسند ... إلى الحديث (د.ت)

د. أحمد محمد قدور، أصوات اللغة عند سيبويه، مجلة مجمع الغة العربية ، دمشق ، م 86.

أحمد مختار عمر ، 1976، دراسة الصوت اللغوي، ط1، عالم الكتب.

أحمد مختار عمر، 1973 أسس علم اللغة، ماربوباي، ترجمة، جامعة طرابلس/ ليبيا.

أنيس فريحة، 1961، حروف الهجاء العربية، نشأتها وتطورها، بيروت،.

د.إيميل يعقوب، الخط العربي نشأته تطوره مشكلاته.

تمام حسان، 1974، مناهج البحث في اللغة، ط2، دار الثقافة، الدار البيضاء.

عبدالسلام هارون، 1969. الجاحظ، الحيوان، تحقيق، ط3، دار إحياء التراث.

جان كانتينو، دروس في أصوات العربية، ت: صالح القرمادي، نشر الجامعة التونسية، 1966.

ابن جني ،

حسن هنداوي، 1985، سر صناعة الإعراب، تحقيق ، دار القلم دمشق ،

إبراهيم مصطفى وآخرين، 1954، المنصف في شرح التصريف، تحقيق، القاهرة،

سيبويه: الكتاب 4 / 432

د. رمضان عبد التواب، 1417 هـ / 1997م ،(التطور اللغوي: مظاهره وعلله وقوانينه) الخانجي، ط3، القاهرة.

زكية يحياوي، الحروف والأصوات العربية بين القديم والحديث، جامعة مولود معمري، تيزي . وزو.

عبدالرحمن أيوب، 1968، أصوات اللغة، ط2، القاهرة ، مطبعة الكيلاني،

عبد الصبور شاهين، 1985، علم الأصوات، لمالبرك، تعريب ودراسة، مكتبة الشباب.

عبد الصبور شاهين، 1400هـ/ 1980، المنهج الصوتي للبنية العربية – رؤية جديدة في الصرف العربي – مؤسسة الرسالة/ بيروت،

د.عبدالفتاح مصطفى غنيمة دراسات حول الكتابة العربية.

د. عصام نور الدين، 1992، علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا)، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1،

على راوي، الخط العربي نشأته، تطوره، قواعده، منشأة المعارف بالإسكندرية.

غانم قدوري الحمد، 2004، المدخل إلى علم أصوات العربية، ط1، دار عمار/ عمان.

كمال بشر، 1973، علم اللغة العام (الأصوات) القاهرة دار المعارف،

ماريوباي، 1973 أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر.

محمد الظفيري، 1999، فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته، مكتبة الفلاح . الكويت،

د.محمد صالح الضالع، 2002، التحليل الفيزيائي للكلام، بحث منشور في مجلة علوم اللغة لدراسات العلمية المحكمة، مج 5، ع 1.

محمد لطفي الزليطني ، 1986، ظاهرة الحرف عند اللغويين العرب القدماء، مجلة المعجمية العربية، تونس، ع 2،

ناجي زين الدين، مصور الخط العربي

الملاحق

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم اللغة الإنجليزية بمدرسة العلوم الإنسانية واللغات

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.68	0.48	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	3	1.45	0.51	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.45	0.51	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	3	1.45	0.51	متوسط
قسم اللغة الإنجليزية		3.14	0.89	عالي

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم التربية وعلم النفس بمدرسة العلوم الإنسانية واللغات

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.80	0.45	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.80	0.45	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	3	1.60	0.55	متوسط
قسم التربية وعلم النفس		3.40	0.89	عالي

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الإدارة التعليمية بمدرسة العلوم الإنسانية واللغات

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.60	0.55	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	2	1.80	0.45	متوسط
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.00	0.00	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	1	2.00	0.00	عالي
قسم الإدارة التعليمية		3.60	0.55	عالي

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الإعلام بمدرسة العلوم الإنسانية واللغات

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.75	0.50	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.75	0.50	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.75	0.50	متوسط
قسم الإعلام		3.75	0.50	عالي

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الاجتماع بمدرسة العلوم الإنسانية واللغات

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.75	0.50	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.75	0.50	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.75	0.50	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.75	0.50	متوسط
قسم علم الاجتماع		3.5	1.00	عالي

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة التاريخ

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.75	0.50	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	4	1.25	0.50	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	3	1.50	0.58	متوسط
قسم التاريخ		3.25	0.96	عالي

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الجغرافيا وتنمية الموارد

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.33	0.58	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.66	0.58	متوسط
الجغرافيا وتنمية الموارد		3.67	0.58	عالي

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الإدارة والتنظيم بمدرسة العلوم الإدارية والمالية

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	3	1.68	0.51	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.93	0.26	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	4	1.34	0.48	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	4	1.34	0.48	منخفض
قسم الإدارة والتنظيم		2.90	0.90	عالي

جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في إدارة الأعمال

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	3	1.78	0.43	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	مرتفع
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.89	0.32	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	5	1.17	0.38	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	4	1.39	0.50	منخفض
قسم إدارة الأعمال		3.17	0.79	عالي

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم العلوم السياسية

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	3	1.75	0.46	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.88	0.35	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.75	0.46	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	3	1.75	0.46	متوسط
قسم العلوم السياسية		3.50	0.93	عالي

جدول (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم المحاسبة

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.64	0.49	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	1.90	0.30	متوسط
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	4	1.00	0.00	منخفض
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.36	0.48	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	3	1.36	0.48	منخفض
قسم المحاسبة		3.00	0.86	عالي

جدول (18) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الاقتصاد

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.67	0.57	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.67	0.57	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.67	0.57	متوسط
قسم الاقتصاد		3.3	1.15	عالي

جدول (19) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم التمويل والمصارف

السؤال	ترتيب السؤال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.65	0.48	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	1.96	0.20	متوسط
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	3	1.56	0.50	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	5	1.37	0.49	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	4	1.41	0.49	منخفض
قسم التمويل والمصارف		3.06	0.88	عالي

جدول (20) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في في قسم علوم هندسة البيئة بمدرسة العلوم الأساسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	3	1.51	0.51	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	1.74	0.44	منخفض
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.72	0.46	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	4	1.36	0.49	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	1	1.74	0.44	متوسط
قسم علوم هندسة البيئة		3.26	0.85	عالي

جدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الحاسوب بمدرسة العلوم الأساسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	3	1.30	0.48	منخفض
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.60	0.51	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	4	1.20	0.42	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	5	1.00	0.00	منخفض
قسم الحاسوب		2.30	0.48	عالي

جدول (22) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم تقنية المعلومات بمدرسة العلوم الأساسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	4	1.23	0.44	منخفض
هل يحسن الكتابة؟	1	1.85	0.38	متوسط
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.54	0.52	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.38	0.52	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.54	0.52	متوسط
تقنية المعلومات		2.77	0.83	عالي

جدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الرياضيات بمدرسة العلوم الأساسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.50	0.58	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.00	0.00	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.50	0.58	متوسط
قسم الرياضيات		3.50	0.58	عالي

جدول (24) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الإحصاء بمدرسة العلوم الأساسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.50	0.71	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.50	0.71	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.00	0.00	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.50	0.71	متوسط
قسم الإحصاء		3.00	1.41	عالي

جدول (25) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الأحياء الدقيقة بمدرسة العلوم الأساسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	3	1.19	0.40	منخفض
هل يحسن الكتابة؟	1	1.81	0.40	متوسط
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.40	0.50	منخفض
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.40	0.50	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.40	0.50	منخفض
قسم الإحياء الدقيقة		2.60	0.80	عالي

جدول (26) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم تقنية الطاقة بمدرسة العلوم الهندسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	3	1.52	0.51	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.67	0.48	متوسط
قسم تقنية الطاقة		3.67	0.48	عالي

جدول (27) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم التخطيط الحضري والإقليمي

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.40	0.55	منخفض
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	2	1.40	0.55	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	2	1.40	0.55	منخفض
قسم التخطيط الحضري والإقليمي		2.80	1.10	عالي

جدول (28) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم الإدارة الهندسية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	4	1.27	0.47	منخفض
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	2	1.73	0.47	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	5	1.09	0.30	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	3	1.36	0.50	منخفض
قسم الإدارة الهندسية		2.64	0.92	عالي

جدول (29) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم القانون العام بمدرسة العلوم القانونية

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.92	0.29	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	3	1.83	0.39	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	4	1.58	0.51	متوسط
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	4	1.58	0.51	متوسط
قسم القانون العام		3.50	0.67	عالي

جدول (30) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم القانون الدولي

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	2	1.90	0.32	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	3	1.80	0.42	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	5	1.40	0.52	منخفض
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	4	1.60	0.52	متوسط
قسم القانون الدولي		3.50	0.71	عالي

جدول (31) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة في قسم القانون الجنائي

المتغير	ترتيب المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
هل يعرف الكتابة؟	4	1.72	0.46	متوسط
هل يحسن الكتابة؟	2	1.94	0.24	متوسط
هل يفرق بين همزة الوصل والقطع؟	3	1.78	0.43	متوسط
هل يحسن التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة؟	1	2.00	0.00	عالي
هل يكتب بطريقة مترابطة؟	5	1.28	0.46	منخفض
قسم القانون الجنائي		3.00	0.77	عالي

الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني

(دراسة وصفية تحليلية استقرائية لآراء ووجهات نظر المختصين والعاملين

في دور رعاية وتأهيل الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم، السودان، 2018م)

Unknown Parentage Children's Rights in Sudanese Community:

(A descriptive, Analytiucal and Deductive Study of the Opinions and Viewpoints of Experts and Personnel in Centres for Guardianship and Rehabilitation for Unknown Parentage Children, Sudan, 2018)

إعداد: الباحثين:

1. د. مكي بابكر سعيد ديوا – أستاذ مشارك – قسم علم النفس التطبيقي – كلية التربية – حنتوب – جامعة الجزيرة

Dr. Makki Babikir Saeed Deiwa, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Faculty of Education, University of Gezira.

2. د. إخلاص محمد عبد الرحمن – أستاذ مشارك – قسم علم النفس التطبيقي – كلية الآداب – جامعة ود مدني الأهلية

Dr. Ekhlas Mohammed Abdorahman, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Faculty of Arts, Ahlyya Wad Madani University.

3. د. فدوى عوض حسن عبوش – أستاذ مساعد بقسم علم النفس – كلية التربية – جامعة سنار

Dr. Fadwa Awad Hasan Abboosh, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, University of Sinnar.

4. د. محمد التيجاني إبراهيم عمر – أستاذ مشارك بقسم علم النفس التطبيقي – كلية التربية – جامعة الجزيرة

Dr. Mohammed El Tijani Ebrahim Omer, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Faculty of Education, University of Gezira.

مارس 2019م

الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني

(دراسة وصفية تحليلية استقرائية لآراء ووجهات نظر المختصين والعاملين في دور رعاية وتأهيل الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم، السودان، 2018م)

إعداد: الباحثون:

الاسم	الصفة	التوقيع
1. مكي بابكر سعيد ديوا	الباحث الرئيس	.....
2. د. إخلاص محمد عبد الرحمن	باحث 2	.....
3. د. فدوى عوض حسن عبوش	باحث 3	.....
4. د. محمد التيجاني إبراهيم عمر	باحث 4	.....

المراجعة اللغوية:

د. محمد الطيب الصديق محمد – أستاذ اللغة العربية المشارك ورئيس تحرير مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية – جامعة الجزيرة.

التوقيع: .....

ترجمة الملخص:

د. صلاح حامد محمود إدريس أستاذ مشارك ورئيس قسم اللغة الإنجليزية – كلية التربية – جامعة الجزيرة.

التوقيع: .....

أغسطس 2018م

ملخص الدراسة:

بات الأطفال مجهولو الوالدين أحد العناصر المكوّنة لأي مجتمع من المجتمعات، ونسبة للخلفية الاجتماعية المميزة لهؤلاء الأطفال فإن ذلك قد يجعل لهم وضعية خاصة في أوساط تلك المجتمعات. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ومقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة أُعدت خصيصاً لأغراض الدراسة، واختارت الدراسة عينة عشوائية طبقية بسيطة بلغت (300) فرد من المختصين والعاملين في حقل رعاية وتأهيل الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم، بواقع (50%) لكلٍ من الذكور والإناث، تمت معالجة البيانات إحصائياً بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم التوصل إلى عدة نتائج، هي: مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني متوسط، بقيمة تائية (2.32) تحت مستوى دلالة (0.000)، وأنّ مقدار تمتع هؤلاء الأطفال ب (الحق في الحياة) هو الأعلى في أوساط المجتمع السوداني بمتوسط حسابي (2.57)، يليه (حق المساواة في القانون) بمتوسط حسابي (2.46)، يليه (الحق في العمل) بمتوسط حسابي (2.34)، يليه (حق التعليم) بمتوسط حسابي (2.21)، يليه (حق حرية التعبير) بمتوسط حسابي (1.31)، ثم أخيراً (حق الضمان الاجتماعي) بمتوسط حسابي (1.22)، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنّ مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في المجتمع الحضري أكثر من المجتمع الريفي بقيمة تائية (2.48)، وتوصلت أيضاً إلى أنّ الأطفال مجهولي الوالدين الناشئين في غير دور الإيواء أكثر اندماجاً في المجتمع السوداني من نظرائهم الناشئين في دور الإيواء بقيمة تائية (2.46)، وأنّ مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين غير واضحة في المجتمع الحضري بمتوسط حسابي (1.68)، وواضحة في المجتمع الريفي بمتوسط حسابي (2.30). من توصيات الدراسة: إقامة برامج ثقافية واجتماعية بينية لدور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين مع المؤسسات الخدمية الأخرى ذات الصلة لتحقيق المزيد من اندماج هؤلاء الأطفال في المجتمع الحقيقي، العمل على إنشاء صندوق قومي لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومجهولي الوالدين بصفة خاصة، وذلك لضمان توافر الدعم اللازم المستمر والكافي لرعايتهم. قدمت الدراسة عدداً من المقترحات، منها: دراسة الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في الدول العربية مقارنة مع الدول الأخرى للاستفادة منها في تحسين واقع هؤلاء الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الحقوق الإنسانية، الأطفال مجهولي الوالدين، المجتمع السوداني، ولاية الخرطوم.

Unknown Parentage Children's Rights in Sudanese Community:

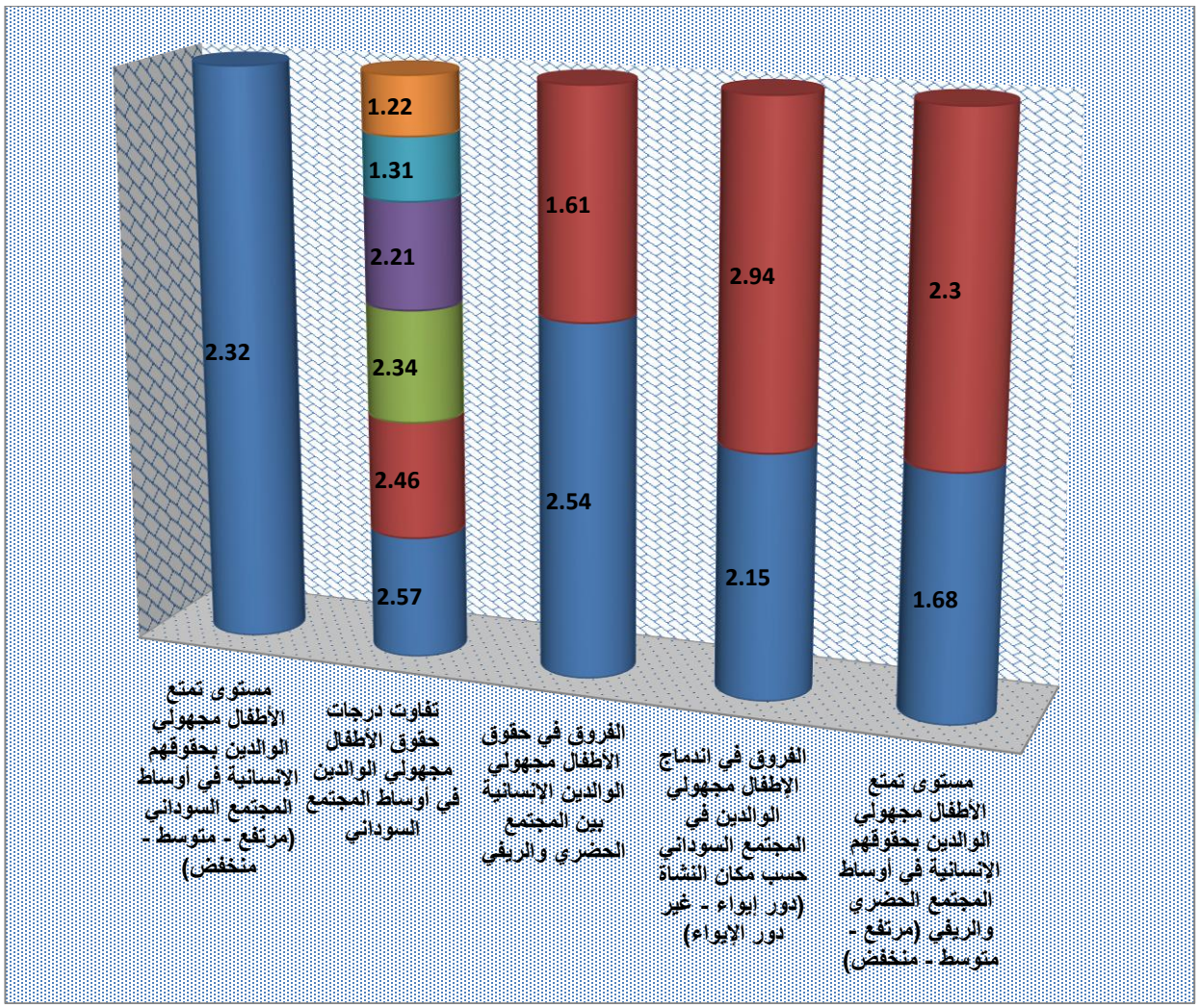
(A descriptive, Analytiucal and Deductive Study of the Opinions and Viewpoints of Experts and Personnel in Centres for Guardianship and Rehabilitation for Unknown Parentage Children, Sudan, 2018)

Abstract:

Children of unknown parentage have become one of the components of the community; such children have special social position in the community as a result of the distinctive social background they have. The study aimed at getting information about the extent to which unknown parentage children get access to human rights in the Sudanese community. The study adopted the descriptive method. A special questionnaire is designed as a means of data collection. A simple random and classified sample of (300) individuals including experts and workers in the field of guardianship and rehabilitation of children of unknown parentage in the state of Khartoum was chosen. The sample is divided according to gender i.e. (50%) for each sex. Data was analyzed by the Statistic Package for Social sciences (SPSS). Many results have been obtained: the T-test showed that children of unknown parentage enjoy their human rights in Sudanese community at a moderate level with the value (2.32), the degree of enjoying the (right to live) among these children is the highest in the Sudanese community with an average of (2.57), (equality before the law) has the average of (2.46), (the right to work) has the average of (2.34), (the right of education) has the average of (2.21), (freedom of speech) has the average of (1.31), and finally, (social security) has the average of (1.22). The study has also revealed that enjoying human rights in rural communities exceeds the one in urban communities according to the T-test (2.48). Children of unknown parentage who are brought up in institutions other than rehabilitation lodgings integrate in the community to a greater extent compared to their peers in rehabilitation lodgings. Interpretation of the future situation of children of unknown parentage is not clear in rural communities with T-test value (1.68). The study recommends the carrying out of cultural and social programmes for children of unknown parentage in collaboration with other related service institutions so as to attain more inclusion of children in real community. The study also recommends the establishment of a national fund for child protection particularly for children of unknown parentage in order to guarantee considerable, permanent and sufficient fund for child protection. The study has adduced many suggestions, among them is the suggestion that researches in human rights concerning children of unknown parentage in the Arab countries are to be compared with other countries so as to improve the situation of such children.

Key Words: Human Rights**,** Children of unknown parentage, Sudanese Comuuninty, Khartoum State.

الملخص البياني لنتائج الدراسة:



* الألوان في الشكل للدلالة النوعية فقط، وليست لها دلالة كمية.

1. الإطار العام للدراسة:

1. 1. مقدمة:

إنّ حقوق الأطفال بصفة عامة وحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحديداً تحتاج لرعاية خاصة من قبل الدول والحكومات، وذلك لخصوصية هذه الفئة، وحاجتها الماسة للإشراف والإدارة والرعاية، وقد عملت جمعيات ومنظمات حقوق الإنسان الدولية على إصدار عدة قوانين دولية تتعلق بحقوق الأطفال وحمايتها من أجل صون الطفولة التي تمثل مرحلة مهمة وجوهرية في الحياة البشرية.

ظاهرة الأطفال مجهولي الوالدين ليست جديدة، وإنما الجديد هو تفشي هذه الظاهرة في بعض المجتمعات المسلمة، فأسبابها التقليدية وجود علاقة غير شرعية من دون رباط زوجية إضافةً إلى الانفتاح اللامحدود وازدياد جرائم الإغتصاب بسبب الحروب والمشكلات والأزمات الاقتصادية وغياب الوازع الديني، إن مشكلة الأطفال الذين يولدون خارج رباط الزوجية وعملية التخلص منهم من المشكلات الاجتماعية التي وجدت في كل العصور والأزمان، واختلفت طرائق معالجتها من عصر إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر نتيجة للاختلاف والتنوع الثقافي السائد في هذه المجتمعات، ولعل أصعب القرارات على النفس البشرية أن يتخذ المرء قراراً بالتخلص والتخلي عن طفله الذي حمله في أحشائه جنيناً حتى أصبح ينبض بالحركة أمام عينه بشراً سوياً، ومن أهم أسباب التخلص والتخلي عن الأطفال، أسباب اجتماعية تتمثل في الخوف من المجتمع خشية العار والوصمة الاجتماعية التي تلحق بالفرد الذي ينجب طفلاً دون رباط شرعي تقره المعتقدات الدينية السائدة وتسنده الأعراف والتقاليد الاجتماعية التي تسود المجتمع، بل يشمل العار الأسرة أيضاً، الأمر الذي يجعل الرغبة في التخلص من الطفل قوية جداً ويمكن أن يقوم به أي فرد من أفراد الأسرة (الشيخ، نورة، 2015).

1. 2. مشكلة الدراسة:

إن الواقع الاجتماعي والإنساني للأطفال مجهولي الوالدين في المجتمعات المسلمة والعربية عموماً يحتاج إلى دراسة شاملة وتقويم دقيق، وقد يستدعي الأمر بعد ذلك القيام بإصلاحات اجتماعية واسعة تضمن الحقوق الأساسية الإنسانية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال، فالخلفيات الدينية والعقدية لمجتمعاتنا التي تحرم العلاقات الجنسية خارج إطار الزوجية تحريما قاطعاً وحاسماً قد جعلت من حدوث الحمل وإنجاب الأطفال دون زواج جريمة اجتماعية عظيمة ذات نتائج وخيمة على الفتاة أو المرأة (أم الطفل) وعلى أسرتها كلها، فالمجتمع لن يتسامح مع ولن ينسى من يحدث له مثل هذا الأمر، وهذا ما يستلزم القيام بعمليات التخلص من الأطفال في أية مرحلة من مراحل الحمل أو بعد الإنجاب، وهكذا تتكون هذه الفئة من الأطفال مجهولي الوالدين، وتبدأ بذلك رحلة

معاناتهم الصحية والنفسية والاجتماعية. وهذا ما ينطبق على المجتمع السوداني، الذي يُعد من المجتمعات العربية المسلمة المتمسكة بالقيم والعقائد والمبادئ الدينية والاجتماعية، والتي تفرض على المجتمع شكلاً محدداً من أشكال التعامل الاجتماعي ودرجات معينة من الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع.

ونسبة لحساسية موقف وظروف الأطفال مجهولي الوالدين في السودان بصفة خاصة فقد جاءات هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذه الشريحة من المجتمع والتعرف على مدى تمتعها بالحقوق الإنسانية موضع الدراسة، وجاءت الدراسة أيضاً للتعرف على مستقبل هؤلاء الأطفال فيما يخص النجاح في الحياة عموماً.

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني؟

وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. 2. 1. هل تتفاوت درجات تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني؟

1. 2. 2. هل توجد فروق في مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في المجتمع السوداني تعزى إلى نوع المجتمع (حضري – ريفي)؟

1. 2. 3. هل توجد فروق في مدى اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني تعزى إلى مكان نشأتهم (في دور الإيواء – في غير دور الإيواء)؟

1. 2. 4. ماذا تتسم مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني؟

1. 3. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تدرس موضوعاً يتعلق بشريحة من شرائح المجتمع الأصيلة والتي يجب أن تتمتع بحقوق كاملة مثلها مثل بقية شرائح المحتمع الأخرى، ويمكن صياغة أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. 3. 1. تعطي الدراسة تقويماً علمياً لدرجة تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية داخل المجتمع مما يستدعي القيام بإجراءات إنسانية تصحيحية تجاه هؤلاء الأطفال لتحسين أوضاعهم.

1. 3. 2. تشجع الدراسة الباحثين والمهتمين بالقيام بالعديد من البحوث استكمالاً لهذه الدراسة للتعرف على جوانب أخرى مهمة عن حياة الأطفال مجهولي الوالدين.

1. 3. 3. تعمل الدراسة على حث المجتمع بالاهتمام بفئة الأطفال مجهولي الوالدين والقيام بواجباته نحوهم.

1. 3. 4. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في بذل المزيد من الجهود لسن قوانين أكثر فاعلية في حماية وتأمين الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين.

1. 3. 5. قد تساعد هذه الدراسة في رسم مستقبل اجتماعي ونفسي أكثر إشراقاً لمجهولي الوالدين.

1. 4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق عدة أهداف عن الأطفال مجهولي الوالدين، ويمكن تحديد هذه الأهداف كما يلي:

1. 4. 1. التعرف على مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية داخل المجتمع السوداني.

1. 4. 2. تسليط الضوء على الأطفال مجهولي الوالدين بوصفهم مكوناً من مكونات المجتمع الأساسية.

1. 4. 3. الكشف عن الواقع الإنساني الذي يعيشه الأطفال مجهولي الوالدين داخل المجتمع السوداني.

1. 4. 4. الكشف عن فاعلية دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين في دفع هؤلاء الأطفال في الاندماج في المجتمع.

1. 4. 5. التعرف على مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في السودان.

1. 4. 6. تقديم توصيات قد تفيد في تحسين وضعية حقوق الإنسان التي يعيشها الأطفال مجهولو الوالدين.

1. 5. فروض الدراسة:

1. 5. 1. مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني متوسط.

1. 5. 2. تتفاوت درجات تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني تفاوتاً ذا دلالة إحصائية.

1. 5. 3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني تعزى إلى نوع المجتمع (حضري – ريفي).

1. 5. 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني تعزى إلى مكان تنشأتهم (ناشئون في دور الإيواء – ناشئون في غير دور الإيواء).

1. 5. 5. مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني مبهمة.

1. 6. حدود الدراسة:

- تتحدد هذه الدراسة مكانياً بجمهورية السودان، ولاية الخرطوم حاضرة جمهورية السودان.
- وتتحدد زمانياً في الفترة من أبريل – يونيو 2018م.
- ويدرس الباحثون – موضوعياً – خلال هذه الدراسة بعض الحقوق الإنسانية التي يتمتع بها الأطفال مجهولي الوالدين في جمهورية السودان والمحددة في: الحق في الحياة، المساواة أمام القانون، حرية التعبير، التعليم، الضمان الاجتماعي والحق في العمل.

1. 7. التعريفات الإصطلاحية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1. 7. 1. التعريفات الاصطلاحية:

1. 7. 1. 1. حقوق الإنسان:

تعرف حقوق الإنسان بأنها "مجموعة المعايير الدولية التي تعترف بكرامة الأفراد وسلامتهم، وتوفر لهم الحماية دون تمييز، وتشكل جانباً من القانون الدولي العرفي، وهي واردة في مجموعة متنوعة من الوثائق الوطنية والإقليمية والدولية، التي يشار إليها عموماً بصكوك حقوق الإنسان، وأبرزها ميثاق الأمم المتحدة والشرعة الدولية لحقوق الإنسان (www.nchr.org.jo).

1. 7. 1. 2. الأطفال مجهولو الوالدين:

يعرف (حمدان، عبد الرازق، 1999) الطفل مجهول الوالدين بأنه "هو مولود من أبوين لا تربط بينهم رابطة زواج ونبذه أهله خوفاً وفراراً من تهمة الزنا أو تعمّد الاهمال، أو ما شابه ذلك".

1. 7. 2. التعريفات الإجرائية:

1. 7. 2. 1. **الحقوق الإنسانية:** يقصد بها الباحثون بعض حقوق الإنسان الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (2018) في جامعة منيسوتا، وهي الحق في الحياة، المساواة أمام القانون، حرية التعبير، التعليم، الضمان الاجتماعي والحق في العمل.

1. 7. 2. 2. ولاية الخرطوم: يقصد بها الباحثون: مدينة الخرطوم عاصمة جمهورية السودان، وتسمى كذلك بالعاصمة المثلثة، وتضم ثلاث مدن كبرى مترامية الأطراف ومتشعبة الضواحي، هي الخرطوم وأمدرمان وبحري.

1. 7. 2. 3. أوساط المجتمع السوداني: يقصد به الباحثون: داخل أو بين أروقة وطيات الشعب السوداني أفراداً وجماعات، أينما يكونون، في بيوتهم وأماكن عملهم، في حلهم وترحالهم، في بدوهم وحضرهم، في سرهم وجهرهم.

2. الإطار النظري للدراسة:

2. 1. حقوق الإنسان:

دأبت الحياة البشرية في التطور على الصعيد الإنساني تطوراً مطرداً، وصاحب ذلك التطور تحسُّن في النظرة الكلية للإنسان وماهيته ووجوده، وشرعت المجتمعات في كل مكان باصدار القوانين والتشريعات التي تنظم الحياة البشرية وتكفل لكل إنسان حقوقه، وتطورت بدورها أنظمة الدول القانونية الحقوقية والدستورية ومؤسساتها، ومع تقدم الحياة وتطورها من الناحية التكنولوجية،حيث أصبح العالم كله مجتمعاً ومنسجماً ويرى ويتابع بعضه بعضاً، بدأت تتوحد تلك القوانين والتشريعات، وكُوّنت مجالس ومنظمات وجمعيات وهيئات مشتركة بين جميع دول العالم، بحيث تصدر القوانين الدولية ويتم التوقيع عليها ومصادقتها من قبل الجميع، وتصبح بذلك ملزمة التطبيق في كل دول العالم، ويكون انتهاكها انتهاكاً للقوانين الدولية التي يعاقب عليها القانون الدولي.

إن حقوق الإنسان هي حقوق متأصلة في جميع البشر، مهما كانت جنسيتهم، أو مكان إقامتهم، أو نوعهم، أو أصلهم الوطني أو العرقي، أو لونهم، أو دينهم، أو لغتهم، أو أي وضع آخر. إن لنا جميعاً الحق في الحصول على حقوقنا الإنسانية على قدم المساواة، ودون تمييز. وجميع هذه الحقوق مترابطة ومتآزرة وغير قابلة للتجزئة. وتنطوي حقوق الإنسان على حقوق والتزامات على حد سواء. وتتحمل الدول بإلتزامات وواجبات بموجب القانون الدولي وباحترام حقوق الإنسان وحمايتها والوفاء بها. ويعني ربط الالتزام بالاحترام أنه يتوجب على الدول أن تمتنع عن التدخل في التمتع بحقوق الإنسان أو تقليص هذا التمتع. والإلتزام بحماية حقوق الإنسان يتطلب من الدول أن تحمي الأفراد والجماعات من انتهاكات حقوق الإنسان. والالتزام بالوفاء بحقوق الإنسان يعني أنه يتوجب على الدول أن تتخذ إجراءات إيجابية لتيسير التمتع بحقوق الإنسان الأساسية. وفيما يحق لنا الحصول على حقوقنا الإنسانية، فإنه ينبغي لنا أيضاً على المستوى الفردي، أن نحترم حقوق الإنسان الخاصة بالآخرين (http://www.ohchr.org).

إن حقوق الإنسان تُعد من أولويات هذه الحياة، فبغيرها لا تستقيم، فطالما أن الاستقامة وجه من أوجه العدالة، وطالما أن هذا الإنسان هو جوهر الحياة وأهم ما فيها، تبقى حقوقه مهمة بأهميته ويجب أن ينالها كل إنسان كاملة ومتكاملة. وقد أكدت جميع الأديان السماوية والقوانين الوضعية أن الناس سواسية، ولافرق أو تمييز بين الناس في حقوقهم على أي أساس من الأسس، وبالتالي يكون التمييز بين الناس في القانون جريمة إنسانية، وأمر غير مقبول على الإطلاق.

تشمل حقوق الإنسان والحريات الأساسية التي وردت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) ما يلي:

2. 1. 1. الحق فيعدم التمييز بسبب اللون أو اللغة أوالدين.

2. 1. 2. الحق في الحياة "العيش" والحرية والأمن.

2. 1. 3. تحريم ومنع العبودية والرق.

2. 1. 4. تحريم التعذيب والعقاب والمعاملة القاسية وغير الإنسانية أو المُهينة.

2. 1. 5. حق المساواة أمام القانون.

2. 1. 6. تحريم ومنع الاعتقال أو التوقيف أو النفي التعسفي.

2. 1. 7. الحق في الحصول على محاكمة عادلة وعلنية.

2. 1. 8. الحق في المحافظة على الخصوصية.

2. 1. 9. حرية التنقل والإقامة وحق اللجوء.

2. 1. 10. الحق في الجنسية والمواطنة.

2. 1. 11. الحق في الزواج وتكوين أسرة.

2. 1. 12. الحق في الملكية.

2. 1. 13. حرية الفكر والضمير والمعتقدات والدين.

2. 1. 14. حرية التعبير والرأي.

2. 1. 15. حرية الاشتراك في الجمعيات والتجمع بشكل سلمي.

2. 1. 16. الحق في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة للبلاد مباشرة أو بواســـطة ممثلين يختارونُ اختياراً حراً، وحق تقلد الوظائف العامة.

2. 1. 17. الحق في الضمان الاجتماعي.

2. 1. 18. الحق في العمل وفي الراحة.

2. 1. 19. الحق في مستوى من المعيشة كافٍ للمحافظةعلى الصحة والرفاهية له ولأسرته.

2. 1. 20. الحق في التعليم.

2. 1. 21. الحق في المشاركة في الحياة الثقافية.

2. 2. المواثيق والاتفاقيات الدولية حول حقوق الإنسان:

من أجل ضمان العدالة الاجتماعية بين الناس، ومن أجل الحفاظ على حقوق الجميع في كل مكان في العالم، صِيغت العديد من المواثيق والقوانين والاتفاقيات الدولية التي تتعلق بحقوق الإنسان، وصار مقدار احترام المجتمعات والكيانات بل حتى مقدار احترام الدول يتوقف على مدى الالتزام واحترام هذه المواثيق والقوانين والاتفاقيات، والقدرة على تطبيق بنودها وعدم انتهاك أي من تفاصيلها، وأصبح الآن الاتهام بانتهاك حقوق الإنسان جريمة إنسانية كبرى مسيئة بشدة للمتهم بها. وهناك عدة مواثيق وقوانين واتفاقيات دولية عن حقوق الإنسان، تعد ملزمة لجميع دول العالم،

إلى جانب الإعلانات العالمية عن حقوق الإنسان التي لا تعد ملزمة تماماً، والشكل (1) يوضح ذلك كما يلي:

شكل (1): المواثيق والاتفاقيات والمعاهدات والإعلانات الدولية عن حقوق الإنسان والهيئات واللجان المسؤولة عن متابعتها حسب مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان في الأمم المتحدة

*** المعلومات داخل الشكل (1) مأخوذة من الموقع الرسمي لمكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان – الامم المتحدة، www.ohchr.org.**

*** الشكل (1) من تصميم الباحثين.**

هناك مواثيق ومعاهدات وإعلانات أخرى إقليمية وهي خاصة بدول معينة كالدول الأفريقية وأمريكا وأوروبا وغيرها، وهي تقتصر على الدول الواقعة جغرافياً في الإقليم المعني، كما أن هناك إعلاناً خاصاً بالدول الإسلامية، صدر في القاهرة بواسطة منظمة التعاون الإسلامي (1990) تحت مسمى (إعلان القاهرة عن حقوق الإنسان في الإسلام).

2. 3. حقوق الطفل:

إن الطفولة بخصائصها النفسية والاجتماعية والعقلية والسلوكية وبمطالبها ومستلزماتها البيئية وتكويناتها الفطرية الوراثية تمثل مرحلة النمو الأهم في حياة الإنسان، ففي هذه المرحلة يبدأ اختبار مدى كفاءة وقدرة المكنونات الوراثية والفطرية لكل إنسان في تفاعلها مع المكونات البيئية الطبيعية والاجتماعية، وبالتالي في هذه المرحلة، تلعب البيئة دوراً مهماً في تشكيل وبناء شخصية الإنسان، حيث تمثل البيئة التي يولد وينشأ فيها بمختلف مكوناتها الضامن والحافظ لحقوقه ومستحقاته وهي التي تملي عليه واجباته. ولعل الإنسان في هذه المرحلة يكون في أضعف حالاته من الناحية الجسدية والعقلية السلوكية والنفسية والاجتماعية، فهو في أوج حاجته للآخرين ابتداءً من الأم مروراً بالأسرة والمجتمع، فالإنسان في هذه المرحلة بحاجة إلى الحياة عبر ثدي أمه وهو بحاجة إلى العطف والحنان والطمأنينة والانتماء عبر أسرته ومجتمعه كله، وهو بحاجة إلى بناء جسده وفكره وانفعالاته بشكل متكامل وسليم ومعافى، وذلك حتى يستطيع أن يعيش حياته إنساناً سليماً وطبيعياً.

وفقاً للمبادئ المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة، يشكل الاعتراف بالكرامة المتأصلة لجميع أعضاء الأسرة البشرية وبحقوقهم المتساوية وغير القابلة للتصرف، أساس الحرية والعدالة والسلم في العالم، وإذ تضع في حسبانها أن شعوب الأمم المتحدة قد أكدت من جديد في الميثاق إيمانها بالحقوق الأساسية للإنسان، وبكرامة الفرد وقدره، وعقدت العزم على أن تدفع بالرقي الاجتماعي قدماً، وترفع مستوى الحياة في جو من الحرية أفسح، وإذ تدرك أن الأمم المتحدة قد أعلنت، في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وفى العهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان، أن لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات الواردة في تلك الصكوك دون أي نوع من أنواع التمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو غيره أو الأصل القومي أوالاجتماعي أو الثروة أو المولد أو أي وضع آخر، واتفقت على ذلك (UNICEF and ،2004) ISS.

2. 4. إعلان حقوق الطفل:

أصدرت منظمة اليونيسيف التابعة للأمم المتحدة إعلاناً لحقوق الطفل في العام 1959 معرفاً الطفل بالإنسان الذي يتراوح عمره بين 1–17 عاماً، وذلك بهدف مساعدته على التمتع بطفولته، وتمكينه من العيش محمياً وسعيداً ومستمتعاً بالحقوق والحريات اللازمة.

وقد كوُنت لجنة حقوق الطفل في الأمم المتحدة، وهي الهيئة المؤلفة من 18 خبيراً مستقلاً وترصد تنفيذ اتفاقية حقوق الطفل من جانب دولها الأطراف. وهي ترصد أيضاً تنفيذ بروتوكولين اختياريين للاتفاقية متعلقين بإشراك الأطفال في النزاعات المسلحة وبيع الأطفال وبغاء الأطفال واستغلال الأطفال في المواد الإباحية.وفي 19 كانون الأول/ديسمبر 2011، اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة بروتوكولاً اختيارياً ثالثاً متعلقاً بإجراء تقديم البلاغات، وسيسمح لآحاد الأطفال بتقديم شكاوى بخصوص انتهاكات معينة لحقوقهم المقررة بموجب الاتفاقية وبروتوكوليها الاختياريين الأولين. ودخل البروتوكول حيز النفاذ في نيسان/أبريل 2014 (www.ohchr.org). وفيما يلي قائمة بحقوق الطفل حسب الإعلان:

2. 4. 1. يجب أن يتمتع الطفل بجميع الحقوق المقررة في الاتفاقيات والمعاهدات الدولية، فلكل طفل بلا استثناء الحق في أن يتمتع بهذه الحقوق دون أي تفريق أو تمييز بسبب اللون أو الجنس أو الدين، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الثروة، أو النسب أو أي وضع آخر يكون له أو لأسرته.

2. 4. 2. يجب أن يتمتع الطفل بحماية خاصة، وأن يمنح الفرص والتسهيلات اللازمة لنموه الجسمي والعقلي والخلقي والروحي والاجتماعي نموا طبيعيا سليما في جو من الحرية والكرامة.

2. 4. 3. للطفل منذ مولده حق في أن يكون له اسم وجنسية.

2. 4. 4. يجب أن يتمتع الطفل بفوائد الضمان الاجتماعي، وأن يكون مؤهلاً للنمو الصحي السليم. ويجب أن يحاط هو وأمه بالعناية والحماية الخاصتين اللازمتين قبل الوضع وبعده. وللطفل حق في قدر كاف من الغذاء والمأوى واللهو والخدمات الطبية.

2. 4. 5. يجب أن يحاط الطفل المعاق جسمياً أو عقلياً أو المقصي اجتماعياً بالمعالجة والتربية والعناية الخاصة التي تقتضيها حالته.

2. 4. 6. يحتاج الطفل لكي ينعم بشخصية سليمة إلى الحب والتفهم. ولذلك يجب أن تتم نشأته برعاية والديه وفي ظل مسؤوليتهما، في جو يسوده الحنان والأمن المعنوي والمادي فلا يجوز إلا في بعض الظروف فصل الطفل عن أمه. ويجب على المجتمع والسلطات العامة تقديم عناية خاصة للأطفال المحرومين من الأسرة وأولئك المفتقرين إلى كفاف العيش.

2. 4. 7. للطفل حق في تلقي التعليم الذي يجب أن يكون مجانياً وإلزامياً، في مراحله الابتدائية على الأقل، وتقع هذه المسؤولية بالدرجة الأولى على أبويه.

2. 4. 8. يجب أن يكون الطفل، في جميع الظروف، بين أوائل المتمتعين بالحماية والإغاثة.

2. 4. 9. يجب أن يتمتع الطفل بالحماية من جميع صور الإهمال والقسوة والاستغلال. ولا يجوز استخدام الطفل قبل بلوغه سن الرشد. ويحظر في جميع الأحوال حمله على العمل أو تركه يعمل في أية مهنة أو صنعة تؤذي صحته أو تعليمه أو تعرقل نموه الجسمي أو العقلي أو الخلقي.

2. 4. 10. يجب أن يحاط الطفل بالحماية من جميع الممارسات التي قد تضر به كالتمييز العنصري أو الديني أو أي شكل آخر من أشكال التمييز، وأن يُربى على روح التفهم والتسامح، والصداقة بين الشعوب، والسلم والأخوة العالمية.

2. 5. حقوق الأطفال مجهولي الوالدين:

تذكر (بلبل، لمياء، 2008) الحقوق التي يجب أن يتمتع بها الأطفال مجهولو الوالدين كما الآتي:

2. 5. 1. حق النسب: لابد أن يمنح كلُّ مولود اسماً، إذ لا يمكن لأي طفل أن يعيش دون اسم أو هوية، وكذا الأمر مع مجهولي الوالدين، فإن الحق الأساس الذي يجب أن يمنح لهم هو إعطاؤهم أسماءً، لذلك يظهر من خلال مطالعة إجتهادات الفقهاء ومدى حرصهم على إلحاق الطفل بنسب أبيه متى وجدت قرينة على هذا الإلحاق، ولذلك توسعوا في وسائل إثبات النسب، وتضييق فرص إنكاره، وقد سعى الإسلام في هذا الصدد لمحاربة اختلاط الأنساب وزواج المحارم وشيوع الفاحشة وانتشار الزنا.

2. 5. 2. حق الإيواء: من الحقوق المهمة والملحة للأطفال مجهولي الوالدين، حق الإيواء، فأول ما يحتاج إليه الإنسان بعد قدومه إلى هذه الحياة هو المأوى، حيث الاستقرار والاستجمام والمنطلَق إلى الحياة عموماً، وقد أكد ميثاق حقوق الطفل العربي أن الأسرة هي البيئة الأولى والمفضلة لتنشئة الأطفال ورعايتهم، وأن الأسرة البديلة هي الخيار الضروري عند تعذر وجود الأولى، والأسرة البديلة مقدمة على الرعاية المؤسسية.

2. 5. 3. الحق في مورد العيش: يعد هذا الحق من الحقوق الأساسية لجميع الأطفال الذين يردون إلى الحياة، والأطفال مجهولو الوالدين بصفة خاصة في حاجة ماسة لهذا الحق، نسبة لظروفهم الخاصة المتمثلة في عدم معرفة ذويهم، مما يجعل حقهم هذا مهدداً، وقد كرست (إتفاقية 1989) بشأن حقوق الطفل، حق الطفل في النفقة والإسكان مستهلةً قولها: ب"تعترف الدول الأطراف بحق كل طفل في مستوى معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي، يتحمل الوالدان أو أحدهما أو الأشخاص الآخرون المسؤولون عن الطفل تأمين ظروف عيش ملائمة لنموه". ومن

هنا يبقى (الحق في مورد العيش) في قائمة أولويات المؤسسات الراعية للأطفال مجهولي الوالدين، وضمن الشروط المهمة لنظم تبني الأطفال ورعايتهم في الأسر البديلة.

2. 5. 4. الحق في التربية والتعليم: التعليم من أهم حقوق الطفل، خاصة أن العلم هو مستقبل كل الشعوب، ومن ثم يجب ضمان حق الأطفال في التعليم والراحة والتمتع بأوقات الفراغ والمشاركة بحرية في النشاطات الثقافية بما فيه حقهم في الحصول على المعلومات، وفي حرية الفكر والدين. ولذلك يجب ضمان حق الأطفال في التعليم وتوفيره لهم بوسائل عملية ملموسة وإيجابية. فنجد أن الإسلام قد حرص على أني حصل الطفل على نصيبه من التربية السليمة، وجعل من طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، لا فرق في ذلك بين ذكر وأنثى، ولا بين محظوظ أومحروم.

2. 5. 5. ضمان الاستقرار للطفل: كثير من حالات عدم التكيف مرجعها انعدام الاستقرار بسبب النزوح واللجوء والتشرد والافتقاد لأسرة حاضنة والافتقاد للنسب والهوية وللجنسية، سواء في ظروف السلم أو الحرب، والإسلام هنا أيضاً كان السباق لحماية هذه الفئات، بأن حث على التكفل بالأطفال المتخلى عنهم، ومنحهم كل ما يحتاجونه من عطف وحنان وتربية وتعليم، وعُدّ كل طفل مولود في دار الإسلام حراً منتمياً لها، وله حقوق على بيت مالها.

يرى الباحثون أن من أهم مبادئ وأصول الحياة الإنسانية إعطاء كل ذي حق حقه ومستحقه، فالناسلم يُخلقوا – في الأصل – ليضطهد بعضهم بعضاً، أو ليظلم بعضهم البعض الآخر، وليست الفروق بين الناس هي تفضيل بعض الناس على آخرين في الكرامة الإنسانية وليست أمراً ضمنياً بانتهاك حقوق الضعفاء من الناس، وإنما خلق الله تعالى عز وجل الناس من أصل واحد، وبنفس الحقوق والمستحقات وبنفس القدر من الإنسانية، ومن هذا المنطلق فالجميع يجب أن يتمتعوا بنفس الحقوق، ويقوموا بما عليهم من واجبات على قدر التكليف، وقد أمر الله تعالى الناس بالإيجابية في الحياة ونهى عن السلبية في التعامل فيما بينهم، ويظهر ذلك في قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" المائدة، (2)، وفي ذلك أمر صريح وواضح بأن يتعامل الناس بالإحسان فيما بينهم، ويبتعدوا عن ظلم بعضهم بعضاً. وقد بيّن القرآن الكريم أن أمة الإسلام بصفة خاصة هي أمة الخير وأمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قال تعالى: "كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ" آل عمران، (110). وفي ذلك كله تكليف من الله تعالى باحترام الناس بعضهم بعضاً واحترام الحقوق والواجبات والابتعاد عن الشرور وعن ظلمهم بعضهم، وانتهاك تلك الحقوق.

2. 6. حقوق مجهولي الوالدين في الإسلام:

اهتم الإسلام بالإنسان عموماً في جميع أحواله، وجعل له مكانة رفيعة وكريمة بين المخلوقات، قال تعالى:"وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا"الإسراء، (70).

وقد حافظ الدين الإسلامي على حقوق مجهولي الوالدين ابتداءً من الحفاظ على حياتهم، مروراً بإعطائهم حقوقهم في كل من النفقة والميراث، وقد حدد علماء المسلمين عدداً من الاتجاهات التي تتعلق بالإنفاق على مجهولي الوالدينب وصفه من الحقوق الأساسية المهمة لهذه الفئة على المجتمع المسلم، ويمكن صياغة هذه الاتجاهات كالتالي:

2. 6. 1. إن وجد مال لمجهولي الوالدين:

أشار (أبومعيلق، وجيه، 2006) إلى أنّ كلاً من المالكية والأحناف والحنابلة قد اتفقوا على الإنفاق على مجهول الوالدين إن وجد معه مال، واشترط الشافعية إذن الحاكم للإنفاق عليه من ذلك المال.

2. 6. 2. إن لم يوجد لديه مال:

اتفق العلماء المسلمون على الإنفاق على مجهول الوالدين من بيت مال المسلمين في حالة عدم العثور على مال معه.

أما فيما يخص ميراث مجهولي الوالدين، فالمعروف أنه إذا ثبت نسب مجهول الوالدين لأحد ما، فإنه يرث ويورث، وهذا حكم واضح ونهائي، أما إذا لم يثبت نسبه لأحد ولكن أقر الورثة – جميعهم أو بعضهم – بأنه أخوهم فإن ذلك يثبت نسبه إليهم ويثبت بذلك الإرث، والقاعدة في ذلك أن من أقر على نفسه فإنه يؤخذ بما أقر به.

يشير (العثيمين، محمد، 1432) إلى أن العلة هنا في كونه يلحق به في الميراث أن هذا الوارث أقر على نفسه بحق لغيره فيقبل، والعلة في كونه يلحق به في النسب هو حرص الشارع وتشوفه للحوق النسب، لأن هذا ليس له نسب. ولو أقر بمعلوم النسب فإن إقراره غير صحيح، ولهذا لابد أن تتوافر شروط لثبوت النسب والإرث، وهي:

2. 6. 2. 1. "إذا أقر كل الورثة ولو أنه واحداً "إلا أن المسالة ليست مبنية على الشهادة، فلو كانت مبنية على الشهادة لكان لابد من شاهدين. قول ابن عثيمين: " بوارث للميت وصدق "الفاعل هو المقر به، قال :نعم، أنا أخوه فإن أنكر لم يثبت نسبه ولا إرثه، أما عدم ثبوت إرثه فواضح لأنه يقول: أنا مالي حق في هذه التركة، فقد أقر على نفسه، وأما عدم ثبوت نسبه فلأنه لا يمكن أن يثبت النسب بدعوى شخص مع إنكار المدعى عليه، إذا لابد من تصديق المقر به. "أو كان صغيراً

أو مجنوناً" يعني الصغير والمجنون لا عبرة بتصديقها أو تكذيبهما، لأنه لا حكم لأقوالهما، وهذا هو الشرط الأول.

2. 6. 2. 2. المقر به مجهول النسب: "يشترط أن يكون المقر به مجهول النسب، لا يعلم أنه فلان ابن فلان، فإن كان معلوم النسب فلا يقبل إقراره به ويستلزم إبطال النسب المعروف، ولو فتح الباب لكان كل واحد يرى شخصا أديبا لبيباعالما فيقول :هذا ولدي، ولا يمكن هذا، فإذا كان معلوما لنسب فلا دعوى لأحد في نسبه.

2. 6. 2. 3. إمكان صدق الدعوى، فلو أن شخصاً ادعى أن هذا ولده، والولد هذا مجهول النسب، لكن الأب له عشرون سنة وهذا الولد له خمس عشرة سنة، فهذا لا يقبل لأنه لا يمكن أنى كون الفرق بين هذا الولد وأبيه خمس سنوات، فلابد من إمكان صدق المقر، فإن لم يحدث ذلك فقولهم لغي.

يضيف العثيمين: "وإن أقر أحد إبنيه بأخ مثله فله ثلث ما بيده "أي بيد المقر، وهذا إذا أنكر الآخر، يعني لدينا أخوان زيد وعمرو، أقر زيد بخالد أنه أخوه، ولكن عمراً أنكر، فيكون الميراث أن يعطي هذا الذي أقر به ثلث ما بيده، لأنه أقر بأن الورثة ثلاثة. "وإن أقر بأخت فله خمسه "يعني أقر بأخت، فهي بنت أبيه فلها خمسه، لأنه أقر أنه هو وعمراً وأختهما فاطمة، ونقول خمس ما بيدك أعطها إياه، لأنك أقررت، لكن لو ثبت نسب هذا المقر به بشاهدين، فإن الميراث يثبت من الأصل.

في رؤية الباحثين فإن الدين الإسلامي قد ضرب أقوى الأمثلة في احترام الإنسان وفي الحفاظ عليه وعلى حقوقه كيفما كان وأينما كان، وذلك عبر نصوص القرآن الكريم الواضحة وعبر سنة نبيه الكريم عليه الصلاة وأتم التسليم، فالقرآن الكريم الذي ما فرط الله تعالى فيه من شيء قد أعطى كل ذي حق حقهومستحقه سواءً أكان في الحياة أوفي الميراث، وأشار سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام إلى أنه قد ترك فينا ما إن تمسكنا به لن نضل بعده أبداً مشيراً في ذلك إلى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. وهنا إشارة إلى أن كل القوانين والتشريعات الإنسانية المبتكرة والمحدثة لابد أن هناك ما يقابلها في التشريعات الإسلامية.

2. 7. حقوق الأطفال في السودان:

أجريت دراسة في العام (2002) وذلك لمقارنة مدى مواءمة التشريعات الوطنية ذات الصلة بالطفولة معا لمواثيق الدولية المصادق عليه، خاصة اتفاقية حقوق الطفل، وقد ركزت هذه الدراسة على بعض الموضوعات ذات الطابع الفقهي التي غالباً ما يتم تنظيمها عبر قواعد شرعية، مثل سن المسؤولية الجنائية ومعيار البلوغ وسن الرشد والتكليف في المسائل المدنية، وقد خرجت هذه الدراسة بتوصيات واضحة ركزت على ضرورة مواءمة هذه التشريعات الوطنية مع المواثيق الدولية

بحيث لا تتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية، وقد برز ذلك واضحاً في نصوص قانون الطفل 2010حيث جاء متسقاً تماماً مع المواثيق الدولية وأحكام الشريعة الإسلامية، بل ويمكن القول بأنه قد تفوق على اتفاقية حقوق الطفل فيما يتعلق بتعريف الطفل، حيث أخذ بمعيار السن دون الأخذ بمعيار البلوغ، الذي أظهر بعض الإشكالات في التطبيق خاصة في كيفية تحديد علامات البلوغ والعلاقة بين البلوغ وسن الرشد (تقرير المجلس القومي لرعاية الطفولة بجمهورية السودان، 2010).

وقد أقدمت الحكومة السودانية على إنشاء عدد من الآليات التنسيقية على المستوى الوطني للعمل على حماية حقوق الطفل، ويمكن إيضاح ذلك في الشكل التالي:

شكل (2): الآليات والأجهزة المختصة بالطفولة في جمهورية السودان

*** محتوى الشكل (2) مأخوذ من (تقرير المجلس القومي لرعاية الطفولة بجمهورية السودان، 2010).**

قامت الحكومة بتقوية هيلكة المجلس القومي لرعاية الطفولة على المستوى المركزي واستحداث هيكل وظيفي وتنظيمي تستطيع معه الأمانة العامة للمجلس أن تقوم بدور فاعل في تنسيق الجهود الخاصة بقضايا الطفولة، وراعت في ذلك دور مجالس رعاية الطفولة الولائية في تنسيق الجهود على المستوى الولائي والمجتمعي. كما قام المجلس بتأسيس شراكة قوية مع المنظمات الدولية، ومنظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية العاملة في مجال الطفولة تجسدت في كثير من الإنجازات المتمثلة في إنشاء دور ومراكز رعاية الأطفال بمختلف ظروفهم وتصنيفاتهم.

نصت المادة (42 أ) من دستور السودان 2005 على إنشاء مفوضية لحقوق الإنسان التي تتكون من خمسة عشر عضواً من المشهود لهم بالاستقلالية والكفاءة وعدم الانتماء الحزبي والتجرد، ويراعى الاتساع في اختيارهم، وتكون مستقلة في اتخاذ قراراتها، ويشارك ممثلون للأجهزة الحكومية ذات العلاقة في مداولات المفوضية بصفة استشارية.

وتطبق المفوضـــية الحقوق والحريات الواردة في (وثيقة الحقوق) التي تضـــمنها الدســـتور، وتتلقى الشـــكاوي المتعلقة بإنتهاكات الحقوق والحريات، ويحدد القانون مهام واختصـــاصـــات وإجراءات المفوضية، وشروط الخدمة فيها.

بالرغم من الظروف الاقتصادية التي يمر بها السودان، فقد خصصت الحكومة السودانية ميزانية مناسبة لتغطية الكثير من البرامج الموجهة للأطفال من ضمن خططها القطاعية، كما جعلت من الاستثمار في تحسين وضع الأطفال في السودان من الأولويات، ومع هذا فمن الصعب تحديد الموارد أو النسبة من الإنفاق العام التي تخصص للأطفال، وذلك لعدة أسباب منها اللامركزية التي أعطت الصلاحية للولايات بوضع الميزانيات حسب الأولويات إلى جانب اختلاف المعايير في توزيع الميزانيات (تقرير المجلس القومي لرعاية الطفولة، 2007).

كما تم إنشـاء وتأسـيس وحدة حماية الأسـرة والطفل التابعة للشـرطة في ولاية الخرطوم لتوفير إجراءات حماية الأطفال الذين هم في تماس مع القانون، ويشـــمل الأطفال الضـــحايا والشـــهود والجانحين، صـــدر في العام (2007) الأمر بتعميم هذه الوحدة على باقي ولايات الشـــمال (15 ولاية). وقد تم إنشاء محاكم ونيابات متخصصة للتعامل مع قضايا الأطفال لضمان حمايتهم من العنف والإساءة.

2. 8. الأطفال مجهولو الوالدين في السودان:

اهتمت حكومة السودان بفئة الأطفال مجهولي الوالدين وجعلت من وزارة الرعاية الاجتماعية مسئولاً مباشراً لهذه المراكز والدور، وقد أنشئت عدداً من المؤسسات والمنظات لإيوائهم ومتابعة أحوالهم، كما أوكلت الحكومة مهمة تلقي بلاغات العثور على الأطفال وتسلُّمهم ونقلهم إلى الجهات المختصة لإدارة شرطة أمن المجتمع. ويُعد (دار الطفل المايقوما) المركز الرئيس لإيواء هؤلاء الأطفال في ولاية الخرطوم، حيث يستقبل الأطفال من عمر يوم إلى أربع سنوات، ويتم التعاون بين هذه الدار مع جمعيات ومنظات ودور أخرى وهي: دار المستقبل للفتيات، قرية (SOS) السودانية للأطفال فاقدي السند ودار الحماية للأولاد، وذلك ضمن عمليات الإحالة ومتابعة الأطفال في أعمارهم المتقدمة، وفي مراحل التأهيل المتنوعة. وفي تقدير الباحثين أن هذه الدار قد نجحت إلى حد كبير في إيواء هؤلاء الأطفال وحفظهم ورعايتهم وتأهيلهم للحياة المستقبلية، فقد تخرج فيها عدد من هؤلاء الأطفال وانتشروا في ميادين الحياة المختلفة، وشهدت الدار زواج بعض من شبّانها ببعض شاباتها، وفي تقدير الباحثين أن ذلك يحسب لهذه الدار، وللقائمين على أمرها.

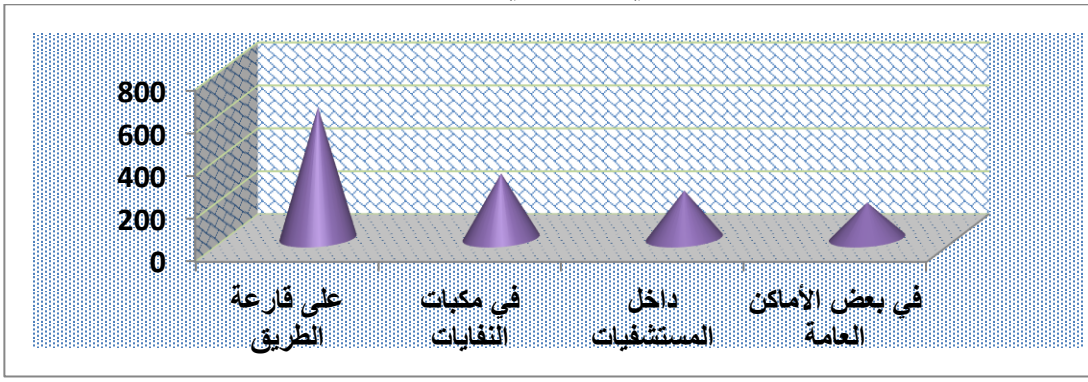
نسبة لتزايد أعداد الأطفال مجهولي الوالدين في السنوات الأخيرة، يبدو وكأن هناك تقصيراً تجاه هؤلاء الأطفال ولا سيما المودعون منهم في دور الإيواء تحت إشراف الدولة، فقد كثر الحديث عن الأوضاع السيئة لهؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالرعاية الصحية الكافية والكاملة لهؤلاء الأطفال

ومستوى الخدمات التي تقدم إليهم داخل دور الإيواء، فزيادة أعدادهم تجعل من دور الإيواء غير مؤهلة لإيوائهم من حيث المساحة والخدمات، مما يحتم على الجهات المختصة ممثلة في وزارة الرعاية والضمان الاجتماعي في القيام بعمليات تحديث ومراجعة لخدماتها المقدمة لهم، والبحث عن طرائق أخرى للتعامل مع القضية سواء بإنشاء مراكز أخرى، أو بإجراء عمليات توسعة وتطوير المراكز الموجودة بحيث يتناسب ذلك مع المعايير البيئة والهندسية الدولية.

إن الأطفال مجهولي الوالدين ينتشرون في المدن أكثر منهم في القرى، ففي القرى – ونسبة لبساطة الظروف والبيئة والناس – غالباً ما يتم التعرف على آباء الأطفال بسهولة، وتتنهي الأمور في الغالب الأعم بالزواج بين البنت والدة الطفل وأبيه، وقد تتزوج الفتاة من أي رجل آخر ويتم إيواء الطفل مجهول الأب في أحد بيوت ذويه من أمه دون أية مشكلات تذكر من ناحية الإيواء، ولكن يختلف الأمر في المدن كثيراً، فقد يحدث حمل للفتاة وتضع مولودها دون أن ينتبه لذلك أحد، ربما فقط الوالدة إذا كانت الفتاة تسكن في منزل ذويها، وبالتالي تزداد فرص الرغبة في التخلص من الجنين أو الطفل خوفاً من العار والوصمة، ورغبةً في العودة إلى الحياة الطبيعية.

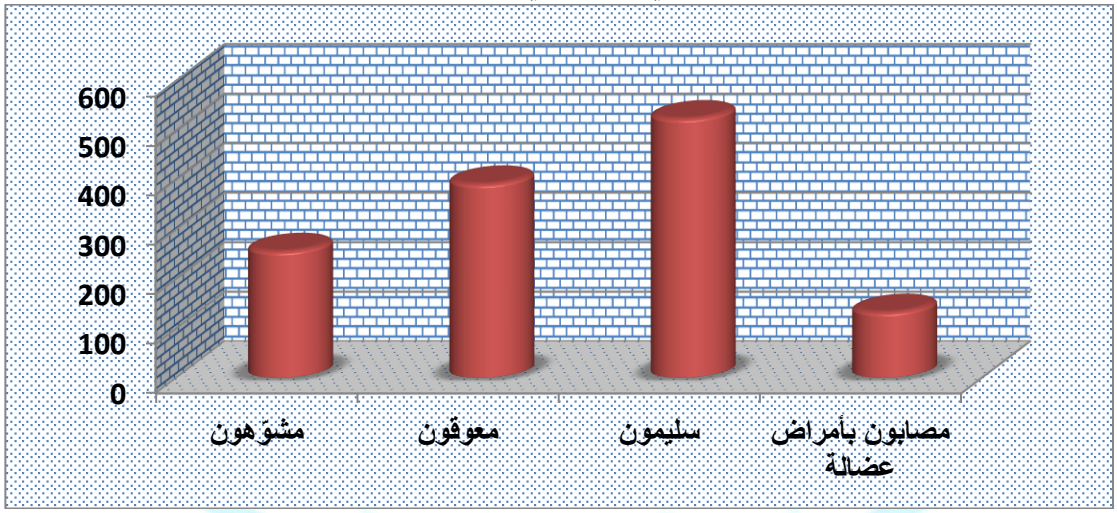
تشير التقديرات في استطلاع، ومقابلات أجرتها (عبد الرحيم، أبرار، 2018) مع مختصين في رعاية مجهولي الوالدين بولاية الخرطوم إلى أن متوسط استقبال دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم يبلغ (2–3) طفل خلال اليوم، وتقدر النسبة الكلية للأطفال مجهولي الوالدين في دور الإيواء بولاية الخرطوم خلال الأعوام 2016م – 2017م – 2018م حوالي (1301)، (611) عثر عليهم على قارعة الطريق بنسبة (47%)، و(302) في مكبات النفايات بنسبة (23%)، بينما عثر على (222) طفلاً داخل المستشفيات بنسبة (17%)، وعثر على (166) طفلاً في بعض الأماكن العامة بنسبة بلغت (12%). وقد بلغ حجم الأسر البديلة حسب الاستطلاع حوالي (748) أسرة. وأوضحت نتيجة المقابلات كذلك أن العديد من الأطفال يعانون من الإعاقات المختلفة، كما أن هناك أماكن مختلفة يتم فيها العثور على هؤلاء الأطفال في اليوم الأول من حياتهم.

شكل (3): أماكن العثور على الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم خلال الفترة (2016 – 2018م)



يشير الشكل (3) إلى أن معظم أمهات أو أسر الأطفال مجهولي الوالدين يفضلون إلقاء الطفل بعد ولادته مباشرة على قارعة الطريق في وقت متأخر من الليل، فقد يكون ذلك الطريقة الأكثر أمناً وسهولة بالنسبة لهم، وبالنظر كذلك إلى الشكل فإن البعض يفضل التخلص من الطفل بوضعه في مكب النفايات، وبعضم يتركه في المستشفى، كما أن هناك من يلقون الطفل في الأماكن العامة (المؤسسات العامة والحكومية والمساجد)، وربما ذلك يشعرهم بأمن وسلامة الطفل وضمان عثور الناس عليه قبل أن يتأذى أو يفارق الحياة. وفي تقدير الباحثين فإن هذه الفئة الأخيرة ربما تُعد الأكثر رحمة وحرصاً وشعوراً بالمسؤولية تجاه الطفل، وربما تريد هذه الفئة من هذا التصرف التمكن من متابعة مصير الطفل بطريقة أو بأخرى، وقد تقبل على تبنيه في لاحقاً.

شكل (4): الحالات الصحية للأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم خلال الفترة (2016م – 2018م)



يُظهر الشكل (4) أنّ عدد الأطفال السليمين بلغ (523) طفلاً بنسبة (40%)، وعدد المشوّهين بلغ (255) بنسبة (19.6%)، بينما بلغ عدد الأطفال المعوقين إعاقات متنوعة (391) طفلاً بنسبة (30%)، منها الإعاقة العقلية والبصرية والحركية والسمعية، و(132) طفلاً مصابون بأمراض عضالة كالإيدز بنسبة (10%). ويُعيد الباحثون أسباب التشوهات إلى الفترة التي يقضيها الأطفال مُلقون تحت الظروف القاسية، وفي بيئات سيئة (قذرة، ملوثة) وغير ذلك، كما يُعيد الباحثون الإعاقات إلى ذات الظروف، إلى جانب الولادة المتعسرة وغير الصحية ودون رعاية طبية، فتحدث مشكلات متعددة للأطفال كنقص الأوكسجين والتعرض للكدمات والإهمال وغير ذلك.

تعد ولاية الخرطوم سوداناً مصغراً، فهي عاصمة جمهورية السودان، وهي مركز التجارة والصناعة والخدمات الحكومية والاجتماعية والسياحية، وإليها يتوجه الجميع من أجل التعليم أو العمل، أو بحثاً عن وضع اجتماعي أفضل من سكن وحياة وغيره، وتضم ولاية الخرطوم كل إثنيات السودان وقبائله وعاداته وتقاليده وثقافته وجهوياته، ويشكل سكان ولاية الخرطوم (17%) من جملة سكان جمهورية السودان البالغ عددهم (39.15) مليون نسمة حسب نتائج آخر تعداد سكاني في جمهوية السودان في العام 2008م.

ويبين الشكل التالي دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين بولاية الخرطوم.

شكل (5): مراكز ودور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم

تشرف وزارة الرعاية والضمان الاجتماعي الاتحادية على عدد آخر من دور ومراكز رعاية الأطفال مجهولي الوالدين في عدد من ولايات ومدن السودان، هذه الدور تحمل اسم (دار الرعاية) في كل من بورتسودان شمال شرق السودان، وعطبرة في ولاية نهر النيل، والقضارف في شرق ووسط السودان، وربك بولاية النيل الأبيض بوسط السودان، إلى جانب دار الأمل لرعاية الأطفال فاقدي السند في مدينة ود مدني بولاية الجزيرة في وسط السودان كذلك.

3. الدراسات السابقة للدراسة:

3. 1. دراسة: (إسماعيل، عبد القادر، 2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة أسلوب تنشئة الأطفال فاقدي السند في دور الإيواء وفي القرية السودانية (SOS)، وإلى التعرف على سلبيات التنشئة الاجتماعية داخل تلك الدور والكشف عن المشكلات النفسية المترتبة عن أخطاء التنشئة الاجتماعية، وهدفت الدراسة أيضاً إلى تزويد الباحثين

والمهتمين ببعض المعلومات والبيانات التي تساعد في علاج الآثار السلبية للتنشئة الاجتماعية في دور الإيواء، وفتح آفاق مستقبلية أكثر دقة في مجال تنشئة الأطفال مجهولي الوالدين، أهم نتائج الدراسة: تنتشر ظاهرة الخجل بين الأطفال مجهولي الوالدين في دور الإيواء وفي القرية السودانية (SOS) وذلك لعدم اختلاطهم بالآخرين، ويتميز بعض هؤلاء الأطفال كذلك بالشعور بالنقص بسبب الدلال المفرط أو الإهانة والتحقير والمفاضلة بين الأطفال، توجد عدوانية بين الأطفال تنتج عن محاولات الأطفال إثبات أنهم ليسوا أقل من أطفال الأسر العادية وربما يعود ذلك إلى القسوة في التنشئة الاجتماعية في القرية، وأثبتت الدراسة كذلك أن(% 60) من أطفال القرية لهم علاقات خارجية حسنة، وأنهم يحتكون بالمجتمع الخارجي، ويشاركون زملاءهم ومعارفهم مناسباتهم، ويقومون بزيارتهم.

3. 2. دراسة (زين العابدين، شمس الدين، 2009):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الرعاية الاجتماعية المقدمة للأطفال مجهولي الوالدين في السودان، وكانت الدراسة مقارنة بين الرعاية الاجتماعية لمجهولي الوالدين بدار المايقوما في ولاية الخرطوم مع دول عربية هي مصر وتونس، وهدفت الدراسة كذلك إلى الوقوف على الشروط اللازمة المفروضة على الأسر البديلة في السودان إلى جانب مشكلات الأطفال داخل تلك الأسر، وأهم ما توصلت إليه الدراسة: التفلت السلوكي للأطفال مجهولي الوالدين ينجم عن عدم إلتزام الأسرة والمجتمع بتوجيه هؤلاء الأطفال، إن اتجاهات المجتمع السوداني سالبة نحو دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين، واتجاهاتهم، كذلك سالبة نحو المنظمات الناشطة في مجال رعاية الأطفال مجهولي الوالدين، ولكن اتجاهات المجتمع السوداني تتسم بالإيجابية نحو الأسر البديلة للأطفال مجهولي الوالدين.

3. 3. دراسة (Jefry, A, 2007):

هدفت إلى دراسة مفهوم الذات لدى البالغين من مجهولي الهوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وطبق الباحث دراسته على عينة قوامها (50) فرداً، نصفهم من مجهولي الوالدين المراهقين ذكوراً وإناثاً، المقيمين في دور الرعاية المؤسسية لمدة لا تقل عن سبع سنوات، والنصف الآخر من المراهقين من الأسر الطبيعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستعيناً بالاستبانة أداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط التعبير عن الذات وأبعاده: (المال – الشخصية – الجسم – النوع – الدراسة – المهنة – الشعور – الميول) لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والمودعين في المؤسسات الإيوائية أقل منه لدى غير المحرومين، وأرجع الباحث ذلك إلى عدم وجود أشخاص في حياة نزلاء المؤسسات الإيوائية يمثلون جسراً للتواصل بحيث يستطيع الأطفال عبرهم التعبير عن دواخلهم ومشكلاتهم وأحاسيسهم.

3. 4. دراسة: (الباز، راشد، 2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة الخصائص الديمغرافية للمقيمين في دور ومؤسسات التربية الاجتماعية، وهدفت كذلك إلى معرفة مستوى الرعاية الاجتماعية المقدمة لهم باستقصاء آراء المستفيدين، كما هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه ذوي الظروف الخاصة من ناحية، ودور مؤسسات التربية الاجتماعية من ناحية أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستعيناً بالمسح الاجتماعي للوصول إلى نتائج الدراسة، وأثبتت نتائج الدراسة أن لسنوات الإقامة الطويلة في دور الإيواء آثار سلبية على شخصية الطفل، وأن غالبية ذوي الظروف الخاصة ليس لديهم أسر بديلة، وعزى الباحثون ذلك إلى احتمالية عدم كفاءة برنامج الأسر البديلة، الحاضنة التي ترعاه الوزارة المختصة بالأمر، وأشار الباحثون إلى أن الأطفال الذين يقضون حياتهم في دور الإيواء يواجهون العديد من المشكلات في حياتهم المستقبلية، وذلك لعدم تعرضهم خلال حياتهم للحياة الأسرية الطبيعية.

3. 5. دراسة (الأمين، هالة وعبد الرحمن، هالة، 1995):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على الوضع الاجتماعي غير العادي للأطفال مجهولي الوالدين، ودراسة مدى حساسية الناس تجاه هؤلاء الأطفال ورفضهم وعدم قبولهم في الحياة، كما هدفت الدراسة إلى لفت نظر المنظمات الخيرية الوطنية الطوعية لميدان جديد للعمل فيه، والاسهام في بنائه وهو ميدان الأطفال مجهولي الوالدين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة التي تم توجيهها للمختصين والعاملين في ميدان الرعاية الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تنتشر ظاهرة الأطفال مجهولي الوالدين بشكل متزايد بسبب الفقر والهجرة من الريف إلى الحضر والضغوط الاقتصادية، يتصف الطفل مجهول الوالدين بالانطوائية وحب الانعزال، الأطفال مجهولو الوالدين قليلوا القابلية للتعلم مقارنة بأقرانهم العاديين، سوء فهم المجتمع لمشكلة الأطفال مجهولي الوالدين، وقلة وعيهم بالظاهرة يؤدي إلى عزل هؤلاء الأطفال اجتماعياً، أثبتت الدراسة كذلك وجود بعض الحسد والحقد من الأطفال مجهولي الوالدين على الأطفال العاديين الذين تربوا بين أحضان والديهم.

3. 6. تعليق الباحثين على الدراسات السابقة:

استفاد الباحثون من الدراسات السابقة أعلاه من حيث المنهجية العلمية والأدبيات النظرية والأسلوب العلمي المتبع فيها، إلا أن هذه الدراسات لم تتوافق تماماً مع الدراسة الحالية من حيث الأهداف والنتائج، فقد جاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع هدفها الرئيس الذي اختلف عن أهداف جميع الدراسات المذكورة وذلك بالرغم من وحدة موضوع الدراسة والبحث، ويمكن صياغة مجمل التعليقات على هذه الدراسات في الآتي:

3. 6. 1. إن أهداف الدراسات السابقة تمحورت حول اتجاهات المجتمعات نحو الأطفال مجهولي الوالدين ومؤسسات إيوائهم الحكومية والشعبية، ودراسة مستوى الرعاية الاجتماعية المقدمة لهؤلاء الأطفال، كما تركزت بعض أهدافها على دراسة الكيفية التي ينشأ بها هؤلاء الأطفال والآثار النفسية المرتبة على وعيهم غير الطبيعي، إلى جانب دراسة تقدير الذات لديهم، بينما تمحور الهدف الرئيس للدراسة الحالية في الكشف عن مدى تمتع هؤلاء الأطفال مجهولي الوالدين بالحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع، ومستويات تمتعهم بتلك الحقوق، ولم يجد الباحثون دراسة تناولت هذا الجانب تماماً، لذلك لم تتوفر نتائج دقيقة لمقارنتها – في مناقشة النتائج – مع بعض نتائج الدراسة الحالية.

3. 6. 2. جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وذلك يتناسب مع طبيعتها وأسلوبها العلمي وأهدافها المنشودة، وكذلك الحال في الدراسة الحالية، التي اتبعت ذات المنهج الذي يتناسب معها.

3. 6. 3. معظم الدراسات السابقة اعتمدت المختصين والعاملين في مؤسسات رعاية الأطفال مجهولي الوالدين عينةً للدراسة وهو النهج عينه الذي انتهجته الدراسة الحالية، بينما أقدمت بعض الدراسات – إلى جانب ذلك –على تقصي ودراسة آراء المواطنين حول أهداف دراساتهم المتعلقة بالأطفال مجهولي الوالدين واتجاهاتهم نحوهم مثل دراسة (زين العابدين، شمس الدين، 2009).

3. 6. 4. بعض الدراسات السابقة صنّفت الأطفال مجهولي الوالدين حسب (العمر)، وقامت بدراسة فئة عمرية معينة، بطريقة تتناسب مع أهدافها، مثل دراسة (Jefry, A, 2007) الذي درس مفهوم الذات لدى المراهقين من مجهولي الهوية في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما عكف الباحثون في هذه الدراسة على دراسة حقوق الأطفال مجهولي الوالدين – بصفة عامة – في أوساط المجتمع السوداني، وذلك بما يحقق أهداف الدراسة المحددة.

3. 6. 5. بعض الدراسات السابقة قارنت موضوع الدراسة بين بلد الدراسة وبلدان أخرى عربية مثل دراسة (زين العابدين، شمس الدين، 2009)، وذلك وفقاً لهدف الدراسة، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على إبراز نتائج الدراسة واقتراح دراسات مستقبلية أخرى مقارنة في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

4. إجراءات الدراسة الميدانية:

في هذه الجزئية من الدراسة يتناول الباحثون منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة المستخدمة لجمع بياناتها إلى جانب إجراءات التحقق من صدق هذه الأداة وثباتها وكيفية تصحيحها، ويعرض الباحثون في هذه الجزئية كذلك الأساليب الإحصائية التي تم تنفيذها للوصول إلى النتائج.

4. 1. منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، لأنه المنهج المناسب لطبيعة مشكلة الدراسة التي تتعلق بدراسة حقوق الأطفال مجهولي الوالدين الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني، حيث يساعد المنهج الوصفي المستخدم في إلقاء الضوء حول هذه الحقوق ومستواها، عن طريق الوصف والتحليل والفهم الدقيق لنتائج الدراسة.

4. 2. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من فئتين، هما: المختصون والمهتمون بشؤون الأطفال مجهولي الوالدين، إلى جانب العاملين في دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين في ولاية الخرطوم، وبلغ حجم الفئة الأولى (528) فرداً، وحجم الفئة الثانية (253) فرداً. ويمكن تفصيل مجتمع البحث كما يلي:

جدول (1): مجتمع الدراسة

المختصون والمهتمون بشؤون الأطفال مجهولي الوالدين		العاملون في دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين	
النوع	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**
العدد	207	321	60	193
المجموع	**528**		**253**	

4. 3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية بالطريقة العشوائية البسيطة قوامها (300) فرداً، بواقع (50%) للذكور و(50%) للإناث، لتمثل مجتمع الدراسة المكون كلياً من (781) فرداً، أي بنسبة (38%) من حجم مجتمع لدراسة.

جدول (2):عينة الدراسة

المختصون والمهتمون بشؤون الأطفال مجهولي الوالدين		العاملون في دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين	
النوع	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**
العدد	75	75	75	75
المجموع	**150**		**150**	

4. 4. أداة الدراسة:

استُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وأعدّ الباحث الرئيس هذه الاستبانة خصيصاً لأغراض هذه الدراسة في أبريل 2018م، وذلك بعد الاطلاع والاستفادة من بعض البحوث والدراسات التي أجريت في المجال، ومستفيداً من التفاصيل المُصاغة لحقوق الإنسان – المحددة في البحث – من

خلال الموقع الرسمي للجمعية العامة للأمم المتحدة (http://www.ohchr.org) ، والنقاط التالية تفصّل وتشرح هذه الاستبانة من حيث بنائها وكيفية تصحيحها:

4. 4. 1. بناء الاستبانة:

تتكون الاستبانة من ثمانية محاور تغطي أبعاد الدراسة، وتحقق أهدافها المرسومة، المحاور الستة الأولى تتعلق بالحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين وهي (الحق في الحياة، المساواة أمام القانون، حرية التعبير، الحق في العمل، الضمان الاجتماعي، حق التعليم)، إلى جانب محورين آخرين لقياس مدى اندماج مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني، ولقياس مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في السودان، ويشمل كل محور عدداً من البنود وهي (9)، (7)، (10)، (9)، (8)، (7)، (8)، (10) بالترتيب، واعتمد الباحثون المفتاح الثلاثي (تماماً – إلى حد ما – أبداً) خيارات للإجابة عن بنود محاور الاستبانة. وتتم الإجابة على جميع البنود في المحاور الستة الأولى المتعلقة (بالحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين) إلى جانب المحور الثامن المتعلق ب (مآلات الأوضاع المستقبلية لحقوق الأطفال مجهولي الوالدين) تحت خياري مكان السكن (ريف – حضر)، بينما تتم الإجابة على جميع بنود المحور السابع المتعلق ب (اندماج الأطفال مجهولي الوالدين) تحت خياري مكان النشأة (في دور الإيواء – في غير دور الإيواء)، وذلك باستخدام نفس مفتاح التصحيح الثلاثي.

أما في تصحيح الاستبانة، فتعطى الدرجات (3)، (2)، (1) لخيارات الإجابة، حيث تشير الدرجة (3) إلى الموافقة على مضمون البند، وتشير الدرجة (2) إلى الحياد، وتشير الدرجة (1) إلى عدم الموافقة عليه، وتُعكس الدرجات في حالات البنود المعكوسة (السلبية)، وهي محددة في جميع محاور الاستبانة بنمط (الخط المائل).

وقد أعطى الباحثون وصفاً للمحصلة الإحصائية لمجموع تقديرات عينة البحث على المحور الثامن (مآلات الأوضاع النهائية لمجهولي الوالدين) بما يتناسب موضوعياً مع عنوان المحور وتركيبته اللغوية، فتم وصف المحصلة الإحصائية النهائية للتقديرات عن خيار (تماماً) ب (واضحة)، والمحصلة الإحصائية للتقديرات عن خيار (إلى حد ما) ب (مبهمة) وتم وصف المحصلة الإحصائية النهائية للتقديرات عن خيار (أبداً) ب (غير واضحة)، وذلك حتى يتناسب الوصف اللغوي مع الصياغة اللغوية للفرضية المقابلة، ومع التساؤل المطروح.

4. 4. 2. الإجراءات السيكومترية لأداة الدراسة:

4. 4. 2. 1. صدق المحكمين لأداة الدراسة:

للوصول إلى قرار حول الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المختصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم في تفاصيلها من

النواحي الموضوعية واللغوية وكذلك من ناحية مدى ملاءمة الأداة لطبيعة الدراسة وقدرتها على تحقيق أهدافها والإجابة عن جميع تساؤلاتها، وقد رصد المحكمون عدداً من الملاحظات شملت جميع النواحي المذكورة في مختلف محاور الاستبانة، قام الباحثون بتنفيذها جميعها على النسخة النهائية للاستبانة تمهيداً لتطبيقها على عينة استطلاعية لاستكمال إجراءات الصدق والثبات، والحصول على معامل ارتباط إحصائي يفيد في الحكم على قدرة الاستبانة وأهليتها العملية في التطبيق الميداني على عينة الدراسة لأغراض البحث العلمي، وإمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث.

4. 4. 2. 2. صدق الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الاستبانة:

للوصول إلى نتيجة حول الصدق الذاتي لأداة الدراسة، طبق الباحثون الاستبانة المحكمة بواسطة المختصين على عينة استطلاعية قوامها (60) فرداً من مجتمع الدراسة، وتم حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة بقياس معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المحدد، وذلك وفقاً لما يلي:

4. 4. 2. 2. 1. محور الحق في الحياة:

قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود هذا المحور مع الدرجة الكلية له، ويتضح من خلال ذلك أن جميع بنود المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي بذلك صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الأول للاستبانة مع الدرجة الكلية لها

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الطفل مجهول الوالدين يحظى بنفس الحقوق في العيش والحياة في أوساط المجتمع السوداني.	0.531	0.000
2	رغم الوصمة الاجتماعية نتيجة الحمل غير الشرعي فالمجتمع السوداني لا يعيق عملية نمو الأطفال غير الشرعيين وعيشهم.	0.456	0.000
3	الأطفال غير الشرعيين يجدون الاهتمام الصحي المناسب من قبل أهاليهم.	0.378	0.000
4	المجتمع السوداني يفضل الحفاظ على حياة الطفل غير الشرعي وادماجه في المجتمع.	0.233	0.001
5	المجتمع السوداني يرفض التخلص من الأطفال بأية طريقة من الطرائق.	0.264	0.001
6	ظاهرة إجهاض الأطفال نتيجة الحمل غير الشرعي غير مقبولة في أوساط المجتمع السوداني.	0.379	0.000
7	من قيم السودانيين احترام كل مولود واحتواؤه وإعطاؤه حقه ومستحقه بغض النظر عن أصله.	0.492	0.000

8	يؤمن المجتمع السوداني بحق الأطفال مجهولي الوالدين في العيش بكرامة ودون تمييز عنصري.	0.337	0.000
9	التخلص من الأطفال غير الشرعيين بالقتل أو الرمي أمر مرفوض، وغير محبذ عند السودانيين.	0.470	0.000

يشير الجدول (3) إلى وجود ارتباط واضح بين كل بند من بنود المحور مع الدرجة الكلية للمحور، حيث ان قيمة الارتباط تساوي 0.174 عند مستوى دلالة (0.05).

4. 4. 2. 2. 2. محور المساواة أمام القانون:

جدول (4): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	لا يميل المجتمع السوداني إلى ظلم الأطفال بناء على خلفيتهم الاجتماعية.	0.245	0.001
2	يجد الأطفال مجهولو الوالدين نفس التعامل العادل في مختلف القضايا والمحاكم.	0.347	0.000
3	الأعراف والعادات السودانية لا ترجح كفة في العدالة بناء على الخلفية الاجتماعية للمواطنين.	0.354	0.000
4	الأطفال مجهولو الوالدين منصَفون في أوساط المجتمع السوداني.	0.248	0.001
5	لا يتعرض الأطفال مجهولو الوالدين للظلم بأي شكل من الأشكال في أوساط المجتمع السوداني.	0.421	0.000
6	لا يواجه الأطفال مجهولو الوالدين أي تمييز أمام القانون السوداني.	0.335	0.000
7	لا يفرق المجتمع السوداني بين الأطفال مجهولي الوالدين أو غيرهم فيما يخص العدالة القانونية.	0.354	0.000

يتضح من الجدول (4) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 2. 3. محور حرية التعبير:

جدول (5): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	لا يوجد فرق في حرية التعبير بين الجميع في أوساط المجتمع السوداني.	0.214	0.000
2	*يتحرج الأطفال مجهولو الوالدين من قضيتهم داخل المجتمع السوداني.*	0.254	0.001

3	يتمكن الأطفال مجهولو الوالدين من التعبير في أي موضوع.	0.314	0.000
4	*لا يأبه السودانيون للمتكلم عندما يكون من مجهولي الوالدين.*	0.421	0.000
5	يستطيع الأطفال مجهولو الوالدين الدفاع عن حقوقهم داخل المجتمع السوداني.	0.258	0.001
6	لم يحدث أن طرحت قضية تتعلق بحرمان الأطفال عن التعبير في المجتمع السوداني.	0.362	0.000
7	*يميل معظم السودانيون للانصراف عن الأطفال مجهولي الوالدين.*	0.235	0.000
8	الأطفال مجهولو الوالدين يجدون حظهم من التحدث أمام الناس بدون حرج أو إشكالات تذكر.	0.358	0.000
9	استجابة السودانيين لجميع المتحدثين متشابهة بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية.	0.353	0.000
10	يمكن القول إن الأطفال مجهولي الوالدين أحرار عندما يعبرون، في أوساط المجتمع السوداني.	0.322	0.000

يتضح من الجدول (5) أنّ قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أنّ معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 2. 4. الحق في العمل:

جدول (6): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الأطفال مجهولو الوالدين يجدون عملا كغيرهم من الناس.	0.245	0.000
2	*يفرق المجتمع السوداني في اختيار العاملين بناء على خلفياتهم الاجتماعية.*	0.253	0.000
3	مجهولو الوالدين يعملون مثل غيرهم من الناس بدون تمييز.	0.254	0.001
4	الناس سواسية في أوساط المجتمع السوداني عند انخراطهم في العمل.	0.325	0.000
5	الخلفية الاجتماعية ليست مهمة في أوساط المجتمع السوداني عندما يتعلق الأمر بالعاملين.	0.361	0.000
6	*العديد من المؤسسات لا تميل إلى ختيار العاملين إلا بناءً على معرفة أصولهم الاجتماعية.*	0.342	0.000
7	لا تُقلق الأطفال مجهولو الوالدين خلفياتهم الاجتماعية عندما يصلون مرحلة العمل.	0.436	0.000
8	أرباب العمل في السودان لا يهتمون ببحث الأصول الاجتماعية للمتقدمين لشغل الوظائف.	0.282	0.001

9	*كون الفرد مجهول الوالدين فإن ذلك يمثل عائقاً في حصوله على عمل.*	0.591	0.000

يتضح من الجدول (6) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 2. 5. الضمان الاجتماعي:

جدول (7): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الخامس مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يتمتع جميع الأطفال في السودان بنفس الخدمات الاجتماعية اللازمة بما فيهم الأطفال مجهولي الوالدين.	0.236	0.001
2	*المجتمع السوداني يميل إلى تجاهل مجهولي الوالدين بصفة خاصة.*	0.325	0.000
3	*مجهولو الوالدين ليسوا فئة مُفضّلة للمجتمع السوداني عندما يتعلق الأمر بالنواحي الاجتماعية.*	0.231	0.000
4	المجتمع السوداني لم يترك الأطفال مجهولي الوالدين في المعاناة والفاقة.	0.458	0.000
5	*يمكن اعتبار مجهولي الوالدين (فئة منبوذة) في أوساط المجتمع السوداني.*	0.516	0.000
6	*النواحي الاجتماعية تمثل الإشكالية الحقيقية للأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني.*	0.364	0.000
7	يسهم المجتمع السوداني في رعاية وتأهيل الأطفال مجهولي الوالدين بطرائق متنوعة.	0.345	0.000
8	لا يواجه مجهولو الوالدين أي نوع من التمييز الاجتماعي في أوساط المجتمع السوداني.	0.254	0.001

يتضح من الجدول (7) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 2. 6. حق التعليم:

جدول (8): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور السادس مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الأطفال مجهولو الوالدين يجدون حظهم من التعليم والتعلم بطرق منتظمة.	0.256	0.001
2	تهتم الإدارات المعنية بتوفير الاحتياجات التعليمية اللازمة في دور رعاية الأطفال مجهولي الوالدين.	0.569	0.000

3	*معظم الأطفال مجهولي الوالدين أميّون تعليمياً.*	0.443	0.000
4	التعليم من أوليات مؤسسات رعاية الأطفال مجهولي الوالدين.	0.439	0.000
5	*الأطفال مجهولو الوالدين لا يجدون من يقودهم إلى المدرسة.*	0.247	0.000
6	جميع الأطفال ذوي الظروف الخاصة ينخرطون في التعليم بشكل أو بآخر.	0.255	0.001
7	يسهم المجتمع السوداني في دعم وتعليم ورعاية وتأهيل الأطفال مجهولي الوالدين.	0.397	0.000

ويتضح من الجدول (8) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث إن معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 2. 7. الاندماج في المجتمع:

جدول (9): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الثامن مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	مجهولو الوالدين يعيشون حياة طبيعية في أوساط المجتمع السوداني.	0.225	0.000
2	*ليس من الممكن أن يتمتع مجهولي الوالدين بنفس الحقوق الاجتماعية .*	0.234	0.000
3	لا ينشغل مجهولو الوالدين داخل المجتمع السوداني بهويتهم وأصلهم.	0.264	0.000
4	يمارس مجهولي الوالدين جميع الأنشطة الاجتماعية وغيرها مثل غيرهم من الناس.	0.258	0.001
5	*معظم مجهولي الوالدين لديهم عقدة نفسية تتعلق بخلفيتهم الاجتماعية.*	0.469	0.000
6	يتصرف مجهولو الوالدين بشكل طبيعي ومتوازن.	0.354	0.000
7	*يمكن القول بأن مجهولي الوالدين معزولون في أوساط المجتمع السوداني.*	0.219	0.001
8	*الحياة الاجتماعية لمجهولي الوالدين يشوبها الكثير من المشكلات.*	0.298	0.001

يتضح من الجدول (9) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 2. 8. مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين:

جدول (10): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور السابع مع الدرجة الكلية للمحور

رقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الأطفال مجهولو الوالدين يعيشون حياة كاملة ومتكاملة وسط الناس.	0.254	0.001
2	*لا أحد يدري المصير الذي ينتهي إليه الأطفال مجهولو الوالدين.*	0.258	0.000
3	*مستقبل الأطفال مجهولي الوالدين غير معروف.*	0.354	0.000
4	يشارك الناس مجهولي الوالدين أفراحهم وأتراحهم.	0.356	0.000
5	مجهولو الوالدين معرفون بين الناس ولا مشكلة في ذلك.	0.445	0.000
6	مجهولي الوالدين يعيشون مثل غيرهم من الناس في مختلف مرافق الحياة.	0.257	0.001
7	يحقق معظم مجهولي الوالدين ذواتهم ويعيشون حياة مستقرة كالآخرين.	0.264	0.001
8	*تظل الوصمة الاجتماعية عائقاً واضحاً لمجهول الوالدين في طريق أهدافه.*	0.397	0.000
9	باستطاعة مجهولي الوالدين أن يصلوا إلى أعلى المراتب الوظيفية .	0.494	0.000
10	لا يتعرف الناس على مجهولي الوالدين بعد مراحل الطفولة.	0.424	0.000

يتضح من الجدول (10) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.174).

4. 4. 2. 3. صدق الاتساق الداخلي لجميع محاور الاستبانة:

قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة الكلية، ويتضح من الجدول (11) أن القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على صدق الاستبانة، وإنها تقيس حقاً ما وضعت لقياسه.

جدول (11): معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لجميع المحاور

محور	اسم المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الحق في الحياة	0.248	0.000
2	المساواة أمام القانون	0.541	0.000
3	حرية التعبير	0.254	0.000

4	الحق في العمل	0.354	0.000
5	الضمان الاجتماعي	0.541	0.000
6	حق التعليم	0.258	0.000
7	الاندماج في المجتمع	0.248	0.000
8	مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين	0.542	0.000

يتضح من خلال الجدول (11) أن قيم ارتباط جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.174)، مما يؤكد صدق الاستبانة وصلاحيتها وقدرتها على تقديم النتائج المرجوة من الدراسة.

4. 4. 2. 4. ثبات استبانة الدراسة:

قام الباحثون باستخراج قيمة الثبات لاستبانة الدراسة بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفاكرونباخ، مستفيدين من بيانات تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية نفسها، وقد أوجد الباحثون معامل ارتباط بيرسون بين درجات الرتبة للأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الفردية، وتم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، في جانب آخر استخدم الباحثون طريقة ألفاكرونباخ طريقة ثانية، وفي كلٍ فقد بلغ معامل الثبات درجة عالية (0.85)، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12): قيم ثبات استبانة الدراسة بتطبيق طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

محور	ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية				ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ
	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	مستوى الدلالة	
الحق في الحياة	9	0.5889	0.6548	0.000	0.7549
المساواة أمام القانون	7	0.5987	0.7490	0.000	0.7458
حرية التعبير	10	0.6548	0.7490	0.000	0.7425
الحق في العمل	9	0.5478	0.7141	0.000	0.7541
الضمان الاجتماعي	8	0.5481	0.7413	0.000	0.6847
حق التعليم	7	0.5553	0.5478	0.000	0.7698
الاندماج في المجتمع	9	0.6014	0.7141	0.000	0.7897
مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين	8	0.5482	0.7421	0.000	0.7531
المجموع	**67**	**0.7420**	**0.8519**	**0.000**	**0.8466**

4. 5. الأساليبالإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة قام الباحثون باستخدامبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

4. 5. 1. النسب المئوية والتكرارات.

4. 5. 2. اختبار ألفاكرونباخ لقياس ثبات بنود الاستبانة.

4. 5. 3. معامل ارتباط بيرسون للتعرف على صدق البنود.

4. 5. 4. معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات.

4. 5. 5. الأوزان النسيبة.

4. 5. 6. اختبارt للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

5. عرض النتائج ومناقشتها وتحليلها:

يقدم الباحثون في هذه الجزئية من الدراسة عرضاً بيانياً إحصائياً للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة بواسطة أداة الدراسة، كما يتم تحليل ومناقشة مضمون هذه البيانات كنتائج للدراسة.

5. 1. عرض ومناقشة وتحليل نتيجة الفرض الأول:

"مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني متوسط"

للوصول إلى نتيجة هذا الفرض والتحقق من صحته استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية إلى جانب اختبار t لدلالة الفروق بين المتوسطات، الجدول التالي يبيّن تفاصيل النتيجة:

جدول (13): الإحصاءات الوصفية الموجزة لمتوسطات وانحرافات استجابات العينة في محاور الحقوق الإنسانية العادية للأطفال مجهولي الوالدين في أوسط المجتمع السوداني

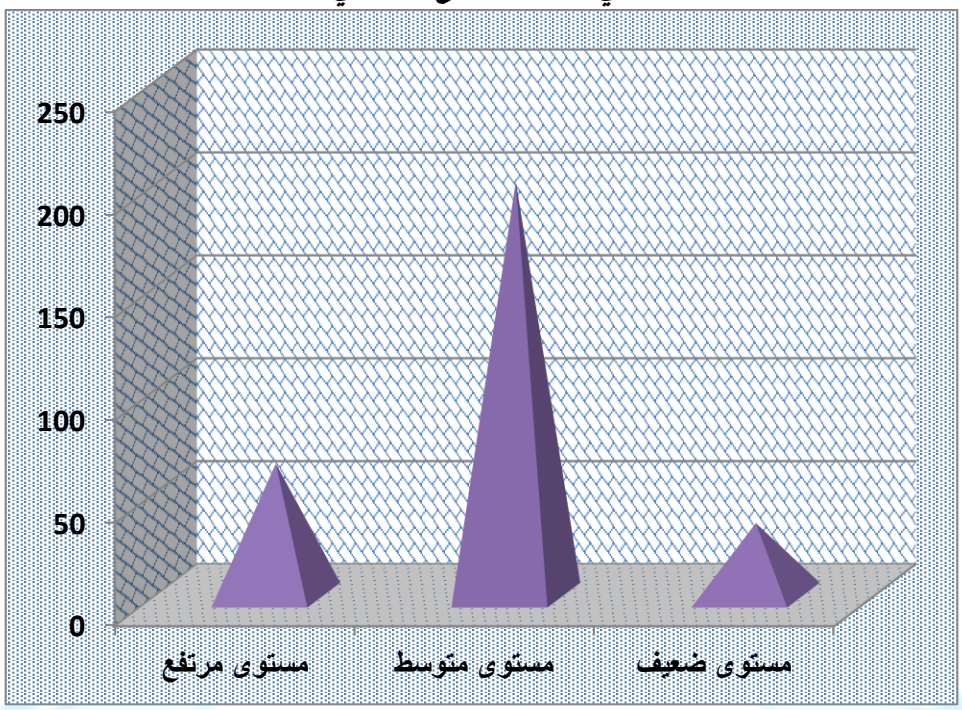
رقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	الحق في الحياة	2.57	0.44214	%85.7	2.981	0.000
2	الحق في العمل	2.34	0.28094	%78	2.045	0.000
3	الضمان الاجتماعي	1.22	0.33871	%40.7	1.784	0.002
4	حق التعليم	2.21	0.28006	%73.83	2.487	0.000
5	حرية التعبير	1.31	0.35448	%43.62	1.967	0.002
6	المساواة أمام القانون	2.45	0.52136	%82.11	2.654	0.000
المجموع		2.02	0.3696	%67.32	2.319	0.000

*** قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تحت درجة حرية (299) تساوي (1.96).**

بالنظر إلى الجدول (13) يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع محاور الاستبانة يساوي (2.02)، والوزن النسبي يساوي (67.32) وهو أعلى بقليل من الوزن النسبي المحايد (66.7)، كما يلاحظ أن قيمة t المحسوبة تساوي (2.32) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96)، وقيمة مستوى الدلالة تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05)، هذه النتيجة تؤكد صحة الفرض المنصوص عليه، وتشير النتيجة إلى أن مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية متوسط في أوساط المجتمع السوداني وفقاً لوجهة نظر عينة الدراسة. في رؤية الباحثون أن التمتع بمستوى متوسط من الحقوق الإنسانية ليس كافياً، وهي نتيجة غير جيدة في حق المجتمعات، فالحقوق يجب أن ينالها أصحابها كاملة، غير منقوصة، والمجتمعات يجب أن تؤدي ما عليها من واجبات – دون تمييز – تجاه جميع أفرادها بنفس الدرجة وبنفس القدر. وذوو الظروف الخاصة – بصفة خاصة – من معوقين ومشردين وأيتام ومجهولي والدين وغيرهم لهم على المجتمعات حق خاص لما هم عليه من هوان وضعف وقلة حيلة، ووجب على المجتمعات أن تعوضهم ما ينقصهم وتضيف على ذلك، بالتالي فإن منحهم بعض الحقوق وحرمانهم من حقوق أخرى يستوجب مراجعة الذات حول مدى الالتزام بالواجبات والمستلزمات. فالدرجة (متوسط) تم الحصول عليها من متوسط توافر بعض الحقوق بدرجة عالية وتوافر حقوق أخرى بدرجة ضعيفة، ويرى الباحثون أن الإنسانية تحتم على الجميع أن ينالوا حقوقهم كاملة والقيام بالواجبات المستحقة تجاه الآخرين كاملة كذلك.

قد تنسجم نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (زين العابدين، شمس الدين، 2009) في أن اتجاهات المجتمع السوداني سالبة نحو دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين، واتجاهاتهم كذلك سالبة نحو المنظمات الناشطة في مجال رعاية الأطفال مجهولي الوالدين، وفي رؤية الباحثين أن الاتجاهات السالبة نحو دور إيواء هؤلاء الأطفال ونحو المنظمات التي ترعاهم قد تؤثر تأثيراً ملموساً في التعاطي معهم وفي التعامل مع قضيتهم مما قد يؤثر بشكل ما في كامل حقوقهم الإنسانية، وفي مدى التزام ذلك المجتمع بواجباته تجاههم.

شكل (6): تكرارات استجابات عينة الدراسة في مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بالحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني



بالنظر إلى الشكل (6)، فقد جاءت النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع بنود الاستبانة الخاصة بالحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني كالتالي: (21.3%) اختاروا الخيار (تماماً)، و(67%) اختاروا الخيار (إلى حد ما)، بينما اختار (11.7%) فرداً الخيار (أبداً). ويشير العرض البياني في الشكل إلى ارتفاع نسبة أفراد عينة الدراسة الذين أشاروا إلى وسطية تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بالحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني.

5. 2. عرض ومناقشة وتحليل نتيجة الفرض الثاني:

"تتفاوت درجات تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني تفاوتاً ذا دلالة إحصائية "

استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى جانب الأوزان النسبية والرتب، وذلك للحصول على قائمة مرتبة للحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني، وللتحقق من صحة هذا الفرض، والجدول التالي يعرض نتائج الوصف الإحصائي للبيانات:

جدول (14): الرتب والإحصاءات الوصفية لمتوسطات وانحرافات استجابات العينة عن الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني

رقم	محور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الحق في الحياة	2.57	0.44214	%85.7	1
2	المساواة أمام القانون	2.46	0.52136	%82.11	2
3	الحق في العمل	2.34	0.28094	%78	3
4	حق التعليم	2.21	0.28006	%73.83	4
5	حرية التعبير	1.31	0.35448	%43.62	5
6	الضمان الاجتماعي	1.22	0.33871	%40.7	6

يتبيّن من الجدول (14) أنّ متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن محاور الاستبانة الستة توزعت توزيعاً متبايناً بناءً على التكرارات المتنوعة على خيارات الإجابة عن بنود كل محور من المحاور، وذلك حسب المضمون الذي يعبر عنه كل بند واتجاهه، وكذلك الأمر بالنسبة للأوزان النسبية للمحاور، فقد تدرّجت قيمها كذلك معبرةً عن اتجاهات آراء عينة الدراسة لمضامين المحاور المختلفة، وتشير النتيجة إلى تحقق صحة الفرض. وقد حاز محور (الحق في الحياة) على أعلى متوسط حسابي (2.57) بوزن نسبي (85.7%)، وهو بذلك صاحب الترتيب رقم (1)، والنتيجة تعني أنّ أفراد عينة الدراسة أعطوا الألوية للحق في الحياة في تقييمهم لقائمة الحقوق الإنسانية التي يمنحها المجتمع السوداني للأطفال مجهولي الوالدين، وجاء الحق الثاني رتبةً، حق (المساواة أمام القانون) بمتوسط حسابي (2.46) وبوزن نسبي (82.11%)، بينما جاءات الحقوق الأخرى تواليا: (الحق في العمل) بمتوسط حسابي (2.34)، ووزن نسبي (78%)، ثم حق (التعليم) بمتوسط حسابي (2.21) ووزن نسبي (73.83%)، ثم حق (حرية التعبير) بمتوسط حسابي (1.31) ووزن نسبي (43.62%)، وجاء أخيراً حق (الضمان الاجتماعي بمتوسط حسابي (1.22) ووزن نسبي (40.7%).

بالنظر إلى تباينات المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمحاور الاستبانة عن الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني، وذلك من خلال الجدول (14)، فإنّ (الحق في الحياة) قد نال المتوسط الحسابي الأكبر، وهو أقرب متوسط إلى الدرجة الكاملة لمجموع علامات عينة الدراسة عن الخيار الأكبر للاستجابة على البنود التي تشير إلى تمتع هؤلاء الأطفال بهذا الحق. وفي تقدير الباحثين فإنّ حصول هذا المحور على هذه الرتبة إنما يشير إلى حرص المجتمع السوداني على الحق الأساس للإنسان بغض النظر عن خلفياته وأصله، فالمجتمع

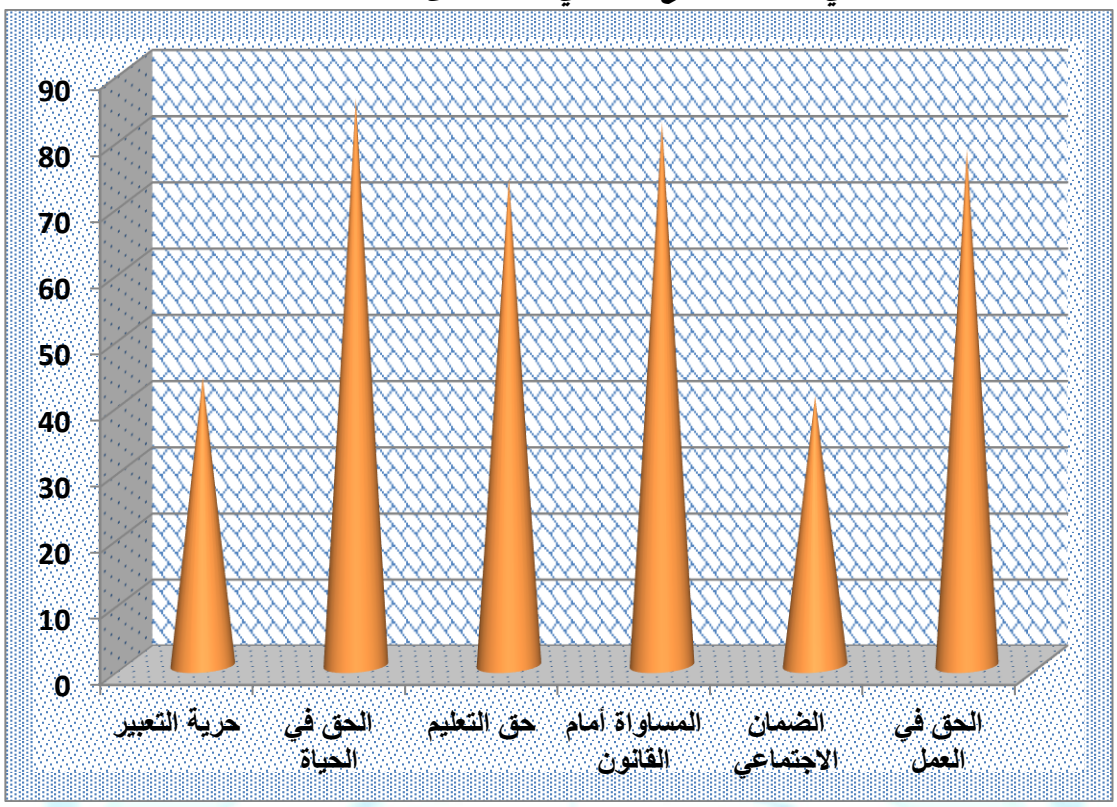
على أية حال يمنح الأطفال حقهم في الحياة ويحرص على ذلكم الحق، ويمكن القول بناءً على ذلك إنّ المجتمع السوداني عموماً يفضل بقاء الأطفال مجهولي الوالدين على قيد الحياة، ولا يميل إلى التخلص من الأجنة بالإجهاض أو التخلص منهم بالقتل بعد ولادتهم. وتمنح النتائج الإحصائية حق (المساواة أمام القانون) الرتبة الثانية، وفي رؤية الباحثين فإنّ هذه النتيجة توضح وتشير إلى فاعلية القانون في الدولة السودانية، كما تشير النتيجة إلى احترام المجتمع السوداني للنصوص والمبادئ والتشريعات القانونية وتمسكه بالمبادئ الإسلامية، فهو لا يميز بين الناس على أي أساس من الأسس، فالناس سواسية أمام القانون، وتشير النتيجة كذلك إلى احترام الدولة السودانية للقوانين الدولية التي نصت على هذه القوانين إلى جانب حفاظها على المبادئ الدينية والأخلاق الإسلامية في هذه الشؤون. (الحق في العمل) وحق (التعليم) جاءا على التوالي بالرتب (3 و4) وبمتوسطات حسابية متقاربة وفي وسط مجموع محاور الاستبانة، فاستجابات أفراد عينة الدراسة لبنود هذين المحورين جاءت في أغلبها موجبة مما منح المحورين متوسطاً حسابياً مائلاً إلى العلامة الكاملة، بفروق طفيفة مع المحورين السابقين لهما، وتوضح النتيجة تقييم أفراد عينة الدراسة لنظرة المجتمع السوداني الإيجابية نحو عمل مجهولي الوالدين، ونحو تعليم الأطفال مجهولي الوالدين، وفي رؤية الباحثين فإنّ هذه النتيجة تُعد ملموسة واقعياً، وتتجسد في كمية المنظمات والجمعيات ودور الإيواء والأسر البديلة التي تقوم على أمر هذه الفئة من الأطفال، إلى جانب الاهتمام الإعلامي الرسمي والشعبي بهم وببرامج تأهيلهم ودعمها، والتطوع وإقامة الأعمال الخيرية من أجلهم. وقد جاء حق (حرية التعبير) بالرتبة (5) في الترتيب قبل الأخير لمحاور الاستبانة، ويشير المتوسط الحسابي الضعيف لهذا المحور إلى ميل استجابات أفراد عينة الدراسة نحو رفض الإقرار بتمتع الأطفال مجهولي الوالدين بهذا الحق بالشكل الكامل في أوساط المجتمع السوداني، وفي رأي الباحثين فإنّ مسألة حرية التعبير عموماً هي مسألة تخضع لظروف اجتماعية كثيرة ومعقدة، فحرية التعبير تتطلب من صاحبها تنشئة اجتماعية قوية ومتوازنة، كما تتطلب درجة مقدرة من التعليم، ودرجة مقدرة من القدرات العقلية وربما الموهبة، وقد تكون هناك مشكلة حقيقية لهؤلاء الأطفال في هذا الجانب، مما يقلل من قدرتهم – في الأساس – على التعبير، وقد تكون الوصمة الاجتماعية ونظرة المجتمع لهؤلاء الأطفال سبباً واضحاً في عدم تمتعهم بحق حرية التعبير، فلا يجدون الأذن الصاغية، ولا الاحترام المناسب لتعبيراتهم بمختلف اتجاهاتها ومضامينها. وجاء في الترتيب الأخير (6) حق (الضمان الاجتماعي)، فتشير النتيجة إلى أنّ أفراد عينة الدراسة قد منحوا تقييماً ضعيفاً لواقع الأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني فيما يخص هذا الجانب، والمتوسط الحسابي الذي حازه هذا المحور يُعد الأضعف والأبعد عن المتوسط العام لجميع المحاور، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع السوداني خصوصاً، فالمجتمع

صار يهتم أكثر من ذي قبل بالأوضاع الاقتصادية للناس وبأوضاعهم الاجتماعية، وصار ذلك من أهم مصادر احترام الناس لبعضهم البعض، ومن هنا تأتي مشكلة الأطفال مجهولي الوالدين، فهذه نقطة ضعفهم الأساسية، وفي تقدير الباحثين فإنّ ذلك مما يجعل وضعهم الاجتماعي أقل من نظرائهم معلومي النسب، ويضعف مسائل الضمان الاجتماعي لديهم في أوساط المجتمع.

شكل (7): تدرُّج الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني

يُظهر الشكل (7) تدرُّج تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني، ويشير الشكل الهرمي إلى تدرج هذه الحقوق بشكل متسلسل من القاعدة إلى القمة.

شكل (8): استجابات عينة الدراسة عن مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بكل حق من الحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني استناداً على الأوزان النسبية



يتضح من الشكل (8) الاتجاه الذي تتجه إليه استجابات عينة الدراسة في تقديراتها لدرجات تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بالحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني، وذلك بالقياس الكمي والنسبي لتكرارات هذه الاستجابات على البنود الستة لمحاور الاستبانة الخاصة بالحقوق الإنسانية.

5. 3. عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً في مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني تعزى إلى نوع المجتمع (حضري – ريفي)"

للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثون اختبار t لدلالة الفروق بين متوسطات آراء العينة عن مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بالحقوق الإنسانية العادية وفقاً لنوع المجتمع (حضري – ريفي)، والجدول (15) يوضح النتائج .

جدول (15): نتائج اختبار t لدلالة الفروق بين متوسطات آراء عينة الدراسة عن مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية وفقاً لنوع المجتمع

محاور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين	حضر	2.54	0.6985	2.478	0.000	دالة
	ريف	1.61	0.6730			

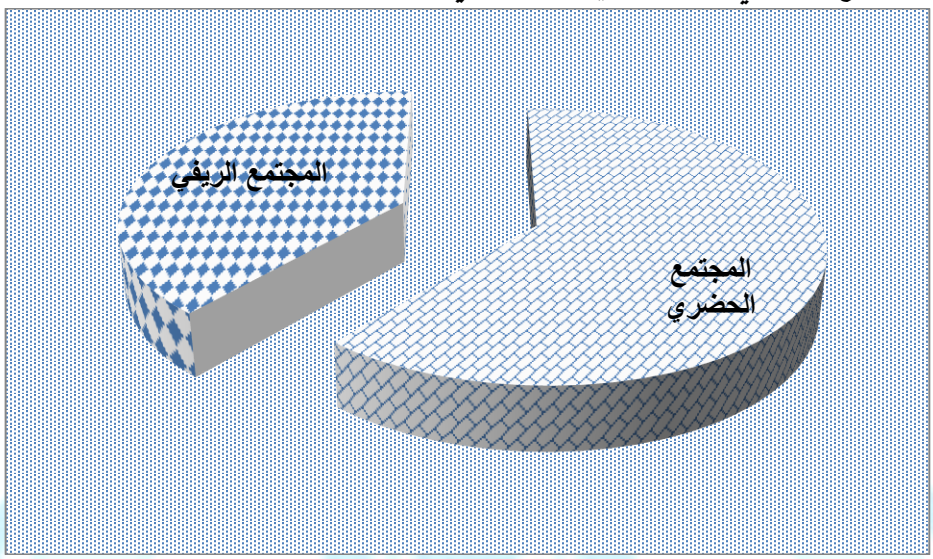
*** قيمة t الجدولية عند درجة حرية (298) تحت مستوى دلالة (0.05) = 1.96**

يتضح من الجدول (15) أنّ قيمة اختبار t لقياس دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بلغت (2.48) تحت مستوى دلالة (0.000)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96)، مما يعني وجود فروق معنوية بين المتغيرين موضع الدراسة، وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض، والنتيجة تؤكد وجود الفروق الدالة إحصائياً على مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في المجتمع السوداني تعزى إلى نوع المجتمع (حضر – ريف)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث يتضح أنّ الفروق تميل لصالح المجتمع الحضري بمتوسط حسابي (2.54) مقابل (1.61) للمجتمع الريفي، والنتيجة تعني أنّ الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الحضري يتمتعون بمقدار من الحقوق أكثر من نظرائهم في المجتمع السوداني الريفي، وذلك من وجهة نظر عينة البحث. يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى التركيب الديمغرافي والوعي الثقافي والاجتماعي لمجتمع الحضر مقارنة بمجتمع الريف، كما يعزو الباحثون النتيجة إلى الاهتمام الذي يتلقاه الأطفال مجهولي الوالدين في الحضر وتواجدهم في الغالب في دور الإيواء، حيث تقام لهم البرامج، وينخرطون في الدراسة والتعليم، وهذا ما يفتقده في الغالب أطفال الريف، مما يجعلهم عرضة للبطالة والفراغ الاجتماعي، وربما يقودهم ذلك إلى الانخراط في أنشطة غير سوية تؤدي بهم إلى الانحراف السلوكي، وهذا قد يشكل السبب الموضوعي لفقدان الحقوق الإنسانية لهؤلاء الأطفال في أوساط المجتمعات الريفية، ويجب أن تمنح لهم ويتمتعوا بها.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الأمين، هالة وعبد الرحمن، هالة، 1995) التي أشارت إلى أنّ سوء فهم المجتمع لمشكلة الأطفال مجهولي الوالدين، وقلة وعيهم عن الظاهرة يؤدي إلى عزل هؤلاء الأطفال اجتماعياً، وفي رؤية الباحثين فإنّ المجتمع الحضري يُعد أكثر وعياً بمشكلة مجهولي الوالدين من المجتمع الريفي، وبالتالي يُتوقع أن يمنح المجتمع الأكثر وعياً هؤلاء الأطفال

حقوقهم أكثر من المجتمع الأقل وعياً، وقد تتجلى هذه الحقوق في تحسن التوافق الاجتماعي لهؤلاء الأطفال، وعدم انعزالهم اجتماعياً.

شكل (9): استجابات عينة الدراسة عن مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني وفقاً لمتغيري الحضر والريف استناداً إلى متوسطات الاستجابات الكلية



يُظهر الشكل (9) أنّ الأطفال مجهولي الوالدين يتمتعون بحقوقهم الإنسانية في المجتمعات الحضرية بمتوسط حسابي (2.54) أكثر منها في المجتمعات الريفية، حيث بلغ متوسط استجابات عينة البحث (1.61).

5. 4. عرض ومناقشة نتيجة الفرض الرابع:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني تعزى إلى مكان تنشئتهم (ناشئون في دور الإيواء – ناشئون في غير دور الإيواء)"

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار t لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين، والجدول التالي يوضح النتيجة ذات الدلالة الإحصائية التي تم التوصل إليها:

جدول (16): نتيجة اختبار t للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عن اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع	ناشئون في دور الإيواء	1.15	0.2474	2.46	0.000
	ناشئون في غير دور الإيواء	2.94	0.1945		

*** قيمة t عند مستوى دلالة (0.05) تحت درجات حرية (298) تساوي (1.96).**

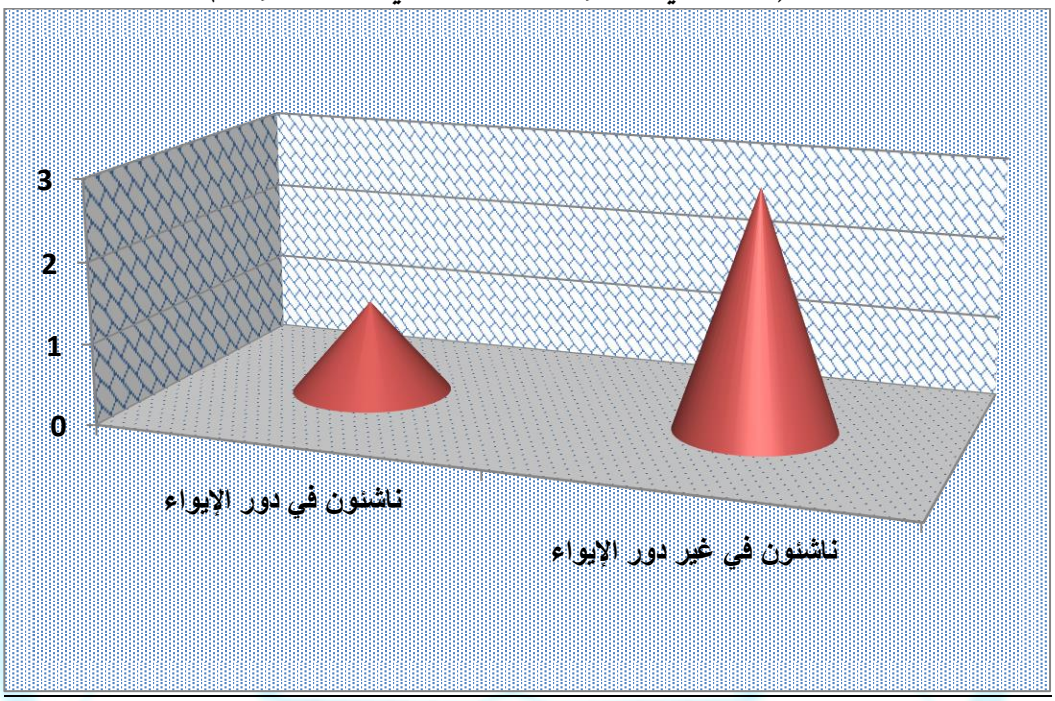
بالنظر إلى الجدول (16) يتبيّن أنّ قيمة t المحسوبة (2.46) تحت مستوى دلالة (0.000) أكبر من القيمة الجدولية (1.96) تحت مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى رفض فرض العدم القائل بعدم وجود الفروق ويؤكد الفرض البديل الذي يقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع تعود إلى مكان التنشئة، وبالنظر إلى المتوسطين الحسابيين للمتغيرين، يلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لمتغير (ناشئون في غير دور الإيواء) وهو (2.94) أكبر من المتوسط الحسابي لمتغير (ناشئون في دور الإيواء) البالغ (1.15)، وهذا يشير إلى اتجاه الفروق لصالح (ناشئون في غير دور الإيواء). إذن تؤكد نتيجة التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة الخاصة بهذا الفرض وجود فروق معنوية دالة إحصائية على مدى اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني، وأوضحت النتيجة اندماج الأطفال مجهولي الوالدين الناشئون في غير دور الإيواء أكثر من نظرائهم الناشئين في دور الإيواء، وقد تؤكد هذه النتيجة أهمية تجربة الأسر البديلة بوصفها مأوىً بديلاً مهماً وناجحاً لتنشئة الأطفال مجهولي الوالدين. ويعزو الباحثون نتيجة هذا الفرض إلى عدم تعرض الأطفال المدرجين في دور الإيواء للتجارب الاجتماعية الحقيقية الواقعية والموضوعية الكافية التي تشعرهم بأنهم يعيشون في المجتمع الحقيقي الخارجي، وفي رؤية الباحثين فإنّ معظم دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين – إن لم يكن جلها – تخفق في صناعة الأجواء الاجتماعية الطبيعية العادية لتربية وتنشئة أطفالها، وقد تفشل بذلك في ترسيخ المشاعر الشخصية والأحاسيس الإنسانية المناسبة التي تؤهلهم للحياة بشكل طبيعي داخل المجتمع الخارجي الطبيعي، وهذا قد يجعل طفل دور الإيواء أقل توافقاً وتكيفاً مع المجتمع الحقيقي مقارنة مع الطفل الذي ينشأ في المجتمع الطبيعي الحقيقي نفسه، وقد تعلّم وتدرّب على سبل التكيف مع أفراده ومختلف ظروفه.

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (الباز، راشد، 2001) التي أكدت أنّ الأطفال الذين يقضون حياتهم في دور الإيواء يواجهون العديد من المشكلات في حياتهم المستقبلية، وذلك لعدم تعرضهم خلال حياتهم للحياة الأسرية الطبيعية. تتفق النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة (Jefry, A, 2007) التي أشارت إلى أنّ نمط التعبير عن الذات وأبعاده: (المال – الشخصية – الجسم – النوع – الدراسة – المهنة – الشعور – الميول) لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والمودعين في المؤسسات الإيوائية أقل منه لدى غير المحرومين، وأرجع الباحثون ذلك إلى عدم وجود أشخاص في حياة نزلاء المؤسسات الإيوائية يمثلون جسراً للتواصل بحيث يستطيع الأطفال عبرهم التعبير عن دواخلهم ومشكلاتهم وأحاسيسهم.

اختلفت نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة: (إسماعيل، عبد القادر، 2011)، التي أكدت أنّ (60%) من الأطفال فاقدي السند في دور الإيواء وفي القرية السودانية (SOS)

لهم علاقات خارجية حسنة، وأنهم يحتكون بالمجتمع الخارجي، ويشاركون زملاءهم ومعارفهم مناسباتهم ويقومون بزيارتهم.

شكل (10): استجابات عينة الدراسة عن مدى اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع وفقاً لمتغيري (ناشئون في دور الإيواء – ناشئون في غير دور الإيواء)



بالنظر إلى الشكل (10) يتضح اتجاه الفروق بين الأطفال مجهولي الوالدين الناشئين في دور الإيواء والناشئين في غير دور الإيواء، وذلك استناداً إلى المتوسط الحسابي لكلا المتغيرين.

5. 5. عرض ومناقشة نتيجة الفرض الخامس:

"مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني مبهمة"

للتحقق من صحة الفرض الخامس لهذه الدراسة، قام الباحثون بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لبنود محور مآلات الأوضاع النهائية لمجهولي الوالدين، وذلك كما يلي:

أولاً: مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني الحضري:

جدول (17): إحصائيات استجابات عينة الدراسة عن مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني الحضري

رقم	البند	التكرارات والنسب المئوية للاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البند
		تماماً	لحد ما	أبداً			
1	الأطفال مجهولو الوالدين يعيشون حياة عادية ومتكاملة وسط الناس.	31 %10.33	91 %30.33	178 %59.33	1.51	0.147	8
2	*لا أحد يدري المصير الذي ينتهي إليه الأطفال مجهولو الوالدين.*	191 %63.7	22 %7.3	87 %29	1.65	0.247	6
3	*مستقبل الأطفال مجهولي الوالدين غير معروف.*	187 %62.3	57 %19	56 %18.7	1.56	0.572	7
4	يشارك الناس مجهولي الوالدين أفراحهم وأتراحهم.	11 %3.7	268 %89.3	21 %7	1.97	0.571	3
5	مجهولو الوالدين معروفون بين الناس ولا مشكلة في ذلك.	31 %10.33	70 %23.33	199 %66.33	1.33	0.541	9
6	مجهولو الوالدين يعيشون مثل غيرهم غيرهم من الناس في مختلف مرافق الحياة.	95 %31.7	107 %35.7	98 %32.7	1.99	0.523	2
7	يحقق معظم مجهولي الوالدين ذواتهم ويعيشون حياة مستقرة كالآخرين.	43 %14.3	42 %14	215 %71.7	1.28	0.651	10
8	*تظل الوصمة الاجتماعية عائقاً واضحاً لمجهول الوالدين في طريق أهدافه.*	156 %52	43 %14.3	101 %33.7	1.81	0.216	4
9	باستطاعة مجهولي الوالدين أن يصلوا إلى أعلى المراتب الوظيفية .	91 %30.3	38 %12.7	171 %57	1.73	0.652	5
10	لا يتعرف الناس على مجهولي الوالدين بعد مراحل الطفولة.	121 %40.33	61 %20.33	118 %39.33	2.01	0.578	1
	المجموع				1.68	0.468	10

*** تم مراعاة التصحيح المعكوس للبنود ذات الاتجاه العكسي.**

بالنظر إلى الجدول (17) يتضح أنّ أفراد عينة الدراسة اتجهوا إلى رفض مضمون البنود التي تناولت مدى وضوح المآلات المستقبلية لأوضاع الأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني، وذلك من خلال النظر إلى المتوسطات الحسابية التي تم التوصل إليها. وتشير نتائج

الاستجابة بالخيار (تماماً) على محور مآلات الأوضاع المستقبلية للأطفال مجهولي الوالدين إلى قبول أفراد عينة الدراسة لمضمون العبارات التي تشير إلى وضوح هذه المآلات، بينما الاستجابة ب الخيار (أبداً) على البنود في المحور تشير إلى رفض المفحوصين لمحتواها الذي يؤكد المآلات الموجبة للأوضاع المستقبلية للأطفال مجهولي الوالدين، وهذا ما أظهرته نتيجة التحليل الإحصائي للاستجابات، فالتحليل الإحصائي يُظهر أنّ المتوسط الحسابي العام لمجمل بنود المحور بلغ (1.68) وهو أقل من المتوسط المحايد (2.00) لمجمل بنود المحور، والنتيجة تؤكد عدم وضوح مآلات الأوضاع المستقبلية للأطفال مجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني الحضري. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للبنود العشرة للمحور فإنّ جميع هذه البنود قد حازت على متوسطات حسابية ضعيفة ومنحازة للخيار الثالث (أبداً) عدا البند رقم (10)، الذي نص على "لا يتعرف الناس على مجهولي الوالدين بعد مراحل الطفولة" فقد حصل هذا البند على أعلى متوسط حسابي (2.01) بانحراف معياري (0.578)، وهو أكبر متوسط حسابي لاستجابات أفراد العينة لبنود المحور، وقد نال البند الرتبة (الأولى) ضمن ترتيب بنود المحور وفقاً لقربها أو بعدها عن الدرجة الكاملة (3) التي تشير ضمنياً إلى الوضوح الكامل لمآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع الحضري، ونتيجة البند (10) تؤكد النتيجة (مبهمة) بالنسبة لمضمون البند، وقد حصل البند على رتبته نتيجة لتوزيع تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة على الخيارين النقيضين (تماماً – أبداً)، وليس نتيجة لتراكم تكرارات الاستجابات على خيار (تماماً) أي أن مجمل نتيجة استجابات أفراد العينة لهذا البند لا تشير إلى الخيارين النقيضين، وإنّما تشير إلى خيار الحياد (إلى حد ما)، وذلك رغم كبر متوسطه الحسابي مقارنة ببقية بنود المحور. بينما تؤكد بقية متوسطات البنود الأخرى – ببعد متوسط مجموع استجابات العينة عن الدرجة الكاملة (3) – عدم وضوح هذه المآلات، وأكثر البنود تأكيداً لهذه النتيجة هو البند رقم (7) ينص على "يحقق معظم مجهولي الوالدين ذواتهم ويعيشون حياة مستقرة كالآخرين"، وحصل على أقل متوسط حسابي (1.28)، وأقل رتبة (العاشرة)، وأكد بذلك عكس مضمونه ضمن النتيجة الكلية لهذا المحور، وأكدت بقية بنود المحور – بدرجات ورتب متفاوتة –على نفس النتيجة. في رؤية الباحثين فإنّ الحجم الكبير لمجتمعات المدن (الحضر) إلى جانب خصائصها البيئية وظروفها الاجتماعية والاقتصادية وتركيباتها السكانية المتنوعة تُعد عوامل مهمة تجعل لتلك المجتمعات خصائص فكرية واتجاهات نفسية معينة تجاه الظواهر، فنتيجة هذا الفرض أوضحت مدى تعاطي المجتمعات الحضرية السودانية مع ظاهرة مجهولي الوالدين، ونتيجة هذا الفرض تعني بشكل أو بآخر تلاشي قضية مجهولي الوالدين في أوساط المجتمعات الحضرية، وهذا يشير إلى عدم اهتمام هذه المجتمعات

(الحضرية) بشكل جلي بخلفيات الناس الاجتماعية في ظل الظروف والخصائص التي تميز مجتمعاتهم.

نتيجة هذا الفرض تتكامل مع النتيجة التي أشارت إليها دراسة (الباز، راشد، 2001)، التي أجراها على مجتمع حضري، وقد أكدت أنّ غالبية الأطفال ذوي الظروف الخاصة ليست لديهم أسر بديلة، وفي رؤية الباحثين فإنّ عدم إيواء الاطفال مجهولي الوالدين في أسر بديلة قد يؤدي في النهاية إلى مستقبل غير واضح لهؤلاء الأطفال، فالأسرة هي الخلفية الاجتماعية والمرجعية المهمة للإنسان وهي تتصل بكلّ أنشطته الحياتية، وفقدان الأسرة قد يجعل الفرد غير مهتم بالمستقبل وغير آبه للحاضر، ولعل هذه النقطة هي نقطة التكامل بين النتيجتين.

ثانياً: مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوسط المجتمع السوداني الريفي :

جدول (18): استجابات عينة الدراسة عن مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في أوساط المجتمع السوداني الريفي

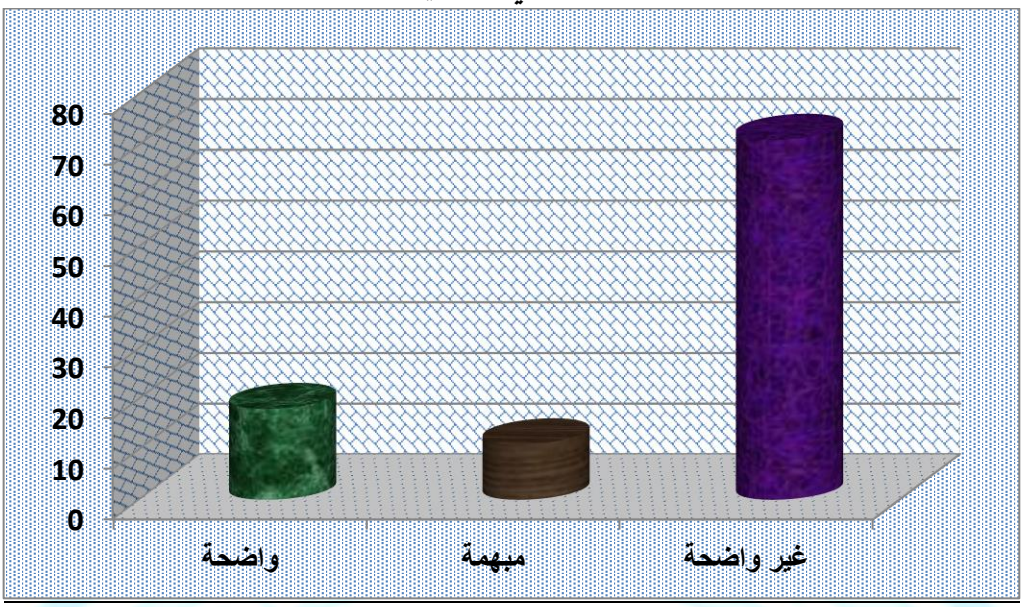
رقم	البند	التكرارات والنسب المئوية للاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البند
		تماماً	إلى حد ما	أبداً			
1	الأطفال مجهولو الوالدين يعيشون حياة عادية ومتكاملة وسط الناس.	210 %70	12 %4	78 %26	2.44	0.542	6
2	*لا أحد يدري المصير الذي ينتهي إليه الأطفال مجهولو الوالدين.*	47 %15.7	14 %4.7	239 %79.7	2.64	0.924	2
3	*مستقبل الأطفال مجهولي الوالدين غير معروف.*	92 %30.7	11 %3.7	197 %65.7	2.35	0.161	7
4	يشارك الناس مجهولي الوالدين أفراحهم وأتراحهم.	228 %76	40 %13.3	32 %10.7	2.65	0.315	1
5	مجهولو الوالدين معروفون بين الناس ولا مشكلة في ذلك.	234 %78	20 %6.7	46 %15.3	2.63	0.154	3
6	مجهولو الوالدين يعيشون مثل غيرهم من الناس في مختلف مرافق الحياة.	229 %76.3	17 %5.7	54 %18	2.58	0.825	4
7	يحقق معظم مجهولي الوالدين ذواتهم ويعيشون حياة مستقرة كالآخرين.	203 %67.7	68 %22.7	29 %9.7	2.58	0.247	4
8	*تظل الوصمة الاجتماعية عائقاً واضحاً لمجهول الوالدين في طريق أهدافه.*	168 %56	20 %6.7	112 %37.3	1.81	0.154	9

9	باستطاعة مجهولي الوالدين أن يصلوا إلى أعلى المراتب الوظيفية .	122 %40.7	59 %19.7	119 %39.7	2.01	0.251	8
10	لا يتعرف الناس على مجهولي الوالدين بعد مراحل الطفولة.	51 %17	17 %5.7	232 %77.3	1.39	0.254	10
	المجموع				2.30	0.382	10

*** تمت مراعاة التصحيح المعكوس للبنود ذات الاتجاه العكسي.**

بالنظر إلى الجدول (18) يتبيّن أنّ المتوسط الحسابي العام لبنود المحور بلغ (2.30) بانحراف معياري (0.382)، وهو متوسط حسابي عالٍ، ويشير إلى اقتراب مجمل استجابات عينة الدراسة من الدرجة الكاملة (3) التي تشير إلى ميل الاستجابات نحو الخيار (تماماً)، الذي يعني وضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الريفي. وقد حصل البند رقم (4) على الرتبة (الأولى)، وقد نص على "يشارك الناس مجهولي الوالدين في أفراحهم وأتراحهم"، وحصل ذلك البند على أعلى متوسط حسابي (2.65)، وتشير نتيجة هذا البند إلى أنّ مجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الريفي يعيشون حياة اجتماعية طبيعية، ويمارسون طقوسهم الاجتماعية بشكل اعتيادي. وتدرجت استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع بنود المحور، وأخذت رتبها المتسلسلة مشيرة جميعها إلى نفس النتيجة، ويُعد البند رقم (10) أبعد بنود المحور عن تأكيد وضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الريفي، وينص الفرض على "لا يتعرف الناس على مجهولي الوالدين بعد مراحل الطفولة"، وقد حصل البند على أقل متوسط حسابي (1.39) وحصل بذلك على الرتبة (العاشرة)، وتشير نتيجة استجابات العينة في هذا البند إلى أنّ مجهولي الوالدين معروفون في كل مراحل حياتهم لدى المجتمع الريفي. يعزو الباحثون نتيجة هذا الفرض (مآلات الأوضاع المستقبلية للأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع الريفي السوداني واضحة) إلى بساطة المجتمع الريفي عموماً من حيث إنسانه وبيئته وحجمه والتركيبة السكانية وأوضاعه الاقتصادية، وهذه البساطة العامة تجعل من الجميع محور الاهتمام بالنسبة للمجتمع فتكون جميع الأحداث معروفة ومتداولة ومَعِيشة معاً.

شكل (11): تقديرات استجابات عينة الدراسة عن مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الحضري



بالنظر إلى الشكل (11) يتضح أنّ (71%) من أفراد عينة البحث اختاروا الإجابة التي تعبر عن علمهم بعدم وضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الحضري، بينما أجاب (11%) من أفراد العينة بعدم علمهم، واطلاعهم على مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين، وأجاب (18%) بعلمهم بوضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين. النسب المئوية ترجح أنّ مآلات الاوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الحضري غير واضحة.

شكل (12): تقديرات استجابات عينة الدراسة عن مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الريفي

بالنظر إلى الشكل (12) يظهر أنّ (88%) من أفراد عينة الدراسة قد عبروا عن علمهم بوضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع الريفي، وعبر (5%) من أفراد العينة عن عدم علمهم بهذه الأوضاع وعدم اطلاعهم عليها، بينما عبّر (7%) من أفراد عينة البحث عن علمهم بعدم وضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع الريفي السوداني. وترجح النسب المئوية وضوح مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين في المجتمع السوداني الريفي.

6. خاتمة الدراسة:

يعرض الباحثون هنا ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما يعرض التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة من خلال نتائجها التي تمّ التوصل إليها:

6. 1. نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

6. 1. 1. مستوى تمتع الأطفال مجهولي الوالدين ببعض الحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني متوسط بقيمة تائية (2.32) تحت مستوى دلالة (0.000).

6. 1. 2. تتفاوت درجات تمتع الأطفال مجهولي الوالدينببعض الحقوق الإنسانية في أوساط المجتمع السوداني تفاوتاً ذا دلالة إحصائية، وإنّ مقدار تمتع هؤلاء الأطفال ب (الحق في الحياة) هو الأعلى في أوساط المجتمع السوداني بمتوسط حسابي (2.57)، يليه (حق المساواة في القانون) بمتوسط حسابي (2.46)، يليه (الحق في العمل) بمتوسط حسابي (2.34)، ، يليه (حق التعليم) بمتوسط حسابي (2.21)، يليه (حق حرية التعبير) بمتوسط حسابي (1.31)، ثم أخيراً (حق الضمان الاجتماعي) بمتوسط حسابي (1.22).

6. 1. 3. مقدار تمتع الأطفال مجهولي الوالدين بحقوقهم الإنسانية في المجتمع الحضري أكثر من المجتمع الريفي بقيمة تائية (2.48) تحت مستوى دلالة (0.000).

6. 1. 4. الأطفال مجهولو الوالدين الناشئون في غير دور الإيواء أكثر اندماجاً في المجتمع السوداني من نظرائهم الناشئين في دور الإيواء بقيمة تائية (2.46) تحت مستوى دلالة (0.000).

6. 1. 5. مآلات الأوضاع المستقبلية لمجهولي الوالدين غير واضحة في المجتمع الحضري بمتوسط حسابي (1.68)، وواضحة في المجتمع الريفي بمتوسط حسابي (2.30).

6. 2. توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثون بالآتي:

6. 2. 1. بذل المزيد من الجهود لتوعية المجتمعات بحقوق الأطفال مجهولي الوالدين، والتوعية بالواجبات الإنسانية تجاههم لرفع مستوى تمتعهم بكافة الحقوق الإنسانية.

6. 2. 2. توظيف الإعلام ووسائط التواصل الاجتماعي المتنوعة بشكل علمي ممنهج في حث المجتمعات على إيواء واحتضان الأطفال مجهولي الوالدين سواءً كانوا أطفال بناتهم، أو بتبنيهم من دور الإيواء وفقا للشروط القانونية، وذلك لضمان حياة أكثر إنسانيةً لهم.

6. 2. 3. إقامة برامج ثقافية واجتماعية بينية لدور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين مع المؤسسات الخدمية الأخرى ذات الصلةلتحقيق المزيد منالاندماج هؤلاء الأطفال في المجتمع الحقيقي.

6. 2. 4. العمل على إنشاء صندوق قومي لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومجهولي الوالدين بصفة خاصة وذلك لضمان توفر الدعم اللازم المستمر والكافي لرعايتهم.

6. 2. 5. إنشاء آليات إدارية لمراقبة ومتابعة مآلات الأوضاع الإنسانية لمجهولي الوالدين، وذلك امتداداً لبرامج رعايتهم وتأهيلهم.

شكل (13): ملخص التوصيات التي صاغتها الدراسة لتحسين أوضاع مجهولي الوالدين

6. 3. مقترحات الدراسة:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يقترح الباحثون إجراء الدراسات التالية:

6. 3. 1. دراسة الحقوق الإنسانية للأطفال مجهولي الوالدين في الدول العربية مقارنة مع الدول الأخرى غير العربية.

6. 3. 2. دراسة فاعلية دور إيواء الأطفال مجهولي الوالدين في رعايتهم وتأهيلهم.

6. 3. 3. دراسة فاعلية التحفيز الاجتماعي للمجتمعات في تبنيهم للأطفال مجهولي الوالدين.

6. 3. 4. دراسة دور الأسر البديلة في اندماج الأطفال مجهولي الوالدين في المجتمع.

6. 3. 5. دراسة مقارنة مآلات الأوضاع المستقبلية للأطفال مجهولي الوالدين في الوطن العربي مع الأطفال ذوي الظروف الخاصة (المشردون والأيتام).

6. 3. 6. دراسة رعاية الأطفال مجهولي الوالدين وتأهيلهم (دراسة تأصيلية).

المصادر:

- القرآن الكريم

المراجع:

- أبومعيلق، وجيه عبد الله (2006): **أحكام اللقيط في الفقه الإسلامي مقارنة بقانون الأحوال الشخصية المعمول به في غزة**، رسالة ماجستير منشورة، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية، غزة.

- إسماعيل، عبد القادر إسحاق (2011): أساليب تنشئة الأطفال فاقدي السند في دور الإيواء وفي القرية السودانية SOS ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البطانة، السودان.

- الأمين، هالة محمد، وعبد الرحمن، هالة محمد (1995):**دارسة تقويمية لدار الحماية لرعاية الاطفال المحرومين من الرعاية الأسرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمدرمان الإسلامية، السودان.

- الباز، راشد سعد (2001) : **الرعاية الاجتماعية للأطفال ذوي الظروف الخاصة في المملكة العربية السعودية، الرياض**، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وكالة الوزارة للشئون الاجتماعية.

- الشيخ، نورة علي آدم (2015): **دور الأسرة البديلة في رعاية الأطفال مجهولي الوالدين: دراسة حالة محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم**، رسالة ماجستير منشورة، معهد تنمية الأسرة والمجتمع، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

- العثيمين، محمد بن صالح (1432): **الشرح الممتع على زادالمستقنع**، ط2، المجلد الحادي عشر، دار بن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ.

- المجلس القومي لرعاية الطفولة (2010): **قائمة القضايا الخاصة بالمعلومات الإضافية والحديثة ذات الصلة بالنظر في التقرير الدوري الثالث والرابع للسودان -CRC/C/OPAC/SDA/Q/3 4**، جمهورية السودان.

- المجلس القومس لرعاية الطفولة (2007): **قائمة القضايا الخاصة بالمعلومات الإضافية والحديثة ذات الصلة بالنظر في التقرير الدوري للسودان**، جمهورية السودان.

- بلبل، لمياء (2008): **واقع الرعاية البديلة في العالم العربي**، دراسة تحليلية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

- حمدان، عبد الرازق عبد المطلب (1999): اللقيط وما يتعلق به من أحكام في الفقه الإسلامي، مكتبة ومطبعة الغد للنشر والتوزيع، القاهرة.

- زين العابدين، شمس الدين (2009): **دارسة تقويمية لنظام الأسر البديلة بولايةالخرطوم**، مركز دراسات المجتمع، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم.

- عبد الرحيم، أبرار (2018): **واقع الأطفال مجهولي الوالدين في ولايتي الجزيرة والخرطوم**، دراسة مقدمة ضمن مطلوبات الحصول على مرتبة الشرف في علم النفس التطبيقي، كلية التربية - حنتوب، جامعة الجزيرة، السودان.

- Jefry, A. (2007): **Pattern of the self _Actualiation among orphan and non_orphan adolescents children psychiatry**. Juloct,v.18(3).

- UNICEF and ISS (2004), **The State of The World's Children,** UNICEF, UNICEF House, 3 UN Plaza, New York, NY 10017, USA.

المواقع الإلكترونية:

-http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/Pages/Overview.aspx.

-http://www.ohchr.org/AR/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx.

- www.nchr.org.jo.

- http://hrlibrary.umn.edu/edumat/hreduseries/hereandnow/Part-5/8_udhr-abbr.htm

دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات
وعلاقته بجودة الحياة لديهن

إعداد

أ. مؤمن نظمي عودة أبو مصطفى أ. إيمان نظمي عودة أبو مصطفى

ماجستير إرشاد نفسي ماجستير أصول التربية

ملخص: تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، وعلاقته بجودة الحياة لديهن، مع التعرف إلى أكثر مجالات مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات شيوعاً، ومجالات مقياس جودة الحياة شيوعاً لدى طالبات موضع الدراسة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (223) طالبة متزوجة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2016م/2017م.

واستخدم الباحثان الأداتين الآتيتين: مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، إعداد: الباحثين، ومقياس جودة الحياة لدى الأمهات، إعداد: أمينة (2014)، كما استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات شيوعاً، هو: مجال التمكين الاجتماعي 69.8%، وتلاه على التوالي: مجال التمكين الصحي 62.6 %، ومجال التمكين الاقتصادي 60.2%، ومجال التمكين السياسي 57.8%، أما الدرجة الكلية للمقياس62.6%.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات مقياس جودة الحياة شيوعاً، هو: مجال الدخل المادي 73.3%، وتلاه على التوالي: مجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة 69.2%، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية 67.8%، ومجال الصحة الجسمية 65.4%، ومجال الصحة النفسية 65%، أما الدرجة الكلية للمقياس 68%.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة معنوية بين دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، وجودة الحياة لديهن.

الكلمات المفتاحية: دور، جامعة الأقصى، الطالبات المتزوجات، جودة الحياة.

Abstract: The current study aims at identifying The role of Al-Aqsa University in empowering its females married students and its relationship to quality of life among them. Also identify the most common dimensions of the scale of the role of Al-Aqsa University in empowering its females married students.

The study sample consisted of (223) females married students in the second semester of the academic year 2016 and 2017.The researchers used the following tools: Scale of the role of Al-Aqsa University in empowering its married students, Prepared by the researchers, and the Quality of Life

questionnaire among mothers, prepared by Amina (2014).The researchers also used the following statistical methods: mean, percentages, and Pearson correlation coefficient.

The results of the study showed that the most common dimensions of the role of Al-Aqsa University in the empowerment of female students are: 69.8% for social empowerment, followed by health empowerment (62.6%), economic empowerment (60.2%) and political empowerment (57.8%),and the overall score of the scale is 62.6%.

The results of the study also showed that the most common dimensions of the quality of life questionnaire are: 73.3% of the financial income, followed by 69.2% for happiness and life satisfaction, 67.8% for family and social relations, 65.4% for physical health, and 65% for mental health. The overall score of the questionnaire is 68%.

The results of the study also showed that there is a significant relationship between the role of Al-Aqsa University in empowering its females married students and their quality of life.

Key words: The Role, Al-Aqsa University, Empowering, Married students, Quality of life

مقدمة:

تُعدُّ الجامعة من العناصر الأساسية في توجيه طلابها التوجيه الصحيح، والفاعل نحو تمكينهم في مجالات الحياة المختلفة، وبذلك أصبح دورها ينمو، ويتعاظم مع تعقد حركة الحياة؛ بل أضحى لا يقتصر على تقديم المعارف، والمعلومات العلمية فقط للطلاب؛ كونهم أعضاء فاعلين، ومهمين في المجتمع، وإنما تعدى هذا الدور؛ ليشمل جوانب كثيرة أصبحت الجامعة مساهمة فيها بدرجة كبيرة، ومسئولة عليها بصورة مباشرة.

وعضد ذلك " الحسناوي " حيث أشار أنه لا بُدَّ للجامعة، ومؤسساتها أن تأخذ بنظر الاعتبار ضرورة بناء شخصية الطالب في جميع الجوانب: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبصورة متوازية، ومتكاملة، وبنفس الدرجة من الاهتمام، وعدم التركيز على جانب معين، وإهمال الجوانب الأخرى، أو إعطائها أهمية أقل من غيرها (الحسناوي، 2010) .

كما عضد ذلك " الشاماني " حيث ذكر أن الجامعة صار لزاماً عليها أن تتجاوز دورها التقليدي في تقديم المعارف، والمعلومات العلمية، وأن تخرج من أسوارها، وتفتح أبوابها، بحيث لا

تبقى حبيسة القاعات، والمختبرات، والورش، بل تنهض لتعطي دفعات سريعة، وواسعة لحركة البناء الثقافي، والاجتماعي، والعلمي في محيطها (الشاماني، 2014).

إذاً؛ فالجامعة لا بُدَّ لها أن تشارك في جميع الفعاليات المجتمعية بصورة فاعلة، وإن يكون لها الدور الريادي في حركة البناء في المجالات الحياتية المختلفة للمجتمع، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تمكين طلابها، ودفعهم إلى المشاركة الفاعلة في وضع اللبنات الأساسية لمجتمعهم؛ لأن المساهمة بتمكينهم في الجامعة يطور من مشاركتهم، وينمي من قدرتهم، ووعيهم، ومعرفتهم، ويحقق ذواتهم في كافة مجالات الحياة، فضلاً أنه يتيح لديهم كافة القدرات، والإمكانات التي تجعلهم قادرين بالسيطرة على ظروفهم، ووضعهم.

كما يبرز دور الجامعة المهم في تنمية المهارات العملية للطالب من خلال برامجها التدريبية التي تكون موازية للتدريس النظري، ومكملة له؛ لتزويده بالمعلومات العملية، والنظرية التي تفيده في مجال اختصاصه، وتنمي معلوماته النظرية، والعملية العامة؛ لأن الجامعة تُعدُّ مصنعاً لإعداد المواطنين الصالحين الأكفاء، وموقعاً للعلم، والثقافة، وصناعة الحياة، وبناء شخصية الطالب (الحسناوي، 2010).

ويُعدُّ التعليم أحد الأدوار المساعد الذي يساعد في زيادة، وتعظيم دور مساهمة المرأة في الأعمال القيادية؛ نتيجة الاعتبارات الاجتماعية، والثقافية المؤثرة في المجتمع؛ فإنَّ اهتمام المرأة كان بشكل أساسي على استلام الأعمال التي تلقي على عاتقها قدراً كبيراً من المسؤولية، ونظراً لأن جامعات فلسطين بشكل عام شهدت إقبالاً كبيراً مميزاً من الإناث الالتحاق بالجامعات، فأصبح التعليم هو القاعدة الأساسية، والأولية لدخول المرأة الفلسطينية سوق العمل، وأصبح هو الشكل الأول لإلغاء المتمايزات الجنسية، والانقلابات في المراكز، والأدوار (بركات، 2006).

ويُعدُّ تناول المرأة؛ بدورها، ومكانتها في المجتمع، أحد أهم المسائل التي طرحتها الإنسانية منذ القدم، ولا تزال تُطرح حتى وقتنا الحاضر؛ ولكن في صيغٍ حديثة متجددة تتناسب مع متطلبات العصر الحديث، حتى أصبح البحث في المرأة، وقضاياها محل اهتمام الباحثين، والخبراء في شتى المجالات؛ لأنها أصبحت جزءاً فعالاً، ومؤثراً في حياة المجتمع، وتطوره على الأصعدة كافة؛ مما يساهم بشكل جاد في تنمية المجتمعات (نجم،2013).

وقد تزايد الاهتمام العالمي بشكل ملحوظ بقضية المرأة، وضرورة مشاركتها، وإدماجها في عمليات المساواة، والتنمية، والسلام منذ المؤتمر العالمي الأول للمرأة في المكسيك عام 1975م، والثاني في كوبنهاجن 1980م، والمؤتمر الثالث في نيروبي 1985م، كما بدأ ذلك واضحاً في نتائج المؤتمر الدولي الرابع للمرأة في بكين 1995م، حيث أكدت نتائج هذه المؤتمرات على بعض

متغيرات مهمة، مثل: منهج التمكين للمرأة، والذي يهدف إلى تعزيز صورة المرأة عن نفسها، وثقتها بقدراتها الذاتية، وقيمتها في المنزل، والمجتمع (الدبوبي، 2006).

كما أن النهوض بواقع المرأة، وتعزيز قدراتها، وتمكينها من التعليم، والمشاركة العامة، يشكل اليوم اتجاهاً جاداً في المجتمع بل هاجساً قوياً ابتداءً من المرأة نفسها التي بدأت تعي، وتسعى نحو تغيير أوضاعها باحثة عن ذاتها، وإبراز مكانتها، وشأنها في المجتمع (أبو ليل، 2008).

وإن من أهم الجوانب المهمة في شخصية للمرأة هو جودة الحياة لديها؛ لأن الجودة (Quality) هي انعكاس للمستوى النفسي، ونوعيته، وإن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات الرقي، والتحضر؛ تعكس بلا شك مستوى معيناً من جودة الحياة، وهكذا؛ فإنَّ الجودة هدف جميع المكونات النفسية (كاظم والبهادلي،2006؛ كريمة،2014)، كما أن جودة الحياة " Quality of life) " تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية، والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، والحياة العاطفية الإيجابية، والصحة الجسمية الإيجابية، والإحساس بمعنى السعادة " (أمحمد، 2015).

ويعد الاهتمام بجودة الحياة لدى المرأة الهدف الأسمى نحو مستقبل أفضل للأسرة التي تُعد المؤسسة التربوية والاجتماعية الأهم، وهي الحضن الدافئ، والملاذ الآمن للأطفال، والزوج وبدونها لا تكون هناك أسرة، وبغيابها تفتقد معاني الحب، والحنان، والدفء والرعاية، فهي التي تتحمل العبء الأكبر في الرعاية، والاحتواء (أبو غالي وأبو مصطفى، 2013).

ومن هنا؛ فإن الاهتمام بجودة الحياة للمرأة في المقام الأول، والحرص على أن تكون أكثر إيجابية، والاهتمام بها أمرٌ في غاية الأهمية؛ لتمكينها من استغلال طاقاتها، وإمكانياتها؛ مما ينعكس عن رضاها، وإحساسها بالسعادة، والرغبة في الحياة، وزيادة فاعليتها، وهذا يعتبر من أهم المؤشرات الدالة على الاستقرار الأسري.

كما أن معرفة مقومات جودة الحياة لدى طلاب الجامعة – بشكل عام – يساعد في إلقاء الضوء على مستوى جودة الحياة لديهم، فضلاً أن جودة الحياة تعكس لدى طلاب الجامعة ما يتمتعون به من صحة نفسية، وجسمية؛ لأن جودة التعليم تمثل مدخلاً مهماً، وفعالاً لجودة الحياة، فكلما كان هناك اهتمام بجودة التعليم، من المتوقع أن تنعكس إيجاباً على جودة حياة المتعلمين، وبهذا فإن جودة التعليم تهدف إلى تحقيق مستوى أفضل من خريجي معاهد، وكليات التعليم العالي، وتحقيق استجابة أسرع في حاجات سوق العمل، والمجتمع، وتحقيق مرونة أكبر في الاستجابة، والتكيف مع التغيرات في متطلبات واحتياجات المستفيدين، بأقل قدر من الإنفاق من خلال تعظيم

الأعمال التي تحقق مستوى الجودة المناسب، وحذف الأعمال التي لا تضيف أي قيمة (كاظم والبهادلي، 2006).

وعلى الرغم من أن مفهوم الجودة يطلق أساساً على الجانب المادي، والتكنولوجي، لكن يمكن استخدامه للدلالة على بناء الإنسان، ووظيفته، ووجدانه، وجودة الإنسان هي حسن توظيف إمكانياته العقلية، والإبداعية، وإثراء وجدانه؛ ليتسامى بعواطفه، ومشاعره، وقيمه الإنسانية، وتكون المحصلة جودة الحياة، وجودة المجتمع (مهناوي، 2015؛ فوزية وبوعيشة 2017)؛ لكون جودة الحياة هي تنمية كل إنسان أينما كان موقعه، وموضعه، وذلك بتوفير كافة احتياجاته المادية، والمعنوية، والروحية؛ تحقيقاً لكافة قدراته، وطاقاته، ومواهبه الفكرية، والوجدانية، والاجتماعية، والمهارية، وذلك إلى أقصى ما تستطيعه من إمكانات بحيث يعيش في حالة من الاتساق، والتناغم مع مجتمعه، والتعليم للجميع، إذ يستهدف إتاحة الفرص المتكافئة للتعلم أمام الأفراد، وإلى تحقيق المجتمع المتعلم، وإن توفير التعليم للجميع بصورة متكافئة شرط من شروط تحسين نوعية الحياة، وبنظرة تأملية لأهداف التعليم للجميع نجد أنها تسعى جميعاً إلى تحقيق أقصى تنمية للإنسان من خلال شموليتها، وتكاملها، الأمر الذي جعل مبادرة التعليم للجميع إحدى الآليات المهمة لتحقيق متطلبات جودة الحياة (مهناوي، 2015).

و لقد أظهرت دراسة Aceleanu (2012) أن الاستثمار في التعليم يجعل من السهل العثور على فرصة عمل، وتحقيق الاستقرار، وإن التدريب الجيد، والمرتبط بالتعليم الجيد؛ يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، ومن ثم تحقيق جودة الحياة.

ويشهد التعليم الجامعي في محافظات غزة زيادة ملحوظة في التحاق الطالبات المتزوجات بمقاعد الدراسة الجامعية، نظراً للتغيرات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية التي طرأت على المجتمع الفلسطيني، والتي دفعت الكثير منهن السعي للحصول على مؤهل جامعي يمكنهن من الوظيفة، أو العمل؛ لتوفير مصدر رزق؛ ولمساندة بعولتهن في تحمل نفقات الأسرة؛ لكي يتمكن من رعاية، وتربية أطفالهن، ولاسيما في عصر ازدادت فيه الحاجات الاستهلاكية؛ نتيجة التقدم في كافة مناحي الحياة، وتواجه الطالبات المتزوجات أثناء دراستهن الجامعية العديد من المسؤوليات الأكاديمية، والاجتماعية، والاقتصادية (أبو غالي، 2012).

وتُعدُّ شريحة الطالبات المتزوجات – خاصة – من شرائح المجتمع المهمة؛ لذا فإن تمكينهن مطلب ضروري في الحياة، بحيث يشمل جميع جوانب شخصياتهن؛ لأن الاهتمام بهن اهتمام بالمجتمع، ومستقبله إذ يقع على عاتقهن مسؤولية كبيرة في حياتهن، لذا يتوجب على المسئولين رعايتهن من خلال التعرف على مشكلاتهن، ومساعدتهن الاعتماد على أنفسهن، وهذا يتحقق من خلال تفعيل دور المؤسسات النسوية التنموية، والاجتماعية، والجامعية التي تؤثر على

جودة الحياة لديهن؛ لأن جودة الحياة في العصر الحالي توجه جماهيري لدى المجتمع، وهدف تسعى نحو تحقيقه كافة الأنظمة التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، كما أن أهم أهداف التعليم الجامعي التركيز على تحقيق مستوى جودة أفضل لحياة المتعلمين، وهذا ما دفع الباحثان إجراء الدراسة الحالية؛ للتعرف على دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن.

ولقد اهتم عدد من الباحثين بموضوع التمكين لدى المرأة، منها: دراسة Upadhyay (2005) التي أظهرت أن هناك سياسات وطنية، وإقليمية، وقطاعية لتمكين المرأة في الهند، وخاصة في المجالات: الصحية، والتعليمية، والاقتصادية، والسياسية، وعلى الرغم من ذلك لا تزال هناك فجوة بين ما تعلن عنه السياسات، والمستوى الفعلي لتمكين المرأة، منه: القوانين، والسياسات، والعوائد الاقتصادية التي تعود على المرأة، وانتهاك حقوق المرأة، وتقييد حرية حركة المرأة، والحصول على التعليم، والخدمات الصحية، وضعف المشاركة في اتخاذ القرار، وقلة الخبرة، ودراسة Abdel (2009) التي بينت أن التعليم في مصر يمكن المرأة من الحصول على القوة في سوق العمل، ويمنحها حظوظ تنافسية في الحصول على فرص العمل، وأن التمكين التعليمي للمرأة يسهم بشكل كبير في تحسين تمكينها اقتصادياً، ويعطيها فرصة أكبر في تعزيز المشاركة الاقتصادية، ودراسة شبانة (2009) التي أوضحت أن مشاركة المرأة في القوى العاملة متدنية عموماً في الأراضي الفلسطينية، وتنخفض مشاركة الإناث في عملية الإنتاج بشكل كبير خصوصاً في قطاع غزه، وأن تدني المشاركة النسوية مرتبطة بأسباب اقتصادية، منها: مقدرة سوق العمل الفلسطيني على استيعاب العرض من القوى العاملة النسوية، وعوامل الطرد من السوق خصوصاً تدني الأجور، وانخراط النساء في العمالة الهامشية، وأسباب اجتماعية مرتبطة بدخول المرأة إلى سوق العمل في سن متأخرة مقارنة مع الذكور، وأسباب اجتماعية وثقافية تتمثل: في محدودية المهن، والأنشطة الاقتصادية التي تتنافس عليها المرأة، ودراسة اليوسف (2009) التي أظهرت أنَّ للمرأة السعودية دوراً مهماً في اتخاذ القرار السياسي، والمشاركة في العمل، والاستثمار، وقامت الحكومية بمساندة تعليمها، وفتح مجالات العمل لها، ولحقت بركب القطاع الخاص؛ فبرزت مشاركتها في العديد من المجالات الإدارية، والمالية، والاقتصادية، ودراسة Rahman, Sultana (2012) التي أوضحت أن جمعية شري ماهيلا ليجت في مقاطعة حيدر أباد Shri Mahila Griha Udyod Lijjat Papad أسهمت إيجابياً في العوامل النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية في تمكين المرأة من خلال توفير فرص عمل، وأصبحن يعملن لحسابهن الخاص، وأن النساء الشابات وغير المتزوجات هن الأقل من رواد المؤسسة، ودراسة Duflo (2012) التي توصلت إلى أن تمكين المرأة يؤدي إلى تحسين التطور الاقتصادي، وتحقيق مستويات مرتفعة من الرفاهية

لها، وخاصة في مجالات: الصحة، والأغذية، كما أنه يحقق موازنة بين دورها، ودور الرجل في تحقيق التطور الاقتصادي، ودراسة نجم (2013) التي أظهرت أن هناك تفاوتاً في معايير تمكين المرأة الفلسطينية ومؤشراتها في وثائق المؤسسات التنموية، فجاء ترتيبها تنازلياً كما يأتي: التمكين الاجتماعي، والتمكين التعليمي، والتمكين الاقتصادي، والتمكين السياسي، والتمكين الصحي، ودراسة الدراغمة (2014) التي أوضحت أن المرأة الفلسطينية أسهمت طوال تاريخ نضالها الوطني في عمليات النضال الكفاحية، وعملية التنمية، واستخدمت آليات متنوعة، وأشكالاً متعددة تنسجم مع حركة القوى السياسية، حيث تجسد دورها جلياً من خلال المنابر، والمؤتمرات التي نادت بحقوقها، والاعتراف بها بصفتها عنصراً مهماً في الحياة؛ باعتبار التقدم، وتمكينها في مجالات العمل السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي هو الطريق للتنمية، وتعزيز مكانتها في المجتمع، ودراسة أبو منديل " وآخرون " (2014) التي بينت أن عمل المرأة الفلسطينية لم يكن بمعزل عن كافة التحولات الاقتصادية، والسياسية التي شهدها المجتمع الفلسطيني في قطاع غزة إلى أن مشاركة المرأة في سوق العمل لا تزيد بشكل متناسب مع التوسع الاقتصادي، ولا تنقص بشكل متنا سب مع الانكماش الاقتصادي، ودراسة النويبي (2017) التي أظهرت أن قضية التمكين السياسي للمرأة، وفاعلية دورها في العمل السياسي غير مكتملة حتى الآن؛ فما زالت منقوصة، ولم تتمتع بأولويات اهتمامات الأجندة السياسية سواء أكانت الحكومية، أو المعارضة بشكل عام في العالم، وذلك بسبب الواقع الاجتماعي السائد في معظم دول العالم، ورسوخ النظرة الدنيوية للمرأة.

ومن جانب آخر أجريت دراسات تناولت جودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وفيما يأتي أهمها: دراسة Ducinskiene, Kalediene, Petrauskiene (2003) التي أظهرت أن للمستوى الاجتماعي لدى الطلاب آثراً على جودة الحياة لديهم، وأنَّ هناك اختلافاً بين المجال النفسي، والجسدي، وآثره على جودة الحياة، حيث إن تأثير المجال النفسي على جودة الحياة أقل من تأثير المجال الجسدي، ودراسة كاظم والبهادلي (2006) التي بينت أن مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين، والليبيين كان مرتفعاً في مجالي: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم الدراسي، ومتوسط في مجالي: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في مجالي جودة الصحة النفسية، وجودة الجانب العاطفي، ودراسة العادلي (2006) التي أثبتت أن إحساس أفراد العينة جاء متوسطاً لجودة الحياة، ودراسة سليمان (2008) التي أوضحت أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية كان مرتفعاً في مجالي جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة النفسية، ومنخفضاً في مجالي: جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، ومتوسط في مجال جودة الصحة العامة، ودراسة Fallahzadeh, Mirzaei (2012) التي أظهرت أن هناك عوامل عدة تؤثر على جودة الحياة

لدى الطلاب، منها: دخل الأسرة، والحالة الاجتماعية، وأن البرامج التعليمية تحسن، وتقلل من العوامل المؤثرة على جودة الحياة، ودراسة Lin, Elena, Razif (2012) التي أظهرت العوامل الاجتماعية تؤثر على جودة حياة الطلاب، وأن للتغذية دوراً كبيراً على حياة الطلاب، ووعيهم، ومهاراتهم، ودراسة نعيسة (2012) التي أسفرت عن وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة Suleiman ,Jassem, Shahroor (2013) التي بينت أن التعليم خطة مهمة، وتدخل لتحسين جودة الحياة لدى الشباب، وأن التعليم يؤثر على الحالة الصحية، والعاطفية للشباب، ودراسة أبو سعدة ودياب وإبراهيم (2013) التي كشفت أن هناك متطلبات مختلفة؛ لتحقيق جودة الحياة في المجتمع المصري، وهي: متطلبات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية، وسياسية، ودراسة Ahongshangbam & Chakrabarti (2013) التي أظهرت أن الطلاب الذين لديهم جودة حياة منخفضة يعانون من بعض المشكلات السلوكية، والعقلية، ويتعاطون مهدئات بشكل مستمر.

يتضح مما سبق أنه لا توجد دراسات تناولت دور الجامعة في تمكين طلابها بشكل عام، وهذا النقص الملحوظ في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يعزز إجرائها؛ نتيجة لعدم وجود دراسات اهتمت بدراسة متغيراتها في مجال الاختصاص، وعليه تُعدُّ الدراسة الحالية من الدراسات الباكرة التي تضع اللبنات الأولى لدور جامعة الأقصى في تمكين طالبتها المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن.

إضافةً إلى الخبرة التدريسية للباحث الأول الذي لاحظ أن الطالبات الجامعيات المتزوجات يعانين من ظروف حياتية مفعمة بالمشكلات الحياتية الصعبة، وهن بحاجة إلى من يقف بجانبهن للتغلب عليها، ولا يتأتي ذلك إلا بتمكينهن في مجالات الحياة المختلفة، الأمر الذي قد يسهم في جودة الحياة لديهن؛ لأن التمكين يعطيهن اتخاذ القرارات في حياتهن اليومية، والتأثير في محيطهن الاجتماعي؛ لأنه يهدف إلى تعزيز اعتمادهن على أنفسهن، وتوضيح، ورفع الوعي لديهن، واستعدادهن، وثقتهن بأنفسهن بأنهن قادرات على أداء جميع الأدوار الحياتية؛ ولكي يصبحن فاعلات، وناشطات، لا بد أن تتوافر لهن المعطيات الأساسية التي تمكنهن من المساهمة الإيجابية في الحياة، ويأتي في مقدمة هذه المعطيات تعليمها الذي يضعها في موضع القوة، والتمكين، ويجعلها قادرة على خدمة مجتمعها، حيث إنه أصبح استثمار قدراتهن في الوقت الراهن، وتمكينهن من أكثر السبل ضماناً؛ للإسهام في مواجهة مشكلاتهن الحياتية، وذلك في ظل الظروف المجتمعية الصعبة، الأمر الذي زاد من أهمية المؤسسات المجتمعية بهن، وبتمكينهن.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

" ما دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما أكثر مجالات مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات شيوعاً؟

2- ما أكثر مجالات مقياس جودة الحياة شيوعاً لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى؟

3- ما العلاقة بين دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وجودة الحياة لديهن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن، مع التعرف إلى أكثر مجالات مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات شيوعاً، ومجالات مقياس جودة الحياة شيوعاً لدى طالبات موضع الدراسة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة النظرية إلى أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، وعلاقته بجودة الحياة لديهن، وفي تناول فئة الطالبات المتزوجات في الجامعة، وهي شريحة لها دور ريادي في عملية التنمية، والتطوير المجتمعي، ولاسيما في ظل تزايد معدل التحاق الطالبات المتزوجات في الجامعات الفلسطينية، وضرورة الاهتمام بتلك الفئة مع مساعدتها على التمكين في ضروب الحياة المختلفة، وتنمية قدراتها، وفي قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وبخاصة في البيئة الفلسطينية، حيث تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات الباكرة التي اهتمت بدراسة دور جامعة الأقصى في تمكين الطالبات المتزوجات وجودة الحياة لديهن؛ مما يُثري الأطر النظرية الخاصة بالدراسات النفسية في المجتمع الفلسطيني.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة؛ فإنها تتمثل في إسهام نتائج الدراسة في معرفة مستوى كل من فاعلية الذات، وضغوط الحياة، وطبيعة العلاقة بينهما، مما يتيح الفرصة للعاملين في ميدان الإرشاد لتصميم البرامج الإرشادية المناسبة لمساعدة الطالبات المتزوجات على تحقيق مستويات مرتفعة في فاعلية الذات، ومستويات متدنية من ضغوط الحياة، وذلك لما له من تأثير كبير على استغلال قدراتهن وإمكاناتهن في تحقيق التوافق الدراسي، والزواجي، والأسري، كما تتحدد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على الكثير من المتغيرات النفسية التي تساعد الطالبات المتزوجات على تحقيق الصحة النفسية .كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تفعيل البرامج الإرشادية على المستوى الوقائي، بمعنى تبصير الطالبة المتزوجة خاصة عند بدء التحاقها بالجامعة، بأهمية التوفيق بين حياتها.

مصطلحات الدراسة:

جامعة الأقصى:

تأسست عام 1955م كمعهد للمعلمين تحت إشراف إدارة الحكومة المصرية، ثم تطور المعهد إلى كلية التربية الحكومية في سنة 1990م، ثم أصبحت جامعة الأقصى بصفتها جامعة حكومية في سنة 2001 م.

دور تمكين جامعة الأقصى الطالبات المتزوجات مفاهيمياً:

يعرفه الباحثان: استخدام الجامعة السياسيات، والإجراءات التي تساهم في دعم مشاركة الطالبات في ضروب الحياة المختلفة، التي تؤدي بدورها القيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهن على الوجه المقبول في الحياة.

دور تمكين جامعة الأقصى الطالبات المتزوجات إجرائياً:

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالبات المتزوجات على مقياس دور تمكين جامعة الأقصى الطالبات المتزوجات، والمكون من المجالات الآتية: الصحة الجسمية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، والشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، والدخل المادي، والصحة النفسية.

الطالبات المتزوجات:

هن الطالبات اللواتي التحقن بالدراسة في جامعة الأقصى، ولديهن مسؤوليات: دراسية، وأسرية، واجتماعية، ومجتمعية.

جودة الحياة مفاهيمياً:

شعور الفرد بالرضا، والسعادة من خلال إقامة علاقات أسرية مستمرة، وتمتعه بصحة جسمية، ونفسية (أمينة، 2014).

جودة الحياة إجرائياً:

هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبات المتزوجات على مقياس جودة الحياة لدى الأمهات، والمكون من المجالات الآتية: الصحة الجسمية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، والشعور السعادة والرضا، والدخل المادي، والصحة النفسية.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

المتغيرات التي تتناولها، وهي: دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، وجودة الحياة، وبالمنهج الذي اتبع ، وهو : المنهج الوصفي الذي من خلاله يتم التعرف على دور جامعة

الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن، وبالعينة المستخدمة في الدراسة ، وعددها (223) طالبة، وبالأدوات المستخدمة ، وهي: مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، إعداد: الباحثين، ومقياس جودة الحياة لدى الأمهات، إعداد: أمينة (2014)، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة، وهي: الوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون.

مجتمع الدراسة:

شمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية جميع الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2017م/ 2018م، وعددهن (1115) طالبة (جامعة الأقصى، عمادة القبول والتسجيل،2018).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الفعلية من (223) طالبة متزوجة، وبواقع (20%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة (أبو مصطفى، 2005 : 5).

أداتا الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام الأداتين الآتين:

مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين الطالبات المتزوجات:

قام الباحثان بإعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والمقاييس السابقة، منها: مقياس كل من أيوب (2010) ، والدراغمة (2014)، وكاظم (2016) ، ويهدف التعرف إلى دور جامعة الأقصى في تمكين الطالبات المتزوجات، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة في ضوء مناقشة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والاطلاع على بعض الأنشطة الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب في الجامعة، وللتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض بصورته الأولية على مجموعة من أهل الاختصاص في علم النفس بالجامعة؛ للاستفادة من خبرتهم في الميدان، وبعد مناقشتهم في مجالات المقياس وفقراته، فقد أوضحوا أنها تقيس ما وضعت لأجله، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (4، 3، 2، 1) لمقياس رباعي الدرجات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وبلغ عدد فقرات كل مجال من مجالات مقياس موضع الدراسة (10) فقرات، وتتراوح درجة المجال بين 10 – 40 درجة، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 40 – 160 درجة. كما تم التأكد من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(30) طالبة من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي: مجال التمكين الاجتماعي 0.71، ومجال التمكين الاقتصادي 0.61، ومجال التمكين السياسي 0.75، ومجال

التمكين الصحي 0.75. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال التمكين الاجتماعي ما بين 0.42 – 0.85، ومجال التمكين الاقتصادي ما بين 0.55–0.84 ، ومجال التمكين السياسي ما بين 0.47–0. 84، ومجال التمكين الصحي ما بين 0.46–0.85، وهي دالة إحصائياً عند مستوى0.01. وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالٍ. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية، حيث كانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وبلغ معامل الثبات الكلي بعد التعديل(0.87) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach alpha ، وبلغت قيمته (0.89)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

ثانياً – مقياس جودة الحياة لدى الأمهات أمنية (2014):

أعد هذا المقياس في الأصل " حرطاني أمينة " ويشتمل على خمسة مجالات رئيسة، وهي: الصحة الجسمية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، والشعور بالسعادة والرضا عن الحياة ، والدخل المادي، والصحة النفسية، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (62) فقرة، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (4، 3، 2، 1) لمقياس رباعي الدرجات:(دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وبلغ عدد فقرات مجال تمكين الصحة الجسمية (11) فقرة، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية (14) فقرة، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة (13) فقرة، ومجال الدخل المادي (10) فقرات، ومجال الصحة النفسية (14) فقرة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 62 – 248 درجة. كما تم التأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(50) أماً من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي: مجال الصحة الجسمية 0.599، ومجال العلاقات الأسرية والمجتمعية 0.776 ، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة 0.851، ومجال الدخل الأسري 0.763، ومجال الصحة النفسية 0.873. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال الصحة الجسمية ما بين 0.481 – 0.778، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية ما بين 0.317– 0.756، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة ما بين 0.507–0.751، ومجال الدخل المادي ما بين 0.423–0.765، ومجال الصحة النفسية ما بين 0.439–0.731، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، 0.01. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية، حيث

كانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وبلغ معامل الثبات الكلي بعد التعديل لمجال الصحة الجسمية 0.82، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية 0.776، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة 0.79، ومجال الدخل المادي 0.76، ومجال الصحة النفسية 0.74، هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach alpha، وبلغت قيم مجال الصحة الجسمية 0.79 ، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية 0.75، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة 0.76، ومجال الدخل المادي 0.59، ومجال الصحة النفسية 0.78. وهي معاملات ثبات عالٍ تشير إلى صلاحية المقياس.

وللتحقق من صدق محتوى المقياس على البيئة الفلسطينية؛ قام الباحثان الحاليان بعرض المقياس في صورته الجزائرية على مجموعة من أهل الاختصاص في علم النفس بجامعة الأقصى، فقد أوضحوا أنها تقيس ما وضع لأجله، كما تأكد من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(30) طالبة متزوجة، من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي: مجال الصحة الجسمية 0.77، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية 0.77، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة 0.84، ومجال الدخل المادي 0.45، ومجال الصحة النفسية 0.82، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال الصحة الجسمية ما بين 0.54 – 0.86، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية ما بين 0.44–0.83، ومجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة ما بين 0.53 – 0.79، ومجال الدخل المادي ما بين 0.55– 0.85، ومجال الصحة النفسية ما بين 0.56–0.82، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية، حيث كانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وبلغ معامل الثبات الكلي بعد التعديل 0.92، هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach alpha، وبلغت قيمته 0.87، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشه، ونصه : ما أكثر مجالات مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات شيوعاً؟

جدول(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والتراتيب لمجالات مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات والدرجة الكلية للمقياس.

م	مجالات مقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب
1	التمكين الاجتماعي.	2.79	0.593	%69.8	1
2	التمكين الاقتصادي.	2.41	0.657	%60.2	3
3	التمكين السياسي.	2.31	0.626	%57.8	4
4	التمكين الصحي.	2.51	0.748	%62.7	2
	الدرجة الكلية للمقياس.	2.51	0.535	%62.6	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر مجالات دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات شيوعاً، هو: مجال التمكين الاجتماعي 69.8%، وتلاه على التوالي: مجال التمكين الصحي 62.6 %، ومجال التمكين الاقتصادي 60.2%، ومجال التمكين السياسي 57.8%، أما الدرجة الكلية للمقياس62.6%.

ويعزو الباحثان مجيء مجال التمكين الاجتماعي أكثر مجالات التمكين شيوعاً إلى أن جامعة الأقصى تدرب الطالبات المتزوجات على ممارسة كافة صلاحياتهن، وقدرتهن في سبيل بناء ثقافة اجتماعية، وحصولهن على الحرية الكاملة، وحقوقهن المشروعة، وتفعيل قدراتهن بشكل أكثر إيجابية، وتعزيز استقلاليتهن، وصلاحياتهن داخل أسرهن، والبيئة المحيطية، وأن دورهن لا يقتصر على تربية الأولاد فقط، وذلك من لقاءات، وورش عمل، ومحاضرات، وندوات تروج لمفهوم التمكين الاجتماعي، حيث إن له آثاراً إيجابية منها: الشعور بالراحة، والطمأنينة في المجتمع، والتشجيع على التطوير، والإبداع في مختلف الأنشطة.

إضافةً إلى حث الجامعة الطالبات المتزوجات على المشاركة الفاعلة في القضايا المجتمعية، مع التأكيد على دورهن المهم في تكوين القيم الإيجابية على مستوى الأسرة، والمجتمع، وتعزيز مفهوم الشراكة الزوجية، والمشاركة في اتخاذ القرار داخل الأسرة، والتدريب على أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة، ومهارات الاندماج الإيجابي في المجتمع، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على حلها، والتغلب عليها.

وعضد ذلك عليان(2009) حيث أشار أن التعليم يُعدُّ من أهم المتغيرات الاجتماعية فاعلية في أي مجتمع من المجتمعات خاصة المجتمعات النامية التي لا تزال في خطواتها الأولى نحو

التنمية، والتي لا يمكن أن تتم في جو من الاستمرارية، والديمومة بدون إخطار تواجهها، وتحبطها في طريقها دون مشاركة المرأة وتمكنيها؛ حيث إنه ينمي قدرتها، ووعيها، ومعرفتها، ومن ثم تحقيق ذاتها.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشه، ونصه: ما أكثر مجالات مقياس جودة الحياة شيوعاً لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى؟

جدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والمستوى الفعلي والتراتيب لمجالات مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس.

م	مجال مقياس جودة الحياة لدى الأمهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب
1	الصحة الجسمية.	2.62	0.389	%65.4	4
2	العلاقات الأسرية والاجتماعية.	2.71	0.355	%67.8	3
3	الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة.	2.77	0.345	%69.2	2
4	الدخل المادي.	2.93	0.445	%73.3	1
5	الصحة النفسية.	2.6	0.436	%65	5
	الدرجة الكلية للمقياس	2.72	0.2	%68	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر مجالات مقياس جودة الحياة شيوعاً، هو: مجال الدخل المادي 73.3%، وتلاه على التوالي: مجال الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة 69.2%، ومجال العلاقات الأسرية والاجتماعية 67.8%، ومجال الصحة الجسمية 65.4%، ومجال الصحة النفسية 65%، أما الدرجة الكلية للمقياس 68%.

ويعزو الباحثان مجيء مجال الدخل المادي أكثر مجالات جودة الحياة شيوعاً إلى الخدمات التي تقدمها الجامعة، حيث يطلق عليها جامعة الفقراء؛ لكون الرسوم الدراسية للساعة الواحدة في جل أقسام كليات الجامعة بـ (10) دنانير فقط، إضافة أن أبناء وزوجات الشهداء، والشئون الاجتماعية، والإخوة في الجامعة نفسها، وأبناء وزوجات الشهداء، وطلبة الثانوية العامة فوق 95%، وأوائل الثانوية العامة 90-94%، وموظفي التعليم العام والعالي، وأوائل الاختصاصات والأول، والثاني، وأسرى، ومحررين، والأخوة في المؤسسة نفسها، أو أحد الوالدين وأبنائهم، والطالب وزوجته، وأبناء وزوجات العاملين، أو المتقاعدين في إدارات التعليم العالي، ومؤسسات التعليم العالي الحكومية، ومرض الثلاسيميا، واللوكيميا، وذوي الإعاقة الحركية، حيث يتم إعفائهم من الرسوم الجامعية، ويتخرج الطلاب من الجامعة برسوم دراسية تقتصر على المصاريف الشخصية الخاصة.

إضافة إلى حث الجامعة الطالبات المتزوجات الحصول على توفير دخل مادي من خلال العمل في وقت الفراغ بالمؤسسات النسوية التنموية التي تسوق الأعمال الأدوية للعاملين فيها، والاستفادة من العائدات المادية، وتبصير الطالبات المتزوجات على كيفية ضمان حسن توزيع الدخل بكافة أشكاله على الحاجات اليومية المتعددة، والمتجددة، وذلك بعد تعاقب موجات الغلاء، وتتاليها بشكل ملحوظ في المجتمع الفلسطيني، حيث أصبحت الكثير من الأسر تعاني من صعوبة في تدبر أمورها المالية في ظل الظروف المالية الصعبة؛ لأن الظروف الاقتصادية ليست كما كانت عليه قبل الانقسام الفلسطيني؛ وبالتالي؛ فإنّ فرص زيادة الدخل الشهري لم تُعدُّ كما كانت.

كما أن الجامعة تشجع الطالبات المتزوجات الحفاظ على توفير كل متطلبات المنزل، وما يتيسر من دخل، وأن يكون لديهن القناعة التامة بما رزق الله سبحانه وتعالى، قال الله تبارك وتعالى ﴿ وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ * فَوَرَبِّ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقٌّ مِثْلَ مَا أَنَّكُمْ تَنْطِقُونَ ﴾ الذاريات: الآيتان 22-23، وأن يتصرف في الإنفاق اليومي في ضوء الاحتياجات اليومية، ويبتعدن عن التبذير، قال الله عز وجل ﴿ إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ ﴾ الإسراء: 27، وذلك من باب المحافظة على الدخل، والرزق، قال تعالى في محكم التنزيل﴿ وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَى مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِّنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنيَا لِنَفْتِنَهُمْ فِيهِ وَرِزْقُ رَبِّكَ خَيْرٌ وَأَبْقَى ﴾ سورة طه، آية:131.

كما أن الجامعة نفسها توفر فرص عمل للطالبات مستورات الحال أثناء دراستهن بالجامعة، وبراتب مقطوع، وهذا ييسر لهن توفير مصاريفهن اليومية، الأمر الذي يساعدهن على جودة المعيشة، أو اللياقة المادية، وتحقيق الرضا عن الحياة الذي يصلن إليه.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشه، ونصه: ما العلاقة بين دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وجودة الحياة لديهن؟

جدول(3) معاملات الارتباط البينية بين درجات كل من دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات وجودة الحياة لديهن.

البيان	الصحة الجسمية	العلاقات الأسرية والاجتماعية	الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة	الدخل المادي	الصحة النفسية	الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة
التمكين الاجتماعي	**0.64**	**0.52**	**0.63**	**0.56**	**0.59**	**0.66**
التمكين الاقتصادي	**0.74**	**0.64**	**0.62**	**0.71**	**0.84**	**0.73**
التمكين السياسي	**0.67**	**0.74**	**0.74**	**0.62**	**0.62**	**0.71**
التمكين الصحي	**0.62**	**0.62**	**0.56**	**0.67**	**0.59**	**0.64**
الدرجة الكلية لمقياس دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات	**0.66**	**0.78**	**0.63**	**0.69**	**0.67**	**0.71**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة معنوية بين دور جامعة الأقصى في تمكين طالباتها المتزوجات، وجودة الحياة لديهن.

ويعزو الباحثان ذلك إلى سعي الجامعة تمكين طالباتها المتزوجات اجتماعياً، واقتصادياً، وسياسياً، وصحياً، حيث إن تمكينهن يُعدُّ من الضرورات الأساسية في جامعة تعي، وتدرك أهمية طالباتها اللواتي ينبغي أن يكن جديرات بالاهتمام؛ لتحقيق مستويات مرتفعة في خدمة أنفسهن، وجامعتهن، وأسرهن، ومجتمعهن، وهذا لن يتحقق بطبيعة الحال إلا عن مجموعة من الأنشطة، والفعاليات، والبرامج التي تقدمها الجامعة لطالباتها، حيث إنَّها وسيلة ضرورية؛ لتحقيق جودة الحياة، وما تستوجبه من مهام في تلبية متطلباتها، كما أنها أهم وسائل مساندتهن للتكيف في عالم سريع التغير؛ لكون جودة الحياة المدخل للاهتمام بالتنمية الإنسانية، والطالبات المتزوجات جزء لا يتجزأ من عملية التنمية الإنسانية؛ لأن أي عملية تنموية تنطلق من متعلم، وتنتهي بتحقيق مخرجات نهائية فعالة.

البحوث والدراسات المقترحة:

لقد آثار الباحثان أثناء إعداد الدراسة الحالية، عدة متغيرات ذات علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية ، تستحق أن يتم إجراؤها، منها:

1- دراســـة دور جامعة الأقصـــى في تمكين طالباتها المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن ومقارنتها بدور الجامعات الفلســـطينية في تمكين طالباتها المتزوجات وعلاقة بجودة الحياة لديهن.

2- دراســة دور جامعة الأقصــى في التمكين النفســي لدى الطالبات المتزوجات وعلاقته بجودة الحياة لديهن.

3- دراســة دور جامعة الأقصــى في التمكين النفســي لدى الطالبات المتزوجات وعلاقته بالأمن النفسي لديهن.

4- دراسة دور جامعة الأقصى في التمكين النفسي لدى الطالبات المتزوجات وعلاقته بالصلابة النفسية لديهن.

5- دراســة دور جامعة الأقصــى في التمكين النفســي لدى الطالبات المتزوجات وعلاقته بسمات الشخصية لديهن.

6- دراســة دور جامعة الأقصــى في التمكين النفســي لدى الطالبات المتزوجات وعلاقته بإدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

أولاً- المراجع العربية:

1- أبو سعدة، وضيئة وإبراهيم، إلهام ودياب، مهري.(2013). دور التعليم في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المصري، **مجلة المعرفة التربوية**، الجمعية المصرية لأصول التربية، بنها، جمهورية مصر العربية، م1، ع(1)، 79-119.

2- أبو غالي، عطاف محمود وأبو مصطفى، نظمي عودة.(2011). التغيرات الجسمية والنفسية المرتبطة بانقطاع الطمث لدى المرأة الفلسطينية، **مجلة البحوث والدراسات**، جامعة مؤتة للدراسات والأبحاث، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، م27، ع (3)، 29-68.

3- أبو غالي، عطاف محمود.(2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،غزة، فلسطين، م20، ع(1)، 619- 654.

2-أبو ليل، وجدان نسيم.(2008).التمكين الاقتصادي للمرأة من خلال المشاركة الصغيرة والمتوسطة، **ورشة عمل حول تنمية وتطوير المشروعات الصغرى والصغيرة والمتوسطة**، هون، الجماهيرية العربية الليبية، *www.ceh.etu* ،1-18.

3-أبو مصطفى، نظمي عودة .(2005). **محاضرات في الإحصاء التربوي والنفسي**، ط2، مكتبة الشهداء، محافظة خان يونس، فلسطين.

4-أبو منديل " وآخرون " .(2014). واقع التمكين الاقتصادي للمرأة في قطاع غزة، **مركز شئون المرأة**، برنامج الأبحاث والمعلومات، قطاع غزة، فلسطين.

5-أمحمد، مسعودي.(2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي " دراسة تحليلية "، جامعة وهران) الجزائر، 1-18.

8- أمينة، حرطاني.(2014). **جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء**، رسالة ماجستير في علم النفس الأسري، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والأرطفونيا، جامعة وهران،الجمهورية الجزائرية.

9- أيوب، رائدة.(2010). **الجدوى الاجتماعية للمشاريع المتناهية الصغر وتأثيراتها على النساء في الريف السوري**، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة الدول العربية، منظمة المرأة العربية، برنامج المنح البحثية، وجامعة سانت كلمنس، قسم العلوم الاجتماعية، برنامج التعليم عن بعد.

10- الحسناوي، موفق عبد العزيز.(2010). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب، المعهد التقني في الناصرية، جمهورية العراق، *drmowaffaqalhisnawi@yahoo.com*.

11- الدبوبي، ميسون ضيف الله .(2006).**أثر برامج التدريب في مراكز الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية على تمكين المرأة الأردنية اجتماعياً واقتصادياً**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

12- الدراغمة، تمام جميل عمر.(2014) . **فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصادياً من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

13- الشاماني، سند بن لافي بن لفاي.(2014). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب، جامعة طيبة أنموذجًا، كلية التربية، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، ، م9، ع(2)، 247-264.

14- العادلي، كاظم كريدي.(2006). مدى إحساس طلبة التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات، **وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، 17-19 ديسمبر، سلطة عُمان، جامعة السلطان قابوس، 37-47.

15- النويهي، أية عبد الله أحمد.(2017). التمكين السياسي للمرأة : دراسة مقارنة للحالة الأردنية والإسرائيلية، **المركز الديمقراطي العربي الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية**، قسم البرامج والمنظومات الديمقراطية، قسم دراسات المرأة، مشاريع بحثية، ألمانيا، برلين، 1-25.

16- اليوسف، نورة عبدالله .(2009). تمكين المرأة السعودية،www.fac.ksu.edu.sa.

17- بركات، زياد.(2006). **التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة :دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات**، طولكرم، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 1- 29.

18- جامعة الأقصى.(2018). **كشف أعداد طلاب أقسام وكليات الجامعة**، عمادة القبول والتسجيل.

19- سليمان، شاهر خالد.(2008). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، 117-155.

20- شبانة، لؤي صالح جواد. (2009). تحديات مشاركة المرأة الفلسطينية في سوق العمل والتدخلات المطلوبة: دراسة كمية نوعية حول مشاركة المرأة في سوق العمل، **الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني**، مركز المرأة الفلسطيني للأبحاث والتوثيق، الضفة الغربية، فلسطين.

21- عليان، عمران علي .(2009). بعض المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها الطالبات الفلسطينيات المتزوجات من وجهة نظرهن " الأسباب والعلاج " ، دراسة ميدانية على عينة من الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى بغزة، فلسطين، **مجلة جامعة الأزهر**، سلسلة العلوم الإنسانية، فلسطين، م11، ع(1)، 177-224.

22- فوزية، محمدي وبوعيشة، آمال .(2017). معوقات جودة الحياة الأسرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجمهورية الجزائرية، *www.Contact.univ.ouargla.dz.*

23- كاظم، ثائر رحيم.(2016). معوقات تمكين المرأة في المجتمع العراقي دراسة ميدانية في جامعة القادسية، **مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية**، الجمهورية العراقية، م24،ع(2)، 1-18.

24- كاظم، علي مهدي، البهادلي،عبد الخالق نجم.(2006).جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة، شبكة رواد المعرفة، *www.rooad.net.*

25- كريمة، بحرة.(2014). **جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير " غير منشورة"، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجمهورية الجزائرية.

26- نجم، منور عدنان.(2013). دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية – دراسة تحليلية للخطط الإستراتيجية والتقارير السنوية في ضوء معايير التمكين ومؤشراته، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، فلسطين، يوليو، م21، ع(3)، 239 - 276 .

27- نعيسة، رغداء علي.(2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، **كلية التربية، مجلة جامعة دمشق**، الجمهورية العربية السورية، م28، ع(1)، 1-37.

28- مهناوي، أحمد غنيمي.(2015). دور التعليم للجميع في تحقيق جودة الحياة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، م26، ع(102)، 411-466.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1- Abdel , M. (2009).Education and Economic Empowerment of Women in Egypt, Available at*:* ***www. Aucegypt.edu.***

2- Aceleanu, M. (2012). Link between education , employment and quality of life , The case of Romania, **Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society**, 7(4)717-730.

3- Ahongshangbam.S & Chakrabarti.A.(2013). Current analgesic use predicts low emotional quality of life in youth: A cross-sectional survey among university students in Sikkim, North East India, **Indian Council of Medical Research**,1199-12503.

4- Ducinskiene, D.,Kalediene,R. ,& petruskiene, J.(2003). Quality of life among Lithuanian university students, ***www.danuted.@hotmail.com***

5- Duflo, E.(2012). Women Empowerment and Economic Development, **Journal of Economic Literature**, 4 (50), 1051.

6- Fallahzadeh,H., Mirzaei.B. (2012). Health Related Quality of life and Associated Factors among Iranian University Students, ***www.hofaab@yahoo.com.***

7- Lin,L., Elena,W., & Razif, S. **(2012).** Nutrition Quality of Life among Female-Majority Malay Undergraduate Students of Health Sciences, **journal of medical sciences**, 19(4)37-49.

8- Rahman, S. Sultan . N. (2012). Empowerment of Women For Social Development Acasestudy of Shrimahila Griha Udyod Lijjat Pad, Hyderabad, Distrct,Researchers World : **Journal of Arts , Science & Commerce, 3(1), 50-59.**

9- Suleiman, Jassem@ Shahroor.(2013). Quality of Life (QOL) among University Students in Jordan: A Descriptive Study, **Journal of Education and Practice4**,(11),161-177

10-Upadhyay, R. (2005). Women's Empowerment in India.Available at ***www.Asiafoundation.com***

عنوان البحث

الحضارة الإسلامية قراءة في التأصيل والتفتح

إعداد

دكتورة / مقبولة مسعود العوامي

أستاذ مشارك بقسم الفلسفة كلية الآداب جامعة بنغازي

بريد الكتروني/ dr_amr_a@yahoo.com

ملخص بحث

بعنوان الحضارة الإسلامية قراءة في التأصيل والتفتح

الحضارة إرث إنساني يتواصل من مجتمع لآخر. فكل حضارة متقدمة استفادت مما سبقها من حضارات وأثرت في غيرها .

لما كان الدين الإسلامي دين دنيا وآخرة، أصبح من ثوابته التعارف على الآخر، والتعاون معه في شتى المجالات .

– لقد انفتحت حضارتنا الإسلامية على أفكار الشعوب، وتجاربها الحضارية وكان هذا الانفتاح عبارة عن تأثير وتأثر بما لا يخالف القيم الإسلامية . فالمسلمون لم يرفضوا العلوم التي لا تتعارض مع ثوابت الإيمان .

– وقد حث رسول الله ﷺ على طلب العلم في الحديث الشريف اطلبوا العلم ولو في الصين فإن طلب العلم فريضة على كل مسلم.

– إن الإسلام لم يأمر أتباعه بالانعزال، بل أمرهم بالاستفادة من حضارات الآخر، فقد حث الإسلام المسلمين على طلب العلم، وكان ذلك سبباً في نقل التقدم العلمي والصناعي والثقافي ،الإداري وغيرها من الأمور التي أفادت الدولة الإسلامية ونهضتها الحضارية، وذلك كان من خلال تقديم خطاب معرفي إنساني أساسه احترام الخصوصية الحضارية لكل مجتمع .

Abstact

The Islamic civilization, a study in rooting and Openess

The Islamic civilization humanitarian legacy carries on from one society to another and every advanced civilization benefited from the civilizations which preceded it.

Since the Islamic religion is a religion and an afterlife, one of its tenets become to get to know each other and cooperate with him in various fields.

Our Islamic civilization has opened up to the ideas of peoples and their cultural experiences. Openness was an influence and was influenced by what was not contrary to Islamic values.Muslims did not reject the sciences that did not contradict the constants of their faith.

The prophet (PBUH) urged Muslims to "Seek knowledge even if you have to go as far as China"and Islam has not ordered its followers to be isolated, but to benefit from the civilizations of the other,Islam urged Muslims to seek knowledge, and this was the reason for the transfer of scientific, industrial, cultural and administrative progress and other things that benefited the Islamic state and its civilization rise. This was through the presentation of a human knowledge discourse based on respect for the cultural specificity of each society.

الحضارة الإسلامية قراءة في التأصيل والتفتح

المقدمة:

ظهرت على الساحة الحضارية الآن للمجتمعات الإسلامية كثيراً من التحديات، فالأمة الإسلامية اليوم تعيش تحدياً كبيراً في جميع الجهات. وعلى الرغم من أن هذا التحدي الحضاري، هو ظاهرة ملازمة لكل الأمم، فإن التحديات التي تواجه حضارتنا الإسلامية اليوم ،تتمثل في مواجهه حضارية شاملة ومصيرية للعديد من الجوانب السياسية والعسكرية، والاقتصادية، والإيديولوجية .

– إن مواجهة المجتمعات الإسلامية لهذه التحديات يتطلب من وجهة نظري استدعاء الفكرة الحضارية، التي من خلالها ستصل المجتمعات الإسلامية إلى التقدم والرقي الحضاري وذلك بما تملكه تلك المجتمعات – الحضارات – من ركائز التقدم المادية والروحية، التي تشع في داخل المسلمين من قيم الإيمان ،وحب للمعرفة، مع العلم بأن هذه الفكرة الحضارية لن تكون ذي فائدة إن لم تمتلك الأصالة والواقعية، فبدون التفاعل بين إنسان الحضارة الإسلامية والفكرة الحضارية، لن يتمكن –الإنسان – من تغير واقعه وبناء حضارته ، فالشواهد التاريخية و الحضارية تثبت أن الأمم مهما امتلكت تراثاً ضخماً من الأفكار المتحضرة ،لا تستطيع التقدم إلا من خلال تحول الفعل إلى عطاء وعمل، وأن يتخلص الإنسان المسلم من ضعف الإرادة ،خصوصاً أمام تحديات مشكلاته .

– لذا سأحاول في هذه الورقة البحثية أن أضع بعض التساؤلات ، والإجابة عنها كي نصل إلى أن التأصيل والتفتح على ثقافات الآخر لا يتعارض مع الحفاظ على هويتنا الحضارية.

تساؤلات البحث:

1- هل الإسلام كافي لتحضر الأمم الإسلامية ؟
2- ما دور العقل والأفكار من تحضر مجتمعاتنا الإسلامية ؟
3- ما مدى أصالة الحضارة الإسلامية ؟ بمعنى آخر ما دور التأصيل والتفتح في الحضارة الإسلامية ؟

الإسلام وتحضر الأمم المسلمة:

الحضارة الإسلامية حضارة تقوم على دين الإسلام ،فقد بناها وشيدها الإسلام بفكرة ،وهى حضارة إنسانية ربانية تعود إلى العلم الذي جاء به الرسول ﷺ تشمل الكثير من جوانب الحياة، واستفادت من مختلف الحضارات، وأفادت الكثير من الحضارات وتفوقت عليها، وهى تُعد إرثا حضارياً شاركت فيه جميع الشعوب والأمم، وهى أيضاً حضارة الإبداع التي يُعد الدين الإسلامي مصدرها ومنبعها الوحيد، و إذ كانت الخصائص المميزة للحضارة تستمد "من أقوى العقائد رسوخاً وأشدها تمكناً في القلوب والعقول ومن أكثرها تأثيراً في الحياة العامة بحيث تصطبغ بصبغة هذه العقيدة وتنسب إليها فتكون النسبة صحيحة لصحة المبادئ التي تستند إليها ." (التويجري ،2002م،3) فالحضارة الإسلامية تُعد اكبر مثالً على ذلك لاشتمالها على خصائص عظيمة هي دعائم وركائز لها منها :

- الوحدانية المطلقة في العقيدة: هذا السمو لدى المسلمين في فهم الوحدانية كان له أثر كبير في رفع مستوى الإنسان، ورفع حضارته.

- إنسانية النزعه والهدف، عالمية الأفق والرسالة: فإعلان القرآن "ووحدة التنوع الإنساني رغم تنوع أعراقه ومنابته ومواطنه في قوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ الحجرات أية 13 ... **جعل حضارته عقداً تنتظم فيه جميع العبقريات للشعوب والأمم التي خفقت فوقها راية الفتوحات الإسلامية."** (الشحوذ،2007م،6)

- مراعاة المبادئ الأخلاقية تشريعاً وتطبيقاً: فقد رُوعيت المبادئ الأخلاقية في مختلف ميادين النشاط الإنساني في العلم، التشريع ، الحرب، السلم الاقتصاد ، الأسرة الخ.

- الحضارة الإسلامية حضارة تؤمن بالعلم في أصدق أصوله : لقد كان الدين من أكبر عوامل الرقي في حضارتنا الإسلامية فمن المساجد انطلقت أشعة العلم إلى أنحاء الدنيا "فهي الحضارة الوحيدة التي لم يُفصل فيها الدين عن الدولة مع نجاتها من كل مآسي المزج بينهما." (الشحوذ ،2007م،8)

– التسامح الديني العجيب : "الذي لم تعرفه حضارة مثلها قامت على الدين. إن الذي لا يؤمن بدين ولا بإله لا يبدو عجيباً إذا نظر إلى الأديان كلها على حد سواء، وإذا عامل أتباعها بالقسطاس المستقيم." (الشحوذ ،2208م ،9) فحضارتنا الإسلامية تنفرد بأن الذي أقامها دين واحد ولكنها كانت للأديان جميعا . لقد قامت الحضارة الإسلامية حينما فهم المسلمون الأوائل معنى الإسلام بأنه مجموعه من العبادات مقترنة بالسلوك العملي، فقد فهم المسلمون الأوائل حقيقة الإسلام ومبادئه والتزموا بها فكانت حضارتهم حينما أدركوا أن الإسلام معناه تنفيذ الإسلام في عالم الواقع، لذلك "انتقلت الجماعة العربية من ظلمات الجاهلية إلى نور الحضارة وتنويرها...لذلك فنحن لا نبالغ إذا قلنا إن هذه الأمة ، بتكوينها ،وحضارتها ، وعطائها التاريخي هي هبة الإسلام عندما تحول بالإيمان والحركة إلى طاقة خلاقة...ولا نبالغ إذا قلنا إن هذه الأمة قد خرجت بالإسلام من الموت إلى الحياة فإحياؤها وحياتها قد ارتبطا، صعوداً وهبوطاً ، بعلاقتها الحقيقية والصادقة والصحيحة بالإسلام. فهو رسالتها الخالدة في هذه الحياة." (عمارة ،5،1997).

– إذن فالدين ليس مجرد عقيدة وجدانية منعزلة عن واقع الحياة، كما انه ليس ما يؤديه المسلمون من شعائر تعبدية بهذا الدين ،وليس هو مجرد طريق إلى الآخرة لتحقيق الفردوس الأخروي، بل هو طريق لتحقيق الفردوس الأرضي، لأنه منهج حياة بشرية واقعية فهو منهج يشتمل التصور الاعتقادي الذي يفسر طبيعة الوجود، ويحدد مكانة الإنسان وغاية ووجوده الإنساني في هذا الوجود ، كما أنه دين يشمل التنظيمات الواقعية التي تنبثق من تصوره الاعتقادي وتستند إليه، وتجعله صورة واقعية متمثلة في حياة البشر، كالنظام الأخلاقي والأسس التي يقوم عليها، والنظام السياسي وشكله وخصائصه، والنظام الاجتماعي وأسسه ومقوماته والنظام الاقتصادي وفلسفته وتشكيلاته، والنظام الدولي وعلاقاته وارتباطاته.

– إذن فهذا الدين الذي يشتمل على تلك المقومات هو دين ومنهج حياة كافي لتحضر الأمم الإسلامية شريطة أن يلتزم المؤمنون به وبكل مقوماته وسماته، وان يبتعدوا عن حصره في دائرة الاعتقاد الوجداني والشعائر التعبدية، فهو دين لم يقف خارج العالم "وإنما شمل الدنيا مع الآخرة والفرد مع المجموع ، والآخر مع الذات ." (عمارة ،2005م،10) فهو منهاج شامل لأسس حضارتنا ففي القرآن الكريم" شاعت القيم الثوابت التي صبغت حضارة الأمة– المدينة– بصبغة دين الإسلام فاصطبغ "النسبي" ب"المطلق" لأول مرة في تاريخ الحضارات ﴿ صِبْغَةَ اللَّـهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّـهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ﴾ البقرة آية 138 . فلقد توحدت دار الإسلام لما فيه من عقيدة وشريعة وأمة وحضارة، فالدين الإسلامي كان في نفوس المسلمين بناة الحضارة غير ما هو موجود اليوم، فنحن اليوم في حاجة إلى واقعين، قاعدة بناء ومنطلق للمسيرة الحضارية، فالاستلهام من الدين الصحيح هو القاعدة المهمة والمنطلق والأصالة، ولكي نستمر في التقدم يجب الانفتاح على الحياة والتفاعل معها.

– نعم إن الإسلام كافي لتحضرنا اليوم إذ ما التزمنا بقيم الإسلام السمحة، إنه دين يؤكد على البناء الحضاري للأمة الإسلامية، وهناك الكثير من آيات القرآن الكريم التي تحث على معاني التحضر مثل الإيثار في قوله تعالى :﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ ﴾

(سورة الحشر آية 9) كما أكد على العلم الذي هو من أهم مظاهر التحضر وأساس الحضارة، ففي قضية العلم يوجد ما يقرب من ثلاثمائة آية تتحدث حوله–العلم– منها على سبيل المثال لا الحصر مثل قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّـهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر آية 28)،وقوله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ اللَّـهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ (المجادلة آية 11)، وقوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الزمر آية9) وقوله تعالى: ﴿ وَفَوقَ كُلِّ ذي عِلمٍ عَليمٌ ﴾ (يوسف آية 76) وقوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾ (العنكبوت آية 43) وقوله تعالى: ﴿وَقُل رَبِّ زِدني عِلمًا ﴾ (طه آية 114) .

– إن العلم احد أهم مقومات الحضارة الذي حث عليها الإسلام، لما به من دعوة إلى أعمال العقل والحواس وجميع الملكات الإنسانية، وانفتاحها على الصعيد الكوني الطبيعي للوصول إلى الرقي الحضاري ، فهو – الدين الإسلامي – كافي لتحضرنا لأنه حركة حضارية شاملة " تربط بين التلقي عن الله والتوغل قدماً في مسالك الطبيعة ومنتجاتها، وبين تحقيق مستوى روحي عال للإنسان على الأرض، وبين تسخير قوانين العلوم الطبيعية لتحقيق نفس الدرجة من التقدم الحضاري" (خليل ،1978م ،214). فجل آيات القرآن الكريم تأمرنا بالعمل الجاد، والطموح، والاستقلال، والتطلع نحو الأفضل، فهو مجموعة تعاليم حياتية وقيم رفيعة، إذن فالإسلام قد أسس الحياة والحضارة المدنية على أساس العقل، فخاطبه ودعاه إلى التفكير، والنظر العقلي، والتفكير فيما أودع الله في الكون من الأسرار وبدائع الخلق، ورفض الأساطير والخرافات.

– دور العقل والأفكار من تحضر مجتمعاتنا الإسلامية :

تمهيد:–

إن للعقل دور كبير في النهوض الحضاري، فهو–العقل – من بين النّعم الكثيرة التي منّ الله تعالى بها على الإنسان ، وبه فضله عن سائر الكائنات، وإنّ هذه النّعمة هي من آثار التّكريم الرّباني للإنسان حين فضّله على كثير من خلقه، قال تعالى : ﴿ وَلَقَد كَرَّمنا بَني آدَمَ وَحَمَلناهُم فِي البَرِّ وَالبَحرِ وَرَزَقناهُم مِنَ الطَّيِّباتِ وَفَضَّلناهُم عَلى كَثيرٍ مِمَّن خَلَقنا تَفضيلًا ﴾(الإسراء آية70) لو لم يكن الإنسان يمتلك عقلاً يدرك فيه حياته وأسباب وجوده لما كان لوجوده في الحياة أي فائدة أو منفعة، فعمارة الأرض واستصلاحها تحتاج دائماً إلى العقل الذي يفكّر في ابتكار الوسائل والطّرق التي تؤدّي إلى ذلك–عمارة الأرض–، فالعقل إذن هو مظلة الاستخلاف في الأرض ، ومن خلال هذه المنحة الإلهية للإنسان بالعقل، تمكن الإنسان من أداء رسالته من اكتشاف الكون ونواميسه، "ولقد وردت مادة عقل في تسع وأربعين آية من الكتاب الكريم كما تعرضت السنة كثيراً لبيان فضل العقل وشرفه وأهميته، وبيان أهم خصائص العقلاء وصفاتهم...إن ديناً يضع العقل في قمة ضروريات الحياة حرى بأن يسود العالم، وكان أحق بقيادة البشرية، لهذا نرى ضرورة الحديث عن العقل وأثره في المنهجية الإسلامية، ولابد لنا من وضع العقل في موقع الريادة." (العلواني ،1989م ،16) إن تعرض القران والسنة لأهمية العقل كان له الدور البارز في تحفيز همم الإنسان المسلم الذي استطاع أن يشيد للبشرية أعظم حضارة عرفها التاريخ.

أثره العقل والعلم في ازدهار الحضارة الإسلامية :

- أول ما نزل من القرآن قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق الآيات1-5) فهذه السورة إعلان واضح بأن الإيمان القوي بهذا الدين يجب أن يقوم على العقل والعلم والتفكير ذلك لأن الإنسان بفطرته يتناول كل شيء بعقله، والإسلام قد بين ضرورة العقل، الذي من خلاله يصل إلى كشف ما يحيط به من خلال تأمله في مظاهر الخلق والكون المحيط به ، وفي هذه الآيات الكريمة أمرٌ للنبي -صلى الله عليه وسلم- ولأُمّته من بعده بالتعلم، والحرص على جميع العلوم النافعة، ولا يقتصر هذا الأمر على العلوم الشرعية على الرغم من مكانتها العالية وضرورتها للعلو بالمسلمين إلى أعلى الدرجات يقول :- ابن عباس رضي الله عنه- "للعلماء درجات فوق المؤمنين بسبعمائة درجة ،ما بين الدرجتين مسيرة خمسمائة عام " (المقدسي ،1995م ،13) ، فالقرآن والسنة يستثيران فينا تحريك العقل، حتى يؤدي عمله في التفكير والتذكر والتدبر، وقد خاطب القرآن العقل في كثير من الآيات لما به من منزله كبيرة ودرجة رفيعة مثل ﴿ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة آية73)، ﴿ لِقَومٍ يَتَفَكَّرونَ ﴾(يونس آية 24)، لِقَومٍ يَفقَهونَ ﴾ (الإنعام آية98)،كما في القرآن دعوة للعقل إلى التدبر في مخلوقات الله ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِم مَّا خَلَقَ اللَّـهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ ﴾ (الروم آية8)،وحين يصل القرآن بالعقل فانه لا يدعه هملاً، بل وجه طاقته إلي هدف آخر أوسع رقعة وأعظم نتيجة تلكم هي مراقبة الحياة الاجتماعية مراقبة إصلاح وتوجيه لما فيه فلاحها وسعادتها ﴿ لْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُولَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (آل عمران آية104).

- <u>العلم وأهميته</u>: يتضح من مقارنة الله سبحانه فقرن ذكر أولي العلم بذكره عز وجل وذكر ملائكته

﴿شَهِدَ اللَّـهُ أَنَّهُ لَا إِلَـهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَـهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ (آل عمران آية18)، ومع هذا التكريم للعقل حدد الإسلام للعقل حدوداً وحذره من اقتحام ما لا يستطيع إدراكه خوفاً علية وحرصاً على سلامته حتى لا يضل ﴿ وَيَسأَلونَكَ عَنِ الرّوحِ قُلِ الرّوحُ مِن أَمرِ رَبّي ﴾ (الإسراء آية 85) ، كما جعل إهمال استعمال العقل سبب عذاب الآخرة يقول في أهل النار﴿ وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ (الملك آية 10) فالعقل هو الذي يعطي للإنسان ملكة الإدراك، وهو الذي يعطي الإنسان القدرة على التفكير والنقد، والخروج من المآزق والأزمات والاستمرار في الحياة والتوسع في العلم.

- نعلم إن القرآن نزل على جماعة من المشركين، لا يعلمون عن وحدانية الله، وبنزول القرآن أصبحت هي - الوحدانية -القضية الأساسية، والتي موضوعها النظر وغاية

الاستكشاف. من هو الإله ؟ وما تميزه عن (الآلهة) التي كان يشرك بها المشركين، فكانت هذه القضية المحور الرئيسي في مخاطبه المشركين، "بهذه القضية الأم اتسع نطاق الدين فلم ينحصر في مجموعة من الوصايا والأحكام، أو في مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية واتسع ليشمل على المنهج في استدراج الإنسان في الحكم على الباطل وفي استكشاف الحق، والإنسان في هذه العمليات على وعى كامل بما يطالب به. واتسع ليشمل على تثبيت ثقة الإنسان بقدراته العقلية والإرادية في انشغاله بهذه العمليات وليشتمل في النهاية على نظرة جديدة إلى الإنسان، وعلى نظرة جديدة إلى العلم والى التوحيد." (مجموعة من الباحثين ،1993م ،117).

– نستطيع مما سبق أن ندرك أن نظام الدين في القرآن التصق التصاقاً كلياً وكاملاً بمعرفة الحقيقة، بمعرفة حقيقة الكون وكل ما فيه من أشياء، وأضاف القرآن طلب العلم والمعرفة التي تُعد أصولاً أخرى هي الأصول العملية لبناء المنهج العلمي في الكشف عن حقيقة الشيء موضوع العلم.

ولهذا نقول:

– إن ديننا الحنيف قد أولى عناية فائقة بالعلوم على اختلافها لأنه بالعلم تسمو الأمم وترتقي الحضارات ، لذا نزلت العديد من الآيات تدعونا إلى استخدام العقل والسعي إلى طلب المعرفة، والعلم ، فبالعلم يتعرف الإنسان على الله تعالى ، ويطبق مهمته في الأرض المتمثلة بالاستخلاف، ولقد فرق الله تعالى بين من يعلمون، ومن لا يعلمون وذلك بقوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾(الزمر آية 9) هذا التميز بين من يعلم ومن لا يعلم جعل المسلمين الأوائل يتبحرون في ابتكار العديد من العلوم الجديدة عليهم ، مثل علم الجبر وعلم الكيمياء وعلم المثلثات، وابتكارهم المنهج العلمي القائم على الملاحظة والتجربة والاستنتاج . واستخدامهم الرسوم التوضيحية كرسوم الآلات والعمليات الجراحية في الكتب العلمية، بالإضافة إلى إنشائهم للقواميس العلمية والموسوعات المرتبة بحسب الأحرف الهجائية التي تُعد نتيجة لاهتمامهم بالتفكير العقلي المنظم والاهتمام بالعقل كما حث عليه ديننا الحنيف، الذي نبه العقول إلى استخدام النظر العقلي من دعوته إلى استنباط نتيجة ثبت صحتها عن طريق الاستدلال باستخدام المشاهدة الحسية واستقراء الجزئيات من عالم الطبيعة التي خلقها الله سبحانه وتعالى بمقتضاها. فقوله تعالى:﴿ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ﴾ (الحشر آية 2) ، هو تعظيم لقاعدة الاعتبار الذي هو القياس بنوعيه الفقهي والعقلي، كما يقول العلماء. وقوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ﴿١٨﴾ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾﴾(الغاشية الآيات 17–20) "فكلمة كيف في هذه الآيات تعبّر عن روح المنهج العلمي الحديث وليس صحيحاً أن ما يدعو إليه القرآن هو العلم الديني وحده وإنما هو كل علم يدفع الجهل ." (الجندي ،1416هـ ،43) فحينما يحض القرآن الإنسان على التفكر فيما حوله من ظواهر الأشياء وجوهرها، ويأمرنا بتدبر وتعقل أي أن يكون تفكيرنا محايداً وموضوعياً، لأنهما – الحيدة والموضوعية – من أهم أسس المعرفة. "أن حث الله لنا على طلب العلم وتحصيل المعرفة إنما أراد بهما الخير لنا في حياتنا الدنيا، هذا هو ظاهر العلم، أما باطنه فهو الوصول

إلى معرفة الخالق والإيمان بوحدانيته وقدرته وحكمته، والتسليم بقدره. فلم نجد سورة في القرآن الكريم ليس فيها آية أو أكثر تحض المؤمنين على النظر والتعقل والتفكر والتدبر أو تحصيل العلم والمعرفة." (سليم ،1987م ،239) لأن العلم مقوماً مهماً من مقومات البناء الحضاري لأي مجتمع من المجتمعات، لما يترتب عليه من آثار واضحة على مسيرة الإنسان الحضارية.

– وإذا كانت الحضارة قد بنت العلم، وأن العلم هدف يسعى المسلم إليه من واقع كتابه الذي آمن به، وتعاليم رسوله التي اهتدى بها، فليس ثمة شك من أن الإسلام كاف لتحضر الأمم الإسلامية.

التأصيل والتفتح:

تمهيد :

إذا بدأت الحضارة منذ عُرف الإنسان وهي حلقة متصلة تسلمها الأمة المتحضرة إلى من بعدها، ولا تختص بأرض ولا عرق وإنما تنشأ من عوامل عدة، وما يميز حضارة عن أخرى هي قوة الأسس التي تقوم عليها، والتأثير الكبير الذي يكون لها، "وكلما كانت الحضارة عالمية في رسالتها إنسانية في نزعتها، خلقية في اتجاهاتها ، واقعية في مبادئها ، كانت أخلد في التاريخ وأبقى في الزمن وأجدر بالتكريم" (السباعي ،1999م ،70) ، إن الحضارة الإسلام هي حلقة من بين سلسلة الحضارات الإنسانية التي لكل منها هويتها وخصوصيتها، ولها قواعد راسخة في ثقافتها متمثلة في الأصالة والعراقة ،والقيم والمثل العليا، وهي – القواعد الراسخة– قواسم مشتركة بين الثقافات الإنسانية جميعاً. إلا أن حضارة الإسلام تمتلك أصولاً لا توجد في غيرها، وتُعد – الأصول– بمثابة القوة التي كانت وراء ظهور الحضارة الإسلامية ،فهي حضارة لم تنشأ من العدم، وإنما كان وراء ظهورها الإسلام ،فهي "نشأت بتأثيرات إسلامية، ووفق شبكة شروط وتأسيسات محددة صاغها هذا الدين ،وإنها تكونت في رحم إسلامي وليس رحماً آخر." (خليل ،ب ت ،146)

وهذا ما يجعلنا نتحدث عن التأصيل والتفتح لتلك الحضارة كي نبين أن أساس ظهورها كان الدين الإسلامي المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية بما يحملان من قيم بانية للحضارة.

التأصيل والتفتح في الحضارة الإسلامية:

التأصيل: نقصد بالتأصيل ، الأصول التي منها استمدت الحضارة الإسلامية منها دعائمها ، واستقى العلماء منها علومهم في كافة مجالات الحياة، تلك الأصول هي القرآن الكريم ،والسنة النبوية الشريفة ، فهما يمثلان القوة الدافعة للحركة الحضارية الإسلامية، ذلك لأنهما عقيدة ومنهجاً، عبادة وسلوكاً فهما وراء الحركة الحضارية للمسلمين، وبهما ارتقى العرب والمسلمون نحو التطور والازدهار والتكامل .

" أُنزل القرآن للاستيعاب والفهم والتدبر ...وقراءة التفاسير للتعرف على العقيدة وأحكام الشريعة. ومن خلال قصصه وعبره يُعد دستور ثقافياً* شاملاً، وتبياناً لكل شيء يوضح كل ما يحتاجه المسلمون مما يتعلق بأمور الدنيا والآخرة، ويعرفنا كيف نعيش، وكل ذلك نجده في قصص وتجارب الأنبياء فهي خلاصة حياة.- السنة النبوية: اهتمت بالشخصية الثقافية الأولى محمد ﷺ في كل شيء في حياته وذلك لتقديم الصورة الثقافية الشاملة." (السويدان ،2011م ،49) أي بالقرآن والسنة وجدوا بناة الحضارة الإسلامية التأسيس والاقتداء، وفهم النصوص وطرق الاستنباط والاستدلال والأحكام التي تبني حياة الإنسانية بناء صحيحاً . هذا إلى جانب الموروث الثقافي المتمثل في كتب التراث التي بها كل مجالات المعرفة الشرعية والإنسانية، وخلاصة فكر علماء الأمة لحقيقة الإسلام وكيفية تطبيقه التطبيق السليم الخالي من الأوهام والتحريف والأخطاء.

من هذه الأسس والأصول المتمثلة في القرآن والسنة ، وما انبثق عنهما من علومُ شكلت الحضارة الإسلامية نستطيع أن نقول أنها حضارة أصيلة، ليس لها أسس أو خصائص في غيرها من الحضارات ،لأنها كانت شريعة ربانية لا دخل فيها لبشر ﴿ مَا كُنتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَكِن جَعَلْنَاهُ نُورًا نَّهْدِي بِهِ مَن نَّشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ (الشورى آية 52) فالوحي الإلهي هو الذي بني التصور العقائدي الواضح السليم عند الأمة الإسلامية ، وبين النظم والتشريعات التي تحكم الأمة، ووضع لها الضوابط، وعمل على بناء العقل بناء سوياً خالياً من التفكير المشوه، فأمر الإنسان أن يفكر في نفسه وفي الكون،

---

*ثقافي : تعني عند البعض من الفلاسفة والمفكرين حضاري فقد اعتبروا أن الثقافة والحضارة شيئاً واحداً. إلا أن الحضارة أوسع من الثقافة، فهي تُطلق على الإنتاج المادي والمعنوي، والحضارة والثقافة مُكملان لبعضهما البعض وتعد الثقافة رافداً من روافد الحضارة.

ويعرف ربه من خلال آياته، بقصد البناء والإعمار ، إن والإرتقاء والتطور حدث في المجتمع المسلم عندما أصبحت العلاقة بين الإنسان وربه قوية تستند إلي الإيمان الصادق العميق،﴿ قُل إِنَّ صَلاتي وَنُسُكي وَمَحيايَ وَمَماتي لِلَّـهِ رَبِّ العالَمينَ ﴿١٦٢﴾ لا شَريكَ لَهُ وَبِذلِكَ أُمِرتُ وَأَنا أَوَّلُ المُسلِمينَ ﴾ (الإنعام الآيتان 162-163) ، من هذه الأصول تعد الحضارة الإسلامية فريدة، ومتميزة بين الحضارات ، وذلك لأن حضارات الأمم السابقة لها هي نتيجة لأفكار ومعتقدات وعادات مجتمعاتها أما الحضارة الإسلامية "أصولها العقائدية والأخلاقية والعملية وحي الهي رباني... فهي كالزيتونة التي وصفها الله في كتابه." (الأشقر ،1994م ،47) ﴿ زَيْتُونَةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ﴾ (سورة النور آية 35)، فالدين الإسلامي يمثل الأصالة في حياة الأمة المسلمة هذا التأصيل لم يمنع المسلمين من الانفتاح عن الآخر والأخذ من حضارته، وهو ما سنتحدث عنه تحت مسمى التفتح.

التفتح:

نقصد به_الامتزاج والانفتاح على حضارات الآخر، إن "أهم خاصية تتميز بها الحضارة الإسلامية، أنها امتزجت بالحضارات الأخرى التي كانت سائدة في عهود الإسلام الأولى، وتفتحت لعطاء الأجناس والأقوام وأهل الديانات والعقائد التي تعايشت مع المجتمع الإسلامي، فصارت بذلك حضارة غنية المحتوى متعددة الروافد، متنوعة المصادر، ولكنها ذات روح واحدة ،وهوية متفردة. فمع انفتاحها على حضارات الشرق والغرب، إلا أنها حافظت على الأصول الثابتة دون تجاوزها: (التويجري ،2015م ، 18)هذا الانفتاح، والتفاعل مع الحضارات الأخرى، لم يكن قصوراً أو عيباً يُعيب حضارة الإسلام، بل هو ناموس الحياة في الأخذ والعطاء، فكانت حضارة متكاملة، رغم أن المغرضين يصفونها بأنها حضارة لم تفعل أكثر من النقل، وهذا في الواقع أبعد ما يكون عن حقيقتها، والتحليل التالي يوضح ثراء وأسس، وتسامح الحضارة الإسلامية.

– نعلم أنه لم يكن للعرب قبل اتصالهم بحضارة اليونان فلسفة معينه، واقتصرت البيئة العربية البدوية على أفكار مستنيرة متناثرة، ولكن هذا لا يعني تقصير ذلك الفكر وعجزه ، فعلى الرغم من الجاهلية، وبداوة العيش، كانت تلك الحضارة تتمتع بنشاط واتصال وثيق مع حضارات العالم، كما أن الجزيرة العربية كانت ملتقى لكثير من الديانات والمذاهب الفكرية، والدليل على ذلك ما وصلنا من معارف عن سوق عكاظ الذي كان بمثابة مهرجان ثقافي تجتمع فيه كل الثقافات المحيطة بجزيرة العرب ففيه تتناول العرب والفرس و الغساسنة واليهود والنصارى، الحوار الفكري، فاتسعت آفاق العرب الفكرية، وبرزت فيهم الحكمة النظرية، وما وصلنا عنهم يثبت أن أدبهم الوجداني امتاز بومضات فكر عميق، هذا إلى جانب إتقانهم ومعرفتهم بعلم الفلك، كما كانت لديهم معارف طبية بدائية مُزجت بالأساطير.

– هذه المعارف: بتفكيرها البسيط كانت عند العرب قبل الإسلام، لكن التفكير العميق لم يبدأ إلا بعد الإسلام. لأن الدعوة الإسلامية جعلت العرب يتأملون في الله، وجوده وصفاته، وفي خلود الروح وبعثها. وكان مرجعهم الوحيد هو القرآن الكريم، ولأن القرآن بين أن الإسلام دين ودنيا، فقد وسع المسلمون نطاق معارفهم. وقد ساعدهم على ذلك الفتوحات الإسلامية التي قربت بين الحضارات، فكانت كلها روافد أسهمت في تقوية فكرهم – العرب المسلمين– وانطلاقهم . وإذا كانوا قد تأثروا باليونان، فقد استطاعوا، فيما بعد أن يمسكوا بقيادة الفكر العالمي، ونعني بذلك أنهم هدفوا إلى التوفيق بين العقل والدين، فظهر في البداية علماء الكلام الذين دافعوا عن العقائد الدينية بالأدلة العقلية. فلا يمكن فهم الفلسفة الإسلامية إلا بعد فهم الإسلام، لأنها تأثرت به إلى أبعد حد ممكن.

– لقد كان للقرآن الكريم أثر كبير في نشأة التفكير الفلسفي عند المسلمين الميتافيزيقي والفيزيقي باعتباره آخر حلقة في سلسلة الهداية، الإلهية فلم يترك شأنا من شؤون العقيدة والشريعة، ولا جانب من جوانب الفكر والعمل، إلا وعرض له وعالجه بالطريقة المناسبة التي لا تخالف الدين وتتمشى مع روح العصر والانفتاح، وهذا قصدته بالتأصيل والتفتح. هذا إلى

جانب تصور القرآن للوجود في شكله النهائي، ووضع قواعد الحياة العملية متمثلة بالشريعة، ورسم قواعد السلوك وتربية الضمير الإنساني والأخلاق. ودعوته إلى التفكير والتأمل، وحثه على النظر في ظواهر الطبيعة وأحوال النفس وخفايا الوجود بنية التوصل إلى معرفة الله تعالى، وحرصه على توجيه النظر العقلي حتى يحقق ثمرته، وعرض القرآن لقضايا الكون من حيث البدء والنهاية، وقضايا الإنسان من حيث خُلقه وحقيقته، ومكانته في الكون، ومسؤوليته عن أعماله أمام ربه يوم يصير إليه، وحدد الأسس التي يدور حولها التفكير والبحث.

- جادل القرآن المخالفين للعقائد الإسلامية ورد عليهم في كثير من المسائل التي انحرفوا فيها، وحرصاً على الألفة فانه دعا إلى الأخذ فيه برفق عند الحاجة إليه فقال ﴿ ادعُ إِلى سَبيلِ رَبِّكَ بِالحِكمَةِ وَالمَوعِظَةِ الحَسَنَةِ وَجادِلهُم بِالَّتي هِيَ أَحسَنُ ﴾ (سورة النحل آية 125) وبهذا نجد أن القرآن شجع على ظهور علم الكلام، هذا إلى جانب توضيحه لكثير من الأحكام التشريعية التي تتصل بالعبادات والمعاملات، ثم يأتي الدور الفعال للسنة النبوية فنجدها قد اهتمت بتفصيل ما اشتمله القرآن، وتوضيحه. وقد أقر الرسول ﷺ مبدأ الاجتهاد بالرأي الذي مهد لظهور القياس، ووضع أصول الفقه كما حذر من الغرور والتكبر، وما إلى ذلك من الأمور التي تؤدي إلى انحراف الفكر. وبهذا يكون القرآن قد حث المسلمين على التفكير الفلسفي وموضوعاته، وفتح الباب أمام النظر العقلي الحر في بيئة منفتحة على العالم.: (طحان ، 2001م ،132) هذا الامتزاج والتلاقح أكسب الحضارة الإسلامية ثراء وغنى وقوة ومناعة، ويأتي مصدر هذا التنوع الذي يطبع الحضارة الإسلامية من طبيعة المبادئ التي تقوم عليها والمستمدة أساساً من جوهر الرسالة الإسلامية التي من خصائصها "الترغيب في طلب العلم، والحث على النظر والتفكير، والحض على التماس الحكمة من أي وعاء أو مصدر كانت، والدعوة إلى التعارف بين الأمم والشعوب بما يقتضيه ذلك من تقارب بكل معانيه، إلى جانب النهى عن الإكراه في الدين، وهو المبدأ القرآني الذي يمكن أن يكون قاعدة للتعايش الثقافي والفكري في إطار وحدة الأصل الإنساني" (التويجري ،2015م ،19) لقد تفاعلت حضارة الإسلام مع الحضارات التي عرفت الإسلام، والتي اتصل بها المسلمون، وكان هذا التفاعل مرناً ومتفتحاً، ودافعاً نحو الانفتاح على الحضارات وهضمها و استيعابها وتكييفها مع روح الإسلام. وحينما تفاعلت حضارتنا مع غيرها من الحضارات "قدمت التربة التي استطاع المسلمون أن ينبتوا فيها ثقافة جديدة، وعلوماً دينية، وطباً ورياضة وغيرها، وأن يحملوا منها علوماً مزدهرة عميقة الجذور" (شلبي ، 1971م ،38) لقد أضافت حضارتنا الإسلامية إلى تلك الحضارات ما أتى به الإسلام، وما حفظه المصريون والسوريون والعراقيون والفرس، وما ابتكره العقل والفكر الإسلامي، وأنشأت من كل هذا حضارة يُعدّها المؤرخون أقوى وأعظم حضارة في القرون الوسطى، في العلوم و الآداب و الفنون.

- إن الإسلام، وقد أضفى على كل البلاد التي شملها لوناً مشتركاً من الفكر الديني، والعلاقات الإنسانية والاجتماعية فقد استفاد أيضاً من التراث الحضاري الذي خلفته الأمم الأخرى في المجالات العلمية، حيث ترجمت كتب العلم الإغريقي والفارسي إلى اللغة العربية، ثم أضاف العلماء المسلمون الجديد من فكرهم وإنتاجهم إلى هذا التراث الحضاري، فصححوا وعدلوا كثيراً من النظريات، والآراء للأمم الأخرى، فإنهم لم يلبثوا أن اعتمدوا على أنفسهم، وعلى المناهج العلمية التي ابتكروها. وهنا يستحضرني قول كويلر بونج (K.boung):"

التذكير بالدين الثقافي، الذي ندين به للإسلام منذ أن كنا نحن المسيحيين ... نسافر إلى العواصم الإسلامية، والى المعلمين والمسلمين ندرس عليهم العلوم والفنون وفلسفة الحياة الإنسانية...ولن نتجاوز حدود العدالة، إذا نحن أدينا ما علينا براحه، ولكن سنكون مسحيين حقاً، إذا نحن تناسينا شروط التبادل، وأعطينا في حب، واعتراف بالجميل" (بونج ، 1953م ، 38) رغم مالنا من رصيد حضاري يتصف بالأصالة والخلق والإبداع، فإننا لا يجب أن نتغنى بالماضي، فحضارة الدنيا الجديدة لم تلبث أن تفوقت، بعد أن أصيب المسلمون بسبات عميق وفقدوا الكثير من مقومات وجودهم لابتعادهم عن جوهر عقيدتهم الإسلامية. فيجب علينا الآن أن نتواصل من جديد في تسامح ديني وننفتح على حضارة الآخر، و نأخذ منها ما يلائم قيمنا وديننا، ولا يعيبنا ذلك فالحضارة البشرية ليست ملكاً لشعب من الشعوب فكل شعوب العالم أسهمت في صنعها وكانت بطلة في إحدى فصولها.

– ونختم بقول غريسيب (Grisoop) مدير جامعة برلين، ورئيس فرع الطب فيها حيث قال في حفل أقامه الطلاب المسلمون بمناسبة الاحتفال بذكرى المولد النبوي الشريف :" أيها الطلاب المسلمون، والآن قد انعكس الأمر، فنحن الأوربيين يجب أن نؤدي ما علينا تجاهكم، فما هذه العلوم إلا امتداد لعلوم آبائكم وعليكم بالعمل المتواصل لتعيدوا مجدكم الغابر، طالما أن كتابكم المقدس عنوان نهضتكم، مازال موجوداً بينكم وتعاليم نبيكم محفوظة عندكم، فارجعوا إلى الماضي لتؤسسوا للمستقبل ففي قرآنكم علم وثقافة، ونور معرفة، وسلام عليكم يا طلابنا إنا كنا في الماضي طلابكم." (الملا ، 1981م ،143)

الخاتمة

الإنسان المعاصر يعيش في هذا العصر على تفتح – انفتاح –على حضارات الآخرين وليس هذا التفتح والانفتاح فكرة طارئة على حياة الجيل المعاصر. بل إنها الظاهرة التي تجد سندها في صميم المتواجدات الإنسانية، والتحولات المصيرية، ولئن كان الدين الإسلامي امتاز بأنه مؤسس الحضارة الإنسانية من حيث الاهتمام بحرية الفكر، وإعزاز حرية وحقوق الإنسان، وتشجيع العلم، والدعوة إلى المساواة بين الناس في ظل إخاء شامل، وعدل تام، واعتزاز بالمثل العليا، والقيم الخلقية السامية، إلا أن واقعنا الحضاري اليوم متأزم، وذلك بسبب افتقادنا إلى الروح الفاعلة للتحضر النابعة من قيمنا الإسلامية الأصيلة.

– إن المنظومة الحضارية تتضمن ثقافة الشعب ومثاليته في الحياة، كما تتطلب تطوره المادي، وعلاقات السلطة بالأفراد داخله، أيضا الحضارة تعني التحضر دون الانحلال والتحرر دون فقدان الأصالة ، والتطور دون التقليد والمحاكاة، فإن هذه المتطلبات جميعها تعاني من الخلل في منظوماتنا الحضارية منذ زمن مما جعل البعض من المنظرين في الحضارة والثقافة يشيرون بأصابع الاتهام إلى الإسلام للأسف لتبرير جمودنا، وتباطؤنا في التقدم الحضاري، وهذا من وجهة نظري اتهام غير صحيح لأن الدين هو نفس الدين ، والقرآن هو نفسه القرآن الذي في الكثير من آياته ما يحرك طاقات البشر نحو التقدم والبناء.

إذن الخلل فينا نحن أبناء أمة الإسلام، بكل شرائحنا ابتداء بالإنسان البسيط إلى أكبر مسؤول في منظماتنا الاجتماعية، إلى بعض المفسرين والشارح للدين، فالبعض يفسر الدين تفسيراً مختلفاً، كما أن البعض يتوارثون بعض أفكارهم المتخلفة، ثم يضيفون عليها القداسة، مما أدى إلى خلط الدين بالتراث.

إن الحقيقة تكمن في إننا أهملنا جانباً أساسياً من الدين، وهو الجانب الحياتي فيه، أي الجانب الذي يربط الدين بالحياة ومشاكلنا العديدة والمتنوعة في العصر المعاصر، أهملناه وأصبح الدين مقتصراً على مجموعة صغيرة من التعاليم المرتبطة بالعلاقة بين الإنسان وبين الله، لقد أهملنا الدين في إرشاد الجاهل، والاهتمام بالمحرمين، وتركنا شبابنا دون وعي بقيم ديننا السمحة الداعية إلى المحبة والسلام حتى وقعوا فريسة في يد التطرف على يد من شوهوا الدين الإسلامي ووظفوه لخدمة مصالحهم وتنفيذ أجندات معادية للإسلام.

نتائج البحث

- إن الحضارة الإسلامية منبثقة من العقيدة الإسلامية وقائمة عليها، بحيث لا يمكن فصلها عن العقيدة، ممثلة في سلوك عملي مستمد من التشريع الشامل الذي يأخذ كل منحى من مناحي الحياة.

- يجب العودة إلى تفعيل الجانب الاجتماعي والحضاري للدين الإسلامي لكي نغير من واقعنا المتأزم، يجب المبادرة الجادة والاهتمام بقاعدة التعاون والتكافل والعمل الجدي كي تعود حضارتنا إلى مجدها وهذا المجد الحضاري يتطلب منا أن نختار أفضل ما حدث في حضارتنا مستندين إلى أركان القرآن، وسنة رسولنا ﷺ لنصل إلى ركب التقدم.

- إن أزمة حضارتنا اليوم تنبع من أهملنا للمتغير وعدم استخدام وتوجه أفكارنا التوجه الصحيح، فلا نستطيع الخروج من تخلفنا الحضاري إلا بالتوجيه السليم للعقل الذي من خلاله أستطاع الرعيل الأول القفز بالأمة إلى القيادة البشرية.

- لقد باتت الحاجة ملحة لأن يلعب العقل دوره الفعال والمثمر في تجديد العلوم وبناء الحضارة، فعلى سابق الذكر من النصوص القرآنية الداعية إلى حركية العقل وعلميته ومهمته في النهوض المعرفي والتطور والسير في الأرض، واكتشاف الجديد فيها، والتطور في مجالات المعرفة المختلفة، يجد المتأمل أن دور العقل أصبح كبيراً في ميادين البناء والتقدم، والتجديد والتطوير والعطاء.

- إن غياب دور العقل في التجديد والبناء الحضاري يعني استيراد الثقافة ، وإملاءات معادية للإسلام طامعة في استعمار العقل المسلم وإيداعه . رهن التبعية والتقليد، والجمود والمصادرة، إن ذلك يعني مصادرة حق العقل المسلم الذي كفله القرآن ودلت عليه الشريعة السمحة .

- إن الفهم الشامل والصحيح للحضارة المعاصرة بالانفتاح عليها انفتاحاً منضبطاً بضوابط الوحي، فالفهم الشمولي الصحيح للحضارة المعاصرة، والانفتاح المنضبط نحوها أمر ضروري للتبادل الحضاري الصحيح، لأن هذا الفهم هو الذي يمكن من الانتقاء والاستفادة العلمية والفنية الصحيحة، دون مساس بالقيم والعقائد.

المصادر والمراجع

1- أحمد شلبي، موسوعة النظم والحضارة الإسلامية،ج1،ط3،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،1971م.

2-أحمد على الملا، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوربية، ط2،دار الفكر،دمشق،1981م.

3-أنور الجندي، عطاء الإسلام الحضاري، ب ط ، رابطة العالم الإسلامي،1416هـ.

4- البخاري، كتاب العلم، باب من يريد الله به خيراً يفقهه في الدين، الحديث71،عن كتاب، أحمد أبن عبد الرحمن بن المقدسي، مختصر منهاج القاصدين، تحقيق أحمد محمد كنعان ،ب ط ،دار ابن القيم، بيروت،1995م.

5- طه جابر العلواني، المأزق الحضاري للأمة الإسلامية، ب ط، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989م.

6- طارق محمد السويدان ، فيصل عمر بأشراحيل ، ط3، صناعة الثقافة، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ،الكويت ،2011م.

7-عبد العزيز بن عثمان التويجري ، خصائص الحضارة الإسلامية وآفاق المستقبل ،ب ط ،المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط ،2002م.

8- عبد العزيز بن عثمان التويجرى، الثقافة العربية والثقافات الأخرى، ط2، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إسيسكو – ،الرباط ،2015م .

9- علي بن نايف الشحوذ، الحضارة الإسلامية وأسسها ،ب ط ،مكتبة صيد الفوائد، حلب،2007م.

10- عماد الدين خليل، التفسير الإسلامي للتاريخ،ط2،دار العلم للملاين،بيروت،1978م.

11- عماد الدين خليل، في الفقه الحضاري، ب ط، مكتبة المهتدين الإسلامية، الموصل، ب ت .

12- عُمر سليمان الأشقر، نحو ثقافة إسلامية أصيلة ،ط4، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن ، 1994م.

13- كويلر بونج، أثر الإسلام الثقافي في المسيحية، مؤتمر الثقافة الإسلامية، واشنطن،1953م،ص257.

14- محمد بهائي سليم، القرآن والسلوك الإنساني ،ب ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،1987م.

15- محمد جمال طحان ، أفكار غيرت العالم ،ط1، الأوائل للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق،2001م .

16- محمد عمارة ، الصحوة الإسلامية والتحدي الحضاري، ط 2، دار الشروق ، القاهرة ،1997م .

17- محمد عمارة ، الدين والحضارة عوامل امتياز الإسلام، ،ط1،مكتبة الشروق الدولية،القاهرة،2005م .

18- مجموعة من الباحثين ،الإنسان ومستقبل الحضارة وجهه إسلامية ،ب ط، جمعية عمان المطابع التعاونية،الأردن،1993م.

19- مصطفى السباعي، من روائع حضارتنا ،ط1،دار الوراق للنشر والتوزيع ، بيروت،1999م .

مكونات المواطنة في مادة التربية الوطنية
لطلبة جامعة اليرموك في الأردن

إعداد : أ. د. فهمي الغزوي
علم اجتماع
الأردن

2019

Abstract

This study aimed to prepare a list of the areas of citizenship that are required to be included in the national education course and to analyze its availability with the content of the national education course. The researcher used the methodology of content analysis and the units of analysis were words and phrases, and the study reached more than the prevalent units in the course of national education for the field of rights are: social justice and equality in the law, participation in political decisions and the right to vote, and the least prevalent was in health care, education And marital and economic rights. In the field of duties, the most prevalent units were to preserve the security and protection of the country, the family, adherence to the law and its legislations, and the least prevalent in this area was the preservation of public property. In regards to the field of knowledge, the most prevalent units were the state, civil society and the homeland, and the least prevalent was the citizen. While the most prevalent units were in the field of values in, moderation, democracy and belonging to the homeland and identity, and least prevalent were honesty and sincerity, shared responsibility, openness to cultures, patience and tolerance, and the ability to make decisions, equality and respect for cultural diversity. This study led to recommendations on the need to include in the national education course all units of analysis less widespread at the level of the four areas and the balance in the values of citizenship.

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى اعداد قائمة بمجالات المواطنة التي تقتضي ان تتضمنها مساق التربية الوطنية وتحليل مدى توافرها بمحتوى مساق التربية الوطنية. استخدم الباحث منهجية التحليل المضمون وكانت وحدات التحليل عبارة عن كلمات وعبارات، وتوصلت الدراسة الى اكثر من الوحدات انتشارا في مساق التربية الوطنية بالنسبة الى مجال الحقوق هي: العدالة الاجتماعية والمساواة في القانون، المشاركة في القرارات السياسية وحق الانتخاب، واقلها انتشارا كان في الرعاية الصحية، التعليم و الحقوق الزوجية والاقتصادية. اما في مجال الواجبات فكان اكثر الوحدات فيه انتشارا، الحفاظ على امن الوطن وحمايته، العائلة، والاحتكام للقانون وتشريعاته، واقلها انتشارا في هذا المجال، المحافظة على الممتلكات العامة. وفيما يتعلق بمجال المعرفة، فكان اكثر الوحدات انتشارا هي الدولة، المجتمع المدني والوطن، واقلها انتشارا فيه المواطن. بينما كان اكثر الوحدات انتشارا في مجال القيم في الوسطية ، الاعتدال، الديمقراطية والانتماء للوطن والهوية ، واقلها انتشارا الامانة والاخلاص، المشاركة في تحمل المسؤولية، الانفتاح على الثقافات، الصبر والتسامح، والقدرة على اتخاذ القرار، المساواة واحترام التنوع الثقافي. افضت هذه الدراسة الى توصيات بضرورة تضمين مساق التربية الوطنية جميع وحدات التحليل الاقل انتشارا على مستوى المجالات الاربعة والتوازن في قيم المواطنة.

الكلمات المفتاحية: مواطنة، تربية، حقوق، واجبات، قيم.

مقدمة:

إن مخرجات النظام التعليمي تعكس مدى متانة وتطوير ذلك النظام، فهناك رغبة لدى الجميع لتعزيز جودة المخرجات التعليمية في جميع مراحله للوصول إلى المخرجات المستهدفة، حيث يمثل التعليم أهم عوامل تطوير المجتمعات والنهوض بها، ولما كان له من مكانة في تهيئة وإعداد الموارد البشرية، فلذلك لا بد من توجيه كل الامكانات من أجل الوصول إلى تلك المخرجات المستهدفة التي يقع على عاتقها مسؤولية التنمية بأشكالها المختلفة.

فالعالم اليوم يمر بتغيرات متسارعة يؤثر بصورة مباشرة في قطاع التعليم وتفرض، اعادة النظر في استراتيجياته تبعاً للتغير المتسارع الذي يخلق مناخات جديدة تستوجب دوماً مراجعة الأستراتيجيات القائمة ومن هنا فإننا نحن أمام متطلب وطني وبناء فئة الشباب بناء جديداً من خلال ترسيخ مجالات المواطنة فيه والتي يأتي على رأسها تعزيز قيم الانتماء والولاء والهوية الوطنية للمجتمع، والتسامح والمشاركة في المجال السياسي وغيرها.. فالمواطنة هي علاقة اجتماعية تقوم بين الأفراد والمجتمع السياسي (لدولة) حيث تقدم الدولة الحماية لاقتصادية والسياسية والاجتماعية للأفراد عن طريق سن الدساتير والقوانين التي تساوي بين الأفراد ككيانات بشرية طبيعية وتحقق العدالة، ويقدم الأفراد الولاء للدولة حيث يلجأون إلى قانونها للحصول على حقوقهم.

فالمواطنة والانتماء متلازمان فالانتماء الوطني يعتبر من اوضح نماذج التوحيد مع المجتمع وإذا لم يتوافر دافع الانتماء فيصبح الفرد في حالة حياد وينحصر اهتمامه في ذاته أو يصبح في حال ركود وعدم نشاط لعدم توافر الدافع على أداء فعل معين والشخص غير المنتمي قد انفصل عن ماهيته وحاضره ولم يعد يهتم بمستقبله من هنا جاءت أهمية دراسة هذا الموضوع من خلال تحليل مساق التربية الوطنية ولما يحمله من أهداف تتمثل في ترسيخ قيم المواطنة والانتماء لدى شبابنا من خلال ربط أبناء الوطن بدينهم وتنشئتهم على التمسك بالقيم السماوية، والربط بينها وبين هويتهم الوطنية وتوعيتهم بثقافة الوطن وبث الوعي فيهم بتاريخ وطنهم وانجازاته وأهميته الجغرافية والاقتصادية للوطن والابتعاد من كل الافرازات الفئوية والعرقية والطائفية هذا بالإضافة إلى تحقيق المواطنة الصالحة من خلال معرفة الفرد بحقوقه وواجباته بغية ترسيخ المواطنة بقيم الاحساس في الواجب والمسؤولية وأن هذا المساق له كتاب واحد اسمه التربية الوطنية (172 صفحة) يدرّس كمتطلب جامعي لجميع طلبة جامعة اليرموك البالغ عددهم 38000 طالب وطالبة، ويشرف على تدريس هذه المادة عدد من الأكاديميين المختصين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية (اجتماع، جغرافيا، تاريخ، سياسية) وأن طريقة التدريس تتم عن طريق المعرفة الجاهزة كمصدر للمعلومات بعيدة عن التطبيقات العملية أو الحوار وذلك لكثرة أعداد الطلبة في القاعة الواحدة والتي يبلغ عددهم أكثر من مائتي طالب وطالبة ويتم تقييم الطلبة من خلال امتحان محوسب (ناجح/ راسب).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المواطنة في مجالاتها المختلفة:

1- مجال الحقوق والواجبات: الحقوق مجموعة حقوق يتمتع بها المواطنون وهي واجبات على الدولة اما الواجبات فهي مجموعة واجبات على الفرد والامتثال لمقتضياتها ضماناً لحقوق الأخرين.
2- المجالات المعرفية: التي تضم جملة من المعارف المتصلة مباشرة بموضوعات المواطن والوطن والدولة والمجتمع والقوانين الدستورية ذات الصلة .
3- المجالات القيمية يتمحور حول القيم الديمقراطية التي تعكس بدورها المواطنة/ حقوق الانسان: يتعلق الامر بالتعايش والحرية والمساواة والتضامن والمسؤولية والسلام والعدل والقانون .

أسئلة الدراسة:

تتلخص أسئلة الدراسة في :

1- ما هي مجالات المواطنة التي ينبغي أن يتضمنها كتاب التربية الوطنية؟
2- إلى أي حد يشتمل محتوى كتاب التربية الوطنية على مجالات المواطنة التي تم اعدادها.
3- ما هي مجالات المواطنة الأهم التي تضمنتها مادة التربية الوطنية؟
4- ما هي وحدات التحليل الأكثر انتشاراً والوحدات الأقل انتشاراً في كل مجال من مجالات المواطنة؟
5- ما مدى توافق محتوى كتاب التربية الوطنية من مجالات المواطنة مع الأهداف المرجوة من هذه المادة؟

إجراءات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

1- إعداد قائمة بمجالات المواطنة من خلال الدراسات السابقة والأطر النظرية وأهداف مادة التربية الوطنية. (أميرة 2011، بشير 2001، ديريك 2007، رضوان 1960، محمد 2008، زياد 2010، الشيخ 2001، عبدالعزيز 1426هـ، عبدالله 2012).
2- اختيار العبارات والفقرات كوحدات لتحليل محتوى مادة التربية الوطنية.
3- اعتمد الباحث المنهج الوصفي الكمي وهو تحليل المضمون لجميع وحدات التحليل (العبارات والفقرات) التي تضمنتها مادة التربية الوطنية .
4- توضع علامة (1) للعبارات والفقرات الدالة على كل بند من بنود الاداة (القائمة) وإذا تكررت نفس العبارة فيوضع رقم 2 وهكذا.
5- استخراج التكرارات والنسب المئوية لجميع وحدات التحليل لمجالات المواطنة.
6- التعرف على وحدات التحليل الأكثر انتشاراً أو الأقل انتشاراً في مادة التربية الوطنية.
7- التعرف على أهم مجال من مجالات المواطنة.
8- التعرف على مدى توافق النتائج مع أهداف مادة التربية الوطنية.

تعريف المواطنة نظرياً وإجرائياً:

يعرفها بعض المختصين في الدراسات الاجتماعية بأن المواطنة تتضمن الحقوق والمسؤوليات والواجبات المصاحبة لحكم مجموعات بشرية مختلفة ينتمي إليها الفرد (جودت سعاده 1990)، ويقول أحمد زكي بدوي أنها صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية فيعرف الفرد حقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية وتتميز المواطنة بنوع خاص بولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الأخرين في تحديد الأهداف القومية. (أحمد زكي بدوي 1972)

وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على انها مكان أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون.(قاموس علم اجتماع 2002)

وعلى ذلك يمكن تعريف المواطنة لغايات هذا البحث هي صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق والواجبات التي يفرضها عليه انتسابه إلى وطن إضافة إلى أن أهم المبادئ التي تحض على المواطنة تكمن في امتلاك الفرد مجموعة من القيم والمبادئ والاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاخلاقية والمؤسسة والوطنية التي تجعله قادراً على التفاعل بإيجابية تجاه مجتمعه ووطنه والعالم الخارجي.

التربية الوطنية:

التربية هي الاعداد للحياة العامة، فالتربية الوطنية هي ذلك الجزء من المنهاج الذي يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلي والوطني، بحيث يتفيأ تكريس الولاء للأمة والتعرف إلى تاريخ المؤسسات السياسية ونظامها، وإيجاد الاتجاه الايجابي نحو السلطات السياسية والانصياع للأنظمة والاعراف الاجتماعية والايمان بقيم المجتمع الاساسية وتعرف التربية الوطنية بأنها عملية غرس مجموعة من المواطنة وقيمها والمبادئ والمثل لدى الناشئة لتساعدهم في أن يكونوا مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة والنشطة في قضايا الوطن ومشكلاته كافة. (إبراهيم ناصر 2010)

وفي بداية التسعينات عندما نشطت الاحزاب الوطنية السياسية وبدأت الحياة الوطنية في المجتمع الاردني صار لزاماً على المؤسسات التربوية (المدارس، المعاهد، والجامعات) رسم صورة واضحة لتربية المواطن الأردني من خلال ربط تربيته بفلسفة وثقافة مجتمعه من جهة وحاجات المجتمع ومستجداته من جهة. وهكذا بدأت الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة اقرار مادة التربية الوطنية في بداية القرن الحالي كمتطلب جامعي لكل الطلبة فيها كما شكلت اللجان المختصة لوضع الخطط والمحتوى لهذه المادة وقررت كل جامعة تعيين منسق للتربية الوطنية.

ولعل أهم ما تحققه مادة التربية الوطنية من أهداف هي: (أحمد جوارنه 2010)

1- تعزيز انتماء طلبة الجامعات وولائهم واعتزازهم بالأردن أرضاً وشعباً ونظاماً.
2- تشجيع الطلبة على نشر القيم الوطنية في مجتمعهم بناء على ما يتم اكتسابه من مضمون هذه المادة.
3- أن يحقق الطالب التوازن السلوكي بين المطالبة بحقوق المواطن والالتزام بالواجبات.
4- تنمية الاتجاهات الوطنية لدى نفوس الناشئة والشباب وتعليمهم معاني المروءة والفداء ليزدادوا ثقة بشخصيتهم وهويتهم العربية الاسلامية.
5- التزام الطالب بقيم المواطنة الصالحة: الحرية، المسؤولية، المساواة، المشاركة الفاعلة إيجابياً، تكافؤ الفرص والتضامن والمحافظة على الممتلكات العامة.
6- التزام الطالب بنبذ التعصب والتزمت ونبذ ثقافه البغضاء والكراهية .
7- التزام الطالب بالمحافظة على الامن الوطني الاردني.
8- تعريف الطالب بالنظام السياسي الأردني وركائزه وألية صنع القرار السياسي، وتطور الاردن المعاصر.
9- التعريف بطبيعة التكوين الاجتماعي للمجتمع الأردني وسماته وخصائصه والمشكلات والتهديدات التي تواجهه.
10- اكتساب الثقافة السياسية التي تمكن المواطن من أن يلعب دوره السياسي بوعي وصدق وكفاية ومسؤولية.
11- الانتماء للأمة العربية والاسلامية والاعتزاز بعقيدتها وفكرها ومثلها وقيمها.

وعلى ضوء ذلك فإن جامعة اليرموك قررت كتاب التربية الوطنية الذي اشترك في تأليفه أربعة من أعضاء الهيئة التدريسية في اقسام العلوم الاجتماعية، تاريخ، جغرافيا، علم الاجتماع، كمتطلب جامعي لجميع طلبة الجامعة والذي نحن بصدد تحليله من خلال منهج تحليل المضمون وقام الباحث بالاجابة على أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات ومناقشة **مكونات المواطنة في مادة التربية الوطنية**" على النحو التالي:

السؤال الأول : "ما هي مجالات المواطنة التي ينبغي أن يتضمنها مادة التربية الوطنية"، تم إعداد قائمة بمجالات المواطنة المناسبة لمساق التربية الوطنية الذي يدرس كمتطلب جامعي لجميع طلبة جامعة اليرموك وفق الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الدراسات المحلية والأجنبية التي تناولت مجالات المواطنة في كتب التربية الوطنية.
2- الاطلاع على الدراسات التي تناولت مفهوم المواطنة.
3- الاطلاع على أهداف مساق التربية الوطنية الذي يدرس في الجامعة.
4- الخبرة الشخصية والثقافية التي راعت من خلالها خصوصية المجتمع الأردني.
5- الوصول إلى القائمة النهائية في مجالات المواطنة التي ينبغي أن يتضمنها مساق التربية الوطنية، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): قائمة بوحدات التحليل لكل مجال من مجالات المواطنة

مجال الحقوق	مجال المعرفة
1. التعليم.	2. الموطن
3. الرعاية الصحية.	4. الوطن
5. الاقتصادية	6. الدولة
7. التأمينات الاجتماعية والرفاهية	8. المجتمع
9. العدالة الاجتماعية.	10. القوانين
11.الملكية/ الإرث، التأليف والنشر.	12. مؤسسات المجتمع المدني
13.المشاركة في السلطة السياسية وحق الانتخاب.	
14.الحوار والحرية.	
15.المساواة أمام القانون.	
16.الحقوق الزوجية	
17.الحقوق السياسية.	

مجال القيم	مجال الواجبات
1- الهوية	وحدات التحليل
2- الولاء والانتماء الوطني.	1- الحفاظ على أمن الوطن وحمايته.
3- الديمقراطية	2- عائلية.
4- التمسك بالمعايير الثقافية والنظم الاجتماعية.	3- عقائدية
5- المشاركة الاجتماعية التطوعية.	4- الاحتكام للقانون والتشريعات.
6- الامانة والاخلاص والصدق.	5- المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.
7- الصبر والتسامح.	
8- المساواة.	
9- التضامن والتعاون.	

10- حقوق الانسان والوحدة الوطنية.	
11- احترام التنوع الثقافي والايديولوجي	
12- المشـــاركة فـــي تحمـــل المســـؤولية الاجتماعية.	
13- القدرة على اتخاذ القرار.	
14- الوسطية والاعتدال ونبذ ثقافة الكراهية والبغضاء والتعصب والطائفية.	
15- الانفتاح على الثقافات.	
16- المحسوبية والواسطة.	

يتبين من هذا الجدول أن مفردات مجالات الحقوق بلغ عددها (11) فقرة، ومجال الواجبات (5) فقرات ومجال المعرفة (6) مفردات ومجال القيم (16) مفردة.

السؤال الثاني: "إلى أي حد يشتمل محتوى كتاب التربية الوطنية على مجالات المواطنة التي تم إعدادها؟"

قام الباحث بإستخدام منهج تحليل المضمون لتحليل محتوى مساق التربية الوطنية المقرر على جميع طلبة جامعة اليرموك كمتطلب جامعي في ضوء مجالات المواطنة الأربعة، والجداول رقم (2، 3، 4، 5) توضح ذلك.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لمجالات المواطنة/ الحقوق في مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك.

الرقم	وحدات التحليل	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1-	التعليم.	11	%6.1
2-	الرعاية الصحية.	5	%2.8
3-	الاقتصادية	15	%8.4
4-	التأمينات الاجتماعية الرفاهية	17	%9.5
5-	العدالة الاجتماعية.	26	%14.5
6-	الملكية/ الإرث، التأليف والنشر.	16	%8.9
7-	المشاركة في السلطة السياسية وحق الانتخاب.	20	%11.3
8-	الحوار والخرية.	16	%8.9
9-	المساواة أمام القانون.	24	%13.4
10-	الحقوق الزوجية	12	%6.7
11-	الحقوق السياسية.	17	%9.5
المجموع:		179	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن وحدات تحليل مجال الحقوق في المواطنة التي كانت عالية في تضمينها لمحتوى مادة التربية الوطنية هي: العدالة الاجتماعية والمساواة في القانون والمشاركة في السلطة السياسية والانتخابات، حيث بلغت نسبتها بالتوالي 14.5% - 13.4% و 11.3% وتعزى النسبة بأنها عالية في هذه الوحدات إلى أن العدالة الاجتماعية هي محور الحياة البشرية وسبب تطورها وازدهارها ففي العدالة تولد

الحقوق والواجبات وتسود المبادئ والقيم والأخلاق الفاضلة وتتحقق روح الانتماء للوطن وتبنى دولة القانون والمؤسسات وتنبعث فيه قيم وروح الحياة المدنية.

أما المساواة في القانون فإن جميع دساتير العالم تنص على أن مواطنيها أمام القانون سواء لا تمييز بينهم في الحقوق والواجبات وأن اختلفوا في العرق واللغة والدين، وجميعهم يمارسون حقوقهم الدستورية، ويلتزمون بمصلحة الوطن العليا، واخلاق العمل الوطني بما يضمن توجيه طاقات المواطنين، المادية والروحية لتحقيق أهدافهم في الوحدة والتقدم وبناء المستقبل.

والمفردة الأخيرة : المشاركة في السلطة السياسية والانتخابية فقد جاءت أهميتها لأنها جوهر المواطنة وحقيقتها العملية، وهي التي تحدد الفارق النوعي بين الرعايا والمواطنين وبين الامتيازات والحقوق، فذوو الامتيازات هم رعايا وليسوا مواطنين، المواطنون فقط هم ذوو الحقوق المدنية والاجتماعية والاقتصادية والنظامية والسياسية التي يعترف بها الجميع بحكم العقد الاجتماعي ويصونها القانون.

من جانب أخر: فإن أقل المفردات تكراراً ونسباً التي تضمنتها مادة التربية الوطنية هي الحقوق الزوجية والتعليم والرعاية الصحية على الرغم من أهميتها حيث كانت نسبتها المئوية بالتوالي: 7%، 6%، 3%،. وتتجلى أهمية هذه المفردات إلى أن الحقوق الزوجية التي تهتم بها الأسرة والتي تعتبر من اقدم اشكال التنظيمات الاجتماعية والزواج هو الصورة الشرعية التي تتضمن التواصل بين كل من الذكور والاناث، وتتمحور حول الزواج وكثير من العلاقات والروابط الاجتماعية، وما ينتج عنها من ممارسات واعراف وقيم واعتبارات اجتماعية، كما أن التنظيم والرعاية الصحية هامين ضمن برنامج العمل الخاص بالأمان أو التأمينات الاجتماعية.

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لمجال المواطنة/ الواجبات في مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك

الرقم	وحدات التحليل	عدد التكرارات	النسبة المئوية
.1	الحفاظ على أمن الوطن وحمايته.	25	%33.3
.2	عائلية.	17	%22.7
.3	عقائدية	13	%17.3
.4	الاحتكام للقانون والتشريعات.	15	%20
.5	المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	5	%6.6
المجموع:		75	%100

يوضح جدول رقم (3) أن أعلى مفردات مجال الواجبات في المواطنة هي: الحفاظ على أمن الوطن وحمايته، والعائلية، والاحتكام للقانون والتشريعات، حيث كانت نسبتها بالتوالي: 33.3%، 22.7%، 20%، وتعزى الاسباب إلى أن واضعي مادة التربية الوطنية أخذوا بعين الاعتبار إلى أن أمن الوطن وحمايته تأتي ضمن الواجبات لأن الامن الوطني هو جزء من الامن القومي العربي، وترسيخ نهج الديمقراطية كعنصر اساسي لتعميق روح الانتماء للوطن وتعزيز الثقة نحو مؤسساته والاسهام في تمتين وحدة الشعب وحماية أمنه الوطني، هذا بالإضافة إلى العناية بتطوير كافة اجهزة الأمن الوطني وتأهيلها للقيام بواجباتها في حماية أمن الدولة الخارجي والداخلي في إطار احترام المواطن والمحافظة على كرامته وصون حريته، أما المفردة الثانية هي العائلية: باعتبار الاسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تولي رعاية الافراد منذ حياتهم الأولى وتعمل على اشباع حاجاتهم السياسية، ومما يعمق دور الاسرة في عملية التربية الوطنية وجود علاقات صحيحة بين افراد الاسرة التي تحكمها المحبة والتسامح والديمقراطية يكون افرادها أكثر كفاءة ومقدرة وفاعلية

وتحملاً للمسؤولية في جميع المجالات أكثر من تلك الاسر التي يسودها التسلط والقهر والاستبداد. وفيما يتعلق في المفردة الخاصة بالاحتكام للقانون والتشريعات، القانون هو مجموعة القواعد العامة الملزمة التي تنظم علاقات الافراد فيما بينهم ومن يخالفها يوقع عليه عقوبة، وجميع الدساتير تنص على الأخذ بمبدأ سيادة القانون واحترامه والخضوع لقواعده والالتزام بأحكامه وعدم مخالفتها. ومن جانب أخر فإن المفردة المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة كانت أقلها نسبة حيث بلغت 6.6% فقد أشارت إليها مادة التربية الوطنية بشكل محدود ولربما لم يفضي لها الباحثون مساحة أكبر لأنها تقع ضمن واجب الالتزام بالقوانين اكثر من أن تكون مستقلة لوحدها.

جدول رقم (4): التكرارات والنسب المئوية في مجالات المواطنة /المعرفة في مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك.

الرقم	وحدات التحليل	عدد التكرارات	النسبة المئوية
.1	المواطن	11	%9.5
.2	الوطن	22	%18.1
.3	الدولة	24	%20.7
.4	المجتمع	19	%16.7
.5	القوانين	17	%14.7
.6	مؤسسات المجتمع المدني	23	%19.8
	المجموع	116	%100

يوضح الجدول رقم (4) أن مادة التربية الوطنية أشارت بشكل واضح إلى عدد كبير من المعارف التي لها اتصالات جوهرية بالمواطنة، حيث كانت الكلمات الدولة، المجتمع المدني، الوطن، هي من أعلى النسب في مجال المعرفة وقد بلغت هذه النسب بالتوالي: 20.7%، 19.8%، 18.1%، لقد جاءت الدولة في المرتبة الأولى لأنها مظلة السلطات الثلاثة التنفيذية والتشريعية والقانونية، بالإضافة إلى أنها تقوم على احترام حقوق وحريات المواطنين وفتح المجال أمام الجميع للتعليم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم دون أية قيود أو ضوابط وهي تنظيم يمارس السلطة القهرية من أجل تحقيق الصالح العام. أما مؤسسات المجتمع المدني الذي جاء في المرتبة الثانية: فهي تعتبر السلطة غير الرسمية وهي التي تقع ما بين الدولة وابناء المجتمع، وفكرة المجتمع المدني في جوهرها تقوم على انتظام الافراد في مؤسسات أو هيئات أو نقابات فاعلة ومؤثرة وتتمتع بالاستقلالية وغير خاضعة للإشراف الحكومي، ومن مهامها التدخل في صناعة القرار السياسي ورسم السياسيات العامة والتأثير على بناء الثقافة الوطنية النابعة من الانتماء والولاء الصادقين. أما الوطن: فهو الارض الذي يعيش عليه المواطنون وكلما كان تعاطف بين ابناء الوطن الواحد ورابطة انسانية فإن ذلك يولد الشعور بالاستقامة والاحساس بواجب الالتزام.

ومن جانب أخر فإن المفردة المواطن كانت نسبتها قليلة بالرغم من أهميتها لأن احترامه جاء عملاً بقوله تعالى : (ولقد كرمنا بني أدم) مما يتطلب قيام مؤسسات الدولة بالحفاظ على كرامة المواطن وصون حقوقه التي كفلها الدستور وأكدتها المواثيق الدولية.

جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية لمجالات المواطنة/ القيم في مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك

الرقم	وحدات التحليل	عدد التكرارات	النسب المئوية
.1	الهوية	25	%9.5
.2	الولاء والانتماء الوطني	28	%10.7
.3	الديمقراطية	29	%11.1
.4	التمسك بالمعايير والثقافة والقيم الاجتماعية	14	%5.3
.5	المشاركة الاجتماعية التطوعية	8	%3.1
.6	الامانة والاخلاص والصدق	7	%2.7
.7	الصبر والتسامح	11	%4.2
.8	المساواة	12	%4.2
.9	التضامن والتعاون	19	%7.9
.10	حقوق الانسان والوحدة الوطنية	18	%6.9
.11	احترام التنوع الثقافي والايديولوجي	12	%4.6
.12	المشاركة في تحمل المسؤولية الاجتماعية	7	%2.7
.13	القدرة على اتخاذ القرارات	11	%4.2
.14	الوسطية والاعتدال ونبذ ثقافة الكراهية والبغضاء والبعد عن الطائفية	38	%14.6
.15	الانفتاح على الثقافات	6	%2.3
.16	المحسوبية والواسطة	18	%6.9
	المجموع:	262	%100

يبين جدول رقم (5) أن اعلى محتوى مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك لقيم المواطنة كانت الوسطية والاعتدال ونبذ ثقافة الكراهية والبغضاء والتعصب والطائفية، والديمقراطية، والولاء والانتماء الوطني، والهوية حيث بلغت هذه النسب بالتوالي: 14.6%، 11.1%، 10.7% و 9.5% وتعزى أسباب هذا الارتفاع إلى أن الوسطية والاعتدال ونبذ التعصب والطائفية والكراهية جاءت ضمن رسالة عمان لتكون محوراً هاماً في مادة التربية الوطنية لأبناء الجامعات الأردنية، وكان هدفها أن توضح للعالم الطبيعة الحقيقية للإسلام وقيمه وما ينبغي على المسلم القيام به من واجبات تجاه وطنه وعروبته وأمته الاسلامية ومجتمعه الانساني، جاءت لابلاغ العالم بمصداقية رسالة الاسلام وانسانيتها وبعدها الحضاري الذي يقبل التعامل مع كل الحضارات والثقافات والمعتقدات، ولا يعرف ثقافة الكراهية بل يؤمن بثقافة الرحمة والتسامح والعدل والتعايش السلمي والفضيلة والخير بكل مودة وإخاء. وجاءت رسالة عمان ضمن مادة التربية الوطنية من أجل إنارة عقول الاجيال الشابة بكل القيم المذكورة أعلاه وتجنبهم مخاطر الانزلاق في مسالك الجهل والفساد والانغلاق

والتبعية واثارة دروبهم بالسماحة والاعتدال والوسطية والخير. (جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين 2005)

أما المفردة الثانية التي كانت نسبتها عالية هي الديمقراطية والتي جاءت أهميتها على ضوء مفهومها الذي يتضمن كافة المبادئ وهي احترام حقوق الانسان وكرامته والعدالة والمساواة بين المواطنين وحكم الأكثرية مع إحترام حقوق الاقلية، وجعل الحكومة خادمة للشعب، والمشاركة السياسية وحكم القانون وسيادته والتمثيل من خلال الاختيار وانتخاب، من يمثل المواطنين في مجال التشريع والبلديات والنقابات، وتوفير المعلومات والتماس الحقيقة والمعرفة لجميع المواطنين كونه حقاً لهم.

وفيما يتعلق بالمفردة الثالثة: التي جاءت نسبتها عالية أيضاً وهي الولاء والانتماء الوطني، لأن الانتماء إلى وطن ومجتمع واحد هو من أولى شروط ومقومات الأمن الاجتماعي وشروط المجتمع السليم المتين، فالانتماء ركن أساسي في الحياة الاجتماعية وشعور الانسان بدور وظيفي في مجتمعه يضفي عليه إحساساً بالانتماء والانتساب لمجتمعه، أما الولاء والانتماء منهما يرتكزان على العدالة والمساواة التي تولد الحقوق والواجبات وتسود المبادئ والقيم والاخلاق الفاضلة النبيلة، وتنمي دولة القانون والمؤسسات وتنبعث قيم وروح الحياة المدنية والأمن السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي مجتمع هذه القيم هي حقيقة انسانية ومطلب بشري ضروري وحتمي للولاء والانتماء.

أما الهوية التي اكتسبت مرتبة عليا أيضاً 9.5%. فمن أهم ظواهرها اللغة والتاريخ والدين والتقاليد المشتركة، فالهوية لها أهمية حيوية للشعوب، إذ أنه من خلالها ينتظم العمل السياسي والاجتماعي وتؤثر في القضايا التي تهم السياسات الرسمية خاصة فيما يتعلق بالعزل الاجتماعي والاندماج الاجتماعي، وأن مفهوم الهوية الوطنية يعمل على تعميق مفهوم الثقافة العربية وتعزيز الحس الوطني، والانتماء القومي والاسلامي بين أبناء المجتمع، واستلهام الدور الريادي لتراث الأمة بما يتيح لها استئناف دورها الحضاري على الساحة الانسانية والدولية.

السؤال الثالث: ما هي مجالات المواطنة الاهم التي تضمها مادة التربية الوطنية.

جدول رقم (6):التكرارات والنسب المئوية لمحتوى مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك حسب مجالات المواطنة

الرقم	مجالات المواطنة	عدد التكرارات	النسب المئوية
.1	الحقوق	179	%28.3
.2	الواجبات	75	%11.9
.3	المعارف	116	%18.4
.4	القيم	262	%41.5
المجموع:		632	%100

يتضح من جدول رقم (6) أن مجال المواطنة / القيم كانت من أعلى النسب التي تبنتها مادة التربية الوطنية إذ بلغت نسبتها 41.5% بينما كان مجال المواطنة/ الحقوق يأتي في المرتبة الثانية 28.3% ويليها مجال المواطنة /المعارف 18.4% وأخر مرتبة هي مجال المواطنة/ الواجبات 11.9% وهذا يدل على أن هناك حضور واضح في محتوى مادة التربية الوطنية في مجالات القيم والحقوق والمعارف وضعف في مجال الواجبات .

السؤال الرابع: ما هي وحدات التحليل الأكثر انتشاراً والأقل انتشاراً في كل مجال من مجالات المواطنة.

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية الاكثر وحدات تحليل في كل مجال انتشاراً وأقل الوحدات انتشاراً في مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك

مجال الحقوق			
أكثر وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية	أقل وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية
1. العدالة الاجتماعية	%14.5	1. الرعاية الصحية	%2.8
2. المساواة فى القانون	%13.4	2. التعليم	%6.1
3. المشاركة في الانشطة السياسية والانتخابات	%11.3	3. الحقوق الزوجية	%6.7
		4. الاقتصادية	%8.4
		5. الحوار والحرية	%8.9
		6. الملكية/ الإرث	%8.9
		7. التأمينات الاجتماعية	%9.5
		8. الحقوق السياسية	%9.5
مجال الواجبات			
أكثر وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية	أقل وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية
1. الحفاظ على أمن الوطن وحمايته	%33.3	1. المحافظة على الممتلكات العامة	%6.6
2. عائلية	%22.7	2. عقائدية	%17.3
3. الاحتكام للقانون والتشريعات	%20		
مجالات المعارف			
أكثر وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية	أقل وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية
1. الدولة	%20.7	1. المواطن	%9.5
2. المجتمع المدنى	%19.8	2. القوانين	%14.7
3. الوطن	%18.10	3. المجتمع	%16.7
مجال القيم			
أكثر وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية	أقل وحدات التحليل انتشاراً	النسبة المئوية
الوسطية والاعتدال	%14.6	الأمانة والاخلاص والصدق	%2.7
الديمقراطية	%11.1	المشاركة فى تحمل المسؤولية	%2.7
الولاء والانتماء	%10.7	الانفتاح على الثقافات	%2.3
الهوية	%9.5	الصبر والتسامح	%4.2
		القدرة على اتخاذ القرارات	%4.2
		المساواة	%4.6
		احترام التنوع الثقافى والايديولوجى	%4.6
		المحسوبية والواسطة	%6.9
		التضامن والتعاون	%7.3
		حقوق الانسان والوحدة الوطنية	%6.9

يوضح الجدول رقم (7) أن عدد وحدات التحليل الأكثر انتشاراً في مجال الحقوق كان ثلاث وحدات أما الاقل انتشاراً فكان عددها ثمانية وحدات، أما في مجال الواجبات فكان عدد الوحدات الأكثر انتشاراً ثالثة وحدات والاقل انتشاراً كان عددها وحدتين، أما مجال المعرفة فكان عدد الوحدات الاكثر انتشاراً ثلاثة وحدات وتساويها ثلاثة وحدات أقل انتشاراً في هذا المجال أما مجال القيم فكان عدد الوحدات الاكثر انتشاراً أربعة وحدات والاقل انتشاراً عشر وحدات.

السؤال الخامس: ما مدى توافق محتوى كتاب التربية الوطنية في مجالات المواطنة مع الأهداف المرجوة من هذه المادة.

أن بيانات الدراسة جاءت متفقة مع أهداف مادة التربية الوطنية في جميع البنود التالية ما عدا بندي 2، 5.

1- تعزيز انتماء طلبة الجامعة وولائهم واعتزازهم بالوطن أرضاً وشعباً ونظاماً.
2- إدراك الطلبة للقيم الوطنية الهامة في مجتمعهم وبحاجة من القائمين على وضع منهاج التربية الوطنية الاخذ بعين الاعتبار مزيد من ابراز القيم الاخرى.
3- حقق الطالب التوازن بين المطالبة بالحقوق والالتزام بالواجبات.
4- تنمية الاتجاهات الوطنية لدى الطلبة بمعاني الهوية الوطنية والفداء من أجل الوطن.
5- عدم شمولية مادة التربية الوطنية في قيم المساواة والتعاون القومي والتضامن والمحافظة على الممتلكات العامة .
6- معرفة الطالب بمبادئ الوسطية والاعتدال ونبذ البغضاء والكراهية .
7- تعزيز الطالب بالمحافظة على الأمن الوطني لوطنه.
8- تعريف الطالب بوطنه من ناحية سياسية، واجتماعية، وجغرافية، وقومية.
9- اكتساب الطالب ثقافة سياسية تمكنه من أن يلعب دوره السياسي بوعي وصدق وكفاية ومسؤولية.

الخاتمة والتوصيات:

تناولت هذه الدراسة التي تناولت تحليل مجالات المواطنة التي تضمنتها مادة التربية الوطنية لطلبة جامعة اليرموك كمتطلب جامعي من خلال استخدام منهج تحليل المضمون الذي يعتبر منهجاً وصفياً كمياً، هذا وقد تم استخدام التحليل الاحصائي المعتمد على التكرارات والنسب المئوية لجميع وحدات التحليل التي تم اعدادها فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الاجابة على السؤال الاول: تم إعداد قائمة بجميع مجالات المواطنة ووحدات التحليل لها معتمداً الباحث في ذلك الادب النظري والخبرات الشخصية . جدول رقم (1).

2- الاجابة على السؤال الثاني: فقد دلت البيانات لمجالات المواطنة على ما يلي: (الجدول 2، 3، 4، 5).

أ- في مجال الحقوق: فقد حصلت وحدات التحليل: العدالة الاجتماعية، والمساواة امام القانون، والمشاركة في السلطة السياسية، وحق الانتخاب على أعلى مرتبة في تضمينها لمادة التربية الوطنية أما الوحدات التي حصلت على مرتبة أقل فهي: الرعاية الصحية والتعليم والاقتصاد والحقوق الزوجية

ب-في مجال الواجبات: لقد وضحت البيانات أن أعلى الوحدات التي حصلت على نسبة عالية والمتضمنة في مادة التربية الوطنية هي: الحفاظ على أمن الوطن وحمايته والاحتكام للقانون والتشريعات، أما الوحدات التي كانت نسبتها أقل فهي: العقائدية والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

ج- مجال المعرفة: دلت النتائج على أن أعلى وحدات التحليل التي حصلت على نسبة عالية هي: الدولة والمجتمع المدني والوطن وكانت كلها واضحة في مادة التربية الوطنية أما الوحدات التي كانت أقل مرتبة فهي: المواطن والقوانين والمجتمع.

د- مجال القيم : وضحت البيانات ان القيم التي تضمنتها مادة التربية الوطنية بنسبة عالية هي: الوسطية والاعتدال والديمقراطية والولاء والانتماء والهوية، أما القيم التي جاءت في مرتبة أدنى فهي: الامانة والاخلاص والصدق والمشاركة في تحمل المسؤولية والانفتاح على الثقافات والصبر والتسامح والقدرة على اتخاذ القرار والمساواة.

وفيما يتعلق في الاجابة على السؤال الثالث: وضحت البيانات أن مجال القيم في المواطنة تعتبر الاهم بالنسبة إلى المجالات الاخرى. جدول رقم (6).

أما الاجابة على السؤال الرابع: فقد دلت البيانات على أن وحدات التحليل الاكثر انتشاراً في مجال الحقوق كان عددها ثلاثة بينما الوحدات الاقل انتشاراً كان عددها ثمانية.

كذلك وضحت البيانات أن وحدات التحليل في مجال الواجبات كانت الاكثر انتشار ثلاثة والأقل انتشار اثنان، وفي مجال المعارف فقد بينت البيانات أن عدد الوحدات الاكثر انتشاراً فيها كان عددها ثلاثة وجاءت متساوية مع الوحدات الاقل انتشاراً وبالنسبة للوحدات التحليلية في مجال القيم قد بلغ عدد الاكثر انتشاراً أربعة مقابل عشرة وحدات الاقل انتشاراً. جدول رقم (7) والإجابة على السؤال الخامس فقد جاءت البيانات متفقة مع أهداف مادة التربية الوطنية ما عدا بندي 2، 5 صفحة (15).

وعلى ضوء ذلك فإن الباحث يوصى بما يلي:

1- تحقيق التوازن في القيم التي تعتبر من مكونات المواطنة.

2- شمول مادة التربية الوطنية على مساهمة أكبر لكل من المساواة والصبر والصحة والتعليم والتضامن والحقوق الزوجية.

3- تضمين مادة التربية الوطنية تمارين وأنشطة تحفز الطلبة على المشاركة الفاعلة التي تعزز المعنى الحقيقي للديمقراطية

المراجع

1. إبراهيم عبدالله ناصر وأخرون، **المواطنة الأردنية**، دار الفكر، عمان، 2010.
2. ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد 13، بيروت، 1968.
3. أحمد جوارنة وأخرون، **التربية الوطنية**، جامعة اليرموك، الأردن، 2010.
4. أحمد جودت سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
5. أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، 1972.
6. اميرة عبد السلام زايد، **المرأة والتعليم والوعي بحقوق المواطنة**، دار الوفاء لدينا، الاسكندرية، 2011.
7. بشير نافع وأخرون، **المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.
8. جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين، رسالة عمان، 2005، عمان.
9. جودت سعادة، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت، 1990.
10. حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 2100.
11. ديريك هيتر، ترجمة اصف ناصر ومكرم خليل، **تاريخ موجز للمواطنة**، دار السياقي، بيروت، 2007.
12. رضوان ابو الفتوح، **التربية الوطنية طبيعتها فلسفتها أهدافها برامجها**، القاهرة، 1960.
13. رونا لرسترميرج، ترجمة أحمد الشيباني، **تاريخ الفكر الأوروبي الحديث**، (غير موجودة)، 1984.
14. زكي رمزي مرتجي ومحمود الرنتيسي، **تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة**، مجلة الجامعة الاسلامية، مجلد 19، عدد 2، 2011.
15. زياد عبد العزيز المدني: **المواطنة**، عمان، الأردن، 2010.
16. سمير الرشيد، **أثر مساق التربية الوطنية في تمثيل مفاهيم المواطنة الصالحة لدى طلبة جامعة جرش الأهلية**، جرش للبحوث والدراسات، مجلد 9، عدد 2، 2005.
17. الشيخ محمد خلف، **المواطنة الصالحة**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2001.
18. صفاء شويحات، **درجة تمثيل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة**، رسالة دكتوراه، جامعة الأردنية، عمان، 2003.
19. عبد العالي حارث، **المعتقد الديني ليس شرطاً في المواطنة**، www.albadilalhadani.com
20. عبد العزيز بن عبد الله الريس، **القيم التي تتضمنها كتب التربية الوطنية**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، 1426هـ.
21. عبد القادر الجراح، **مدى مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طبيعة الصفوف من الخامس حتى العاشر لصفات المواطن الصالح كما رأها معلمو هذه الكتب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، 1995
22. عبد اللطيف محمد خليفة، **ارتقاء القيم عالم المعرفة**، 160، الكويت، 1992.
23. عبد الله لبوز، **قيم المواطنة**، دار ابن بطوطة للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
24. عصمت حسن العقيل وحسن أحمد الحباري، **دور الجامعات الأردنية في توعية قيم المواطنة**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عدد 4، 2014، ص 517.
25. فهمي هويدي، **جريدة الشرق الأوسط**، العدد 5902، 1995/1/15.
26. مبارك ربيع، **الوطن سبل ترسيخ الهوية الوطنية**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2007.
27. مجمع اللغة العربية طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، **المعجم الوجيز**، عمان، 1995.

28. محمد صبيح الرشايده، **التربية الوطنية والمدنية (المواطنة) واقع وتطبيق وطموح**، عمان، 2008.
29. محمد عابد الجابري، **قضايا في الفكر المعاصر**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2001.
30. محمد علي الصفير، **قراءة تحليلية لمحتوى وثيقة المواطنة للصفين الثالث والرابع الأبتدائي في المملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود، رياض، 1424هـ.
31. **مفهوم المواطنة**، http:/qafaqcenter.com/post/743
32. 2002 http:/www.ecwregypt.org/Arabic/pp قاموس علم الاجتماع.
33. Segnatelli barbara levick, learning, citizenship, intergenerational socialization and the role of the high school, civic curriculum in adoleseent efficacy, university of maryland college Park, 1997