مجلة كلية الآداب

JOURNAL OF THE FACULTY OF ARTS
Scientific Journal published by the Faculty of Arts University of Benghazi



مجلة علمية

محكمة

تصدرها كلية

الآداب

جامعة بنغازي

العدد 54 ديسمبر 2022م

(أبريل – أغسطس – ديسمبر)

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية محكمة تصدرها

كلية الآداب بجامعة بنغازي

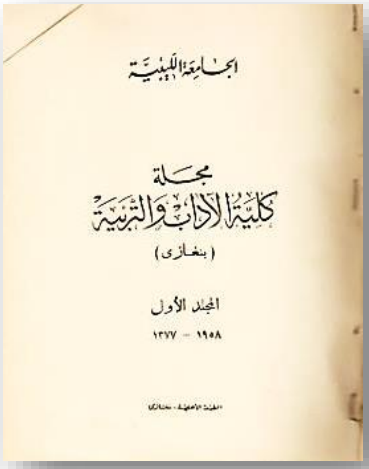
صدر العدد الأول من المجلة

العام

1958

تحت اسم

مجلة كلية الآداب والتربية



هذا هو شعارنا

الرقم الدولي الموحد للنسخة الإلكترونية للمجلة الصادر عن الوكالة الدولية للترقيم الدولي

ISSN: 2523 – 1871

حقوق النشر والطبع

كلية الآداب – جامعة بنغازي

أسرة التحرير



تتكون من أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب – جامعة بنغازي

رئيس التحرير

د.عزة أبوبكر أكريم المنصوري

مدير التحرير

أ.خديجة موسى الفضيل بوعمر

فريق التحرير

د.ادريس مختار القبائلي

د.فاطمة مفتاح فرج الفلاح

د.محمد علي محمد الكوافي

أ.كريمة أحمد الجهيمي

أ.أمينة الزوام

المُدقق اللغوي

ا.علي عبدالهادي الشركسي

محتويات العدد

الكلمة الافتتاحية 7

شروط النشر بالمجلة 6

أولا: البحوث والمقالات باللغة العربية

- **دور اللعب في النمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات.** **8**

  د. نادية سعد خليفة بن غشير

- **علاقة التفاؤل غير الواقعي بخداع الذات لدى عينتين من المراهقين والراشدين في مدينة بنغازي: (دراسة تنبؤيه مقارنة).** **39**

  د. عائشة سعيد حمد متوبل

- ***المعوقات التي تواجه تطبيق الادارة الالكترونية في جامعة طرابلس دراسة ميدانية تحليلية لا راء اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قصر بن غشير*** **76**

  أ.هدي الهادي عويطي

- ***الأمن النفسي لدى عينة من طلاب كلية الآداب جامعة بنغازي.*** **101**

  أ. فتحية حمد محمد العود

- ***الذكاء الأخلاقي وفقا لبعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي.*** **124**

  ا. اميمة امبارك المسماري

- ***استخدام تطبيق الفيس بوك Facebook في مجال التواصل الأكاديمي: قسم المكتبات والمعلومات جامعة بنغازي أنموذجًا.*** **148**

  د. عزة ابوبكر المنصوري

- ***مقومات التمكين الإداري للم أرة الأكاديمية بالمناصب القيادية في جامعة بنغازي: كلية الآداب نموذجا*** **172**

  أسماء أحمد الكبتي

- ***إدراك القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالتعصب لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي.*** **203**

  ابتسام مفتاح الخفيفي رجاء مفتاح الربع

ثانيًا: البحوث والمقالات باللغة الأجنبية

- **Difficulties Facing English Foreign Language University Students in Using English Preposition.** **224**

  Kadija Fathi

- ***A Critical Evaluation of Equivalence in Translation Theories.*** **239**

  Halah Agsebat Nora Elarafi

- ***The Dynamics of Narrative Structure in depicting the repercussion of migration movements in Razan Naiem Almoghrabi's Women of Wind.*** **251**

  Amina M. B. Megheirbi

- ***The Impact of Using First Language (Arabic) in ESL Learning classroom in Libyan High Schools*** **265**

  Aziza El Daibani

شروط النشر في مجلة كلية الآداب

ترحب هيأة تحرير المجلة بالمشاركات والبحوث والدراسات العلمية وفق الشروط الآتية: –

1- أن يكون محتوى المقالة العلمية ضمن تخصص المجلة،وتقبل البحوث المقدمة من خارج الكلية شرط أن تقع ضمن تخصصاتها.

2- يجب أن يكتب على صفحة مستقلة عنوان البحث واسم المؤلف وعنوانه، على أن يرفق معه السيرة الذاتية الخاصة به.

3- يجب أن يتراوح عدد صفحات البحث بين 15 – 30 صفحة بما في ذلك قائمة المصادر والمراجع.

4- يوضع في بداية البحث مستخلص (Abstract) باللغتين العربية والإنجليزية، بحيث يتناول المستخلص تحديد مشكلة البحث والغرض منه والمنهجية المستخدمة وطبيعة البيانات وطرق تحليلها، معالإشارة لأهم النتائج والتوصيات.

5- يوضع بعد المستخلص الكلمات المفتاحية لأهم المصطلحات المستخدمة في البحث.

6- يجب أن يتم الاقتباس والتهميش وفق طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

7- يمكننشربحثيعتمدمؤلفهعلىمصادرثانويةإذاماجاءبفكرةجديدةلميسبقطرحهاأونشرها.

8- المجلة لا تنشر أي بحث سبق نشره ورقيا أو الكترونيا.

9- تُحال المادة المقدمة للنشر إلى مقيمين اثنين، وفي حال اختلاف الآراء تُحال المقالة لمقيمٍ ثالث، أما إذا تمت الموافقة على النشر فثمة حالتين: الأولى موافقة دون تعديل أو مع تعديل عندها تُرد المقالة للمؤلف لإجراء التعديلات اللازمة في أسرع وقت.

10- البحوث المقدمة من أعضاء هيأة التدريس بدرجة أستاذ لا يتمإحالتها للتقييم، ولكن يجب أن تُعرض على هيأة تحرير المجلة لتحديد مدى ملائمتها لشروط النشر.

11- تُرحب المجلة بالبحوث المكتوبة باللغة العربية وغيرها من اللغات الحية المعتمدة داخل الجامعة.

12- تُرحب المجلة بالبحوث المترجمة بشرط تقديم المؤلف ما يثبت تحمله كافة المسؤولية القانونية المترتبة على ذلك.

13- ترحب المجلة بنشر المستخلصات الخاصة برسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المجازة بالكلية.

14- تُرحب المجلة بنشر عروض الكتب المُعدة وِفق أُسسٍ علمية، والتي تُركِزُ على محتوى الكتاب وموضوعه لا على شخص المؤلف.

15- لهيأة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث يتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.

16- يجب أن يكون الخط المستخدم في الطباعة بالنسبة للبحوث العربية هو Simplified Arabic بحجم 16 للعناوين و14 للمتن و12 للجداول والأشكال والهوامش؛ وبالنسبة للبحوث بغير العربية تطبع بخط Times New Roman بحجم 14 للعناوين 12 للمتن و10 للجداول والأشكال والهوامش.

17- يجب أن تكون الهوامش الخاصة بحواف الصفحة 3.5 سم من اليمين و2.5 سم لباقي الهوامش، أما المسافة بين الأسطر فتكون 1.15 سم.

18- يتم نشر البحوث وترتيبها وفقا لسياسة المجلة في توزيع المقالات.

19- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

20- يتم التواصل مع المجلة عبر صفحتها على موقع التواصل الاجتماعي facebook.com/foa.journal.uob أو عبر البريد الإلكتروني arts.journal@uob.edu.ly

21- سيتم طباعة المجلة في شكل ورقي وإتاحتها الكترونيا على صفحة المجلة بموقع الجامعة.

دور اللعب في النمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات

د. نادية سعد خليفة بن غشير

جامعة طرابلس– كلية التربية قصر بن غشير – قسم رياض الأطفال

المستخلص:

تتميز مرحلة الطفولة المبكرة بشغف الأطفال باللعب ، والذى قد يعتبره بعض الآباء والأمهات مضيعة للوقت، وإهدار لطاقة وقوى الطفل المتعددة، بينما يرى البعض الآخر أنَّ اللعب يمثل جزءاً لا يتجزأ من حياة الطفل وأنشطته ، وبناء عليه هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي لدى الأطفال بعمر(3– 6) سنوات من وجهة نظر الأمهات، والتعرف على دلالة الفروق فى وجهات نظرهن وفقا لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والمهنة .

و فرضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام عينة الدراسة التي تكونت من (104) أم ، لأطفال بلغ عددهم (158) طفل وطفلة بمنطقة سوق الجمعة، في مدينة طرابلس، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى أن وجهات نظر الأمهات تؤكدعلى أنَّ اللعب يقوم بدور مهم وحيوى فى النمو الاجتماعي للطفل بالترتيب الأول، ثم كان بالترتيب الثاني في الأهمية دور اللعب فى النمو الأخلاقى للطفل، وأخيرا جاءت أهمية دور اللعب فى النمو الانفعالي فى الترتيب الثالث، كما

مقدِّمة :

إنَّ اللعب أحد الأنشطة المهمة التي يمارسها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والذى قد يكون من أهمها على الإطلاق سواء من حيث الكم أو الكيف ؛ فهو النشاط الكلي السائد الذى تدور فى إطاره باقي أنشطة الطفل اليومية الأخري، وذلك لما يترتب عليه من متعة ، وبهجة ، وشعور بالراحة والسعادة فى نفس الطفل.

وبناء عليه أشار معاوية أبو غزال(2011) إلى أنَّ للعب دور مهم فى النمو الانفعالي للطفل ؛ وذلك لأنَّه يهئ الفرصة للطفل لكي يتحرر ويتخلص من الصراعات، ويخفف من حدة توتره وإحباطاته ، ويُسهم اللعب في النمو الأخلاقى للطفل من خلال تعلمه لمعايير السلوك الأخلاقي كالعدل، والصدق ، والأمانة، وضبط النفس وغيره، كما يعمل اللعب أيضا على تسهيل النمو الاجتماعي للطفل، من خلال تعليمه النظام ، واحترام الجماعة، وتقدير قيمة العمل الجماعي، والمصلحة العامة عموماَ.

وبالرغم من كل تلك الفوائد والمزايا للعب التى وردت أعلاه ؛ فقد أشار محمد صوالحة (2014) إلى أنَّه قد يقترن نشاط اللعب عموما لدى بعض الأباء والأمهات بمفهوم اللهو وإهدار الوقت بدون طائل، بينما يرى بعضهم الآخر أنَّ اللعب نشاط مناسب فى مرحلة ماقبل المدرسة، ولكن بعدما يلتحق الطفل بالمدرسة يصبح اللعب أداة تعطيل؛ لتاثيره على أدائهم لواجباتهم المدرسية، ومهامهم الأسرية، وبالتالي يصبح نشاطاً غير مرغوب فيه من وجهة نظر الأبوين، ويستحسن صرف الأبناء عنه.

ونظراَ لهذا التضارب والاختلاف فى وجهات النظر حول دور اللعب وأهميته في نمو الطفل عموما، والذى ربما قد يرجع سببه إلى قلة اطلاع الكثير من الأباء والأمهات على الدراسات والبحوث التي أُجريت حول اللعب ودوره فى تنمية جوانب نمو الطفل المختلفة، ما أكدته نتائج كلا ودراسة فؤاد العامري (2007)، ودراسة أمجاد القحطاني(2021) وغيرهم، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات.

مشكلة البحث:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية في حياة الطفل ؛ لأنَّها تمثل الأساس الذي تُبني عليه شخصيته من كافة جوانبها، ففى ثنايا تلك المرحلة تتبلور أبرز معالم نموه، ويبدأ يمارس نشاطه في اللعب الذي

تتمحور حوله كافة الأنشطة اليومية التي يقوم بها الطفل. كما لاحظت الباحثة في أثناء تنفيذها لبعض الجلسات الإرشادية للأمهات، أنَّ العديد منهن يفتقدن المعرفة، والدراية الكافية بفوائد اللعب، ودوره الحيوي في تنمية جوانب النمو لدى أطفالهن. وما يؤكد أهمية وضرورة بحث هذا الموضوع ماتناولته الدراسات السابقة التي أُجريت حول اللعب كدراسة فؤاد العامري (2007)، ودراسة مرام المؤمنى(2017)، ودراسة نظمي أبو مصطفي وعطاف أبو غالي(2020)، وهذا ما دعا الباحثة للقيام بهذه االدراسة بهدف التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات، والتعرف على دلالة الفروق فى وجهات نظرهن وفقا لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والمهنة.

وبناء عليه أنَّ ما ترمى إليه الدراسة الحالية معرفة ما دور اللعب في النمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات؟

بالتالي فإن مشكلة الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1– ما دور اللعب في النمو الانفعالي الأخلاقي والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات؟

2 – هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأمهات في استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم تُعزى إلى متغير عمر الأم ؟

3 – هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأمهات في استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة أمهاتهم تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي للأم؟

4 –هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأمهات في استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم تُعزى إلى متغير مهنة الأم؟

أهداف الدراسة :

1– التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات .

2- إعداد أداة لقياس وجهات نظر الأمهات حول دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3-6 سنوات .

3- التعرف على دلالة الفروق فى مستوى حول دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3-6 سنوات وفقا لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والمهنة.

أهمية الدرسة :

***الأهمية النظرية** : تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث فيما يلي:

- تقديم التأصيل النظري عن دور اللعب في النمو الانفعالي ، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال، مع توضيح مدى فاعلية كل منها استناداً لنتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال.
- تبصير الأمهات بدور اللعب ، وأهميته فى تنمية جوانب النمو لدى الطفل.
- تقديم معلومات حول اللعب للقائمين على تربية الأطفال كالوالدين، والمعلمين، واستخدام تلك المعلومات لتسهيل حياة الأطفال وتنشئتهم على نحو سليم.

***الأهمية التطبيقية** : تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث فيما يلي:

- إعداد وتطبيق استبانة دور اللعب في النمو الانفعالي ، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم عدد من التوصيات والمقترحات اللازمة لتوجيه المختصين لوضع الخطط والبرامج ؛ لتقديم الخدمات لهذه الشريحة المهمة من المجتمع.

مصطلحات الدراسة:

اللعب : عرَّفه معاوية أبوغزال بأنه (نشاطات حرة تمارس لذاتها وليس لتحقيق أي هدف) **(أبو غزال :2011، 127)**

وتعرفه الباحثة إجرائيا : بأنَّه النشاط التلقائي الذى يقوم به الطفل لغرض الاستمتاع، وإدخال البهجة والسرور على نفسه.

النمو الانفعالي: وهو يمثل الفقرات التي تتضمن مظاهر النمو الانفعالي الناتجة عن ممارسة الطفل لنشاط اللعب.

النمو الأخلاقي: وهو يمثل الفقرات التي تتضمن مظاهر النمو الأخلاقي الناجمة عن ممارسة الطفل لنشاط اللعب.

النمو الاجتماعى: وهو يمثل الفقرات التي تتضمن مظاهر النمو الاجتماعي الناتجة عن ممارسة الطفل لنشاط اللعب.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3–6 سنوات من وجهة نظر الأمهات

الحدود البشرية: أمهات الأطفال الذين شملتهم الدراسة.

الحدود المكانية: منطقة سوق الجمعة بمدينة طرابلس.

الحدود الزمنية: العام الجامعي (2021/ 2022م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا الإطار النظري:

تعريف اللعب:

وردت عدة تعريفات للعب انطلقت من وجهات نظر متعددة ومن أهمها:

تعريف جود **(Good) حيث** عرَّف اللعب بأنَّه " نشاط حر، موجه أو غير موجه، يقوم به الطفل من أجل تحقيق متعة التسلية ، وهذا بدوره يُنمّي القدرات العقلية، والنفسية، والجسدية، والوجدانية " (نبيل: 2004 ،25)..

ويُعرفه فروبل (Froeble،1981) بأنَّه "وسيلة يحافظ بها الطفل على كل خبراته". أما جون ديوي (Dewey،1956) فيعرِّف اللعب بأنِّه" مجموعة الأنشطة غير الشعورية ، التي لا تهدف إلى أى نتيجة سوى ذاتها "(الخفاف:2015، 29)

وعرَّف بياجية اللعب بأنَّه "عبارة عن عملية تمثل أو تعلم، تعمل على تحويل المعلومات الورادة لتلائم حاجات الفرد ؛ فاللعب ، والتقليد ، والمحاكاة يُعدُّ جزءاً لا يتجزاء من عملية النمو المعرفي" (العناني: 2014، 15)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للعب؛ تُعرِّفه الباحثة (بأنَّه نشاط حر تلقائي يمارسه الطفل بغرض الحصول على المتعة والسرور).

أنواع اللعب:

هناك عدة أنواع للعب، والتي نستعرضها بإيجاز في النقاط التالية:

1- اللعب الدرامي الواقعي : ويعتبر من أهم الألعاب فى التربية الاجتماعية للطفل ؛ فهو يتضمن الألعاب الأيهامية ، وألعاب التقليد لشخصية ما فى محيط الطفل(شريف: 2013، 180).

2- **اللعب البنائي:** وهو لعب شائع بين الأطفال بعمر (3-6) سنوات، وفيه يقوم الطفل ببناء أوإنتاج شئ ما مثل: بناء بيت من المكعبات، أو رسم صورة ما .

3- **اللعب الوظيفي:** ويظهر هذا النوع من اللعب لدى الأطفال بعمر الثالثة، وهو عبارة عن القيام بحركات عضلية تكرارية كتحريك السيارة الصغيرة، أو الدمى أو أنشطة القفز.

4- **اللعب المتوازي:** وفيه يلعب الأطفال بألعاب متشابهة دون أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض، ويكون ذلك بأن يجلسوا بجوار بعضهم البعض، وكل واحد منهم يلعب بلعبته الخاصة به.

5- **اللعب المشاهد:** يقوم هذا النوع من اللعب على مشاهدة الطفل للأطفال الآخرين وهم يلعبون، ويكتفي بالتحدث إليهم، وتقديم الملاحظات والمقترحات لهم.

6- **اللعب التعاوني:** ويعتمد على انخراط الطفل باللعب مع مجموعة منظمة.

7- **اللعب الانعزالي المستقل:** وفيه يلعب الطفل بمفرده دون مشاركة الآخرين (أبو غزال : 2011، 130)

اللعب الإيهامى: ويحقق العديد من الفوائد للطفل كالشعور بالبهجة والفرح، ويخلصه من الانفعالات السلبية، ويُنمِّي قدرته على تحقيق رغباته بطريقة تعويضية، ويمكن الطفل من اكتشاف ذاته والبيئة من حوله (شريف: 2013، 180).

وظائف اللعب: يقوم اللعب فى حياة الطفل بعدة وظائف مهمة تتمثل فى :

- يوفر للطفل فرصة التحرر من قيود الواقع الاجتماعي الذى يعيش فيه، بما يتضمنه من أوامر ، ونواهي، ومحظورات، وقوانين ينبغي عدم مخالفتها.
- يكتسب الطفل من خلال اللعب معارف ومفاهيم متعددة كالوزن، والطول، والحجم وغيرها.

- يخلص اللعب الطفل من من الصراعات التي تواجهه، كما يخفف من حدة توتره وإحباطه.
- يمنح اللعب الطفل فرصة التدريب على أدوار الكبار، وتُسمَّى هذه العملية التنشئة الاجتماعية التوافقية، وفيها يقوم الطفل بدور المعلم، والطبيب، والبائع وغيرها من الأدوار التي قد تصبح مهنته في المستقبل، ويساعد اللعب الطفل فى تكوين مفهوم إيجابي حول ذاته، ويتقبلها من خلال معرفة وجهات نظر الآخرين له (أبو غزال : 2011، 129).
- ويحقق اللعب الدرامي الواقعي تربية الطفل، ويساعده على بذل الجهد والحركة والنشاط، كما يُسهم فى إثراء مخيلته ويُنمي لغته، ومهارة التعبير لديه، وبواسطة هذا النوع من اللعب يتعلم الطفل القيم الأخلاقية كضبط الذات، ويتدرب على السلوكيات الاجتماعية كالعطاء والتعارن (شريف: 2013، 181).
- ويفيد اللعب عموما فى النمو الاجتماعي للأطفال؛ فيعطيهم الفرصة للتعامل مع أصدقائهم وأقرانهم، ويساعدهم على تطوير علاقاتهم معهم، والتعرف على أقران جدد، ويعلمهم اللعب مع مختلف أنواع الناس، كما يساعدهم في تطوير مهارات التعاون المشترك، والعمل فى فريق.
- وربما الأهمية العظمى للعب تتمثل فى تحسينه لمهارات التواصل لدى الأطفال، بينما هم يلعبون فإنهم يستمتعون باللعب، ويتعلمون مهارات أساسية، ويوفر لهم فرصة التوافق النفس. (Majumder,2020,p11)
- –ويعلم اللعب الطفل احترام القوانين، وعادات المجتمع الذى ينتمي إليه، ويساعده على النمو والتطور الا جتماعي، مما يمكنه من التحرر من التمركز حول ذاته (عصام:2006، 32).
- أما اللعب الإيهامي فتبدو فوائده فى أنَّه يكسب الأطفال مهارة فهم وجهات نظر الآخرين، وحل المشكلات والتعبير عن الإبداعية لديهم، ويجعل الأطفال أكثر تعاونا (أبو غزال:2011، 133)، كما يتيح اللعب الإيهامي الفرصة للأطفال لتطوير خيالهم، وتنمية قدراتهم المعرفية، والوجدانية، أيضاً يُسهم اللعب فى اكتشاف الأطفال للعالم الخارجي من حولهم ، مما يمكنهم من السيطرة على مخاوفهم، وبالتالي يتعلم الأطفال بشكل غير مباشر كيفية العمل فى مجموعة ومشاركة الآخرين، والتفاوض معهم، وحل النزاعات، وتعلم مهارات الدفاع عن النفس .(Melissa. Irvin: 2017,p7)

اللعب ومجالات نمو الطفل:

سوف يتمُّ الإقتصار فى عرض هذا الموضوع على المجالات التي تتضمنتها الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

أولاً اللعب والنمو الانفعالي:

يمثل اللعب دور مهم وفعَّال في النمو الانفعالي للطفل؛ لأنَّه يبعث المتعة والسرور في نفسية الطفل، ويعمل على التخفيف من حدة انفعالاته السلبية والضارة، كما يعوضه عن الحرمان العاطفي التى قد يعاني منه الطفل. أيضاً يطهر اللعب نفسية الطفل من الغضب، ويُنمِّي الميول والاتجاهات الإيجابية لديه، ويرفع من روحه المعنوية(العناني :2014، 26)، وعموما هناك اتفاق شبه عام بين علماء النفس والتربية بأنَّ اللعب يعالج مواقف الإحباط التي يتعرض لها الطفل في حياته(محمد: 2004 ، 68).

ثانياً اللعب والنمو الأخلاقي:

يتمثل دور اللعب فى النمو الأخلاقي كونه يعلم الطفل بشكل مبدئي بعض المعايير الأخلاقية، كالصدق، والإخلاص، وضبط النفس، والصبر (سلامة : 2014 ، 14). وبما أنَّ اللعب تحكمه مجموعة من القواعد، والقوانين التي يجب على أفراد جماعة اللعب الالتزام بها، مما يُنمِّي لدى الطفل الالتزام والانضباط في إطار الجماعة، وبالتالي يتولد لديه الإحساس بالمسئولية القائمة على أساس الحقوق والواجبات، ويتشرب الطفل القوانين الأخلاقية من خلال ممارسة اللعب مع آخرين ، بحيث تصبح هذه المعايير ضوابط داخلية لديه وجزء لا يتجزأ من تركيبة شخصيته، وأيضاً يساعد اللعب الطفل على معرفة مفاهيم أخلاقية هامة كالحلال والحرام، والخطأ والصواب، والمقبول، والمرفوض، وغير ذلك من المفاهيم التى تمكن الطفل من التعايش فى الوسط الذي ينتمي إليه (صوالحة : 2014، 139)، وعموما يشكل اللعب أسلوب فعال فى تكوين الجانب القيمي والأخلاقي لدى الطفل، ويكسبه معايير السلوك الأخلاقي المقبول في المحيط الذى ينتمي إليه (اللبابيدي، والخلايلة: 2003، 15).

ثالثاً اللعب والنمو الاجتماعي:

يقوم اللعب بدور حيوي وجوهري فى النمو الاجتماعي؛ فعن طريقه يتمكن الطفل من التعرف على عادات وقوانين المجتمع، أيضاً يتعلم القيم الاجتماعية كالتعاون ، والعطاء ، والانتماء، كمايساعده في فهم ذاته وتقبلها، وتقبل الآخرين من حوله، ويعمل اللعب على تعليم الطفل الدور الخاص بجنسه، وتعلم الدور عموما والتوافق معه، ويتعلم أدوار الآخرين في الحياة، ويحقق اللعب المكانة الاجتماعية للطفل، ويجعله يدرك قيمة العمل

الجماعي والمصلحة العامة، ويمكنه اللعب من ممارسة مواقف الحياة المنظمة، بالإضافة إلى تعلم مهارات التواصل الاجتماعي (العناني : 2014 ، 26)، كما يسهل اللعب على الطفل الاتصال المباشر بالآخرين ويشاركهم أفكارهم مما يوسع خبراته، ويُنمِّي علاقاته ، ومهاراته الاجتماعية، ويُعرِّفه على العالم الخارجي، ويجعله يشارك في الواقع الاجتماعي مما يشجعه على الاستقلال والتوافق الاجتماعي(محمد : 2004، 69).

النظريات المفسرة للعب:

هناك عدد كبير من النظريات التي فسرت اللعب وفق المبادئ التى ارتكزت عليها كل نظرية، وقد قامت الباحثة باستخلاص بعض تلك النظريات لغرض الإشارة إليها لمزيد من الإثراء لهذه الدراسة، ومن أهم تلك النظريات:

1–نظرية الإعداد للحياة المستقبلية وممارسة المهارات: تؤكد هذه النظرية على أن اللعب موضوع فطري يتمُّ لغرض تحقيق أهداف حيوية ومهمة في حياة الإنسان، وأنَّ اللعب وسيلة لاكتساب المهارات التي تساعد الطفل على مواجهة أعباء الحياة، والتكيف مع البيئة في الحاضر والمستقبل، كما ترى أنَّ اللعب هو أسلوب الطبيعة في التعلم ، حيث تؤثر طبيعة المكان الذي يعيشون فيه فى نوع اللعب الذي يمارسونه (صوالحة: 2014 ، 43)

2–النظرية التنفسية : وهي نظرية مدرسة التحليل النفسي ، ومن أهم أنصارها فرويد ، وترى هذه النظرية أنَّ اللعب تعبير رمزي عن رغبات محبطة، وهو يساعد الطفل على التخلص من خوفه (سلامة : 2–14، 50)

3–نظرية التخلص من الطاقة الزائدة عن الحاجة : ترى هذه النظرية أنَّ وظيفية اللعب هي تفريغ الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم ، إذا توفرت لدى الفرد طاقة تزيد عما يحتاجه منها للعمل؛ فإنَّه سوف يستبدلها بممارسة سلوك اللعب، وفى تفسير ذلك تستند النظرية على دليل منطقي هو أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار، مما يوفر لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب(صوالحة : 2014، 39)

4–نظرية فيجوتسكي(Vyctskian): يرى فيجوتسكي أنَّ اللعب يعزز النمو المعرفي والانفعالي، والاجتماعي لدى الطفل ، وهذه النظرة للعب تبدو أكثر تكاملا من وجهات نظر الآخرين التي ركزت على فوائد اللعب ، وتأثيره على جانب واحد من جوانب النمو، وعرَّف فيجوتسكي أنَّ اللعب لا يتضمن الأنشطة مثل الألعاب، وأنشطة الحركة، واللعب بالأشياء، والاستكشاف، وفقاً لذلك يرى فيجوتسكي أنَّ اللعب له ثلاثة عناصر :

1– الأطفال يخترعون موقف خيالي.

2- القيام بالأدوار والتمثيل بها.

3- اتباع مجموعة من القواعد التى تحددها موقف خيالي ولعب الدور.

إضافة لذلك هناك فكرة لدى فيجوتسكي تشير إلى أنَّ اللعب ليس تلقائياً تماماً، وإنَّما يعتمدعلى التزام اللاعبين بمجموعة من القواعد، ويتمُّ التخطيط مسبقا للعب الخيالي، ولعب الأدوار، وهناك قواعد مشاركة فى اللعب (Bodrova، & Deborah:2007 p 129-130)

5 -التظرية التلخيصة :

يتزعم هذه النظرية ستانلي هول، ويفسر اللعب بأنه تليخص لأنواع الأنشطة المتنوعة التي يمرُّ بها الجنس البشري عبر الأزمنة، وأنَّ اللعب ليس إعداد للتدريب على نشاط فى المستقبل ، أومواجهة صعوبات الحياة (سلامة :2014، 49).

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

هدفت دراسة فؤاد العامري(2007) إلى التعرف على تأثير برنامج اللعب على التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز، والتعرف على علاقة التفكير الابتكاري لدى الأطفال بمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة. وقد استخدم الباحث **المنهج** التجريبي، معتمداً على تصميم مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، وتمَّ توزيع الأطفال فيهما بالتساوي من **عينة** بلغت (50) طفلاً وطفلة، وأشارت **النتائج** إلى فعالية برنامج اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات الذكور والإناث لدى المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية، وأخيرا بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متغير التفكير الابتكاري ومتغيرات المستوى الاقتصادي، والاجتماعي ، والثقافي للأسرة.

و**استهدفت** دراسة عامرة العامري(2008) تحديد تأثيرات اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض. وقد استخدم **المنهج** التجريبي، على عينة تكونت من (16) طفل وطفلة ، تروحت أعمارهم مابين خمس سنوات وخمس سنوات وثمانية أشهر، تمَّ توزيعهم بالتساوي عشوائيا على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة، **والأدوات** المستخدمة تكونت من مقياس تورانس التفكير الإبتكاري ، ومقياس(A- Z) لذكاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة برنامج تدريب قائم على الخطط التدريسية المصممة بطريقة اللعب التمثيلي، وأشارت **النتائج** إلى أنَّ اللعب التمثيلي كان فعَّالاً، وأنَّ الاختلاف فى مقدار التغير الحادث

في المجموعات التجريبية والضابطة في قدرات التفكير الابتكاري كان نتيجة تقديم أنشطة اللعب للمجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وهدفت دراسة مرام المومني(2017) إلى التعرف على أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال . وقد استخدمت **المنهج** التجريبي، على **عينة** مكونة من (45) طفلا وطفلة، تمَّ توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية بلغت (23) طفل وطفلة، أمَّا المجموعة الضابطة تكونت من (22) طفلا وطفلة، **والأدوات** المستخدمة بطاقة ملاحظة لقياس المفاهيم اللغوية، وبطاقة ملاحظة التفاعل الاجتماعي، وبرنامج قائم على اللعب للتطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي، وبينت النتائج أنَّ هناك أثر فعَّال لاستخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وأجرت كلا من أميرة الكريدسي ، ورجاء باحاذق **دراسة** (2019) هدفت إلى توضيح علاقة الاستغراق في اللعب ببعض مهارات الطلاقة لدى طفل الروضة بعمر (5–6) سنوات، واستخدم المنهج الوصفي ، كما تكونت العينة من (48) طفلا وطفلة، واستخدمت عدة **أدوات** منها بطاقة ملاحظة مستويات الاستغراق في اللعب ، وعدد من الألعاب الإلكترونية، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري ، والمقابلات المفتوحة مع الأطفال، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الإستغراق في اللعب في ركن الحاسب الآلي في مهارة طلاقة الأفكار والمعاني، وفي نشاط تكلمة الأشكال الدائرية لدى أطفال الروضة.

بينما **هدفت** دراسة نظمي أبو مصطفي، وعطاف أبو غالي(2020) إلى التعرف على اتجاهات الوالدين نحو لعب الأطفال، والتعرف على الفروق الدالة إحصائيا في تلك الاتجاهات، وفقاً لمتغيرات مثل جنس الوالدين ، والمستوى التعليمي لهما، تمَّ استخدام **المنهج** الوصفي التحليلي، أما **عينة** الدراسة فبلغت (268) طفلاً وطفلة ، (268) من الأباء والأمهات ، وأما **الأداة** فهي عبارة عن مقياس لاتجاهات الوالدين من إعداد الباحثتان وأظهرت **النتائج** وجود فروق دالة إحصائيا في مجال مواد اللعب لصالح المستوى التعليمي الجامعي للأم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مجال اختيار اللعب لصالح المستوى التعليمي الدراسات العليا للأب، أيضا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مجال مشاركة الوالدين أطفالهم اللعب لصالح الذكور.

فى حين **دراسة أمجاد القحطانى(2021)هدفت** إلى التعرف على واقع تطبيق معلمات الروضات الحكومية لفلسفة التعلم باللعب، كذلك الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمات وفقا لمتغيرات التخصص، والمستوى التعليمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، أمَّا **أداة** الدراسة فكانت عبارة عن استبانة طبقت على عينة من المعلمات بلغت (100) معلمة، وبينت **النتائج** أنَّ أكثر استراتيجيات التعلم باللعب استخداما استراتيجة الحوار والنقاش، وأمَّا من أنواع الألعاب فكانت الألعاب الفنية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى استجابات المعلمات تعزي إلى متغير التخصص، والمستوى التعليمي، والمرحلة الدراسية، وبينما كانت هناك فروق فى اتجاهات المعلمات نحو اللعب فى متغير سنوات الخبرة ؛ فالمعلمات اللواتي لديهن خبرة (20) سنة فما فوق يطبقن فلسفة التعلم باللعب بدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات السابقة التى عرضت وتشترك أغلبها في تركيزها على تأثير اللعب على بعض جوانب نمو الطفل، كذلك على اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو اللعب، قد تمَّ التعليق على تلك الدراسات في النقاط التالية:

1- **من حيث الهدف** : أغلب الدراسات التي وردت ركزت على التعرف على تأثير اللعب من حيث جوانب النمو لدى الأطفال وغيرها ، بينما هناك دراسة واحدة التي تناولت اتجاهات الوالدين نحو اللعب في ضوء بعض المتغيرت كدراسة نظمي أبو مصطفي، وعطاف أبو غالي(2020)، بينما هناك دراسة أخرى قامت بها أمجاد القحطاني(2021) اهتمت بالتعرف على واقع تطبيق فلسفة التعلم باللعب.

2- **من حيث العينة:** معظم الدراسات كانت العينات فيها أطفال بالروضة بعمر تروحت أعمارهم مابين (5-6) ما عدا دراسة نظمي أبو مصطفي، وعطاف أبو غالي(2020) كانت العينة الوالدان ، ودراسة أمجاد القحطاني (2021) كانت العينة من المعلمات.

3- **من حيث المنهج:** معظم الدراسات استخدمت المنهج التجريبي ماعدا دراستين استخدم فيهما المنهج الوصفي التحليلي، وهما دراسة أمجاد القحطاني(2021) ، ودراسة كلا من أميرة الكريديس، ورجاء باحاذق(2020)

4- **من حيث الأدوات:** ركزت معظم الدراسات على مقاييس ، أو بطاقة ملاحظة، أم الاستبانة استخدمت فى دراسة واحدة كأداة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته للأهدافها، كذلك فى اختيار الأداة فقد اعتمدت على الاستبانة لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية، وأما ما انفردت به هذه الدراسة هو تركيزها على دور اللعب فى بعض جوانب النمو(النمو الانفعالي، والنمو الأخلاقي، والنمو الاجتماعي) لدى الأطفال من وجهات نظر الأمهات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذى يعمل على وصف الظاهرة المدروسة ويفسر بياناتها بشكل يحقق أهدافها.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

مجتمع الدراسة يتكون من أمهات فى مدينة طرابلس بمنطقة سوق الجمعة ، وتمَّ اختيار عينة عشوائية بلغت (104) أم ، بلغ عدد أطفالهن (158) طفلاً وطفلة ، تروحت أعمارهم من (3–6) سنوات، وبلغ عدد الذكور منهم (81) ذكراً، وبينما بلغ عدد الإناث (77) أنثى ، ويوضح الجدول(1) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق توزيعها من حيث متغير العمر، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الوظيفة.

الجدول (1) أعداد ونسب أفراد العينة (الأمهات) وفق متغيرات الدراسة.

	الفئات	عدد الأمهات	نسبة الأمهات
العمر	من 25–أقل من 35	40	% 38.5
	من 35 فأكثر	64	% 61.5
	المجموع	104	%100
المؤهل العلمي	الشهادة الثانوية	10	%9.6
	دبلوم معلمات خاص	22	%21.2
	ليسانس	40	%38.5
	بكالوريس	30	%28.8
	دراسات العليا	2	%1.9
	المجموع	104	%100
الوظيفة	ربة بيت	40	%38.5
	موظفة	64	%61،5
	المجموع	104	%100

أداة الدراسة: أعدت الباحثة استبانة فى صورتها المبدئية من خلال الاطلاع على الأدبيات والموضوعات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مكونة من ثلاث محاور، وهي: المحور الأول؛ دور اللعب فى النمو الانفعالي الذى تكون من (12) فقرة، والمحور الثانى؛ دور اللعب في النمو الأخلاقى، وتتضمن (11) فقرة ، كذلك المحور الثالث ؛ دور اللعب في النمو الاجتماعي، تتضمن (13) فقرة،

صدق الاستبانة: وتمَّ حساب صدق الاستبانة على النحو التالي:

أولاً الصدق الظاهري: عرضت الأداة في صورتها المبدئية، والتى تكونت من (38) فقرة على عدد من الأساتذة المحكمين والمختصصين في مجال التربية وعلم النفس ؛ لغرض تحديد مدى دقة وضوح العبارات في الاستبانة، ومدى جودة صياغتها، وبعد استطلاع آراء السادة المحكمين تمَّ حذف فقرتين ، وإعادة صياغة أربع فقرات، وتمَّ الإبقاء على (36) فقرة ، وهي التي اتفق عليها مانسبته (85%) من المحكمين.

ثانياً صدق الاتساق الداخلي للاستبيانة : تمَّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمي إليه الفقرة، وذلك كما ورد فى الجدول (2) يوضح الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ، والدرجة الكلية للمحور الأول.

الفقرات	المحور الأول	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة
1	يهيئ اللعب للطفل فرصة التحرر من الصراعات النفسية	.516*	.049
2	يخفف اللعب من حدة توتر الطفل	.361	.186
3	يساعد اللعب على التوازن النفسي	.985**	.000
4	يعبر الطفل باللعب عن حزنه	.903**	.000
5	يفرغ الطفل باللعب إنفعالاته السلبية	.793**	.000
6	يشبع اللعب لدى الطفل حاجاته المحروم منها	.808**	.000
7	يساعد اللعب في التعبير عن خوفه	.903**	.000
8	يسهم اللعب في الإستقرار الإنفعالي للطفل	.630*	.012
9	يخفف اللعب من الإحباط لدى الطفل	.420	.119
10	يعبر الطفل عن غضبه باللعب	.630*	.012
11	يعوض اللعب عن الحرمان العاطفي لدى الطفل	.739**	.002
12	يخفف اللعب من التوتر لدى الطفل	.777**	.002

(** دالة عند مستوي الدلالة 0.01 فأقل) (*دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل)

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (0.05) ومستوى دلالة معنوية (0.01) ، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (*516.)، وبينما كان الحد الأعلى (**985.) وعليه فإن معظم فقرات المحور الأول متسقة داخلياً مع المحور الذى تنتمي إليه، ماعدا فقرتين وردتا فى الجدول أعلاه وهما الفقرتين رقم (2) ، ورقم (9)، والتي حذفت من الاستبانة في صورتها النهائية، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول المتبقية، والتي أصبحت عدد فقراته (10) فقرات، أما الجدول (3) يوضح الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني.

الفقرات	المحور الثاني	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة
1	يعلم اللعب الطفل معايير السلوك الأخلاقي	.981**	.000
2	يدرب العب الطفل على الصدق	.791**	.000
3	يطور اللعب قدرة الطفل على الإحساس بشعور الآخرين	.305	.268
4	يعلم اللعب الإلتزام بقوانين البيت والأسرة	.663*	.007
5	يدرب اللعب الطفل على الكرم	.869**	.000
6	يكسب اللعب الطفل قيم أخلاقية كالإحترام	.710**	.003
7	يدرب اللعب الطفل على إتباع التعليمات	.918**	.000
8	يساعد اللعب على ضبط النفس	.122	.664
9	يعلم اللعب الطفل إحترام الدور	.981**	.000
10	يدرب اللعب الطفل على الصبر	.581*	.024
11	يدرب اللعب على الأمانة	.386	.155

(** دالة عند مستوي الدلالة 0.01 فأقل) (*دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل)

من نتائج الجدول السابق نجد أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية 0.05، ومستوى دلالة معنوية 0.01 ، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (*581.)، وبينما كان الحد الأعلى (**981.) ، وعليه فإنَّ معظم فقرات المحور الثاني متسقة داخلياً مع المحور الذى تنتمي إليه ، ماعدا ثلاث فقرات عرضت في الجدول السابق هي الفقرة (3) ،

والفقرة (6)، والفقرة (11)، والتي حذفت من الاستبانة في صورتها النهائية، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني المتبقية والتي بلغت(8) فقرات.

كذلك الجدول (4) يوضح الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثالث.

الفقرات	المحور الثالث	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة
1	يكسب اللعب الطفل إتجاهات إجتماعية.	0.497	.060
2	يساعداللعب الطفل على الاندماج مع الجماعة.	.071	.803
3	يكسب اللعب الطفل أصدقاء.	.952**	.000
4	يدرب اللعب الطفل على الأخذ والعطاء.	.389	.152
5	يعلم اللعب الدور القيادي.	.821**	.000
6	يكسب اللعب الطفل التقاليد الاجتماعية.	.821**	.000
7	يساعد اللعب الطفل على تكوين علاقات متوزانة مع أقرانه.	.071	.803
8	يكون الطفل رفيق خيالي أثناء اللعب.	.867**	.000
9	يمارس الطفل اللعب الإيهامي.	.137	.627
10	يوفر اللعب قرصة تجريب الأدوار الاجتماعية.	.389	.152
11	يعرف اللعب الطفل الأدوار المهنية كالمعلم الطبيب وغيره.	.811**	.000
12	يساعد اللعب الطفل على الإنتماء للفريق.	.605*	.017
13	يسهل اللعب عملية التنشئة الاجتماعية.	.811**	.000

(** دالة عند مستوي الدلالة 0.01 فأقل) (*دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل)

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور االثالث دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية 0.05، ومستوى دلالة معنوية 0.01 ، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الإرتباط (.605*)، وبينما كان الحد الأعلى (.952**) ، وعليه فإنَّ معظم فقرات المحور الثالث متسقة داخلياً مع المحور الذى تنتمي إليه، ماعدا ست فقرات وردت فى الجدول السابق هي (2) ، والفقرة (4)، والفقرة (7)، والفقرة(9)، والفقرة (10)، والتي حذفت من الاستبانة في صورتها النهائية، ويدل ذلك على صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث المتبقية والتي بلغت (7) فقرات.

ثانياً ثبات الاستبانة:

تمَّ تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية تكونت من(30) أم بمدينة طرابلس، وبناءعلى حساب معاملات الثبات والصدق للاستبانة تمَّ صياغة الصورة النهائية، والتي تكونت من (25) فقرة كانت موزعة علي ثلاث محاور هى المحور الأول (النمو الانفعالي) الذى كان عدد فقراته (12) حذفت منه (2) فقرتين التي تؤثر

على ارتفاع الثبات فأصبحت الفقرات المتبقية (10) فقرة، وقد وردت أرقامها في الاستبانة كالتالي: (1، 4،8، 7،10،13،16،19، 22 ،24، 25) أمَّا المحور الثاني (النمو الأخلاقي) تكون من (11) فقرة حذفت منه (3) فقرات فأصبح عدد الفقرات المتبقية (8)، والتي كانت أرقامها في الاستبانة (2،5،8، 11،14،17،20،23)، وأخيراً المحور الثالث (النمو الاجتماعي) بلغ عدد فقراته قبل الحذف (13) فقرات، فحذفت منه (6) فقرات فأصبحت الفقرات المتبقية (7) وأرقامها في الاستبانة (3،6،9، 12،15، 18 ،21).

الجدول (5) حساب معامل الثبات للأستبانة.

ر.م	المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الفا كرونباخ
1	الأول/ دور اللعب فى النمو الإنفعالي للطفل	10	4.90	.866	0.87
2	الثاني/ دور اللعب فى النمو الأخلاقي للطفل	8	4.30	.552	0.92
3	الثالث/ دور اللعب فى النمو الإجتماعي للطفل	7	3.77	.757	0.91
4	جميع محاور الأستبانة	25	4.11	.421	0.96

من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة تبين أنّ معاملات الثبات مرتفعة حيث كانت فى المحور الأول معامل الثبات(0.87)، وفي المحور الثاني بلغ معامل الثبات (0.92)، وبلغ معامل الثبات في المحور الثالث (0.91)، بينما الثبات الكلي للإستبانة فكان (0.96) ممايشير إلى درجة مرتفعة جدا من الثبات يمكن الاعتماد عليها في االتطبيق الفعلي للأداة في الدراسة، وهذا يعطي الاستبانة قدرة كبيرة للتعرف على وجهات نظر الأمهات حول دور اللعب فى النمو الانفعالي، والنمو الأخلاقى، والنمو الاجتماعي للطفل، وأخيرا كان عدد فقرات الاستبانة (25) فقرة، ووضعت للاستبانة تعليمات بسيطة تتضمن أن تجيب الأم على كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق خمسة بدائل وهي :

(موافقة بشدة ، موافقة ، محايدة ، غيرموافقة ، غير موافقة بشدة)، وقد وضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي: موافقة بشدة (5)، موافقة (4)، محايدة (3)، غير موافقة (2)، غير موافقة بشدة (1) والدرجة المرتفعة في الاستبانة تشير إلى تأكيد الأمهات على الدور المهم للعب فى تنمية جوانب النمو المستهدفة في الدراسة الحالية، وبينما الدرجة المنخفضة تشير إلى وجهات نظر الأمهات فى عدم أهمية دور اللعب في تنمية تلك الجوانب المستهدفة، وتحسب الدرجة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفق الميزان التقديري لمقياس ليكرت الموضح في الجدول التالى.

جدول (6) ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

الإستجابة	المتوسط المرجح بالأوزان	طول الفترة	المستوى
غير موافقة بشدة	من 1 - 1.79	0.79	منخفض
غير موافقة	من 1.80 – 2.59	0.79	
محايدة	من 2.60 – 3.39	0،79	متوسط
موافقة	من 3.40 – 4.19	0.79	مرتفع
موافقة بشدة	من 4.20- 5.00	0.80	

التطبيق النهائى:

تمَّ تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة الدراسة البالغة (104) أمهات من أمهات الأطفال

الوسائل الإحصائية: لمعالجة البيانات إحصائيا بما يحقق أهداف الدراسة ، تمَّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارت والنسب المئوية.
- معامل إرتباط بيرسون
- معادلة الوسط المرجح
- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية
- إختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات.
- اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاًعرض النتائج:

1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: (ما دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال بعمر 3-6 سنوات من وجهة نظر الأمهات؟) وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى الاستجابة لكل محور من محاور الأداة، وللأداة ككل.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى تقدير الاستجابة والترتيب على كل محور على حدة ، وعلى محاور الأداة ككل.

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى تقدير الإستجابة	الترتيب
1	الأول دور اللعب فى النمو الأنفعالي لدى الطفل من وجهة نظر الأمهات	4.10	،582	مرتفع	3
2	الثاني دور اللعب فى النمو الأخلاقي لدى الطفل من وجهة نظر الأمهات	4.11	.543	مرتفع	2
3	الثالث دور اللعب فى النمو الإجتماعي لدى الطفل من وجهة نظر الأمهات	4.30	.478	مرتفع	1
4	محاور الأداة ككل	4.17	.466	مرتفع	4

يتبين من الجدول السابق أنّ المتوسطات الحسابية للمحاور تراوحت مابين (4.10– 4.30) فقد تحصل المحور الثالث دور اللعب فى النمو الإجتماعي من وجهة نظر الأمهات على متوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (.478) على الترتيب الأول، وكان المحور الثاني دور اللعب فى النمو الأخلاقي من وجهة نظر الأمهات الذى حصل على متوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (.543) فى الترتيب الثاني، بينما كان المحور الأول دور اللعب فى النمو الانفعالي من وجهة نظر الأمهات تحصل على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (582)، وأخيرا استجابات الأمهات فى محاور الأداة ككل تحصلن على متوسط (4.17) وانحراف معياري (.466)

عموما تؤكد النتائج السابقة ماتوصلت إليه أمجاد القطحاني (2021) وبينت النتائج أن أكثر استراتيجيات التعلم باللعب استخداما استراتيجة الحوار والنقاش، وأن اللعب يمثل استراتيجة مهمة للتعلم وتربية الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة، كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نظمي أبو مصطفي، وعطاف أبو غالي(2020) حيث أشارت إلى تأكيد الوالدين على أهمية اللعب ودوره الفعال في حياة الطفل .

ولمزيد من التعمق فى هذه النتائج قامت الباحثة باستعراض تلك النتائج بمزيد من التفصيل حسب واقع كل محور من المحاور على حدة ؛ حيث وردت نتائج المتوسطات للإستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبيان المتعلقة المحور الأول فى الجدول رقم (6) ، كذلك الفقرات التي تخصُّ المحور الثاني، وردت بالجدول رقم(7) وأخيرا الفقرات التى تتعلق بالمحور الثالث ، والتي تتضمنها الجدول رقم (8) ، وتمَّ عرضها على النحو التالي.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات استجابة الأمهات على المحور الأول.

ر.م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	مستوى الإستجابة					المجموع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى تقدير الإستجابة
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة				
1	يهيئ اللعب للطفل فرصة التحرر من الصراعات النفسية	ك	64	32	6	2	–	104	4.52	.696	مرتفع
		%	61.5	30.8	5.8	1.9	–	100.0			
4	يساعد اللعب الطفل على التوزان النفسي	ك	60	30	10	4	–	104	4.40	.819	مرتفع
		%	57.7	28.8	9.6	3.8	–	100.0			
7	يعبر الطفل باللعب عن حزنه	ك	42	20	24	18	–	104	3.82	1.14	مرتفع
		%	40.4	19.2	23.1	17.3	–	100.0			
10	يفرغ الطفل باللعب إنفعالاته السلبية	ك	66	18	14	6	–	104	4.38	.927	مرتفع
		%	63.5	17.3	13.5	5.8	–	100.0			
13	يشبع اللعب لدى الطفل حاجاته المحروم منها	ك	52	32	4	14	2	104	4.13	1.11	مرتفع
		%	50.0	30.8	3.8	13.5	1.9	100.0			
16	يساعد اللعب الطفل قى التعبير عن خوفه	ك	48	22	18	10	6	104	3.92	1.24	مرتفع
		%	46.2	21.2	17.3	9.6	5.8	100.0			
19	يسهم اللعب فى الأستقرار النفسي للطفل	ك	48	24	22	8	2	104	4.04	1.07	مرتفع
		%	46.2	23.1	21.2	7.7	1.9	100.0			
22	يعبر الطفل باللعب عن غضبه	ك	44	28	18	8	6	104	3.91	1.20	مرتفع
		%	42.3	26.9	17.3	7.7	5.8	100			
24	يعوض اللعب الحرمان العاطفي لدى الطفل	ك	34	24	14	16	16	104	3.42	1.7	مرتفع
		%	32.7	23.1	13.5	15.4	15.4	100.0			
25	يخفف اللعب من التوتر لدى الطفل	ك	70	24	6	4	–	104	4.54	.775	مرتفع
		%	67.3	23.1	5.8	3.8	–	100.0			

من خلال عرض جدول (6) للفقرات التي تمثل دور اللعب فى النمو الانفعالي من وجهة نظر الأمهات قد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنصُّ على (يخفف اللعب من التوتر لدى الطفل) بمتوسط حسابي (4.54)، وانحراف معياري (0.775) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة، (94) أُم من أصل(104) أُم ، وكانت في المرتبة الثانية الفقرة التي تنصُّ على(يهيئ اللعب للطفل فرصة التحرر من الصراعات النفسية) بمتوسط حسابي(4.56)، وانحراف معياري(0. 896) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة، (96) أُم من أصل(104) أم ، بينما حصلت على المرتبة ماقبل الأخيرة أى التاسعة العبارة التي تنصُّ على(يعبر الطفل باللعب عن حزنه) بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.927) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة، (62) أُم من أصل(104) أُم ، وكانت في المرتبة الأخيرة أى

العاشرة الفقرة التي وردت (يعوض اللعب الحرمان العاطفي لدى الطفل) بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (1.7) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة (94) أُم من أصل (104) أُم.

يتضح من النتائج السابقة أنَّ وجهات نظر الأمهات تؤكد مستوبى مرتفع على الدور الأساسي والجوهري الذى يقوم به اللعب في النمو الانفعالي للطفل، وتؤكد هذه النتائج ما أشارت إليه حنان العناني (2004) أنَّ اللعب يمثل دور مهم وفعَّال في النمو الانفعالي للطفل ؛لأنه يبعث المتعة والسرور في نفسية الطفل، ويخفف حدة انفعالاته السلبية، ويعوضه عن الحرمان العاطفي ، ويطهر نفسيته الطفل من الغضب، ويُنمِّي لديه الميول والاتجاهات الإيجابية .

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات استجابة الأمهات على المحور الثاني.

ر. م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	مستوى الإستجابة					المجموع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى تقدير الإستجابة	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
2	يعلم اللعب معايير السلوك الأخلاقي	ك	42	38	20	4	–	104	4.13	.860	مرتفع	5
		%	40،4	36.5	19.2	3.8	–	100				
5	يدرب اللعب الطفل علي الصدق	ك	36	36	18	12	2	104	3.88	1.07	مرتفع	8
		%	34.6	34.6	17.8	11.5	1.9	100				
8	يعلم اللعب الطفل الإلتزام بقوانين البيت والأسرة	ك	42	44	4	12	4	104	4.12	.946	مرتفع	6
		%	40.4	42.3	3.8	11.5	3.8	100				
11	يدرب اللعب الطفل على الكرم	ك	48	30	22	4	–	104	4.17	.897	مرتفع	4
		%	46.2	28.8	21.2	3.8	–	100				
14	يكسب اللعب الطفل قيم أخلاقية كالإحترام	ك	50	32	16	6	–	104	4.21	.910	مرتفع	2
		%	46.11	30.8	15.4	5.8	–	100.0				
17	يدرب اللعب الطفل على إتباع التعليمات	ك	44	44	12	4	–	104	4.23	.803	مرتفع	1
		%	42.3	42.3	11.5	3.8	–	100.0				
20	يعلم اللعب الطفل إحترام الدور	ك	48	36	16	2	2	104	4.20	.910	مرتفع	3
		%	46.2	34.6	15.4	1.9	1.9	100.0				
23	يدرب اللعب الطفل على الصبر	ك	49	26	22	2	6	104	4.04	1.13	مرتفع	7
		%	46.2	25.0	21.2	1.9	5.8	100				

من خلال عرض جدول (7) للفقرات التي تمثل دور اللعب فى النمو الأخلاقي من وجهة نظر الأمهات قد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنصُّ على (يدرب اللعب الطفل على اتباع التعليمات) بمتوسط حسابي

(4.23)، وانحراف معياري (0.803) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة، وموافقة (88) أُم من أصل (104) أُم، وكانت في المرتبة الثانية الفقرة التي تنصُّ على(يكسب اللعب الطفل قيم أخلاقية كالاحترام) بمتوسط حسابي(4.21)، وانحراف معياري (0.803) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة (82) أُم من أصل(104) أُم. بينما حصلت على المرتبة ما قبل الأخيرة أى السابعة العبارة التي تنصُّ على (يدرب اللعب الطفل على الصبر) بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري(1.13) بإجمالي مستوى الإستجابة بالموافقة بشدة، وموافقة، (75) أُم من أصل(104) أُم، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنصُّ على (يدرب اللعب الطفل علي الصدق) بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (1.07) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة (72) أُم من أصل (104) أُم.

نستنتج من النتائج السابقة أنَّ وجهات نظر الأمهات تؤكد بمستوى مرتفع على الدور المهم والأساسي الذى يقوم به اللعب في النمو الأخلاقى للطفل، وتؤكد هذه النتائج رأى كلا من عفاف اللبابيدى، وكريم الخلايلة(2004) بأن اللعب أسلوب فعَّال فى تكوين الجانب القيمي والأخلاقي لدى الطفل، ويكسبه معايير السلوك الأخلاقي المقبول في المحيط الذى ينتمي إليـــه.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات استجابة الأمهات على المحور الثالث.

ر.م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	مستوى الإستجابة					المجموع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى تقدير الإستجابة	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
3	يكسب اللعب الطفل أصدقاء	ك	68	28	4	2	2	104	4.52	.824	مرتفع	1
		%	65.4	26.9	3.8	1.9	1.9	100				
6	يعلم اللعب الطفل الدور القيادي	ك	50	30	20	–	4	104	4.17	.999	مرتفع	5
		%	48.1	28.8	19.2	–	3.8	100.0				
9	يكسب اللعب الطفل التقاليد الإجتماعية	ك	44	36	18	6	–	104	4.13	.904	مرتفع	6
		%	42.3	34.6	17.3	5.8	–	100.0				
12	يكون الطفل رفيق خيالي أثناء اللعب	ك	40	44	8	10	2	104	4.06	1.01	مرتفع	7
		%	38.5	42.3	7.7	9.6	1.9	100.0				
15	يُعرف اللعب الطفل الأدوار المهنية كالمعلم، والطبيب، وغيره	ك	66	24	12	2	–	104	4.48	.776	مرتفع	3
		%	63.5	23.1	11.5	1.9	–	100.0				
18	يساعد اللعب الطفل على الأنتماء للفريق	ك	62	34	8	–	–	104	4.51	.638	مرتفع	2
		%	58.6	32.7	7.7	–	–	100.0				
21	يسهل اللعب عملية التنشئة الإجتماعية للطفل	ك	52	30	18	4	–	104	4.25	.879	مرتفع	4
		%	50.0	28.8	17.3	3.8	–	100.0				

من خلال عرض جدول (8) للفقرات التي تمثل دور اللعب فى النمو الإحتماعي من وجهة نظر الأمهات قد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنصُّ على (يكسب اللعب الطفل أصدقاء) بمتوسط حسابي (4.52)، وانحراف معياري (0.824) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة، (96) أُم من أصل (104) أُم وكانت في المرتبة الثانية الفقرة التي تنصُّ على(يساعد اللعب الطفل على الانتماء للفريق) بمتوسط حسابي(4.51)، وانحراف معياري(0.638) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة، (96) أُم من أصل(104) أُم بينما حصلت على المرتبة ماقبل الأخيرة أى السادسة العبارة التي تنصُّ على(يكسب اللعب الطفل التقاليد الإجتماعية) بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري(0.904) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة، (80) أُم من أصل(104) أُم ، وكانت في المرتبة الأخيرة الفقرة السابعة التي تنصُّ على (يكون الطفل رفيق خيالي أثناء اللعب) بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (1.01) بإجمالي مستوى الاستجابة بالموافقة بشدة ، وموافقة (82) أُم من أصل (104) أُم.

توضح النتائج السابقة أن وجهات نظر الأمهات تؤكد مستوى مرتفع على الدور المهم والحيوي الذى يقوم به اللعب في النمو الأخلاقى والاجتماعي للطفل، وتدعم هذه النتائج ما أشارت إليه حنان العناني(2004) أن اللعب يفيد عموما فى النمو الاجتماعي للأطفال يقوم اللعب بدور حيوي وجوهري فى النمو الاجتماعي فعن طريقه يتعرف الطفل على عادات، وقيم ، وقوانين المجتمع الذى يعيش فيه ، ويتعلم دوره عموما يتوافق معه، ويتعلم أدوار الآخرين في الحياة، ويحقق اللعب المكانة الإجتماعية للطفل، ويجعله يدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة، ويتعلم مهارات التواصل الاجتماعي، كما تؤكد النتائج السابقة ما توصلت إليه مريم المؤمني(2017) أنَّ هناك أثر لاستخدام اللعب على نمو وتطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الروضة، وكما تدعم هذه النتيجة ما أوردته حنان العناني (2014) عن الدور المهم للعب فى النمو الإجتماعي فعن طريقه يتمكن الطفل من التعرف على عادات وقوانين المجتمع ، وأيضاَ يعلمه القيم الاجتماعية.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصَّ هذا السؤال على (هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأمهات في استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، والأخلاقى، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر

أمهاتهم تعزى إلى متغير عمر الأم ؟) وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير عمر الأم ، وتمَّ استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأمهات فى استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي ، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم تُعزى إلى متغير عمر الأم.

المجالات	عمر الأم	العدد	المتوسط الحسلبي	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الأول: دور اللعب فى النمو الإنفعالي	من 25 سنة وأقل من 35	40	3.98	.512	-1.655-	102	.118	غير دالة
	من 35 سنة فأكثر	64	4.17	.614	-1.725-	93.773		
الثاني: دور اللعب فى النمو الأخلاقي	من 25 سنة وأقل من 35	40	3.90	.594	-3.310-	102	.031	دالة
	من 35 سنة فأكثر	64	4.24	.465	-3.130-	68.400		
الثالث: دور اللعب فى النمو الإجتماعي	من 25 سنة وأقل من 35	40	4.18	.490	-2.043-	102	.600	غير دالة
	من 35 سنة فأكثر	64	4.37	.457	-2.010-	78.535		
مجالات الإستبانة ككل	من 25 سنة وأقل من 35	40	4.01	.453	-2.737-	102	.727	غير دالة
	من 35 سنة فأكثر	64	4.26	.451	-2.735-	82.765		

أظهرت النتائج الورادة فى الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات فى استجابة الأمهات حول دور اللعب فى النمو الأخلاقي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير العمر، حيث بلغ متوسط درجات موافقة الأمهات اللواتي أعمارهن من 35 سنة فأكثر(4.24) وانحراف معياري (.465) ، بينما كان متوسط درجات موافقة الأمهات اللواتي تتروح أعمارهن من(25 سنة – وأقل من 35) (3.90) بانحراف معياري (.594) وكانت هذه الفروق لصالح الأمهات االأكبر سناً اللواتى يوافقن بدرجة مرتفعة على أنَّ اللعب له دور كبير وفعَّال في النمو الأخلاقي لدى الأطفال.

كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات فى استجابة الأمهات حول دور اللعب فى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير العمر، حيث بلغ متوسط درجات موافقة الأمهات اللواتي تتروح أعمارهن من (25 سنة وأقل من 35) حول دور اللعب فى النمو الانفعالي (3.98) وانحراف معياري (.512) ، وكما كان متوسط درجات موافقة الأمهات بعمر من(35 سنة فأكثر) (4.00) بانحراف معياري (.561)، وبلغ متوسط درجات موافقة الأمهات اللواتي تتروح أعمارهن من (25 سنة وأقل من 35) حول دور اللعب فى النمو الاجتماعي (4.18)، وانحراف معياري(.490)، كذلك كان متوسط درجات موافقة الأمهات بعمر من(35 سنة فأكثر)

(4.37)، وانحراف معياري(.457) وهذه النتيجة تؤكد على اتفاق وجهات نظر كافة الأمهات المشاركات في الدراسة على أهمية دور اللعب في تنمية كلا من الجانب الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات استجابة الأمهات حول دور اللعب فى كل مجالات الاستبانة (النمو الانفعالي، والنمو الأخلاقي، والنمو الاجتماعي) لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير العمر حيث بلغ متوسط درجات موافقة الأمهات 25 سنة وأقل من 35) (4.01) وانحراف معياري (.453) ، بينما كان متوسط درجات موافقة الأمهات بعمر من(35 سنة فأكثر) (4.26) بانحراف معياري (.451)

وهذه النتيجة تؤكد عدم وجود فروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 تُعزى إلى متغير عمر الأمهات حول وجهة نظرهن في دور اللعب فى تنمية الجانب الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال ، بينما كانت هناك فروق فى وجهة نظر الأمهات حول دور اللعب في تنمية الجانب الأخلاقي لصالح الأمهات الأكبر سناً.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأمهات في استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي ، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي للأم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأمهات حسب المؤهل العلمي ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمَّ استخدام اختبار (ANOVA) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأمهات فى استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي ، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة أمهاتهم تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي للأم	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيارى	مجموع الفروق بين وداخل المجموعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوي الدلالة
الأول: دور اللعب فى النمو الإنفعالي	الشهادة الثانوية	10	4،29	.681	34.822	103	2.469	.038	دالة عند مستوى 0.05
	دبلوم معلمات خاص	22	4.04	.715					
	ليسانس	40	4.08	.475					
	بكالوريس	30	4.00	.531					

	دراسات عليا	2	5.00	.000				
	المجموع	104	4.10	.582				
الثاني: دور اللعب فى النمو الأخلاق	الشهادة الثانوية	10	4.25	.681	30.390	103	3.127	012	دالة عند مستوى 0.05
	دبلوم معلمات خاص	22	4.28	.416					
	ليسانس	40	3.93	.610					
	بكالوريس	30	4.10	.406					
	دراسات عليا	2	4.75	.000					
	المجموع	104	4.11	.543					
الثالث: دور اللعب فى النمو الإجتماعي	الشهادة الثانوية	10	4.28	.464	23.513	103	2.592	.030	دالة عند مستوى 0.05
	دبلوم معلمات خاص	22	4.53	.491					
	ليسانس	40	4.21	.435					
	بكالوريس	30	4.20	.475					
	دراسات عليا	2	4.71	.000					
	المجموع	104	4.30	.477					
محاور الإستبانة ككل	الشهادة الثانوية	10	4.27	.582	22.396	103	3.184	.010	دالة عند مستوى 0.05
	دبلوم معلمات خاص	22	4.29	.472					
	ليسانس	40	4.07	.418					
	بكالوريس	30	4.08	.430					
	دراسات عليا	2	4.87	.000					
المجموع	المجموع	104	4.17	.466					

أظهرت النتائج الورادة فى الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات فى استجابة الأمهات حول دور اللعب فى النمو الانفعالي، والاجتماعي، والأخلاقي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير المؤهل ، وكانت هذه الفروق لصالح الأمهات الحاملات مؤهلات الدراسات العليا يوافقن بدرجة مرتفعة أنَّ اللعب له دور كبير وفعَّال في تنمية جوانب نمو الطفل التى أُجريت دراستها.

وتؤكد هذه النتيجة دراسة نظمي أبو مصطفي، وعطاف أبو غالي(2020) ، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مجال مواد اللعب لصالح المستوى التعليمي الجامعي للأم.

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأمهات في استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي، و والأخلاقي، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم تُعزى إلى متغير مهنة الأم؟

جدول (11) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأمهات فى استبانة التعرف على دور اللعب في النمو الانفعالي ، والأخلاقي ، والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة أمهاتهم تُعزى إلى متغير مهنة الأم.

المجالات	مهنة الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوي الدلالة
الأول: دور اللعب فى النمو الإنفعالي	موظفة	64	4.13	..652	.632	102	.003	دالة
	ربة بيت	40	4.05	.452	.666	100.102		
الثاني: دور اللعب فى النمو الأخلاقى	موظفة	64	4.17	.525	1.596	102	.202	غير دالة
	ربة بيت	40	4.00	.561	1.571	76.769		
الثالث: دور اللعب فى النمو الإجتماعي	موظفة	64	4.30	.503	-.037-	102	.099	غير دالة
	ربة بيت	40	4.30	.439	-.038-	91.242		
محاور الإستبانة ككل	موظفة	64	4.20	.507	.852	102	023	دالة
	ربة بيت	40	4.12	.392	.904	97.340		

أظهرت النتائج الورادة فى الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات فى استجابة الأمهات حول دور اللعب فى النمو الانفعالي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير المهنة حيث بلغ متوسط درجات موافقة الأمهات الموظفات (4.13)، وانحراف معياري (.652)، بينما كان متوسط درجات موافقة الأمهات ربات البيوت (4.05) بانحراف معياري (.452) وكانت هذه الفروق لصالح الأمهات الموظفات اللواتى يوافقن بدرجة مرتفعة أنَّ اللعب له دور كبير، وفعَّال في النمو الانفعالي لدى الأطفال.

كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات فى استجابة الأمهات حول دور اللعب فى النمو الخلقي والاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير المهنة، حيث بلغ متوسط درجات موافقة الأمهات الموظفات حول دور اللعب فى النمو الأخلاقي (4.17) وانحراف معياري (.525) ، كما كان متوسط درجات موافقة الأمهات ربات البيوت (4.00) بانحراف معياري (.561)، وبلغ متوسط درحات موافقة الأمهات الموظفات حول دور اللعب في النمو الاجتماعي (4.30) وانحراف معياري(.503)، كذلك كان متوسط درجات موافقة الأمهات ربات البيوت (4.30) وانحراف

معياري(439.) وتؤكد هذه النتيجة اتفاق وجهات نظر كافة الأمهات المشاركات في الدراسة سواء كن موظفات أو ربات بيوت على أهمية دور اللعب في تنمية كلا من الجانب الأخلاقي ، والانفعالي لدى الأطفال.

كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات استجابة الأمهات حول دور اللعب فى كل مجالات الاستبانة (النمو الانفعالي، والنمو والأخلاقي، والنمو الاجتماعي) لدى الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم وفق متغير المهنة حيث بلغ متوسط درجات موافقة الأمهات الموظفات (4.20) وانحراف معياري (507.)، بينما كان متوسط درجات موافقة الأمهات ربات البيوت (4.12) بانحراف معياري (392.) وكانت هذه الفروق لصالح الأمهات الموظفات اللواتى يوافقن بدرجة مرتفعة ويؤكدن على ضرورة اللعب وأهمية الدور الذى يقوم به في المرتبة الأولى النمو الاجتماعي، ثم في المرتبة الثانية للنمو الأخلاقي، وأخيرا النمو الانفعالي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ماتوصلت إليه الباحثة من نتائج فإنَّها توصي وتقترح ما يلي:

أولاً التوصيات:

– فى إطار النتائج التي تمَّ التوصل إليها فإنَّ الباحثة توصي بمايلي:

– اعتبار اللعب حق أساسي من حقوق الأطفال ، وتوفير كل السُبل لهم فى كافة المؤسسات التربوية والتعليمية للحصول عليه.

– التوسع فى إنشاء الحدائق ، والملاعب العامة للأطفال ؛ ليمارسوا فيها اللعب بحرية.

– تزويد الرياض ومدارس المراحل العمرية بالأدوات والألعاب المناسبة لهم.

– اعتماد أسلوب اللعب كطريقة تربوية وتعليمية للأطفال فى كافة الرياض العامة، والخاصة بالدولة الليبية.

– تشجيع الطفل على لعب الأدوار (كالمعلم، والطبيب، والتاجر، وغيرها) بالرياض، وتزويد تلك المؤسسات بالملابس، والأدوات المناسبة لتلك الأدوار.

ثانياً المقترحات:

استكمالا للجهد والفائدة التي أسفرت عنها هذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات حول:

– أثر اللعب على النمو اللغوي والمعرفي لدى الأطفال الملتحقين غير الملتحقين برياض الأطفال.

– أثر برنامج إرشادى باللعب فى التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

– دور اللعب الدرامي فى تنمية شخصية أطفال الروضة.

قائمة المصادر:

- أبو غزال ، معاوية محمود .(2011).النمو الانفعالي والإجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة، الأردن :عالم الكتب الحديث.
- أبو مصطفى ، نظمي، أبو غالي عطاف.(2020).اتجاهات الوالدين نحو العب الأطفال دراسة ميدانية على عينة من والدي أطفال الرياض فى كل من محافظتي خان يونس ورفح.
- الخفاف، إيمان عباس.(2015). اللعب، الأدرن / عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- سلامة، فضل.(2014). سيكولوجية اللعب عند الأطفال، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- شريف ، السيد عبد القادر.(2013).التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، دار المسيرة، ط/ الرابعة.
- صوالحة ، محمد أحمد.(2014). علم نفس اللعب. دار المسيرة: عمان ، ط/ (السادسة)
- العامري ، فؤاد عبده مقبل غالب.(2007).فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز، رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء كلية التربية.
- العامري، عامرة خليل إبراهيم.(2008).أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض ، مجلة كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية، العدد (53)، ص378–422.
- عصام ، نور.(2006).سيكولوجية الطفل ، مؤسسة شباب الجامعة : الإسكندرية.
- العناني ، حنان عبد الحميد.(2014).اللعب عند الطفال الأسس النظرية والتطبيقية، عمان : دار الفكر.
- القحطاني ، أمجاد بنت مسفر بن على.(2021). فلسفة التعلم باللعب وواقع تطبيق معلمات الروضة لها، مجلة شباب الباحثين–كلية التربية – جامعة سوهاج، مصر، العدد (7)، ص79–132.
- الكريديسي، أميرة بنت عبد العزيز، باحاذق، رجاءعمر.(2019). الاستغراق في اللعب عند أطفال الروضة وعلاقته ببعض مهارات الطلاقة لديهم، مجلة كلية التربية –جامعة القاهرة ، مصر، العدد(183) الجزء الثالث، ص 401–440.
- اللبابيدى، عفاف والخلايلة ، كريم.(2003).تعليم التفكير للأطفال ، الأردن . دار الفكر العربي.
- محمد، محمد جاسم.(2004).النمو والطفولة في رياض الأطفال، مكتبة دار الثقافة للتوزيع، عمان : الأردن.
- المومني، مرام فايز.(2017). أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، العلوم التربوية – العدد الثاني – إبريل،ص440–464
- نبيل، عبد الهادى .(2004). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال، دار وائل للنشر ، عمان : الأردن.
- Anada Majumder.(2020).Role of Play in Child Development International Journal of Technical Resarch & Science، ISSN No.:2454(online) DOI Number:https://doi.org/10.30780/IJTRS.V05.104.002
- Bodrova، Elean، Leang، Debhorah.J. (2007).Tools of Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education.2nd.R.R.Dmelley & Sons Company.

- Melissa. Irvin. (2017).the importance of play in early childhood education، orthwestern college، Iowa، https:// nwcommons Nwciowa.edu/education-masters part of the Eearly Childhood Education Commons .

The Role of Play in The Emotional،Moral and Social Development of Children Aged 3-6 Years from The Point of View of Mothers

DR: Nadia Saad .k. GHESHIR

University of Tripoli

Abstract:

Chidhood، especially early childhood، is characterized by playing ، which some parent many consider a wast time and waste of the child's various energy and power، while some them see the play as an integral part of child"s daily life and activies، Accordingly. The current study aimed to identify the role of play in the emotional. Moral and social development of children aged (3-6) years from the mother's point of view، and to identy the significance of the difference in mothers' perspectives according to variables of age، educational qualification، and professions. Descriptive analytical method، the sample consisted of (104) mothers for a number of children amounted to (158) boys and girls in the city of Tripli، in Souq al jumaa area – and the questionnair was used as study tool. The results indicated that the mothers، views confirm that play plays an important and vital role in the social development of child in first order، then in the second orderin importance was the role of play in moral development of child، and finally the importance of the role of play in emotional development came in the third order. The results also indicated that there were statistically significant differences at the level (0.05) in the mothers'views according to the variables of study، and those results were discussed in the light of the theoretical framework and previous studies، and a number of recommendations and suggestions were presented to complete the benefit.

Key words: play- emotional development-moral development- Social development - mothers' perspectives.

علاقة التفاؤل غير الواقعي بخداع الذات لدى عينتين من المراهقين والراشدين في مدينة بنغازي: (دراسة تنبؤية مقارنة)

د. عائشة سعيد حمد امتوبل

أستاذ مساعد بقسم علم النفس–كلية الآداب–جامعة بنغازي

المستخلص:

استهدف هذا البحث معرفة حجم العلاقة واتجاهها بين متغير التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات ،وكذلك معرفة تأثير انفراد وتفاعل عاملي الجنس والمرحلة العمرية في متغيري البحث ،كما استهدف البحث التنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي من خلال متغير خداع الذات في ضوء المرحلة العمرية ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطي والمقارن،وقد ضمت عينة البحث ثمانين مفحوصاً بواقع (40) من المراهقين مناصفة بين الذكور والإناث ،(40) من الراشدين مناصفة بين الذكور والإناث، واستخدم أداة للبحث مقياس التفاؤل غير الواقعي من إعداد الباحثة، ومقياس خداع الذات إعداد الخصوصى (2018)، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط جوهري موجب بين متغير التفاؤل غير الواقعي والدرجة الكلية لخداع الذات وأبعاده لدى المراهقين والراشدين ، وأوضحت النتائج وجود تأثير دال لعامل الجنس على متغيري البحث فقد كان متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور في متغير التفاؤل غير الواقعي ،بينما كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في متغير خداع الذات ،كما وضحت النتائج أنه يوجد تأثير للمرحلة العمرية فى متغيري البحث وكان للمراهقين متوسط أعلى من الراشدين ،كما بينت النتائج وجود تأثير دال لتفاعل الجنس والمرحلة العمرية على متغيري البحث وقد كان للذكور المراهقين متوسط أعلى من

أولا– تمهيد:

يعد مفهوم التفاؤل من المفاهيم المهمة في علم النفس بصورة عامة، وعلم النفس الإيجابي بصفة خاصة، ويعتبر من السمات الثابتة نسبياً، والأكثر أهمية وتأثيراً في شخصية الإنسان لارتباطه بالصحة النفسية والجسمية للفرد. وقد برزت دراسة هذا المفهوم في العديد من دراسات علم النفس العيادي، وعلم نفس الصحة، وعلم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي؛ فالتفاؤل من مظاهر تحقيق الرفاهية النفسية التي تؤدى إلى الرضا عن الذات، وتعزيز الصحة النفسية، فهو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويتوقع النجاح وحل المشكلات ويستبعد ما خلا ذلك (الأنصاري ، 2002) فالنظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد في الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السلبي، والتعامل مع المواقف والأحداث السلبية بإيجابية، والإتصاف بالمرونة للوصول إلى الهدف ومواجهة المواقف وحل المشكلات يعد مطلوباً، ومهم فى حياة كل انسان وهذا ما أطلق عليه "شاير وكارفر Scheir Carver التفاؤل (نسيبة،2017).

وبما أننا نعيش عصراً مثقلاً بالمشكلات الاقتصادية، والإجتماعية، والصحية، والسياسية المعقدة، ومتطلبات متزايدة جعلت الفرد يعيش في حالة من الصراعات، ويواجه العديد من العقبات التى تؤدى بدورها إلى تثبيط الدافعية، وتقليل النشاط، وتغير النظرة الإيجابية للمستقبل إلى نظرة سلبية؛ لذا فنحن بحاجة لأن نكون متفائلين، فالتفاؤل يجعل الفرد أكثر تكيفاً مع ظروف الحياة، ومواجهة الضغوط، والتغلب على الصعوبات التى تواجهه بدلاًمن الانصياع للمشكلات، والنظر للأمور بصورة سلبية.

إلا أن المبالغة في التفاؤل تكون في بعض الأحيان بعيداً عن الواقع، وعن الظروف الحقيقية للفرد فيعتبر الفرد نفسه عرضةً لكل ماهو إيجابي، وبعيداً كل البعد عن ماهو سلبي، وهذا الأسلوب اطلق عليه " واينشتاين" Weinstein 1980 التفاؤل غير الواقعي وهو نزعة الأفراد إلى التفاؤل غير الواقعي لأحداث الحياة فى المستقبل (الأنصاري، 2002) ويرى "هينز" Hynes أن التفاؤل غير الواقعي هو اتجاه تهيؤى دائم لدى الفرد يتضمن توقعاته المحتملة للمستقبل على نحو يخالف نتائج الماضى، ومعطيات الحاضر، وذلك فى اتجاه المبالغة في العوائد الإيجابية (زعابطة ،2011: 85)، ويضيف "تايلورو براون"1988, Taylor & Brown

أن التفاؤل غير الواقعي هو شعور الفرد بقدرته على التفاؤل " إزاء الاحداث دون مبررات منطقية أو وقائع أومظاهر تؤدى إلى هذا الشعور مماقد تسبب أحيانا في حدوث النتائج غير المتوقعة، وبالتالى يصبح الفرد في قمة الإحباط مما قد يعرضه للمخاطر والإصابة بالأمراض (مسعودي،2018).

فالتفاؤل غير الواقعي يتسبب في تقدير خاطيء لما يحيط بالفرد من أخطار يجعله يسلك سلوكاً في غاية الخطورة دون أن يعير اهتماماً لما يمكن أن يلحق به من أضرار قد لايمكن تداركها، فالإعتقادات المتعلقة بالحصانة الشخصية أو عدم القابلية للإصابة بالأمراض أو أى حدث سئ تعد خاطئة في معظم الأحيان مما قد تسبب فى حدوث نتائج غير متوقعة والتعرض لمخاطر عدة أهمها المخاطر الصحية حيث يظن الفرد أنه يستفيد أكثر من غيره؛ لأنه في حصانة من الأمراض رغم ارتكابه سلوكيات خطرة (الأنصاري،2001) فالتفاؤل غير الواقعي يعد بمثابة آليات دفاع يستخدمها الآنا لخفض القلق الناجم عن التخوف من الأخطار والتفكير في المستقبل الذى يعتريه الغموض فتتم مواجهة القلق بواسطة التفكير في الأحداث الإيجابية واستبعاد التفكير في الأحداث السلبية (بوطبال،2012: 101) .

والمتفائلون بشكل غير واقعي لديهم إحساس بقيمة الذات والكفاءة ويقيّمون أدائهم بصورة أكثر إيجابية، فهم يتحيزون لذواتهم في توقع الحوادث الإيجابية؛ لتحسين صورة ذواتهم أو هويتهم الشخصية في المواقف الاجتماعية، وبالتالي تقديم أنفسهم تجاه الآخرين بصورة جيدة، ويتخذون من التفاؤل غير الواقعي ملجأ حيث يحسسهم بأنهم محصنون، وبهذا يرتفع تقدير ذواتهم ،ويرتفع إحساسهم بأنهم تغلبوا على المشاكل التي يواجهونها (Milhabet, et al, 2002) مما يدفعهم إلى خداع الذات حتى يمتلكوا نظرة إيجابية للعالم وهو مايسمح بالحفاظ على مزاج جيد والتعامل بإيجابية مع الغير.

فخداع الذات وفقاً لنظرية " تشيك " Cheek, et al,1989 يستخدم كميكانزيم دفاعى للدفاع عن الذات واحترامها وحماية الفرد نفسه من الاعتراف بأخطائه، والحقائق المؤلمة التى تحط من قيمته الشخصية (حسون ،2012) ووصف كلٌ من "بوميستر"Baumeister 1998، و"براون وستاركي " Brown & Starkey,2000 (في الخصوصى، 2018) خداع الذات بإنه أحد آليات الدفاع عن الآنا التى تمكن الفرد من الحفاظ على احترام الذات ، ويضيف "البورت " أن خداع الذات آليه للدفاع عن الآنا للمحافظة على تقدير الذات؛ كما اشار "بولهوس" Paulhus 1984 إلى أن خداع الذات شكل من اشكال إدارة الانطباع ويظهر مليا فى الحياة اليومية حينما يقدم الفرد نفسه للآخرين بنية تكوين صورة جيدة أو صورة أفضل. وينكر المعلومات التى تهدد

ذاته (المرجع السابق)، ويعتبره لوبيزوفوكسجاغر (Lopez & Fuxjager,2012) بأنه تصور إيجابى للذات له فؤائد تكيفية تزيد من صحة الفرد النفسية والجسمية (الوهمية المؤقتة)، وتجعل رؤيته للمستقبل أكثر تفاؤلاً من خلال محافظته على التوجه المستقبلى الإيجابى، وتجنب إدراك التجربة الواعية غير السارة كردود الفعل السلبية للتقليل من الضغوط، وخفض الفشل وتجنب الأفكار السلبية وتوقع مستوى عالى من النجاح في المساعي الجديدة، إلا إن بعض وجهات النظر ترى أن خداع الذات مشكلة اخلاقية خطيرة يجب التغلب عليها وسنتطرق لذلك لاحقا في الخلفية النظرية.

وترى الباحثة أن كل ماتقدم يعد بمثابة قواسم مشتركة بين مفهومي التفاؤل غير الواقعي و خداع الذات فكلاهما يعد آلية للدفاع عن الذات للتقليل من القلق ، وتحقيق مستوى عال من النجاح، والرضا عن الذات واحترامها والشعور بالسعادة، وتبرير الأخطاء والعيوب، والتقليل من أهميتها، والنظرة الإيجابية المتحيزة للذات التى تتجلى في تجنب الأفكار السلبية، وتوقع الحوادث الإيجابية للتغلب على المشاكل والضغوطات، مما يدفعهم إلى التحريف المعرفى للمعتقدات والأراء بمايتناسب مع معارفهم للتقليل من القلق والتناشز المعرفى ومنع حدوث الخطر ، وكلا المتغيرين – التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات يعدان محاولات لاواعية، وبعيدة عن الواقع؛ لتجنب الحقائق المؤلمة كتجاهل أعراض الأمراض الجسمية للمحافظة على صحتهم النفسية عن طريق الأوهام الأيجابية.

ومن خلال التداخل والاتفاق بين مفهومي التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات نتوقع وجود علاقة إيجابية دالة بينهما، وهذا ما وضحته دراسة هورينز (Hoorens,1995) ، التى بينت بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات إلا أن هناك تناقضاً في نتائج الدراسات السابقة فيما يخص المقارنة بين المراهقين والراشدين في متغير التفاؤل غير الواقعي فقد بينت دراسة (كوهن وآخرون Cohn, et al,1995 في الأنصاري،2001) بأن المراهقين أقل تفاؤلًا مقارنة بالراشدين، كما توصلت دراسة موريسون وآخرون(Morrison, et al,1999)، ودراسة ريجان وآخرون (Regan, etal,1995) إلى أن الراشدين لديهم نزعة للتفاؤل غير الواقعي في حين بينت دراسة ديسكو وهيلمان Todesco &Hillman, 1999 أن الراشدين أقل تفاولاً غير واقعي (في الأنصارى،2001).

كما تناقضت الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير خداع الذات فقد بينت دراسة الجميلي (2010) بأن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من خداع الذات، بينما بينت دراسة حسون (2012) بأن طلبة الجامعة ليس لديهم أى خداع ذاتى.

وفيما يخص متغير النوع لمتغيري البحث فقد بينت دراسة الأنصاري (2001)، ودراسة غرغوط (2016)، ودراسة المسعودي(2018)، ودراسة غرغوط، ومسعودي (2022) بأنه لاتوجد فروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي بينما توصلت دراسة نسيبة (2017) بأن هناك فروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي لصالح الذكور، في حين بينت دراسة فلاق (2014) وجود فروق لصالح الإناث .

وبالنسبة لمتغير خداع الذات فقد بينت دراسة الجميلي (2010) بأن هناك فروقاً بين الجنسين في خداع الذات لصالح الذكور، بينما بينت دراسة أبومرق، وبركات (2016) وجود فروق في خداع الذات لصالح الإناث في حين توصلت دراسة الخصوصى(2018) بأن هناك فروقاً في الدرجة الكلية لخداع الذات لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بين الذكور والأناث في بعد تشوية الحقائق.

في ضوء تضارب نتائج الدراسات السابقة سالفة الذكر فإن للاهتمام الحالى مايبرره إضافة إلى أن متغيري البحث لم يدرسا على المستوى المحلى، والعربي – فى حدود علم الباحثة – وعلى وجه الخصوص في مجال التنبؤ وهذا ماتحاول الباحثة تسليط الضوء عليه.

ثانياً– مشكلة البحث:

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالى فى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– ماحجم العلاقة واتجاهها بين التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات لدى عينتي البحث الحالي (المراهقين، والراشدين) من الجنسين؟

– هل يوجد تأثير جوهري لعامل النوع بمفرده؟ وهل يوجد تأثير جوهري لعامل المرحلة العمرية (المراهقين، والراشدين) بمفرده ؟ وهل يوجد تأثير جوهري لتفاعلهما معاً فى متغيري البحث ؟

– هل يعد متغير خداع الذات منبئاً عن التفاؤل غير الواقعي لدى عينتي البحث ؟

ثالثاً– أهداف البحث

يهدف البحث الحالى إلى :

– دراسة العلاقة بين متغيري البحث (التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات) واتجاه هذه العلاقة.

– معرفة تأثير انفراد وتفاعل عاملي الجنس والمرحلة العمرية في متغيري البحث .

– التنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي من خلال خداع الذات في ضوء المرحلة العمرية .

رابعاً – أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في تناولها لمفهوم التفاؤل غير الواقعي بإعتباره أحد المفاهيم السيكولوجية الحديثة نسبياً، والذى يعد مصدراً خطراً على حياة الفرد وصحته؛ لكونه يجعل الفرد يتوقع كل ماهو إيجابي ويستبعد كل ماهو سلبي، نظراً للإعتقاد بالحصانة الشخصية أى عدم القابلية للإصابة بالمرض أو التعرض لأي حدث ضار دون مبررات منطقية لذلك مما يمنعه من أخذ التدابير الوقائية للسلامة مما يسبب في حدوث نتائج ضاره وغير متوقعة.

ومما يؤكد الأهمية النظرية أيضاً أن عناية الباحثين في بيئتنا العربية عامة، والمحلية خاصة بدراسة متغيري البحث (التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات) محدودة للغاية حيث لم تتمكن الباحثة – في حدود علمها – من الحصول على دراسة واحدة تناولت العلاقة بين المتغيرين أو تهدف للتنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي مقارنة بالدراسات العربية التى اهتمت بدراسة علاقتة بمتغيرات شخصية أخرى، وهذا ينطبق أيضا على مفهوم خداع الذات حيث لم يتناوله الباحثون فى العلوم السلوكية والإنسانية فى بيئتنا العربية في كتاباتهم وأبحاثهم مقارنة بالباحثين في البيئات الغربية رغم أن مفهوم خداع الذات تكرر ذكره في القرآن الكريم ومن ثم الحاجة ماسة لإجراء دراسات تسهم في إثراء الأطر النظرية، وتقديم إضافة جديدة من خلال مانتوصل إليه من نتائج.

كما أن لهذا البحث أهميتة التطبيقية من خلال إعداد برامج ارشادية من أجل تغيير سلوك الأفراد نحو الأفضل، وخفض التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات، وحثهم على التعامل مع المواقف بواقعية ووعى بعيد عن الأوهام واللاوعى، والتحريف، والخداع.

خامساً– حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالعينة المستخدمة فيه ،وهى عينة عشوائية من المراهقين، والراشدين من الجنسين ببعض المدارس الثانوية في مدينة بنغازى، للعام الدراسي 2020–2021، ويتحدد البحث أيضا بالأدوات المستخدمة فيه، والأساليب الإحصائية التى تّم اختيارها لتحليل البيانات.

سادساً– تعريف المصطلحات وتحديدها إجرائياً

التفاول غير الواقعي Unrealistic Optimism

يعّرف " بأنه نزعة داخلية عند الفرد تجعله يتوقع احتمالية حدوث الأشياء الإيجابية أكثر مما في الواقع" (Harris & Meddletton,1994.369) .

كما يعّرفه الأنصاري (2001: 194) " بأنه اعتقاد الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع تؤدى إلى هذا الاعتقاد ،حيث يتوقع الفرد غالباً حدوث الأشياء الإيجابية أكثر ممايحدث في الواقع، ويتوقع حدوث الأشياء السلبية أقل ممايحدث في الواقع مما قد يتسبب أحياناً في حدوث النتائج غير المتوقعة، والتى تعرضه بدورها لمخاطر عده أهمها المخاطر الصحية .

وتعّرف الباحثة التفاؤل غير الواقعي إجرائياً في ضوء الأداة المستخدمة في البحث، ويعنى هذا أن التفاؤل غير الواقعي يمثله مجموع الدرجات التى يتحصل عليها الفرد كما يقيسها مقياس التفاؤل غير الواقعي إعداد الباحثة.

خداع الذات Self Deception

يعّرفه (فستنكر 1957 ، في حسون، 2012 :249) "بأنه دفاع إدراكى لتضليل أنفسنا لتقبل ماهو زائف أو غير حقيقي لغرض تقليل التوتر النفسى الحاصل جراء التناقضات المتزامنة بين مجموعة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات .

كما يعّرفه كولينز (Collins, 2000: 13) "بأنه المحاولات اللاواعية من قبل الفرد لتجنب إدراك التجربة الواعية غير السارة كردود الفعل السلبية .

وتعّرف الباحثة خداع الذات إجرائياً في ضوء الأداة المستخدمة في البحث ،وبالتالي فإن خداع الذات هو مجموع الدرجات التى يتحصل عليها الفرد كما يقيسها مقياس خداع الذات إعداد الخصوصى (2018).

سابعاً– الخلفية النظرية

أولاً– التفاؤل غير الواقعي

يعتبر "نيل ونشتاين" Neil Weinstein أول من أطلق على هذا النوع من التفاؤل مصطلح التفاؤل غير الواقعي، وأورد تقريراً هدف إلى الكشف عن نزعة الأفراد إلى التفاؤل غير الواقعي لأحداث الحياة في المستقبل من خلال دراستين؛ واستخلص منهما بأن الناس يعتقدون بأنهم محصنون، لدرجة أنهم يعتقدون أن الحظ السيئ والأحداث المزعجة لاتلحق إلا بغيرهم، و أن الأحداث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة للآخرين .(Weinstein,1980)

ويرى "بترسون"Peterson أن التفاؤل ليس مجرد تفكير إيجابي حافل بخبرات التغلب على العوائق مع غياب التفكير السلبي، بل يوجد نوعين من التفاؤل هما التفاؤل المحدود ويقصد به التفاؤل الواقعي، والتفاؤل غير المحدود ويقصد به التفاؤل غير الواقعي (بوطبال ،2012).

ويضيف ماكينا " Mckenna,1993 " أن التفاؤل غير الواقعي يحدث عندما يخفض الأفراد تقديراتهم أوتوقعاتهم الشخصية لمواجهة الأحداث السيئة، وأيضاً عندما يزيدون من توقع الأحداث الإيجابية، وهذا يمكن أن يرجع إلى الشعور الزائف بالقدرة (الأنصاري،1998 في: مسعودي،2018).

وحسب رأي " شفايتسر" Schweitzer, 2002 يتسبب شعور الفرد بالتحصين ضد المخاطر بإعتقادهم بأنهم على الرغم من وجود الخطر إلا أنهم لايحصل لهم مثلما يحصل للآخرين، وهذه النزعة في التفكير تجعل الفرد عرضه للعديد من المشاكل الصحية كالسرطان، وأمراض القلب أو أى أحداث غير مرغوب فيها كحادث سير أو سرقة وهذا الشعور بالتحصين يجعل الفرد يطور سلوكيات خطرة على عكس القابلية للتعرض للخطر التى تجعل الناس يسعون إلى اكتساب سلوكيات صحية (مسعودي،2018) .

وتعّرف الباحثة التفاؤل غير الواقعي بأنه اعتقاد الفرد بأنه أقل عرضة للآذى من غيره، وأنه لن يحصل له إلا كل ماهو إيجابي دون وجود مبرر يجعله واثقاً من ذلك .

وقد اختلفت التسميات التى أُطلقت على التفاؤل غير الواقعي فقد سماه "شفايتسر"2002 ، بالتفاؤل الدفاعي أو التفاؤل الساذج (مسعودي، 2018)، بينما سماه كلاين Klein بتوهم الحصانة أو التفاؤل التحيزي (Klein, 2012) .

وقد ميز "هاريس، وميد يلتون " Harris & Middleton,1994 بين كل من التفاؤل، والتفاؤل المقارن، والتفاؤل غير الواقعي حيث وضح بأن التفاؤل عبارة عن "نزعة داخل الفرد للتوقع العام لحدوث الأشياء الإيجابية بدلاً من حدوث الأشياء السلبية " على حين يعرفان التفاؤل المقارن بوصفه "نزعة داخل الفرد للتوقع العام لحدوث الأشياء الإيجابية لنفسه أكثر من حدوثها للآخرين، وتوقع حدوث الأشياء السلبية للآخرين أكثر من حدوثها له " أى إنه يتمحور حول نظرة الفرد إلى الغير، على حين يعرفان التفاؤل غير الواقعي "بأنه عبارة عن نزعة داخل الفرد غالباً لتوقع حدوث الأشياء الإيجابية أكثر ممايحدث فعلاً، وتوقع حدوث الأشياء السلبية أقل مما يحدث فعلا (الأنصارى،2001).

ولقد قدم الباحثون تفسيرات متعددة لفهم مفهوم التفاؤل غير الواقعي فقد فُسرمن **الناحية المعرفية** من خلال قيام الفرد بأخطاء معرفية عندما يتنبى تصورات حول تقدير الخطر المحدق به ومن ثم يحدث له تحريف معرفى ينجم عن الإعتقاد بأن الأحداث الإيجابية تحدث له أكثر مماتحدث لغيره، وهذا يجعله يتخلى عن التصرفات الوقائية، ويعرض نفسه للخطر ،ويقع في مشكلات، لأن شعوره بالإيجابية لا يصاحبه مبررات منطقية (Weinstein,1980).

ويرى "وينشتاين" أن هناك أربعة عوامل معرفية تزيد من التفاؤل غير الواقعي تتلخص فى الآتى :

– قلة التجربة الشخصية بالمشكلة.

– الإعتقاد بأن المشكلة نادرة الحدوث.

– الإعتقاد بأن المشكلة يمكن تجنبها إعتماداً على القدرات والإمكانيات الفردية.

– الإعتقاد بأن المشكلة إذا لم تظهر إلى حد الآن فسوف لن تظهر في المستقبل (يوسفي، 2018) .

كما فُسر التفاؤل غير الواقعي بإنه له **عوامل دافعية** منها الدفاع عن الذات الذى قدمه كلاً من و(اينشتاين وتايلور، وبراون ، فى يوسفي ،2018)، وحسب ميلهابت وآخرون (Milhabet et al,2002) أن الأشخاص غالباً مايتحيزون لذواتهم في توقع الأحداث الإيجابية، والسلبية بقصد تحسين صورة تقديرهم لذواتهم وهويتهم الشخصية أى أن الأفراد يتخذون من التفاؤل غير الواقعي ملجأ أو وسيلة، حيث يحسسهم بأنهم محصنون، وبهذا يرتفع تقديرهم لذواتهم، ويرتفع إحساسهم بأنهم تغلبوا على المشاكل التى يواجهونها غير إن بعض الأحداث غير القابلة للضبط كالزلازل، والفيضانات يقل فيها التفاؤل غير الواقعي بإعتبارها لاتعود إلى قدرة الأشخاص بل إلى عوامل خارجية وبالتالى لاتهدد تقديره لذاته لأنه مقتنع بأنها خارجة عن إرادته، كما يفسر"تايلور وآخرون"– من خلال دراسته الإمبريقية – التفاؤل غير الواقعي بإعتباره دافعاً يقلل من القلق فالتفكير في المستقبل يصاحبة شعوراً بالقلق؛ بسبب الغموض الذى يعتريه، فيقوم الأفراد بمواجهة هذا القلق بواسطة التفكير بالأحداث الإيجابية،واستبعاد التفكير في الأحداث السلبية (مسعودي،2018) .

كما يفسره " موريسون وآخرون" بقولهم : إن التفاؤل غير الواقعي نتيجة انخفاض نسبة ذكاء الفرد، وقلة امتلاكه للمهارات العقلية ممايؤدى إلى عدم تقدير الأحداث السيئة بشكل جيد (Morrison et al ,1999).

فى حين يصف آخرون التفاؤل غير الواقعي بأنه نزعة الأفراد الأنانية بطبيعتهم والتى تؤثر في معتقداتهم تجاه التقليل من احتمالات وقوعهم في الخطر علما بأنهم يعتقدون بأن تلك الأحداث قد تحدث للآخرين دونهم (الأنصاري ،2001).

ثانياً – خداع الذات

قلة من الناس يسعون دائماً لمعرفة الحقيقة، وكثير منهم ينكرها، ويقنعون أنفسهم بالاستمرار بأمور ليست صحيحة، ويخدعون أنفسهم؛من أجل الحفاظ على شعور من السيطرةعلى الأشياء الأساسية في الحياة معظم الوقت بدلاً من الشعور بالعجز ،والضعف، ويعد خداع الذات أحد أساليب الهروب الشائعة التي يستخدمها الأفراد عندما لا يستطيعون أداء مهامهم؛ لمنع أنفسهم من الشعور بالذنب، وفي الوقت نفسه السماح لأنفسهم بالهروب من شئ لا يريدون مواجهته، وبالطبع لا يخدع الأفراد أنفسهم عن قصد ولكن عقولهم اللاواعية التي تأتي بمثل هذه الحيل من أجل حماية سلامتهم النفسية، والشعور بالسعادة وإن كانت وقتية زائفة (Greenwald,1997: 52)

فكثيراً مايميل بعض الأفراد إلى تغيير الحقائق، وتشويهها والتلاعب بالآخرين وتضليلهم بمعلومات ليست لها علاقة بالموقف، ويغيروا من طباعهم وفقاً للمصلحة الشخصية والراحة النفسية المؤقتة وتجنب كل ما من شأنه أن يسبب ضيقاً أو ألماً، وتقديم مبررات للخطأ مع توجيه اللوم للآخرين، فخداع الذات ينطوى على الجهد المستمر لمقاومة التفكير في الحقيقة غير المرغوب فيها، وبالتالى يتخذه الأفراد كوسيلة للحماية من المعرفة المؤلمة (شيفر Schafer, 1976، في عرفه ،2019).

ويضيف " تراندس Triandis, 2009 " أن خداع الذات هو رؤية العالم بالطريقة التي يتمني أن يكون عليها الفرد، ويستخدم آماله واحتياجاته ورغباته وتحيزاته وتوقعاته وذكرياته لبناء الطريقة التي يرى بها هذا العالم، علاوة على ذلك فمع اكتساب الأفراد للمعلومات من بيئتهم فإنهم يميلون إلى انتقاء المعلومات الأكثر إيجابية كما يدركونها وليست سلبية والتي تتوافق مع أفكارهم وإن كانت لا تتفق مع الآخرين، والخداع الذاتي قد يحدث لأن الأفراد لا يمكنهم معالجة جميع المعلومات المتاحة في بيئتهم لذلك يختارون المعلومات الإيجابية ويتجنبون المعلومات السلبية (عرفة ،2019).

وأشار"فرويد"Freud في (Goleman,1985) إلى أن خداع الذات قمع مخططاً لتجنب المعلومات المهددة، والتهرب من الإنزعاج أو الألم المرتبط بالتجارب السلبية، وبالتالى خفض مستوى القلق، فى حين نظر

إليه" بولهوس "Paulhus بأنه شكل من أشكال إدارة الانطباع، ويظهر ذلك جلياً فى الحياة اليومية حينما يقدم الفرد نفسه للآخرين بنية تكوين صورة جيدة أو صورة أفضل (الخصوصى، 2018). كما يضيف "صمد Samad أن المخادعون لذواتهم يتبنون معتقدات خاطئة من أجل رؤية ذواتهم في أحسن صورة Samad (2020).

ويرى " فون هيبل وتريفيرز" (2011) أن خداع الذات قد تطور بغرض تيسير خداع الآخرين إلا أن قوله ظل مجرد خبرة نظرية وكل الأبحاث الإمبريقية لم تأخذ طرحه على محمل الجد، وكان السائد في علم النفس أن خداع الذات موجه فى الأساس نحو الذات ويعد إستجابة دفاعية من الشخص في مواجهة عالم لايتلاءم معه كما يسمح خداع الذات للمرء بأن يضخم ذاته ويزكيها ومن ثم يزيد من ثقته بنفسه .

ويرى جاكوبسون (2016) Jacobson أن خداع الذات ماهو إلا ضعف في القدرة على التعامل مع الواقع ،بينما أشار إليه سيمث وآخرون(2017) Smith et al إلى أنه آلية داخل الشخص تحصنه وتحميه من تهديد الحمل الزائد للمعلومات .

ونظر إليه" فيستينجر" Festinger,1957 بأنه شكل من أشكال التنافر المعرفى وعرفه بأنه تناقض بين الطريقة التى يعرفها الفرد للتصرف وما يجب عليه أن يتصرف فعلياً وكيف يمكن له أن يتصرف (الخصوصى 2018).

وقدم الباحثون تفسيرات متعددة لفهم وتفسير مفهوم خداع الذات سواء من وجهة نظر **نظرية السمات لآلبورت** الذى يرى بأن خداع الذات آلية للدفاع عن الآنا، والمحافظة على تقدير الذات ويضيف بأن الخجل والقلق والكذب بأنواعه ومنه الكذب عن النفس (الخداع) هى سمات شخصية قد تكون مشتركة إذا تعرضوا لنفس المنبه أو فردية إذا تعرضوا إلى منبه مختلف فى موقف محدد (حسون،2012).

أما **نظرية التحليل النفسى** فيرى فرويد أن خداع الذات هو أحد أساليب الهروب الشائعة من أشياء لايريد الأفراد مواجهتها وبالتالى لايخدع الأفراد أنفسهم عن قصد ولكن عقولهم اللاواعية هى التى تأتي بمثل هذه الحيل من أجل حماية سلامتهم النفسية، والشعور بالسعادة وإن كانت وقتية زائفة من أجل التخلص من الصراع الداخلى بين مكونات الشخصية (Greenwald,1997).

في حين يفسر أصحاب نظرية **التناشز المعرفى** (نظرية التوازن) أن الفرد يلاحظ البيئة من حوله، ومافيها من مثيرات عديدة ويجمع عنها معلومات بصورة صحيحة إلا أنه يكتشف أن المعلومات التى قام بتحليلها تسبب

له القلق وعدم الإرتياح وتتنافر مع معرفته الحالية فيميل الفرد إلى تحريف المعتقدات، وانتقاء الأفكار التى تناسب أهدافه الخاصة للتقليل من التناشز المعرفى ،وبالتالى تكون النتيجة خداع الذات (حسون ،2012).

وترى الباحثة أن الفرد قد يلجأ إلى خداع ذاته لعدة أسباب منها:

- لأجل تحقيق الصحة النفسية الزائفة من خلال الأوهام الإيجابية.
- تجنب الأفكار السلبية وتوقع كبير للنجاح في مساعيهم المستقبلية.
- الظهور بصورة إيجابية أمام الأشخاص المهمين فى حياته كالأم والأب ،وهذا من شأنه يمنحه ميزة اجتماعية ويزيد من احترامه لذاته أمام الآخرين.
- كسب المنافسة مع الآخرين.

اختلف العلماء في وجهات النظر فيما إذا كان خداع الذات ضاراً أو مفيداً للفرد والمجتمع حيث يرى العديد من العلماء في المجتمعات الغربية أمثال: لوبيز وفوكسجاغر (2012) Lopez Fuxjager ، وسيمث (2017) Smith et al، بأن خداع الذات يعود بالنفع على الفرد حيث يسهم في مرونة الأنا واحترام الذات والثقة بالنفس والشعور بالقيمة، ويخفف من القلق والإكتئاب ويساعد على مواجهة المواقف الضاغطة والتأقلم معها، وحماية نفسه من الإعتراف بالحقائق المؤلمة التى تحط من قيمتة الشخصية والتوجه الإيجابي للمستقبل ويساعد على الإندماج والتفاعل مع الآخرين، وتحقيق التوازن النفسي ويعتبرونه استراتيجية مفيدة للإقناع، ويساعد على تجنب الأفكار السلبية، وتوقع مستوى عال من النجاح. بينما يرى بعض الباحثين أمثال "ميلي"Mele,2001 " وبوياتسيس وماكي" Boyatzis & Mckee,2005 إن خداع الذات يشوه الواقع، ويعد احساس مؤقت بالسعادة الزائفة، ويدمر الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية، ويؤدى إلى انخفاض جودة الحياة، وعدم القدرة على تكوين علاقات صحية لإنفسهم وللآخرين، ويؤدى خداع الذات إلى انشطار الذات فجزء من الذات يكذب على الجزء الآخر أى الكذب على النفس وهو غير مرحب به لأنه لايخفف القلق أو الخوف بل يؤدى إلى زيادتهما (الخصوصى،2018).

وترى الباحثة بأن خداع الذات يعد سلبياً وغير مفيد حتى وإن أدى إلى خفض القلق والخوف فيعد ذلك مؤقتاً وسرعان مايدرك الفرد بأنه يخدع نفسه وأنه يستغرق فى الوهم والخيال وأى جانب إيجابي يجنيه من الخداع (كالسعادة والراحة النفسية) يكون زائفاً وسرعان مايزول ويكون الشخص المخادع ضحية تأنيب الضمير وكثرة محاسبة نفسه – خصوصاً إذا كان الخداع بشكل واعى وشعوري عند الأفراد الأسوياء عكس الشخص

العصابي – وبالتالى يقع الفرد تحت ضغط التوتر النفسي المصاحب للخداع؛ وهذا مابينته دراسة بومبيلي وآخرون (Pompili et al,2011) بأن خداع الذات يشير إلى نوع من خصائص الشخصية التى ترتبط بشكل سالب بمتغير اللاسواء بأن الشخص العصابي يساعده خداع الذات في البعد عن حقيقة مرضه وعندما يفشل في خداع ذاته فأنه يواجه ألماً نفسياً شديداً ويصبح واعياً بحالته الحقيقية ويكون ادراكه للواقع مشوشاً مما يجعله عرضة للإنتحار.

ثالثاً–العلاقة التفاعلية بين متغيري البحث:

بعد عرضنا للمفهومين السابقين (التفاؤل غير الواقعي ،وخداع الذات) كلاً على حدة يتضح لنا من خلال الإطار النظري بأنهما متغيران متفاعلان فيما بينهما فهناك زملة من السلوكيات التى تظهر على المتفائلين بشكل غير واقعي كالتحيز للذات لتحسين صورة ذواتهم وهويتهم الشخصية وتجنب الأفكار السلبية للتغلب على المشاكل والضغوطات، واتخاذهم من التفاؤل غير الواقعي كألية للدفاع عن الذات واحترامها للتقليل من القلق وتحقيق الشعور بالسعادة والنجاح والرضا عن الذات ،وتوقع الأحداث الإيجابية وتجنب الأفكار السلبية – تعد قواسم مشتركة مع سلوكيات المخادعون لذواتهم.

كما تتضح العلاقة التفاعلية بين المتغيرين عندما يميل الأشخاص لأن يكونوا متفائلين على نحو غير واقعي حيال مستقبلهم؛ ويكون لهذا التفاؤل أصولًا مخادعة للنفس وهذا مابينته دراسة أجريت على مجموعة من الأشخاص ذوي الميل العالي لخداع أنفسهم وتم قياسه بمقياس خداع الذات الذى اعده ساكيم وجور "1979" بأنهم أظهروا تفاؤلاً أكبر من ذوي الميل المنخفض للذات حيال مهمة شاقة حيث اعتبروها تحدياً (أى أن المرء قادر على إنجازها) وليس تهديداً أى أن إنجازها يفوق قدرات المرء وبهذا المعنى يبدو أن التفاؤل المخادع للذات يخلق نبوءة ذاتية التحقيق لأن الثقة فى تحقيق النجاح يدفع المتفائل ؛لأن يكون أكثر مثابرة فى وجه الصعاب وكنتيجة لذلك يحقق المتفائلون مكاسب مالية واجتماعية عديدة مقارنة بنظرائهم الأقل تفاؤلاً (فون هيبل وتريفيرز،2011) .

وفى السياق نفسه نجد أن المخادعين لذواتهم يتسمون بتفاؤل غير واقعي، وهذا يبرر على سبيل المثال الأوهام الإيجابية للخصوم في ساحات القتال فنجدهم يعتقدون أنهم منتصرون وسيحققون النصر بشكل مؤكد وهذا يفسر التفاؤل غير الواقعي، وهذا مانجده أيضاً عند أصحاب المهن المختلفة في الرضا عن العمل والشعور

بالسعادة رغم أن الواقع لايقول ذلك ولكن يعتقدون ذلك من أجل الحفاظ على مزاج جيد والتعامل بإيجابية مع الغير (تريفريس,Triveris، في حسون ،2012).

كما يتفق كلٌ من المتفائلين بشكل غير واقعي والمخادعون لذواتهم بأنهم يخفوا عن أنفسهم بأنهم عرضة لتهديد ما كالإصابة بالمرض فهذا يجعلهم في وضعية أفضل إلا أن الفرق بينهما في حالة التفاؤل غير الواقعي يجعل الشخص من وضعه أفضل ليقنع نفسه بينما فى خداع الذات ليقنع نفسه والآخرين أيضاً ليثبت بأنه شريك قوي يمكن الأعتماد عليه سواءٌ في علاقة جنسية أو علاقة عمل؛ وإن كان هذا الضرب من خداع الذات والتفاؤل غير الواقعي يجعلهم أقل قدرة على التعامل مع تهديد صحى وشيك وهذا يساعدهم فى الحفاظ على اقتناعهم بمعتقداتهم تعطيهم إحساساً بالسيطرة على العالم من حولهم وتمتعهم بصحة نفسية زائفة (فون هيبل وتريفيرز،2011).

إن مفهوم التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات يظهران التداخل من خلال الرجوع إلى النظرية المعرفية – حسب ماسبق سردها في الإطار النظري في "واينشتاين" حول أسلوب المتفاؤل بشكل غير واقعي المبنية على تغيير الأحداث وتحريفها،وبالتالى طريقة استجابتة لها، وقيامه بإخطاء معرفية كإعتقاده بأن الأحداث الإيجابية تحدث له أكثر مما تحدث لغيره (Weinstein,1980)؛ وهذا يتفق مع المخادع لذاته عندما يميل إلى تحريف المعتقدات وإنتقاء الأفكار والمعلومات والأحداث التى تناسب أهدافه الخاصة. كما أن ميل المتفائل بشكل غير واقعي إلى الدفاع عن الذات طبقاً لوجهة نظر اينشتاين وتايلور يرتبط إيجاباً مع ارتفاع تقدير الذات وبالتالى شعوره بأنه تغلب على المشاكل، وهذا ينطبق على مفهوم خداع الذات حسب وجهة نظر نظرية السمات التى وضحت أن المخادعون لذواتهم يسعون إلى المحافظة على تقدير الذات (حسون،2012 ؛ يوسفي ،2018).

من خلال العرض السابق نجد أن هناك تداخل بين متغيري التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات وفى الواقع أن التداخل لايعنى التطابق فمفهوم التفاؤل غير الواقعي متمايز فى مجملة عن خداع الذات إلاأن هناك علاقة متبادلة (نظرياً) بشكل مباشر أو غير مباشر .وبناء على ماذكر أعلاه تتوقع الباحثة وجود علاقة إيجابية وذات دلالة جوهرية بين متغيري البحث .

ثامناً– الدراسات السابقة

لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية فيما يتعلق بالجمع بين متغير التفاؤل غير الواقعي ومتغير خداع الذات – في حدود علمها–، وفيما يلي سيتم عرض بعض الدراسات السابقة التى لها علاقة ببعض جوانب البحث الحالي، ونعرضها تبعاً لتاريخ نشرها من الأقدم إلى الأحدث العربية منها والأجنبية على النحو التالى:

دراسة كوهن، ماكفارلين، يانيز، إماى Cohn, Macfa lane,Yanez,Imai1995

هدفت إلى إجراء مقارنة بين عينتين من المراهقين والراشدين في التفاؤل غير الواقعي ضمت عينة المراهقين 376 مراهقا، وعينة الراشدين 160راشدا، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق بين المراهقين، والراشدين في التفاؤل غير الواقعي لصالح الراشدين (الأنصاري ،2001).

وأجرى هورينز Hoorens (1995) دراسة عن العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وبعض متغيرات الشخصية من بينها متغير خداع الذات على عينة قوامها 90 طالباً من إحدى المدارس الثانوية الألمانية مناصفة بين الذكور والإناث ،تراوحت اعمارهم بين 15– 18.طبق عليهم مقياس التفاؤل غير الواقعي، وعدد من مقاييس الشخصية من بينها مقياس لخداع الذات ،وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات .

وقام ريجان سنايدر، كاسي Kassi ،Regan, Snyder (1995) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم 60 طالباً ؛طُلب منهم تقدير احتمال تعرضهم لبعض الحوادث الإيجابية والسلبية لأنفسهم ولإخواتهم وأصدقائهم، وبينت النتائج أن أفراد العينة كانوا أكثر تفاؤلاً غير واقعي بالنسبة لأنفسهم ولإخواتهم وأصدقائهم، وإنهم يعتقدون بأن الأحداث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم.

كما أجرى موريسون،أجوريت، ويلوك Morrison, Agoret ,Willock (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على وجود التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من الراشدين قوامها 120 فرداً من مقاطعة ملاوي التى تنتشر فيها الأوبئة ،وبينت النتائج أن المفحوصين لديهم اعتقاد بأن الأمراض الوبائية يقل احتمال إصابتهم بها مقارنة بالآخرين ممايؤكد نزعتهم للتفاؤل غير الواقعي .

وقام شيريدان بومان ، ميرغلر Sheridan,Boman, Mergler (2015) بدراسة من بين أهدافها معرفة دورمقاييس السعادة – من ضمنها التفاؤل – فى خداع الذات لدى طلاب الجامعة بلغ عددهم (268) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن أولئك الذين لديهم درجة مرتفعة في خداع الذات سجلوا درجات أعلى فى جميع مقاييس السعادة الفرعية الإيجابية من ضمنها التفاؤل من أولئك الأقل فى خداع الذات.

ومن الدراسات العربية التى تناولت التفاؤل غير الواقعي دراسة الأنصاري (2001) والتى هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وبعض متغيرات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من 356 من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس التفاؤل غير الواقعي من إعداده وتكتفى الباحثة بالإشارة للنتائج ذات الصلة بأدبيات وأهداف بحثها ومن ذلك عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي.

ودراسة فلاق (2014) من أهدافها معرفة الفروق في التفاؤل غير الواقعي على عينة ضمت 192 من طلبة الجامعة من الذكور والإناث، واستخدم مقياس التفاؤل غير الواقعي من إعداد الأنصاري، وبينت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل غير الواقعي لصالح الإناث.

وقامت نسيبة (2017) بدراسة من بين أهدافها معرفة الفروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي على 100مريض بالقولون العصبي، واسُتخدم مقياس التفاؤل غير الواقعي إعداد مشاشو 2011 ومن النتائج ذات العلاقة بسياق البحث الحالي وجود فروق بين الجنسين فى التفاؤل غير الواقعي لصالح الذكور.

كما أجرت مسعودي (2018) دراسة من أهدافها التعرف علي الفروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي لدى طلاب الجامعة، وضمت عينة الدراسة 200 طالب وطالبة، واستخد م مقياس التفاؤل غير الواقعي إعداد الأنصاري، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي .

كما قامت غرغوط ،ومسعودي (2022) بدراسة من بين أهدافها معرفة الفروق بين الذكور والإناث في التفاؤل غير الواقعي، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، واستخدم أداة للدراسة مقياس التفاؤل غير الواقعي إعداد الأنصاري" 2000" ، وبينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل غير الواقعي.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة الخاصة بمتغير خداع الذات فقد قام الجميلي (2010) بدراسة من أهدافها التعرف على مستوى خداع الذات، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في خداع الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، تكونت عينة البحث من 800 طالباً وطالبة 411 من الذكور، 389 من الإناث، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من خداع الذات وأن هناك فروقاً بين الجنسين في خداع الذات لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة حسون (2012) إلى معرفة مستوى خداع الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، وضمت عينة البحث 200 من طلبة الكلية التربوية المفتوحة للمعلمين مناصفة بين الذكور والإناث وأسفرت النتائج بأن عينة البحث ليس لديهم خداع ذاتي.

كما قامت أبومرق، وبركات (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى خداع الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، ضمت عينة الدراسة 235 طالباً وطالبة منهم 133 من الذكور، و102 من الإناث واستخدم أداةً

للدراسة مقياس الجميلي لخداع الذات، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من خداع الذات، وكذلك وجود فروق بين الجنسين في خداع الذات لصالح الإناث.

وأجرى الخصوصى(2018) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الخداع الذاتي وأبعاده فى ضوء متغير النوع لدى طلبة الجامعة، ضمت عينة البحث 507 من الذكور والإناث، طبق عليهم مقياس خداع الذات من إعداد الباحث، وبينت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فى بعدى(النفاق والتبرير) والدرجة الكلية لخداع الذات لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بين الذكوروالإناث في بعد تشويه الحقائق.

وأيضاً دراسة عرفه (2019) ومن بين أهدافها دراسة علاقة خداع الذات بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعة وذلك على عينة قوامها (313) وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لخداع الذات والدرجة الكلية للسعادة النفسية كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين إدارة الإنطباع بوصفه أحد أبعاد خداع الذات والسعادة النفسية بأبعادها ،بينما توجد علاقة سالبة بين التبريركأحد أبعاد خداع الذات، والدرجة الكلية للسعادة وبعدها تقبل الذات.

تعقيب عام عن الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين مايلي :

– استعانت أغلب الدراسات السابقة بعينات من طلبة الجامعة .

– التناقض والتعارض فى نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى متغيري البحث الحالى (التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات) .

– ندرة الدراسات السابقة – العربية والمحلية– التى تناولت العلاقة بين متغيري البحث الحالي ، وكذلك المقارنة بينهما وفقاً للمرحلة العمرية وكل ماأنجز من دراسات كان فى إطار ثقافى مختلف عن ثقافتنا .

– لم تهتم الدراسات السابقة بمجال التنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي سواء من خلال متغير خداع الذات أو غيره من متغيرات الشخصية .

تاسعاً – فروض البحث

صاغت الباحثة الفروض التالية لتكون إجابات محتملة لما أثير فى مشكلة البحث من تساؤلات وماحُددت من أهداف:

- يوجد ارتباط جوهري موجب بين التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات لدى عينتي البحث (المراهقين والراشدين) من الجنسين.
- يوجد تأثير جوهري لعاملي الجنس والمرحلة العمرية فضلاً عن تفاعلهما معاً فى متغيري البحث.
- يعد متغير خداع الذات منبئاً عن التفاؤل غير الواقعي لدى عينتي البحث.

عاشراً:الإجراءات المنهجية للبحث

1 – المنهج

اعتمدت الباحثة على المنهج المقارن ومنهج العلاقات المتبادلة فى المنهج الوصفي.

2 – مجتمع البحث

قبل وصف كيفية اختيارعينة البحث الحالي لابد من التعريف بمجتمع البحث الذى أُخْتيرت منه العينة. وقد شمل مجتمع البحث الطلبة والمعلمين والمعلمات من أربع مدارس ثانوية للبنات والبنين التابعة لمكتب الخدمات التعليمية البركة وهى مدرسة السيدة رقية ومدرسة شهداء الجنين للبنات، ومدرسة فجر المعرفة ،ومدرسة شهداء الليثي للبنين تم اختيارها من واقع 23 مدرسة لفصل الربيع للعام الدراسي 2020–2021 وسيمثل الطلبة الدارسين بهذة المدارس عينة المراهقين، و المعلمين والمعلمات فى نفس المدارس المختارة سيمثلوا عينة الراشدين، والجدول التالى يوضح عدد الطلبة والمعلمين والمعلمات.

جدول (1): عدد الطلبة والمعلمين والمعلمات من المدارس المختارة للعام الدراسي 2020– 2021.

المرحلة العمرية / المدرسة +النوع	المراهقين(طلبة)		الراشدين (معلمين ومعلمات)		المجموع الكلي
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
مدرسة السيدة رقية	_	523	3	108	634
مدرسة شهداء الجنين	_	214	2	54	270
مدرسة فجر المعرفة	344	_	23	41	408
مدرسة شهداء الليثي	600	_	46	25	671
المجموع	944	737	74	228	1983

- **عينات البحث:**

أ- **العينة الاستطلاعية:** تكونت في صورتها النهائية من (60) مفحوصاً بواقع (30) من المراهقين منهم (15) من الذكور تتراوح أعمارهم مابين 15–18، و(15) من الإناث تتراوح أعمارهن ما بين 15–17، و(30) من الراشدين منهم (15) من الذكور تتراوح أعمارهم مابين 33– 51، و(15) من الإناث تتراوح

أعمارهن مابين 32– 48 (من المدارس المختارة)، وتم تحليل استجابات هذه العينة للمراهقين والراشدين كلٌ على حده لأجل التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين المراد استخدامهما، والتأكد من وضوح عباراتهما، وسهولة فهم التعليمات من قبل أفراد العينة، والجدول (2) يوضح عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية فيما يتعلق بمتغيري الجنس والمرحلة العمرية .

جدول (2): عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (ن =60).

النوع / المرحلة العمرية	الذكور	الإناث	المجموع الكلى
المراهقين	15	15	30
الراشدين	15	15	30
المجموع	30	30	60

ب–عينة البحث الأساسية:

ضمت عينة البحث الأساسية عينتين من المراهقين والراشدين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بواقع (40) مراهقاً منهم (20) طالبة من مدرسة السيدة رقية ومدرسة شهداء الجنين تراوحت أعمارهن مابين 15–17، و(20) طالباً من مدرسة فجر المعرفة، و مدرسة شهداء الليثي تراوحت أعمارهم مابين 15–18. و (40) راشداًمنهم (20) معلمة تراوحت أعمارهن مابين 33– 49 ، و(20) معلم تراوحت أعمارهم مابين 34– 51 تم اختيارهم من نفس المدارس التى اختيرت منها عينة الطلبة والجدول(3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

جدول(3) :عدد أفراد عينة البحث الأساسية (ن=80).

المرحلة العمرية / النوع / المدرسة	عينة المراهقين (طلبة)		عينة الراشدين(معلمين ومعلمات)		المجموع الكلى
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
مدرسة السيدة رقية	–	10	3	7	20
مدرسة شهداء الجنين	–	10	2	6	18
مدرسة فجر المعرفة	10	–	6	4	20
مدرسة شهداء الليثي	10	–	9	3	22
المجموع	20	20	20	20	80

4– أدوات البحث

- مقياس التفاؤل غير الواقعي (إعداد الباحثة)

اعُتمد فى بناء المقياس على مراجعة الدراسات السابقة التى تناولت مفهوم التفاؤل غير الواقعي كدراسة (ديبيري وزملاؤه Dewberry et al ,1989 في الأنصاري ، 2002)، ودراسة فلاق (2014)، ودراسة نسيبة (2017)، ودراسة مسعودي (2018)، وبعض المقاييس التى استخدمت في قياسه، ومنها مقياس الأنصاري (2001)، ومقياس مشاشو (2011)؛ ومقياس طاهر(2019)، ومن ناحية أخرى فقد اطلعت الباحثة على التراث النفسي والأطر النظرية التى تناولت التفاؤل غير الواقعي، وتم صياغة 32 بنداً منها 17 بند إيجابي، و15 بنداً سلبياً يجيب عنها المفحوص على مقياس خماسي التدرج، ويتم التصحيح للبنود الإيجابية بإعطاء الدرجات 1،2،3،4،5 بينما البنود السلبية معكوسة 5،4،3،2،1.

وتم حساب صدق المحكمين من خلال عرض المقياس في صورته الأولية – والذى يتكون من (32) عبارة – على أعضاء هيأة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة العبارات لمفهوم التفاؤل غير الواقعي، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لعينتي البحث. وقد تراوحت نسبة الإتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس مابين (80% –100%) فيما عدا عبارتين كانت نسبة الإتفاق عليها أقل من 80% لذا تم حذفها من المقياس كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات لتناسب عينتي البحث، وقد راعت الباحثة ذلك.

كما قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المفردات من خلال علاقة الجزء بالكل ،وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين 0.310– 0.732 لدى عينة الراشدين وجميعها دالة عند مستوى دلالة احصائية (0.01**،0.05*)؛ أما عينة المراهقين تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.256 – 0.705، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01**،0.05*) والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(4): معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس التفاؤل غير الواقعي لعينتي البحث خلال الدراسة الاستطلاعية.

عينة المراهقين				عينة الراشدين			
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0.453	16	**0.548	1	**0.601	16	**0.565
2	**0.551	17	**0.453	2	**0.561	17	**0.484
3	*0.360	18	*0.322	3	*0.353	18	*0.314
4	*0.284	19	**0.560	4	*0.328	19	*0.31

**0.446	20	**0.572	5	**0.443	20	**0.569	**5**
**0.704	21	**0.732	6	**0.677	21	**0.589	**6**
**0.582	22	**0.579	7	**0.540	22	*0.313	**7**
**0.471	23	**0.453	8	**0.453	23	**0.475	**8**
**0.468	24	**0.612	9	**0.471	24	**0.613	**9**
**0.495	25	**0.561	10	**0.486	25	**0.565	**10**
*0.257	26	**0.680	11	*0.256	26	**0.664	**11**
**0.675	27	**0.530	12	**0.684	27	*0.350	**12**
**0.638	28	**0.708	13	**0.626	28	**0.705	**13**
**0.540	29	**0.525	14	**0.555	29	**0.525	**14**
*0.395	30	*0.313	15	*0.401	30	**0.510	**15**

كما تم حساب الصدق التلازمى لمقياس التفاؤل غير الواقعي من خلال ارتباطه بمحك وهو مقياس التفاؤل غير الواقعي إعداد الأنصاري (2001)، وبلغ معامل الارتباط 0.81، 0.80 لعينة المراهقين والراشدين على الترتيب عند مستوى دلالة 0.01.

وبالنسبة لثبات المقياس فقد حُسب بطريقة ألفاكرونباخ لدى عينتي البحث،كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وتم تطبيق معادلة سبيرمان براون وذلك لتعويض النقص فى طول المقياس والجدول (5) يوضح معاملات الثبات المحسوبة.

جدول (5): معاملات الثبات المحسوبة خلال الدراسة الاستطلاعية لعينتي البحث.

الثبات / العينة	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
المراهقين	0.869	**0.90**
الراشدين	0.887	**0.934**

وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 30بنداً، وتتراوح الدرجات بين 30– 150وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التفاؤل غير الواقعي والعكس. ومما سبق تبين أن المقياس يتمتع بمعامل صدق وثبات جيدين ممايدعم إمكانية استخدامه فى البحث الحالي.

– مقياس خداع الذات

من إعداد الخصوصى (2018)، يتكون المقياس في صورته النهائية من 28 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد 12 فقرة للبعد الأول(النفاق)، و8 فقرات للبعد الثانى(تشوية الحقائق)، و8 فقرات للبعد الثالث(التبرير)،

يجيب المفحوص عن فقرات المقياس وفق مقياس خماسي التدرج، ويصحح بإعطاء الدرجات 1،2،3،4،5 للعبارات الموجبة، و5،4،3،2،1 للعبارات السالبة أو المعكوسة. تم حساب صدق المقياس من قبل معده بطريقة صدق المحكمين وكان هناك اتفاق بينهم على فقرات المقياس، كما تم حساب الصدق العاملي، وتشير نتائج التحليل إلى وجود ثلاثة عوامل تم استخراجها، وكانت أغلب التشبعات دالة، ولمزيد من التفاصيل راجع الخصوصى (2018)، كما قام معد المقياس بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلى (علاقة الجزء بالكل)، وتراوحت معاملات الارتباط لإبعاد المقياس بين 0.44–0.71 وجميعها دالة عند مستوى دلالة إحصائية 0.01، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01.

وفيما يخص ثبات المقياس قام معده بحسابه بطريقة ألفاكرونباخ، وبلغت قيمته 0.81،كما حُسب الثبات بطريقة إعادة التطبيق ووصل معامل الثبات إلى 0.85، 0.80، 0.80، 0.84 لإبعاد المقياس النفاق، وتشوية الحقائق، والتبرير والدرجة الكلية على التوالي، وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، ومماسبق نجد أن المقياس يتسم بصدق وثبات مرتفعين ممايشير إلى الثقة في النتائج التى يمكن التوصل إليها من خلال استخدامه.

وفي البحث الحالي قامت الباحثة بحساب صدق مقياس خداع الذات من خلال ارتباط الجزء بالكل "صدق المفردات" حيث حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذى تندرج تحته، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى(0.01**،0.05*) لدى عينتي البحث (عينة المراهقين والراشدين) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد لدى عينتي البحث خلال الدراسة الاستطلاعية.

عينة المراهقين						عينة الراشدين					
النفاق		تشوية الحقائق		التبرير		النفاق		تشوية الحقائق		التبرير	
البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
1	*0.333	13	**0.518	21	**0.588	1	*0.259	13	**0.525	21	**0.572
2	*0.279	14	*0.259	22	**0.565	2	*0.286	14	*0.320	22	**0.469
3	*0.282	15	**0.568	23	**0.439	3	*0.371	15	**0.559	23	*0.412

4	**0.512	16	*0.343	24	*0.290	4	**0.667	16	*0.315	24	***0.305**
5	**0.587	17	*0.321	25	*0.324	5	**0.464	17	*0.323	25	***0.372**
6	**0.426	18	**0.498	26	*0.323	6	*0.417	18	**0.504	26	***0.378**
7	*0.281	19	*0.332	27	*0.402	7	*0.288	19	*0.358	27	***0.394**
8	*0.372	20	**0.727	28	**0.704	8	*0.390	20	**0.725	28	****0.659**
9	**0.503					9	**0.552				
10	*0.293					10	*0.298				
11	**0.646					11	**0.677				
12	*0.332					12	*0.322				

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية لمقياس خداع الذات ككل، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس خداع الذات لدى عينتي البحث.

عينة المراهقين		عينة الراشدين	
البعد	معامل الارتباط	البعد	**معامل الارتباط**
النفاق	0.678	النفاق	**0.781**
تشوية الحقائق	0.571	تشوية الحقائق	**0.712**
التبرير	0.725	التبرير	**0.698**

وفيما يتعلق بثبات مقياس خداع الذات فقد حُسب بطريقة ألفا كرونباخ ،والتجزئة النصفية والجدول (8) يبين معاملات الثبات المحسوبة لدى عينتي البحث خلال الدراسة الاستطلاعية.

جدول(8): معاملات الثبات لمقياس خداع الذات لدى عينتي البحث خلال الدراسة الاستطلاعية.

الثبات / العينة / ابعاد خداع الذات	ألفاكرونباخ		التجزئة النصفية بعد التصحيح	
	المراهقين	الراشدين	المراهقين	الراشدين
النفاق	**0.510**	**0.530**	**0.652**	**0.731**
تشوية الحقائق	**0.450**	**0.457**		
التبرير	**0.460**	**0.424**		
الدرجة الكلية	**0.715**	**0.726**		

ومماسبق يتضح أن مقياس خداع الذات يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة مما يدعم إمكانية استخدامه في البحث الحالي .

5- اجراءات التطبيق

قامت الباحثة بتطبيق مقياسي البحث على عينتي البحث (المراهقين والراشدين) كلٌ على حده حسب كل مدرسة، وتم شرح تعليمات كل مقياس، والتأكيد لأفراد العينة على أن مايدلون به من إجابات ستعامل بكل جدية وأمانة علمية وحثهم على التعاون واستيفاء البيانات الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية

تم اختيار برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لغرض تحليل نتائج البحث واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط لمعرفة حجم العلاقة واتجاهها بين متغيري البحث.
- تحليل التباين الثنائي.
- معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة إدخال المتغيرات المنبئة خطوة واحدة (Enter).

الحادي عشر – عرض النتائج ومناقشتها

أولًا-عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

نص الفرض الأول على مايلي:

يوجد ارتباط جوهري موجب بين التفاؤل غير الواقعي ،وخداع الذات لى عينتي البحث (المراهقين والراشدين) من الجنسين .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين متغيري البحث لدى عينة المراهقين من الجنسين ككل كالآتي:

1- معاملات الارتباط لدى عينة المراهقين من الجنسين ويوضحها الجدول التالي

جدول (9) معاملات الارتباط بين متغيري البحث لدى عينة المراهقين من الجنسين.

العينة	المتغيرات	ابعاد خداع الذات			الدرجة الكلية
		النفاق	تشوية الحقائق	التبرير	
المراهقين	التفاؤل غير الواقعي	**0.538	**0.507	**0.445	**0.643

يتضح من الجدول أعلاه ارتباط متغير التفاؤل غير الواقعي مع الدرجة الكلية لخداع الذات ، وأبعاده (النفاق،تشوية الحقائق، والتبرير) لدى عينة المراهقين من الجنسين ارتباطاً جوهرياً عند مستوى دلالة 0.01. وتتفق هذه النتيجة من حيث وجود علاقة موجبة بين متغيرالتفاؤل غير الواقعي وخداع الذات لدى عينة المراهقين مع دراسة (Sheridan,et al2015),(Hoorens ,1995)، ودراسة عرفه (2019) ويمكن تفسير هذه العلاقة كون متغير التفاؤل غير الواقعي، ومتغير خداع الذات يعدان أحد آليات الدفاع عن الذات للتقليل من القلق وتبرير الأخطاء والعيوب، ويعتبران محاولات لاواعية لتجنب الحقائق المؤلمة مما تدفع من يتصف بيهما إلى التحريف المعرفي وبالتالي تجنب الأفكار السلبية ،وتوقع الأحداث الإيجابية للتغلب على المشاكل (بوطبال، 2012)؛ وهذا ماوضحته النظرية المعرفية حول أسلوب المتفاؤل بشكل غير واقعي المبني على تغيير الأحداث وتحريفها (Weinstein,1980).

فالمتفائلون بشكل غير واقعي لديهم إحساس بقيمة الذات والكفاءة ،ويقيّمون أداءهم بصورة أكثر إيجابية فهم يتحيزون لذواتهم وبالتالي تقديم أنفسهم تجاه الآخرين بصورة جيدة ممايدفعهم ذلك إلى خداع الذات (Milhabet ,2002)

2- معاملات الارتباط لدى عينة الراشدين من الجنسين والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول (10): معاملات الارتباط بين متغيري البحث لدى عينة الراشدين من الجنسين.

العينة	المتغيرات	أبعاد خداع الذات			
		النفاق	تشوية الحقائق	التبرير	**الدرجة الكلية**
الراشدين	التفاؤل غير الواقعى	0.392**	0.349*	0.449**	**0.584**

يتضح من الجدول (10) ارتباط متغير التفاؤل غير الواقعي مع الدرجة الكلية لخداع الذات والبعد الأول (النفاق)، والبعد الثالث (التبرير) لدى عينة الراشدين من الجنسين ارتباطاً جوهرياً بدلالة إحصائية بلغت 0.01 كما ارتبط التفاؤل غير الراقعي بالبعد الثانى لخداع الذات (تشوية الحقائق) عند مستوى دلالة 0.05.

وفيما يخص تفسير علاقة التفاؤل غير الواقعي مع الدرجة الكلية لخداع الذات، وأبعاده لدى عينة الراشدين فلا تختلف عن سابقتها (عينة المراهقين)، ومن ثم لايخرج التفسير الذى نقدمه هنا عما ذكرناه سابقاً، ولعل

السبب فى ذلك يرجع إلى أن متغيري البحث يسعى الأفراد من خلالهما إلى تخفيض القلق ومن المتوقع أن تأتى مترابطة حتى وإن اختلفت العينة ،وبذلك تحقق الفرض الأول.

ثانياً–عرض نتائج الفرض الثانى ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على مايلي:

- يوجد تأثير جوهري لعاملي الجنس والمرحلة العمرية فضلاً عن تفاعلهما معاً في متغيري البحث .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه 2x 2.

وذلك للوقوف على مدى تأثير كل من الجنس والمرحلة العمرية (المراهقين / الراشدين) ،والتفاعل بينهما على متغيري البحث والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق فى متغيري البحث لدى عينتي البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة العمرية.

متغيرات البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التفاؤل غيرالواقعى	الجنس	1185.800	1	1185.800	20.572	.000
	المرحلة العمرية	2101.250	1	2101.250	36.454	.000
	تفاعل(الجنسxالمرحلة العمرية	616.050	1	616.050	10.688	.002
	الخطأ	4380.700	76	57.641	–	–
	الإجمالى	942268.000	80	–	–	–
خداع الذات	الجنس	787.513	1	787.513	13.941	.000
	المرحلة العمرية	6606.613	1	6606.613	116.952	.000
	تفاعل الجنسxالمرحلة العمرية	1683.613	1	1683.613	29.804	.000
	الخطأ	4293.250	76	56.490	-	-
	الإجمالي	394113.000	80	–	-	-

يتضح من الجدول (11) وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على التفاؤل غير الواقعي حيث بلغت قيمة ف (20.572) وهى قيمة دالة احصائياً عندى مستوى دلالة 0.000 ،كما اتضح من الجدول أيضاً وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على خداع الذات حيث بلغت قيمة ف (13.941) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.000 ،وبناء على ماذكر أعلاه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاؤل

غير الواقعي ،وخداع الذات وفقاً لمتغير الجنس، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق بين الجنسين في متغيري التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات تم استخدام اختبار" ت" والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) :المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة "ت" لمتغيري البحث لدى الجنسين من عينتي البحث.

متغيرات البحث	ذكور		إناث		قيمة ت	مستوى الدلالة	فى اتجاه
	م	ع	م	ع			
التفاؤل غير الواقعى	104.20	9.425	111.90	9.652	-3.610	0.001	الإناث
خداع الذات	72.13	15.482	65.85	9.108	2.209	0.031	الذكور

يتضح من الجدول (12) أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور في متغير التفاؤل غير الواقعي، وكانت الفروق جوهرية عند مستوى 0.001، بينما كان متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث فى متغير خداع الذات عند مستوى دلالة 0.05 أى توجد فروق ترجع لعامل الجنس مؤداها أن الإناث أكثر تفاؤلاًغير واقعي من الذكور، وأن الذكور أكثر خداعاً للذات من الإناث.

وفيما يتعلق بتأثير المرحلة العمرية (المراهقين، والراشدين) فقد أظهرت النتائج حسب الجدول (11) تأثير دال لمتغير المرحلة العمرية على متغير التفاؤل غير الواقعي فقد بلغت قيمة ف (36.454)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلاله 0.000 ،كما اتضح من الجدول أيضاً وجود تأثير دال لمتغير المرحلة العمرية على متغير خداع الذات حيث بلغت قيمة ف (116.952) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.000 أى أنه توجد فروق جوهرية ترجع لعامل المرحلة العمرية (مراهقين، وراشدين) ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار ت والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة "ت" لتغيري البحث لدى المرحلتين العمرية.

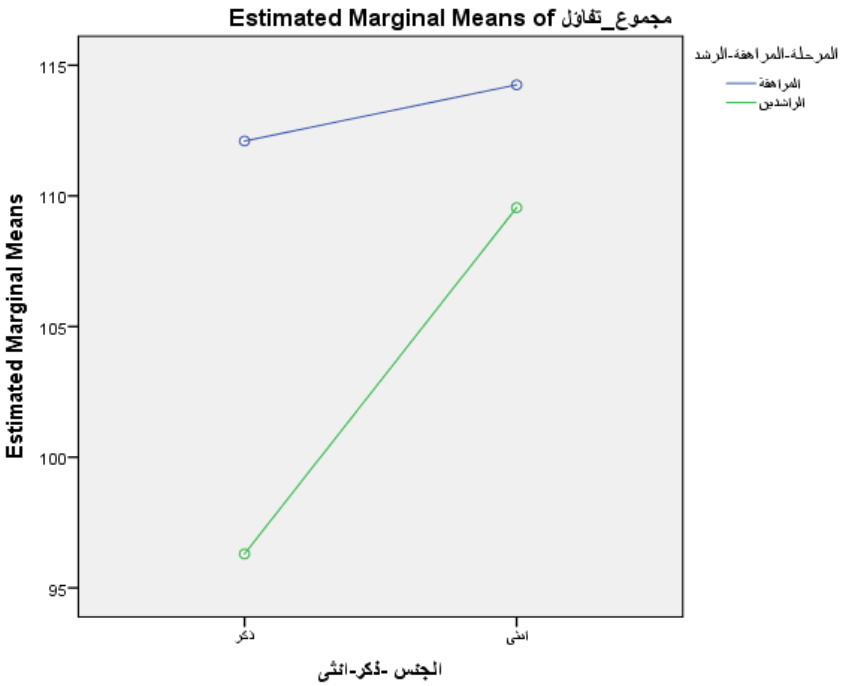
متغيرات البحث	المراهقين		الراشدين		قيمة ت	مستوى الدلالة	فى اتجاه
	م	ع	م	ع			
التفاؤل غير الواقعى	113.18	4.717	102.93	11.674	5.149	0.000	المراهقين
خداع الذات	78.08	11.448	59.90	6.512	8.728	0.000	المراهقين

يتضح من الجدول (13) أن متوسط درجات المراهقين أعلى من متوسط درجات الراشدين، وذلك في متغيري التفاؤل غير الواقعي ،وخداع الذات فقد كانت الفروق جوهرية عندى مستوى 0.000 أى توجد فروق جوهرية ترجع لعامل المرحلة العمرية مؤداها أن المراهقين أكثر تفاؤلاً غير واقعي، وخداع للذات من الراشدين. كما يتضح من الجدول (11) وجود تأثير دال لتفاعل متغيري الجنس والمرحلة العمرية على متغيري البحث، وفيما يخص متغير التفاؤل غير الواقعي فقد بلغت قيمة ف (10.688) وهى قيمة داله إحصائياًعند مستوى 0.002، كما اتضح من الجدول أيضاً وجود تأثير دال لتفاعل الجنس والمرحلة العمرية على متغير خداع الذات حيث بلغت قيمة ف (29.804) وهى دالة إحصائياً عند مستوى0.000، وتم حساب المتوسطات الحسابية لتوضيح ذلك كما فى الجدول (14).

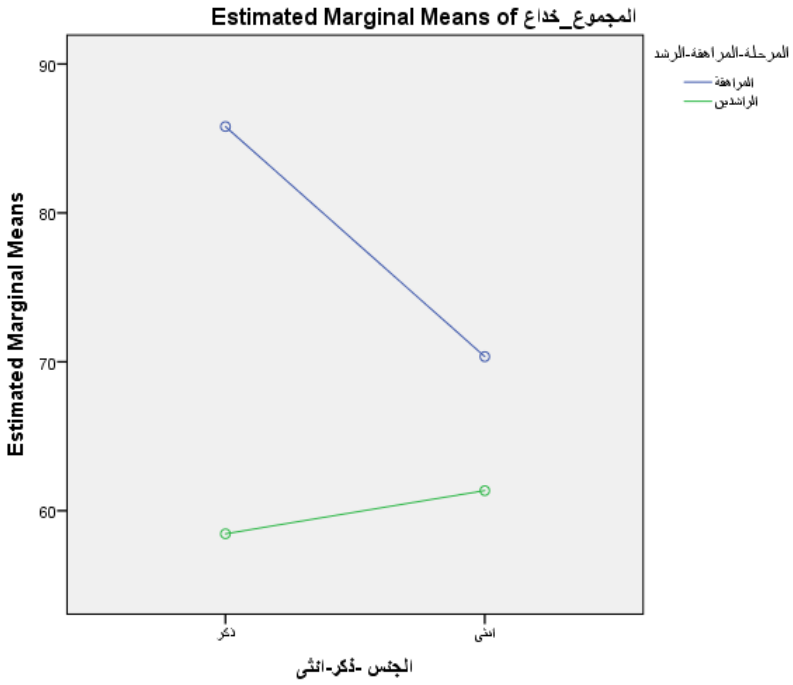
جدول (14) : متوسطات (م) تفاعل متغيري الجنس والمرحلة العمرية لمتغيري البحث.

متغيرات البحث	ذكور		إناث	
	مراهقين	راشدين	مراهقين	راشدين
التفاؤل غير الواقعى	112.100	96.300	114.250	109.550
خداع الذات	85.800	58.450	70.350	61.350

يتضح من الجدول (14) أن متوسط درجات الذكور المراهقين أعلى من متوسط درجات الذكور الراشدين، ومتوسط درجات الإناث المراهقات أعلى من متوسط درجات الإناث الراشدات ،وذلك فى متغيري البحث (التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات) والشكلان (1) ، (2) يوضحان ذلك.



الشكل رقم (1) تأثير تفاعل عامل الجنس مع المرحلة العمرية فى متغير التفاؤل غير الواقعي.



الشكل رقم (2): تأثير تفاعل عامل الجنس مع المرحلة العمرية فى متغير خداع الذات.

لقد بينت نتائج الفرض الثاني الذى ينص على: (وجود تأثير جوهري لعاملي الجنس والمرحلة العمرية فضلاً عن تفاعلهما معاً في متغيري البحث) أنه يوجد تأثير لعامل الجنس على متغير التفاؤل غير الواقعي لصالح الإناث، كما توجد فروق في متغير خداع الذات لصالح الذكور.

فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في متغير التفاؤل غير الواقعي وكانت الفروق لصالح الإناث فقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسةالأنصاري (2001) ودراسةالمسعودي (2018)، ودراسة غرغوط، ومسعودي (2022) التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي ،كما تعارضت مع دراسة نسيبة (2017) التى بينت أن الذكور أكثر تفاؤل غير واقعي، بينما تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة فلاق (2014).

وربما تفسر هذه النتيجة كون الإناث أكثر تفاؤل غير واقعي لأنهن يتخذن من التفاؤل غير الواقعي كآلية دفاعية لخفض القلق الناتج عن الخوف من الأخطار أو الأمراض التى قد تصيب عائلتهن نظراً لطبيعتهن العاطفية،وبالتالي يكون تفكيرهن في توقع الأحداث الإيجابية ،واستبعاد التفكير في الأحداث السلبية ورفضها ممايشعرهن بالإطمئنان وأنهن محصنات ومن ثم يرتفع تقدير الذات لديهن ،كما إن الأنثى في السنوات الأخيرة تفاقم دورها في ظل الظروف الضاغطة ،وأصبحت أكثر تحملاً لمسؤوليات وأعباء الأسرة فتلجأ إلى تأكيد هويتها الشخصية ، وتمركزها حول ذاتها لتحقيق مكانتها في المجتمع والتأقلم مع الظروف، وبالتالي تتخذ من التفاؤل غير الواقعي أوهاماً إيجابية للاستمرار في أداء مسؤولياتها دون خوف وتردد، وإدراك للمخاطر .

كما ظهرت فروق بين الجنسين في خداع الذات (للذكور متوسط أعلى) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبومرق وبركات (2015) التي أظهرت أن الإناث أكثر خداع للذات مقارنة بالذكور بينما تتفق مع دراسة (كيسر Kiser, 2002 في الخصوصى،2018) ودراسة الجميلي (2010) ، ودراسة الخصوصى (2018) .

ومن التفسيرات المتوقعة لهذه النتيجة أن الذكور يميلون إلى الثقة المبالغ فيها و تضخيم الذات، مماتجعلهم يحاولون الحصول على أقصى استفاده من خلال تفاعلاتهم مع الآخرين، ويظهر الخداع عندهم بصورة كبيرة خلال أحاديثهم معاً؛ وخاصة العاطفية، والرومانسية حيث يسهب البعض منهم في الحديث غيرالصادق، ويحاول البعض منهم إظهار أنه بطل أو شخصية عظيمة أو يستطيع فعل مالايستطيع أن يفعله الآخرين، وخلال ذلك الأحاديث يتم تزييف الحقائق وتغييرها أو كتمان البعض منها، وتبرير الأخطاء ومحاولة اقناع الآخرين بأنهاعلى صواب وقد يكون كل هذا الخداع للذات بدافع تحسين صورة الذات أمام الآخرين أو الحصول على

الراحة النفسية من خلال المديح أو الثناء عليه من قبل الآخرين أو لغرض تحقيق مكاسب شخصية (الخصوصى،2018)؛ وقد يكون سبب لجؤ المراهق إلى خداع الذات من خلال سرد قصص وأوهام وأساطير تخلو من أي منطق وعقلانية لكي يحمي نفسه من مرارة الواقع ويشعر بالسعادة والنشوة والنجاح والانتصار الذى لم يحققه، ويعطيه المكانة العظمى التى يطمح لها ولم يستطع تحقيقها (بركات،2021) .

كما بينت النتائج وجود تأثير دال للمرحلة العمرية (المراهقين، الراشدين) على متغيري البحث وكانت النتيجة في اتجاه المراهقين في متغيري البحث وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (كوهن وآخرون Cohn ,1995 في الانصاري ،2001)، ودراسة موريسون وآخرين Morrison et al (1999) التى بينت أن الراشدين أكثر تفاؤلاً غير واقعي من المراهقين، وتختلف النتيجة مع دراسة الجميلي (2010)، ودراسة حسون (2012) التى بينت أن الراشدين لديهم خداع للذات .

ولعل السبب في وجود تأثير للمرحلة العمرية في متغيري البحث (التفاؤل غير الواقعي، وخداع الذات) لصالح المراهقين نظراً لأمتلاكهم بعض الخصائص النفسية التى من بينها الاندفاع والتعجل والحماس، والاستعراض والجرأة وروح المغامرة وحب الظهور ممايدفعهم إلى تحسين صورة تقديرهم لذواتهم وهويتهم الشخصية، وخصوصاً في هذه المرحلة يحتاجون إلى تأكيد الهوية، وهذا ماأشارت إليه نظرية الدفاع عن الذات بأن الأفراد يتخذون من التفاؤل غير الواقعي ملجأ يحسسهم بأنهم محصنون وبالتالي يرتفع تقديرهم لذواتهم، ويرتفع احساسهم بأنهم تغلبوا على المشاكل التى يواجهونها في هذه المرحلة الحرجة التى يمرون بها ومايتبعها من ارهاصات وازمات.(يوسفي،2018)، و يلجأ المراهقون أيضا إلى خداع الذات كتبرير لبعض سلوكياتهم وتقليل القلق والتوترالمتبع لهذه السلوكيات (عطاالله ،2019). ولعل السبب في عدم وجود تفاؤل غيرواقعي وخداع الذات لدى الراشدين نظراً لوعيهم بالتخطيط المنطقي الذى يقوم على حقائق منطقية مجردة ومعتقدات عقلانية بعيدة عن التحريفات المعرفية فنجدهم مندمجين مع الواقع وتفاؤلهم واقعي ولايفكرون فيما يصعب عليهم تحقيقه (غرغوط ، 2022).وهذا ماأكدته " شاروت" بقولها إن التفاؤل غير الواقعي يصل إلى أدنى درجاته في فترة منتصف العمر بسبب التوتر الذى يصل ذروته في هذه الفترة بسبب مشاكل رعاية الأطفال والآباء المسنين، ومتابعة حياة مهنية مزدوجة ممايقلل من التفاؤل غير الواقعي (موديت ،2021).

كما بينت نتائج الفرض الثاني أنه يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والمرحلة العمرية على متغيري البحث وقد كان للذكور المراهقين متوسط أعلى من الذكور الراشدين، ومتوسط درجات الإناث المراهقات أعلى من متوسط درجات الإناث الراشدات، ولم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسة سابقة تتناول تأثير التفاعل بين الجنس والمرحلة العمرية على متغيري البحث كل على حده أو كلاهما معاً تدعم أو تناقض نتائج هذا الفرض ولكن تفسير هذه النتيجة يرجع إلى الأسباب التى سبق ذكرها فيما يخص الفروق بين الجنسين والمرحلة العمرية في متغيري البحث. ومماتقدم نرى أن الفرض الثاني تحقق بشكل تام.

ثالثاً–عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

نص الفرض الثالث من فروض على مايلى:

- يعد متغير خداع الذات منبئاً عن التفاؤل غير الواقعي لدى عينتي البحث .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الانحدار المتعدد لدى عينتى البحث كما هو موضح فى الجدولين التاليين.

جدول (15) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي من خلال متغير خداع الذات وأبعاده لدى عينة المراهقين من الجنسين.

	معامل الإنحدار B			R	R^2	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	الأبعـــــــــاد			الدرجة الكلية			
	النفاق	تشوية الحقائق	التبرير	خداع الذات ككل			
المنبئات	.855**	.585	.683 *	—	0.417	8.592	0.000

يلاحظ من الجدول (15) أن معامل الارتباط المتعدد للمنبئات – مجتمعة – قيمته 0.646، وهو دال عند مستوى (0.000)، وبلغت القيمة الفائية 8.592، وبتربيعه (R^2) فإن نسبة التباين في التفاؤل غير الواقعي بمعلومية كل المنبئات مجتمعة كانت 41،7%. وكان للبعد الأول، والبعد الثالث أثر أكبر على التفاؤل غير الواقعي وهذا ماوضحته قيمة (B)، أما البعد الثاني (تشويه الحقائق)، لم يكن له إسهامٌ يذكر بينما الدرجة الكلية لخداع الذات لم تسهم فى تنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي وتم حذفها من البرنامج.

جدول (16) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاؤل غير الواقعي من خلال متغير خداع الذات وأبعاده لدى عينة الراشدين من الجنسين .

	معامل الإنحدار B				R	R^2	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	الأبعـــــــاد			الدرجة الكلية				
المنبئات	النفاق	تشوية الحقائق	التبرير	خداع الذات ككل				
	.750	1.156*	1.767**	.037	0.684	0.468	7.687	0.000

يلاحظ من الجدول (16) أن معامل الارتباط المتعدد للمنبئات – مجتمعة – قيمته 0.684، وهو دال عند مستوى (0.000)، وبلغت القيمة الفائية 7.687، وبتربيعه (R^2) فإن نسبة التباين في التفاؤل غير الواقعي بمعلومية كل المنبئات مجتمعة كانت 46،8 %.وكان المنبئان (تشوية الحقائق ، والتبرير) لهما أثر كبير على التفاؤل غير الواقعي وهذا ماوضحته قيمة (B) بإستثناء بعد النفاق والدرجة الكلية لخداع الذات لم يكن لهما أسهاما يذكر.

لم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسة سابقة تنبؤية مقارنة بين عينتي البحث من المراهقين والراشدين تتفق أو تتناقض مع نتائج هذا الفرض، ويمكن تفسير النتيجة أى تنبؤ أبعاد خداع الذات بالتفاؤل غير الواقعي لدى عينتي البحث بإعتبار أبعاد خداع الذات تتضمن التحريف المعرفى، وتشوية الحقائق للتغلب على المشاكل، وتبرير الأخطاء وتحسين صورة الذات، والتمتع بالصحة النفسية الزائفة، وتحقيق الرفاهية من أجل تدعيم الإنتاجية والتحفز،والتحكم فى الأحداث الخارجية والتى تعد كلها أوهام إيجابية هذا ما يتصف به المتفائلون بشكل غير واقعي (Jefferson et al,2017).

وفي ضوء ماتوصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن أن نقدم **التوصيات** التالية :

– حث المتخصصين على إجراء دورات تدريبية وبرامج توجيهية وإرشادية للأفراد من أجل التفريق بين التفاؤل الواقعي (المطلوب) ، والتفاؤل غير الواقعي وماله من تبعات سلبية منها الحصانة الشخصية الزائفة ضد المرض التى تعد خطر على الصحة العامة للأفراد.

– الحث على إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات البحث الحالي لتعاضد هذه الدراسات نتيجة البحث الحالي.

المقترحات:

من خلال البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية :

– دراسة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات وفق بعض المتغيرات الديموجرافية مثل المستوى الاقتصادى والاجتماعى والتخصص الأكاديمي .

– إجراء دراسات ارتباطية بين مفهوم التفاؤل غير الواقعي ومتغيرات أخرى كسمة القلق، وتقدير الذات، والسعادة، والتنشئة الأسرية.

– إعداد برامج إرشادية لخفض مستوى التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات .

– إجراء دراسات عبر ثقافية حول التفاؤل غير الواقعي وخداع الذات .

قائمة المصادر:

أولاً–المصادر العربية:

– أبومرق، جمال وبركات، زياد (2016) .الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى عينة من طلبة جامعتي الخليل والقدس المفتوحة . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد الثلاثون (2) ص ص 243 – 274 .

– الأنصاري، بدر محمد (2001) .إعداد مقياس التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من الطلبة والطالبات في الكويت .مجلة دراسات نفسية ،المجلد الحادى عشر (2) ،رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ،مصر، ص ص 194– 243 .

– الأنصاري، بدر محمد (2002).التفاؤل غير الواقعي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت .مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد الثالث (4)،ص ص 1–31 .

– بركات، زياد (2021). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع فى خفض خداع الذات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فى محافظة طولكرم .مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية ،المجلد السادس (2) ، ص ص 26– 61 .

– بوطبال، سعد الدين (2012) دور التفاؤل غير الواقعي فى ارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين الشباب . مجاة دراسات نفسية وتربوية، العدد(9) ،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، المركز الجامعي غليزان .

– الجميلي، كريم حسين (2010).خداع الذات وعلاقته بالخجل الاجتماعي وقلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة . رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،الجامعة المستنصرية.

– حسون، سناء طيف (2012). الثقة بالنفس وعلاقتها بخداع الذات لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة .مجلة كلية التربية، العدد الثاني، ص 247–272 .

– الخصوصى ، أيمن منير (2018).التنبؤ بالخداع الذاتي من التفكير الأخلاقي ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة .مجلة العلوم التربوية ،العدد الرابع ،الجزء الأول ص ص 405– 485 .

– زعابطة ، هاجر سيرين (2011).علاقة التفاؤل غير الواقعي بسلوك السياقة الصحي لدى السائقين ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر ،باتنة ،الجزائر .

– طاهر، محمد عبد الكريم (2019).بناء وتطبيق مقياس التفاؤل غير الواقعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية .مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد السادس عشر (63)، ص ص 235– 267 .

– عرفة، عبد المنعم (2019).علاقة خداع الذات بالسعادة النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (183)،الجزء الثالث ص ص 215–302

–عطا الله، مصطفى محمود (2019).اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. كلية التربية، المجلد الخامس والثلاثون (2)، ص ص 249– 284 .

– غرغوط،عاتكة (2016) علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعات بسكرة الوادي ورقلة، رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة لبليدة، الجزائر .

– غرغوط، عاتكة ومسعودي، مروة (2022) التفاؤل غير الواقعي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية بجامعة الوادي– مجلة المجتمع والرياضة، المجلد الخامس (2) ص ص 283–297.

– فلاق، نبيلة (2014) .التفاؤل غير الواقعي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى الطلبة ،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة الجزائر.

– فون هيبل، وليام وتريفيرز، روبيرت (2011) .خداع النفس "الأصول التطورية والسيكولوجية" ترجمة طارق عثمان ، منصة معنى .

– مسعودي ، مروة (2018) .علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي بالصحة النفسية لدى الطالب الجامعي " دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي" رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادى

– مشاشو،قرمية (2011).علاقة التفاؤل غير الواقعي بسلوك التدخين لدى المدخنين "دراسة مقارنة بين المدخنين المصابين وغير المصابين بسرطان الرئة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية.

– موديت ، جيسيكا (13،مايو 2021). كيف يؤثر التفاؤل غير الواقعي على قراراتنا ومستقبلنا https://www.bbc.com

– نسيبة، مشري (2017) . سمات الشخصية (الانبساط والانطواء) وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى مرضى القولون العصبي "دراسة ميدانية بالمؤسسة الإستشفائية العمومية الزهراوي بالمسيلة "، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

–يوسفي ، نعيمة (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى المعاقين حركيا " دراسة ميدانية بولاية الوادى" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادى.

ثانياً– المراجع الأجنبية

- Collins,K.A.(2000).Interpreting the MMPI-2 K Scale: Self – deception and impression management revisited . M.A., University of Windsor.
- Goleman, D.(1985). Vital lies,simple truths: The psychology of self deception .Simon and Schuster . New York.
- Greenwald, A . G.(1997). Self -Knowledge and self-deception : Further consideration . In M.S. Myslobodsky(Ed.)،The mythomanias: The nature of deception and self-deception (PP. 51-72). Lawrence Erlbaum Associates ، Mahwah، New Jersey.
-Harris، P.،&Middleton،W. (1994).The illusion of control and optimism about health: On being less at risk but no more in control than others. ***British Journal of Social Psycholo gy***، 33(4)،369-386 https://doi.org/10.1111/j.2044- 8309.1994.tb01035
-Hoorens،V. (1995) .Self-favoring baises self- presentation،and self- other asymmetry in social comparison. ***Journal of Personality***،63 (4،) PP.793-817.
-Jacobson،A.(2016).Self-deception.In T.K. Shackelford & V.A. Weekes- Shackelford (eds.،) Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science (1-3).Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-61870-1)

- Jefferson,A .,Bortolotti, L.,& Kuzmanovic,B. (2017) ._What is unrealistic optimism? Consciousness and Cognition: An International Journal 50, 3-11. https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.10.005
-Klein,W.M.P .Optimistic bias .Retrieved 26 September 2014 from.
-Lopez, J.K., & Fuxjager, M.J(2012). Self-deception ‘s adaptive value: Effects of positive thinking and the winner effect, ***Consciousness and Cognition,*** 21 , PP.315-324.
-Milhabet, I, desrichard, O,verlhiac,j f (2002). Comparation sociale et perception des risque, l optimisme comparatif.In beauvois j. l, joule,r. V,monteil, j.m (eds). Perspectives cognitives et conduit ,tone 8(215-245) rennes: prosses universitaire de renne.
-Morrison,V ., Ager,A.,& Willock,J. (1999).Perceived risk of tropical diseases in Malawi: Evidence of unrealistic pessimism and the irrelevance of beliefs of personal control. ***Psychology , Health and Medicine,***4(4) ,PP.361-368.
-Pompili, M., Iliceto, P., Luciano,D., Innamorati, M.,Serafini, G., Casale,D., Tatarelli,R., Girardi,P.,& Lester, D.(2011).Higher hopelessness and suicide risk predict Iower self –deception among psychiatric patients and non –clinical individuals. Riv Psichiatr,46(1),24-30
-Regan,P.C.,Snyder,M.,& Kassin, S.M.(1995).Unrealistic optimism: self-enhancement or person positively. ***Personality and Social Psychology Bulletin,*** 21 (10),PP.1073-1082. https://doi.org/10.1177/01461672952110008
-Samad ,Z .(2020).Self- Deception : Adopting False Beliefs for a Favorable Self- View. https://ssm.com/abstract=367392
-Sheridan , Z.,Boman, P., Mergler, A.,& Furlong , M.(2015) . Examining Well –being , anxiety ,and self- deception in university students .***Cogent Psychology*** ,2 (1),PP.1-17.
-Smith., M., Trivers ,R.& Hippel, W .(2017) .Self- deception facilitates interpersonal persuasion ***.Journal of Economic Psychology*** ,(63),PP.93-101.
-Weinstein, N.D. (1980).Unrealistic optimism about future life events***. Journal of Personality and Social Psychology***.(39),PP.806-820.

The Relationship of Unrealistic Optimism to Self- deception in two Samples of adolescents and adults in the city of Benghazi Predictive comparative study

By: Dr Aisha Said Hamed emtobel

Aisha.amtoble@uob.edu.ly

Abstract :

The research aimed at the knowledge of the size and direction of the relationship between the first variable ,which is unrealistic optimism and the second variable ,which is self-deception and also the knowledge of the influence of age and sex in the two variables of the research. This research aimed at the prediction of unrealistic optimism through the variable of self-deception according to age group and in order to achieve the target of the research , the description , correlative and comparative method was used . The sample included 80 subjects , 40 adolescents , half males and half female and 40 adults , half males and half females . The unrealistic optimism scale made by the researcher and the self – deception scale (2018) , were used as research instruments .

The results of the study revealed that , there is a significant positive correlation between the unrealities' optimism variable and the total scare of self – deception variable and its dimensions among adolescents and adults . The result also revealed that there is an influence of sex variable on the two variables of the research as the average scores of female was higher than the average scores of males in the unrealistic optimism variable , where's the average scores of males was higher than average scores of females in self – deception variable .

The results have also showed that there is an influence of age group on both variables . The adolescents had a higher average scare than the adults . The result also revealed that there is an influence of in traction between sex and age group on both research variables as the adolescent males . The average of adolescent females is higher then the average scores of adult females . The results also showed the prediction of the total scare of self – deception variable and its dimensions with unrealistic optimism in the two samples of the research , whereas the total score of self – deception did not contribute in prediction unrealistic optimism in sample adolescents

Keywords: Unrealisti optimism – Self –deception.

المعوقات التي تواجه تطبيق الادارة الالكترونية في جامعة طرابلس
دراسة ميدانية تحليلية لا راء اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قصر بن غشير

أ.هدي الهادي عويطي
أستاذ مساعد– بكلية التربية قصر بن غشير– جامعة طرابلس

المستخلص:

تعد الادارة الإلكترونية مدخل جديد يقوم على استخدام المعرفة والمعلومات، ونظم البرامج المتطورة والاتصالات لوظائف الإدارية وانجاز الأعمال التنفيذية واعتماد الانترنت والشبكات الأخرى في تقديم الخدمات بالإضافة إلى تبادل المعلومات بين العاملين في المنظمة، وتهدف الإدارة الإلكترونية إلى تحسين المخرجات التعليمية من خلال جودة العمليات التعليمية وتحقيق هذا الهدف يتطلب إدارة واعية قادرة على زيادة التفاعل بين الجامعة والمجتمع عبر برامج وأنشطة متنوعة ومتجددة، فهي إدارة تتطلب قادة لديهم القدرة على مواجه المتغيرات والتحديات الكبيرة والذين يملكون القدرة والتصميم على النجاح....وهنا هدفت الدراسة الي الكشف عن المعوقات البشرية والمعوقات التقنية والادارية في تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير بدراسة عينة عددها(77) من مجتمع الدراسة المقدر (193)عضو من هيئة أعضاء التدريس بالكلية من مجتمع العينة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت أهم النتائج: – عدم رغبة الافراد في تطوير تنفيد أعمالهم وكذلك مقاومة بعض الاداريين للتغيير. وعدم توفر الدعم المالي اللازم للاستعانة بالخبراء والمختصين و عدم توفر المخصصات المالية البرامج تدريب الموظفين فى مجال الادارة الالكترونية و النقص فى عدد الموظفين المتخصصين فى تشغيل وصيانة اجهزة الحاسب الآلي.

كلمات مفتاحية : الادارة الإلكترونية، التكنولوجيا ، المعوقات.

المقدمة:

تعد الادارة الإلكترونية مدخل جديد يقوم على استخدام المعرفة والمعلومات، ونظم البرامج المتطورة والاتصالات لوظائف الإدارية وانجاز الأعمال التنفيذية، واعتماد الانترنت والشبكات الأخرى في تقديم الخدمات بالإضافة إلى تبادل المعلومات بين العاملين في المنظمة و تقديم الخدمات والسلع بصورة الكترونية، الي الأطراف الخارجية، بما يساعد على اتخاذ القرارات ورفع كفاءة الأداء وفعاليتها و تشمل الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز، كما أنها تشمل الإدارة الالكترونية جميع مكونات الادارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز، و تتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة، وتوظيفها من اجل تحقيق أهدافها، وتهدف الإدارة الإلكترونية إلى تحسين المخرجات التعليمية من خلال جودة العمليات التعليمية وتحقيق هذا الهدف يتطلب إدارة واعية قادرة على زيادة التفاعل بين الجامعة والمجتمع عبر برامج وأنشطة متنوعة ومتجددة، فهي إدارة تتطلب قادة لديهم القدرة على مواجه المتغيرات والتحديات الكبيرة والذين يملكون القدرة والتصميم على النجاح.

كما ان الجامعة احدي المؤسسات التعليمية الهامة تعتبر معقل الفكر الانساني ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية فهي مصنع للعناصر الفاعلة في المجتمع والتي تتحمل مسئولية النهوض بالأمة والدفاع عن مكتسباتها ومجابهة التحديات التي تواجهها.، كما تعد الجامعة منظومة مركبة من مجموعة كبيرة من المتغيرات الاساسية التابعة والمستقلة لذلك لا يمكن إدارة الجامعة بأساليب تقليدية وأدوات روتينية تقليدية عادية. بل لابد من وجود إدارة تربوية الكترونية قادرة على رؤية الابعاد الحقيقة للتقدم والتطور لمواكبة حاجات العصر.

فالإدارة الالكترونية داخل الجامعة هي تحويل كافة العمليات الإدارية ذات الطبيعة الورقية إلي عمليات ذات طبيعة الكترونية باستخدام مختلف التقنيات الالكترونية في الإدارة .ومن تم سوف تغير من وظائف الادارة التقليدية من حيث ظهور وظائف جديدة مثل التخطيط الكتروني، والتنظيم الالكتروني والرقابة الالكترونية وغيرها.

مشكلة الدراسة:

وتكمن مشكلة الإدارة الجامعية في أن العديد من إداري الجامعات في جميع المستويات تقريبا غير قادرين على استيعاب تكنولوجيا التعليم لاستخدامها في أعمالهم القيادية، ومن ثم تضعف قدرتهم على الإدارة والإشراف

على فرق العمل داخل الجامعة والقصور في التوجيه والإشراف والإرشاد لمجموعة من القوى البشرية ذات الاتجاهات والاحتياجات المختلفة. ولقد جاء في نتائج دراسات كل من "محمد ،دحوان ،وبيزان والكبيسي ،وكحيل علي التأكيد علي أهمية الادارة الالكترونية وبأنها لتطوير العملية التعليمية الجامعية ضرورة تفعيل الادارة الالكترونية العملية الإدارية القائمة على التخطيط والتوجيه والرقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للمؤسسة، باستخدام إمكانات متميزة للإنترنت وشبكات الأعمال من أجل تحقيق أهداف المؤسسة ؛فالجامعة بحاجة إلى قادة يمتلكون مهارات الإدارة الناجحة والتفاوض وإدارة الأزمات واستخدام الاجهزة الالكترونية والمعدات والانترنت وغيرها في تسهيل العملية التعليمية لذا فإن مشكلة البحث تكمن في التساؤل الرئيسي التالي:

ما المعوقات التي تواجه تطبيق الادارة الالكترونية في جامعة طرابلس؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات تتمثل في:

1. ما المعوقات البشرية في تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير ؟
2. ما المعوقات التقنية في تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير ؟
3. ما المعوقات الإدارية في تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير ؟

اهداف البحث: –

يسعى البحث الى تحقيق الاهداف الآتية:

1. الكشف عن المعوقات البشرية فى تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير
2. المعوقات توضيح المعوقات التقنية في تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير
3. التعرف عن المعوقات والادارية في تطبيق الادارة الالكترونية فى كلية التربية قصر بن غشير

أهمية الدراسة:

يمكن أن يفيد من هذه الدراسة، المسؤولون في وزارة التربية والتعليم العالي ،في التحديث والتطوير الإداري والعمل بالجامعات، ورفع مستواهم في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية

من هنا يمكن القول بأن أهمية الدراسة تنبع من:

1 – تسليط الضوء على الإدارة الإلكترونية، وأهمية تطبيقها للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي الذين يسعون دوماً للتحديث والتطوير الإداري.

2 – المساهمة في إثراء المكتبات والأدبيات الإدارية، نظراً لندرة الدراسات والأبحاث الحديثة في الإدارة الإلكترونية الجامعية وتحديد معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومحاولة إيجاد الحلول لتلك المعوقات، أو الحد منها

4– يساهم تطبيق الادارة الالكترونية في التغلب على البعد الجغرافي والزماني

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: استخدام في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذى يعتمد على دراسة ظواهر وممارسات قائمة ووصفها ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى النتائج المتعلقة بموضوع الدراسة

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** سوف تقتصر موضوع هذا البحث على المعوقات الادارة الإلكترونية.
- **الحدود المكانية:** جامعة طرابلس بليبيا.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في العام (2023–2024).
- **الحدود البشرية:** اعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الإلكترونية: هي نتاج تطور تبادل البيانات الإلكتروني كمجال تخصص ضيق إلى مجال الأعمال الإلكترونية الواسعة". (بيزان،2009:ص33)

– **المعوقات** : "تعرف بأنها "جميع العوائق المالية والادارية والفنية والاجتماعية والشخصية التى تعوق المسؤول عن تحقيق اهداف برامجه الادارية التي تساعد فى تحسين عملية التعليم والتعلم".

– **التكنولوجيا:** "وهي استخدام الاجهزة والمعدات في عملية تحويل أنشطة ومهام المؤسسة من العملية التقليدية إلى طرق إلكترونية سهلة وميسرة للعمل من أجل تطوير المؤسسة والارتقاء بها". (الفاضل، 2012:ص76)

– **التعريف الإجرائي** بأنها: "عملية إدارية شاملة تسعى إلى تحويل العمل اليدوي والأنشطة والمهام إلى إلكتروني باستخدام وسائل وتقنيات متطورة؛ بهدف تنفيذ الأعمال وإنجاز المعاملات، وتبسيط الإجراءات، وتقديم الخدمات،

وتحقيق الأهداف المرجوة والمساعدة في اتخاذ استخدام تكنولوجيا معلومات متطورة عند أداء العمليات بين مجموعة من الشركاء، بغية زيادة كفاءة وفاعلية الأداء".

الدراسات السابقة:-

يعد تطبيق مؤسسات التعليم العالي الجامعي للإدارة الالكترونية امرا ضرورياً وهاماً للنهوض بالبيئة ومواكبتها لتطورات العصر على الساحة العالمية، وبما ان النظام التعليمي محرك مهم لتغيير جذري في نمط الحياة والتفكير ول ا زماً عليه ان يقوم، لابد من تطبيق الادارة الالكترونية في مؤسساته، وفى ضوء التقدم ولقد أهتم بدراستها العديد من الباحثين وفيما يلي سوف يتم عرض مجموعة دراسات عربية ومحلية من بيئات مختلفة ومرتبة حسب التسلسل من الاقدام الى الاحدث وذات علاقة بالموضوع قيد البحث

1-دراسة أيوب (٢٠٠٤م) بعنوان: الإدارة الالكترونية ، هدفت الدراسة إلى تحديد المبررات الدافعة إلى تطبيق الإدارة الالكترونية في المنظمات الإدارية السعودية ومعرفة الفوائد التي تعود على المنظمات التي تتحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الالكترونية ، استخدمت الدراسة المدخل الوثائقي من المنهج الوصفي من خلال فحص الوثائق واستنتاج القصور التي تجسد الفجوة بين الإدارة التقليدية والإدارة الالكترونية .وكانت أهم نتائج الدراسة: إن أهم المبررات التي تستدعي تطبيق الإدارة الالكترونية في المنظمات لإدارية والسعودية 2-الاستفادة من التقنية الحديثة .وتحسين إدارة الموارد البشرية .

2-دراسة محمد (٢٠٠٤م) الإدارة الالكترونية من حيث آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل: هدفت الدراسة إلى توضيح الإطارين النظري والتطبيقي للإدارة الالكترونية، والتمييز بين الإدارة الالكترونية والإدارة التقليدية وأهمية الإدارة الالكترونية ووظائفها وطرقها ومجالاتها ووسائل الدفاع الالكترونية والتحديات المعاصرة للإدارة الالكترونية وفعالية تطبيقها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال والاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

1-تحقق الإدارة الالكترونية بأسلوبها وتقنياتها العديد من الفرص والمزايا لكل من المنظمة المعاصرة والمجتمع الحديث .

2––يتطلب التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الالكترونية إعادة هندسة كل نظم العمل الإداري بالمنظمات التقليدية وتحويلها رقابة. لوظائف إدارية الكترونية تشمل التخطيط التنظيم والتوجيه والرقابة

3–دراسة بيزان (٢٠٠٧م) بعنوان "الافتراضية ومستقبليات الإدارة الالكترونية"– دراسة نظرية حول الإدارة الإلكترونية في المجتمع الليبي. تناولت الدراسة أربعة محاور رئيسية؛ تأثير المجتمع التخيلي أو الافتراضي على الحياة البشرية العامة، وهندسة البنية الأساسية لمجتمع المعلومات، وجودة المحتوى الإلكتروني، وأخيرا تستشرف الدراسة مستقبل الإدارة الإلكترونية في المجتمع الليبي. وكانت أهم نتائج الدراسة: – ضرورة التركيز على وضع آليات ومنهجيات تطبيقية لتكييف المؤسسات الإدارية والأجهزة وتيسر انتقالها من بيئة العمل بالنمط الصناعي إلى النمط المعلوماتي، الذي يتضمن بالمرحلة الأولى أتمته بيئة العمل أو ميكنة كافة العمليات والمعاملات بصورة متزايدة

4–دراسة السبيعي (2007) بعنوان " تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة "يركز على إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للمرور من خلال الوقوف على بعض الإمكانيات ومنها المتطلبات الإدارية وهو ما تحاول هذه الدراسة معرفته من خلال محاولتها معرفة دور الادارة الإلكترونية من خلال اجابات العينة التي قدر بحوالي (99) فردا وجاء بالنتائج الاتية توعية العاملين بأهمية ومعنى الإدارة الإلكترونية

5–دراسة دحوان (2019)دور إدارة التطوير الإداري في تطبيق الإدارة الإلكترونية دراسة مسحية على العاملين في رئاسة الهيئة الملكية للجبيل واوصت دراسته بالاهتمام بالإدارة الالكترونية من خلال إقامة المحاضرات والندوات وورش العمل ومن خلال دراسته الذي استخدم المنهج الوصفي التحليلي بحجم عينة (44) من حجم العينة(455) واكد علي استخدام البريد الإلكتروني بإرسال رسائل دورية تثقيفية.و تضمين خطط التدريب محورها الإدارة الإلكترونية يتضمن برامج تدريبية تصب في دعم عملية تطبيق الإدارة الإلكترونية. 55

6–دراسة (أبو موسى، 2020 م) بعنوان: "رأس المال الفكري كمتغير وسيط في العلاقة بين تطبيق الإدارة الإلكترونية والإبداع الإداري التكنولوجي في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة" هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الوسيط لرأس المال الفكري (مباشر وغير مباشر) في العلاقة بين درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية، والإبداع الإداري التكنولوجي في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المناصب الإدارية والإشراقية البالغ عددهم(167)موظفًا وموظفة، وتم استخدام أسلوب المسح الشامل، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن درجة

تطبيق الإدارة الإلكترونية كانت بدرجة كبيرة، وأن رأس المال الفكري له دور وسيط (مباشر وغيرمباشر) في العلاقة بين درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية والإبداع الإداري التكنولوجي في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الموازنات اللازمة لدعم متطلبات الإدارة الإلكترونية، بالإضافة إلى ضرورة الاستفادة من التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

7- دراسة الأقرع،(2020 م) بعنوان: "دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة بمحافظة قلقيلية" .هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية في محافظة قلقيلية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في المؤسسات الحكومية في محافظة قلقيلية، وتم أخذ عينة عشوائية تعدادها (190) عاملًا من العاملين في المؤسسات الحكومية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للإدارة الإلكترونية ومتطلباتها (البشرية والمادية والتقنية) كانت بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بضرورة الانتقال نحو الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية، نظرا لأهميتها في رفع مستويات الأداء، وتعزيز كفاءة العمل الإداري، إضافة إلى أهمية توفير المستلزمات المالية والمادية الداعمة لبيئة الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية، مع ضرورة مواءمة البيئة القانونية في المؤسسات الحكومية بما يتلاءم مع تطبيق الإدارة الإلكترونية، وأن يكون التحول للإدارة الإلكترونية تدريجيا مع نظام للمتابعة والتقييم، ومؤشرات قياس ضمان جودة التحول ومواجهة التحديات، ومعالجة الانحرافات إن وجدت (الطيطي:2021،ص34)

-دراسة جبريل، (2020 م) بعنوان: "معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بإدارة الخدمات الصحية درنة (ليبيا)".هدفت الدراسة التعرف إلى أهم المعوقات التي تعتري تطبيق الإدارة الإلكترونية بإدارة الخدمات الصحية بمدينة درنة من وجهة نظر العاملين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بإدارة الخدمات الصحية بمدينة درنة، بلغ تعداده (89) عاملًا، وتم استخدام أسلوب المسح الشامل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معوقات تطبيق الإدار ة الإلكترونية بإدارة الخدمات الصحية جاء متوسطًا، وأن أكثر معوقات تطبيق الإدارةالإلكترونية هي المعوقات البشرية، وأوصت الدراسة بضرورة وضع التشريعات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، ونشر الوعي بمفهوم وأهمية الإدارة الإلكترونية.(جبريل:2021،ص94)

8–دراسة (سالم، 2021 م) بعنوان: "معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة الجبل الغربي (دراسة وصفية)".هدفت الدراسة التعرف والكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة الجبل الغربي– كلية العلوم بالزنتان، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعة، واستخدم الباحث أسلوب أخذ آراء وأجوبة الأساتذة والموظفين في الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك ضعفًا في البنية التحتية والإمكانيات المادية التي تساهم في تطوير الإدارة الإلكترونية في الجامعة، بالإضافة إلى قلة الكوادر المتخصصة في مجال تكنولوجيا المعلومات للعمل داخل الجامعة، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين مستوى البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وزيادة المخصصات المالية في مجال تقنيات المعلومات، بالإضافة إلى تنفيذ برامج تدريبية لموظفي الجامعة في مجال الإدارة الإلكترونية.(سالم ،2021،ص33)

أوجه الاختلاف والاتفاق في الدراسات السابقة من حيث.

الهدف : لقد أختلف مجتمع الدراسات السابقة العينة من مجتمع الي أخر فلقد كانت دراسة "محمد(2004) علي دراسة أراء الافراد العاملين بقطاع المواصلات بينما دراسة "أيوب"(2004) بدارسة علي الافراد العاملين بالمنظمات السعودية بينما عينة الدراسة "بيزان (2007)بينما كانت دراسة السبيعي(2007) واهتمت دراسة" دحوان "في دورها تطوير الاداء الاداري في الهيئة الملكية بالأردن بينما كان مجتمع العينة لدراسة "ابوموسي"(2020) الافراد العاملين في وزارة التربية والتعليم بينما كانت دراسة"الاقرع " (2020)اهتمت بدراسة الافراد بالمؤسسات الحكومية بينما أهتمت دراسة جبريل (2020) بتطبيق الاستبانة علي مجتمع العامل بالقطاع الخدمات الصحية بينما أهتم سالم(2021)بدراسة الاداريين والموظفين العامليين بجامعة الجبل الغربي

المنهج: أستخدم الباحثين في دراستهم للإدارة الالكترونية من بينهم "دحوان "(2019) وابوموسي (2020)، والاقرع،(2020) جبريل (2020)، والسبيعي(2021) المنهج الوصفي التحليلي باستخدام العينة العشوائية بينما أستخدم الباحثين "أيوب ،وبيزان " المنهج الوصفي من حيث الجانب المدخل النظري للإدارة الالكترونية في ابعاد والفائدة من تطبيقها

الاداة: لقد استخدام الباحثين الأداة الاستبانة والتي جاءت في دراسة كل من محمد(2004) بيزان (2007)و دراسة السبيعي(2007) واستخدمت أيضاً دراسة" دحوان(2019) وابوموسي"(2020)، وكذلك الاقرع (2020)

ودراسة جبريل (2020)، وكذلك سالم(2020) لاستيفاء البيانات والمعلومات والحقائق حول اهمية تطبيق الادارة الالكترونية

واتفقت الدراسات السابقة علي النتائج الاتية:-

1-وضع التشريعات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

2- نشر الوعي بمفهوم وأهمية الإدارة الإلكترونية.

3- الاستفادة من التقنية الحديثة .وتحسين إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات الادارية والتعليمية علي حد سواء.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ما يلي:-

1 .اختيار المنهجية الملائمة لإجراءات الدراسة.

2 .الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة.

3 . اختيار الاداة المناسبة لجمع البيانات.

4 .استخدام الوسائل الاحصائية والحسابية الملائمة للبيانات المتحصل عليها.

5 . عرض وتفسير النتائج لا جل أضافة دراسة حديثة حول الصعوبات والمعوقات التي تواجه مجتمع الدراسة.

الاطار النظري:

تعريف الإدارة الإلكترونية

ولقد عرفت الإدارة الالكترونية من قبل العديد من المفكرين والباحثين ومن هذه التعريفات ما يلي: -

هي عملية ميكنة جميع مهام وأنشطة المؤسسات الإدارية بالاعتماد على جميع تقنيات المعلومات الضرورية، للوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة الجديدة في تقليل استخدام الورق وتبسيط الإجراءات والقضاء على الروتين والإنجاز السريع والدقيق للمهام والمعاملات لتكون كل أداة جاهزة لربطها مع الحكومة الالكترونية لاحقا. (السلمي، 2003، ص 135)

كما تم تعريفها على أنها العملية الإدارية القائمة على الإمكانات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال في تخطيط وتوجيه ورقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للمنظمة وآخرون بدون حدود من أجل تحقيق أهداف المنظمة. (نجم، 2004، ص127)

كما عرفت الإدارة الالكترونية على أنها "وظيفة إنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الالكترونية". (ياسين، 2005، ص 22)

بينما عرفت بأنها "الإدارة الالكترونية على أنها ذلك النمط من الإدارة الذي يعبر عن عدم جود علاقة مباشرة بين طرفي المعاملة الموظف والعميل)، وتستخدم فيها الوثائق الالكترونية كبديل للوثائق الورقية، والاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسط لتنفيذ كافة المعاملات الكترونيا.(السيد ؛2007، ص113) وأيضا عرف مركز المعلومات بديوان الخدمة المدنية بدولة الكويت الإدارة الالكترونية على أنها "كسر حاجز الزمان والمكان من الداخل والخارج للحصول على الخدمات وذلك بربط تكنولوجيا المعلومات بمهام ومسؤوليات الجهاز الإداري، والتزام دائم من الإدارة بتطوير وميكنة كافة النشاطات وتبسيط الإجراءات وسرعة وكفاءة إنجاز المعاملات.(القريشي ، 2011، ص12)

ومن خلال ذلك يمكننا.. تعريف الادارة الالكترونية بأنها "منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونيا عبر الشبكات، حيث تقوم بإنجاز الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم ورقابة واتخاذ القرارات، من خلال استخدام نظم تكنولوجيا المعلومات داخل المنظمة من ناحية، كما تقوم بعمليات ربط المنظمة بفئة المؤثرين؛ وذلك بهدف تطوير علاقات المنظمة مع بيئتها من ناحية أخرى.

النشأة التاريخية للإدارة الإلكترونية:

نستطيع أن نقول إن بدايات الإدارة الإلكترونية (أتمتة المكاتب) بدأت منذ 1960 عندما ابتكرت IBM مصطلح معالج الكلمات على فعاليات طابعتها الكهربائية وكان سبب إطلاق هذا المصطلح هو لفت الإدارة في المكاتب إلى إنتاج هذه الطابعات عند ربطها مع الحاسوب واستخدام معالج الكلمات(Word Processing)، وأن أول برهان على أهمية ما طرحته هذه الشركة ظهر سنة 1964 عندما أنتجت جهاز طرحته في الأسواق أطلق عليه اسم MT/ST (الشريط الممغنط/ وجهاز الطابعة المختار) حيث كانت هذه الطابعة مع شريط ممغنط فعند كتابة أي رسالة باستخدام هذه الطابعة يتم خزن الكلمات على شريط الممغنط حيث بالإمكان طباعة هذه الرسالة بعد استرجاعها من الشريط على الطباعة بعد أن نطبع اسم وعنوان الشخص المرسل إليه وعند النظر لهده الرسالة بشكل جيد وواضح وبالتأكيد هذه العملية وفرت جهد كبير وخاصة عندما يتطلب إرسال نفس الرسالة إلى عدد كبير من المرسل إليهم. ،وفي مجال العلوم الإدارية، فقد استُخدم مصطلح المكتب اللاورقي لأول

مرة عام 1973 في الولايات المتحدة، في إشارة إلى فكرة مفادها التحول إلى العمل الرقمي، وفي عام 1974 أخذت مؤسسة "زيروكس" تروج لهذا المفهوم الطموح باعتباره يمثل مكتب المستقبل

التطور العلمي للإدارة الإلكترونية:

أن الإدارة الإلكترونية هي امتداد للمدارس الإدارية وتجاوز لها: إن د راسة تطور الفكر الإداري والمدارس الإدارية يكشف أن المختصين في الإدارة قد حددوا مسارا تاريخيا متصاعدا لتطور الفكر الإداري ومدارسه على مدى أكثر من قرن من الزمن. من المدرسة الكلاسيكية)مبادئ الإدارة العلمية لتايلور، ووظائف الإدارة لفايول، البيروقراطية لماكس ويبر(التي اهتمت أساسا بالهيكل التنظيمي ككل، إلى المدرسة النيوكلاسيكية) المدرسة السلوكية –تجارب الهاوثورن– ركزت على المناخ الوظيفي والانسجام في العمل والتي لفتت إلى العلاقات غير الرسمية، ومدرسة العلاقات الإنسانية من روادها ماسلو، ماغر يغو ر والتي تجلت فكرتها بدعوة الرؤساء إلى امتلاك العلاقات الإنسانية.(إلى المدخل الكمي) تهدف إلى استخدام المعايير الكمية في عملية اتخاذ القرا رت الإدارية. ثم مدرسة النظم في الخمسينات، ثم الموقفية في الستينات فمدخل منظمة التعلم في الثمانينات لتتوج مسيرة التطور في منتصف التسعينات بصعود الإدارة الإلكترونية في عدة أشكال.(نجم؛2004: ص 125-126)

1-أن الإدارة الإلكترونية هي امتداد للتطور التكنولوجي في الإدارة:

الاول تقني :إن التطور التكنولوجي اتجه منذ البدء إلى إحلال الآلة محل العامل، فكان أولا في العمليات التشغيلية والأعمال اليدوية النمطية، ثم انتقل إلى أعمال التخطيط والرقابة القابلة للبرمجة كما في التصميم والتصنيع بمساعدة الحاسوب، لينتقل بعدها إلى العمليات الذهنية(الأنظمة الخبيرة...) والإنترنت وشبكات الأعمال وفرت الجو الأكثر ملاءمة لإنجاز الأعمال إلكترونيا وعن بعد. ومن التفاعل الإنساني إلى التفاعل الآلي: الإنترنت وشبكات الأعمال تجعل من الاتصال ممكنا في كل مكان وزمان وبأقل تكلفة، وهذا ما خلق مشكلة كثافة التفاعل وتنوع مجالاته واتساعها، والذي تم التعامل معه في ظل الإدارة الإلكترونية من خلال البرمجيات وما يرتبط بها من تسهيلات لتحقيق الصلات المفرطة تفاعل آلي (الحمادي وأخرون؛2013:ص55)

الثاني إجرائي: يتضمن طلب وتنفيذ المعاملات والخدمات عن بعد عبر شبكة الإنترنت مع ضمان صحتها و مصداقيتها دون الحاجة لحضور طالب الخدمة شخصيا أو استخدام النماذج والوثائق الورقية. يتمثل هذا المبدأ

في تطبيقات الويب التي ظهرت في عام 1993 ، والتي تمثل أهم تطبيقات الإنترنت .في ضوء هذين المبدأين فإن الإدارة الإلكترونية تمثل تحولا شاملا في المفاهيم والنظريات والأساليب والإجراءات والهياكل والتشريعات التي تقوم عليها الإدارة التقليدية، وهي ليست مجرد شعار يرفع أو طموح يمكن تحقيقه من خلال وصفة جاهزة أو خبرة مستوردة، بل (شريف : 2019ص67):

ملامح الإدارة الإلكترونية:

يمكن عرض أبرز ملامح الإدارة الإلكترونية الحديثة من خلال النقاط الآتية:

1. اعتماد تقنية المعلومات والاتصالات أداة رئيسة في يد إدارة التقنية.
2. توظيف تلك التقنية في إنجاز مهام الجهاز الإداري ووظائفه.
3. الاستفادة من تقنية المعلومات في تجويد خدمة الإدارة الحديثة، وربطها بكل جديد، ورفع فعاليةأدائها.
4. ميكنة جميع الأنشطة الإدارية، مع الحرص على تحديثها باستمرار، على أن يبسط استخدامه الجميع المتعاملين، بما يضمن الكفاءة والسرعة في إنجاز المعاملات.(نجم عبود نجم ، 2004،ص78)
5. الاعتماد على برامج التقنية الحديثة في ترشيد الوقت والجهد، واختزالهما قدر الإمكان.
6. إضافة عنصر السرعة إلى شرط الجودة في تقديم المُخرج النهائي للمنظومة الإدارية.
7. وبهذا تصبح الإدارة الإلكترونية بإجراءاتها وعناصرها ومفاهيمها العميقة – من وجهة نظري.
8. طوق نجاة لتلك المجتمعات التي أنفقت من عمرها عقودًا تنتظر انفراجة في ظل واقع ينوء بأحمال الإدارات التقليدية الروتينية التي أصبحت عبئًا على مجتمعاتها، وقد بدأت اليوم تتجاوز واقعها وتفك رموزه، بخوضها تجربة أسلوب الإدارة الإلكترونية.

ومن هنا يمكن تعريف الإدارة الإلكترونية بأنها: "عبارة عن عملية إدارية شاملة تسعى إلى تحويل العمل اليدوي والأنشطة والمهام إلى إلكتروني، باستخدام وسائل وتقنيات متطورة؛ بهدف تنفيذ الأعمال وإنجاز المعاملات وتبسيط الإجراءات وتقديم الخدمات، وتحقيق الأهداف المرجوة والمساعدة في اتخاذ القرار الإداري وهي تحويل كافة الأعمال والخدمات الإدارية التقليدية إلى أعمال وخدمات إلكترونية تنفذ بسرعة عالية ودقة متناهية، باستخدام تقنية الإدارة وهو ما يطلق عليه إدارة بلا اوراق، وهي الإدارة التي تقوم على استخدام تقنيات

الانترنت وشبكات الأعمال في إنجاز وظائف الإدارة من(تخطيط إلكتروني، تنظيم الكتروني، قيادة إلكترونية، رقابة إلكترونية)

أهمية الإدارة الإلكترونية:

تكمن أهمية الإدارة الإلكترونية في قدرتها على مواكبة التطور في مجال نظم المعلومات، علاوة على ذلك فإنها تمثل الاستجابة للتحديات القائمة، والتي تتمثل في العولمة والفضاء الرقمي وتعتبر الإدارة الإلكترونية مجموعة متكاملة من العمليات المترابطة للتخطيط والتنظيم

والتوجيه والرقابة واتخاذ القرارات وفقا لمتطلبات المواكبة والاستخدام المناسب لتقنيات المعلومات. وتظهر أهميتها في أن الإدارة الإلكترونية تعمل على: –

1–**تخفيف الأعباء:** عن طريق إلغاء نظام الأرشفة الورقية واستبداله بنظام الأرشفة الإلكترونية؛ مما يخفف من مشكلة الاحتفاظ والتخزين للمستندات الورقية.

2–**مرونة في العمل:** عن طريق تمكين العاملين من الدخول إلى الشبكة الداخلية للمؤسسة في أي زمان وأي مكان والقيام بأعمالهم، مما تقلل من هدر الوقت والجهد والتكلفة في أداء العمل.

3– **إشراك المستفيد في صنع القرار:** عن طريق مشاركة المستفيدين من عمل المؤسسة في صنع القرار، وذلك عن طريق استطلاع آرائهم ووجهات نظرهم حول الخدمات المقدمة لهم.

4– **الاتصال والتواصل:** تسهل طرق الاتصال والتواصل بين العاملين داخل المؤسسة، والمستفيدين والجهات المعنية خارج المؤسسة .

5– سرعة الوصول إلى الوثائق والمعلومات بوجود نظام متكامل في أي وقت وأي مكان.

أهداف الإدارة الإلكترونية :

أ– توفير المجال الواسع للتعامل الفوري بين الموظفين الإداريين مع بعضهم البعض.

ب –التقليل من الإجراءات والتعقيدات الإدارية وتبسيطها، وسرعة إنجازها، وتحسين وتنمية أداء وقدرات الإدارة، ورفع مستوى أداء الخدمات، وبالتالي تقديم خدمة للزبائن ذات جودة تتناسب مع طبيعة الإدارة الإلكترونية.

ت –التوجه نحو الشفافية والوضوح الإداري من خلال تقديم معلومات ذات درجة عالية من الدقة والموثوقية؛ مما تسهل عملية اتخاذ القرار.

ج– زيادة كفاءة عمل الإدارة من خلال استخدامها لتقنيات حديثة و تطبيق نظام الأرشيف الإلكتروني بدلًا من الأرشيف اليدوي.

وخلاصة القول أن من أهم الأهداف الإدارية للإدارة الإلكترونية، التأكيد على مبدأ الجودة الشاملة والتي تعني إتمام الأعمال الإدارية على أكمل وجه، من خلال تقسيم العمل والتخصص فيه وربط دوائر المؤسسة مع بعضها البعض وكأنها وحدة مركزية؛ مما يسهل توفير البيانات والمعلومات بصورة فورية وموحدة، وبالتالي استيعاب أكبر عدد من المراجعين في وقت واحد.

مبادئ الإدارة الإلكترونية:

تتمثل مبادئ الإدارة الإلكترونية فيما يلي:

1– ا زلة الفجوة التنظيمية بين الإدارة في الأعلى العاملين في الأسفل .

2– إلغاء التقسيم التقليدي بين الإدارة. لإعادة بناء الأدوار والوظائف.

3– إحلال الآلة محل العامل، واستخدام البرمجيات التي تتعلق بالوظائف والعلاقات، وإنجاز الأعمال والصفقات رقميا عن بعد .

4– تبادل البيانات إلكترونيا لتغطي جميع العاملين في المؤسسة، وعلاقات المؤسسة مع الموردين والعملاء والمجموعة المشتركة من المؤسسات.(ممدوح، 2010: ص34)

5– تقديم أحسن الخدمات للمواطنين وهذا الاهتمام بخدمة المواطن يتطلب خلق بيئة عمل فيها تنوع من المهارات والكفاءات، المهيأة مهنيا لاستخدام التكنولوجيا الحديثة، بشكل يسمح بالتعرف على كل مشكلة يتم تشخيصها، وضرورة انتقاء المعلومات حول جوهر الموضوع، والقيام بتحليلات دقيقة، وصادقة للمعلومات المتوفرة، مع تحديد نقاط القوة والضعف، واستخلاص النتائج، واقتراح الحلول المناسبة لكل مشكلة.

6– تخفيض التكاليف وهذا بعني أن الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات وتعدد المنافسين على تقديم الخد مات بأسعار زهيدة ينتج عنهما تخفيض.

7– التركيز على النتائج حيث ينصب اهتمام (الإدارة ة العامة الالكترونية) على تحويل الأفكار إلى نتائج مجسدة في أرض الواقع، وأن تحقق فوائد للجمهور تتمثل في تخفيف العبء عن المواطنين من حيث

الجهد، والمال والوقت، وتوفير خدمة مستمرة على مدار الساعة دفع الفواتير عن طريق بطاقات الائتمان بدون التنقل إلى مراكز الهاتف، الغاز، لتسديد الرسوم، والفواتير المطلوبة.

8- سهولة الاستعمال والإتاحة للجميع، أي إتاحة تقنيات الإدارة الالكترونية للجميع في المنازل.

إجراءات ت الدراسة:

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة (الاستبانة) تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وكذلك تم إجراء المناقشات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية بهدف الاستزادة حول موضوع الدراسة، وبناءً عليه تم تحديد مجالات، بصورتها النهائية، التي تمثلت في ثلاثة مجالات موزعة على (27) عبارة كما هو مبين في الجدول (1).

جدول رقم (1) يبن عبارات الاستبانة موزعة حسب مجالات الدراسة.

ت	الصعوبات	عدد العبارات
1	صعوبات بشرية	9
2	صعوبات ومالية	11
3	صعوبات تقنية	8
المجالات الكلية للدراسة		27

وتم تصميم الأداة على النحو الآتي: متوفرة بدرجة عالية جداقيمتها(5)، ومتوفرة بدرجة عالية قيمتها (4)، متوفرة بدرجة متوسطة قيمتها(3)، متوفرة بدرجة قليلة قيمتها (2)، غيرة متوفرة (1).

صدق الأداة

تما لتحقق من صدق الاستمارة م ن خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة من المتخصصين في التربية وطُلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث الآتي:

1) مدى كفاية بنود الاستمارة ،من حيث شموليتها و ملاءَمتها لتحقيق أهداف الدراسة.

2) مدى انتماء البنود لموضوع الدراسة التي وضعت من أجله.

3) مدى سلامة الصياغة اللغوية لبنود الاستمارة. وفي ضوء آراء المحكمين تم إ جراء التعديلات الازمة وبذلك أصبحت الاستمارة في صورتها النهائية تتكون من(27) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

تحديد ثبات أداة الدراسة:

محاور الاستبانة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	النتيجة
الأول	**معوقات بشرية**	**0.842**	**0.000**	**دال**
الثاني	**معوقات إدارية**	**0.877**	**0.000**	**دال**
الثالث	**معوقات تقنية**	**0.853**	**0.000**	**دال**
قيمة r الجدولية 0.623 عند مستوى دلالة 0.05 / قيمة r الجدولية 0.492 عند مستوى دلالة 0.05				

من خلال الجدول السابق نجد أن معاملات الارتباط بين كل محور والمعدل الكلي لفقرات الاستبانة دالة إحصائياً ، حيث أن قيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية وبهذا تعد محاور متسقة ومقبولة لما وضعت لقياسه ، وبالتالي تفي بأغراض البحث العلمي .

ثبات الأداة : استخدمت الدراسة الحالية معامل الثبات ألفا كرونباخ ويبين الجدول رقم (1) ان معاملات الثبات قد جاءت مرتفعة وهي مطمئنة لاستخدام أداة الدراسة مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قصر بن غشير جامعة طرابلس والبالغ عددهم (193) عضو اختير منهم (77) عضو بالطريقة العشوائية المنتظمة، فشكلت العينة ما نسبته (39%) من مجتمع الدراسة الأصلي، لتحديد أهم الصعوبات التي استخدام الادارة الالكترونية في مؤسسات التعليم العالي وفي كلية التربية قصر بن غشير بالتحديد التي والتعرف على واقع استخدام في الادارة الالكترونية في مؤسسات التعليم العالي وفي كلية التربية بيانات مجتمع الدراسة وأعداد هيئة التدريس المقامة عليهم الدراسة

الجدول رقم (2): إحصائية بعدد أعضاء هيئة التدريس القارين بالكلية حسب الدرجة العلمية خلال العام 2022.

القسم العلمي	الماجستير	الدكتوراه	المجموع
الدراسات الاسلامية	23	10	22
اللغة الغربية	17	3	20
اللغة الانجليزية	13	–	13
معلم فصل	22	11	33
الخدمة الاجتماعية	10	11	21
رياض الاطفال	12	10	22
الحاسوب	11	–	11
الجغرافيا	6	5	11
الكيمياء	5	1	6
الفيزياء	6	–	6
الاحياء	19	1	20
رياضيات	7	1	10
المجموع	140	53	195

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي المرجح والوزن المئوي.

معامل الارتباط لاستخراج الثبات.

تحليل نتائج الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم احتساب تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة خماسية التدرج، وقد اعتمدت الباحثة على معادلة المتوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة

في كل مجال من مجالات الدراسة وتم إعطاء البدائل الدرجات الآتية:متوفرة بدرجة عالية جدا قيمتها(5)،ومتوفرة بدرجة عالية قيمتها (4)، متوفرة بدرجة متوسطة قيمتها(3)،متوفرة بدرجة قليلة قيمتها (2)،غيرة متوفرة (1).

وبما أن متوسط درجات الاستبانة الخماسية (3) والوزن المئوي (0.80) فإن الفقرة التي تحصلت على متوسط مرجح (3) ووزن مئوي (0.80) فما فوق تعد متحققة، أما الفقرات التي حصلت على متوسط مرجح أقل من (3) ووزن مئوي أقل من (0.60) فهي غير متحققة.

أولاً: النتائج المتعلقة بفقرات كل مجال على حده: تم حساب المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية لمجالات الدراسة، والدراسة ككل والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (3): يبين المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية لمجالات الدراسة الحالية.

ت	الصعوبات	المتوسطات	الوزن المئوي	الرتبة	الدرجة السائدة
1	**صعوبات بشرية**	**1.93**	**39%**	**3**	**قليلة**
2	**صعوبات أداريه ومالية**	**2.59**	**52%**	**2**	**قليلة**
3	**صعوبات تقنية**	**6.00**	**%100**	**1**	**عالية**
4	**الدرجة الكلية لمجالات الدراسة**	**2.17**	**%64**	**2**	**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات لمجالات الدراسة تراوحت بين (1.93 – 5.00) ووزن مئوي يتراوح بين (39%– 100%) وقد جاء المجال الذي ينص صعوبات تواجه أعضاء هيئة التدريس في المرتبة الأولى بمتوسط (6.00) ووزن مئوي (100%) وهو الصعوبات التقنية، وجاء المجال الذي ينص صعوبات أداريه وماليةعلى المرتبة الثانية بمتوسط (2.59) ووزن مئوي (52%)، فيما حصل المجال الذي ينص في المرتبة الثالثة بمتوسط (1.93) ووزن مئوي (39%)، للصعوبات البشرية ومن خلال نفس الجدول نلاحظ أن المتوسط لجميع مجالات الدراسة يساوي (3.17) ووزن مئوي يساوي (63%)، وبالنظر إلى جميع المتوسطات

بالجدول السابق نلاحظ انها أقل من المتوسط المرجح (3) وأن أوزانها المئوية جميعها أقل من (0.60) عدا المجال الثالث الذي يخص الصعوبات التقنية فهو أعلى

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي ينص على الصعوبات

للإجابة عن التساؤل الثاني

أولا :الصعوبات البشرية تم حساب المتوسط والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبانة، والوزن المئوي، والبيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها من نتائج التحليل في الجدول رقم (4) يبين المتوسطات، والأوزان المئوية لجميع العبارات المتعلقة الصعوبات خاصة بالصعوبات البشرية علي النحو التالي:-

م	العبارة	المتوسط	الوزن المئوي	الرتبة	الدرجة السائدة
1	مقاومة بعض الاداريين للتغيير.	2.11	%42	6	قليلة
2	انخفاض ثقة الادارة بقدرتها على استخدام تطبيقات الادارة الإلكترونية.	1.78	%36	9	قليلة
3	خوف بعض الموظفين من فقدان مراكزهم	1.89	%38	8	قليلة
4	قلة المعرفة الكافية بتقنيات الادارة الالكترونية للموظفين	1.89	%38	8	قليلة
5	ضعف اقتناع بعض الادارات بجدوى تطبيق الادارة الالكترونية	3.22	%64	1	عالية
6	خوف بعض الموظفين من المساءلة فى حالة تعطل الاجهزة الالكترونية	4.00	%61	2	متوسطة
7	النقص في عدد الموظفين المتخصصين فى تشغيل وصيانة اجهزة الحاسب الآلي	3.00	%60	2	متوسطة
8	كثرة الاعباء الملقاة على عاتق الاداريين واعضاء هيئة التدريس	3.5	%80	1	عالية
9	قلة الدو ا رت التدريبية على العمل فى الادارة الالكترونية	3.2	%70	2	عالية

من نتائج الجدول (4) الذي يبين المتوسطات، والأوزان المئوية لجميع العبارات المتعلقة الصعوبات خاصة بالصعوبات البشرية علي النحو التالي:- يتضح مايلي :-

جاء الترتيب الاول من حيث الاسباب البشرية أن خوف بعض الموظفين من المساءلة فى حالة تعطل الاجهزة الالكترونية بمتوسط(4.00) ووزن مئوي(61%)والترتيب التاني ويليها كثرة الاعباء الملقاة على عاتق الاداريين

واعضاء هيئة التدريس بمتوسط(3.5)ووزن مئوي80% وجاءت ضعف اقتناع بعض الادارات بجدوى تطبيق الادارة الالكترونية بمتوسط(3.22) وزن مئوي (64%) النقص فى عدد الموظفين المتخصصين فى تشغيل وصيانة اجهزة الحاسب الآلي بمتوسط(3.00)ووزن مئوي 60% يليها في المرتبة قلة المعرفة الكافية بتقنيات الادارة الالكترونية للموظفين بمتوسط(1.89)ووزن مئوي (38%) تم جاء الترتيب الاخير انخفاض ثقة الادارة بقدرتها على استخدام تطبيقات الادارة الالكترونية بمتوسط (1.78)ووزن مئوي منخفض(وهي في المرتبة الاخيرة ولقد جاءت هده النتائج مع دراسة" داحوان" عن التساؤل الثاني أولا :الصعوبات الادارية تم حساب المتوسط والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبانة، و والوزن المئوي، والبيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها من نتائج التحليل في الجدول رقم (5) يبين المتوسطات، والأوزان المئوية لجميع العبارات المتعلقة الصعوبات خاصة بالصعوبات البشرية علي النحو التالي:-

من النتائج السابقة للجدول رقم (5) الخاصة باستجابات افراد حجم العبين علي النحو التالي:-
جاءت المرتبة الاولي في استجابات افراد العينة بأنه لا يوجد قسم بالإدارة الالكترونية فى الجامعة وجاءت بمتوسط(2.67) ووزن53 مئوي% تم جاءت عبارة نقص التشريعات اللازمة لتطبيق الادارة الالكترونية بمتوسط حسابي (2.22)ووزن مئوي44% تم يليها في المرتبة الثالثة فقرة ضعف دعم وزارة التعليم العالي سياسة تطبيق الإدارة الالكترونية بمتوسط(2.11) ووزن مئوي (42%) تم يليها نقص خبرة بعض الاداريين فى استعمال الحاسب الآلي بمتوسط حسابي(2.00)وبوزن مئوي 40% ليأتي في المرتبة الخامسة الفقرة ضعف الوعي بأهمية تطبيق الادارة الالكترونية بمتوسط حسابي(1.67)ووزن مئوي33% ولتظهر الفقرة خوف الادارة على سرية بعض المعلومات بمتوسط حسابي (1.33) ووزن مئوي27% وهي أقل من الاستجابات السابقة نقص خبرة بعض الاداريين فى استعمال الحاسب الآلي بمتوسط (2.00) ووزن مئوي(40%) وهي اقل تقدير من سابقاتها.

جدول رقم (5) يبين المتوسطات، والأوزان المئوية لجميع العبارات المتعلقة الصعوبات خاصة.

1	العبارة	المتوسط	الوزن المئوي	الرتبة	الدرجة السائدة
1	لا يوجد قسم بالإدارة الالكترونية فى الجامعة.	2.67	%53	1	متوسطة
2	ضعف دعم وزارة التعليم العالي سياسة تطبيق الإدارة الالكترونية.	2.11	%42	5	متوسطة
3	نقص التشريعات اللازمة لتطبيق الادارة الالكترونية.	2.22	%44	2	قليلة
4	ضعف الوعي بأهمية تطبيق الادارة الالكترونية.	1.67	%33	7	قليلة
5	الافتقار إلى التخطيط والاهداف الواضحة لعملية التحول نحو الادارة الالكترونية.	1.00	%20	9	غير متوفرة
6	المركزية الزائدة عند الحد في ادارة الجامعة.	1.00	%20	10	غير متوفرة
7	غموض الرؤية المستقبلية لتطبيق الادارة الالكترونية.	2.00	%40	4	قليلة
8	لا يتم مشاركة الموظفين فى وضع الاهداف والبرامج المتعلقة بالإدارة الالكترونية.	2.11	%42	3	قليلة
9	الاجراءات الروتينية تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الالكترونية	1.00	%20	11	غير متوفرة
10	خوف الادارة على سرية بعض المعلومات.	1.33	%27	12	غير متوفرة
11	خبرة الاداريين غير كافية للعمل في الادارة الالكترونية.	1.00	%20	13	غير متوفرة
12	نقص خبرة بعض الاداريين في استعمال الحاسب الآلي.	2.00	%40	6	قليلة

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي ينص على: الصعوبات التقنية وللإجابة عن التساؤل الثاني تم حساب المتوسط والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبانة، والوزن المئوي، والبيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها من نتائج التحليل والجدول رقم (6).

جدول رقم (6): يوضح الصعوبات التقنية.

م	الفقرة	المتوسط	الوزن المئوي	الرتبة	الدرجة السائدة
1	ضعف مستوى الخبرة الادارية لتطبيق الادارة الإلكترونية.	2.33	%42	2	قليلة
2	سرعة التغير فى تكنولوجيا المعلومات وصعوبة مسايرتها.	1.78	%36	4	قليلة
3	الافتقار الى قاعدة بيانات دقيقة ومتكاملة.	2.44	%38	3	قليلة
4	قلة عدد الاجهزة المتوفرة فى الجامعة.	1.89	%36	5	قليلة
5	ضعف الصيانة والمتابعة للأجهزة.	3.22	%64	1	عالية
6	سرعة تطور اجهزة الحاسب الآلي وانظمتها.	1.22	%24	7	ضعيفة
7	ندرة توفر برمجيات باللغة العربية جديدة و منتظمة تتناسب مع العمل الاداري بالجامعة.	3.00	%60	6	متوسطة
8	ضعف خدمة الانترنت بالجامعة	1.33	%24	8	ضعيفة

من نتائج التحليل والجدول(6) حساب المتوسط والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبانة، والوزن المئوي، والبيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها كانت النتائج علي النحو التالي في اول الترتيب استجابة العينة بان أن ضعف الصيانة والمتابعة للأجهزة(2.33) ووزن مئوي(64% في المرتبة الاولب بينما الترتيب الثاني ندرة توفر برمجيات باللغة العربية جديدة و منتظمة تتناسب مع العمل الاداري بالجامعة بمتوسط(3.00)وانحراف معياري(60%) والثالث هو ضعف مستوى الخبرة الادارية لتطبيق الادارة الالكترونية بمتوسط حسابي(2.33)ووزن مئوي(42%) يليها الافتقار الى قاعدة بيانات دقيقة ومتكاملة بمتوسط حسابي (2.44)ووزن مئوي(38%) سرعة تطور اجهزة الحاسب الآلي وانظمتها بمتوسط حسابي(1.22) ووزن مئوي(24%).

نتائج الدراسة:

1–عدم وجود دورات او محاضرات للتوعية بمفهوم الادارة الالكترونية داخل الكلية.

2– عدم رغبة الافراد في تطوير تنفيد أعمالهم وكذلك مقاومة بعض الاداريين للتغيير.

3- عدم توفر الدعم المالي اللازم للاستعانة بالخبراء والمختصين.

4- عدم توفر المخصصات المالية لبرامج تدريب الموظفين فى مجال الادارة الالكترونية.

5--عدم اهتمام الوزارة التعليم العالي لسياسة تطبيق الادارة الالكترونية.

6-النقص فى عدد الموظفين المتخصصين فى تشغيل وصيانة اجهزة الحاسب الآلي.

توصيات الدراسة:

1- البدء بالتخطيط الجيد من قبل إدارة التخطيط والتطوير التربوي بالإدارة لإعداد العاملين وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الالكترونية من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم.

2- أن تقوم إدارة الجامعة بعقد الندوات والورش اللازمة لإزالة المخاوف من غموض مفهوم الإدارة الالكترونية.

3- أن تقوم إدارة الجامعة بتشجيع العاملين وتهيئتهم على التحول نحو الإدارة الالكترونية من خلال وضع برامج تدريبية ورصد أنظمة جيدة للحوافز للتغلب على المقاومة التي يبديها البعض لعملية التغيير.

4- على إدارة الجامعة القيام بإحداث إدارة تختص بصيانة مكونات بيئة الإدارة الالكترونية لإمكان استدامة حسن الأداء الفعال.

5- إتباع مبدأ الإدارة بالتفويض والإدارة بالمشاركة من قبل الإدارة العامة للجامعة لتشجيع العاملين على الاندماج والتفاعل مع التغيرات التي تطرأ على بيئة العمل نتيجة تطبيق الإدارة الالكترونية.

6- أن تقوم إدارة الجامعة بتوفير الكوادر البشرية من الإداريين والفنيين اللازمين لتطبيق الإدارة الالكترونية والاستمرار بنفس درجة الكفاءة بعد مرور البدايات الأولى للفترة الانتقالية من الإدارة التقليدية إلى الإدارة.

قائمة المراجع والمصادر:

- أحمد محمد غنيم (2009) الإدارة الالكترونية بين النظرية والتطبيق. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع المنصورة، مصر المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- أحمد المعاني وآخرون (2005) قضايا إدارية معاصرة. ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزعاري راكز (2020) الإدارة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني، المنظمات الأعمال المعاصرة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- إبراهيم، خالد ممدوح (2010) الإدارة الإلكترونية، الإسكندرية: الدار الجامعية ، الإسكندرية.

- بن مرزوق عنترة وآخرون (2018) إدارة الموارد البشرية في عصر الإدارة الإلكترونية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الإردن.
- جمعه إسماعيل العياط (2015) الإدارة الإلكترونية، دار أمجد للنشر والطباعة، عمان.
- محمود حسين الوادي وأخرون (2009) المعرفة والإدارة الإلكترونية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد الصيرفي (2006) الإدارة الإلكترونية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- مصطفى يوسف كافي (2006) الإدارة الإلكترونية.: دار ومؤسسة رسلان ،للطباعة والنشر والتوزيع . سوريا، دمشق.
- موسي عبد الناصر ومحمد قريشي (2011) مساهمة الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة – بسكرة – الجزائر.
- علي السلمي (2001) خواطر في إدارة المعاصرة.: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ، مصر.
- عمار بوحوش (2005) نظريات الإدارة الحديثة في القرن الواحد والعشرين. دارالغرب الإسلامي، بيروت.
- ربحي مصطفى عليان (2012) :البيئة الالكترونية، كلية التخطيط والإدارة الجامعية البلقاء التطبيقية ، عمان ، الاردن.
- فداء محمود حامد (2011) الإدارة الإلكترونية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان،الاردن.
- زينات كحيل (2016) :تصور مقترح لتفعيل الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة "، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- نجم عبود نجم (2008) الإدارة الإلكترونية. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.، دوافع التحول نحو الادارة الالكترونية في منظمات الاعمال.

الرسالة العلمية:–

- ميلود، محمد (2019) " دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق الرضا الوظيفي – دراسة ميدانية لبلدية العناصر ولاية برج بوعريريج "، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف –المسيلة، الجزائر.
- كلثم محمد الكبيسي(2008) متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية في مركز نظم المعلومات التابع للحكومة الإلكترونية في دولة قطر، رسالة ماجستير، الجامعة الإفتراضية الدولية .

الموتمرات والمجلات:

- مها وليد علي الفاضل (2012) الإدارة الإلكترونية في المكتبات ومراكز مصادر المعلومات، مجلة رسالة المكتبة مج47،ع2، الأردن.
- حسين بن محمد بيزان (2009) الإدارة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي ،الرياض، السعودية: 4 نوفمبر.
- وائل محمد جبريل (2020) معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية بإدارة الخدمات الصحية درنة (ليبيا)، المجلة العلمية المستقبل الاقتصادي ، مج8، ع 1.
- عائشة بنت أحمد الحسيني، شذا بنت عبدالله محسن. (2013). أثر تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية على الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على موظفات العمادات في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، المجلة العلمية لكليات التجارة ، جامعة الازهر، مصر – ع10.

- محمد عبد الاله الطيطي (2021)،دور الإدارة الإلكترونية في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

The obstacles that facing applying the electronic Administration at Tripoli University

Huda HADI AWITI
Qasr Bin Ghashir College -university Tripoli - Libya

Abstract :

The electronic Administraion. The electronic administration considered as a new intery of using knowledge، informaion، and advanced comunication for management jobs and

excutive work in order to achieve jops in order to introducing services and to imrove the educational process ،as wllas exchanging informaion among the staff of the system. The administration aims to improve the the outcome ofeducaional system in order to achieve its goals . It needs an awareness of administration that has the ability of effective and increasing between the society and university through varied activities and updating programmes .this administration requires strong leaders who have the ability of facing the variants and great challenge. The leaders who insist on success. This study aims to clarify the electronic Administraion and human constraints in applying the electronic Administraion in facolty of educatio in Qaser bin Gasher. The sample of the study consists of 77 including 193 of teachlng staff. The methodology of the study;.adopteing descriptive method.

الأمن النفسي لدى عينة من طلاب كلية الآداب جامعة بنغازي

أ. فتحية حمد محمد العود

محاضر بقسم علم النفس . كلية الآداب . جامعة بنغازي

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الأمن النفسي وأبعاده لدى طلبة كلية الآداب جامعة بنغازي، و معرفة الفروق العائدة للنوع ، والفصول الدراسية ، تكونت عينة الدراسة من (141) طالبا وطالبة من كلية الآداب ، منهم (78) طالباو(163) طالبة. تم استخدام مقياس الأمن النفسي إعداد شقير (2005) وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الأمن النفسي في الدرجة الكلية للمقياس وبعد تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل ، بينما انخفاض مستوى الأمن النفسي في باقي الأبعاد "الحياة العامة والعملية للفرد والحالة المزاجية للفرد والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي "كما أظهرت النتائج لا توجد فروق عائدة للنوع والفصول الدراسية.

الكلمة المفتاحية : الأمن النفسي.

مقدمة:

يعد الشعور بالأمن النفسي من علامات الصحة النفسية الإيجابية فقد أشار العديد من العلماء إلى المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية بما في ذلك شعور الفرد بالأمن النفسي والنجاح في مشواره الدراسي وتحقيق التوافق النفسي وبناء شخصية متّزنة خالية من الاضطرابات والصراعات الداخلية. وفي ظل التطورات والتغيرات التي تحيط بالمجتمعات سواء العربية منها أو الغربية ازدادت الرعاية في مجال خدمات الصحة النفسية التي تهيئ للفرد حياة مستقرة وآمنة ليشعر بالسعادة والرضا (عمر، 2014).

وظهر مفهوم الأمن النفسي في علم النفس من التسلسل الهرمي لنظرية الاحتياجات لماسلو Maslow 1943 والتي عندما لا تتم تلبية الحاجة الأمنية (المصنفة على أنها حاجة أقل مرتبة) يتطور لدى الفرد شعور بالضرر أو التهديد ، ويشعر بالقلق والتوتر و يصبح أقل رضا عن الحياة (Afolabi and Balogun,2017).

ووصف ماسلو الشخص غير الأمن بأنه "الشخص الذي "يرى العالم مهددا له وأن البشر حوله خطيرون وأنانيون ويشعر بأنه شخص مرفوض ومعزول ، قلق وعدواني ، متشائم وغير سعيد بشكل عام ويظهر عليه علامات التوتر والصراع، ولديه الشعور بالذنب وانخفاض في مستوى تقدير الذات ويميل إلى أن يكون عصابيًا "(Bhattacharjee and Bhattacharjee ,2012:1789) كما طور ماسلو مجموعة من المؤشرات والدلالات التي تشير إلى إحساس الفرد بالأمن النفسي ، ويمكن تلخيص هذه المؤشرات في المشاعر التالية: الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم، والشعور بالعالم كوطن والانتماء له، ومشاعر الأمان، وتدني مشاعر التهديد والقلق، وإدراك العالم والحياة بطريقة إيجابية، وإدراك الناس بصفتهم الخيرة والثقة بالآخرين، والاتجاه نحو توقع الخير وشعور عام بالتفاؤل، والميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع الآخرين ،وتقبل الذات، والرغبة بامتلاك القوة والكفاءة في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين، والتعاون والاهتمام بالآخرين (مصطفى، الشريفين،2013)

وأشار ديننا الحنيف إلى أهمية شعور الإنسان بالأمن وتخلصه من الخوف والذي أشار إليه على أنه شعور يصاب به المبتلى في قوله تعالى (***وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ***) سورة (البقرة الآية 154). كما وضعه في مرتبة متقدمة تلي الحاجات الأساسية، وفي الإشارة إلى أهميته قرنه الله – سبحانه و تعالى – بإشباع الحاجات الفسيولوجية في قوله تعالى (***الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ***) سورة (قريش الآية 4 ـ 5) (أبوليفة ، 2014).

يمكن القول إن جميع جوانب السلوك البشري في جميع مجالات الحياة يمكن تفسيرها من حيث الشعور بالأمن والأمان الفعلي ، وبذلك تنشأ الفروق الفردية في التصورات الأمنية بسبب الاختلافات في تجارب الأفراد، والإدراك ،والتصورات الانتقائية والطرق الفردية لمعالجة المعلومات والدوافع ،والمعرفة وكلها تؤثر على العلاقات المتبادلة بين المعلومات المدركة والقدرة على التعامل مع التهديدات بطرق مختلفة (Zotova and Karapetyan,2018) وتلعب البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد، ويعتبر الشعور بالأمن النفسي مسألة نسبية تختلف

من شخص إلى آخر فما يحقق الأمن لشخص قد لا يحققه لآخ، وتختلف مصادر الأمن النفسي باختلاف مراحل نمو الفرد، وكذلك تأثير انعدام الأمن على الصحة النفسية يختلف أيضا من فرد لآخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى (ابريعم،2011).

وفي هذا الصدد أشار علماء النفس النمو إلى مرحلة الشباب على أنها الفئةَ الأكثر عرضة للضغوط النفسية والأكثر استعداداً للتأثر بها، مما جعلهم يفتقرون إلى الشعور الحقيقي بالأمن (الجاجان،2015).

يرى الشريفين 2008 في (مصطفى،الشريفين،2013) أن فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب الجامعة يمكن أن يؤدي إلى مجموعة من الأعرض كالتسلطية في التفكير والمواقف والسلوك، وفقدان الثقة بالنفس، والشك والخوف، وانعدام الثقة بالآخرين، والعدوانية، واللامبالاة، وغيرها من الأعراض التي قد تؤثر بشكل مباشر في الحالة النفسية للطالب، ويرى قريشي (2014) أن الحاجة إلى تحقيق الأمن النفسي بين الشباب هي الحاجة إلى درء الأخطار المحيطة بهم، والشعور بالثقة والراحة والاستقرار، والتخلص من الخوف والقلق وتقبل الآخرين في نفس المجتمع (الجاجان،2015).

إضافة إلى ذلك يتعرض الطالب الجامعي لسلسلة من الضغوط النفسية والاجتماعية والدراسية بسبب التطورات والتغيرات في البلاد والتي قد تنعكس عليه بشكل سلبي وتجعله يشعر بعدم الأمن والقلق والخوف.

وبذلك تمثل مشكلة الدراسة في تسليط الضوء على الأمن النفسي باعتباره أحد المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية للطلاب

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية :

1. ما **مستوى الأمن النفسي وأبعاده لدى طلبة كلية الآداب جامعة بنغازي ؟**

2. . هل هناك فروق عائدة للنوع والفصول الدراسية في الأمن النفسي وأبعاده لدى طلبة كلية الآداب جامعة بنغازي ؟

أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمتغير الأمن النفسي باعتباره أحد المتطلبات الأساسية لصحة النفسية وهو حجر الأساس لبناء شخصية سليمة ويعتبر ثاني الحاجات النفسية والاجتماعية التي يحتاجها الفرد كما أشار إليها سلم الحاجات لماسلو.
- نتيجة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد تجعل الطلبة يتعرضون لكثير من الضغوطات و التحديات التي تحول دون تحقيق أهدافهم؛ وفي هذا الصدد يشير ماسلو في حافظ

وراضي (2015) بأن الشعور بالأمن يأتي من سيادة القانون والنظام والاستقرار وتوفير بيئة خالية من الخطر والتهديد، فكلما شعر الطالب بالأمان وراحة البال انعكس ذلك في تصرفاته وسلوكياته كما أشار لذلك روجز في موليادي (Mulyadi، 73 :2010) إلى شرطين يمكنهما التأثير على إبداع الطلاب هما الأمن النفسي والحرية النفسية .

- كما تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الشريحة التي تناولها وهم (طلبة الجامعة) فالمرحلة الجامعية بالنسبة للكثير خليط من النجاح والفشل والتحديات والإنجازات، فالطالب الذي يعيش في بيئة جامعية تساعده على النمو السوي والشعور بالأمن تجده متوافقاً نفسياً واجتماعياً.
- هناك اختلاف في نتائج الدراسات التي تناولت الأمن االنفسي ، مما يشير الى أن هذا المفهوم في حاجة إلى المزيد من الدراسات.
- يمكن أن تسفر نتائج الدراسة من بيانات تساعد المهتمين والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في بناء وتصميم برامج إرشادية تهدف إلى زيادة مستوي الأمن النفسي لدى الطلاب .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على

1. مستوى الأمن النفسي وأبعاده لدى عينة من طلبة كلية الآداب جامعة بنغازي .
2. الفروق العائدة للنوع (ذكور/ إناث) في الأمن النفسي وأبعاده لدى عينة من طلبة كلية الآداب جامعة بنغازي .
3. الفروق العائدة لمتغير الفصول الدراسية (الأول /الثاني / الثالث / الرابع / الخامس / السادس / السابع / الثامن) في الأمن النفسي وأبعاده لدى عينة من طلبة كلية الآداب جامعة بنغازي .

حدود الدراسة :

الحدود المكانية : كلية الآداب جامعة بنغازي . الحدود الزمنية :تم خلال العام الجامعي (2021 /2022).

الحدود الموضوعية: متغير الأمن النفسي.

تحديد مصطلحات الدراسة

التعريف النظري للأمن النفسي :

كما عرفته شقير (2005 :6. 7) " شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين، مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدرا كبيرا من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدر من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات، ومن ثمّ توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيداً عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة ".

عرفه يعقوب (2008 :275) بأنه" حاجة نفسية يشعر بها كل إنسان متى ما استطاع أن يشبع بشكل تام حاجاته الفسيولوجية، وتحقيق هذه الحاجة يكمن في خلق موازنة بين ثلاثة أبعاد هي: المحبة، والانتماءوالسلامة. وفي غياب أحد هذه الأبعاد لا يكون هناك شعور موجب بالأمن النفسي فيؤدي إلى القلق، والتدهور في الشخصية"

التعريف الإجرائي: الأمن النفسي بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب عند تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد شقير(2005)

الإطار النظري :

يعد الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس وتدخل في مؤشراته مفاهيم مثل الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي ، الرضا الذاتي ، مفهوم الذات الإيجابي ، التوازن الأنفعالي (اقرع ، 2005) وقد استخدم لفظ الأمن في اللغة العربية بمعني الاطمئنان وعدم الخوف فأنه" يقال أمن آمن وأمان وآمنة إذا اطمأن ولم يخف فهو أمن والبلد الأمين أو الأمين الذي اطمأن أهله ويقال أمن فلان علي كذا إذا وثق به واطمأن عليه " (بوقري،2009 :108).

وقد ارتبط الأمن النفسي بالإيمان بالله ارتباطاً كبيراً ، لما له من شفاء النفس من أمراضها وتحقيق الطمأنينة والهدوء وراحة البال والوقاية من الشعور بالقلق والإصابة بالأمراض النفسية (عقل ، 2009)

فالمراد بالأمن النفسي "أن "تكون النفوس آمنة مطمئنة عند وقوع البلاء أو توقعه ، بحيث لا يظهر عليها قلق معيب أو جزع كبير ولا اضطراب في الأحوال أو ترك للأعمال أو التهويل من شأن المصائب أو التعظيم لمخططات الأعداء تعظيماً يؤدي إلى الياس والهوان والإحباط والانزواء"(الشريف ،2003 : 9)

وقد ورد ذكر الأمن في القرآن الكريم في مواضع متعددة (***وَمَا جَعَلَهُ اللّهُ إِلاَّ بُشْرَى لَكُمْ وَلِتَطْمَئِنَّ قُلُوبُكُم بِهِ وَمَا النَّصْرُ إِلاَّ مِنْ عِندِ اللّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ***)(سورة عمران : 486) (***الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللّهِ أَلاَ بِذِكْرِ للّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ***) (سورة الرعد: 89).

وقد عرف ماسلوMaslow الأمن النفسي " شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين ، وندرة شعوره بالخطر والتهديد وإدراكه أن الآخرين ذوو أهمية النفسية في حياته (خاصة الوالدين) مستجيبون ومتواجدون معه بدنياً ونفسياً لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات "(الحازمي، 2016: 18)

ويعرف ابوعمرة (2012 : 10) الأمن النفسي " هو حالة نفسية من الشعور بالارتياح والسكون والطمأنينة والتقبل من أسرته ومجتمعه وكذلك شعور الطالب بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية. أما البديوي (2018 :166) عرفه بأنه" شعور نسبي بالراحة والسكينة نتيجة للتحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة والنظرة الإيجابية للحياة وفهم النفس وتقييمها مع الرضا بقضاء الله وحسن التوكل عليه، وقدرة الفرد على تلبية حاجاته ومتطلباته العضوية وبناء روابطه الاجتماعية.

تعرفه الباحثة بأنه شعور الفرد بالراحة والأمان وعدم الخوف في ظل بيئة اجتماعية مساندة له وخاصة الأسرة والأصدقاء

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي :

هناك العديد من المؤثرات والمتغيرات التي تؤثر في الأمن النفسي وأهمها هي:

ـ ***التنشئة الاجتماعية:*** فأساليب التنشئة الاجتماعية السوية مثل التسامح والتقبل والتعاون والاحترام تنمي لإحساس بالأمن النفسي.

– ***المساندة الاجتماعية:*** فعندما يشعر الفرد أن هناك من يشد أزره ويقف بجانبه ويساعد في اجتياز المحن والصعاب والعقبات ينمو لديه الإحساس بالأمن.

– ***المرونة الفكرية:*** يرتبط الإحساس بالأمن إيجاباً بالتفكير والمرونة الفكرية وذلك في إطار المبادئ والقوانين وما يقره المجتمع.

– ***الصحة الجسمية:*** إن الصحة الجسمية ترتبط إيجاباً بالأمن حيث الإحساس بالقوة والقدرة على التحمل والمواجهة والتعاطي مع الأحداث بصبر ومثابرة ومقاومة

- ***الصحة النفسية:*** تقوى الصحة النفسية والتمتع بها مع الإحساس بالأمن لدى الإنسان حيث التوافق مع النفس والمجتمع، والثقة بالنفس والأفكار الإبداعية والمبتكرة والنضج الانفعالي، والاستمتاع بالحياة بكافة مظاهرها.

– ***العوامل الاقتصادية:*** فالدخل المادي للأفراد يحقق إشباع الحاجات والدوافع ويلبي الاحتياجات المادية والجسدية ويؤمن القوت وضرورات الحياة، كما أن الدخل الاقتصادي يجعل الفرد أمن على حاضره ومستقبله ومستقبل أولاده.

– ***الاستقرار الأسري والاجتماعي:*** فالاستقرار الأسري والاجتماعي يجعل الإنسان أكثر إحساساً بالأمن(الجاجان ، 2015)

النظريات المفسرة للأمن النفسي:

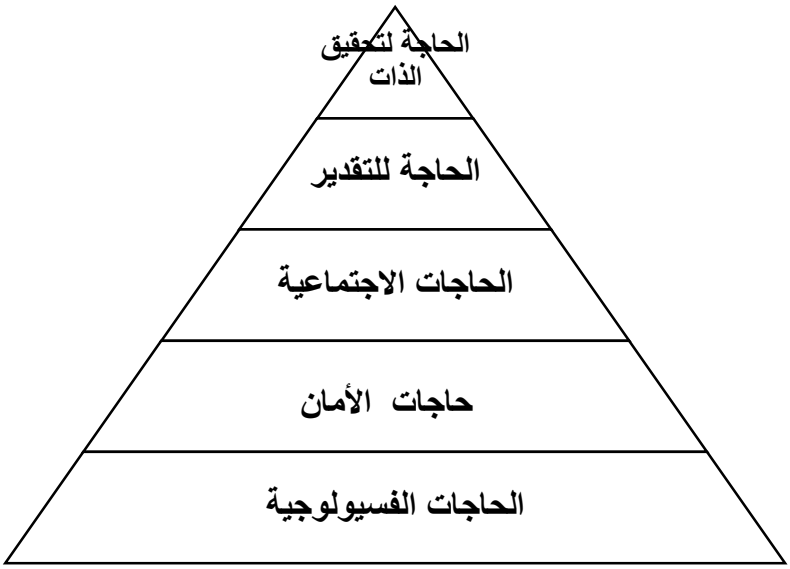
1. ***نظرية فرويد:*** يرى فرويد أن الشخصية تتكون من ثلاثة مكونات هي الهو(Id) والانا(Ego)والانا الاعلى (Super Ego)، وتتنافس هذه العناصر من اجل الطاقة النفسية المتاحة والشعور بالأمن والطمأنينة يتحقق بالتوافق بين مكونات الشخصية الثلاثة (حسين و صالح ،2014).

2. ***نظرية التعلم الاجتماعي:*** يرى ألبرت باندورا أن الأمن النفسي سلوك متعلم قائم على التعلم بالملاحظة وأن الفرد يشعر بالتهديد والعجز وعدم الأمن عند وجود أشخاص يشعرون بعدم الأمن النفسي كالوالدين ، والأبناء يتعلمون من آبائهم عدم الأمن النفسي والاستقرار نتيجة لرؤيتهم آباءهم غير مستقرين (العزي ،2015).

3– ***النظرية الإنسانية*** (أبراهام ماسلو) يعد ماسلو من أوائل العلماء الذين أشاروا إلى أهمية شعور الفرد بالأمن هو حجر أساساً لبناء شخصية سليمة حيث إنه ثاني الحاجات النفسية الأساسية التي يحتاجها الفرد كما أشار لها سلوم الحاجات لماسلو.

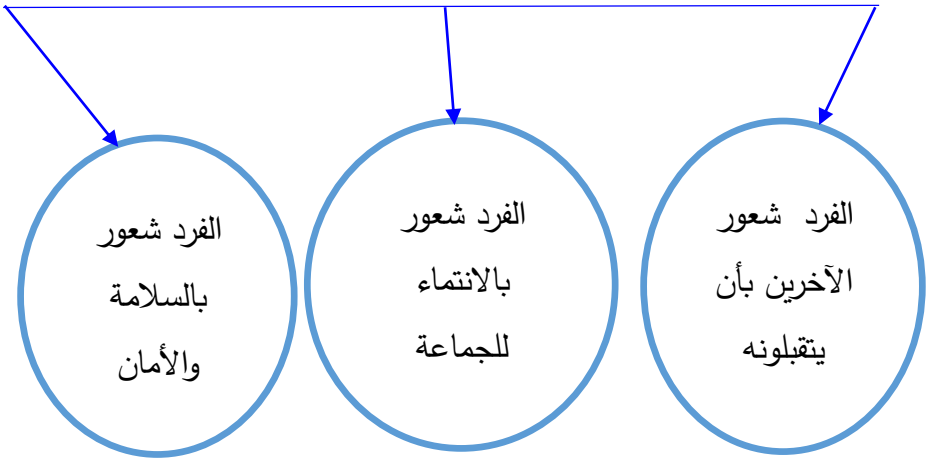
ويولد الفرد وهو محفز لتحقيق احتياجات أساسية في شكل هرمي بدأ بالحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش، مرورا باحتياجات الأمن والسلامة ثم احتياجات الانتماء والتقبل من المجموعة، وصولاً إلى احتياجات احترام الذات في قمة الهرم. وبعد تحقيق كل هذه الحاجات يجاهد الإنسان لتحقيق ذاته ليصل إلى أسمى مراحل الاكتفاء الذاتي والسلام مع نفسه (خويطر،2010) إن احتياجات الفرد مرتبة ترتيب تصاعدي على شكل سلم بحسب أولويتها، حيث إنه كلما تم إشباع احتياج من هذه الاحتياجات انتقل الفرد إلى الاحتياج غير مشبع الذي

يليه في التنظيم الهرمي لسلم الاحتياجات (العتيبي ،2009) وشكل (1) يوضح التقسيم الهرمي للحاجات عن ماسلو.



شكل رقم (1) التقسيم الهرمي للحاجات عند ماسلو Samul ساموول، 1981 في (الخضري ،2003 : 34).

والأمن النفسي لدى ماسلو له ثلاثة أبعاد الأساسية كما في الشكل رقم (2):



شكل رقم (2) أبعاد الأمن النفسي لماسلو في (قويدري والعايش،2021: 102).

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع مستوى الأمن النفسي وفقاً لأهداف الدراسة الحالية وحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة أقرع (2005) هدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، كما هدفت للتعرف على الفروق لعائدة للنوع ، وتكونت عينة الدراسة من (1002) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس الشعور بالأمن النفسي من إعداد ماسلو وقام بتعريبه كل من (دواني و ديرتي) عام (1983). وأظهرت النتائج أن الشعور بالأمن النفسي منخفض، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور الأمن النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير النوع

دراسة شان ووانغ (2011)هدفت إلى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة، وبلغ حجم العينة(345) طالبا وطالبة من جنسيات مختلفة ، وتم تطبيق مقياس ماسلو للأمن النفسي، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي (قويدروالعايش ،2021).

دراسة أبوليفة (2014) هدفت إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية الآداب جامعة مصراته، كما هدفت إلى التعرف على الفروق لعائدة للنوع (ذكور / إناث) في الأمن النفسي وتكونت عينة الدراسة من (266) طالباً وطالبة، منهم (84) طالبًا و(182) طالبة واستخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير(2005) وأظهرت الدراسة أن مستوى الأمن النفسي مرتفع لدى طلبة الجامعة ، ولا توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي.

دراسة المدهون(2014) هدفت إلى التعرف مستوى تحقيق الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة ، كما هدفت إلى معرفة الفروق العائدة للنوع ، السنة الدراسية في مستوى تحقيق الأمن النفسي ،تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة ،وتم تطبيق مقياس من إعداد الباحث ، وأظهرت النتائج أن مستوي الأمن النفسي مرتفع لدى أفراد العينة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع والسنة الدراسية .

دراسة الجاجان (2015) كان من ضمن أهدافها التعرف على الفروق العائدة للنوع (الذكور . الإناث) والسنة الدراسية (الأولى . الثالثة)وتكونت العينة من (456) طالبا وطالبة ،وتم تطبيق مقياس من إعداد الباحث، أظهرت النتائج عدم وجود فروق عائدة النوع والسنة الدراسية في الأمن النفسي .

دراسة جبر(2015) هدفت إلى قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة جامعة بابل، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق العائدة للنوع في الأمن النفسي، وبلغت عينة الدراسة (384) طالباً وطالبة ، تم استخدام مقياس من إعداد " ماسلو" (1983) واظهرت النتائج إن طلبة كلية الفنون الجميلة يتمتعون بمستوىً

عالٍ من الأمن النفسي ، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث.

دراسة الزغبي (2015) من أهدافها التعرف على الفروق العائدة للنوع (ذكور / إناث) في الأمن النفسي وأبعاده ،وتكونت عينة الدراسة من (196) طالباً و(176) طالبة، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي من إعداد شقير(2005)، وأظهرت النتائج وجود فروق عائدة للنوع لصالح الذكور في أبعاد المقياس ، ماعدا بعدي الحالة المزاجية و العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

دراسة الغامدي (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة كلية التربية بمدينة الدمام . وكذلك هدفت إلى التعرف على الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير (النوع)، وبلغ حجم العينة(100) طالب وطالبة، تم استخدام مقياس الأمن النفسي إعداد الدليم وآخرون (1993) وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي مرتفع ، كما توجد فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح الذكور على مقياس الأمن النفسي.

دراسة أبوعرة (2017) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس الشعور بالأمن النفسي .من إعداد بركات (2012) وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي كانت مرتفعة ، ووجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الأمن النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث) لصالح الذكور.

دراسة عبد الشهابي ومحمد(2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق وفقاً متغير النوع وبلغ حجم العينة (120) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد المحمداوي (2007)، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم أمن نفسي، كذلك توجد فروق عائدة للنوع في الأمن النفسي لصالح الإناث.

دراسة المهدوي(2020) من أهدافها التعرف على الفروق العائدة للنوع (ذكور / إناث) والمستوى الدراسي في الأمن النفسي، وبلغت العينة(100) طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد الخضري (2003)وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي لصالح الذكور، وجود فروق بين أفراد العينة تعزي للسنة الدراسة لصالح السنة الثالثة.

دراسة هواري ،بشلاغم(2020) هدفت إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تمسان ، والتعرف على الفروق العائدة للنوع (ذكور / إناث) في الأمن النفسي، تكونت العينة من (111) طالبا وطالبة ، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير (2005)، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً تعزي لمتغير النوع.

دراسة السماك(2021) من أهدافها التعرف على الفروق العائدة للنوع (ذكور / إناث) في الأمن النفسي، وبلغت العينة(562) طالبا وطالبة، من جامعة الكويت وتم تطبيق مقياس ماسلو الأمن النفسي (2010)، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي لصالح الذكور.

مناقشة الدراسات السابقة:

فقد اتفقت الدراسات السابقة في الأهداف التي تسعى لتحقيقها ، كما أن جميع أفراد العينات فيها كانت من طلاب الجامعة، أما عن نتائج الدراسات اختلفت من حيث مستوى الأمن النفسي أشارت بعض الدراسات إلى وجود مستوى مرتفع من الأمن النفسي كدراسة أبوليفة (2014) ودراسة المدهون (2014) وجبر (2015) الغامدي(2016) ابوعرة (2017) وعلى عكس من ذلك أشارت دراسة اقرع(2005) إلى أن مستوى الأمن النفسي منخفض .في حين أشارت دراسة شان ووانج (2011) هواري، بشلاغم(2020) إلى أن مستوى الأمن النفسي متوسط.

بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق العائدة للنوع فقد تضاربت نتائج هذه الدراسات حيث أشارت دراسة كل من أقرع (2005) ودراسة ابوليفة (2014)،ودراسة المدهون (2014) ودراسة الجاجان (2015) ودراسة هواري، بشلاغم(2020) ، إلى عدم وجود فروق عائدة للنوع ، في حين أشارت دراسة كل من الزغبي (2015)ودراسة الغامدي (2016)ودراسة ابوعرة (2017) ودراسة المهدوي (2020) إلى وجود فروق في النوع لصالح الذكور، وعلى عكس من ذلك أظهرت نتائج دراسة كل من جبر (2015)، ودراسة عبد الشهابي، محمد(2018) إلى وجود فروق عائدة للنوع لصالح الإناث، وكذلك الفروق العائدة لسنة الدراسية لم يكن هناك اتفاق حول نتائجها حيث أشارت دراسة كل من المدهون (2014) والجاجان(2015) عدم وجود فروق عائدة للسنة الدراسية ، بينما وجدت دراسة المهدوي (2020) وجود فروق عائدة السنة الدراسية لصالح السنة الثالثة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة الحالية . فهذا النوع من المناهج ليس قاصراً على وصف المتغيرات، بل يهدف إلى تحديد الفروق للظاهرة موضوع الدراسة (أبو علام، 2006).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الفصول الدراسية في الأقسام العلمية بكلية الآداب جامعة بنغازي خلال الفصل الدراسي(2021/2022) والبالغ عددهم (2410) طالبا وطالبة. منهم (370) طالبا و(2040) طالبة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (241) طالباوطالبة ،أى ما يعادل (10%) من حجم مجتمع الدراسة . منهم (78) طالبا و(163) طالبة وقد تم اختيارهم بطريقة العينة الميسرة (المتاحة) والجداول التإلية تبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للنوع.

النوع	العدد	النسبة
ذكور	78	32.4
إناث	163	67.6
المجموع	241	%100

جدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً الفصول الدراسية.

الفصل الدراسي	العدد	النسبة
الأول	30	12.4
الثاني	46	19.1
الثالث	10	4.1
الرابع	34	14.1
الخامس	8	3.3
السادس	30	12.4
السابع	27	11.2
الثامن	56	23.2
المجموع	241	100%

أداة الدراسة :

أ . **وصف المقياس** :من إعداد شقير (2005) يتكون من (54) فقرة تقدر الأمن النفسي لدى الفرد ، موزعة على أربعة أبعاد والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3): يوضح أبعاد مقياس الأمن النفسي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	الفقرات	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية
الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	14	1 ،2 ، 3 ، 4 ، 5، 20، 21، 22، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 .	1 إلى 5	20 إلى 28
الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	18	6، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ،12 ، 13 ، 14 ، 29 ، 30، 31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36، 37	6 إلى 14	29 إلى 37
الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	10	38 ، 39، 40 ، 41 ، 42 ، 43 ، 44 ، 45 ، 46 ، 47		جميعها
الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد	12	15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19،48 ، 49 ، 50 ، 51 ، 52 ، 53 ، 54	15 إلى 19	48 إلى 54

طريقة تصحيح المقياس يندرج مقياس من موافق بشدة ، موافق ، غير موافق، غير موافق بشدة، ، وتوضع تقديرات أربع درجات(3 ،2 ،1 ، صفر) على التوالي ،وذلك عندما يكون اتجاه الفقرات نحو الأمن النفسي(إيجابياً)، بينما تكون التقديرات في اتجاه (سلبيى) (صفر ، 1، 2 ، 3)

وقامت معدة المقياس باستخدام عدة طرق لحساب الصدق والثبات :

1. الصدق الظاهري : حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية،وكذلك مجال الإرشاد النفسي وقد وافق جميعهم على ملاءمة بنود المقياس مع مفهوم الأمن النفسي وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في شكلها النهائي (54) بنداً

2. صدق المحك :تم تطبيق المقياس الحالي على عينة قوامها 100 طال وطالبة من كلية التربية، كما تم تطبيق مقياس الطمأنينة النفسية (من إعداد مستشفى الطائف سبق للباحثة تقنينه على عينة مصرية عام 2002) على نفس العينة ، وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين (0.80)على العينة الكلية هو ارتباط دال مرتفع .

3. صدق المفردات : حيث تم حسابارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، وأشارت نتائج التحليل إلى معاملات الارتباط تراوحت بين (0.34 إلى0.82) حيث إن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودال عند مستوى (0.01).

ثبات المقياس : قامت معدة المقياس بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغت القيمة (0.75). كما تم حساب الفا كرونباخ بلغت قيمة ألفا (0.91)

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي في الدراسة الحالية:

أولاً:الصدق:ولحساب الصدق تم استخراج صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو مبين في الجدول(4)

الجدول (4) معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل		الحياة العامة والعملية للفرد		الحالة المزاجية للفرد		العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد	
فقرة	معامل الارتباط	فقرة	معامل الارتباط	فقرة	معامل الارتباط		معامل الارتباط
1	*0.36	6	0.12	38	**0.71	15	**0.43
2	0.14	7	*0.33	39	**0.72	16	*0.32
3	0.26	8	0.19	40	**0.56	17	**0.37
4	*0.32	9	**0.39	41	**0.70	18	**0.37
5	**0.46	10	0.24	42	**0.87	19	0.26
20	**0.72	11	**0.58	43	**0.85	48	**0.58
21	**0.72	12	*0.34	44	**0.59	49	**0.61
22	**0.75	13	0.25	45	**0.75	50	**0.55
23	**0.69	14	0.19	46	**0.70	51	**0.53

24	**0.65	29	**0.60	47	**0.72	52	*0.35
25	**0.70	30	**0.41			53	**0.50
26	**0.63	31	**0.45			54	**0.56
27	**0.70	32	*0.32				
28	**0.57	33	**0.61				
		34	0.27				
		35	0.28				
		36	**0.39				
		37	*0.33				

* معامل ارتباط عند 0.05** وهذا يعني معامل ارتباط عند 0.01

اتضح من الجدول السابق أن فقرات المقياس تتمتع باتساق داخلي جيد، ما عدا الفقرة رقم (2 . 3) في البعد الأول والفقرة رقم (6 . 8 . 10 . 13 . 14 . 34 . 35) في البعد الثاني وفقرة (19) في البعد الرابع وتم حذف هذه الفقرات عند التحليل الإحصائي.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين بالجدول (5)

جدول (5) معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

البعد	الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد
الدرجة الكلية	**0.88	**0.85	**0.85	**0.75

يتضح من الجدول (5) ان معاملات الارتباط المقياس الأمن النفسي قد تراوحت من (0.75 إلى 0.88) وجميعها دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على اتساق داخلي مرتفع

الثبات : لحساب الثبات تم استخدم معامل الفا كرونباخ ، استخراج ثبات الأبعاد والمقياس ككل ، وقد تحصل على درجات ثبات مناسبة ، كما في الجدول (6)

الجدول (6): حساب ثبات المقياس باستخدام الفاكرونباخ.

البعد	الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد	الدرجة الكلية
الفا كرونباخ	0.85	0.67	0.90	0.69	0.92

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

الهدف الأول : " التعرف على مستوى الأمن النفسي وأبعاده لدى عينة الدراسة "

لتحقق من هذا الهدف تم استخدام اختبار تي (T.Test) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط النظري ومتوسط العينة كما هو موضح في الجدول (7)

جدول (7): اختبار " ت " لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري في مقياس الأمن النفسي وأبعاده.

المقياس وأبعاده	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	ن=241	240	90.22	88	19.99	1.720	0.09
تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	ن=241	240	23.28	24	6.75	1.650	0.10
الحياة العامة والعملية للفرد	ن=241	240	17.56	22	4.93	13,983	0.000
الحالة المزاجية للفرد	ن=241	240	17.51	20	7.46	5.187	0.000
العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي	ن=241	240	19.82	22	5,86	5.770	0.000

يتضح من الجدول "" لا توجد فروقً دالةإحصائية بين متوسط عينة الدراسة ككل في الأمن النفسي والمتوسط النظري للمقياس وهذا يعني أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة يميل نحو المتوسط عند مقارنته بالمتوسط النظري. كما أظهرت نتيجة الهدف أيضاً وجود فروق بين متوسطات أبعاد الأمن النفسي التالية (الحياة العامة والعملية للفرد ،الحالة المزاجية للفرد ، العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي)والمتوسطات النظرية لهذه الأبعاد ، وجاءت الفروق لصالح المتوسطات النظرية لهذه الأبعاد، وهذا يعني انخفاض مستوى الأمن النفسي في هذه الأبعاد.أما بعد تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل فكشفت نتيجة الهدف أنه لا توجد فروق بين متوسط العينة على هذا البعد ووسطه النظري ،وهذا يعنى أن مستوى "تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل" يميل نحو المتوسط عند مقارنته بالوسط النظري.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من شان ووانج (2011)، هواري، بشلاغم(2020) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الأمن النفسي متوسط لدى أفراد عينتها وتختلف مع دراسة أبوليفة (2014) ودراسة المدهون(2014) وجبر (2015)والغامدي(2016) وابوعرة (2017)التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينتها

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد العينة جاء في مستوى المتوسط، هذا يعني أن الطلبة لديهم اشباعاً نسبياً لحاجاتهم العضوية والنفسية والاجتماعية ومع ذلك أن الشعور بالأمن النفسي لا يكون بدرجة كبيرة نتيجة لضغوطات النفسية والاجتماعية والدراسية والظروف الحياتية المتلاحقة حيث يشغل تفكيرهم مستقبلهم وخوفهم من الفشل الأكاديمي وعدم تحقيق طموحاتهم وأهدافهم. إماانخفاض الدرجة في بعد الأمن النفسي المرتبط "بالحياة العامة والعملية للفرد قد يكون راجعاً إلى قصور مؤسسات المجتمع خاصة الأسرة والجامعة في تعزيز حاجة الأمن النفسي لدى الأفراد وإشباعها بطريقة إيجابية .

كذلك يمكن تفسير انخفاض درجة بعد الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد أن الطالب يمر في هذه المرحلة بعدم الثبات الانفعالي والاستقرار النفسي ، كما يرى زوتوفا Zotova و تاراسوفا Tarasovaوسيوتكينا Syutkin(2020:865) أن شعور بالأمن النفسي للفرد يعتمد على تصوره وإدراكه الذاتي للواقع .وفي حالة انخفاض الأمن للطالب سيكون عرضه للمشاعر السلبية ومن ثم القلق والخوف والاكتئاب بسبب لأفكاره السلبية وعدم القدرة على التكيف مع المجتمع ، أما بخصوص انخفاض درجة بعد الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية يمكن أن يعزى إلى أن الاتصال الاجتماعي المباشر بين الطلبة

أصبح محدودة بسبب الهواتف الذكية و إضافة إلى كذلك دور الجامعة والمجتمع في توفير أنشطة ثقافية وفنية ورياضية يشارك فيها الطلبة يعتبر محدودا.

الهدف الثاني :التعرف على الفروق العائدة للنوع (ذكور / إناث) في الأمن النفسي وأبعاده لدى عينة الدراسة

ولمعرفة الفروق العائدة للنوع في مقياس الأمن النفسي وأبعاده تمت مقارنة بين متوسطات الذكور والإناث في مقياس الأمن النفسي وأبعاده ، والجدول (8)يوضح ذلك

جدول (8): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في مقياس الأمن النفسي وأبعاده.

المقياس وأبعاده	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور =78	89.92	18.87	239	0.157	0.87
	إناث= 163	90.36	20.56			
تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	ذكور =78	23.56	6.98	239	0.448	0.65
	إناث= 163	23.15	6.66			
الحياة العامة والعملية للفرد	ذكور =78	16.79	5.21	239	1.674	0.09
	إناث= 163	17.93	4.76			
الحالة المزاجية للفرد	ذكور =78	17.97	6.26	239	0.732	0.46
	إناث= 163	17.28	7.28			
العلاقات الاجتماعية	ذكور =78	19.46	5.90	239	0.659	0.51
	إناث= 163	19.99	5.86			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للأمن النفسي ؛ إذ بلغت قيمة "ت=1.08" وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية "0.05" وأقل وهذا يعنى أن مستويات الأمن النفسي متساوية بين الذكور والإناث

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من أقرع (2005) ودراسة ابوليفة (2014)،ودراسة المدهون (2014) ودراسة الجاجان (2015) ودراسة هواري، بشلاغم(2020) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق عائدة للنوع. وتختلف مع دراسة كل من الزغبي (2015)ودراسة الغامدي (2016)ودراسة ابوعرة (2017) ودراسة المهدوي

(2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق عائدة للنوع ولصالح الذكور ، وعلى عكس ذلك أشارت نتائج دراسة كل من دراسة جبر (2015) ودراسة عبد الشهابي، محمد(2018) إلى وجود فروق العائدة للنوع لصالح الإناث

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق عادئدة للنوع لتشابه الظروف الدراسية والاقتصادية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة سواء الذكور أو الإناث ، كما لتواجدهم بذات البيئة (الكلية) وتطبق عليهم نفس الأنظمة واللوائح وتقدم لهم خدمات بصورة متشابهة لذلك هم متساوون بدرجة شعورهم بالأمن النفسي وأبعاده

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في الأمن النفسي وابعاده لمتغير الفصول الدراسية لدى عينة الدراسة.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول (9)

الجدول (9): تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار الفروق لمتغير الفصول الدراسية في مستوى الأمن النفسي وأبعاده.

المقياس وأبعاده	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الانحراف	قيمة f	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	2055.381	7	293.626	0.729	0.64
	داخل المجموعات	93901.399	233	403.010		
	المجموع	95956.780	240			
تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	بين المجموعات	584.042	7	83.435	1.876	0.07
	داخل المجموعات	10364.771	233	44.484		
	المجموع	10948.813	240			
الحياة العامة والعملية للفرد	بين المجموعات	112.097	7	16.014	0.652	0.71
	داخل المجموعات	5719.281	233	24.546		
	المجموع	5831.378	240			
الحالة المزاجية للفرد	بين المجموعات	217.353	7	31.050	0.550	0.79
	داخل المجموعات	13150.888	233	56.442		
	المجموع	13368.241	240			
العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	84.504	7	12.072	0.345	0.93
	داخل المجموعات	8158.824	233	35.016		
	المجموع	8243.328	240			

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الفصول الدراسية في الأمن النفسي وأبعاده

تتفق هذه النتيجة مع دراستى كل من المدهون (2014) والجاجان(2015) في عدم وجود فروق عائدة للسنة الدراسية ، وتختلف مع دراسة المهدوي (2020) التي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق عائدة السنة الدراسية لصالح السنة الثالثة. يمكن تفسير ذلك بأن الحاجة إلى الأمن النفسي مطلب أساسي يشترك به جميع الطلاب مهما كانت المرحلة العمرية أو المستوى الدراسي .

أولاً :التوصيات :

ترى الباحثة في ضوء نتائج الدراسة التوصية بما يلي:

1. توجيه القائمين والمسؤولين على العملية التعليمة والتربوية في الجامعة على أهمية توفير الإمكانيات لجعل الجامعة بيئة أمناً لطلابها وتوفير احتياجات النفسية والاجتماعية
2. ضرورة تنظيم دورات وبرامج إرشادية وقائية تعمل على تنمية مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة
3. ضرورة وجود مكاتب للإرشاد النفسي والاجتماعي تقوم بتهيئة الطلاب لمواجهة الضغوطات والمشكلات الدراسية والاجتماعية والاقتصادية إلى يتعرضون لها

قائمة المصادر:

- ابريعم ، سامية (2011) الأمن النفسي لدى المراهقين(دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة) **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، العدد (6)، ص ص 250 . 279 .
- أبوعرة ،أحمد عاطف محمد (2017) **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعيه التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ،كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة.
- ابوعمرة ، عبد المجيد عواد(2012)**الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة" دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة** " (رسالة ماجستير غير منشورة)، عماد الدراسات العليا ، كلية التربية: جامعة الازهر غزة.
- أبوعلام ، رجاء محمود (2006) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط 5،الناشر : دار النشر للجامعات، مصر.
- أبو ليفة ، حنان عاشور محمد (2014) **الاتجاهات الدينية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى كلية الآداب جامعة مصراته بعد حرب التحرير**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا، فرع مصراته.
- اقرع ، اياد محمد نادي (2005) **الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض متغيرات الطلاب جامعة النجاح الوطنية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
- البديوي ، عفاف سعيد فرج (2018) التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من اليقظة العقلية و والطمأنينة النفسية لدي طالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية ، **مجلة كلية التربية** ،العدد178 الجزء الثاني، ص ص157 . 234

- بوقري ، مي بنت كامل محمد(2009) **إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الإبتدائية** (11 – 12)، بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستيرغير منشورة) ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الجاجان ،ياسر حلبي(2015) **الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق**، (رسالة ماجستير غير منشورة) في علم النفس النمو ،كلية التربية ، جامعة دمشق.
- جبر، حسين عبيد(2015) الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم القلق لدى طلبة كلية الفنون الجميلة، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية** ، المجلد 23، العدد 3، ص 1275 _ 1294 .
- الحازمى ،عبدالله محمد مخلف (2016)**الطمأنينة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية**(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
- حافظ ، سلام هاشم وراضي، أحمد إبراهيم (2010). قياس الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة بابل .**مجلة القادسية للعلوم الإنسانية** ،مجلد(13) ،العدد (4) ،ص ص301 ــ325.
- حسين ،إخلاص على ، وصالح، نجاة على (2014) الطمأنينة الانفعالية لدى فاقدى الأب في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بمتغير النوع (ذكور ، إناث) **مجلة كلية التربية الأساسية** ، جامعة ديالى ،163 ص ص 186.
- الخضري ، جهاد عاشور(2003)ا "**لأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.
- خويطر، وفاء حسن على (2010) **الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة
- الزغبي، أحمد محمد(2015)الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة من جامعة دمشق، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد13،العدد4 ، ص ص 11 . 42
- السماك،أمينة(2021)الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت ،**مجلة كلية الآداب** ، جامعة القاهرة ، المجلد (81) ، العدد(1)،ص ص 14 . 50
- الشريف ، محمد موسى (2003) **الأمن النفسي** ،ط2 ، جدة: دار الأندلس الخضراءالسعودية
- شقير ، زينب (2005). **مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)**، كلية التربية جامعة طنطا
- عبد الشهابي ، سلوى فائق عبد، ومحمد، عباش محمد(2018) الأمن النفسي لدى طلبة جامعة ،**المؤتمر العلمي السنوي (يوم الصحة النفسية)**، ص ص 411 – 426
- العتيبي ،مرشد رزيق زياد(2009)**الطمأنينة النفسية وعلاقتها بمهارة التعامل مع الجمهور** .(رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العزي ،أحلام مهدى عبدالله (2015). الشعور بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية** ، المجلد(2015)، العدد (215) ،ص ص 443 ـ 468.
- عقل ، وفاء على سليمان (2009) **الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعوقين بصريا ، (رسالة ماجستير غير منشورة)** ، كلية التربية ، قسم علم النفس ،الجامعة الإسلامية بغزة.

- عمر ، حجاج (2014) الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم دراسة ميدانية بثانويات مدينة بريان، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، العدد 16، ص ص 191 ـ 210
- الغامدي، محمد عبد الله علي (2016) الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدي عينة من طلبة جامعة الدمام بمدينة الدمام. **مجلة كلية التربية ببنها** ،العدد 108 ،الجزء الأول، 183 ـ236
- قويدري ، علي والعايش ، أمال (2021) الأمن النفسي و علاقته بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة . **مجلة سوسيولوجيا**، المجلد(05) ، العدد (02) ،ص ص94 ـ 114.
- المدهون، عبدالكريم سعيد(2014) دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق الأمن النفسي لدى الطلبة بمحافظة غزة، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات** ، العدد6 ، ص ص 121 ـ 136.
- مصطفى ، منار سعيد والشريفين ، أحمد عبدالله(2013) . الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة إلرموك ، **المجلة الأردينة في العلوم التربوية** ، المجلد (9) ، العدد (2)، ص ص 141 . 162.
- المهدوي ،سمية خليفة محمد (2020) العلاقة بين الأمن النفسي ومستوي الطموح الاكاديمي وفقا للاقتصاد المعرفي دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية– جامعة البطانة ، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** ، المجلد (4) ، العدد(16)، ص ص197 ـ 222 .
- هواري ،أحلام ، بشلاغم ، يحي (2020) . مستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل المتغيرات دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان ، جامعة تلمسان الجزائر ، **مجلة العلوم النفسية والتربوية** ، المجلد (6) ، العدد (3) ، ص ص 239 – 251.
- يعقوب ، حيدر مزهر (2008) بناء أداة لقياس الأمن النفسي لضباط الجيش العراقي، **مجلة الفتح** ،المجلد (4)،العدد33، ص ص 272ـ 281.

- Afolab, Olukayoda Ayooluwa and Anthony Gbenro Baloguna(2017) Impacts of Psychological Security, Emotional Intelligence and Self-Efficacy on Undergraduates' Life Satisfaction .**Psychological Thought**, 2017, Vol. 10(2), 247–261.

- Bhattacharjee, Anjana and Bhattacharjee, Somali (2012) Security- Insecurity Feeling and Depression among Adolescents of Working and Non-working Women. **International Journal of Science and Research (IJSR)**Volume 3 Issue 8, 1789 -1792

-Mulyadi,seto(2010) Effect of the Psychological Security and Psychological Freedom on Verbal Creativity of Indonesia Homeschooling Students.**International Journal of Business and Social Science**. Vol. 1 No.2; November 2010pp71-79

- Zotova,O. Yu and Karapetyan Larisa V(2018) Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review**). Psychology in Russia: State of the Ar**t Volume 11, Issue 2, 100 – 113

- Zotova,O. Yu and Tarasova L. V.andSyutkinaE. N(2020)The European Proceedings of Social andBehavioural Sciences EpSBS,865- 870,https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.104

Abstract:

The study aimed to identify the level of psychological security and its dimensions among the students of the Faculty of Arts, University of Benghazi, and to know the differences due to gender and classes. The psychological security measure was used, prepared by Choucair (2005), and the results of the study showed that the respondents had an average level of psychological security in the total score of the scale and after the formation of the individual and his vision for the future, while the level of psychological security was low in the rest of the dimensions "the general and practical life of the individual, the individual's mood and social relations And social interaction" as the results showed, there are no differences due to gender and classes

الذكاء الأخلاقي وفقا لبعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي

ا. أميمة أمبارك المسماري
محاضر بقسم علم النفس–كلية الآداب جامعة بنغازي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي، و معرفة الفروق العائدة للنوع (الذكور \الاناث) ، والتخصص (العلمي \الادبي)، والسنة الدراسية (الاولي \الرابعة) . تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من جامعة بنغازي . وقسمت العينة بالتساوي . تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي اعدد نعمة خليل (2015). واظهرت نتائج الدراسة ان افراد العينة يمتلكون ذكاء أخلاقي كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق عائدة للنوع والتخصص والسنة الدراسية.

مقدمة:

تعتبر الأخلاق ركناً رئيساً في بناء شخصية الإنسان، ومن الركائز المهمة التي تقوم عليها نهضة الأمم والمجتمعات، فهي سمة المجتمعات المتقدمة والمتحضرة، فأينما توجد الأخلاق توجد الحضارة ويوجد الرقي والتقدم، فالله عز وجل عندما مدح نبيه عليه الصلاة والسلام مدحه بأخلاقه في قوله تعالى (وإنك لعلى خلق عظيم) وقد جعل من مهمات دعوته عليه أفضل الصلاة والسلام أن يتمم مكارم الأخلاق حيث قال صلى الله عليه وسلم (إنما بعثت لأتم مكارم الأخلاق)، فالأخلاق الفاضلة والالتزام بالسلوك الصحيح من الأمور التي أمر ديننا الحنيف التحلي بها، فالأخلاق حالة إنسانية سلوكية ترفع درجة الإنسان في حياة الدنيا والأخرة، لذلك يعتبر الجانب الأخلاقي من شخصية الإنسان من المعايير المهمة لضبط سلوكه وتوجيه انحرافه ومؤشر من مؤشرات ذكائه، حيث أشار جاردنر (Gardner, 1993) أن هناك تسع أنواع من الذكاء تحدد نجاح الإنسان في مجالات حياته المتعددة، وهي الذكاء اللغوي، المنطقي، البصري المكاني، الجسمي، الحركي، الشخصي،

الاجتماعي، الطبيعي، الوجودي، كما رأى أن هناك مجال أخر لنمو شخصية الإنسان وتحقيق الكفاية الذاتية المتمثل في الذكاء الأخلاقي (صوان ومخلوف، 2021).

وبذلك برزت اتجاهات حديثة لتعدد الذكاءات وأتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته وكانت المشكلة الأساسية التي وجهها العلماء هي ما إذا كان الذكاء مكون من قدرة عقلية واحدة عامة أم من قدرة عقلية متعددة، وهل التفوق في مجال معين وفي مجال يعني التفوق في المجال المعرفي أخر أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخر وقد اتجه العلماء في الإجابة عن هذا السؤال باتجاهات مختلفة (جان، 2019).

وكان من أشهر النظريات التي بينت أن الذكاء ليس أحادي المقدرة نظرية الذكاءات المتعددة للعالم الأمريكي جاردنر (الحلو وصبحا، 2014). وبذلك تعد نظرية الذكاءات المتعددة أقوى المؤشرات وراء التغير التعليمي في أنحاء العالم إذا تمثل نموذجاً يهدف إلى بيان كيفية استخدام الأفراد ذكاءاتهم بطرق غير تقليدية (موني، 2015).

الذكاء الأخلاقي مرتبط بالذكاء الوجودي، حيث يشير الذكاء الوجودي إلى معالجة المعنى والدافع والرؤية والقيمة وينظم أفعالنا في سياقات تعطي معنى ويقيم المسار الأكثر جدوى (clarken,2009). وبذلك يرتبط الذكاء الأخلاقي بالذكاء الوجودي حيث أشار جاردنر في محاضرته عام 2005 بأن الذكاء الأخلاقي هو الضابط للذكاءات المتعددة الأخرى فكيف لنا أن نتخيل المجتمع بدون عدالة أو تعاطف أو رقابة ذاتية أو تسامح أو احترام نتوقع أن تكون أشبه بغابة مليئة بالحيوانات (الغامدي، 2017).

وبالمقارنة مع أنواع الذكاءات الأكثر رسوخاً مثل الذكاء العاطفي والمعرفي والاجتماعي فإن الذكاء الأخلاقي جديد نسبياً، وقد لقي هتماماً أقل بكثير من الذكاءات الأخرى وإن استكشاف هذا المفهوم يمكن أن يعزز بشكل كبير فهمنا للتعلم والسلوكيات البشرية (AL-Adamata Gasawnehb & Adamatc. 2020).

وقد ميز الله الإنسان بالعقل إذ يستطيع أن يفكر في كيفية التفاعل مع الأخرين وكيفية التصرف وحل المشكلات بطريقة صحيحة يقبلها المجتمع، فالذكاء ليس مجرد درجة مرتفعة يتحصل عليها الفرد بمجرد تفوقه في بعض المسائل العقلية والإنسانية الموجودة لدى الفرد وبنسب متفاوتة فتفوق الفرد في مجال معين لا يعني تفوقه في المجالات كافة، أي يختلف الأفراد فيما بينهم، وبذلك تعد نظرية الذكاء الأخلاقي أقوى المؤشرات وراء التغير التعليمي في أنحاء العالم إذ تمثل نموذجاً يهدف إلى كيفية استخدام الأفراد ذكاءتهم بطرق غير تقليدية (موني، 2015).

وبذلك نشأة نظرية الذكاء الأخلاقي نتيجة للدراسات والأبحاث التي قدمتها عالمة النفس الأمريكية ميشل بوريا عام 2001 إذ عملت على طرح مفهوم جديد يحدد أبعاد الذكاء الأخلاقي والذي يشمل على سبعة مكونات أساسية وهي التمثيل العاطفي وضبط النفس والضمير والتحكم الذاتي والتسامح والعطف والاحترام، وأشارت بوريا إلى أنه في حالة تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد ينعكس على الجوانب المختلفة من حياتهم وسلوكياتهم الاجتماعية مع الأخرين، ومن خلال هذه الأبعاد نجد الفضائل الأخلاقية مثل الضمير والرقابة الذاتية والاحترام يمكن أن يكون لها دور في سلوك الفرد وفي علاقاته مع زملائه وتحصيله الدراسي فتسعى جميع المؤسسات التربوية بما فيها الجامعات إلى تربية المنتسبين لها تربية صالحة وفق معايير السلوك السائد في كل مجتمع (العلوان والعظامات ، 2019).

وإذا كانت المؤسسات التعلمية ترغب في تطوير الذكاء الأخلاقي لدى طلابها فيمكنهم البدء بخلق بيئات صادقة وعادلة ومهتمة تساعد في تطوير القدرات الأخلاقية والخطوة الأولى والأكثر أهمية هي أن يقوم المعلمون أنفسهم بنمذجة وتقدير المعرفة الأخلاقية والفضائل والالتزام بها، ويجب أن يعزز التعليم النزاهة والمسؤولية والتسامح والعدل وفضائل ضبط النفس والضمير والاحترام والعطف وهذه الفضائل أوصت بها بوريا، وعندما يقوم المعلمون بنمذجة فضائل الذكاء الأخلاقي تتجسد هذه الفصائل لدى الطلبة، وفي هذا الصدد أشار ولن إلى تطور التعاطف والكفاءة الاجتماعية والذكاء الأخلاقي للفرد قد يكون أكثر أهمية من الذكاء العقلي فيما يخص نجاحه الأكاديمي، فمعرفتنا بذاتنا والأخرين وقدرتنا على استخدام هذه المعرفة في حل المشكلات يعد حجر الزاوية في التعليم والنجاح الاكاديمي (الحاجي والحراثي والحمادي، 2018).

كما أهتم الدين الإسلامي برعاية الذكاء الأخلاقي وتنميته، ويعد القرآن الكريم هو الدستور الإسلامي الذي نتعلم منه كل أخلاقيات الإسلام والذي ارشادنا على تطبيقه في حياتنا اليومية وأن نسير على نهج السنة النبوية سُنة محمد صلى الله عليه وسلم التي تحث على الصدق والتسامح وضبط النفس واحترام الغير (نصر، 2018).

وفي هذا الصدد تسلط بوريا Borba الضوء على سبعة مفاهيم أساسية يجب على الأطفال تطويرها بخلق بيئة أخلاقية وهي الضمير والتعاطف والاحترام وضبط النفس والعدل والتسامح (Borba, 2001)

ويعد غرس القيم عاملاً مهماً لتعزيز الحضارة فمقياس تقدم الأمم ليس ناتجها القومي وعبقرتها التكنولوجية أو تطوراتها العسكرية بل هو شخصية شعبها فأهم ما نود أن نراه في أبنائنا وطلابنا بشكل عملي هو أساس

الشخصية المتوازنة والمواطنة القوية، وهي التي تساعدهم أن يكونون نزهين ولديهم رادع عند القياس والتفكير ببعض النوايا السيئة والسيطرة على الدوافع وتميز الخيارات الأخلاقية والوقوف بوجه الظلم واحترام الأخرين، وبالتالي نحتاج إلى تطوير الاحساس داخلي لديهم للصواب والخطأ ليكون بمثابة الرادع (الحاجي وأخرون، 2018). وأن يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية ويتصرف بطريقة صائبة وأن يكون لديه القدرة على إدارة الذات والوقوف ضد الظلم ومعاملة الأخرين بالحب والاحترام (جان، 2015).

وبذلك ترى الباحثة أن دراسة موضوع الذكاء الأخلاقي على المجتمع الليبي ضرورة ملحة نتيجة لزيادة العنف من خطف وقتل وصراعات سياسية وتيارات مختلفة، ويجب تعليم التميز بين الصواب والخطأ فالحث على العفو والعدل والإحسان والتسامح بين أطياف المجتمع الليبي ولذلك يتوجب على مؤسسات التعليم الجامعي باعتبارها تقوم بإعداد الكوادر العلمية المتخصصة والاهتمام بذلك لما له من انعكاسات إيجابية والنظر إليه من خلال تعاليم الدين الإسلامي والرجوع للقرآن والسُنة حتى يتسنى لها ترسيخ فضائل العفو الاحسان والعدل وكظم الغيض وضبط النفس.

حيث نجد أن التطور السريع في كافة المجالات جعل المجتمع عرضة لكثير من التغيرات التي أدت إلى تغير في طبقة الأخلاق وطرق اكتسابها وتعزيزها، مما أدى إلى تعرض طلاب المرحلة الجامعية لكثير من المشكلات الأخلاقية، حيث أنهم أكثر فئات المجتمع تعرضاً للتقليد والمحاكاة وتأثير بما يحيط من أحداث، وهذا يضعف قدراتهم على التكيف مع المجتمع ويعرضهم للكثير من المشكلات مما ينعكس سلباً على طريقة ونمط التفكير السائد لديهم (إدريس وعبداللطيف وابراهيم ،2020)

وعلى الرغم من أن أسباب التدني الأخلاقي معقدة إلا أن حقيقة واحدة لا يمكن نكرانها هي أن البيئة الأخلاقية التي ينشأ فيها شبابنا اليوم هي بيئة مسمة للذكاء الأخلاقي إلى حدٍ ما، وذلك بسبب تفكك العوامل الاجتماعية المهمة التي ترى أن الشخصية الأخلاقية وبطء تأثيرها كأشراف الكبار مباشرةً، ونماذج السلوك المتوفر والرادع الديني ودور المؤسسات التعليمة والقيم القومية الواضحة، إضافة إلى ذلك خضوع الشباب بشكل ثابت نسبياً لسيل من الرسائل الخارجية كالقنوات الفضائية التي تسعى لغرس القيم ويؤثر ذلك على ظاهر حياتهم، كذلك نوعية علاقتهم المستقبلية (الحاجي وأخرون، 2018).

وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة في تسليط الضوء على الذكاء الأخلاقي لما له من تأثير على طلبة الجامعة وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الذكاء الأخلاقي وأبعاده لدى طلبة جامعة بنغازي؟
- وهل هناك فروق عائدة للنوع والتخصص والسنة الدراسية في مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله حيث تسعى لدراسة الذكاء الأخلاقي لدى عينه من طلبة جامعة بنغازي وأن أي دراسة علمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية تستمد أهميتها من ارتكازها على محورين هما:

- مدى حيوية الموضوع الذي تتناوله.
- الشريحة العمرية التي تجرى عليها الدراسة.

وينعكس هذان المحوران في الدراسة من خلال تطرقها لأحد الموضوعات الحيوية الهامة في علم النفس الإيجابي وهو الذكاء الأخلاقي والمؤثر في بناء ورقي المجتمع وتطوره، حيث يهتم الذكاء الأخلاقي بالمبادئ الأخلاقية التي تواجه الأفراد والتي تعمل على التفريق ما بين الصواب والخطأ، كما تتضح أهميتها في توضيح مفهوم الذكاء الأخلاقي ومكوناته والعوامل المؤثرة فيه وطرق تنميتها وتحديد مستوى الذكاء الأخلاقي يساعد التربويين والمرشدين في وضع برامج تنموية وتدريبية للذكاء الأخلاقي أساسها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لقوله صلى الله عليه وسلم جيئت لتمام مكارم الأخلاق، كما تؤمل الباحثة أن يستفاد من نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية بالجامعة لتهيئ مناخ تعليمي يساهم في ارتفاع بالمستوى الأخلاقي لدى الطلبة، مما ينعكس ايجابياً على المجتمع الليبي ويخفف من المعاناة والصراعات والقتل بالإضافة إلى ذلك يعتبر مفهوم الذكاء الأخلاقي من المفاهيم الحديثة نسبياً ومازال المفهوم في حاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات وخاصة في الوضع الذي تمر به البلاد من صراعات وتفكك، وبذلك فهي بحاجة إلى تنمية وتعليم الفضائل الأخلاقية من عدالة ومساواة وتعاطف وعفو وتصالح.

ويتمثل المحور الثاني في أنها تجرى على شريحة مهمة من المجتمع وهم طلبة الجامعة ومن المعلوم أن الأمم والمجتمعات لا ترتقي إلا بارتقاء أفرادها من خلال الأخلاق والقيم التي تسود المجتمعات وأن أي مؤسسة تربوية لا بد أن يسودها الذكاء الأخلاقي للارتقاء بالمؤسسات.

والشباب هم بناة المجتمع ومن ضرورة أن يكون الفرد رقيب على سلوكه حتى لا يطلق العنان لنفسه نحو العدوان والتصدي للأخرين ويطلق العنان للملذات، إضافة إلى كون هذه الفئة تعتبر مهمة لأنها تسعى وهي في هذه المرحلة العمرية إلى أن تكون أسر وتربي الأبناء، وبذلك هم أساس وعماد المجتمع، وترى الباحثة من الأهمية تناول الذكاء الأخلاقي لدى هذه الفئة العمرية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من الأهداف التالية:

1_ التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي .

2_ التعرف على الفروق العائدة لمتغير النوع (ذكور / إناث) في الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي.

3_ التعرف على الفروق العائدة لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) في الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي.

4– التعرف على الفروق العائدة لمتغير السنة الدراسية (الأولى / الرابعة) في الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي.

مصطلحات الدراسة:

_ التعريف النظري للذكاء الأخلاقي

يعرف ميشيل بوربا (Borbo, 2001: 32) بأنه "قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ بحيث تكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تساعده على التصرف بالطريقة الصحيحة والسليمة لامتلاكه الفضائل الأخلاقية التي توجه السلوك الوجهة الصحيحة وهي التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف، التسامح والعدالة.

_ التعريف الإجرائي: بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب عند تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد نعمة خليل (2015).

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الجامعية السنة الأولى والرابعة وما يعادلها من النظام الفصلي، وتحدد الدراسة بأداة الدراسة وهي مقياس الذكاء الأخلاقي إعداد نعمة خليل (2015)، وكذلك بالأساليب

الإحصائية المتقدمة وبتصميمها الوصفي، وتم إجراء الدراسة في العام الجامعي (2020 _ 2021) بكليتي الآداب والاقتصاد.

الإطار النظري للدراسة:

الذكاء الأخلاقي من الإسهامات البحثية الحديثة في الفكر المعاصر مما أوجد غموضاً وتعقيداً في تحديد مفهومه، ويعتبر كلوز Cloese 1997 أول من تناول مفهوم الذكاء الأخلاقي فعرفه في أبورمي والخالدي 2015: 117 بأنه قدرة الفرد على التميز بين الصواب والخطأ إلا أن Borbo بوربا بعده أول من تناولت الذكاء الأخلاقي باستفاضة جيدة كونها أسست خلفيتها النظرية في الذكاء الأخلاقي اعتماداً على نظريته Kohbreg كونبرج المنبثقة بدورها عن أبحاث Jean Page في النمو المعرفي والخلقي لدى الأطفال (أبورمي والخالدي، 2015).

تم تعريف الذكاء الأخلاقي من قبل كل من بوربا Boroba (2005) وكلوكين Claken (2009) " باعتباره القدرة على التفريق ما بين الصواب والخطأ والحصول على بوصلة أخلاقية قوية ويتصرف بطريقة مناسبة، كما يعرف Lennick and Kiel (2005: 7) الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة العقلية على فهم كيفية تنفيذ المبادئ الإنسانية في حياتنا ومعتقدتنا اليومية (Al–Adamata, Al–Gasawnehb & Adamatc. 2020).

كما عرفه القماطي (2009: 223) بأنه "قدرة الفرد المتعلم على التمييز بين الصواب والخطأ بعد فهمه والسيطرة على دوافع الخطأ والالتزام بالقيم الأخلاقية.

يتضح مما سبق أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على الالتزام بالقيم الأخلاقية والتميز ما بين الصواب والخطأ.

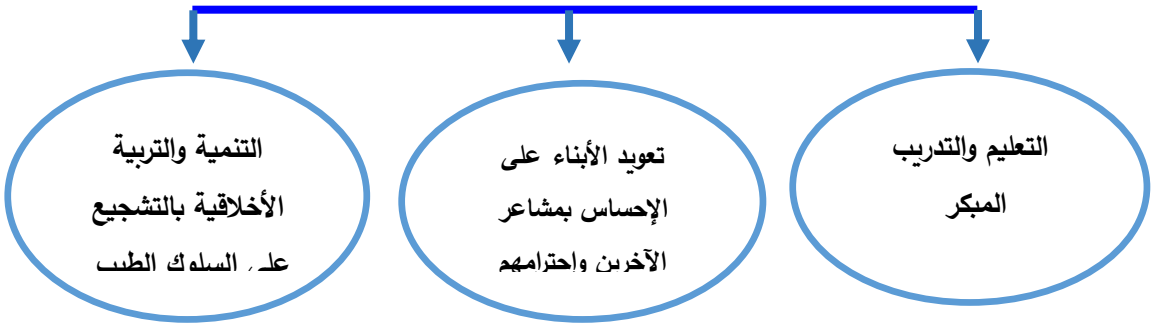
أسباب تنمية مقومات الذكاء الأخلاقي:

أشارت بوربا Boroi إلى بعض الأسباب التي تدعو لتنمية مكونات الذكاء الأخلاقي للفرد حتى يكون الفرد قادر على التعلم والتفكير بطريقة صحيحة وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي:

- العمل على تنمية روح المواطنة لدى الأفراد.
- يساعد في الابتعاد وعلى مختلف أنواع العنف.
- يعمل على مقاومة للإغراءات التي تشتت أذهان الأفراد يساعد على النمو بطريقة صحيحة (الحجار، 2018).

- يساعد لتعلم المهارات النقدية للحياة، فتعلم الذكاء الأخلاقي وفضائله يحمي الأبناء في عالم يعج بالتناقضات أو ما يسمى بعصر القلق فيساعد على حل الصراعات والتميز الصحيح من الخطأ ويسيطر على الغضب ويعلم التفاوض بأنصاف ويتصل بشكل محترم مع الأخرين ويتعاون ويشارك على أساس معرفة الأخلاقية.
- يشكل الحياة الأخلاقية للأبناء فالنمو الأخلاقي عملية مستمرة طيلة حياة الأبناء وفضائل ومبادئ الذكاء الأخلاقي أساساً لسلوكياتهم وميراثهم الأعظم من الحياة (خليل، 2011).

وسائل تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأبناء (الايوب، 2006).



يتضح مما سبق أن الذكاء الأخلاقي مكتسب أي يمكن تعلمه للفرد من خلال التنشئة الاجتماعية ويكون للوالدين الدور الأساسي في زرع وتنمية الجوانب الدينية والقيم الأخلاقية للأبناء.

نظرية ميشيل بوربا في الذكاء الأخلاقي:

أسهمت العالمة الأمريكية ميشيل بوربا Michele Borba في صياغة نظرية وظفتها لخدمة الجانب الأخلاقي ألا وهي نظرية الذكاء الأخلاقي في كتابها بعنوان (بناء الذكاء الأخلاقي) (زغير ومهدي، 2016).

وبذلك نشأ مفهوم الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الامريكية ميشيل بوربا التي تعد المؤسس الحقيقي للنظرية، حيث تؤكد بأن الآباء والمعلمين لهم دور كبير في التأثير على الأطفال والمراهقين وقدراتهم على اكسابهم فضائل الذكاء الأخلاقي (رمضان، 2019). وترى بوربا أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على فهم الصوب من الخطأ وأن تكون لدى الفرد تنازعات أخلاقية تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك سبعة فضائل توجه السلوك ذاتياً وهي:

1_ التعاطف Empathy:

هو التماثل مع الاهتمامات الناس الأخرين والشعور بمشاعرهم خاصة مشاعر الضيق والألم والوعي بجوانبهم الانفعالية (العبيدي والانصاري، 2016).

2_ الضمير Consc lonce:

هو حجر الزاوية في شخصية الفرد، ويشير إلى مجموعة القيم العليا المترسخة في بناء الفرد المعرفي ويعمل على ضبط السلوك وتوجيهه بطريقة مقبولة (المالكي، 2019).

3_ ضبط النفس Self- Control:

القدرة على تنظيم الأفكار والافعال لمواجهة أي ضغوط داخلية أو خارجية والتحكم في الانفعالات (الربضي، 2015).

4_ التسامح Tolerance:

هو مقدرة الأفراد على احترام بعضهم البعض والنظر إلى بعضهم على أنهم أفراد بغض النظر عن الفروق سواء كانت اجتماعية أم حضارية أم دينية أم عرقية (الشريف، 2018).

5_ الاحترام Respect:

ويشير إلى احترام الذات واحترام الأخرين وذلك بالابتعاد عن التقليل من شأن الأخرين وإعطاء قيمة للجميع بغض النظر على مكانتهم وأعماهم (العلون والعظامات ، 2019).

6_ العطف Kindness:

ويساعد الفرد على ابداء اهتمامه بسعادة الأخرين ومشاعرهم، وبذلك يصبح الفرد غير أناني ويفهم أن معاملة المقربين بهذا الشكل هو الصواب الذي يجب عمله (الحلو وصبحا، 2014).

7_ العدالة Fairness:

وتعني التصرف بطريقة عادلة ومنصفة ومعاملة الأخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة (إبراهيم، 2020).**الخطوات الأساسية لبناء مكونات الذكاء الأخلاقي** (أبومدين، 2017) و(بشارة، 2012):

التعاطف:

الخطوة (1): تعزيز الوعي والمفردات العاطفية .

الخطوة (2): تعزيز الحساسية اتجاه مشاعر الآخرين.

الخطوة (3): تطوير التمثيل العاطفي بوجهة نظر الشخص الأخر.

الضمير:

الخطوة (1): وضع إطار للنمو الأخلاقي .

الخطوة (2): الفضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك.

الخطوة (3): استخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة الفرد على التميز الصواب من الخطأ.

ضبط النفس:

الخطوة (1): أن يكون هناك نموذجاً للرقابة الذاتية والتفكير قبل العمل.

الخطوة (2): تشجيع الفرد على أن يكون المحفز لنفسه.

الخطوة (3): مساعدة الفرد وتعليمه على أن يسيطر على دوافعه.

التسامح:

الخطوة (1): ألا نموذج والعناية بالتسامح.

الخطوة (2): تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو التنوع .

الخطوة (3): معارضة النماذج السيئة وعدم التسامح مع التعصب .

الاحترام:

الخطوة (1): نقل معنى الاحترام بالنمذجة وعمل بشكل محترم.

الخطوة (2): تعزيز احترام السلطة.

الخطوة (3): التأكيد على الاخلاق الجيدة.

العطف :

الخطوة (1): تعلم معنى العطف وقيمته.

الخطوة (2): تعزيز الحساسية اتجاه مشاعر الاخري

الخطوة (3): تشجيع العطف والإشارة إلى أثره.

العدالة:

الخطوة (1): وجود نماذج يحتذي بها الأفراد في العدل وتعلم معنى الشخص العادل.

الخطوة (2): مساعدة الأفراد على تعلم التصرف بعدالة .

الخطوة (3):) تعليم الأفراد طرق الوقوف ضد الظلم.

وهذه الفضائل هي صفات إنسانية ضرورية لكل الناس في كل مكان وهي تساعد على مواجهة التحديات والضغوطات الأخلاقية التي سيوجهها حتماً خلال الحياة وتعطي الصلابة الأخلاقية التي تجعل الفرد يبقى على طريق الصواب وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي، وأن كل هذه الفضائل يمكن تعليمها واكتسابها وتعزيزها بحيث يتسنى للأفراد أن يحققوها (خليل، 2011).

ترى الباحثة إن الإسلام حدد أبعاد أخرى غير التي ذكرتها ميشيل بوربا في نظريتها للذكاء الأخلاقي على سبيل المثال لا الحصر ما يلي: ***الصدق/ التواضع / الإخلاص/ الأمانة / الاستقامة / النصيحة.***

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة خطوة مهمة في الدراسة العلمية، لأنها تقدم لأي باحث حدوداً للمعرفة التي تتيح له أن يعرف ما توصل إليه الباحثين، وما يتوجب عليه تقديمه من إضافة معرفتها تساهم في التواصل قدر الإمكان إلى نتائج وتفسيرها وبذلك تتناول الباحثة الدراسات السابقة التي لها علاقة بأهداف الدراسة الحالية فهذه الدراسة ذو أهمية كبيرة وخاصة لدى فئة الشباب وسيتم عرض الدراسات السابقة وفقاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

_ دراسة الشمري 2007

من أهدافها معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق العائدة للنوع والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي من اعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي مناسب ولا يوجد فروق عائد للنوع والتخصص الدراسي.

_ دراسة خليل 2011

من أهدافها معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الجامعة ومعرفة الفروق بين التخصص العلمي والإنساني في الذكاء الأخلاقي، وقد بلغت عينة الدراسة (600) طالبة من طالبات الجامعة/ وقد تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي من اعداد الباحثة، وقد توصلت النتائج على أن الطالبات يتمتعن بذكاء أخلاقي عالٍ،

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة في متغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الإنساني، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الأخلاقي بين الطالبات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية وهو لصالح المرحلة الدراسية الرابعة.

_ محاسنه 2014

من أهدافها معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن، كذلك معرفة الفروق العائدة للسنة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (900) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الهاشمية، وتم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي من اعداد دنيل وبنجامين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة مقارنة مع طلبة السنة الدراسية الأولى والثانية والثالثة(موني ،2015)

_ دراسة أبو الرومي والخالدي 2015

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية، وبيان أثر متغير النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في درجة الذكاء الأخلاقي، تكونت عينة الدراسة من (453) طالب وطالبة من الفصل الدراسي الأول، وتم تطبيق أداة الدراسة من اعداد الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة الزيتونة يمتلكون درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لمتغير النوع لصالح الاناث، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية مقارنة بالكليات الإنسانية.

_ دراسة الربضي 2015

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة، كذلك التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الأخلاقي تبعاً للمتغيرات الخاصة بالمرحلة الدراسية (جامعي / ثانوي)، كذلك تبعاً لمتغير النوع (ذكور / إناث)، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة منهم (150) طالب من المرحلة الثانوية و(150) طالب من المرحلة الجامعية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي الذي اعده أحمد (2009)، وأشارت نتائج الدراسة بأن الذكاء الأخلاقي متوسط بشكل عام، وأشارت النتائج اضا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الأخلاقي وتعود هذه الفروق لصالح الاناث وايضاً لصالح طلبة المرحلة الجامعية.

_ دراسة زغير ومهدي 2016

هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة وتألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم ذكاء أخلاقي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

_دراسةالجراح2018

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة العين للعلوم التكنولوجيا ومعرفة الفروق العائدة للنوع والسنة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة العين للعلوم التكنولوجية، وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة في مستوى الذكاء الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق فردية دالة احصائياً عائدة للسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الثالثة وعلى العكس من ذلك لم تظهر فروق تبعاً لمتغير النوع.

_ دراسة صديق 2019

من أهداف الدراسة معرفة الفروق بين الذكور والاناث في أبعاد الذكاء الأخلاقي، وقد تكونت عينة الدراسة من (763) طالب وطالبة من جامعة المنيا، واستخدم الباحث أداة الدراسة من اعداه، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي في ابعاده (العطف، الضمير، العدل، الاحترام)، والدرجة الكلية في اتجاه الإنساني، أما بعد التحكم الذاتي فكان الفروق في اتجاه الذكور في حين لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي التسامح والتعاطف.

_ دراسة رمضان 2019

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، كما هدفت أيضاً إلى معرفة الفروق العائدة للنوع والسنة الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من الأقسام العلمية في كلية الهندسة، وتم تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي اعداد الباحث، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي مرتفع لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عائدة للنوع .

_ دراسة الصبحين والقضاة والهيدان وقريطان وهيلان 2019

من أهدافها معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق العائدة للنوع والتخصص الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (360) طالب وطالبة من طلاب الجامعة وتم استخدام مقياس الزواید (2012) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة منخفض كما أشارت نتائج

الدراسة إلى أن مناك فروق في الذكاء الأخلاقي لصالح الذكور وفي حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لنوع الكلية أو المستوى الدراسي.

_ دراسة الصمادي والزغول 2019

هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، والفروق في مستوى الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع ونوع الكلية، وتكونت عينة الدراسة من (1000) طالب وطالبة من طلاب مرحلة الجامعة، وتم استخدام مقياس أبوعواد للذكاء الأخلاقي 2011، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي كان متوسط، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع لصالح الاناث، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير توع الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتباين أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي تناولتها بالدراسة مع متغير الذكاء الأخلاقي، كما تباينت العينات التي استخدمتها الدراسات السابقة من حيث العدد، ومعظم الدراسات شملت عينات من كلا النوعين (ذكور / إناث) باستثناء دراسة خليل (2011) تناولت عينة من طالبات الجامعة فقط.

أما بالنسبة للتخصص الدراسي تناولته أغلب الدراسات السابقة ما عدا دراسة محاسنه (2014) والربضي (2015) والجراح (2018) وصديق (2018) ورمضان (2019).

أما فيما يتعلق بالسنة الدراسة فجميع الدراسات تناولت جميع السنوات الجامعية دون تحديد سنة بعينها، أما من حيث أدوات الدراسة فقد اختلفت الدراسات حول الأداة المستخدمة فيها حيث أن بعض الدراسات كان هدفها بناء أداة ودراسات أخرى استخدمت مقياس معد مسبقاً.

كما يتضح من عرض الدراسات السابقة عدم الاتفاق في النتائج من حيث أشارت بعض الدراسات وجود مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي كدراسة الخليل (2011)، وأبو الرومي والخالدي (2015)، بينما أشارت دراسة كل من محاسنة (2014) والشمري (2007) والصمادي والزغول (2019) في حين أشارت دراسة القضاة وآخرون (2019) ورمضان (2019) إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي منخفض.

أما بخصوص الفروق العائدة للنوع فكانت نتائج الدراسات السابقة متناقضة حيث أشارت دراستي الشمري (2007) والجراح (2018) عدم وجود فروق عائدة للنوع، في حين أشارت دراسات كل من أبو الرومي والخالدي

(2015) والربضي (2015) على وجود فروق فى النوع عائدة للاناث ، في حين أظهرت دراستي صحبين وآخرون (2019) ودراسة زغير ومهدي (2016) وجود فروق دالة ولصالح الذكور.

وبخصوص الفروق العائدة للتخصص الدراسي لم يكن هناك اتفاق حول نتائجها حيث أشارت دراسة الشمري (2007) والصبحين وآخرون (2019) والصمادي والزغول (2019) عدم وجود فروق دالة احصائياً، بينما أشارت دراسة أبو الرومي والخالدي (2015) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التخصص العلمي، وعلى العكس من ذلك أشارت دراسة خليل (2011) وجود فروق دالة احصائياً لصالح التخصص الادبي، في حين أشارت دراستي خليل (2011) ومحاسنة (2014) إلى عدم وجود فروق عائدة للسنة الدراسية، وعلى العكس من ذلك أشارت دراسة الجراح (2012) وصبحين وآخرون (2019) إلى وجود فروق دالة احصائياً عائدة للسنة الدراسية، أما باقي الدراسات لم تتناول متغير السنة الدراسية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، ويعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة موجودة حالياً والتي من خلالها يمكن الحصول على معلومات دون تدخل الباحث فيها أي يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة (فانداليت، 1994).

مجتمع الدراسة

تم اختيار طلبة الجامعة لأن مرحلة الجامعة هي مرحلة الشباب وهي من أهم المراحل العمرية في حياة الفرد كونها تساهم في تكوين الشخصية المستقبلية للفرد، وتجعله قادراً على اثبات نفسه في ميادين الحياة المستقبلية والوصول إلى حياة أفضل.

يضم مجتمع الدراسة طلبة السنتين الأولى والرابعة بكليتي الآداب والاقتصاد بجامعة بنغازي للعام الجامعي (2021 _ 2022) بمدينة بنغازي.

عينة الدراسة

هي العينة المتاحة متساوية العدد، فهي العينة الأنسب بالنسبة لمتغيرات الدراسة، حيث تراعي التساوي بين الطلبة في التخصصات (العلمية / والادبية)، وتساوى أعداد (ذكور / إناث)، في تلك التخصصات، وفي السنة الدراسية (الأولى / الرابعة) وتم أختيار (120) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي حسب النوع والتخصص والسنة الدراسية والجدول (1) يوضح عرض وتوزيع العينة بعد تحديدها أفرادها في كل كلية.

جدول (1): يوضح حجم العينة الأساسية وفقاً للنوع والتخصص والسنة الدراسية.

أفراد العينة	التخصص الادبي		التخصص العلمي	
	السنة الأولى	السنة الرابعة	السنة الأولى	السنة الرابعة
ذكور	15	15	15	15
إناث	15	15	15	15
المجموع	30	30	30	30
المجموع الكلي	120			

العينة الاستطلاعية

قبل البدء في جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتحقق من عدة أهداف أهمها:

1_ التعرف على مدى تقبل وتجاوب الطلبة مع الأداة المستخدمة لجمع البيانات والتأكد من وضوح وسلامة الفقرات والتعليمات الواردة في الأداة.

2_ التأكد من ملائمة الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وللتحقق من الأهداف السابقة قامت الباحثة باختيار عينة مكونه من (30) طالب وطالبة من كليتي الآداب والاقتصاد، وتم اختيارهم لإجراء دراسة استطلاعية، والجدول (2) يوضح حجم العينة الاستطلاعية وفقاً لمتغير النوع والتخصص الدراسي.

الجدول (2): حجم العينة الاستطلاعية وفقاً لمتغير النوع والتخصص الدراسي.

التخصص / النوع	السنة الأولى	السنة الرابعة	المجموع
الذكور	7	7	14
الإناث	8	8	16
المجموع	15	15	30

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تعرفت الباحثة على مدى تقبل الطلبة لأداة الدراسة، ومعرفة الوقت اللازم للتطبيق على العينة الأساسية والتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، ولقد توصلت الباحثة إلى درجة جيدة من الصدق والثبات.

أداة الدراسة

لقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعدته نعمة خليل (2015) والذي يتكون في صورته النهائية من (70) فقرة موزعة على سبعة أبعاد وعي (الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العطف، العدالة) وكل بُعد يتكون من (10) فقرات، وقد اختارت الباحثة مقياس نعمة خليل بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس الذكاء الأخلاقي ولتناولها أبعاد الذكاء الأخلاقي كما حددتها بوربا (2003).

_ صدق وثبات مقياس الذكاء الأخلاقي في الدراسة الحالية:

ولحساب الصدق تم استخراج صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وأظهرت نتيجة هذا التحليل أن مقياس يتسم باتساق داخلي جيد، ذلك لأن ارتباطات الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه بوجع عام دالة احصائياً، كما هو مبين في الجدول (3) ماعدا بعض الفقرات في الابعاد الفرعية تم حذفها وهي الفقرة رقم (43 ـ 50) في بعد التعاطف والفقرة (2) في بعد الضمير والفقرة (45) في بعد ضبط النفس والفقرة (4) في بعد الاحترام وفقرة (54) في بعد التسامح والفقرة (34) في بعد العطف.

جدول (3): معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي ينتمي إليه.

التعاطف		الضمير		ضبط النفس		الاحترام		التسامح		العطف		العدالة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.46	2	0.06	3	**0.64	4	0.10	5	**0.53	6	**0.49	7	0.34
8	**0.56	9	**0.53	10	0.09	11	**0.53	12	0.27	13	*0.43	14	**0.48
15	**0.45	16	**0.63	17	**0.48	18	0.25	19	*0.41	20	*0.43	21	0.21
22	0.33	23	**0.23	24	**0.47	25	0.30	26	**0.43	27	**0.62	28	**0.45
29	**0.57	30	**0.58	31	*0.42	32	*0.45	33	0.35	34	0.17	35	*0.37
36	0.21	37	**0.50	38	*0.42	39	*0.45	40	0.35	41	0.29	42	0.04
43	0.02	44	0.25	45	0.08	46	0.28	47	0.35	48	0.24	49	*0.37
50	0.11	51	0.30	52	**0.47	53	0.31	54	0.04	55	0.31	56	0.33
57	0.22	58	0.22	59	0.28	60	*0.36	61	0.21	62	0.28	63	*0.42
64	0.29	65	**0.58	66	0.32	67	0.30	68	*0.36	69	0.23	70	**0.47

تعني معامل ارتباط عند 0.05** وهذا يعني معامل ارتباط عند 0.01

أما بالنسبة للثبات فقد تم حساب ثبات المقياس بواسطة معامل ألفا_ كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده لكل بعد كما هو مبين بالجدول (4).

جدول (4): قيمة ألفا_ كرونباخ المحسوبة لأبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للأبعاد.

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا_كرونباخ
التعاطف	8	0.34
الضمير	9	0.46
ضبط النفس	9	0.44
الاحترام	9	0.40
التسامح	9	0.39
العطف	9	0.21
العدالة	9	0.43
الدرجة الكلية	62	0.83

يتضح من الجدول (4) أن المقياس يتمتع بدرجة مرضية من الثبات.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

يشمل هذا الجزء على الأساليب الإحصائية التي استخدمت لاختبار أهداف الدراسة، وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، كذلك يشمل على التوصيات والأساليب الإحصائية قبل الشروع في اختيار الأساليب الإحصائية قامت الباحثة من التحقق من شرط اعتدالية التوزيع للبيانات، فلقد أظهرت النتائج أن البيانات تتوزع توزيعاً اعتدالياً إذا كانت جميع معاملات الالتواء محصورة بين (–3 / +3) وهذا يعني أن التوزيعات تخلو من الالتواء السالب أو الموجب، وعليه فإننا يمكننا استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لتحقيق أهداف الدراسة واستخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة.

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة بنغازي.

لمعرفة مستوى الذكاء الأخلاقي تمت مقارنة متوسط العينة لمقياس الذكاء الأخلاقي بالمتوسط النظري كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5): متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس.

العينة الكلية	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
120	276.69	192	32.89	119	26	0.000

يتبين من الجدول (5) أن أفراد العينة الكلية يتمتعون بالذكاء الأخلاقي لأن متوسط الحسابي لدرجات العينة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، والفرق دال احصائياً .وهذا يتفق مع دراسة خليل (2011) ودراسة أبو الرومي والخالدي (2015) ودراسة رمضان (2019) وترى الباحثة أن الذكاء الأخلاقي سلوكاً متعلماً ومكتسب من البيئة وهذا ما أشارت إلية بوربا (2003) وتفسر الباحثة ارتفاع مستوى الذكاء الأخلاقي برجوعه إلى أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء القائمة على قواعد سلوكية والقيم الأخلاقية النبيلة المستمدة من تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف إضافة إلى المرحلة العمرية التي وصلوا إليها تتطلب منهم ضبط سلوكهم مع قيم ومعايير ديننا الإسلامي وتقاليد المجتمع إذ يقع عليهم اللوم والعقاب في حالة عدم الالتزام، كما ترى الباحثة ارتقاء التوقعات من الاسرة والمحيط الاجتماعي بشكل عام بقدرات طلبة الجامعة ويعتبرونهم أكثر تميزاً فتوقعات الأسرة والمحيط الاجتماعي من طلبة الجامعة توقعات عالية نسبياً مقارنة مع غيرهم مما يجعل ذلك عاملاً مساند ومدعم لقدراتهم ولكافة أنماط سلوكهم وبالتالي ينعكس على سلوكياتهم فتظهر ايجابية وسوية وهذا بدوره عامل مهم لزيادة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

الهدف الثاني: معرفة الفروق العائدة للنوع (ذكور / إناث) في الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، ولمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في مقياس الذكاء الأخلاقي تمت مقارنة بين متوسطات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الأخلاقي ، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي.

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	276.63	3.61	0.019	118	غير دال احصائياً
إناث	276.75	34.37			

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق عائدة للنوع في الذكاء الأخلاقي وتتفق مع دراسة الشمري (2007) والجراح (2018).

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الأخلاقي وذلك راجعٌ إلى نمط التنشئة الاجتماعية القائمة على المساواة في غرس القيم الأخلاقية المستمدة من الدين الإسلامي،ولذلك تسعى الأسر لغرس الفضائل الأخلاقية الحميدة المشار إليها في الإطار النظري بين أبناءها على حد السواء.

الهدف الثالث: معرفة الفروق العائدة للتخصص (أدبي / علمي) في الذكاء الأخلاقي.

لمعرفة الفروق بين التخصص الادبي والعلمي تمت المقارنة بين متوسطات االتخصص الادبي والعلمي في مقياس الذكاء الأخلاقي والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الادبي والعلمي في الذكاء الأخلاقي.

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أدبي	272	34.87	1.31	118	غير دال احصائياً
علمي	280	30.56			

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق عائدة للتخصص في الذكاء الأخلاقي، وفي ذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (2007) والصبحين وآخرون (2019) والصمادي والزعول (2019).

وقد يرجع ذلك لتواجدهم بذات البيئة (الجامعية) وتعرضهم لذات الظروف

الهدف الرابع: معرفة الفروق العائدة للسنة الدراسية (الأولى والرابعة) في مستوى الذكاء الأخلاقي.

لمعرفة الفروق بين السنة الأولى والرابعة تمت المقارنة بين متوسط السنة الأولى والرابعة في مقياس الذكاء الأخلاقي والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط السنة الاولى والرابعة في الذكاء الأخلاقي.

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السنة الأولى	267	32.43	3.33	118	0.01
السنة الرابعة	28.6	30.69			

يتضح من الجدول (8) أنه توجد فروق عائدة للسنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة وهذا يختلف مع دراسة محاسنة (2014)، صبحين وآخرون (2019) التي اشارت الى انه لا توجد فروق عائدة للسنة الدراسية، وتتفق مع دراسة وخليل (2011) التي اشارت للفروق لصالح السنة الرابعة. وتعد هذه النتيجة منطقية إذ أن السنة الرابعة أكثر نضجاً بحكم تقدمهم في العمر والدراسة على طلبة السنة الأولى، وهذاماأشار إليه الإطار النظري للدراسة، حيث يشير إلى أن الذكاء الأخلاقي يسير مع التطور العمري، ولاسيما التطور المعرفي والانفعالي والاجتماعي، حيث يعتبر طلبة السنة الرابعة أكثر خبرة حياتيه وأكثر تعرض للموقف وأكثر تفاعل من طلبة السنة الأولى إضافة إلى أن طلبة السنة الأولى هم في مرحلة المراهقة أكثر تأثير وعرضة للمغريات بعكس طلبة السنة الرابعة وعلى العكس من ذلك طلبة السنة الرابعة في مرحلة الرشد ونضج وهم في مرحلة اتزان والاستقرار والتفكير في مستقبلهم المهني.

التوصيات:

ترى الباحثة في ضوء نتائج الدراسة التوصية بما يلي:

1_ حتى يتسنى للمجتمع السير على المسار الصحيح ومواصلة المسير لمجتمع أفضل أوصي بإقامة ورش عمل وندوات ودورات تدريبه لهذا النوع من الذكاء.

2_ اهتمام المربين وأولياء الأمور بغرس فضائل الذكاء الأخلاقي لدى الأبناء من خلال اتباع الأساليب التربوية السليمة والصحيحة لخلق جيل يتمتع بالصفات الحميدة.

3_ عقد ندوات توعوية وارشادية في بداية كل عام جامعي تستهدف تنمية الذكاء الأخلاقي طلبة السنة الأولى.

4_ اعداد كوادر علمية متخصصة في مجال الذكاء الأخلاقي.

قائمة المصادر:

– إبراهيم ، ميرا(2020). **الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال من (9ـ 12) سنة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

– إدريس ، عبدالفتاح وعبداللطيف ، سلامة وعبدالواحد ، إبراهيم (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاخلاقي لدى طلاب الجامعة . **مجلة التربية** ، جامعة الأزهر ، 5 (187) 354 ـ 382.

– أبو الرومي ،ريهام والخالدي ،جمال (2015) مستوي الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير الجنس والكلية لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية ،**مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات** التربوية والنفسية 5 (17) .

– أبو مدين ،فاطمة فرحات عواد (2017). **فاعلية برنامج ارشادي ديني لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى نزلاء مؤسسة الربيع في محافظة غزة**. الجامعة الإسلامية غزة كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

– بشارة، موفق (2012). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوريا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 9 (11) 403–417.

– جان ، خديجة محمد سعد (2015). أثر استخدام طريقة (Heyes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الاخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدنية مكة ، **مجلة جامعةالقدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**

– الجراح، هاني يوسف (2018) .الذكاء الأخلاقي و علاقته بكل من تقدير الذات و دافعية الانجاز لدى طلبة جامعةالشارقة. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**،16(1)483–524.

– لجزار، لانيا خمس (2018). المناعة النفسية لدي طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الاكاديمي ، **مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس**(19)(493 –535)

– الحاجي ، رجاء والحراثي ، داود والحمادي ، عبدالله (2018) بناء مقياس الذكاء الأخلاقي **وفق** مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين . **مجلة الدولية للتطوير والتفوق** ، 9(16)، 141 ـ 170 .

– الحجار، روى بركات حسن (2018). **الذكاء الأخلاقي لدى مدير المدارس الأساسية في عمان وعلاقته بدرجة مهارتهم للثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة

– الحلو، نسمة سليمان و صبحا،خولة تحسين (2014) .الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدي أطفال الروضة في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود** (3)

– خليل،عفراء إبراهيم(2011) .الذكاء الأخلاقي وعلاقته بعاملي الانبساط و العصابية لدي طالبات الجامعة، **مجلة العلوم التربوية الأساسية**، 2 (70) 681– 715

– خليل ،نعمة السيد (2015). الذكاء الأخلاقية وعلاقته بمفهوم الذات لدي المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية من التعليم العام ، **مجلة العلوم التربوية جامعة الازهر** (162) الجزء الأول ، 189–226

– الرابضي، وائل (2015). الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية في محافظة عجلون في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم** الإنسانية. 11(29) ،2062–2086.

– رمضان، هادي صالح (2019). الذكاء الأخلاقي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة كركوك، **وقائع بحوث المؤتمر العلمي الدولى العاشر لكلية التربية للعلوم الإنساني**

– غير، لمياء ياسين ومهدي ثائر رياض (2016) .الذكاء الأخلاقي لدي طلبة الجامعة،**مجلة كلية التربية جامعة المستنصرية** (2) 444–464

– الشريف ، غادة عبد الباقي محمد (2018) .فاعلية برنامج قائم على نظرية بوربا لتنمية بعض مكونات الذكاء الاخلاقي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . **مجلة كلية التربية** . 25(25) 628 ـ 655

– الشمري ،عمار (2007).الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة المتبادلة .رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، العراق.

– ا لصبحين، علي موسى والقضاء محمد والفيدان الحميدي وقريطان عبدالله وهيلات مصطفي (2019) الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدي طلبة جامعة الملك سعودي في ضوء بعض المتغيرات ،**المجلة العربية لضمان جودت التعليم الجامعي**، المجلد 12 (40) 107–132

– صديق ، احمد (2019) . الذكاء الاخلاقي كمنبئ بجودة الصداقة لدى طلبة جامعة المنيا . **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 20(2) ، 581 ـ 615.

– صوان، إسماعيل عبدالله ومخلوق هدى فتحي (2021) .الذكاء الأخلاقي لدي عينه من طلاب المراحلة الثانوية العامة في بعض مدراس زليتن المركز ،**مجلة الجامعة الاسمرية العلوم الشرعيه والإنسانية**. 34 (2) ، 540–568

– الصمادي، ولاء زايد والزعول (2019) . القدرة التنبوئية الذكاء الأخلاقي باسلوك الأخلاقي لدي طلبة جامعة اليرموك ، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات التربوية والنفسية**. 11 (29) 27–43

– العبيدى، عفراء إبراهيم خليل والانصاري، سهام عزيزه محسن(2016) .الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدي تلاميدات الصف السادس الابتدائي ، **مجلة البحوث التربوية والنفسيه كلية البنات**، العدد (31)

– العلوان، احمد والعظامات عمر(2019). الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقتة بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف. العاشر الأساسي بمدارس البادية الشمالية الشرقية. **مجلة العلوم النفسية والتربوية** 5 (2) 199–220

– الغامدي ، صالح يحيى(2017) دور الذكاء الأخلاقي في الحد من التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز. **مجلة التربوية الدولية المتخصصة** . 6(6) . 19ـ40 .

– فاندالين، ديوبولدب (1994). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط5 ترجمة محمد نبيل نوفل اخرون**. القاهرة مكتبة الانجلو المصرية

– القماطي ، نايف (2009). **تفكير وذكاء الطفل** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان

– الايوب ، أيوب خالد (2006). الذكاء الاخلاقي وكيفية تنميته ، **مجلة الوطن الكويت** 92(7)

– المالكي، فاطمة محمد (2019) .الذكاء الأخلاقي وعلاقته بوجهة الضبط لدي عينة من الطلبة الموهوبين والعادين في المدارس الحكومة بمملكة البحرين ، **مجلة العلوم التربوية والتقه بجامعة البحرين**. 20 (2) 135–166

– محمد، هاجر السيد موسي (2015) .فاعلية برنامج ارشادي متعدد المداخل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدي الاحداث الجانحين، **المجلة العربية للدارسات الأمنية بجمهور**ية مصر العربية 32 (69) 277–321

– المنتشري، عيشة عبدالله احمد (2019). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بدافعية الانجاز لدي طالبات المرحلة الثانوية ،**.مجلة كلية التربية جامعة السيوط**. 35 (11) الجزء الثاني358– 400

– موني، عبد اللطيف عبد الكريم (2015) .مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير الجنس وفرع التعليم لدي طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الاغوار الشمالية الاردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** . 11 (1)

– نصر، فريق عبد العزيز (2018) التربية الفنية وعلاقتها بالذكاءالاخلاقي في المرحلة الابتدائية في محافظة بابل، **مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية** ، المجلد 26 (8) 430-456

المراجع الاجنبية :

-Al-adamat .A ,AL-gasaweh . J, AL-adamat.O (2020). The impact of moral in tellignce on green purchase intention . Management science letters 10 . 2063-2070. Availablwww.GrowingScience.com/msl

- Borba, M.(2001).Building Moral Intelligence The Seven Essential virtues That Teach Kids to do the right think .San Francisco ; Jossey .Bass

- Clarken , R (2009). Moral intelligence in the Schools . paper presented at the annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences , Arts and Letters Wayne State university. available at : files.eric.ed.gov.

This study aimed to recognize the level of Moral Smartness for Benghazi University students according to the following criteria Gender (male / Female), the study major (scientific/ Art) and the year of study (first/ Fourth).

The sample consisted of 120 students from Benghazi University and it is divided equally. Moral smartness scale has been prepared by Nama (2015).

Results showed that students of Benghazi University have Moral Smartness. Moreover, the results showed that there was no differences when it comes to the major of study and the study year.

استخدام تطبيق الفيس بوك Facebook في مجال التواصل الأكاديمي: قسم المكتبات والمعلومات جامعة بنغازي أنموذجًا

د. عزة ابوبكر المنصوري

أستاذ مشارك بقسم المكتبات والمعلومات – جامعة بنغازي

azzaabubaker@ymail.com

azza.abubaker@uob.edu.ly

المستخلص:

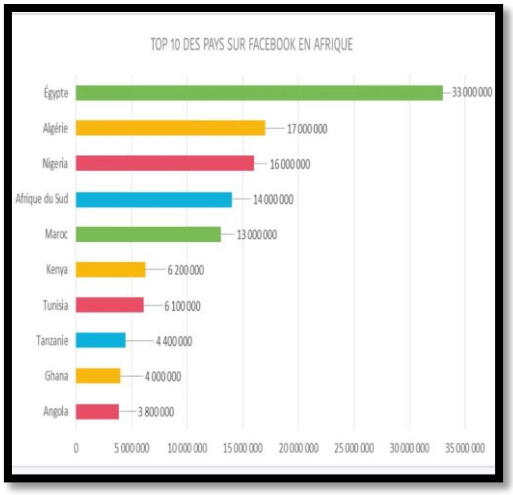
قدمت شبكة المعلومات الدولية WWW العديد من التطبيقات التي أمكن من خلالها الولوج إلى كم هائل من المعلومات بأقل جهد و أقصر وقت، وتمثل شبكات التواصل الاجتماعي Social Media إحدى مصادر المعلومات المتاحة على هذه الشبكة ، التي فرضت نفسها بقوة، وسرعة حيث تجاوزت كل الحواجز الزمنية، واللغوية، والمكانية، والرقابية، وأصبحت مظهراً منتشراً بشكلٍ واسعٍ، ووظفت في المجالات التعليمية من قبل جامعات كثيرة، وذلك لما تحويه من خصائص استثنائية منحت المتلقي حيزاً كبيراً للتفاعل مع محتواها هذا غير المشاركة في صنع المحتوي. وفي هذه الدراسة نسعى إلى تسليط الضوء على أحد هذه التطبيقات وهو تطبيق الفيس بوك Facebook خاصة مع انتشار عدد كبير من صفحات الفيس بوك في كثير من الجامعات والأقسام العلمية على الصعيد العالمي والمحلي، حيث تطلب الأمر الوقوف على واقع استخدام هذه الصفحات، وتحديد طبيعة المعلومات التي تقدمها، ومدى إسهامها في دعم العملية التعليمية، والتربوية وتسهيل عملية التواصل والاتصال. هذا وقد ركزت الدراسة بشكل أساسى على الصفحة الخاصة بقسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي والتي تأسست عام 2016م بإشراف مباشر من رئاسة القسم، ويبلغ عدد المتابعين Followers ، في حين بلغ عدد المعجبين بالصفحة 8025[1]. لمعرفة ذلك الأثر خَلّلَ محتوى الصفحة؛ لتحديد طبيعة المعلومات المقدمة، وعدد المنشورات، ونسبة التفاعل مع المنشورات، ونوعية المنشورات.... الخ، هذا وصُمِّمَتِ استمارة استبانة مكونة من أربعة عشر بنداً توضح استخدام الصفحة وأهميتها بالنسبة للطالب والأستاذ، ومدي الاستجابة لما تقدمه، ومدة الاستخدام، وأسبابه، ثم رأي الطلاب حول ما تقدمه الصفحة. تسهم نتائج هذه الدراسة في تحديد الرؤية العامة للصفحة، والرسالة التي تسعي إلى تحقيقها، وذلك من خلال استعراض منشورات الصفحة، كما تسهم في دعم المشرفين على الصفحة في تطوير الاستراتيجية العامة، وتحسين سبل الإفادة منها في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: شبكات التواصل الاجتماعي، قسم المكتبات والمعلومات، استخدامات الفيس بوك.

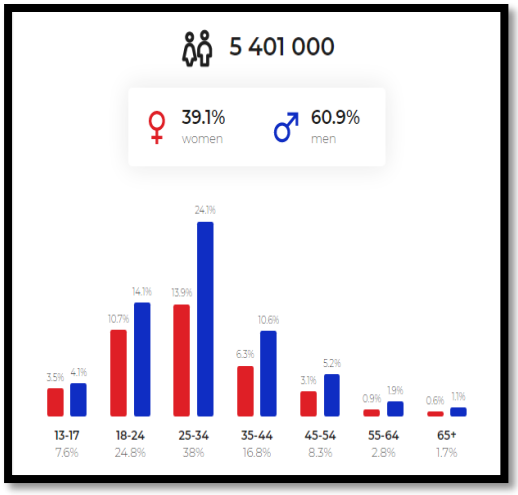
المقدمة:

أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي (Facebook, Blogger, YouTube,& Twitter) من أكثر تطبيقات الويب 2.0 انتشاراً على الأنترنت؛ لتميزها بخصائص عدة من أبرزها التشاركية، وقدرتها العالية في إثراء عملية التواصل، مما جعل منها بيئة جاذبة لملايين المستخدمين من مختلف أنحاء العالم. إذ أَسْهَمَتْ في حالة التقارب، وإزالة الفواصل والفروق الطبقية والعرقية، فضلا عن المتابعة اليومية للأحداث التي تجري (wesseling,2012). فقد كشفت العديد من الدراسات بأن تطبيق الفيس بوك كان أكثر المواقع زيارة من قبل رّواد الأنترنت، حيث جاء في المرتبة الثالثة عالميا والأولى في الولايات الأمريكية (هيزابز 2010). ومن أبرز النتائج أنَّ أكثر من 60 % من العرب تَوَقَّع أنّ شبكات التواصل الاجتماعي سيكون لها أثار إيجابية في الوطن العربي خلال السنوات القادمة، وأنها زادت من التفاعل بين المؤسسات الحكومية والمواطنين، وأصبح المواطن قادرا على التقييم، والنقد، ومناقشة أفكار في محيط أكثر حرية من وسائل الإعلام الرسمية. أما على المستوى الشخصي، فأشار 65 % من العينة، إلى حدوث تغيرات شخصية كلية في حياتهم غالبا ما وصفوها بأنها إيجابية. وبالرغم من وعي العينة ببعض التحديات والمخاطر المترتبة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كبث الإشاعات، إلا أن ذلك لا يعني الانصراف أو التقليل من استخدامها بوصفها أداةً لبث المعلومات والأخبار (مؤسسة تايلور نيلسون سوفريس، 2015).

ووفقا للإحصائيات فقد جاءت ليبيا في المرتبة الرابعة على مستوي قارة أفريقيا من حيث استخدام تطبيق الفيس بوك، حيث بلغت نسبة من لديهم حسابات على تطبيق الفيس بوك 46.79% من إجمالي عدد السكان وذلك وفقا للدراسة التي أجريت من قبل شركة Medianet Labs التونسية عام 2017م (موقع قناة 218) كما هو موضح في الشكل رقم (1). في حين ان موقع Napoleoncat أوضح أن عدد مستخدمي الفيس بوك في ليبيا عام 2020م قد بلغ 5401000 مستخدم، أي ما يمثل 79.4% وذلك من إجمالي عدد السكان، هذا وقد أوضحت الإحصائيات الصادرة عن نفس المصدر أن أغلبية المستخدمين هم من الذكور وذلك بنسبة 60.9%، ومتوسط الأعمار ما بين 22–34، وهم من يمثلون الفئة الأكبر ب 2050000 مستخدم (Napoleoncat.com,2020). وفي حين أوضحت الإحصائية الصادرة في أبريل من عام 2022م ارتفاع عدد المستخدمين ليصل إلى 6.360.000مستخدم لتطبيق الفيس بوك، و5.939.800 مستخدم للماسنجر، هذا وبلغ عدد مستخدمي تطبيق الانستقرام Instagram 1.280.300 مستخدم، وقد لوحظ ازدياد في عدد مستخدمي موقع Linkedin الأكاديمي والذي بلغ 381.000 مستخدم (STATISTA, 2021).



الشكل رقم (1): الدول المستخدمة للشبكة.



الشكل رقم (2): يوضح نسبة استخدام الفيس في ليبيا موزعة حسب النوع.

لقد ظهر مصطلح استخدام الشبكات الاجتماعية في الأوساط الأكاديمية بعد التطور التقني الكبير على استخدام شبكة لأنترنت، واستخدام البرامج المتطورة والنظم المتكاملة المتفاعلة من خلال التطبيقات والخدمات التي أتيحت، وذلك باستخدام خصائص شبكة الأنترنت بتطوراتها وبرمجياتها وأنظمتها. وبذلك تلجأ العديد من مؤسسات التعليم العالي لتوظيفها؛ لتسهم في تحسين مستوى التعلم والبحث، وإيجاد بيئة دراسية جديدة، مع زيادة مستوى الدافعية والتحفيز بين الطلبة، وتقديم نوافذ جديدة للتعلم الذاتي والتواصل مع الطلبة، فهي تمثل فرصة، لابد من استغلالها؛ لما توفره من بيئة افتراضية مرنة، يتواصل من خلالها أطراف العملية التعليمية، والمجتمع الأكاديمي، مع تقديم نماذج تعليمية قائمة على استراتيجيات، و تسمح لهم بالحصول على المعلومات و المعارف و تبادل الأفكار، فضلا عن إعداد جيل من المتعلمين يمتلكون مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة، وتطوراتها المتلاحقة، والمساعدة على نشرها في المجتمع (Towener& Munoz,2009، خالد معتوق،2013.الفتحي واخرون،2017. حنتوش،2017).

وعلى الرغم من كل هذه المميزات نجد عزوفاً من قبل المؤسسات التعليمية العربية فيما يختص بتوظيف تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي، فقد أظهرت دراسة الشديفان و الزيون (2018) التي هدفت إلى معرفة واقع توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في الجامعات الأردنية الحكومية، وذلك من وجهة نظر الطلبة، أظهرت أن درجة توظيفها كان منخفضا في العملية التعليمية في المجال المعرفي والتقويمي والمهارى. وتأتي هذه الدراسة متقاربة مع ما توصلت إليه الدراسة المعدة من قبل إبراهيم (2014) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالجامعات المصرية، وكشفت عن انخفاض في درجة الاستعمال من قبل الأساتذة والطلبة، وذلك لوجود العديد من العوائق مثل: انعدام القوانين التي تضمن الخصوصية، الافتقار للمهارات التقنية من قبل عدد كبير من أعضاء هيأة التدريس.

ومن أهم الجهود العلمية للتعرف على مجال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، التقرير الذي قُدِّم في قمة العرب لرواد التواصل الاجتماعي، وشمل أكثر من 7000 مستخدم من 18 دولة عربية، بالإضافة الى المقابلات والحوارات الافتراضية مع المستخدمين النشطين. هذا وقد أشارت الدراسة المعدة من قبل أحمد ماهر شحاته ونورالدين عثمان (2022) بأن هناك أقبالاً

على استخدام منصات التواصل الاجتماعي لأغراض التواصل العلمي حيث بلغت نسبة المستخدمين 82.5% مستخدما من المجتمع العماني.

وعلى الرغم من المميزات التي تنفرد بها وسائل التواصل الاجتماعي بشكل عام والفيس بوك بشكل خاص إلا أن هناك قصوراً من قبل العديد من المؤسسات التعليمية في عالمنا العربي، وتهميشاً لهذه الأدوات، وعدم توظيفها في الإطار التعليمي على الرغم من جود العديد من الدراسات العربية التي تشيد بدور الفيس بوك، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة بهدف السعي إلى الاطلاع على استخدامات الطلبة، وأعضاء هيأة التدريس بقسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي لتطبيق الفيس بوك، ومعرفة مستوى توظيفه من قبل القسم فيما يتعلق بنشر أنشطتهم المختلفة. ونهدف في هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف، والتي يمكن تلخيصها في:

- معرفة واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي من قبل قسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي.
- تحديد الدور الذي تقوم به الصفحة الرسمية لقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب من خلال ما تنشره من منشورات.
- تحديد متطلبات التغيير والتطوير لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي.
- تحديد واقع استخدام شبكة التواصل الاجتماعي " الفيس بوك" من قبل الطلبة بالقسم.
- وضع تصور مقترح لتفعيل استخدام تطبيق الفيس بوك في العملية التعليمية من قبل قسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي.
- تحديد فيما إذا كانت الصفحة قادرة على إشباع احتياجات المتابعين.
- تحديد مستوى استخدام صفحة القسم لإشباع احتياجات متابعيها من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم.

هذا وتسعي الدراسة للإجابة على مجموعة من التساؤلات، والمتمثلة في:

- ***ما واقع استخدام الطلبة في قسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي لشبكة التواصل الاجتماعي Facebook؟***
- ***ما واقع استخدام طلبة قسم المكتبات والمعلومات للشبكة الاجتماعية Facebook؟***
- ***هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي p=0.05 بين استجابات المبحثين تبعا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس والمستوي الدراسي)؟***
- ***ما هي طبيعة المنشورات التي تقدمها صفحة القسم؟***
- ***ما هي أكثر المنشورات قبولاً من قبل المتابعين؟***
- ***ما هي أهم المواضيع التي يتم نشرها في صفحة القسم؟***

وبناء على ما تقدم تخضع الدراسة لمجموعة من الحدود والتي يمكن حصرها في الاتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر المجال الموضوعي للدراسة على موضوع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في مجال التواصل الأكاديمي.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على قسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة بنغازي.

- **الحدود الزمنية:** تم تنفيذ الجزء الميداني على منشورات الصفحة من شهر نوفمبر 2019 إلى شهر يناير 2022م. حيث تم تجميع البيانات على فترات متقطعة وذلك للمقارنة ومعرفة معدل نمو المتابعين للصفحة.

تأتي أهمية الدراسة من أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في عملية التواصل الأكاديمي بصفة عامة الفيس بوك بشكل خاص، التي حظيت باهتمام عالمي ومحلي لدورها الكبير في تقديم خدمات معلوماتية أفضل للمستفيدين، تتناسب مع استخداماتهم اليومية لهذه الشبكات. هذا وتفيد نتائج الدراسة الأقسام العلمية المختلفة وذلك من خلال تعريفهم بأهمية هذه الأداة، ودورها في إثراء العملية التعليمية، وتوضيح أهم سبل استخدامها من خلال التعريف بالمجالات المتشابهة، سعياً لتحسين مستوى أدائها والخدمات التي تقدمها، باستخدام صفحة القسم بطريقة فعالة في التواصل مع محيطها بشكل عام، والمنتسبين إليها بشكل خاص. كما توجه الدراسة اهتمام التربويين إلى بيئات تعليمية جديدة تعتمد بشكل كبير على هذه التطبيقات الاجتماعية. تمثل نتائج هذه الدراسة نقطة انطلاق لتوظيف تطبيق الفيس بوك واستخدامه في تكوين مجموعات مغلقة مع الطلبة، التي يمكن من خلالها الاتصال والحوار معهم حول المقررات الدراسية بعيدا عن جدران القاعات والطريقة التلقينية.

ومن جهة أخرى تسهم الدراسة في تبصير المسؤولين عن إدارة الكلية بضرورة وضع تصور عام لتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي بشكل منظم ومدروس وفقاً لخطة بعيدة المدى يمكن من خلالها إحداث التطوير وتفعيل التواصل بين الكلية والطلبة. وأخيراً، يمكن اعتبار هذه الدراسة نقطة عبور لمزيد من الدراسات المستقبلية في المجال الموضوعي نفسه، تلك الدراسات من شأنها أن ترفع من مستوى عملية التواصل وتوظيف مثل هذه التطبيقات.

منهجية الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها اعتمد المنهج المختلط Mix Methodology كمنهج للدراسة، وذلك من خلال توظيف المنهج الكمي والنوعي في الوقت ذاتها. واختيرت هذه المنهجية، لأنها توفر فهماً شاملاً وعميقاً لمشكلة الدراسة، حيث تقدم نوعان من البيانات (الكمية، النوعية). وتتكون هذه المنهجية من ثلاث مراحل أساسية تتمثل في الاتي:

- ***المرحلة الأولى***... تختص في تحديد المشكلة وتكوين صورة كاملة عنها.
- ***المرحلة الثانية***... تحديد طبيعة البيانات المطلوبة في كل مرحلة من مراحل الدراسة.
- **المرحلة الثالثة**... تحليل وتفسير البيانات المجمعة ودمجها للوصول الى النتائج المطلوبة.
- **المرحلة الرابعة**... ربط النتائج بالتساؤلات المطروحة وتعميمها.

أدوات جمع البيانات:

يسمح المنهج المختلط Mix Methodology بتعدد أدوات جمع البيانات، وذلك وفقا لحاجة الباحث ورغبته في الحصول على معرفة تمكنه من الإحاطة بجوانب الظاهرة كافة. ولتحقيق ذلك تم استخدام الأدوات الأتية:

- **أدبيات الموضوع المنشورة:** وذلك من خلال البحث في المواقع الإلكترونية لأجل الاطلاع على الدراسات السابقة وتحديد المنهجية المتبعة واستعراض أهم النتائج التي تم التوصل إليها في السياق ذاته والتي من شأنها أن تسهم في خلق فهم عام عن موضوع الدراسة.

- **استمارة تحليل المضمون:** حيث صممت استمارة اختصت بتجميع بيانات عن المنشورات الخاصة بصفحة القسم وذلك عن الفترة من شهر سبتمبر 2019م إلى شهر يناير من عام 2020م، وتمثل هذه الفترة فصلا دراسيًا كاملا. قسمت الاستمارة إلى مجموعة عناصر تمثلت في الاتي: نوع المنشور، عدد التفاعلات، عدد التعليقات، المشاركات.
- ***استمارة استبانة الإلكترونية:*** Online Questioner تم من خلالها تجميع أراء المتابعين للصفحة وتحديد انطباعاتهم عنها، وتكونت الاستمارة من10 أسئلة قسمت إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى ركزت على تجميع البيانات المتعلقة بخصائص عينة الدراسة (الجنس، المستوي التعليمي، العمر). ***في حين ركزت المجموعة الثانية*** من الاستبانة على تحديد أغراض استخدام الصفحة، وتحديد المعوقات المرتبطة باستخدامها. ولتحقيق ذلك تم اعتماد ثلاثة أبعاد يتم من خلالها قياس مستوى الاستخدام وهما (التفاعل، والانتشار، والاستجابة).

- أداة التحليل Insighits وذلك لتحليل الصفحة في الفترة من 2022/1 إلى 2022/11.

استخدمت الدراسة نوعين من الصدق، من أجل فحص صدق الأداة وهما: الصدق الظاهريّ، وذلك بتوزيع الأداة، على عدد من المفحوصين، الذين استجابوا عليها بسهولة وبيسر، حيث كانت الأسئلة، والفقرات، واضحة بالنسبة لهم، وقد كان ذلك مؤشرا على صدق الأداة الظاهريّ، استخدمت الدراسة ثبات التجانس الداخليّ (Consistency) من أجل فحص ثبات أداة الدراسة، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الدراسة طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكليّ ألفا 0.78 (ويُعد معامل ثبات مرتفعا ومناسبا لأغراض الدراسة الحالية. واعتمدت المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الاستخدام، وبنيت الاستبانة حسب تدريج ليكرت الخماسي: موافق بشدة وتعطي (5) علامات، موافق وتعطي (4) علامات، محايد وتعطى (3) علامات، غير موافق وتعطي (2) علامتين، وغير موافق بشدة وتعطي (1) علامة واحدة فقط، واعتمدت المتوسطات الحسابية لتحديد كل من: درجة الاستخدام، ودرجة الصعوبة، حيث حُدِّد المحك المعتمد في الدراسة بواسطة حساب المدى بين الدرجات 5−1=4، ومن ثَّم قسمة المدى على عدد المقاييس للحصول على طول الخلية 5/4=0.8، وبعد ذلك يُضاف طول الخلية إلى أقل قيمة في المقياس لأجل تحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، (كما هو موضح بالجدول رقم (1).

الجدول رقم (1): يوضح محك الدراسة.

الرأي	الدرجة	المتوسط المرجح	المستوي التقديري
غير موافق بشدة	1	1.80 −1.0	ضعيف جدا
غير موافق	2	2.60 −1.80	ضعيف
محايد	3	3.40 −2.60	متوسط
موافق	4	4.20 −3.40	مرتفع
موافق بشدة	5	5.00	مرتفع جدا

- المقابلة شبه الموجهة: Semi–structured interviews من مقابلة المشرفين على الصفحة وجها لوجه، لغرض استخلاص المعلومات عن آلية إدارة الصفحة.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة المتابعين للصفحة كافةً، حيث أُتِحت الاستمارة لمدة شهرين على الصفحة، ولقد بلغ عدد الاستمارات المستلمة 96 استمارة، فقد لوحظ ضعف استجابة المتابعين للصفحة للإجابة على الاستمارة، فقد سجلت أعلى استجابة من قبل طلبة المسجلين بالفصل السادس. والجدول رقم (2) يوضح التوزيع العددي لعينة الدراسة موزعة حسب المستوى الدراسي والجنس:

جدول رقم (2): يوضح توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي						
	أنثى	%	ذكر	%	مجموع	%
طلبة بالفصل الأول	4	6.1	–	–	4	4.2
طلبة بالفصل الثاني	10	15.1	6	20	16	16.7
طلبة بالفصل الثالث	4	6.1	3	10	7	7.3
طلبة بالفصل الرابع	–	–	–	–	–	–
طلبة بالفصل الخامس	4	6.1	3	10	7	7.3
طلبة بالفصل السادس	16	24.2	6	20	22	22.9
طلبة بالفصل السابع	6	9.1	1	3.3	7	7.3
طلبة بالفصل الثامن	–		–	–	–	–
طلبة دراسات عليا	12	18.2	3	10	15	15.6
خريج	4	6.1	7	23.3	11	11.4
مهتم	6	9.1	1	3.3	7	7.3
المجموع	66	100	30	99.9	96	100

الإطار النظري للدارسة:

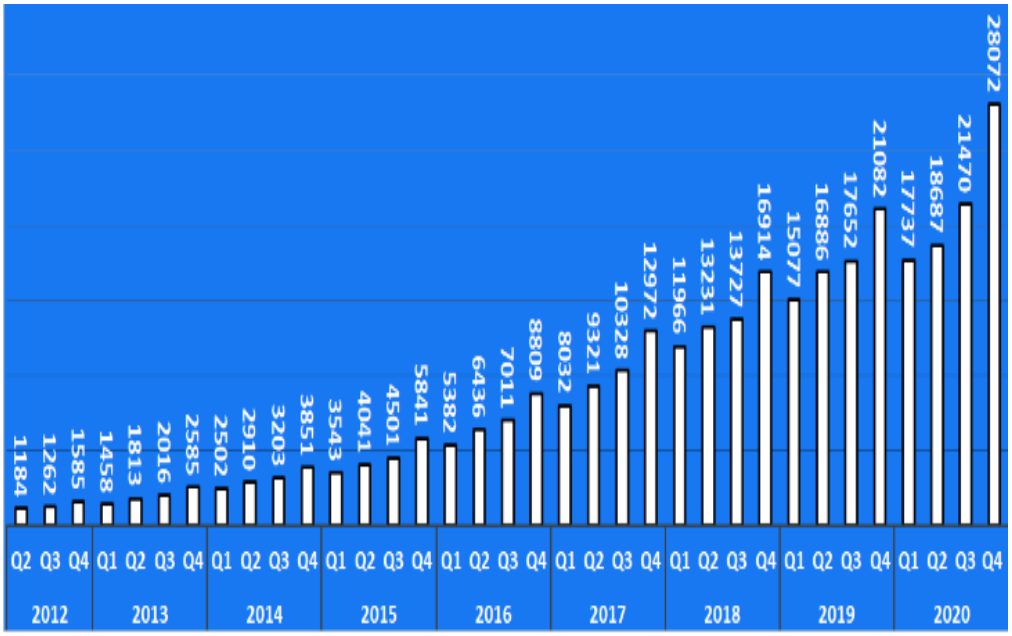
ماهية الفيس بوك:

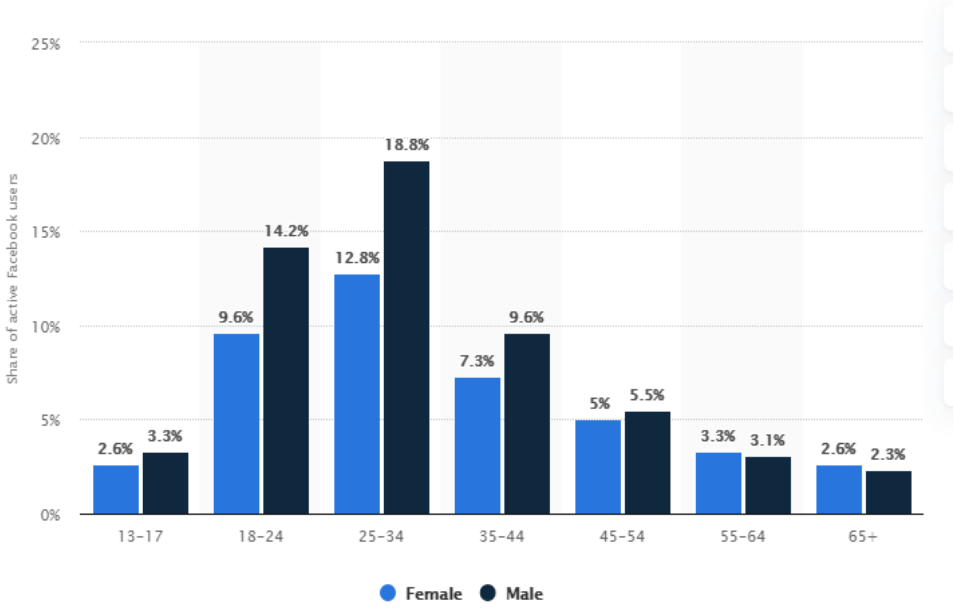
يظهر البحث في الإنتاج الفكري المتعلق بشبكات التواصل الاجتماعي تعدد المسميات المستخدمة من قبل الباحثين للإشارة للبرامج المتعلقة بالتواصل الاجتماعي، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: online social network الشبكات الاجتماعية المباشرة، social network services خدمات الشبكات الاجتماعية، social graph الخارطة الاجتماعية ... وغيرها من المصطلحات. ويمكن ارجع هذا التنوع والتعدد في التعريفات لاختلاف الخلفيات الأكاديمية للباحثين.

هذا وتتعدد التعريفات المقدمة لشبكات التواصل الاجتماعية متأثرة بالتطورات التي حدثت في هذه التطبيقات، فنجد بعضها ركز على شرح فكرة الشبكات، وأهميتها بالدرجة الأولى، مع توضيح لآلية عملها، ومجالات استخدامها (الشرهان،2003،زاهر رضي،2013)، في حين ركزت التعريفات التي تلت ذلك على جوانب الاستخدام مستخدمه مصطلحات كالبيئة الافتراضية، المجتمع الافتراضي، التفاعلية ... وغيرها (الخبراني،2012)، هذا ونجداً عدداً كبير من التعريفات التي تطرقت إلى الاستخدام نذكر من هذه التعريفات التعريف المقدم من قبل محمد خليل(2014) و تعريف Aguenza and Paud (2012). حيث تُعَّرف على أنها منابر للتواصل الاجتماعي، وهي عادة تستخدم الأنترنت وملحقاته للتفاعل الثنائي الاتجاه عبر ما يتم نشره حيث تضمن تلك المنابر التفاعل والتشارك في المعلومات ومصادرها (Kaplan& Haenlein, 2010). وفي ذات السياق نجد أن هذه التعددية قد شملت التصنيفات المقدمة لأنواع الشبكات التواصل الاجتماعي، فهناك من يصنفها حسب الهدف من إنشائها والخدمات التي تقدمها: (مواقع شخصية، مواقع ثقافية، مواقع مهنية). في حين نجد من يصنفها وفقا معايير مختلفة مثل: (اللغة، التكلفة، التخصص، المحتوي، حجم النص) (هنادي،2009).

ويعرف الفار(2012) الفيس بوك بأنه " موقع ويب يعمل على تكوين الأصدقاء، ويساعدهم على تبادل المعلومات، والصور الشخصية، ومقاطع الفيديو والتعليق عليها، ويسهل إمكانية تكوين علاقات في فترة قصيرة". أما بداية موقع الفيس بوك في عام 2004 حينما قام مارك زوكربيرج وزملاؤه بتأسيس الموقع حيث كانت عضوية الموقع مقتصرة في بداية الأمر على طلبة جامعة هارفارد، ولكنها امتدت بعد ذلك لتشمل الكليات الأخرى في مدينة بوسطن وجامعات النخبة وجامعة ستانفورد. ثم اتسعت دائرة الموقع لتشمل أي طالب جامعي، ثم طلبة المدارس الثانوية، وأخيراً أي شخص يبلغ من العمر 13 عامًا فأكثر.

الشكل رقم(3): يوضح عدد مستخدمي الفيسبوك من 2012 الي 2020م. [1]





استخدامات تطبيق الفيس بوك بين الأوساط الأكاديمية:

يعتبر تطبيق الفيس بوك أحد الأدوات الأكثر شعبية بين طلبة التعليم العالي، فالطلبة يعتبرونه من الأدوات الأساسية للتواصل الاجتماعي، حيث يقضون الجزء الأكبر من وقتهم في استخدامه (Ellefsen, L.2012). فقد أفاد تقرير مركز تطبيق الأبحاث (ECAP) أن 90% من الطلبة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي

[1] https://www.businessofapps.com/data/facebook-statistics/#5

جميعها، وذلك وفقا لنتائج الدراسة التي أجريت على 126جامعة أمريكية، وجامعة واحدة كندية، وشملت 36,950 طالباً(Smith & Caruso,2010). وفي السياق نفسه فقد أكدت دراسة أجريت على أحد أكبر الجامعات الماليزية العامة أن ما بين كل 105 طالب هناك طالب واحد لا يستخدم الفيس بوك (أي ما يعادل 2.8%)(Alhazmi, A & Rahman, 2013) وهذه نسبة مرتفعة جدا. إضافة لذلك فقد أظهرت الدراسة التي طبقت على جامعة التكنولوجيا الماليزية (UTM) أن 97.10% من الطلبة يستخدمون تطبيق الفيس بوك، و28.50% يستخدمون تطبيق blogs و14.50% يستخدمون فقط تطبيق Twitter.

هذا وتوضح الدراسات المتعددة ارتفاع معدلات استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي والفيس بوك بشكل خاص يومًا بعد يوم، وذلك يظهر من خلال الوقت الذي يُقضى في تصفح الفيس بوك، حيث يُلاحظ زيادة في الوقت من 10– 30 دقيقة في بداية ظهور التطبيق إلى 100 دقيقة يوميًا (Junco,2012).

مميزات الفيس بوك:

يتمتع الفيس بوك بمميزات جعلته يحتل صدارة مواقع التواصل الاجتماعي، وقد ذكر الفار (2012) عدة مميزات للفيس بوك؛ منها:

- تدوين مصغر قد يغني عن مواقع التدوين المصغر؛ مثل: تويتر Twitter والمواقع المشابهة.
- إضافة ومشاركة وإمكانية التعليق على الصور مما يغني عن مواقع مشاركة الصور والتعليق عليها؛ مثل: فليكر Flickr.
- إضافة ومشاركة وإمكانية التعليق على مقاطع الصوت والفيديو التي قد تغني عن مواقع مشاركة الفيديو؛ مثل: اليوتيوب YouTube.
- مشاركة روابط الأصدقاء مما يغني عن مواقع ديليشس Delicious.
- إمكانية إضافة مناسبة عامة أو خاصة ودعوة الأصدقاء إليها مما يغني عن مواقع التقويم؛ مثل: Calendar من جوجل وغيره من البرامج.
- مجاني ودون مقابل وسهل الاستخدام.
- يوفر الفيس بوك وسيلة للحصول على المعلومات من مصادر متعددة وفي مكان واحد (Pilgrim & Bledsoe, 2011).
- يستطيع الأفراد مشاركة المعلومات والمعرفة بحرية تامة.
- إمكانية التفاعل والتواصل مع الآخرين سواء أكان بشكل متزامن أو غير متزامن (Ru–Chu, 2013).

- يتوفر للفيس بوك تطبيقات (Apps) للهواتف الذكية، وأجهزة الأيبود والآيباد وهذا ما يجعل الوصول لمواقع التواصل الاجتماعي سهلا للغاية (Woodruff & et.al, 2012).
- يوفر الفيس بوك أداة البحث التي تتيح للمستخدمين البحث عن معلومات محددة؛ مثل: المستخدمين والمجموعات (Malita, 2011).

مجالات استخدام الفيس بوك للأعراض التعليمية:

تتعدد مجالات استخدام تطبيق الفيس بوك في أتاحه التحديثات المستمرة لهذا التطبيق من فتح آفاق متنوعة لتوظيفه من قبل المؤسسات الأكاديمية، التي يمكن حصرها في الاتي:

- التعليم التعاوني.
- الاستفادة من أداة الأماكن (المواقع الجغرافية) places
- التواصل والاطلاع على الجديد
- الإعلانات
- الاستفادة من أداة المناسبات Events
- تعلم لغات أجنبية
- دعم الاستراتيجيات الحديثة في التدريس
- أداة للعصف الذهني
- التغذية الراجعة
- المشاركة والتقاسم وتبادل المعلومات.
- تحفيز الطلاب وتنمية الدافعية نحو التعلم.
- توظيف الخط الزمني Timeline للفيسبوك.
- التصويت واستطلاعات الرأي.

تحليل البيانات ومناقشاتها:

تأسيس الصفحة:

أُسَّسَتْ صفحة خاصة بقسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي على تطبيق الفيس بوك، وذلك في بداية العام 2016م، تحت إشراف رئاسة القسم، وكان الهدف الأساسي لتأسيسها خلق أداة تواصل مع الطلبة، لا سيما أنّ تلك الفترة كانت من الفترات الصعبة التي مرت بها مدينة بنغازي، حيث شهدت المدينةُ حرباً أدت إلى إغلاق الجامعة وانتقالها إلى مقر جديد لممارسة أعمالها، كذلك نزوح أعداد كبيرة من سكان المدينة لمدن أخرى،

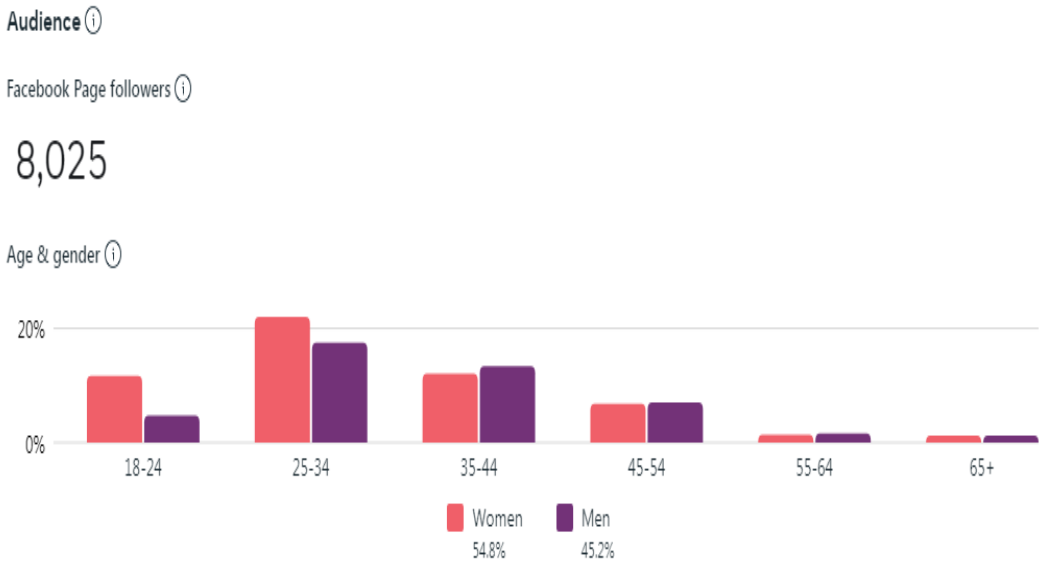
الأمر الذى دعا إلى إيجاد وسائل للتواصل بين الطلبة والكادر الأكاديمي. والشكل التوضيحي رقم (4) يوضح شكل الصفحة الخاصة بالقسم. متضمنة شعار القسم والكلية والجامعة، وتطرح رؤية القسم ورسالته.

شكل رقم (4): يوضح وجهة الصفحة.



ولقد لاقت الصفحةُ قبولاً من قبل أعداد كبيرة من المهتمين في تخصصات أكاديمية مختلفة مما أكسب الصفحة قيمة إضافية سمحت لها أن تضطلع بأدوار اشمل من فكرة التواصل مع الطلبة، وهذا كان واضحاً في تنوع المحتوى الذي تقدمه الصفحة والمنشورات التي تخاطب شرائح مختلفة. ولقد بلغ عدد المتابعين للصفحة 8025 متابعًا، والشكل رقم (5) يوضح توزيعهم حسب النوع والعمر وتمثل المرحلة العمرية ما بين 25–34 الأكثر نسبيا مقارنة مع غيرها من الفئات العمرية، وهذا أمر طبيعي باعتبار أن الصفحة تستهدف الطلبة بشكل أساسي.

الشكل رقم(5): يوضح عدد المتابعين للصفحة موزعين حسب النوع والعمر.



يؤكد التزايد المستمر في أعداد المتابعين للصفحة مؤشراً إيجابياً يمكن الاعتماد عليه في تحديد مدى نجاح الصفحة وجماهيريتها بالنسبة للمتابعين. فالصفحة يتابعها متابعون من شرائح مختلفة، فهي لا تقتصر على طلبة وأساتذة القسم فحسب بل تتضمن متابعين من تخصصات أكاديمية مختلفة، كذلك تستقطب متابعين من جنسيات عربية مختلفة من نفس الاختصاص. وفقًا للتحليل الإحصائي لصفحة قسم المكتبات والمعلومات باستخدام أداة التحليل Insighits، فإن الصفحة يتابعها متابعون من مناطق جغرافية مختلفة؛ فكما هو موضح في الجدول رقم (3) والشكل رقم(6). تأتي مدينة بنغازي بأعلى عدد من المتابعين: (4663) متابعًا ما يمثل 58.1% من أجمالي المتابعين، تليها مدينة طرابلس ب 468 متابعًا بنسبة 5.8% متابعٍ، وعلى الصعيد العربي هناك عدد من المتابعين من دولة مصر العربية وعددهم 93 متابعٍ ما يمثل نسبة 1.2% من أجمالي عدد المتابعين.

الجدول رقم(3): التوزيع العددي لمتابعي الصفحة موزعين حسب المناطق الجغرافية.

الدولة / المدينة	العدد	النسبة
بنغازي –ليبيا	4663	%58.1
طرابلس–ليبيا	468	%5.8
البيضاء–ليبيا	179	%2.2
اجدابيا– ليبيا	156	%1.9
طبرق– ليبيا	111	%1.4
القاهرة – مصر	93	%1.2
المرج–ليبيا	90	%1.1

مصراتة– ليبيا	80	%1
سرت–ليبيا	59	%0.7

الشكل رقم(6): التوزيع العددي لمتابعي الصفحة موزعين حسب المناطق الجغرافية.



وتتعدد الطرق التي تم بها التعرف على الصفحة؛ فتأتي الإعلانات واقتراحات الفيس بوك في المرتبة الثانية بوصفها وسائل التعرف على وجود الصفحة، بنسبة 40.6% ويأتي الأصدقاء في المقدمة بنسبة 43.8%، فحين تأتي طرق أخرى في المرتبة الثالثة بنسبة 15.6%(كما هو موضح في الشكل رقم 7 والجدول رقم 4).

الجدول رقم (4): يوضح طرق التعرف على الصفحة.

طريقة التعرف على الصفحة	العدد	النسبة
الأصدقاء	43	43.8
الفيس بوك	39	40.6
أخرى	14	15.6

الشكل رقم (7): يوضح طرق التعرف على الصفحة.



سياسة النشر بالصفحة:

وباستعراض عينة مختارة من المنشورات عن الفترة من 2019/9/1م إلى 2020/2/28م، تمثل هذه الفترة فصلاً دراسياً كاملاً، حيث بلغ أجمالي عدد المنشورات فيها (304) منشور، موزعة على ستة أشهر كما هو موضح في الجدول رقم (5). يُظهر التوزيع العددى للمنشورات عدم وجود سياسة واضحة يتم انتهاجها في عملية نشر المنشورات على الصفحة؛ وذلك كان واضحا من التباين في عدد المنشورات وطبيعتها، فالأمر متروك لرؤية القائمين على الصفحة، ولا يوجد أي تنسيق بينهم؛ فيما يخص عدد المنشورات وطبيعتها، نجد عدد المنشورات في بعض الأيام يزيد عن خمسة منشورات في حين لا توجد أي منشورات في أيام أخرى. وهذا لا يمكن اعتباره أمراً سلبياً على العكس من ذلك فقد إعطى مساحة من التنوع في المنشورات التي قد تكون من أسباب شعبية الصفحة.

جدول رقم (5): يوضح معدل عدد المنشورات حسب الأيام.

الشهر	أجمالي المنشورات	عدد المشورات في اليوم الواحد			
		لا توجد منشورات	منشور 1	منشوران	أكثر من منشورين
		العدد	العدد	العدد	العدد
سبتمبر 2019	43	5	9	4	7
أكتوبر/2019	37	7	11	1	4
نوفمبر/2019	56	3	13	6	8

ديسمبر/2019	52	8	13	3	5
يناير/2020	49	6	9	10	2
فبراير/2020	67	4	6	5	4
المجموع	304	–	–	–	–

أنماط استخدام موقع الفيس بوك:

يوضح الجدول رقم (6) مدة متابعة أفراد العينة لصفحة القسم، وتشير النتائج إلى أن أكثر من نصف العينة بدأوا يستخدمون الصفحة منذ أكثر من ثلاث سنوات وذلك بنسبة 65.6%، يليهم 20.8% يستخدمونه من سنة إلى ثلاث سنوات، وهذا يؤكد مدى إقبال أفراد مجتمع الدراسة على متابعتها. مع العلم أن عددًا منهم قد تخرج ومازال الصفحة ويتفاعل مع منشوراتها ويعدُّها أداة تمكنه من متابعة أخبار القسم، والتواصل مع الأساتذة، والتعرف على كل ما هو جديد في مجال المهنة. الأمر الذي أدّى القائمين على الصفحة إلى ضرورة التنويع في المحتوى المقدم لإشباع احتياجات المتابعين. وإجراء استطلاعات لآرائهم، وذلك من فترة لأخرى لتحديث سياستهم والتعديل في خططتهم.

جدول رقم (6): يوضح معدل متابعة الفيس بوك يوميا.

	التكرار	%
منذ أقل من سنة	**13**	**%13.5**
من سنة إلى ثلاث سنوات	**20**	**%20.8**
أكثر من ثلاث سنوات	**63**	**%65.6**
الإجمالي	**96**	**100**

إضافة إلى ذلك، تمثل الفترة الزمنية لاستخدام الفيس مؤشراً على مدى الاستمتاع، حيث لا يعيرون أهمية للوقت الذي يستغرقونه في تصفح الموقع، ويبين الجدول (7) عدد ساعات استخدام الفيس بوك بشكل يومي بالنسبة لأفراد العينة، فقد لوحظ أنّ أغلبهم يقضون من ساعتين إلى ثلاث ساعات وذلك بنسبة 47.4%، في حين يقضي 23.9% منهم من ساعة إلى ساعتين في استخدام الفيس بوك. ويمكن تفسير ذلك بالمتعة التي يجدونها في استخدام الموقع ومشاركة أصدقائهم الآراء، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم بعزيز (2012) وكذلك دراسة مريم نريمان نومار (2012) فيما يخص الوقت المستغرق في تصفح النت. وهذا يمكن اعتباره مؤشراً على مدي استمتاع المتابعين بهذا التطبيق وإمكانية توظيفه في الإعلام والتحفيز.

الجدول رقم (7): يوضح عدد ساعات تصفح الفيس بوك من ثقل عينة الدراسة.

	التكرار	%

أقل من ساعة	9	%9.4
من ساعة إلى ساعتين	23	%24
من ساعتين إلى ثلاث ساعات	46	%47.9
أكثر من ثلاث ساعات	18	%18.8
المجموع	96	100

ولتحديد الفترات المفضلة لتصفح الفيس بوك اتضح من خلال إجابة المبحوثين أن الفترتين الصباحية والمسائية هما الأكثر استقطابًا للمستخدمين، حيث تأتي الفترة الصباحية في المرتبة الأولى وذلك بنسبة 55.2%، في حين يفضل 30.2% منهم استخدامه مساءً، وذلك كما هو ظاهر في النتائج المدرجة بالجدول رقم(8). ويبدو هذا الترتيب منطقيا؛ حيث إن الفترة الصباحية تستخدم قبل الذهاب إلى العمل، أو الجامعة للتصفح والاطلاع على أي مستجد، أما الفترة المسائية فهي فترة تفرغ خاصة للطلبة للمتابعة والتصفح. وتفيد هذه النتيجة القائمين على الصفحة في تحديد أفضل الأوقات لنشر منشوراتها، وحصول تفاعل عليها. وألا يحدث تشويش عليها من قبل صفحات أخرى.

جدول رقم (8): يوضح الفترات المفضلة لتصفح الفيس بوك.

	التكرار	النسبة
صباحًا	53	%55.2
مساءًا	29	%30.2
ليلاً	14	%14.6
المجموع	96	100

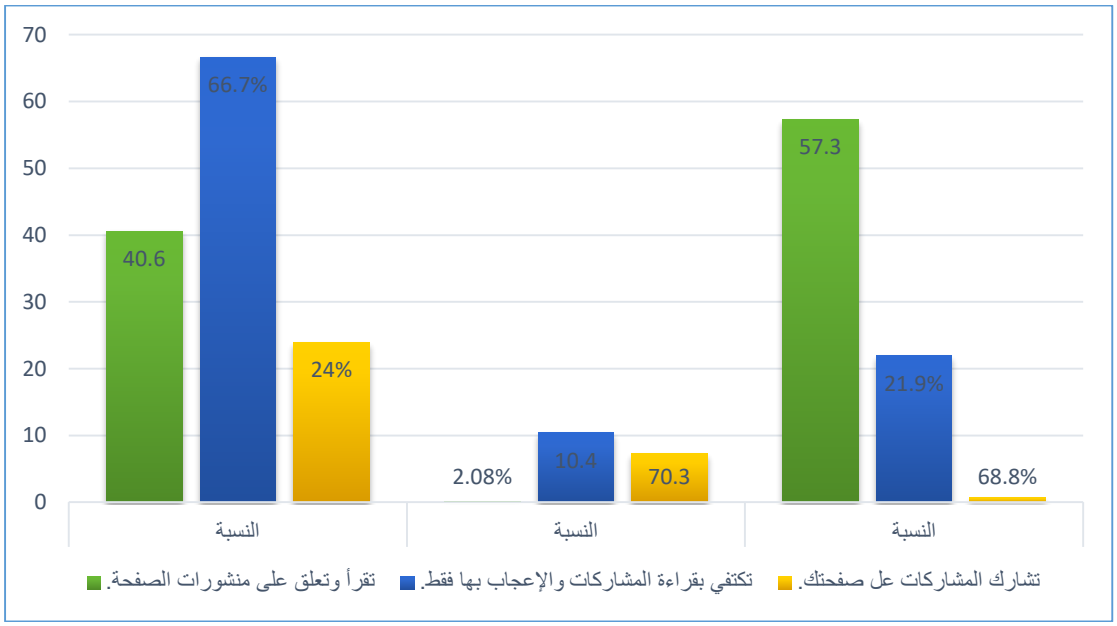
تشير النتائج المعروضة بالجدول رقم (9) والشكل رقم (8) إلى أن اغلب المبحوثين ونسبتهم 66.7% يميلون إلى قراءة المنشورات والإعجاب بها، في حين أن 40.6% منهم يقومون بالتعليق على المنشورات، ونسبة بسيطة جدا منهم تمثل 24% يقومون بمشاركة المنشورات على صفحتهم. وتبين لنا هذه النتائج ضعف التفاعل من قبل المبحوثين سواء من حيث مشاركة المنشورات أو التعليق عليها، على الرغم من أن التفاعلية تُعَدُّ من السمات المميزة لتطبيق الفيس بوك، التي تتيح إمكانية الحوار المباشر، وتبادل الآراء على المنشورات المعروضة. ويمكن إرجاع ضعف التفاعل لتخوف بعضهم من النقد وهذا يفسر ارتفاع أعداد المتابعين ممن يحملون أسماء مستعارة؛ حيث بلغ عددهم 72 ما يمثلون 75% من نسبة المبحوثين. حيث تمثل الإناث النسبة الأكبر ممن يدخل إلى الأنترنت بأسماء مستعارة ويمكن إرجاع ذلك أيضا لأسباب اجتماعية كالخوف من أن يتعرف عليهن أحد، أو لتجنب الإزعاج والمشاكل التي يمكن أن تتعرض لها في محيطهن الاجتماعي. كذلك

تفيد العديد من الدراسات إلى أن مستخدمي الأسماء المستعارة يفضلونها لأجل التعرف بكل حرية دون التعرض لأي إزعاج من أي طرف.

الجدول رقم (9): يوضح طريقة التفاعل مع منشورات الصفحة.

العناصر	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	نعم		أحيانا		لا	
تقرأ وتعلق على منشورات الصفحة.	39	40.6	2	%2.1	55	57.3
تكتفي بقراءة المشاركات والإعجاب بها فقط.	64	66.7	10	10.4	21	21.9
تشارك المشاركات على صفحتها.	23	24	7	7.3	66	%68.8

الشكل رقم (8): يوضح طريقة التفاعل مع منشورات الصفحة.



طبيعة المنشورات المنشورة على الصفحة:

لتحديد نوعية المنشورات، تم تحليل عينة من المنشورات المنشورة على الصفحة وذلك خلال الفترة من سبتمبر 2019 إلى فبراير 2020م، وعليه فقد تم تصنيف المنشورات على النحوالآتي:

- منشورات عامة تتناول موضوعات عامة عن التخصص كالأخبار المرتبطة بالنشاطات المهنية لبعض الجهات والمؤسسات المهنية والأكاديمية. حيث بلغ عددها (93) منشوراً أي ما يمثل (30.6)%.
- الإعلانات، وتصنف لنوعين: النوع الأول، يتعلق بالبرنامج الدراسي، كالإعلانات عن بداية الدراسة والامتحانات والجداول الدراسية وغيرها من الإعلانات المرتبطة بالعملية التعليمية. النوع الثاني من

الإعلانات يختص بالنشاطات الأكاديمية سواء تلك التي ينظمها القسم أو جهات أخرى تقع ضمن نطاق اهتمامات متابعين الصفحة وبلغ عددها 121 منشورا أي ما يمثل 39.8% من حجم المنشورات.

- المناسبات الاجتماعية كالتهنئة أو التعزية ومثل هذا النوع من المنشورات غير قابل للحساب فلا يمكن التحكم فيه؛ وإنما يعتمد على الأحداث التي تطرأ، غير أن القائمين على الصفحة يحاولون أن يجعلوها في أضيق الحدود وبلغ عددها 18، ما يمثل 5.5% من رصيد المنشورات.
- منشورات تقدم مادة علمية مرتبطة بالمناهج الدراسية أو التطورات العلمية في مجال التخصص. ويفيد مثل هذا النوع من المنشورات في تزويد الطلبة والمتخصصين بأحدث مصادر المعلومات المرتبطة بمجال المكتبات والمعلومات مما يسهم في إكساب المتابعين معرفة واسعة بكل المستجدات، خاصة أن القائمين على الصفحة هم من أساتذة القسم والمطلعين على ما يدور في المجال محلياً، وعربياً، وعالمياً. وقد بلغ عدد هذه المنشورات (55) أي ما يمثل (18.1)% من أجمالي عدد المنشورات. والجدول رقم (10) التوزيع العدد للمنشورات.

جدول رقم (10): يوضح التوزيع العددي للمنشورات وفقا لنوع والفترة الزمنية.

الفترة الزمنية 9-2019 إلى 2-2020م	إعلانات		مادة علمية		مناسبات اجتماعية		عامة		نشاط علمي		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
سبتمبر	22	37.3	13	22	6	10.7	15	25.4	3	5.1	59
أكتوبر	25	43.9	6	10.5	4	7	21	36.8	1	1.8	57
نوفمبر	28	39.4	22	30.9	1	1.4	18	25.4	2	2.8	71
ديسمبر	27	61.4	7	15.9	2	4.5	3	6.8	5	11.4	44
يناير	14	37.8	3	8.1	2	5.4	13	35.1	5	13.5	37
فبراير	5	13.9	4	11.1	3	8.3	23	63.9	1	2.8	36
الإجمالي	121	39.8	55	18.1	18	5.9	93	30.6	17	5.6	

انطباعات المتابعين للصفحة:

يعد فهم وتحديد احتياجات المستفيدين أحد المحاور الأساسية التي يتم يجب التركيز عليها بوصفها خطوة أولية لتطوير الخدمات المقدمة. وعليه فقد تم التركيز في هذه الدراسة على تحليل انطباعات المتابعين للصفحة، وعدم الاكتفاء بتحليل مضمون الصفحة. ويتضح من النتائج المدرجة بالجدول (11)، والمتضمن 10 عناصر يُقاس بها رضاء المتابعين عما تقدمه الصفحة، أن المتوسطات الحسابية للفقرات تنوعت بين المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، ولكن في المجمل هناك رضاء من قبل المبحوثين عن ما تقدمه الصفحة وهذا يؤكده ارتفاع الإجابات التي تنحصر بين المرتفع والمتوسط، فقد جاءت الفقرة رقم (1) والمتمثلة في التعرف على مدى إسهام

الصفحة بتقديم المعلومات التي يحتاجها المتابع، بأعلى وسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري 1.02 ودرجة استخدام مرتفعة، وهذا مؤشر جيد على أن الصفحة استطاعت أن تشبع الاحتياجات وتقدم محتوى يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمتابعين. تلتها الفقرة رقم (2) بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (1.01)، ويعتبر هذا مؤشراً جيداً، فاستجابة القائمين على الصفحة في الرد على استفسارات المتابعين مرتفعة، مما يعني أنهم يهتمون بعملية التواصل على الرغم من عدم تفرغهم لهذا العمل، وحرصهم يعد من الأسباب التي تعطي الصفحة مصداقية، وشعبية أكبر وهذا يوكده ازدياد عدد المتابعين يوميا.

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لوصف إجابات عينة الدراسة عن انطباعاتهم عن الصفحة.

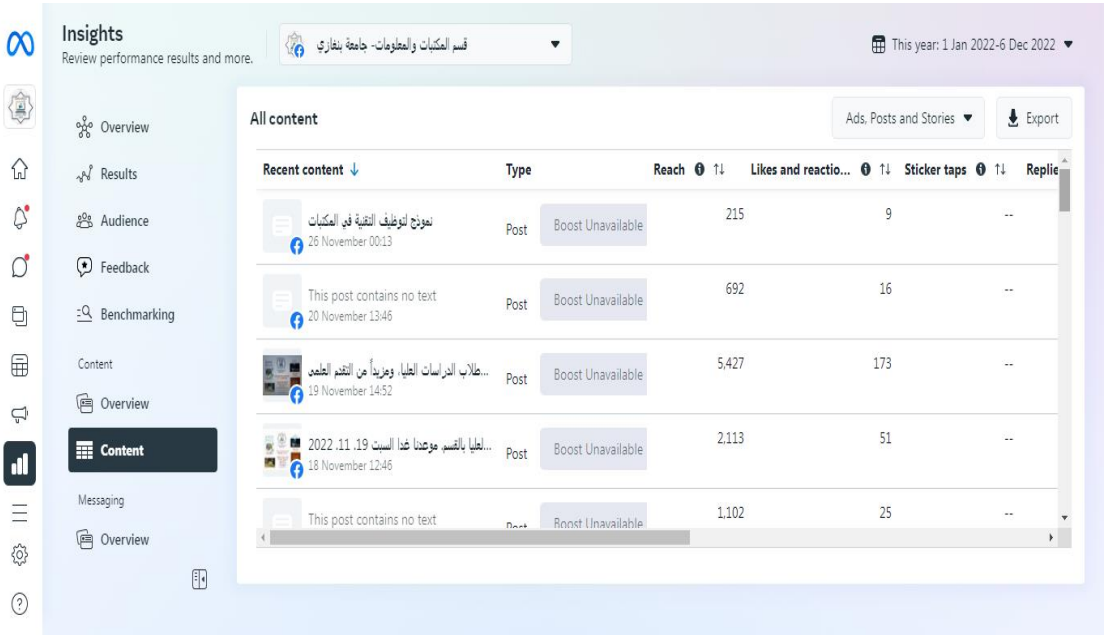
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	تسهم الصفحة في تقديم المعلومات التي احتاجها.	3.98	1.02	مرتفع
2	سهلت الحصول على المعلومات التي احتاج إليها.	3.92	0.95	مرتفع
3	الصفحة لا تقدم منشورات ذات أهمية.	1.50	1.80	منخفض
4	توفر فرصة الاطلاع على الخبرات التعليمية المتنوعة.	3.35	1.11	متوسط
5	الصفحة تمثل آراء القائمين عليها ولا تعكس رؤية الطلبة.	3.30	1.12	متوسط
6	تنشر مفاهيم خاطئة.	0.59	1.93	منخفض
7	تسهم الصفحة في تقديم المعلومات التي أتطلع إليها.	3.91	1.01	مرتفع
8	تقدم منشورات ليست لها علاقة بالتخصص.	3.32	1.28	متوسط
9	تقدم منشورات عامة ليست لها علاقة بالتخصص.	3.51	1.16	متوسط
10	يتم الإجابة على استفسارات بشكل سريع.	3.97	1.01	مرتفع

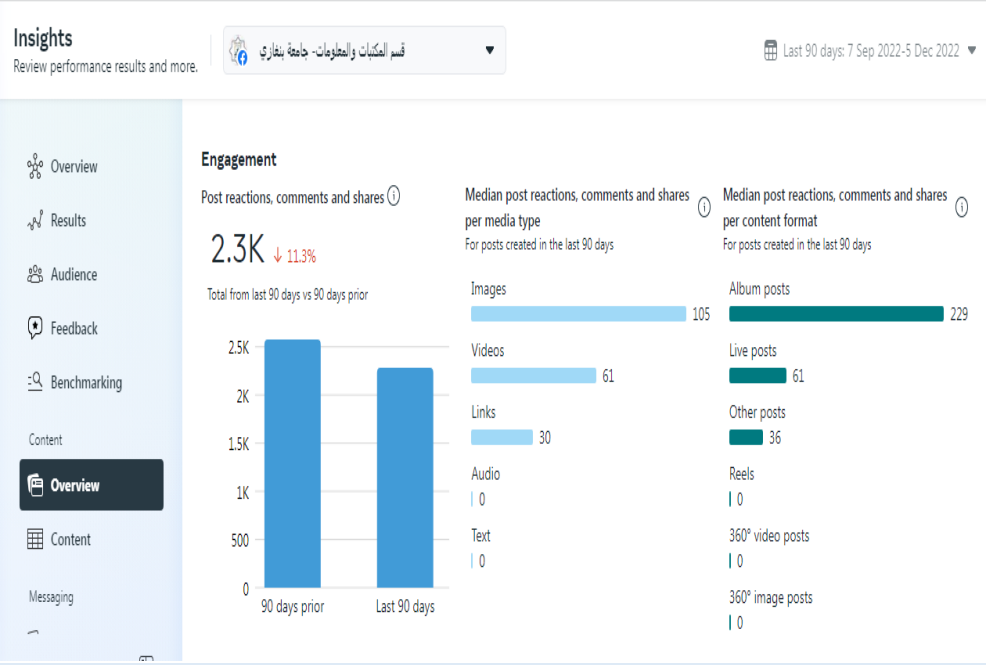
تتعدد وتتنوع الأسباب التي تحفز المتابعين للمتابعة الصفحة، وللوصل إلى فهم أعمق للأسباب الرئيسة التي تدفع المتابعين لمتابعة الصفحة، فقد تم طرح سؤال على المبحوثين لمعرفة وتحديد الأسباب الرئيسة التي تدفعهم لمتابعة الصفحة وذلك من خلال تحديد مجموعة من الخيارات، تم تحديدها من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي حددت الاستخدام بشكل أساسي في مجموعة من العوامل موضحة في الجدول رقم(12) (زاهر راضى،2009، خالد معتوق،2013). ولقد جاءت الإجابات لتؤكد على أن السبب الرئيسي الذي يدفعهم للمتابعة معرفة المواعيد المهمة وذلك بنسبة 91%، في حين تأتي معرفة الجداول الدراسية في المرتبة الثانية بفارق بسيط وبنسبة مثلت 88%، هذا وتأتي في المرحلة الأخيرة من اهتمامات المبحوثين وبنسبة 3% متابعة الأنشطة والفعاليات، على الرغم من أن أكثر المنشورات تفاعلاً هي المنشورات الخاصة بالتهنئة.

جدول رقم (12): يوضح الأسباب التي تحفز المبحوثين على متابعة الصفحة.

أسباب متابعة الصفحة	العدد	النسبة
معرفة الجداول الدراسية.	84	%87.5
معرفة المواعيد الهامة.	89	%92.7
التعرف على اهم نشاطات القسم.	15	%15.6
التعرف على أهم الفعاليات والأنشطة على الصعيد المحلي والعالمي.	3	%3

يوضح الشكل رقم(9) يوضح التفاعل مع منشورات الصفحة حيث تتفاوت طرق التفاعل مع المنشورات وفقا لطبيعة المنشور حيث يتضح أن التفاعل الأكبر يكون مع المنشورات المتعلقة بالدراسة.





النتائج:

توصلت الدراسة من خلال تحليل محتوى صفحة الفيس بوك المنشأة من قبل قسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة بنغازي، كذلك استخدام أداة التحليل insighits والبيانات المجمعة من استمارة الاستبانة، لجملة من النتائج المتمثلة في الآتي:

1. تعتبر اللغة العربية هي اللغة المستخدمة في عرض مضامين الصفحة.
2. يستخدم قسم المكتبات والمعلومات تطبيق الفيسبوك لأغراض متعددة، وهذا واضحً من تنوع المنشورات على الصفحة.
3. ليس هناك سياسة واضحة معتمدة من قبل رئاسة القسم في نشر المنشورات بل ترك الأمر مفتوحًا، فنجد تباين في عدد المنشورات كذلك في نوعيتها.
4. الصفحة لا تتبع إدارة الكلية بل تدار بشكل مستقل من قبل الأعضاء المرشحين من قبل القسم.
5. تعد فئة الطلبة هي الجمهور المستهدف بالدرجة الأولي من خلال مضامين الصفحة.
6. لاقت صحفة قسم المكتبات والمعلومات بجامعة بنغازي قبولًا واسعًا من قبل عدد كبير من تخصصات أكاديمية مختلفة ومن خارج دولة ليبيا، حيث اظهر التحليل الإحصائي للصحفة وجود عدد من المتابعين من جمهورية مصر العربية وفد بلغ عددهم 93 متابعًا.

7. أن الفترتين الصباحية والمسائية هما الأكثر استقطابا للمستخدمين، حيث تأتي الفترة الصباحية في المرتبة الأولى وذلك بنسبة 55.2%، في حين يفضل 30.2% منهم استخدامه مساءً.
8. أظهرت نتائج الدراسة بأن السبب الرئيسي لمتابعة الصفحة كان لأجل معرفة المواعيد المهمة وذلك بنسبة 91%، في حين جاءت متابعة الأنشطة والفعاليات بأقل نسبة تمثلت في 3%.
9. أغلب المبحوثين يميلون إلى قراءة المنشورات والإعجاب بها في حين أن عدداً قليل منهم ما يمثل 40% فقط يقومون بالتعليق على المنشورات.

التوصيات:

مما تقدم فان الدراسة تطرح مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن ترفع من كفاءة أداء هذه الصفحات والتي يمكن تحديدها في النقاط الاتية:

- العمل على وضع سياسة واضحة تتعلق بتحديد عدد المنشورات ونوعها كذلك وقت نشرها.
- وضع أطر وقوانين تضبط التعامل على شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية وعدم تركها لاجتهادات القائمين عليها والتي تمثل المؤسسات التعليمية التابعة لها.
- تشكيل لجنة ذات دراية بالجوانب القانونية والتربوية والتقنية لتقديم الدعم والتوجيه للقائمين على هذه الصفحات.
- العمل على ترسيخ ثقافة الاستخدام الإيجابي لمثل هذه التطبيقات من خلال نشر نتائج هذه الدراسة والعمل على حث المتابعين للتفاعل مع المنشورات بشكل إيجابي وعدم الاكتفاء بالإعجاب بالمنشورات بل ضرورة التعليق عليها وذلك لأجل تعزيز التفاعل بين جميع الأطراف.
- تحدٍ آخر قائم على التدريب والتطوير في مجال فتح صفحات في وسائل التواصل الاجتماعي للمؤسسات، ومنها المكتبات. وهذا التحدي قائم على القدرة على تفعيل الحساب، وتصميم الصور، ومقاطع الفيديو، والوصول لأكبر عدد من المشتركين، والتفاعل المستمر معهم.
- العمل على إجراء دراسات وصفية وتقييمية تقدم بيانات عن التوظيف الأكاديمي لمثل هذه الشبكات من قبل الأساتذة بهدف الكشف عن فعالية استخدامها.

- تحليل نتائج مثل هذه الدراسة والعمل على بناء مخطط اتصال يوضح تدفق المعلومات على مثل هذه الصفحات، وتحديد الاتجاهات في الاستقبال والإرسال للمعلومات، وذلك من خلال تفسير السلوك المعلوماتي.(الزهري،2014)

قائمة المصادر:

- إبراهيم الفار. (2012). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب (2.0). القاهرة: دار الكتب والوثائق المصرية.
- أحمد ماهر شحاته، نور الدين عثمان. (2022). شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر للمحتوي الرقمي العربي في سلطنة عمان: دراسة لحالة طلاب جامعة السلطان قابوس. مجلة أريد الدولية لقياسات المعلومات والاتصال العلمي، ع5، مج3،.ص 161-174.
- أنسام البلاونة. (2012). درجة استخدام طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك الفيسبوك في التواصل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.
- ايمان عبيدى ، ضيف ليندة.(2021).توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في الوسط الاكاديمي بالجزائر: دراسة تحليله لمضامين الصفحة الرسمية لجامعة أم البوافي على شبكة التواصل الفيسبوك. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج 13،ع 4،ص161- 174.
- بركات، زياد .(2012) .صعوبات استخدام الأنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم، مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات التربوية والنفسية 1): 521- 556.
- جلال كاظم الزهيري وهشام جواد كاظم.(2014). الشبكات الاجتماعية ودورها في الاتصال العلمي غير الرسمي: المتخصصين في مجال المعلومات والمكتبات انموذجا. الجمعية العراقية لتكنولوجيا المعلومات، مج 6،ع4. صص24-42.
- خالد بن سليمان معتوق. (2013). اتجاهات استخدام طلاب علم المعلومات بجامعة أم القرى لموقع التواصل الاجتماعية: دراسة تحليلية. اعلم، ع12.
- رحمة بنت سليمان الخروصة، نبهان بن حارث الحراص (2019). توظيف شبكات التواصل الأجتماعي في المكتبات الأكاديمية العمانية: دراسة باعتماد منهجية النظم الناعمة. Cybrarians Journal. ع52.
- زاهر راضى. (2003). أستخدم مواقع التواصل الاجتماعية في العالم العربي. مجلة التربية، جامعة عمان الأهلية: الأردن، ع15.
- عبدالسلام عبد الحميد عمران، إياد علي مفتاح بالحاج.(2021). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تفعيل التواصل الأمثل بين الكلية وطلابها: فيسبوك نموذجاً. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. مج4،ع2، ص 252-288.
- محمود عبد الستار الخليفي. (2009) الجيل الثاني من خدمات الأنترنت: مدخل إلى دراسة الويب 2.0 في المكتبات 2.2. Cybrans Journal، ع18.
- سلطان نواف لرشيدي.(2011). د رجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لمواقع التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية، رسالة ماجستير Kغير منشورة، جامعة اليرموك :الأردن.

- نورة سعود الهزاني .(2013) .فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية العليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة – الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية،(33) ، ص129 – 164، جامعة الإمارات العربية.
- هنادي البلوشي.(2012). خدمات المكتبات الجامعية السعودية المقدمة عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي: الفيس بوك. جامعة الملك عبدالعزيز . رسالة ماجستير .
-Pilgrim, J., & Bledsoe, C. (2011). Learning through Facebook: A Potential Tool for Educators. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(1), 38-42.
-Lian Niu.(2017) using facebook for Academic purposes: current Literature and directions for future research. Journal of educational computing research, 56 (8), 1384-1406.doi:10.1177/073.5633117745161.
-Ru -Chu, S. (2013). Effect OF Using Facebook To Assist English For Business Communication COURSE Instruction. *Turkish Online Journal Of Educational Technology*,12(1), 52-59.
-Malita, Laura.(2011). Can We Use Facebook Like A Teaching & Learning Tool. *Journal Plus Education / Education Plus*, 7(1), p101- 109.
-Smith & Caruso (2010)
-Woodruff, C., Rumsey, J. M., & Fecho, G. M. (2012). Social Media in Optometric *Education. Optometric Education*, 37(2), 73.
- Jackson, Mary; Helms, Marilyn. (2008). Student Perceptions of Hybrid Courses: Measuring and Interpreting Quality, Journal of Education for Business, P. 7-13, Heldref Publication.
-Junco, R., Heiberger, G., Oloken, E. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades, Journal of Computer Assisted Learning, 27(2): 119-132.
-Kaplon, A.M, Haenlein, M (2010) . use of the world, unite: the challenges and opportunities of social media. Business noricons, 33(1),pp 59-68.
-Karbinsiki, A. (2010). Facebook and the Technology Revolution. N, Y Spectrum Publication.
-Koohang, A. (2004). A study of Users Perceptions toward e- learning course were usability. International Journal on E- Learning. P(10) https://napoleoncat.com/stats/facebook users-in mlibya/2020/03#:~:text=There%20were%205%20401%20000,group%20(2%20050%2000)
-https://www.218tv.net/12865-2/
-Towener & Munoz. (2009). https://www.statista.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/
- **Empowering** people with data Internet usage worldwide – statistics & facts | Statista تاريخ الوصول / 2022/13

The advantage of using Facebook in academic communications: case study to library & information department in Benghazi University

Dr: Azza Abubaker
Azza.abubaker@uob.edu.ly

Abstract:

The paper aim to identify the average of use the social networking, Facebook in the motivation of optimal communication between library & information department and its students, by measuring the average of publications, number of responding and interactive with posts. The mix metedology has been used as an interpretive approach to achieve the primary aims of this study, which is to extract the real world complexity and evolve the use of social networks and thereby to realize the main target of improving the use of social networks in accordance with the original problematical situation. Several of tools were used to collect data (online questionnaire, content analysis and Insighits tool).

The findings showed that there were statically significant differences in using Facebook application in academic communication among student and academic staff.

مقومات التمكين الإداري للمرأة الأكاديمية بالمناصب القيادية في جامعة بنغازي: كلية الآداب نموذجا

إعداد: أسماء أحمد الكبتي
محاضر بقسم علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة بنغازي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة واقع التمكين الإداري للمرأة الأكاديمية بالمناصب القيادية في جامعة بنغازي، وذلك من خلال التعرف على مقومات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية في كلية الآداب. استخدمت الباحثة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (11) مشاركة من القيادات الأكاديمية النسائية في الكلية وهن: ـ (وكيلة الكلية ــ رئيسة مكتب ضمان الجودة ــ رئيسة مكتب خدمة المجتمع والبيئة ـ رئيسة قسم ــ منسقات برامج العمل) للفصل الثاني من العام الدراسي (2022. 2023). واللاتي تم اختيارهن بالمعاينة الهادفة. واستخدمت الباحثة لجمع البيانات أسلوب المقابلة المقننة، وتم قياس التمكين الإداري من خلال معرفة مقومات التمكين في بيئة العمل الإداري في الكلية، ومن خلال معرفة المهارات القيادية لدى أفراد العينة. وتوصلت الدراسة من خلال نتائجها الى ضعف مقومات التمكين الإداري في الكلية والمتمثلة في: ـ (تفويض السلطات ــ التدريب ــ التحفيزـ الاتصال الفعال) باستثناء بعد العمل الجماعي الذي كان مرتفعا. إلا أن الكلية تدفع بالشخصيات النسائية الأكاديمية لتولي المناصب القيادية، وتمنح لهن الفرص بشكل متكافئ مع القيادات الرجالية في الكلية، كما توصلت الدراسة الى ارتفاع توفر المهارات القيادية لدى أفراد العينة والمتمثلة في: ـ (تحمل المسؤولية ــ السلوك الإبداعي ـ القدرة على الاستئناف ـ القدرة على الموضوعية) وعلى ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات بالخصوص.

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر تغيرات اجتماعية متسارعة، والتي باتت تفرض تحديات كبيرة على كافة المجتمعات الإنسانية؛ وذلك من حيث ضرورة مواكبتها، وإيجاد القدرة على التكيف معها. ومما يزيد من قوة هذه التحديات أنها باتت تفرض نفسها حتى على سلوكيات واتجاهات الأفراد، من حيث مواجهتها والتعامل مع مستجداتها؛ إذ أصبحت المرأة العربية بشكل عام والمرأة الليبية بشكل خاص _في الألفية الثالثة _تواجه العديد من التحديات العالمية الجديدة؛ إذ لم تعد زيادة نسب التعليم، وزيادة معدل المشاركة في سوق العمل، ورفع مستوى تولي المرأة للمناصب القيادية هي التحديات الوحيدة التي تواجه المرأة؛ فهذه الزيادات الكمية في مستوى تعليم وعمل المرأة لا تحقق أهدافها المرجوة ؛ ما لم تكن المرأة قادرة على ممارسة دورها بفاعلية ووعي ، وتوظيف مهاراتها وخبراتها للوصول الى أقصى الممارسات واتخاذ أفضل القرارات ، التي تعظم الاستفادة من ممارستها لأدوارها الاجتماعي.

وعلى هذا الأساس فرضت طبيعة التغير الاجتماعي المعاصر حتمية تمكين المرأة كأحد أهم التحديات التي تواجهها في العصر الحديث. فالتمكين هو كل ما من شأنه تفعيل مشاركة المرأة، وتنمية قدراتها ومهاراتها بما يجعلها قادرة على السيطرة على وضعها وظروفها، وبالتالي تأكيد ذاتها على مختلف الأصعدة الاجتماعية والنفسية والمهنية والسياسية، وزيادة مساهمتها الفعالة في بناء المجتمع.

ويعتبر مدخل تمكين المرأة من المداخل المستخدمة من قبل الدول لإدماج المرأة في عملية التنمية، وهو مدخل حديث، يهدف الى تمكين المرأة من خلال الاعتماد على النفس عن طريق الثقافة والتعليم والعمل والتوظيف، والقضاء على كل أنواع تبعية المرأة واستكانتها اجتماعيا، واقتصاديا، وسياسيا. ولذلك يعتبر من أهم البرامج التي يجب اتباعها والأكثر تداولا في الوقت الحاضر (عبد الله، 2020: 233)

وعلى هذا الأساس نال موضوع تمكين المرأة اهتماما عالميا، وعقدت حول العديد من المؤتمرات والاتفاقيات الدولية والعالمية. التي دعت الى ضرورة تحقيق مشاركة أكبر للمرأة في المجتمع الدولي، وتولي المزيد من المناصب القيادية وعدم بقائها حكرا على الرجل. وفي نهاية القرن العشرين تم اختيار مفهوم التمكين من قبل هيئة الأمم المتحدة، واعتباره أحد المفاهيم الهامة والداعمة لأي نهضة تنموية أو فكرية (شرع، 28:2019).

ويعد التمكين الإداري من أحدث الأساليب الإدارية المعاصرة، والذي تسعى المؤسسات الحديثة الى تطبيقه، إضافة الى كونه أحد أهم أنواع تمكين المرأة، لأنه يتعلق بالمرأة في العمل الإداري، ويقيس درجة وقوة

فاعليتها، ومساهمتها في أحداث تغيير فعلي في بيئة العمل بالمؤسسات المختلفة. وخاصة في حال وصولها للمناصب القيادية، ومواقع اتخاذ القرار. فهو في هذه الحالة يعطي صورة صادقة وفعلية عن درجة تمكين المرأة في بيئة العمل، ويعكس درجة حداثة تلك المؤسسات ومراعاتها للقواعد التشريعية والقانونية المساندة للمرأة.

ووفقا للمؤشرات التي أوردها صندوق الأمم المتحدة الإنمائي لقياس تمكين المرأة؛ تأتي مشاركة النساء في المواقع القيادية في أول هذه المؤشرات، يليها مشاركة النساء في اللجان والمواقع العامة، ثم إتاحة فرص التعليم والتدريب غير التقليدية أمام النساء، ومشاركتهن في عملية صنع القرارات، وقدرتهن التنظيمية لأنشاء مجموعات للمطالبة بحقوقهن.

وبالتالي تزداد أهمية التمكين الإداري المرأة في المناصب القيادية في المؤسسات المختلفة؛ إذ تعد المرأة موردا بشريا هاما ينبغي إدماجها في خطط التغيير، والاستفادة من قدراتها كقوة فاعلة ومؤثرة في سوق العمل، وصنع القرار. وبالتالي فإن عدم أو ضعف تمكين المرأة يعد هدرا في الفاعلية الإنسانية يعيق التنمية في المجتمع، وهذا يتطلب أن تكون المرأة على وعي بضرورة تمكينها في مجالات الحياة المختلفة لتحقيق العدالة والتنمية المجتمعية (زايد ،2015: 9)

وتزداد حجم التوقعات الاجتماعية مع ارتفاع مستوى تعليم المرأة، وحصولها على المؤهلات الجامعية العليا، نظرا لامتلاكها قدرات علمية عالية، ينبغي توظيفها بفعالية في المناصب القيادية. وخصوصا في المجتمعات الأخذة نحو التقدم والتي يعد المجتمع الليبي واحدا منها. وتعد ليبيا من الدول الرائدة في المنطقة العربية في مجال حقوق المرأة من الناحية التشريعية، فقد جعلت ليبيا من تعليم المرأة واحدة من أولويتها الرئيسية؛ فعقب حصول ليبيا على الاستقلال السياسي عام 1951م نص دستور الدولة الليبية على أن التعليم حق لكل مواطن ومواطنة، كما نص على إلزامية التعليم الابتدائي، ومجانيته للذكور والاناث (القماطي ، 1984: 45) ومن الناحية القانونية صدقت ليبيا على جميع المواثيق والاتفاقيات الدولية والإقليمية التي تقرر المبادئ والسياسات المختلفة لمشاركة المرأة في العمل وضمان حقوقها الاقتصادية (العبيدي ،2003:44) مما ساعد على زيادة تعليم المرأة الليبية ، والتحاقها بالتعليم الجامعي وما فوق الجامعي ، ووصولها الى مستوى أكاديمي في مختلف التخصصات بالعلوم الطبيعية والإنسانية .

الأمر الذي يجعل من الضرورة بمكان إجراء الدراسات العلمية للتعرف على مدى توفر مقومات تمكين المرأة الليبية على كافة الأصعدة بشكل عام، ومقومات التمكين الإداري للمرأة الأكاديمية في المناصب القيادية

بشكل خاص؛ نظرا لقدرتها العلمية على تولي هذه المناصب، والمساهمة في احداث تغيير إيجابي في المؤسسة الجامعية. وبالتالي تسعى الباحثة للوصول إلى إجابة منهجية عن مدى توفر مقومات التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية في الكليات الجامعية وتتخذ الباحثة من كلية الآداب بجامعة بنغازي نموذجا للدراسة.

أولا: إشكالية الدراسة.

في ضوء التغيرات العالمية المفروضة على المؤسسات من حيث التركيز على الموارد البشرية، وتنمية رأس المال الفكري، تشهد مؤسسات التعليم العالي اهتماما عالميا لتطبيق الإدارة الحديثة، والاهتمام بالموارد البشرية، ويعد موضوع التمكين الإداري من الموضوعات الإدارية الحديثة التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين ؛ وذلك لترسيخ مبدأ الابداع في العمل لدى العاملين في مجال الإدارة ، وهو النظرية التي تتردد مؤخرا في مجال الفكر الإداري ، الذي بات يهتم بالتطوير وتنمية الجانب الإنساني داخل المؤسسة (الابراهيم واخرون ، 2008: 13) فنظرا للاهتمام المتزايد بالقوى البشرية وتنمية القيادات والتحول من مدرسة الإدارة العلمية الى مدرسة العلاقات الإنسانية التي تعتبر الانسان محور العملية الإدارية؛ تشكل مفهوم التمكين بهدف تحرير العاملين من التقيد بالإجراءات الروتينية الى المشاركة في جمع المعلومات واتخاذ القرارات، وتحمل المزيد من المسؤوليات، واستخدام الصلاحيات، ومنحهم قوة التصرف، والمشاركة الفعلية في إدارة المؤسسات، وتعزيز الفكر الإداري لديهم. دون تدخل مباشر من الإدارة (النمر واخرون، 2011: 33) ويأخذ تمكين العاملين عدة أشكال ويتحقق بعدة وسائل أهمها: تفويض السلطات، وتحفيز العاملين، وتصميم الوظائف بطريقة تمكن العاملين من توظيف ابداعهم، كما يرتبط بعنصر الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين (العويسي ، 2007: 70) ويحقق التمكين الإداري عدة مزايا منها استخراج أقصى الطاقات من الموارد البشرية، وتحسين الوضع النفسي للعاملين، ويؤدي الى التقدم في إدارة الجودة واستمرارية التطوير في الهيكل التنظيمي ومستوى الأداء. (الطراونة، التهدي ،2017: 39)،

ويعد مدخل تمكين النساء أحد الأساليب الإدارية الحديثة في مجال إدارة الموارد البشرية ، والتي يمكن استخدامها في تحسين الأداء والإنتاجية وجودة الخدمة في المنظمة وزيادة الفعالية التنظيمية ، ويتطلب التمكين توافر عدة مقومات منها:. الثقافة التنظيمية ، المشاركة ، الاتصال ، التدريب ، الثقة الإدارية ، وضوح الدور ، التدريب والدعم التنظيمي (نافع، 2011: 440) وعلى الرغم من أن مشاركة المرأة في إدارة المؤسسات تعد

حديثة نسبيا ، الا أن الدراسات أثبتت أن المرأة تملك العديد من المهارات والقدرات اللازمة للقيادة مثل :. القدرة على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات ، وتغيير طريقة العمل بما يتناسب مع التطورات السريعة التي تحدث في البيئة الخارجية (كشكوشة ،45:2013)

وتعد مؤسسات التعليم العالي في مقدمة مؤسسات المجتمع المطالبة بالتغيير، وتطبيق أحدث ما توصلت اليه النظريات العلمية على كافة الأصعدة الثقافية والإدارية والتعليمية والتقنية. لتحقيق وظائفها الأساسية المتمثلة في التعليم، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي. وبما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث. وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تطور وكفاءة العناصر البشرية الموجودة بها، وما يتمتعون به من مهارات مختلفة.

وأكدت الدراسات العلمية أن تدني وجود المرأة في المناصب القيادية في التعليم العالي يعد ظاهرة عالمية، حيث بينت الدراسات أن نسبة القيادات النسائية في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 2014م لا تتجاوز (23%) في حين أن نسبة الهيئة التدريسية من النساء لا تتجاوز (43%)وأن نسبة الحاصلات على درجة الاستاذية منهن هي (26.81%) (العطوى، مرعي، 128:2018)

وبالتالي أصبح موضوع التمكين الإداري للقيادات النسائية في التعليم العالي واحدا من الموضوعات الحديثة والحيوية التي جذبت اهتمام الباحثين عالميا؛ اذ أصبح من الصعب تجاهل الدور القيادي المحدود للمرأة، وتدني الفرص المتاحة لها في المناصب القيادية في التعليم العالي. خصوصا في ضوء معطيات الإدارة الحديثة التي باتت تهتم بتنمية رأس المال الفكري، والاهتمام بالموارد البشرية والعمل الجاد على توظيفها الى أقصى حد ممكن. وخصوصا في المجتمعات العربية بشكل عام، والمجتمع الليبي بشكل خاص؛ إذ أنها في أمس الحاجة لاستغلال جميع الطاقات الكامنة في عناصرها البشرية. وخصوصا لدى الشخصيات القيادية في المناصب المختلفة. نظرا لقوة تأثيرها في صنع القرار في المؤسسة؛ الأمر الذي يجعل من الدراسة العلمية لموضوع التمكين الإداري للقيادات الاكاديمية النسائية في التعليم العالي أهمية كبرى.

وفي حقيقة الامر إن التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية في المناصب القيادية يحتاج للعديد من المقومات، منها ما يتعلق بالمؤسسة وبيئة العمل، ومنها ما يتعلق بالقدرات والمهارات التي تمتلكها المرأة في حد ذاتها. ولا يمكن تحقيق التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية في المناصب القيادية؛ مالم تتوفر هذه المقومات.

والواقع أن المؤسسات العربية بشكل عام مازالت تواجه العديد من التحديات في سبيل توفير مقومات التمكين الإداري للمرأة منها: . الهيكل التنظيمي الهرمي، والمركزية، وعدم الرغبة في التغيير، وخوف المرؤوسين من

المسؤولية والتعرض للمساءلة، وخوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفهم، وعدم تشجيع المبادرة والابتكار، وغياب التدريب والتطوير، وضعف الحوافز والمكافأت (العتيبي ،2005: 66) كما أن المرأة العربية مازالت تعاني رغم تعليمها من الثقافة الابوية السائدة في المجتمع، والنظام الجندري الذي يحدد الأدوار الاجتماعية وفقا للنوع الاجتماعي. ووفقا لهذا المنظور الاجتماعي فإن المناصب القيادية تكون حكرا على الرجال فقط دون النساء.

وتعد ليبيا من الدول السباقة في الاهتمام بموضوع المرأة، فمن الناحية التشريعية فبدءا من صدور الدستور الملكي الصادر سنة 1952م، وكذلك الإعلان الدستوري الصادر سنة 1969م والاعلان الدستوري الصادر سنة 2011 م؛ اتخذت الدولة جملة من التدابير التشريعية والتنفيذية للقضاء على التمييز ضد المرأة ومنحها حقوقها في التعليم ، والعمل ، والتمتع بنفس فرص التوظيف (كازوز ،91:2016) كما صدقت ليبيا على المعاهدات والاتفاقيات الدولية لتعزيز مساهمة المرأة في الحياة العامة والاقتصادية ، والتي من أهمها الاتفاقية الدولية لمناهضة كافة أشكال التمييز ضد المرأة المنعقدة سنة 1979م والمعروفة باسم (اتفاقية السيداو)، وكذلك الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية للمرأة ، كما أن مواد القانون الليبي لا تفرق بين الفرص التي يحصل عليها المواطنون الا بقدر استعدادهم لتحمل المسؤولية ، وقدرتهم على اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة للمشاركة في عملية التنمية والاقتصاد بشكل عام (كازوز،2016: 30)

وعلى الرغم من سن القوانين المعززة لدور المرأة في ليبيا ؛ الا أننا نجد ندرة في تقلد المرأة للمناصب القيادية (التشريعية والتنفيذية) ، وأن تواجدها يقتصر على الشؤون الاجتماعية وشؤون التعليم والبحث العلمي فقط ، كما نسبة مشاركتها لا تتناسب مع نسبتها الى عدد السكان ،أو مستوى التحاقها بالتعليم في كافة مراحله، فمنذ العام 1977 وحتى عام 2000م تقلدت خمسة سيدات فقط مناصب قيادية في المؤتمر الوطني العام (مؤتمر الشعب العام) ، وهي المتعلقة بشؤون المرأة (الشؤون الاجتماعية) أما على مستوى رئاسة الوزراء (اللجان الشعبية العامة) فقد تقلدت سيدتان فقط منصب أمانة التعليم والبحث العلمي ، وأمانة الاعلام والثقافة على مدار ثلاثة عقود تقريبا (العبيدي ، 2003: 60) . وقد توصلت دراسة (العباني، 2015) الى وجود صعوبات تحول دون تمكين المرأة من المساهمة الفعالة في عملية التنمية في المجتمع الليبي، منها عدم الاعتراف بقدراتها وكفاءاتها مقارنة بالرجل؛ الامر الذي يعرضها للتهميش والاقصاء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في المجتمع، وفيما يتعلق بالكليات الجامعية في ليبيا تعد كلية الآداب بجامعة بنغازي أول كلية

أكاديمية تأسست في ليبيا؛ فإنه بدءا من تاريخ إنشائها في عام (1955م) وحتى هذا اليوم، فقد تقلدت عمادة الكلية سيدة واحدة فقط! وذلك خلال الفترة الزمنية من (2007 ـ 2009م). والتي عرفت باسم أمينة اللجنة الشعبية للكلية في ذلك الوقت. لكن فيما يتعلق بمنصب رئاسة الأقسام العلمية فقد حظيت الشخصيات النسائية الاكاديمية بتقلد هذا المنصب القيادي خلال فترات عديدة من تاريخ انشاء الكلية. هذا إضافة الى صدور قرار من وزارة التعليم العالي سنة (2021م) بشأن تأنيث منصب وكيل الكلية في الكليات الجامعية، دون الإشارة الى إمكانية تقلدها منصب عمادة كلية أو رئاسة الجامعة! الامر الذي يمكن تفسيره في ضوء نظرية السقف الزجاجي لتمكين المرأة، ووجود عوائق لا مرئية تحصر المرأة الاكاديمية في مناصب قيادية معينة فقط.

لذلك تتجه الباحثة للوقوف على حقيقة التمكين الإداري للقيادات النسائية الاكاديمية بكلية الآداب بجامعة بنغازي؛ وذلك من خلال معرفة مدى توفر مقومات التمكين الإداري في الكلية، ومدى توفر المهارات القيادية لدى المرأة الاكاديمية. وعلى هذا الأساس تم صياغة مشكلة البحث على النحو التالي: مقومات التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية في جامعة بنغازي: كلية الآداب نموذجا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على أحد الموضوعات الحديثة في مجال الإدارة ألا وهو موضوع التمكين الإداري في المناصب القيادية، ولدى فئة هامة من فئات المجتمع وهي المرأة الاكاديمية؛ الامر الذي يسهم في الوقوف على ممارسة المرأة الاكاديمية لدورها القيادي في الكلية الجامعية. وبالتالي تعكس هذه الدراسة درجة حداثة الكلية الجامعية كمؤسسة علمية مطالبة بمواكبة التغيرات الاجتماعية المعاصرة خصوصا فيما يتعلق بقضية المرأة؛ وذلك بالمساهمة في احداث تغيير إيجابي في نظرة المجتمع الليبي لها، والقضاء على الموروث السلبي تجاهها. لذلك فإن نتائج هذه الدراسة يتوقع أن تسهم في نشر الوعي لدى العاملين في إدارة الجامعة، ووزارة التعليم العالي؛ بضرورة تطبيق التمكين الإداري وخصوصا للمرأة الاكاديمية في المناصب القيادية في العمل الجامعي. وكل ما سبق يعزز من أهمية هذه الدراسة ولاسيما في ظل ندرة البحوث والدراسات المحلية المتعلقة بالتمكين الإداري للمرأة في المناصب القيادية في المجتمع الليبي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق هدف عام يتمثل في فهم حقيقة التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية القيادية؛ وذلك من خلال التعرف على مقومات التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية بكلية الآداب بجامعة بنغازي، وينبثق من هذا الهدف العام هدفين فرعيين هما:

1. معرفة مقومات التمكين الإداري في كلية الآداب ـ كمؤسسة إدارية ـ والمتمثلة في: . تفويض السلطات ــ اتاحة العمل الجماعي ــ التدريب ــ التحفيز ــ الاتصال الفعال.

2. التعرف على القدرات القيادية لدى المرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية في كلية الآداب والمتمثلة في: . القدرة على تحمل المسؤولية ـ السلوك الإبداعي ــ القدرة على الاستئناف ـ القدرة على الموضوعية.

الدراسات السابقة: .

فيما يلي يتم استعراض مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

1. **دراسة (Batliwala, Misra،Dhahran .2002) بعنوان :. التحديات المرتقبة للنهضة النسائية عالميا في جنوب أسيا للدراسات حول المرأة .دراسة مقدمة الى التجمع النسوي العالمي التاسع AWID** .هدفت الدراسة الى التعرف على مقومات تمكين المرأة من القيادة في المؤسسات المعاصرة ، ووضع تصور يساعد على التمكين الإداري للمرأة القيادية في المؤسسات الاجتماعية في المجتمعات الاسيوية ، اعتمد الباحثون على المنهج الكيفي ، بإجراء مقابلات مع (18) حالة قيادية لاستكشاف ومناقشة قضايا التمكين والقيادة للمرأة ، توصلت الدراسة الى الحاجة الى ضرورة وجود بيئة عمل مواتية للتعبير عن رؤى المرأة للتنمية وممارسة حقها في القيادة ، إضافة الى ضرورة تحديث هياكل السلطة، والتحكم في الموارد في جميع أنواع المؤسسات التي تدعم صلاحيات المرأة في الإدارة ، وضرورة وضع آليات لدعم ظهور القيادات النسائية على جميع المستويات.(Batliwala,Misra,Dhahran.، ت: مخدوم ،2020) .

2. **دراسة ايمان الحسين (2011) بعنوان :. السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية الأردنية والمعوقات التي تواجهها** .هدفت الدراسة الى التعرف على السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية والمعوقات التي تواجهها ، باستخدام المنهج النوعي للبحث،،وتكونت عينة الدراسة من (55) إمراه قيادية ، تم اختيارهم بالمعاينة الهادفة، واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة والملاحظة والوثائق الرسمية كأداة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية تتميز بعدة سمات أهمها الشخصية المتزنة ، والقدرة على تحمل المسؤولية ، والدافعية العالية

للعمل ، والمرونة، وثقتها بنفسها متوسطة .كما أنها تملك مهارات قيادية عيدة فهي تعمل بروح الفريق ، ومتعاونة مع الجميع وتتميز بالإبداع. (الحسين، 2011)

3.**دراسة نوف المطيري، ماجدة الجاردوي (2016): . بعنوان: . درجة توافر عناصر التمكين الإداري للقيادات النسائية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.** هدفت الدراسة الى التعرف على درجة توافر عناصر التمكين الإداري والمتمثلة في: . العمل الجماعي، الاتصال الفعال، التدريب، تفويض السلطات، التحفيز، لدى القيادات النسائية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات من القيادات النسائية في الكلية والبالغ عددهن (14) فردا. وتوصلت الدراسة الى أن توافر عناصر التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الكلية المدروسة كان بدرجة متوسطة، وكان بعد العمل الجماعي والتدريب في المرتبة الأولى، يليها الاتصال الفعال، ثم تفويض السلطة، بينما كان عنصر التحفيز في المرتبة الأخيرة. (المطيري، الجاردوي ،2016)

4.دراسة رويدا العطوي ، كائنكان مرعي (2018) بعنوان :. أثر التمكين الإداري على الابداع من وجهة نظر القيادات النسائية في التعليم العالي السعودي كأحد مداخل تحقيق رؤية 2030هـ. هدفت الدراسة الى معرفة أثر التمكين الإداري على الابداع الإداري من وجهة نظر القيادات الاكاديمية في التعليم العالي السعودي كأحد مداخل تحقيق رؤية 2030، تكون مجتمع الدراسة من (17)جامعة سعودية و تم اختيار عينة عشوائية بسيطة حجمها (90) شخصية نسائية قيادية أكاديمية تتنوع مناصبهن بين وكلية كلية . رئيسة قسم ، وتم قياس التمكين الإداري وفق أبعاده :. تفويض السلطات . تدريب القيادات . الاتصال الفعال . تحفيز القيادات .أما محور الابداع تضمن الابعاد الاتية :. حل المشكلات . المخاطرة . المرونة . وتوصلت الدراسة الى وجود أثر معنوي للتمكين الإداري بأبعاده المختلفة على الابداع لدى القيادات الاكاديمية، وأن تفويض للسلطات ومنح صلاحيات اتخاذ القرار من الجهات العليا للقيادات النسائية من أهم المقومات ذات العلاقة بزيادة لإبداع لديهن. (العطوى، كائنكان ، 2018)

5. دراسة أسماء مخلوف (2020) بعنوان: . التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة جازان. **هدفت** الدراسة الى معرفة درجة توافر أبعاد التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة جازان، وكيفية مساهمتهن في تطوير التعليم الجامعي. شملت العينة (57) قائدة نسائية، توصلت الدراسة الى توفر أبعاد

التمكين الإداري المتمثلة في: العمل الجماعي . التدريب والتحفيز . والاتصال الفعال بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة، بينما اتضح وجود انخفاض في بعد تفويض السلطات. (مخلوف، 2020)

التعليق على الدراسات السابقة :

تحصلت الباحثة على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالتمكين الإداري للمرأة في المناصب القيادية، ومن خلال استعراض هذه الدراسات تبين أنها اتفقت جميعا على أهمية التوجه نحو التمكين الإداري للمرأة القيادية كأسلوب اداري حديث . بالنسبة للمؤسسات بشكل عام ولمؤسسات التعليم العالي بشكل خاص . نظرا لأهميته وارتباطه بموضوعات إدارية أخرى ذات أهمية بالنسبة للمؤسسات الحديثة مثل موضوع الابداع الإداري. حيث يتضح من الدراسات العربية مدى اهتمام المجتمعات العربية بموضوع التمكين الإداري للقيادات النسائية الاكاديمية؛ كنتاجا طبيعيا للتغيرات المعرفية والتكنولوجية المعاصرة التي طرأت على الجامعات، إذ سعت حكومة المملكة العربية السعودية لوضع خطة (2030م) والاهتمام بقطاع التعليم العالي، لذا جاءت دراسة (العطوى ،مرعي،2018) لمعرفة درجة التمكين الإداري للمرأة القيادية في مؤسسات التعليم العالي وأثر هذا التمكين في إطلاق طاقتها الإبداعية؛ سعيا لتحقيق أهداف ورؤية 2030م، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية بين التمكين الإداري وفق أبعاده المقاسة (التفويض، التدريب، التحفيز ، الاتصال الفعال) والابداع الإداري وفق أبعاده المقاسة (حل المشكلات . المخاطرة . المرونة).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة مقومات التمكين الإداري في المؤسسة وهي: . تفويض السلطة ـ تدريب القيادات ـ الاتصال الفعال ـ التحفيز ـ العمل الجماعي. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (ايمان الحسين ،2011) في معرفة المهارات والقدرات المتوفرة لدى المرأة القيادية. وهذا ما يميز الدراسة الحالية في اهتمامها بدراسة مقومات التمكين الإداري على الصعيدين التنظيمي والشخصي معا؛ وبالتالي تسد الدراسة الحالية فجوة علمية قائمة في الدراسات السابقة.

وتعتمد الدراسة الحالية على المنهج النوعي؛ نظرا لارتباطه بالمنظور الفكري للنسوية، وهذا ما اتبعته كل من (الدراسة العالمية المقدمة لمنظمة AWID ،2002) ودراسة (ايمان الحسين،2011).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (المطيري والجاردوي، 2016) من حيث اتخاذ كلية واحدة مجالا مكانيا للدراسة؛ مما يتيح المجال لفهم حقيقة التمكين الإداري بعمق؛ ففي حين أجريت دراسة (المطيري والجاردوي) على الشخصيات النسائية القيادية الاكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، تجرى الباحثة الدراسة الحالية

على الشخصيات النسائية القيادية الاكاديمية بكلية الآداب جامعة بنغازي. وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات العلمية؛ من حيث اثراء الدراسة الحالية بالمعلومات والنتائج القيمة، والتي أسهمت في اتساع دائرة المعرفة العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ثانيا: . تعريف مفاهيم الدراسة نظريا وإجرائيا: .

1.مفهوم التمكين الإداري.

قدمت للتمكين الإداري تعريفات نظرية عديدة وتتبنى الباحثة التعريف التالي للتمكين الإداري بأنه "مشاركة المرؤوسين لرؤسائهم في سلطتي صنع واتخاذ القرارات في إطار عمل قائم على تحديد المسؤولية، والثقة المتبادلة والتدريب والدعم؛ من اجل التميز في تحقيق أهداف المنظمة والعاملين بها والعمل على تحسينها باستمرار " (أبو المجد، 33:2008).

ويعرف التمكين الإداري اجرائيا: بأنه هو العملية التي يتم بموجبها منح القيادات الاكاديمية النسائية بكلية الآداب من الصلاحيات والسلطات في سياق وظائفهن، وتوفير بيئة عمل تشجعهن على المبادرة. وتحفزهن على الاستمرارية في الأداء. ويقاس ذلك من خلال اجابتهن عن أسئلة المقابلة المقننة المتعلقة بمقومات التمكين الإداري.

2.مفهوم مقومات التمكين الإداري في الكلية: .

"التمكين الإداري يتطلب عدد من الممارسات الإدارية وهي الخصائص التنظيمية التي تشير الى ممارسته على مستوى المنظمة "(مخدوم، 107:2020)، وقد وضع العلماء عدة ممارسات وخصائص تنظيمية لازمة لتطبيق التمكين الإداري في المؤسسة، والخصائص المحددة للدراسة هي كالآتي: .

- **تفويض السلطة:** ويعرف بأنه "إسناد السلطة الإدارية من الرئيس الى المرؤوس مع تخويله صلاحية اتخاذ القرار فيما يخص المهام والواجبات الموكلة اليه، إضافة لتحمل المسؤولية والمسائلة الناجمة عن امتلاك السلطة " (فريد، 27:2005)

واجرائيا يقصد بتفويض السلطة: . الصلاحيات الممنوحة من كلية الآداب للشخصيات الاكاديمية النسائية في المناصب القيادية؛ للقيام بدورها القيادي في وحدتها الإدارية، واستقلاليتها في اتخاذ القرارات لتسيير المهام والواجبات الموكلة اليها، دون الرجوع الى المستويات الإدارية العليا.

- **العمل الجماعي:**

يعرف بأنه "تشكيل فرق عمل داخل المؤسسة للعمل على حل مشاكل العمل، من خلال التفكير الجماعي للمشكلة من زوايا متعددة؛ مما يولد أكبر عدد من الأفكار التي تسهم في التعامل مع أي موقف." (العتيبي، 2005 :33)

ويعرف العمل الجماعي اجرائيا بأنه تبني وتطبيق كلية الآداب لأسلوب العمل الجماعي، وتكوين فرق عمل؛ من أجل تحقيق أهداف الكلية، وحل مشكلاتها.

- **تحفيز العاملين:**

عرف بأنه "اثارة اهتمامات العاملين داخل المؤسسات لتحقيق أهدافها، وذلك بتنمية الشعور عند الموظف بأن منظمته تقوم بتشجيعه وتقدم له المكافآت المرتبطة بأدائه؛ مما يؤدي الى زيادة الدافعية عنده نحو تحقيق أهداف المؤسسة، ولا يقتصر ذلك على المحفزات المادية فقط بل استخدام المحفزات المعنوية أيضا "(العمايرة، 17:2012)

ويعرف التحفيز اجرائيا بأنه التشجيع والدعم المقدم من كلية الآداب الى الشخصيات النسائية الاكاديمية في المناصب القيادية؛ بهدف زيادة دافعيتهم للعمل، ويكون التحفيز على نوعين: . الأول مادي مثل: ـ تقديم المكافأت المالية والهدايا المادية. والنوع معنوي مثل: ـ إقامة حفلات التكريم، وتوجيه الكلمات الدالة على الشكر والثناء ومنح الثقة.

- **التدريب:**

عرف بأنه " الجهد المخطط والمنظم والمستمر والهادف الى احداث تغيير في سلوكيات وأداء الموارد البشرية في المنظمة عن طريق إكسابهم المهارات والمعارف والقدرات والاتجاهات التي تقود الى رفع مستوى فعالية وكفاءة الأداء الفردي والتنظيمي بما ينسجم مع معايير الأداء العصرية "(حيدر، 2:2020)

ويقصد بالتدريب اجرائيا تقديم كلية الآداب لأي برامج تدريبية تهدف الى إثراء وتعزيز مهارات القيادة لدى الشخصيات القيادية الاكاديمية النسائية، وربطها بالتغيرات العالمية المعاصرة؛ حتى يتمكن من أداء أدوارهن القيادية بفعالية. إضافة الى الدفع بهن للمشاركة في المؤتمرات العلمية.

- **الاتصال الفعال:**

عرف بأنه " العملية التي يتم عن طريقها نقل كافة المعلومات والمفاهيم والآراء بين مختلف الافراد العاملين في المنظمة، وبين كافة المستويات الإدارية المتعددة؛ لان ذلك يساعد في أداء الاعمال بكفاءة وفاعلية وبالتالي تحقيق الأهداف المرسومة " (خواتمي، 2021: 15)

ويعرف الاتصال الفعال اجرائيا بمدى توفير الكلية للأدوات والتقنيات التي تساعد الشخصيات القيادية النسائية على الاتصال مع بقية المستويات الإدارية في الكلية.

3.مفهوم القيادة: .

تعد القيادة ظاهرة اجتماعية لا غنى عنها في المؤسسات، وقدمت لها تعريفات عديدة، وتتبنى الباحثة التعريف التالي للقيادة بأنها " النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار الأوامر، والاشراف الإداري على الاخرين في ظل استخدام السلطة الرسمية والتأثير من أجل تحقيق هدف معين " (الغزو، 47:2010)

واجرائيا تعرف المرأة الاكاديمية القيادية في هذه الدراسة بأنها: . عضو هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي، والتي تحمل مؤهل علمي بدرجة ماجستير أو دكتوراه، وتقوم بمهام تسيير أعمال الكلية في الجوانب الإدارية أو الأكاديمية، بموجب قرار تكليف صادر من قبل الإدارة العليا بالكلية. وقد شملت الدراسة الحالية المرأة الاكاديمية في المراكز القيادية الآتية: ـ وكيلة كلية ـ رئيسة مكتب ضمان الجودة ـ رئيسة مكتب خدمة المجتمع والبيئة ـ رئيسة قسم علمي ـ منسقات برامج عمل (الجودة والدراسات العليا) على مستوى الأقسام العلمية.

4.مقومات التمكين الإداري في شخصية المرأة الاكاديمية القيادية

تشير الادبيات الى أن تمكين المرأة يتطلب توفر العديد من المهارات والقدرات لديها، حتى يمكنها القيام بأدوارها بفاعلية في المجتمع. ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات ذات العلاقة بالقدرات القيادية، تم اختيار مجموعة من القدرات اللازم توفرها في شخصية المرأة القيادية، وذات العلاقة بالتمكين الإداري لديها، وتم تحديدها كما يلي: .

- **القدرة على تحمل المسؤولية:** ويقصد بها حرص الفرد على انجاز واجباته وأداء أدواره المهنية، والاطمئنان الى نتائجها وفوائدها في المنظمة (الفهداوي، 392:2005)

- **السلوك الإبداعي:** . ويقصد به الأفعال والممارسات الخيرة والمبادرات الإبداعية، وتعزيز قيم المنظمة للذات والاخرين (الفهداوي ،70:2005)
- **القدرة على الاستئناف:** . يقصد بها وجود فرص للاعتراض على القرارات ومراجعتها وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك (محارمه، 32:2000)
- **القدرة على الموضوعية:** . أي الحياد والابتعاد عن تغليب العاطفة والمصالح الشخصية، والإبقاء عليها بعيدا عن مجريات عملية صنع القرار واتخاذه (محارمه، 33:2000)

وتعرف القدرة على تحمل المسؤولية اجرائيا بأنها: ـ قيام الحالة القيادية بأداء مهامها بفعالية ومهارة، وبذل كل الجهود للوصول بالعمل الى أحسن مستوى ممكن.

ويعرف السلوك الإبداعي اجرائيا بأنه: ـ قدرة الحالة القيادية على التجديد، من خلال تقديم الخطط الجديدة والاقتراحات المبتكرة، والعمل على تطبيقها في بيئة العمل.

وتعرف القدرة على الاستئناف اجرائيا بأنها: ـ تعبير الحالة القيادية عن رأيها فيما يتعلق بمناقشة ورفض أي تعليمات أو خطط غير مناسبة لبيئة العمل من وجهة نظرها.

وتعرف القدرة على الموضوعية اجرائيا بأنها: ـ التزام الحالة القيادية بالجانب العلمي والعقلاني، واستبعاد الجوانب الذاتية والاجتماعية في بيئة العمل.

ثالثا منهجية الدراسة:

1.المنهج المستخدم: . اتبعت الباحثة المنهج النوعي (الكيفي)، لأنه يتيح لها فهم حقيقة الظاهرة المدروسة بعمق، فهو منهج لا يهدف الى تعميم النتائج؛ بل يركز على استخلاص المعاني والخبرات من المبحوث عن الظاهرة المدروسة، وبما يؤدي للوصول الى الحقائق العلمية.

إضافة الى كونه من المناهج المفضلة والمتبعة في علم اجتماع المرأة، ودراسة القضايا والموضوعات المتعلقة بها. فالبحث الكيفي يرتبط بالمنظورات الفكرية النسوية (بيير وليفي، ت: الجوهري2011: 67).

2.مجتمع الدراسة واختيار عينة الدراسة: وفقا لإحصائيات مكتب شؤون أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب؛ فإن إجمالي اعضاء هيئة التدريس الفعلي للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2022. 2023) بلغ 155 عضوا، وأن عدد أعضاء هيئة التدريس بها من العنصر النسائي يبلغ (93) عضوا. واستنادا الى أن المنهج الكيفي يتطلب الاختيار العمدي والهادف لمفردات العينة؛ وبما يتناسب مع موضوع البحث وأهدافه، تم الاعتماد

على عينة عمدية قصدية، بناءا على معيارين وضعتهما الباحثة حتى تتناسب العينة المختارة مع موضوع الدراسة وأهدافها، وهما: .

المعيار الأول: . اختيار حالات تتقلد حاليا مناصب قيادية في الكلية، سبق لها تقلد مناصب قيادية عبر فترات زمنية سابقة، وبما يساعد الباحثة على فهم خبرة القيادات الاكاديمية النسائية في التمكين الإداري في الكلية. ومعرفة حقيقة التمكين الإداري لهن خلال فترات تاريخية سابقة.

المعيار الثاني: اختيار حالات حديثة العهد بالمناصب القيادية في الكلية؛ لمعرفة واقع التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية القيادية.

ووفقا لهذين المعيارين يمكن للباحثة الحصول على صورة حقيقة ومعمقة عن التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية في كلية الآداب، والوصول الى نمط عام حول التمكين الإداري للقيادات الاكاديمية النسائية في الكليات الجامعية.

وبالفعل تضمنت العينة حالات قيادية تتقلد حاليا منصب منسقات برامج عمل (الجودة والدراسات العليا) وسبق لهن تقلد مناصب قيادية في الماضي، تدرجت من عميدة كلية، ورئيسة مكتب ضمان الجودة، ورئيسات أقسام. إضافة الى وجود حالات قيادية حديثة العهد بالمناصب القيادية في العينة. ولان حجم العينة في البحث الكيفي يكون صغيرا، ويتحدد بوصول الباحث الى مرحلة التشبع النظري من البيانات؛ فالباحثة وصلت الى هذه المرحلة مع المشاركة الحادية عشرة. وعليه بلغ حجم عينة هذا الدراسة احدى عشرة مشاركة. *

3.أداة جمع البيانات: استخدمت الباحثة المقابلة المقننة كأداة لجمع البيانات؛ لأنها تتميز عن أنواع المقابلات الأخرى بارتفاع درجة الثبات (التير،2015، 128) وذلك من خلال اعداد مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع الدراسة، وطرحها على المشاركات، وتكونت أسئلة المقابلة من المحاور الاتية: .

المحور الأول: . يتعلق بالبيانات الأولية للمشاركة

المحور الثاني: . يضم أسئلة تتعلق بأبعاد التمكين الإداري والمحددة في: .

- تفويض ومنح سلطات وصلاحيات من الجهات الإدارية العليا للشخصيات القيادية.
- التحفيز .: . يشمل تقديم الكلية للحوافز المادية والمعنوية للشخصيات القيادية.
- العمل الجماعي: . معرفة مدى سماح الكلية بالعمل الجماعي، واتجاه المبحوثه نحو العمل الجماعي وتكوين فرق العمل.

- التدريب: . يشمل مدى توفير الكلية للبرامج والدورات التدريبية للقيادات النسائية الاكاديمية، وتشجيعهن للمشاركة في المؤتمرات العلمية محليا ودوليا.
- الاتصال الفعال: . مدى توفير الكلية للأدوات والآليات المختلفة لتسهيل عملية الاتصال وتبادل المعلومات أمام الشخصيات الاكاديمية النسائية القيادية في الكلية بفعالية

المحور الثالث: . يضم أسئلة لمعرفة الصفات والسمات القيادية لدى الحالات القيادية المدروسة وهي: . تحمل المسؤولية ـ السلوك الإبداعي ـ القدرة على الاستئناف ـ الالتزام بالموضوعية.

رابعا: . عرض البيانات وتحليلها: ـ أجرت الباحثة مقابلة مقننة مع (11) شخصية قيادية أكاديمية بكلية الآداب، وبعد تدوين إجابات المشاركات (البيانات) تم تجميعها في نصوص، وتقسيمها الى فقرات وفقا لمحاور أسئلة المقابلة؛ وذلك تمهيدا لبدء عملية التحليل الكيفي.

- **عرض النصوص: ـ** فيما يلي عرض للنصوص المتحصل عليها من بيانات الدراسة، وقد اتبعت الباحثة استعراض النصوص المتعلقة بالمشاركات (الحالات القيادية الاكاديمية) وفقا لأقدمية عملهن بكلية الآداب وذلك على النحو التالي: .

المشاركة الأولى: .

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ، والمؤهل العلمي دكتوراه، وتاريخ تعيينها في الكلية منذ عام 1981م. تشغل حاليا منصب منسق دراسات عليا للقسم، وسبق لها تقلد منصب رئيسة قسم، ومنصب عميدة كلية. أشارت الحالة الى تمكينها إداريا من خلال توليها المناصب القيادية، وأن درجة وقوة التمكين الإداري تتوقف على طبيعة وحجم المنصب القيادي، حيث منحت لها سلطات وصلاحيات عمل كاملة من الجهات الإدارية العليا ،أثناء توليها منصب عمادة الكلية ،إذ تمكنت الحالة من الاستقلالية وتنفيذ رؤيتها كقيادية في نطاق وحدتها الإدارية ، وأشارت الحالة الى تقديمها اقتراحات تم تطبيقها وأدت الى تغيير في بيئة العمل الجامعي؛ فخلال توليها منصب عمادة الكلية قامت باستحداث النظام الفصلي للدراسة، وتطوير نظام الامتحانات ورصد الدرجات في المنظومة ، كما كانت لها الحرية الكاملة في منح صلاحيات العمل للمرؤوسين لديها في الكلية، وقامت خلال فترة توليها للعمادة بالدفع بالعنصر النسائي من أعضاء هيئة التدريس لتولي المناصب القيادية، وأن منصب عميد الكلية يتطلب مهارات عديدة كالثقة والمرونة، والقدرة على حل المشكلات، وصنع القرار والتفاوض، وكذلك الحال عند توليها منصب رئيسة قسم، حيث حرصت الحالة على تطوير قسمها، وتنفيذ خطط جديدة للارتقاء به، وهي من المؤيدين للعمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل لتنفيذ الأهداف الإدارية، وهذا ما تحرص الحالة على الاستمرار به من خلال منصبها الحالي كمنسقة للدراسات العليا بقسمها، إضافة الى

تطويرها لذاتها من خلال تبادل الخبرات مع شخصيات قيادية أخرى داخل الكلية ،وفي الجامعة بشكل عام (وهذا ما ورد في بقية إجابات الحالات القيادية بخصوص تبادل الخبرات). وأشارت الحالة الى أن الجهات الإدارية العليا في الكلية تمنح الفرص بشكل متكافئ للذكور والاناث على حد سواء ، وأن الامر بالنسبة للمرأة يتوقف على قوة شخصيتها ، وتغلبها على عوائق التمكين الاجتماعي. وأشارت الحالة الى درايتها العلمية بعمليات الإدارة، والتزامها بتطبيق اللوائح الإدارية بكل موضوعية، وتعبيرها عن رأيها وخاصة عند الاعتراض على بعض التعليمات؛ الا أنه من المعوقات التي واجهتها من خلال توليها للمناصب القيادية في الكلية هو غياب الثقافة التنظيمية، وعدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالشخصية الاكاديمية المتوقعة منهم في بيئة العمل الجامعي. مما أدى الى وجود اختلاف في وجهات النظر ، وغموض الأدوار المتوقعة في الهيكل التنظيمي. وفيما يتعلق بالاتصال الفعال فإنه يعتمد على الاجتماعات الرسمية المنعقدة على مستوى الكلية أو القسم؛ لمعرفة مجريات ومستجدات العمل، وأن وسائل الاتصال كانت أفضل في فترات سابقة (أثناء وجدو الكلية في المبنى الرسمي لها) ووجود هاتف خاص بكل قسم؛ للتواصل مع بقية الإدارات في الكلية. أما بالنسبة للمتطلبات التكنولوجيا الإدارية الحديثة فإنها غير متاحة في الكلية حاليا (المبنى المؤقت لها)، وهذا ما ورد في إجابات بقية الحالات القيادية أيضا بخصوص بعد الاتصال الفعال.

المشاركة الثانية: .

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ، والمؤهل العلمي دكتوراه، وتاريخ تعيينها في الكلية عام 1993. تقلدت خلالها أربعة مناصب قيادية وهي: . رئاسة القسم، ومنسقة الجودة على مستوى الكلية، ومنسقة جودة على مستوى القسم، وحاليا منسقة دراسات عليا للقسم، أشارت الحالة الى أن اختلاف درجة التمكين الإداري حسب طبيعة المنصب القيادي، حيث أنه من خلال منصب رئيسة القسم كان لديها تمكين اداري بدرجة كبيرة، من خلال تفويض السلطات لها من الكلية، ومنحها صلاحيات عمل للمرؤوسين، والعمل الجماعي وخلق بيئة تعاونية ديموقراطية، مما ساعدها على تحقيق ذاتها المهنية، والشعور بالاستقلالية في اتخاذ القرارات. وفيما يتعلق بتولي منصب منسقة جودة على مستوى الكلية، أشارت الحالة الى وجود المركزية والتبعية للإدارات العليا وعدم القدرة على الاستقلالية في اتخاذ القرارات بشكل تام، مع وجود التشجيع من الكلية، الا أنه من وجهة نظر الحالة أن عدم التزام بعض الموظفين باحترام معايير الهيكل التنظيمي، وغياب الثقافة التنظيمية والمهنية لديهم، وانعدام الشخصية الاكاديمية لدى بعض الاكاديميين، شكل عائقا رئيسا لها خلال تقلدها للمناصب القيادية وحد من قدرتها الإدارية على الابداع والتطوير خلال تقلدها للمناصب القيادية في فترات تاريخية سابقة . وأشارت الحالة الى حرصها الدائم على التطوير الإداري وتقديم التصورات ومقترحات العمل الجديدة خلال تقلدها للمناصب القيادية المختلفة في الكلية. وأشارت الحالة الى امتلاكها القدرة على الاستئناف ومعارضة

التعليمات الغير ملائمة لطبيعة العمل من وجهة نظرها. كما أشارت الحالة الى تكافؤ الفرص المقدمة للقيادات الاكاديمية سواءا كانت نسائية أو رجالية مثل المشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية وهذا ما ورد في إجابات الحالات القيادية الأخرى بخصوص المشاركة في المؤتمرات.

المشاركة الثالثة: .

عضو هيئة تدريس، بدرجة أستاذ مشارك، والمؤهل العلمي دكتوراه، و تاريخ تعيينها في الكلية عام 1993، تتقلد حاليا منصب وكيلة كلية الآداب، منذ صدور قرار وزارة التعليم العالي بشأن تأنيث منصب وكيل الكلية الجامعية في نهاية عام 2021م، وسبق لها تولي منصب رئاسة قسمها العلمي، وأشارت الى انها تمتلك صلاحيات وسلطات في إطار وحدتها الإدارية والمكاتب الإدارية التابعة لها فقط، ولكنها تتبع مركزيا الى عمادة الكلية ، فلا يمكنها اتخاذ قرارات نهائية دون العودة للعميد، وانها تملك الاستقلالية في اطار وحدتها الإدارية فقط؛ من حيث تكوين فرق العمل، وتوزيع المهام على المرؤوسين. كما انها تحرص على تقديم الاقتراحات والخطط الإدارية الجديدة التي أخذت طريقها الى التطبيق مثل (عقد الملتقيات العلمية لطلاب الدراسات العليا، وتشكيل لجنة علمية بخصوص مادة مناهج البحث في الدراسات العليا) وأكدت على قدرتها على الاستئناف ففي حالة صدور تعليمات إدارية من جهات عليا معارضة لرؤيتها الإدارية؛ حيث تعبر عن الرفض مع تقديم المبررات وفقا للمراسلات الإدارية، وكذلك امتلاكها للقدرة على التفاوض وصنع القرار وحل المشكلات؛ نظرا لمتطلبات دورها القيادي باعتبارها المرتبة الثانية في الكلية بعد العميد. كما أنها تحرص على تبادل الخبرات والتجارب الإدارية مع نظائرها من وكليات للكليات الجامعية الأخرى، ومع شخصيات قيادية عليا في الجامعة، وأشارت الحالة الى عدم توفر البرامج والدورات التدريبية، أما فيما يتعلق بالحوافز فإن منح الثقة لها من قبل عمادة الكلية يعد أهم الحوافز المقدمة لها.

المشاركة الرابعة :.

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ مساعد ، والمؤهل العلمي دكتوراه ، وتاريخ تعيينها في الكلية عام 1996.و تشغل حاليا منصب منسق دراسات عليا ،وسبق لها تولي منصب رئاسة قسم ، وأشارت الحالة الى منحها السلطات الكافية ، والحرية الكاملة من قبل الكلية لممارسة دورها القيادي بما يتماشى مع اللوائح والقوانين المعمول بها ؛ لذلك يوجد نوع من الاستقلالية في قيادتها للوحدة الإدارية وتأديتها لعملها ، ووضع الخطط اللازمة لتطوير القسم ، والتي لابد من عرضها على الكلية بعد الاتفاق عليها من قبل أعضاء هيئة التدريس بالقسم ، وبالنسبة لاتخاذ القرارات الإدارية ، وأشارت الحالة الى حرصها الدائم على تقديم الاقتراحات والآراء للتطوير سواءا داخل القسم أو الكلية. وفيما يتعلق بحل المشكلات فإنها تقوم بحلها اعتمادا على خبرتها إذا

حدثت هذه المشكلات في نطاق وحدتها الإدارية، إضافة الى نوع من المشكلات التي تتطلب اشراك أطراف أخرى، أو رفعها لمجلس الكلية أو الإدارات العليا. وأشارت الحالة الى أنه في بعض الأحيان تفرض عليها الجهات الإدارية العليا تعليمات تتعارض مع رؤيتها الإدارية، وإنها تملك القدرة على مناقشة هذه التعليمات، وابداء الرأي حولها وعدم تقبلها مباشرة. كما أن الحالة تؤيد العمل الجماعي ، ومنح صلاحيات عمل للمرؤوسين في نطاق وحدتها الإدارية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة بطريقة جماعية ، كما أنها حريصة على تطوير مهاراتها القيادية من خلال تبادل الخبرات مع شخصيات قيادية أخرى داخل الكلية ، وأضافت الحالة أنها استطاعت المساهمة في خلق تغيير وتطوير في العمل الجامعي من خلال قسمها العلمي ، وفيما يتعلق بتوفير الكلية لمتطلبات تكنولوجيا المعلومات ، والاتصال الإداري الحديث ، فإنه غير متاح ، وانه يتم الاعتماد على الأجهزة الشخصية في تكوين مجموعات عمل على التطبيقات الالكترونية لتحقيق التواصل الفعال؛ ولكن ثمة اتجاه ملحوظ في بيئة الكلية للتشجيع على الابداع وتقبل الأفكار الجديدة للتطوير، وتحديث بيئة العمل في الكلية على كافة الأصعدة (وهذا ما ورد في إجابات الحالات القيادية الأخرى).

المشاركة الخامسة: .

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ مشارك، والمؤهل العلمي دكتوراه، وتاريخ تعيينها في الكلية عام 1997م، تشغل حاليا منصب منسقة دراسات عليا للقسم، وسبق لها تولي منصب منسقة الجودة على مستوى القسم، أشارت الحالة الى أن الصلاحيات والسلطات الممنوحة لها وفق أطر ولوائح معينة، وأنها تتبع لمركزية إدارة الدراسات العليا على مستوى الكلية الى حد كبير، وان لديها القدرة على الاستئناف وممارسة حقها في الاعتراض على بعض الأوامر الغير ملائمة للعمل من وجهة نظرها. وأشارت الحالة الى أن لديها تمكين ادراري من خلال وحدتها الإدارية (القسم الذي تتبعه) وأنها تقدم اقتراحات للتطوير العمل سواءا من خلال الكلية أو العمل، وأنها مدركة لدورها القيادي، وتقوم بمنح صلاحيات وتشكيل فرق للعمل الجماعي من خلال القسم العلمي، وأنها تقوم بحل المشكلات التي تعترضها اعتمادا على مهاراتها، وتحرص على تبادل الخبرات مع شخصيات قيادية أخرى، وفي رأيها أن الكلية تمنح الثقة والتشجيع للشخصيات الاكاديمية القيادية، وانه تم دفع بها لتولي عدة مناصب قيادية في الكلية.

المشاركة السادسة : .

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ مشارك، والمؤهل العلمي دكتوراه ، وتاريخ تعيينها في الكلية عام 1997، تتولى حاليا منصب رئيس مكتب خدمة المجتمع والبيئة ، وأشارت الحالة الى منصبها يخضع لنوع من المركزية لعمادة الكلية ، فالسلطات الممنوحة لها وفقا لوحدتها الإدارية ، وأن عليها الرجوع للجهات الإدارية العليا في

وضع الخطط اللازمة ، واتخاذ القرارات؛ وأوضحت الحالة حرصها على تقديم الاقتراحات للجهات الإدارية العليا في الكلية ، وأن هذه الاقتراحات تؤخذ بعين الاعتبار، وأنها استطاعت خلق تغيير في بيئة العمل بالكلية ، وأشارت الحالة الى حرصها على حل المشكلات التي تعترضها في العمل اعتمادا على مهاراتها وخبراتها ، كما أنها تحرص على مناقشة التعليمات التي تعترض مع رؤيتها الإدارية . وأشارت الحالة الى تحقيق رؤيتها المهنية وفقا للصلاحيات الممنوحة لها، وأوضحت الحالة تأييدها للعمل الجماعي، وتوزيع المهام وتشكيل فرق العمل لتحقيق الأهداف الإدارية، كما ذكرت الحالة حرصها على تبادل الخبرات مع الشخصيات القيادية الأخرى في الكلية، وأن الكلية تمنح الثقة الكاملة للشخصيات النسائية القيادية بالأعمال المفوضة لهن، وتدفع بهن لتولي المناصب القيادية في الكلية، وفيما يتعلق بتوفر البرامج التدريبية للقيادات النسائية فإن الكلية بصد وضع استراتيجية 2023 للبرامج التدريبية.

المشاركة السابعة: .

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ مشارك، والمؤهل العلمي دكتوراه، وتاريخ تعيينها في الكلية منذ عام 1999م. تتقلد حاليا منصب رئيس قسم علمي. أشارت الحالة الى تفويضها سلطات وصلاحيات عمل من قبل عمادة الكلية ، إضافة الى منحها الثقة فيما يتعلق برئاستها لقسمها العلمي، ولديها شعور بالاستقلالية في وحدتها الإدارية وفقا للوائح المتبعة ، وانها تحرص على التطوير، واتباع أساليب القيادة الحديثة مثل أسلوب القيادة التحويلية في تعاملها مع المرؤوسين ، كما أنها تؤيد وبشدة أسلوب العمل الجماعي ،وتكوين فرق العمل وتوزيع المهام على المرؤوسين ، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالقسم ، وانها ترحب بانضمامها الى أي فريق عمل يسند إليها على مستوى الكلية ، وأنها حريصة على حل المشكلات التي تعترضها بالتحلي بالموضوعية والرؤية العلمية لأبعاد المشكلة، وأشارت الحالة الى حرصها الدائم على تقديم الاقتراحات والأفكار الإبداعية سواءا في القسم أو الكلية .كما أنها شاركت في العديد من المؤتمرات المحلية والدولية .

المشاركة الثامنة: ـ

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ مشارك، والمؤهل العلمي دكتوراه، وتاريخ تعينها في الكلية عام 2002م، تتولى حاليا منصب منسقة دراسات عليا على مستوى القسم، وسبق لها تولي رئاسة قسم، فيما يتعلق ببعد تفويض السلطات، أشارت الحالة الى أن امتلاك السلطات الكاملة، والشعور بالاستقلالية في الوحدة الإدارية، ومنحها صلاحيات عمل مع المرؤوسين. وقد تحقق لها ذلك بشكل كبير من خلال تقلدها منصب رئاسة القسم، وانها حرصت على تطبيق اللوائح الإدارية بكل موضوعية، وحرصها على تطبيق الأساليب الحديثة في القيادة، وفيما يتعلق ببعد العمل الجماعي أشارت الحالة الى تفضيلها للعمل الجماعي، وتكوين فرق عمل وتفويضهم

سلطات لأداء الاعمال المكلفين بها، وخلق بيئة عمل تعاونية وديموقراطية، وهذا كان أكثر وضوحا من خلال منصبها كرئيسة قسم، في حين أن منصب منسقة الدراسات العليا يخضع لنوع من المركزية للرئيس المباشر، وتنفيذ رؤية إدارية متفق عليها مع الجهات الإدارية العليا. الا أن العوائق التي واجهتها تمثلت في عدم الالتزام بالشخصية الاكاديمية لدى بعض الأكاديميين، وغياب الثقافة التنظيمية لدى البعض في بيئة العمل داخل الكلية، خصوصا في فترات تاريخية سابقة. أما بالنسبة لبعد التحفيز أشارت الحالة الى تقديم الكلية للحوافز المعنوية كمنح الثقة، والدفع لتقلد مناصب قيادية، وأن الكلية تتيح فرص المشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية بشكل متكافئ أمام جميع القيادات؛ إلا أن معوقات التمكين الاجتماعي للمرأة لدى البعض تقف عائقا عن مشاركتها العلمية بهذه المؤتمرات.

المشاركة التاسعة:.

عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ مساعد، والمؤهل العلمي ماجستير، وتاريخ التعيين في الكلية عام 2003م .وتشغل حاليا رئيسة قسم ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية ، وتولت سابقا منصب منسقة برنامج الجودة على مستوى القسم ، كما تولت منصب رئيسة قسم وفيما يخص منح وتفويض السلطات الكافية لها من الكلية أشارت الحالة الى وجود تفويض كامل للسلطات لها، إضافة الى تقديم الدعم ، ومنح الثقة الكاملة لها من الجهة الإدارية العليا(عمادة الكلية)، مما أدى الى الشعور بالاستقلالية في وحدتها الإدارية ، ووضعها لخطط العمل بكل أريحية، إضافة الى قدرتها على اتخاذ القرارات بطريقة مستقلة،.كما أشارت الحالة الى مساهمتها في خلق تغيير اداري وتجديد في بيئة العمل للكلية؛ وحرصها على تقديم اقتراحات عديدة تم تطبيقها في الكلية بالفعل مثل :. إصدار الأدلة ، وضبط الهيكل التنظيمي للكلية ، وضبط النماذج الخاصة بالطلبة. كما ساهمت في تشكيل فرق عمل على مستوى الكلية مثل: . تشكيل فريق الاعتماد المؤسسي بالكلية. وأشارت الحالة الى اعتمادها على مهارتها وخبرتها العلمية والعملية في حل المشكلات؛ مما ساعدها على تطوير مهاراتها المهنية والقيادية. كما أن الحالة تؤيد العمل الجماعي كطريقة للعمل سواءا من خلال الانضمام الى لجان عمل في الكلية أو توزيع المهام على المرؤوسين، وأنها تتلاقى تحفيزا معنويا يتمثل في منح الثقة وتقديم الدعم لها كشخصية قياديه، وأن الكلية تتعامل المرأة القيادية وفقا لصفتها المهنية وليس على أساس النوع.

المشاركة العاشرة: .

عضو هيئة تدريس، بدرجة أستاذ مساعد والمؤهل العلمي دكتوراه، تاريخ التعيين في الكلية عام 2006م. تتقلد حاليا منصب منسقة للجودة على مستوى القسم. فيما يتعلق ببعد تفويض السلطات أشارت الحالة الى محدودية السلطات الممنوحة لها، وعدم وجود صلاحيات كاملة دون الرجوع للرئيس المباشر في الكلية، وضرورة

تطبيق التعليمات الإدارية المطلوبة منها، كما أنه في حالة اتخاذ القرارات لابد من العودة الى الرئيس المباشر. كما أن الحالة حريصة على تقديم الاقتراحات الجديدة والتي تم بالفعل الاخذ بها من قبل الرئيس المباشر (منسق الجودة بالكلية) أما عن الاستقلالية في العمل، ووضع الخطط الملائمة؛ فإن ذلك يتم في نطاق الوحدة الإدارية الخاصة (القسم العلمي الخاص)، وأما عن مواجهة المشكلات في العمل فإن بعضها يحل اعتمادا على المهارات والخبرات الخاصة، والبعض الاخر يتطلب حلها المساعدة من جهات إدارية أخرى. وبخصوص بعد العمل الجماعي فإن الحالة تؤيد العمل الجماعي، لكنها لا تملك صلاحيات لتشكيل فرق العمل، لكنها تتبع إدارة مكتب الجودة وتقييم الأداء بالكلية وتلتزم بأي عمل جماعي يطلب منها، وأشارت الحالة الى قبولها تنفيذ تعليمات تتعارض مع رؤيتها الإدارية تقديرا للمصلحة العامة.

المشاركة الحادية عشرة:.

عضو هيئة تدريس بدرجة محاضر ، والمؤهل العلمي ماجستير، تاريخ التعيين بالكلية عام 2007م ، تشغل حاليا منصب منسقة الجودة على مستوى القسم ، أشارت الحالة الى أن منصبها القيادي يخضع للمركزية لإدارة الجودة وتقييم الأداء للكلية ، وأن الصلاحيات والسلطات الممنوحة لها محدودة ، وليس بإمكانها اتخاذ القرارات الإدارية بدون العودة للرئيس المباشر ، وأن لديها نوع من الاستقلالية في تنفيذ رؤيتها الإدارية من خلال القسم الذي تتبعه ، كما أنها حريصة على تقديم الاقتراحات والأفكار الجديدة لتنظيم وتطوير قسمها العلمي ، من باب الشعور بالانتماء والولاء للقسم والحرص عليه ، وأنها بالفعل أحدثت تغيير فعلي في هذا الصدد ، وأشارت الحالة الى أنها تقوم بحل المشكلات اعتمادا على خبرتها الخاصة ، وأنها تتلاقى تحفيزا معنويا ومنح الثقة لها من الجهات الإدارية العليا للاستمرار في عملها ..كما أشارت الحالة الى تأييدها للعمل الجماعي، وخلق بيئة عمل تعاونية من خلال القسم، ومنح صلاحيات للمرؤوسين مما يسهل تنفيذ الخطط الإدارية، واتخاذ القرارات بشكل جماعي. وأنها حريصة على تبادل الخبرات مع شخصيات قيادية أخرى في الكلية، وأنها تشعر من خلال منصبها بتطوير شخصيتها المهنية، واكتساب خبرات جديدة.

- **تكوين الموضوعات من النصوص السابقة**

جدول رقم (1): يوضح تكوين الموضوعات وفقا لأبعاد التمكين الإداري.

بعد تفويض السلطات	بعد العمل الجماعي	بعد التحفيز	بعد التدريب	بعد الاتصال الفعال
يتضح في هذا البعد أن الكلية تمنح سلطات وصلاحيات عمل للشخصية القيادية، وفقا	يتضح في هذا البعد وجود العمل الجماعي في كلية الآداب وأن جميع	يتضح في هذا البعد انخفاض تقديم الكلية للتحفيز المادي، في حين	يتضح في هذا البعد ضعف توفير الكلية للدورات والبرامج التدريبية؛	تبين من خلال تجميع فقرات بعد الاتصال الفعال، ان وسائل الاتصال

لطبيعة وحجم المنصب القيادي فوكيلة الكلية ورئيسة القسم، لديها صلاحيات عمل، الامر الذي يشعر المرأة بالتمكين بدرجة أكبر. في حين أن منسقات البرامج يخضع عملهن لمركزية الجهات الإدارية العليا، الا أن اتخاذ القرارات يكون بالعودة الى عمادة الكلية	الشخصيات القيادية الاكاديمية يفضلن العمل الجماعي، وتكوين فرق العمل أو الانضمام اليها على مستوى الكلية إذا ما طلب منهن ذلك، أو تم تكليفهن بها رسميا.	يتم تقديم التحفيز المعنوي من خلال منح الكلية الثقة الكاملة والتشجيع على الاستمرار في الأداء القيادي، وكذلك من خلال تطبيق الاقتراحات المقدمة والدفع بالمرأة لتولي المزيد من المناصب القيادية	وخصوصا الدورات ذات العلاقة بالرفع من الأداء القيادي، الا أن الكلية تشجع القيادات النسائية للمشاركة في المؤتمرات العلمية المحلية والدولية، كما أن الحالات يحرصن على تنمية مهاراتهن القيادية بطرقهن الخاصة.	الالكتروني غير متوفرة في الكلية وأن الاتصال الإداري يتم بالأجهزة الشخصية، كما أن عقد الاجتماعات الرسمية هو وسيلة للإحاطة بالموضوعات ومستجداتها في الكلية.

جدول رقم (2): يوضح تكوين الموضوعات وفقا للمهارات القيادية.

تحمل المسؤولية	الموضوعية	السلوك الإبداعي	القدرة على الاستئناف
يتضح في هذا البعد أن جميع الحالات على درجة عالية من تحمل المسؤولية لدى تقلدهن للمناصب القيادية، وحتى بالنسبة لمنسقات برامج العمل على الرغم من خضوعهن الإداري للمركزية وضعف متطلبات الاتصال الإداري فإنهن يتحملن المسؤولية كاملة وبشكل شخصي لأداء مهامهن المطلوبة على أكمل وجه ويعملن على حل المشكلات التي تعترضهن	يتضح في هذا البعد التزام الحالات بالموضوعية والحياد، وحرصهن على سير العمليات الإدارية بالطريقة العلمية، وحل المشكلات التي تعترضهن بالأساليب العلمية الموضوعية.	يتضح في هذا البعد أن جميع الحالات يحرصن على تقديم التصورات والمقترحات الجديدة، والحرص على التطوير والتجديد في وحداتهن الإدارية، حتى بالنسبة للحالات اللاتي يخضعن للمركزية	يتضح في هذا البعد أن للمرأة الاكاديمية رؤيتها الإدارية الخاصة ولها القدرة على التعبير عن رأيها، ورفض التعليمات الإدارية الغير مناسبة . من وجهة نظرها. وتقديم المبررات العلمية لهذا الرفض للجهات الإدارية العليا.

التحليل الكيفي للموضوعات المتعلقة بأبعاد التمكين الإداري: .

أجرت الباحثة مقابلات مقننة مع (11) حالة قيادية في كلية الآداب، وفي مناصب قيادية متنوعة وهي: . وكيلة كلية ـ رئيسة مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء ـ رئيسة مكتب خدمة المجتمع والبيئة ـ منسقات برامج العمل (الجودة والدراسات العليا) بواقع 7 منسقات ـ رئيسة قسم واحدة فقط. ويعود سبب وجود رئيسة قسم واحدة في العينة الى قلة عدد رئيسات الأقسام في الكلية. والواقع أن رئاسة الأقسام في الكلية أصبحت تتم بطريقة اختيارية ومتداولة بين أعضاء هيئة التدريس وبفترة زمنية محددة بثلاث سنوات؛ الا أن احجام العنصر النسائي عن تولي رئاسة الأقسام يعود لأسباب خاصة واجتماعية، على الرغم من أنه يتم الدفع بهن لتولي هذا المنصب من قبل مجلس القسم.

وبالتحليل الكيفي للموضوعات في الجدول رقم (1) يتبين أن كلية الآداب كمؤسسة إدارية تتبع الأساليب الإدارية الكلاسيكية والحديثة معا. فمازالت تتبع الهيكل التنظيمي الإداري الكلاسيكي المتعارف عليه (وفقا لنظرية هنري فايول) وبما يتضمنه من تدرج هرمي للمركزية ، وتسلسل للسلطات في المناصب القيادية المختلفة، ووفقا لذلك تتحد السلطات والصلاحيات الممنوحة للشخصيات القيادية في الكلية ، مع وجود مركزية في اتخاذ القرارات تعود للجهة العليا (عميد الكلية)، وفي الوقت نفسه تهتم الكلية بتنمية رأس المال البشري من خلال الدفع بالمرأة لتولي المناصب قيادية، وتنمية رأس المال الفكري من خلال تبني وتطبيق مقترحات العمل الجديدة للارتقاء بمستوى الكلية، وفيما يلي أهم ما أسفر عنه التحليل الكيفي للموضوعات :. .

1. **فيما يتعلق ببعد تفويض السلطات:** يتبين أن نظام المركزية مازال ساري التطبيق في الكلية المدروسة، وبدرجة متفاوتة، مما يؤثر على التمكين الإداري للحالات القيادية، وتتوقف درجة اللامركزية ومنح السلطات على طبيعة وحجم المركز القيادي حيث تقل درجة المركزية في المناصب القيادية الكبيرة (وكيلة كلية ـ رئيسة مكتب ضمان الجودة ـ رئيسة مكتب خدمة المجتمع والبيئة ـ رئيسة قسم) إذ تتمتع الشخصية الاكاديمية القيادية في هذه المناصب بتفويض سلطات ، ومنح صلاحيات عمل بدرجة أكبر ، أما منسقات برامج العمل يتبعن لمركزية الجهات الإدارية العليا، ولا يملكن سلطات أو صلاحيات عمل .وهذا ما يتفق مع دراسة (أسماء مخلوف ،2020) حول انخفاض بعد تفويض السلطات في جامعة جازان .

2. **بعد العمل الجماعي:** . تبين من خلال التحليل ارتفاع هذا البعد، وأن أسلوب العمل الجماعي قائم في كلية الآداب، وهو الأسلوب الإداري المفضل لتنفيذ خطط العمل، كما أن الشخصيات القيادية المدروسة يفضلن العمل الجماعي من خلال تعاملهن مع المرؤوسين مثل منصب (وكيلة الكلية، رئيسة مكتب الجودة، رئيسة قسم) ويرحبن بالانضمام الى أي فريق عمل يكلفن به. وهذا ما يتفق مع دراسة (المطيري، الجاردوي، 2018) حول ارتفاع بعد العمل الجماعي كأحد مقومات التمكين الإداري في الجامعات السعودية.

3. **بعد التحفيز:** . تبين من تحليل هذا البعد بشقيه المادي والمعنوي، انعدام تقديم الحوافز المادية من الكلية للقيادات النسائية، وتقديم الحوافز المعنوية المتمثلة في منح الثقة الكاملة، والدفع بهن لتولي مناصب قيادية وهذا ما يتفق مع دراسة (المطيري والجاردوي، 2018) حول انخفاض بعد التحفيز.

4.**بعد التدريب:** تبين من تحليل هذا البعد انعدام إقامة الكلية للبرامج والدورات التدريبية للقيادات الاكاديمية بشكل عام، مما يعد مؤشرا سلبيا عن عدم توفير البرامج التدريبية التي تراعي الاحتياجات التدريبية للقيادات النسائية وتزيد من تمكينهن الإداري، أما فيما يتعلق بالتشجيع على المشاركة في المؤتمرات العلمية (محلية أو دولية) فإن الكلية تتيح المشاركة للقيادات الاكاديمية النسائية والرجالية على حد سواء.

5. **بعد الاتصال الفعال:** . تبين من تحليل هذا البعد انعدام توفير الكلية لوسائل الاتصال الالكترونية الحديثة، وأن عقد الاجتماعات الرسمية لايزال هو أسلوب التواصل بين القيادات الاكاديمية، إضافة الى اعتماد عينة الدراسة على الأجهزة الالكترونية الخاصة بهن في التواصل الإداري. وهذه النتيجة على خلاف نتائج الدراسات السابقة

- **التحليل الكيفي للموضوعات المتعلقة بالمهارات القيادية**

1.تحمل المسؤولية: . تبين من تحليل هذا البعد ارتفاع صفة تحمل المسؤولية لدى أفراد العينة، فمن خلال إجابات المشاركات (مثل رئيسة القسم ومنسقات برامج العمل) اللاتي أشرن الى أنه مع انعدام وسائل الاتصال الفعال، وانعدام البرامج التدريبية فإنهن يتحملن المسؤولية كاملة في أداء وإنجاز اعمالهن ــ وبشكل شخصي واعتمادا على جهودهن الذاتية ــ مثل القيام بالمتطلبات الإدارية عبر المراسلات التي تتم خلال التطبيقات في أجهزتهن الالكترونية. والعمل على تذليل كافة الصعوبات التي تعترض أقسامهن، والحرص على تطبيق تعليمات مجلس الكلية في الأوقات المحددة. ووفقا لإجابات بعض المشاركات اللاتي تقلدن مناصب قيادية في فترة سابقة، وتحديدا في فترة الازمة التي مرت بها كلية الآداب أثناء اندلاع الحرب في مدينة بنغازي، خلال الفترة الزمنية (2014 ـ2017م) والتي شهدت انتقال أقسام كلية الآداب الى مدارس المدينة. كانت رئاسة معظم أقسام كلية الآداب خلال تلك الفترة من العنصر النسائي مثل: . قسم علم النفس ـ قسم المكتبات والمعلومات ـ قسم اللغة العربية ـ قسم اللغة الفرنسية ـ قسم التخطيط التربوي ـ قسم اللغة الإنجليزية. إضافة الى رئيسة مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء في الكلية آنذاك.

هذا عدا أن اقتراح الانتقال الى المدارس والمبادرة بها ـ لاستكمال العملية التعليمية الجامعية بعد فترة طويلة من إيقاف الدراسة ـ كان من احدى الشخصيات القيادية الاكاديمية النسائية (رئيسة قسم اللغة الإنجليزية)، والتي انفصلت عن كلية الآداب لتأسيس كلية خاصة للغات، وتولي منصب العمادة لهذه الكلية؛ لتصبح السيدة الثانية التي تتولى هذا المنصب بالنسبة لكليات العلوم الإنسانية. وهذا ما يدل على توفر القدرة على تحمل

المسؤولية إضافة الى وجود القدرة على المبادرة والمخاطرة لدى المرأة الاكاديمية القيادية. وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (الحسين ،2011) ودراسة (العطوى، مرعي ،2018)

2.**الاتصاف بالموضوعية: .** اتضح من خلال تحليل هذا البعد أن الشخصيات الاكاديمية النسائية على درجة عالية من الالتزام بالموضوعية في قيادتهن للوحدات الإدارية، وتطبيق لوائح العمل في الكلية ، وحرصهن على تطبيق الأساليب الحديثة في الإدارة، من خلال التعامل مع الموضوعات، وحل المشكلات التي تعترضهن ،الا أنه على الرغم من هذا الالتزام المطلوب منهن؛ واجهن العديد من العوائق والصعوبات في بيئة العمل ـ خصوصا في فترات زمنية سابقة ـ والمتمثلة في غياب الثقافة التنظيمية، وعدم تحلي البعض بالشخصية العلمية المتوقعة منهم في بيئة العمل الجامعي ، مما أدى الى غموض الأدوار، وغياب الجانب العلمي في الخطط الإدارية، الامر الذي كان سببا في عدم وضوح العمل الإداري والقيادي لديهن، وسببا في ترك بعضهن لمواقعهن القيادية. الا أن إجابات الحالات القيادية الحديثة تدل على وجود ثقافة تنظيمية في الكلية، والدفع بالمرأة الاكاديمية لتولي المناصب القيادية، والاخذ باقتراحاتها في تطوير بيئة العمل، وتشجيعها على الابداع الإداري، كما أن الكلية باشرت بتطبيق العديد من المقترحات المقدمة من الحالات القيادية المدروسة مثل: . تشكيل لجان الاعتماد المؤسسي، والعمل على إصدار أدلة جديدة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وهذا ما يتفق مع (الدراسة العالمية 2002المقدمة الى منظمة AWID) حول أهمية بيئة العمل في التمكين الإداري للمرأة القيادية. كما تبين للباحثة احترام والتزام المشاركات بالثقافة التنظيمية، وانهن على دراية واسعة بالعمل الإداري والقيادي، الا أن ثقافة المجتمع ونظام الجندر لهما انعكاس كبير على طبيعة العمل في الكلية ، وتؤثر على التزام المرأة القيادية بالموضوعية ؛ فطبيعة العلاقات الغير رسمية القائمة بين القيادات الاكاديمية الرجالية ـ وبما تتضمنه من علاقات اجتماعية ولقاءات خارج الكلية ـ لا تخلو من التطرق لمناقشة قضايا أو حل مشكلات تتعلق بالعمل والوصول الى حلول بشأنها، ونظرا لاستناد هذه العلاقات على ثقافة المجتمع ، فإنها تتم في غياب القيادات الاكاديمية النسائية.

3.السلوك الابداعي: . يتضح من خلال تحليل هذا البعد ممارسة المرأة الاكاديمية القيادية للسلوك الإبداعي، والرغبة في تطبيق أفكار جديدة في بيئة العمل، ويتضح ذلك جليا لدى الحالات المدروسة بالمناصب القيادية المختلفة، وعبر الفترات التاريخية السابقة. فعلى سبيل المثال فإن تغيير نظام الدراسة في الكلية من النظام السنوي الى النظام الفصلي طبق أثناء عمادة المرأة للكلية. إضافة الى اهتمام المشاركات في العينة بتقديم الاقتراحات الجديدة مثل: . اقتراح وكيلة الكلية بإقامة الملتقيات العلمية لطلاب الدراسات العليا. وتشكيل لجنة علمية بخصوص مادة المناهج على مستوى الدراسات العليا أيضا. وكذلك الحال بالنسبة لرئيسات الأقسام حيث يقدمن اقتراحات جديدة ومبتكرة من كافة النواحي مثل (استحداث مواد جديدة، . الحث على تنويع طرق التدريس،

تطبيق نظريات حديثة في القيادة للتعامل مع أعضاء هيئة التدريس، تقديم اقتراحات جديدة لعميد الكلية)، وكذلك الحال لدى منسقات برامج العمل فعلى الرغم من خضوع عملهن للمركزية، الا أنهن يقم بإنجاز وتنظيم أعمالهن ـ باعتبارهن حلقات وصل بين الكلية والقسم ـ وتقديم الاقتراحات الجديدة، والانضمام الى فرق العمل التي يكلفن بها، والقيام بأنشطة علمية متنوعة. مما يدل بشكل عام على ارتفاع الممارسات الإبداعية بشكل كبير على الرغم من ضعف بعد تفويض السلطات وهذا ما يتناقض مع دراسة (العطوى، مرعي ،2018) التي أكدت العلاقة بين مقومات التمكين الإداري (وخاصة تفويض السلطات) والابداع الإداري للقيادات النسائية الاكاديمية.

4. **القدرة على الاستئناف:** يتضح من خلال التحليل الكيفي امتلاك مفردات العينة لرؤية إدارية علمية، وامتلاكهن القدرة على التعبير عن الرفض والذي يكون علميا وموضوعيا من وجهة نظرهن، وتقديمهن المبررات العلمية لهذا الرفض، وفق المراسلات العلمية المتعارف عليها في الهيكل التنظيمي. وتعد هذه القدرة من أهم متطلبات تمكين المرأة ومنع تبعيتها للآخرين. الا انه وفقا لنتائج التحليل الكيفي في هذا الصدد؛ غالبا ما يتم رفض هذه المبررات، وتفسر الباحثة ذلك بقوة المركزية في اتخاذ القرارات في كلية الآداب؛ الأمر الذي يؤثر على قدرة المرأة الأكاديمية القيادية على التعبير عن الرفض والاستئناف.

خامسا: . الخلاصة النهائية ونتائج الدراسة:

أجرت الباحثة مقابلات مقننة مع عدد (11) حالة بمناصب قيادية متنوعة في كلية الآداب، بهدف معرفة مقومات التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية بكلية الآداب، وتم التوصل الى النتائج الاتية: .

1. فيما يتعلق بمقومات التمكين الإداري المحددة للدراسة تبين ضعف الأبعاد الآتية: . تفويض ومنح السلطات ـ التدريب ـ التحفيز ـ الاتصال الفعال. في حين تبين ارتفاع بعد العمل الجماعي، والاتجاه نحو تكوين فرق العمل كأسلوب اداري متبع وسائد في الكلية.

وعلى الرغم من ضعف مقومات التمكين الإداري؛ والتزام الكلية بمركزية الهرم التنظيمي؛ الا أنه يتضح وجود ثقافة تنظيمية واهتمام بتنمية رأس المال البشري والفكري بالكلية؛ الامر الذي ساهم في تنمية مقومات التمكين الإداري في شخصية المرأة الاكاديمية القيادية. كما أن وجود أي ضعف في مقومات التمكين الإداري في الكلية ـ سواءا في تقديم البرامج والدورات التدريبية للقيادات أو توفير سبل الاتصال الفعال ومتطلبات الإدارة الحديثة ـ يعد مؤشرا سلبيا في الكلية بشكل عام.

2. فيما يتعلق بالمهارات القيادية المتوفرة لدى الشخصيات النسائية الاكاديمية في المناصب القيادية؛ تبين ارتفاع توفر المهارات والقدرات المحددة للدراسة وبشكل كبير، والتي حددت كالتالي: ـ القدرة على تحمل المسؤولية، والسلوك الإبداعي، والقدرة على الاستئناف، والالتزام بالموضوعية. الامر الذي يمكن معه القول بوعي المرأة الاكاديمية بذاتها، وتوظيفها لمهاراتها بفاعلية، وقدرتها على التمكين الإداري.

سادسا: . توصيات الدراسة:

على ضوء ما تقدم، تقدم الباحثة جملة من التوصيات تتمثل في الاتي: .

1.زيادة التركيز على القيادات النسائية الاكاديمية في كلية الآداب، وضرورة تبني استراتيجية فعالة لتعزيز مساهمتهن في مواقع صنع القرار، وإتاحة الفرص لهن لامتلاك المبادرة في التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات باستقلالية دون الرجوع للإدارة العليا.

2. ضرورة تبني برامج تدريبية هادفة لتذليل المعوقات الإدارية والاجتماعية التي تحد من نسبة مشاركة القيادات النسائية في الكلية.

3. ضرورة وجود ورش عمل لتوعية المجتمع بالاعتراف بالقيادات النسائية الاكاديمية في الكليات الجامعية، وقدرتهن على الابداع والتميز.

4. زيادة الحوافز المادية وتنويع الحوافز المعنوية للقيادات النسائية الاكاديمية، لتعزيز ثقتهن بأنفسهن، ولرفع مستوى خبراتهن في القيادة.

5. العمل على تعزيز وسائل الاتصال الفعال بين القيادات النسائية والوحدات والاقسام العلمية ومواقع صنع القرار في الجامعة، والعمل على ضمان سهولة وانسيابية تدفق المعلومات وتحديثها.

6. اجراء مزيدا من الدراسات العلمية حول التمكين الإداري للقيادات النسائية بشكل عام، والتمكين الإداري للقيادات النسائية الاكاديمية في مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص؛ للوقوف على حقيقة التمكين الإداري للمرأة القيادية في المجتمع الليبي. إضافة الى حداثة هذا الأسلوب الإداري، وارتباطه بالعديد من الظواهر الإدارية المرغوبة مثل الابداع الإداري

7.سن لوائح بغرض ترسيخ وتفعيل الثقافة التنظيمية في الكليات الجامعية؛ لما لها من دور مساعد في التمكين الإداري للمرأة الاكاديمية في المناصب القيادية بالكليات الجامعية.

وبشكل عام ينبغي على الوزارات مثل: . وزارة التعليم العالي، ووزارة الشؤون الاجتماعية. والمؤسسات المهتمة بالتنمية، العمل على الاهتمام بالتمكين الإداري للمرأة في المناصب القيادية بشكل عام، والتمكين الإداري للمرأة الاكاديمية بالمناصب القيادية في مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، وإدراج ذلك ضمن المداخل المعتمدة لتنفيذ خطط التنمية المستدامة في ليبيا، وذلك على غرار ما فعلته كثير من الحكومات العربية لتنفيذ رؤية وأهداف خطة 2030م للتنمية المستدامة.

قائمة المصادر:

– أبو المجد، محمد (2008)، التمكين الوظيفي ودوره في تعزيز القدرات البشرية، ط1، دار حزم للنشر والتوزيع، جامعة عين شمس، القاهرة.

– الابراهيم، عدنان. العضايلة، عدنان. العمري، جمال (2008). درجة ممارسة التمكين الإداري لدى العاملين في جامعة اليرموك، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد 14، عدد3.

– التير، مصطفى (2015)، مبادئ واسس البحث الاجتماعي، ط 6، مركز الدراسات الاجتماعية، طرابلس، ليبيا.

– الحسين، ايمان (2011). السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية الأردنية والمعوقات التي تواجهها، مجلة جامعة دمشق، مجلد 27، العدد 3،4

– الطراونة، اخلاص. النهدي، سميرة (2017). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد 1، العدد1.

– العباني، رانيا (2015). بعض الصعوبات التي تحول دون تمكين المرأة من المساهمة الفعالة في عملية التنمية في المجتمع الليبي ودور الخدمة الاجتماعية في الحد منها: جامعة طرابلس نموذجا، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة طرابلس، ليبيا

– العبيدي، أمال سليمان محمود (2003)، تطور حركة المرأة الليبية في المجتمع بين التمكين والتفعيل، دراسة توثيقية، ورقة مقدمة الى الحلقة الدراسية حول " الحركات الاجتماعية النسوية في البلاد العربية " اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا (الاسكوا) جامعة بنغازي. ليبيا

– العتيبي، سعد (2005)، جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي، ورقة مقدمة الى الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة، جامعة الملك سعود، كلية العلوم الإدارية،

– العطوي، رويدا. مرعي، كائنكان(2018). أثر التمكين الإداري على الابداع من وجهة نظر القيادات النسائية في التعليم العالي السعودي كأحد مداخل تحقيق رؤية 2030، المجلة العالمية للاقتصاد والاعمال، المجلد 4، العدد2، أغسطس.

– العمايرة، محمد (2012)، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 11.العويسي، رجب بن علي (2007)، ثقافة الابداع الإداري بالمؤسسات، مجلة تواصل، سلطنة عمان، العدد 7.

– الغزو، فاتن (2010). القيادة والاشراف الإداري، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان

– الفهداوي، فهمي (2005). علاقة المواطنة التنظيمية مع التغيير التحولي: دراسة ميدانية لتصورات موظفي الدوائر الحكومية في مدينة الكرك، مجلة دراسات: العلوم الإدارية، المجلد 2، العدد 32

– القماطي، أحمد (1984). تطور تعليم البنات في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى: ماضيه وحاضره ومستقبله، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس.

– المطيري، نوف. الجارودي ، ماجدة (2016). درجة توافر عناصر التمكين الإداري للقيادات النسائية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد10، الجمعية الأردنية لعلم النفس . الأردن

– النمر، سعود. خاشقجي ، هاني . حمزاوي، محمد. محمود، محمد (2011). الإدارة العامة الأسس والوظائف والاتجاهات الحديثة، مكتبة الشقري، الرياض.

– حيدر، عصام (2020). التدريب والتطوير، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية.

– خواتمي، صبحي (2021). معوقات الاتصالات التجارية الفعالة وتأثيرها على نجاح ونمو الشركات، مقال متاح على linkedin.com

– زايد، أميرة عبد السلام (2015)، الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة لتنمية المجتمع. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد 67.

– شرع، مريم (2019). تمكين المرأة العاملة من تولي المناصب القيادية: مقومات وتحديات، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية . دراسات اقتصادية.

– صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (اليونيفيم) تاريخ الزيارة 30/ 2023/1
http://www.thara-sy.com/thara/modules/news/index.php?storytopic

– عبد الله، نمر ذكي (2020). التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة العاملة بالقطاع التعليمي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 53، المجلد 1، يناير.

– فريد، لخنش (2015). تفويض السلطة والفعالية التنظيمية، رسالة ماجستير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.

– كازوز، فاطمة عمر (2016). معوقات تمكين المرأة الاقتصادي والحلول المقترحة: دراسة حالة بمدينة الجميل . ليبيا، رسالة ماجستير منشورة، قسم الاقتصاد الإسلامي، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية. مالانج

– كشكوشة، نجوى متولي (2013). القيادات الإدارية النسائية، مجلة الامن والحياة، المجلد 33، العدد380، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

– محارمة، ثامر محمد (2000). مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية، مجلة الإدارة العامة، المجلد 2، العدد40

– مخلوف، أسماء (2020)، التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة جازان، مجلة التربية، جامعة الازهر، العدد 188، الجزء الثاني.

– مخدوم، هند (2020)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، العدد 28، السنة 3، .

– نافع، وجيع عبد الستار (2011). التمكين الوظيفي وأثره على أداء العاملين في جامعة الطائف، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد32، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

– هس بيير، شارلين وليفي ، باتريشيا(2011). البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية. ترجمة: هناء الجوهري، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

– Hanraj,D .Batliwala, S.&Misram , G, (2002) A. South Asian Perspective on future challenges for the global women's movement. Paper Presented at the Ninth **AWID** (Association for women's Rights in Development) forum

ترجمة: مخدوم، هند (2020)،مرجع سبق ذكره

إدراك القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالتعصب لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي

ابتسام مفتاح الخفيفي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية الآداب / جامعة بنغازي
Abtesam.muftah@uob.edu.ly

رجاء مفتاح الربع
محاضر مساعد
كلية الآداب / جامعة بنغازي
rmh193699@gmail.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة العلاقة بين (إدراك القبول– الرفض الوالدي والتعصب لدي عينة من طلبة جامعة بنغازي) من خلال التعرف علي مستوي التعصب لدى أفراد العينة بإبعاده (النوع – الاجتماعي – الديني – الرياضي)، والتعرف علي الفروق في التعصب وفقا لمتغير النوع (الذكور – الإناث)، والتعرف علي إمكانية التنبوء بالتعصب من خلال القبول – الرفض الوالدي (الأب – الأم). وحددت إجراءات الدراسة ونتائجها علي العينة المستخدمة والتي ضمت (100) طالب، (50) ذكور، و (50) إناث، وجمعت البيانات باستخدام مقياس إدراك القبول – الرفض الوالدي ومقياس التعصب، ولتحليل البيانات استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t وتحليل الانحدار البسيط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مستوي تعصب منخفض في الدرجة الكلية وبعدي (الديني – الرياضي) بينما ظهر ارتفاع مستوي تعصب في بعدي (النوع – الاجتماعي)، كذلك توجد علاقة دالة بين القبول – الرفض الوالدي والدرجة الكلية وبعدي التعصب (الاجتماعي – الديني)، ولا توجد علاقة بين القبول – الرفض الوالدي وبعدي التعصب (النوع – الرياضي) ووجود فروق في التعصب في بعدي (النوع – الرياضي) لصالح الذكور ،ولا توجد فروق في التعصب بعدي (الاجتماعي – الديني)بين الذكور والإناث ، ويمكن التنبوء بالتعصب من خلال القبول – الرفض الوالدي (الأب – الأم) في الحالتين.

المقدمة:

عرفت البشرية منذ القدم اتجاهات تعصبية بين الأفراد والجماعات وإن اختلفت صورها وتأثيرها على صحتهم النفسية والفكرية مما أدى إلى مراحل لم تتوقف من الصراع وسوء التفاهم بين البشر، فالفرد المتعصب يجارى المجموعة التي ينتمي إليها بصورة عمياء في كل قراراتها، ويعتبر التعصب شكلا من أشكال العصاب حيث ينمي الفرد اتجاه التعصب باعتباره تبريرا لسلوكه المرضي (مبارك،2013). وقد اختلف علماء النفس الاجتماعي وعلماء نفس الشخصية في تناولهم لمفهوم التعصب، حيث يشير بعض العلماء إلى أن التعصب اتجاها يكتسبه الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (صافي ،2007) وتعتمد هذه الدراسة على هذا الاتجاه في أن أسلوب التنشئة الأسرية قد يكون له دور في خلق السلوك التعصبي لدى الأفراد، حيث أكدت دراسة عباس (2013) على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط العنف الأسري والتعصب، أي كلما زاد العنف الأسري ازدادت نسبة ظهور الشخصية التعصبية (شلح .2010). ويقصد بالتعصب اتجاه نفسي لدى الفرد يجعله يدرك فردا معينا أو جماعة معينة أو موضوعا معينا إدراكا ايجابيا أو سلبيا دون أن يكون لذلك ما يبرره من المنطق أو الشواهد (الخراز .2005) .قد يكون لدى الفرد مجموعة من الأفكار والمعتقدات قد تكون ايجابية أو سلبية حول الأشياء أو الأشخاص الآخرين بحيث يصدر أحكاما ثابتة ضدهم أو معهم في جميع الظروف ، ويعتبر التعصب ظاهرة قديمة ترتبط بها العديد من المفاهيم كالتمييز العنصري ،الديني ،الطائفي، الجنسي ،الطبقي ،الاجتماعي ،السياسي ،العرقي ،المذهبي ،الفكري .وقد نشأت العديد من الصراعات والحروب التاريخية بسبب التعصب لهذه المفاهيم ومازال هذا السلوك يتجدد باستمرار في هذا العصر على الرغم من التقدم الحضاري والفكري لدرجة أنه أصبح سلوكا يهدد المجتمعات والدول (زيد، 2006). من أجل ذلك أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1981 إعلانا خاصا بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب التمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقدات (عبدالله ،1997). ويعتبر التعصب مرضا اجتماعيا يولد الكراهية والعداوة في العلاقات الاجتماعية والشخصية، يُؤكد لدى الفرد صعوبات نفسية واجتماعية يعوق النمو النفسي ويدفع بالفرد إلى الاضطراب مما يكون لديه شخصية مضطربة وفقا لوجهة نظر علماء النفس الاجتماعي (شلح، 2010). فالتعصب يؤدى بالفرد إلى التعلق بشخص أو فكرة أو مبدأ أو عقيدة مما لا يدع له مكانا للتسامح، وقد يؤدى إلى العنف ولاستماته من أجل هذه المعتقدات ، وهناك أشكال عديدة للتعصب منها: الديني، السياسي، الفكري، الاجتماعي، الرياضي، الطبقي (الطهراوي، 2005). توصلت دراسة العبيدي 2005 إلى

أن طلبة الجامعة يتصفون بمستوى عال من التعصب، وأن الطلاب لا يختلفون عن الطالبات في درجة التعصب (مبارك، 2013) ؛ كما أوضحت الدراسة أن الطلبة ذوى المستوى المرتفع من التعصب، يكونون أكثر استخداما للإسقاط ، كما توصلت دراسة عباس (2013) إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط العنف والتعصب، أي كلما زاد العنف الأسري ازدادت نسبة ظهور الشخصية التعصبية، والجدير بالذكر أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدى إلى التعصب من أهمها التنشئة الأسرية فالطفل قد يتعلم أسلوب التعصب من خلال أسرته أو البيئة التي يعيش فيها أو يكون بسبب الجهل ونقص المعرفة أو الانغلاق وضيق الأفق. ومما لا شك فيه أن في مجتمعنا الليبي انتشرت مؤخرا وبشكل كبير مظاهر عديدة للتعصب كالتعصب القبلي والسياسي والديني والرياضي وقد ظهرت هذه الأشكال من التعصب وبشكل واضح بعد أحداث ثورة 17 فبراير مما أدت إلى مشاكل كبيرة من العدوان والاستماتة وعدم التفكير بشكل منطقي في المشاكل التي تعاني منها البلاد، من خلال هذه الدراسة يتم التعرف على مدى انتشار ظاهرة التعصب لدى فئة من شباب المجتمع ومحاولة التعرف على العوامل التي قد تؤدى إليها، ونظرا لان هناك العديد من العوامل التي قد تكون سببا في ظهور التعصب لدى الأفراد فقد تم اختير الجانب النفسي الاجتماعي باعتباره أحد العوامل التي تؤدى إلى التعصب، لان الأسرة المسئول الأول في تكوين شخصية الفرد فمن خلالها توضع اللبنة الأولى لشخصية الفرد؛ لهذا تم اختيار القبول . الرفض الوالدى في محاولة للتعرف على عما إذا كانت هناك علاقة بين السلوك الوالدى في التربية من حيث القبول . الرفض والتعصب لدى الأبناء، فأساليب المعاملة الوالدية هي الإجراءات التي يتبعها الوالدان في تطبيع وتنشئة الأبناء اجتماعيا وتحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلي كائنات اجتماعية، فمن خلال الأسرة يكتسب الفرد الكثير من القيم وطرق التفكير والعادات والاتجاهات وأساليب التعامل مع الآخرين. وقد أكدت انستازي Anastasi على أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء وانعكاس هذا الأثر على ملامح الشخصية لدى الأبناء، وقد تستمر هذه الملامح إلى فترة طويلة من عمر الفرد سواء منها الإيجابي أو السلبي (محمد ،2002). ويؤكد رونر Rohner على أهمية بعد القبول . الرفض الوالدي؛ لأنه بعد ذو طبيعة سيكولوجية يتعلق بجانب انفعالي عميق، ويفترض أن هذا البعد من أبعاد المعاملة الوالدية يعتبر جانبا في نمو وتكوين شخصية الأبناء، كما تترتب عليه أثار محددة تنعكس على سلوك الأبناء ونموهم العقلي والانفعالي (الغنري، 2010) كما أكدت دراسة (عليان، 1993) على أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الرفض الوالدى وبين صفات الشخصية السلبية كالعدوان . عدم الكفاية الشخصية. النظرة السلبية للحياة (حسانين، 1994)

ولعل هذا ما دفع بالكثير من الباحثين لدراسة أساليب المعاملة الوالدية ومن بينها القبول الرفض الوالدي؛ للوقوف على علاقته بالعديد من أنماط سلوك الأفراد. ونتيجة لما سبق سيتم من خلال الدراسة الحالية التعرف على دور المعاملة الوالدية المتمثلة في القبول . الرفض الوالدي وعلاقتها بالتعصب لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

تحديد مشكلة الدراسة:

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مستوى التعصب لدى عينة الدراسة وتتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على إدراك القبول/ الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالتعصب لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- إلقاء الضوء على الأسرة ومدى أهميتها فهي الركن الأساسي التي يبنى عليها تقدم المجتمع من خلال تنشئتها للأبناء ولتكوين أفراد يتمتعون بصحة نفسية.
- تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث تناولها للقبول والرفض الوالدي بوصفه أحد أساليب التنشئة الوالدية التي يتبعها الآباء لتربية الأبناء، وهذا الأسلوب يعد من الأساليب المهمة في تكوين شخصية الأبناء كما أوضحت العديد من الدراسات السابقة.
- خطورة مشكلة التعصب المنتشرة بشكل واضح في المجتمع الليبي سواء أكان تعصبا سياسيا أو دينيا أو اجتماعيا أو رياضيا ولان هذا التعصب يهدد استقرار المجتمع الليبي ويعوق بنائه.
- أهمية شريحة الشباب أفراد عينة الدراسة المتمثلة في طلبة الجامعة لان هذه الشريحة هي التي يعتمد عليها في بناء المجتمع واستقراره فهم من يعول عليهم المجتمع في تولى مناصب الدولة.
- قد تفيد نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية تساعد في عدم انتشار ظاهرة التعصب بين أفراد المجتمع، وتصميم برامج إرشادية لمساعدة الآباء في استعمال أساليب معاملة والدية تحقق بناء شخصية تتميز بالصحة النفسية لدى الأبناء.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التعصب وأبعاده (النوع، اجتماعي ، ديني، رياضي) لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. هل توجد علاقة بين إدراك القبول /الرفض الوالدي (الأبوي والامومي) وبين التعصب وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة ؟
3. هل توجد فروق في التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي) تعزى لمتغير النوع لدى أفراد عينة الدراسة؟
4. هل يمكن التنبؤ بالتعصب من خلال إدراك القبول /الرفض الوالدي (الأبوي والأمومي) لدى أفراد عينة الدراسة ؟

مصطلحات الدراسة:

تعريف التعصب:

هو اتجاه نفسي يذهب بالفرد إلى أن يدرك ويشعر ويتجه بطرق توصف بالتعاطف الشديد مع جماعته التي ينتمي إليها (التعصب مع) أو العداء الشديد نحو أفراد أو جماعات أو أفكار أو موضوعات (التعصب ضد) يصاحب هذا التعصب (مع أو ضد) شحنة قوية من الانفعالات متلزمة مع ضيق في الأفق والتفكير ، والبعد عن الموضوعية والعقلانية والميل إلى الانتقاص من شأن الآخرين والتقليل من قدرهم والاعتداء عليهم والنيل منهم (شلح .2010. 11)

التعريف أبعاد التعصب:

أولا: التعصب النوع:

يعرف الجبالي (2003) التعصب النوع " بأنه هو السائد بين الذكور والإناث ويعد التعصب للنوع دون الأخر من أشكال التعصب " (العلواني، 2008 :11)

ثانيا: التعصب الاجتماعي:

يعرف الجبالي 2003 التعصب الاجتماعي "بأنه هو الذي يقوم بين الأغنياء والفقراء والرؤساء والمرؤوسين وأصحاب العمل والعمال"(العلواني .2008 :11)

ثالثا: التعصب الديني:

يعرف الشرقاوي 1984 التعصب الديني " بأنه التعاطف مع الأشخاص الذين يدينون بنفس الدين والنفور ممن يعتنقون دينا آخر والغيظ الشديد منهم ، وعدم الموافقة على إقامة علاقات مع أشخاص غير متدينون ،وجماعات التعصب الديني تسعى إلى أسلوب منظم لكسب الدعاة للانتماء لجماعات التعصب " (شلح .2010 :38)

رابعا: التعصب الرياضي:

يشير الحاج 2002 إلى أن التعصب في الرياضة " هو مرض الكراهية العمياء للمنافس وفي نفس الوقت هو مرض الحب الأعمى لفريق المتعصب وهو حالة يتغلب فيها الانفصال على العقل فيعمى البصيرة "(المطري ،2011 :13)

التعريف الإجرائي للتعصب:

يقصد به مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته عن مقياس التعصب الذي وضعه الشافعي 2000 وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص إلى ارتفاع التعصب وتشير الدرجة المنخفضة التي يتحصل المفحوص عليها إلى انخفاض التعصب من خلال إجابته عن مقياس التعصب.

التعريف الإجرائي لإبعاد التعصب:

التعصب النوع: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في البعد النوع حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التعصب في البعد النوع والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض التعصب في بعد النوع

التعصب الاجتماعي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في البعد الاجتماعي حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التعصب في البعد الاجتماعي والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض التعصب في البعد الاجتماعي

التعصب الديني: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في البعد الديني، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التعصب في البعد الديني والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض التعصب في البعد الديني.

التعصب الرياضي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في البعد الرياضي، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التعصب في البعد الرياضي والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض التعصب في البعد الرياضي

تعريف إدراك القبول/الرفض الوالدي

1–القبول الوالدي: عرفه سلامة 1988 بأنه ذلك الدفء والمحبة والحب الذي يمكن للوالدين أن يمنحانه لأطفالهم، كالثناء عليهم والفخر بأعمالهم وتقبيلهم ومداعبتهم ، أي كل سلوك يشعر الطفل بأنه محبوب ومقبول

2–الرفض الوالدي: عرفه سلامة 1988 غياب الدفء والمحبة من قبل الوالدين ، وقد يظهر الرفض :إما في صورة عدوان على الطفل أوعداء تجاهه أو في صورة لامبالاة بالطفل وإهماله كما تشير مفهوم العدوان والعداء إلى مشاعر الغضب والكراهية الموجهة للطفل ، بينما يشير مفهوم الإهمال واللامبالاة إلى انعدام الاهتمام الحقيقي بالطفل دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان يقع عليه أو عداء موجه إليه والإهمال هو مجرد إغفال الطفل أو تجاهله .(الربع ، 2011)

التعريف الإجرائي إدراك القبول / الرفض الوالدي:

يقصد به مجموع الدرجات الخام التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته عن استبانة إدراك القبول / الرفض الوالدي (نسخة الأب والأم) لرونر والمترجمة من قبل سلامة 1988، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص إلى زيادة إدراكه للرفض الوالدي، وتشير الدرجة المنخفضة إلى إدراك المفحوص للقبول الوالدي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: التعصب:

يعتبر التعصب ظاهرة اجتماعية وسلوكا غير سوي شديد الخطورة، وخاصة عندما يأخذ أشكالا عدوانية، علما بأن كل الصراعات والحروب في التاريخ كان أساسها التعصب والعداء بين الجماعات، هذا ما ينطبق أيضا على الصراعات الموجودة في المجتمع الليبي.

ويمكن تعريفه بأنه اتجاه نفسي لدى الفرد يجعله يدرك فردا معينا أو جماعة معينة او موضوعا معينا إدراكا ايجابيا محباً أو سلبيا كارها دون أن يكون لذلك ما يبرره من المنطق أو الشواهد التجريبية (مبارك. 2013)، وتوجد عدة أبعاد للتعصب منها: التعصب الديني، التعصب للنوع، التعصب الاجتماعي، التعصب الرياضي (صافي .2007)

مكونات التعصب: من خلال التدقيق في تعريف مفهوم التعصب يتضح أنه يتكون من ثلاثة مكونات هي:

1. ***المكون المعرفي:*** ويقصد به المعتقدات والأفكار التي لدى الفرد عن الآخرين أو الجماعات الأخرى، أي المعلومات والمعارف التي توجد لدى الفرد حول موضوع معين. مما يجعله يكون فكرة تدعم تقبله لهذا الموضوع أو الأفراد والجماعات أو تجعله يكون فكرة ضد هذا الموضوع أو الأفراد والجماعات (شلح.2010)

2. ***المكون الانفعالي:*** ويقصد بالانفعال والعاطفة والشحنة التي تصحب رد فعل الفرد المتحامل المتعصب، وهي بناءً على درجة وجودها وشدتها نسمى هذا السلوك تعصبا أو غير تعصب (مبارك.2013). ويعتبر المكون الانفعال أهم سمة للتعصب فهو مشاعر الفرد وانفعالاته اتجاه الجماعات المختلفة، فالحكم المسبق أذا افتقد المضمون الانفعالي يصعب القول عنه أنه تعصب (الخراز .2005).

3. ***المكون السلوكي:*** ويقصد به المظهر الصريح للتعبير عما يحمله الفرد من مشاعر نحو الجماعات الأخرى (مبارك .2013). وقد ذكر البورت Allport خمسة مظاهر سلوكية تظهر بشدة للتعبير عن التعصب وهى التعبير اللفظي . سلوك التجنب التحاشي . سلوك التميز أو التفرقة . العنف والعدوان الجسمي . وأخرها الإبادة (زيد .2006).

أثار التعصب:

للتعصب كما يعتقد المختصون آثار سلبية على الفرد والمجتمع، بالنسبة للفرد يعتبر التعصب حالة مرضية فعندما يصبح الفرد متعصباً قد يؤدي به ذلك إلى العدوان على الآخرين ، حيث يتحول التعصب إلى سخرية وتنابز بالألقاب بين الأفراد ، فيصف الفرد الآخرين بألفاظ قبيحة " اسود . عبد أو ينقص من شن قبيلة معينة أو قرية أو مدينة وقد يمتد الأمر إلى العدوان الجسدي (عبدالله.1997). ومن الآثار السلبية التي يتركها التعصب على المجتمع هو ظهور الإشاعات والاختلاف والتفرق بين جماعات المجتمع الواحد وقد يمتد الأمر إلى الحرب والقتل وحب الانتقام (الظهراوي.2005) وهذا ما يظهر واضحا في المجتمع الليبي من صراعات سياسية وقبلية وطائفية بسبب انتشار ظاهرة التعصب لدى اغلب أفراد المجتمع.

نظريات التعصب: ظهرت العديد من النظريات المفسرة للسلوك التعصبي في مجال علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية، وعلم الاجتماع؛ لتحديد الأسس النفسية والاجتماعية المسؤولة عن حدوث الاتجاهات التعصبية وتلخصت هذه النظريات في:

1. ***نظرية الصراع بين الجماعات:*** وهذه النظرية تركز اهتمامها على الجماعات ككل وليس الأفراد؛ لمحاولة معرفة متى وكيف تنشأ الاتجاهات التعصبية في مجتمع معين أو ثقافة معينة (صافي.2007)

2. ***النظرية المعرفية:*** وهي تهتم بالعمليات المعرفية التي تحدث لدى الفرد في نشأة الاتجاهات التعصبية وتهتم بدور التصورات العقلية والمخططات العقلية في توجيه ومعالجة المعلومات عن الأشخاص والأحداث التي تحدث في المجتمع كما يهتم دور العمليات الإدراكية في تشكيل الاتجاهات التعصبية (شلح .2010)

3. ***نظرية التعلم الاجتماعي:*** ويرى أنصار هذه النظرية أن التعصب اتجاه يتم تعلمه واكتسابه مثله مثل كل الاتجاهات والقيم النفسية والاجتماعية، حيث يتم اكتسابه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية عن طريق المحاكاة أو التعلم (مبارك .2013).

4النظرية الدينامية النفسية : يعتقد أنصار هذه النظريات أن التعصب يؤدي وظيفة نفسية تتلخص في التنفيس عما يتفاعل في النفس من توتر وكراهية وإحباط مكبوت وذلك عن طريق الإزاحة والإبدال (الظهراوى.2005) وأظهرت هذه النظرية عدة أفكار منها أن التعصب اضطراب في الشخصية قد يكون نتيجة للتنشئة الاجتماعية غير السليمة(مبارك .2013) كما يعتقد أنصار هذه النظرية أن الإحباط والعدوان وأسلوب التربية المتشدد مع الطفل يجعل الطفل يميل إلى أن يسلك بصورة عدوانية مع أفراد خارج الأسرة أو الجماعة حتى لا يتم معقبته من قبل الوالدين أو الجماعة التي ينتمي إليها أي يحدث إزاحة للعدوان من المصدر الأصلي للإحباط إلى جماعات لا ينتمي إليها (شلح .2010).

تستند هذه الدراسة على وجهة نظر النظرية الدينامية النفسية، حيث يمكن أن يولد أسلوب التنشئة العنيف والمتشدد إلى خلق فرد تتكون لديه طبيعة تعصبية وسلوك عدواني ضد الآخرين

عوامل التي تؤدي إلى التعصب:

1. العوامل الشخصية المرتبطة بالفرد مباشرة:

أ. الإحباط والعدوان حيث تشير الدراسات إلى أن الإحباط الذي يولد عدوانا يمكن أن يساعد في تكوين الاتجاهات التعصبية حيث من الممكن أن ينقل هذا العدوان إلى جماعة معينة.

ب . الحاجات الشخصية حيث يرى سارجت و وليامسون أن التعصب قد يرجع إلى عدم إشباع الحاجات الشخصية للفرد وأهمها الحاجة إلى الأمن والطمأنينة.

ج . السمة التسلطية حيث يرى بعض المختصين مثل ادرنو وزملائه أن التعصب ممكن أن يتكون لدى الشخصية التسلطية فهي شخصية تمارس تسلطها من خلال التعصب ضد جماعة معينة أو أفكار معينة، حيث توصل ادرنو وزملاؤه إلى أن القسوة والتعصب الشديد في ممارسة التنشئة الوالدية يؤدي إلى خلق شخصية تسلطية ملئيه بالعدوان والتعصب لدى الأبناء لأنهم لا يستطيعون التعبير عن عدائهم نحو أبائهم فيوجهون هذا العداء نحو جماعات أو أفراد (شلح .2010). وهذا ما تعتمد عليه الدراسة الحالية.

خلاصة ما سبق تعتقد الباحثتان أن أسلوب التعصب قد يولد نتيجة أسلوب المعاملة الوالدية غير السوى، فالرفض الوالدي من الممكن أن يشكل فرداً ذا شخصية تعاني من مشاكل نفسية مثل الإحباط والتسلط بسبب عدم إشباع حاجاته الشخصية، مما قد يؤدي إلى تكون اتجاهات تعصبية نحو أفراد أو جماعات ، كما أوضحت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة .

ثانيا: القبول / الرفض الوالدي:

تعد الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة الأبناء من أهم العوامل الأسرية التي لها دور في تكوينهم النفسي وتوافقهم وصحتهم النفسية ، وتختلف هذه الأساليب في تنشئة الأبناء فمنها أساليب سوية ومرغوبة وأساليب غير سوية وغير مرغوبة ، وقد أشارت العديد من الأدبيات والدراسات إلى أهمية دور الوالدين في تشكيل نفسية الأبناء ، فالتنشئة الأسرية التي يقوم بها الوالدان مع الأبناء تكون هي الأساس في تنمية شخصية الأبناء ، فعندما يدرك الأبناء قبول الوالدين لهم يكون ذلك سببا في تنمية شخصية موجبة ؛والعكس من ذلك فإن إدراك الأبناء لرفض الوالدين يكون سببا في إظهار صفات سلبية في الشخصية (خليفة .2004). ويقصد بالقبول الوالدي كل ما يمكن أن يمنحه الوالدين من الدفء والمحبة لأبنائهم ، وقد يعبر عنه بالقبول كالثناء على الطفل وحسن الحديث إليه ، والفخر به وبأعماله والاستحسان لسلوكه والاستمتاع بصحبته ، والتخفيف عنه في الأزمات وتقبيله ومداعبته وتطييب خاطره (أبو الفتوح .2016)، أما الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء يقصد به إدراك الابن بأنه غير مرغوب فيه من قبل الوالدين وأنهما لا يبديان مشاعر الود والحب نحوه ولا يحرصون على مشاعره (عبدالرحيم .1991) والرفض الوالدي قد يهدد مشاعر الأمن لدى الأبناء وينمى لديهم أنماط غير سوية من السلوك كالعدوان والكذب والسرقة(العمر . 2016). كما يؤكد معظم المختصين أن أسلوب الرفض الذي يمارسه الوالدين كلاهما أو أحد الوالدين ممكن أن يؤدى إلى عدم إشباع احتياجات الطفل للانتماء فيشعر بأنه غير مرغوب فيه مما يؤثر في تكوينه النفسي (بركات .2000) ونظرا لأهمية أسلوب القبول / الرفض الوالدى وخطورته على تكوين شخصية الأبناء قام رونر Rohner في الثمانيات بتطوير نظرية في التنشئة الاجتماعية على أساس بعد القبول – الرفض الوالدي ، وقد أجريت العديد من الدراسات من أجل التعرف على الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن تنشأ من الرفض الوالدي (بعلي .2015) . ولقد ظهرت عدة مفاهيم في نظرية القبول – الرفض الوالدي حيث ظهرت مفاهيم في القبول الوالدي تتمثل في التعبير اللفظي كعبارات الثناء والمجاملة وحسن الحديث مع الابن والفخر بأعماله. وظهرت مفاهيم تتمثل في التعبير

غير اللفظي كالتقبيل والتدليل والعناق والمداعبة .أما بالنسبة للمفاهيم التي ترافق الرفض الوالدي تتمثل في العدوان ويشمل الضرب والشتم والاستهزاء والتقليل من شأن الطفل .كما يشمل الرفض الوالدي اللامبالاة والإهمال (أبوالفتوح .2016) .علما بأن العديد من الدراسات التي فحصت العلاقة بين القبول . الرفض الوالدي والتوافق النفسي أوضحت بأن الأبناء المرفوضين بغض النظر عن النوع ، الثقافة ، المستوى الاجتماعي مقارنة بالمقبولين فيهم يتسمون بالعدوان والاعتماد غير الناضج ،ونقص الكفاية الذاتية ،وعدم الثبات الانفعالي ،والنظرة السلبية للعالم (العمر . 2016). بجانب نظرية رونر في القبول . الرفض الوالدي ظهرت نظرية كارل روجز التي أكد فيها الدور الذي يقدمه القبول الوالدي في الصحة النفسية، وأشار إلى حاجة الطفل إلى التقبيل بدون شرط من قبل الوالدين وذكر أن هناك اضطرابات نفسية تنحدر جذورها إلى الرفض الوالدي (بركات .2000)

وخلاصة ما سبق أن إدراك الأبناء للمعاملة الوالدية له دورٌ كبيرٌ في تشكيل شخصية الأبناء ويعتبر القبول . الرفض الوالدي أحد أهم الأبعاد الرئيسية في مجال دراسة العلاقة الوالدية بين الوالدين والأبناء لهذا تحاول هذه الدراسة التعرف على القبول . الرفض الوالدي في علاقته بالتعصب لدى الأبناء.

الدراسات السابقة:

دراسة أبو غالى1999هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاتجاهات التعصبية حيث تكونت العينة من (278) طالب من جامعة الأزهر بغزة ولقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاتجاهات العصبية (الطهراوى.2005)، كما أوضحت دراسة العبيدي 2005أن طلبة الجامعة يتصفون بمستوى عال من التعصب وأنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث في التعصب (مبارك .2013). وتوصلت دراسة عباس 2010 إلى وجود علاقة دالة بين أنماط العنف الأسري والتعصب كلما زاد العنف الأسري ازدادت نسبة ظهور الشخصية التعصبية (زيد .2006). وفي دراسة أمريكية على مجموعة من الأطفال لقياس تكوين اتجاهات التعصب توصلت إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية لها دور في تكوين اتجاه التعصب لدى الأبناء وأن التعصب يتم تعلمه من الأسرة (صافي .2007). كما أظهرت دراسة ادورنو وآخرون 1950 أن التنشئة الأسرية الصارمة يتولد عنها صراع دائم داخل الفرد حيث وجدت معاملات ارتباط عالية جدا بين درجات التسلط الاسري وبين التعصب (عباس .2013). كما بينت دراسة سرمك ورؤوف 1998 بأن نسبة الإناث اعلي من الذكور في التعصب وأن نسبة التعصب مرتفعة عند طلبة الجامعة أفراد العينة بشكل عام (الخراز .2005). وفي دراسة العلواني (2008)هدفت الى التعرف على مستوى التعصب لدى عينة من طلبة

جامعة قاريونس ، أظهرت بأنه توجد فروق ذات دالة إحصائية لصالح الذكور بالنسبة للدرجة الكلية للتعصب، وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعصب فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي التعصب النوع والرياضي لصالح الذكور بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي التعصب الاجتماعي والديني ، وفي دراسة الشافعي 2000 التي كان من أهدافها الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في درجة التعصب لدى عينة من طلبة الجامعة ،أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسيين للتعصب الاجتماعي لصالح الذكور وعدم وجود فروق في التعصب الرياضي وكذلك عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتعصب (العلواني،2008)

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الأهداف، لأنه يصف الوضع الراهن للظاهرة من حيث تحديد مرات حدوثها واقتران ظهورها بمتغيرات أخرى (الهمالي .2003)

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتاحة غير العشوائية وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (100) منهم (50) ذكور و(50) إناث من طلبة جامعة بنغازي، كما اعتمدت الدراسة على الطلبة الذين يعيشون مع الوالدين واستبعد الطلبة الذين يعيشون مع أحد الوالدين أو الذين يعيشون مع الأقارب.

أدوات الدراسة:

استخدمت في الدراسة الحالية أداتان لقياس متغيراتها وهما: مقياس التعصب الشافعي 2000 واستبانة القبول . الرفض الوالدي إعداد رونالد . روتر 1986 وترجمة سلامة1988

وصف مقياس التعصب:

يتكون المقياس من 60 عبارة تهدف إلى التعرف على التعصب موزعة على أربع أبعاد بواقع "15"فقرة لتعصب النوع و "13" فقرة لتعصب الاجتماعي و"12" فقرة لتعصب الديني و"20" فقرة لتعصب الرياضي ويتم تصحيح المقياس وفق خمس مستويات ويتم تصحيحه بالطريقة التالية: غير موافق بشدة 1 غير موافق 2 غير متأكد 3 موافق 4 موافق بشدة 5

أما بالنسبة للفقرات السلبية فيتم تصحيحها بالطريقة العكسية:

غير موافق بشدة5 غير موافق 4غير متأكد 3 موافق 2 موافق بشدة 1 ، وتعتبر الدرجة المرتفعة التي يتحصل عليها المفحوص عن ارتفاع التعصب بينما تعتبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض التعصب .

صدق مقياس التعصب وثباته في الدراسة الحالية:

اعتمدت الدراسة الحالية على صدق وثبات مقياس التعصب الذي قامت به العلواني(2008) وذلك لأنه تم تطبيقه على البيئة الليبية وعلى طلبة الجامعة.

1) صدق المحكمين:

أُحتسب صدق مقياس التعصب عن طريق صدق المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس ما بين (80% : 100%) وكان عدد المحكمين (9) محكمين من قسم التربية وعلم النفس جامعة بنغازي .

2) صدق الاتساق الداخلي:

أُحتسب الصدق بطريقة صدق المفردات (الاتساق الداخلي) وهي طريقة تعطى معلومات عن التناسق الداخلي لمكونات المقياس ، وقد كانت مؤشرات معاملات الارتباط لمفردات المقياس تدل على تمتع المقياس بدرجة من الصدق حيث تراوحت ما بين(0.40 . 0.96).

3) ثبات الفا كرونباخ :

تم حساب ثبات الفا كرونباخ للتأكد من ثبات مقياس التعصب على عينة من طلبة الجامعة، والجدول (1) يبين معاملات الثبات وفقا لأبعاد لمقياس .

الجدول (1) معامل الفا كرونباخ لثبات مقياس التعصب n=60.

البعد	الثبات
النوع	0.69
الاجتماعي	0.89
الديني	0.71
الرياضي	0.73

استبانة إدراك القبول . الرفض الوالدي

استخدمت الدراسة الحالية استبانة إدراك القبول . الرفض الوالدي من إعداد رونالد ب . روتر 1986 وترجمها سلامة 1988 ،وهذه الأداة هي أداة للتقدير الذاتي أعدت بهدف القياس الكمي لمدى ما يدركه الفرد من قبول أو رفض من قبل والديه وتتكون الاستبانة من(60) فقرة ، وتعتمد الاستبانة على كيفية إدراك الفرد لمدى القبول أو الرفض اللذين لقيهما من قبل والديه حين كان مابين السابعة إلى الثانية عشر من عمره ، فالفقرات مصاغة في الزمن الماضي ، ويستغرق زمن التطبيق من 15 إلى 20 دقيقة ، وينبغي أن لا يطيل المفحوص التوقف

عند أي فقرة من الفقرات ، فالهدف من الاستبانة هو الحصول على الانطباع الأول للمفحوص لذلك يجب تنبيه (حسب التعليمات) المفحوص بعدم الاستطالة عند الإجابة ، وذلك وفقا لما يشعر به نحو الطريقة التي يرى أن والدته ووالده كانا يعاملانه بها حين كان في الفترة مابين السابعة والثانية عشر من عمره ، لا وفقا للطريقة التي كان يتمنى لو عامله بها ، وتصحح الاستبانة وفقا لأربعة مستويات هي : دائما 4، أحيانا 3 ، نادرا 2، أبدا 1.

صدق استبانة إدراك القبول الرفض الوالدي وثباته في الدراسة الحالية:

اعتمدت الدراسة الحالية على صدق وثبات استبانة إدراك القبول /الرفض الوالدي الذي قامت به الربع (2011) وذلك لأنه تم تطبيقه على البيئة الليبية وعلى طلبة الجامعة.

1) صدق المحكمين: أُحتسب صدق الاستبانة عن طريق صدق المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة 100% وكان عدد المحكمين (6) محكمين من قسم التربية وعلم النفس وقسم التخطيط التربوي جامعة بنغازي .

2)صدق الفقرات (الاتساق الداخلي)(نسخة الأم)حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية وتراوحت مابين (0.25 – 0.81 وهي دالة عند (0.05 و 0.01)

3) صدق الفقرات (الاتساق الداخلي)(نسخة الأب) حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية وتراوحت ما بين (0.28 – 0.84) وهى دالة عند (0.05 و 0.01) .

4) ثبات استبانة القبول /الرفض الوالدي نسخة الأم

أ–التجزئة النصفية: بلغ معامل الارتباط بالدرجة الكلية (0.73) وبعد تطبيق معادلة التصحيح أصبحت قيمته (0.85).

ب– الفا كرونباخ :

حسب معامل الفا كرونباخ لكل مقياس فرعى وتراوح معامل الفا كرونباخ ما بين 0.75 – 0.88 وكلها دالة عند مستوى دالة 0.01.

5) ثبات استبانة القبول /الرفض الوالدي نسخة الأب

أ–التجزئة النصفية : بلغ معامل الارتباط بالدرجة الكلية (0.80) وبعد تطبيق معادلة التصحيح أصبحت قيمته (0.89).

ب– الفا كرونباخ :

حسب معامل الفا كرونباخ لكل مقياس فرعى وتراوح معامل الفا كرونباخ ما بين 0.79 – 0.90 وكلها دالة عند مستوى دالة (0.05 – 0.01).

الأساليب الإحصائية:

استخدم برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة الحالية، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية :

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2. معامل بيرسون للارتباط
3. اختبار " t" لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة والطالبات في المقاييس المستخدمة
4. تحليل الانحدار البسيط

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض في هذا الجزء نتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لترتيب أهدافها وهي كالآتي:

الهدف الأول:

- ما مستوى التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي) لدى أفراد عينة الدراسة؟
- لمعرفة مستوى التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي) تم مقارن متوسط العينة لمقياس التعصب بالمتوسط الفرضي للمقياس . كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) دلالة " t" للفروق بين متوسطات درجات العينة في التعصب والمتوسط الفرضي.

ن = 100	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التعصب النوع	41.43	45	7.087	99	-5.037	0.000	0.01
التعصب الاجتماعي	34.33	39	5.726	99	-8.156	0.000	0.01
التعصب الديني	36.38	36	7.177	99	0.734	0.465	غير دالة
التعصب الرياضي	61.78	60	12.930	99	1.377	0.172	غير دالة
التعصب	173.92	180	19.526	99	-3.114	0.002	0.01

يتضح من الجدول (2) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عينة الدارسة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الفرضي للمقياس في الدرجة الكلية للتعصب مما يعنى بان مستوى التعصب منخفض لدى عينة الدراسة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عينة والمتوسط الفرضي للأبعاد التعصب لصالح لبعدي النوع والاجتماعي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عينة الدراسة والمتوسط الفرضي للمقياس في بعدى الديني والرياضي.

الهدف الثاني:

هل توجد علاقة بين إدراك القبول . الرفض الوالدي (الأبوي والامومي)وبين التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي) لدى أفراد عينة الدراسة ؟

جدول (3) معاملات الارتباط بين ادراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي والاموي) وبين التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي) لدى أفراد عينة الدراسة.

	معاملات الارتباط بين إدراك القبول / الرفض الوالدي(الابوي والامومي) والتعصب وأبعاده					
	إدراك القبول /الرفض الوالدي(الابوي)			إدراك القبول / الرفض الوالدي (الامومي)		
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التعصب النوع	0.151	0.134	غير دالة	0.173	0.085	غير دالة
التعصب الاجتماعي	0.395**	0.000	0.01	0.402**	0.000	0.01
التعصب الديني	0.212*	0.034	0.05	0.141	0.160	غير دالة
التعصب الرياضي	0.121	0.231	غير دالة	0.030	0.764	غير دالة
الدرجة الكلية للتعصب	0.307**	-0.002	0.01	0.238*	0.017	0.05

يتضح من الجدول (3) بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية للتعصب ودرجة إدراك القبول /الرفض الوالدي (الابوي) عند مستوى دلالة (0.01) ، كذلك توجد علاقة ارتباطية بين درجات بعدى التعصب (الاجتماعي – الديني) ودرجة إدراك القبول /الرفض الوالدي (الابوي) بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات بعدى التعصب (النوع – الرياضي) ودرجة إدراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي) .

كما يتضح من نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية للتعصب ودرجة إدراك القبول / الرفض الوالدي (الامومي) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) كذلك توجد علاقة ارتباطيه بين درجة بعد التعصب الاجتماعي ودرجة إدراك القبول / الرفض الوالدي (الامومي) (0.01) بينما لا توجد علاقة ذات

دلالة إحصائية بين درجات أبعاد التعصب (النوع – الديني – الرياضي) ودرجة إدراك القبول / الرفض الوالدي (الاومي).

الهدف الثالث:

هل توجد فروق في التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي) تعزى لمتغير النوع لدى أفراد عينة الدراسة؟

الجدول (4) دلالة " t" للفروق بين متوسطي الذكور والإناث في التعصب وأبعاده (النوع . الاجتماعي . الديني . الرياضي).

الذكور =50 الإناث = 50	المتوسطات		الانحرافات المعيارية		درجات الحرية	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
التعصب النوع	42.04	40.82	5.938	8.091	99	0.860	0.392	غير دالة
التعصب الاجتماعي	35.80	32.86	6.509	4.412	99	2.644	0.010	0.01
التعصب الديني	37.10	35.66	14.974	5.325	99	1.397	0.165	غير دالة
التعصب الرياضي	61.62	61.94	12.553	13.422	99	-0.123	0.902	غير دالة
التعصب	1.766	1.713	18.074	20.721	99	1.36	0.178	غير دالة

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتعصب وأبعاد (النوع – الديني – الرياضي) ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين الذكور والإناث في بعد التعصب الاجتماعي لصالح الذكور .

الهدف الرابع:

هل يمكن التنبؤ بالتعصب من خلال إدراك القبول ./الرفض الوالدي (الأبوي . الأمومي) لدى أفراد عينة الدراسة ؟ لبيان مدى إسهام إدراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي . الاومي) في التنبؤ بالتعصب ، حيث استخدم أسلوب الانحدار البسيط .

جدول (5) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتعصب من خلال متغير إدراك القبول/الرفض الوالدي (الابوي . الاومي).

المتغير التابع	المتغير المستقل(المنبى)	الارتباط المتعدد	مربع الانحدار المتعدد	الاسهام في مربع الارتباط	قيمة f	الدلالة الاحصائية
التعصب	القبول/الرفض الوالدي(الابوي)	0.307	0.094	0.094	10.18	0.002

التعصب	القبول / الرفض الوالدي(الامومي	0.238	0.057	0.057	5.908	0.01

يتضح من الجدول (5) بان متغير إدراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي والامومي) كانا متغيران منئبان بالتعصب لدى عينة الدراسة ، معنى ذلك أنه يمكن التنبوء بالتعصب من خلال ادراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي الامومي) في الحالتين .

مناقشة الدراسة:

أظهرت نتائج الهدف الأول بأن مستوى التعصب لدى أفراد عينة الدراسة منخفض ؛ وهذا يتفق مع دراسة العلواني (2008) حيث كان مستوى التعصب العينة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس ، بينما اختلفت مع دراسة العبيدي 2005 ودراسة رؤوف 1998حيث كان مستوى التعصب للعينة اعلي من المتوسط الفرضي للمقياس ، بينما لا يوجد فروق فالتعصب في دراسة الشافعي2000 ، وقد يرجع عدم وجود تعصب لدى أفراد عينة الدراسة لوعى الشباب والأسر لخطورة التعصب على حياة الإنسان والمجتمع ، وقد تختلف هذه النتيجة ما تحدث عنه المنسي (2003) بان مرحلة الشباب تعتبر أكثر مرحلة تعصب في حياة الإنسان ، كما يمكن ان يكون للمستوى التعليم دور في انخفاض التعصب .

أما فيما يخص العلاقة بين التعصب إدراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي والامومي) فيتضح من النتائج الدراسة الحالية بأنه توجد علاقة ارتباطية بين التعصب وإدراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي والامومي) واتفقت هذه الدراسة مع دراسة ادورنو وآخرون 1950 ،ودراسة ابوغالى 1999 ودراسة عباس (2013)والدراسة أمريكية حيث أوجدت بان عملية التنشئة الاجتماعية لها دور في تكوين التعصب لدى الأبناء (صافي .2007) إذ يرجع التعصب نتيجة لأسلوب المعاملة الوالدية غير السوي فالرفض الوالدي يمكن أن يشكل شخصية الفرد ذو مشاكل نفسية.

أما فيما يخص الهدف الثالث الخاص بالفروق في التعصب وأبعاده فقد أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التعصب وهذا ينفق مع دراسة العبيدي 2005بينما تختلف مع دراسة العلواني (2008) ودراسة سرمك ورؤوف 1998، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة العلواني (2008) حيث أوجدت بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التعصب لصالح الذكور .

وفيما يخص التنبوء بالتعصب من خلال إدراك القبول / الرفض الوالدي (الابوي والامومي) فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأنه يمكن التنبوء بالتعصب من خلال القبول / الرفض الوالدي (الابوي والامومي) وتؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه نظرية الدينامية النفسية بان أسلوب التنشئة الاجتماعية لها دور اكتساب الفرد للسلوك .

التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة توصى بالآتي:

- الاهتمام بالإرشاد الأسري وتنمية الوعي بالآثار السلبية للتعصب على الفرد والمجتمع.
- إعداد برامج توعية للشباب عن التعصب ومظاهره وأخطاره.
- دراسة التعصب وعلاقته ببعض المتغيرات مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

قائمة المصادر:

. أبو الفتوح ،نهى عبد الرحمن (2016)القبول . الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة ، مجلة كلية التربية ،العدد 69 . يناير .جامعة حلوان .ص ص 123. 168

. بركات ،آسيا علي (2000)العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف ، قسم علم النفس ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية

. بعلي ،مصطفى (2015)القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ، دكتوراه . قسم العلوم الاجتماعية . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة محمد خيضر . الجزائر

. حسانين ، محمد سمير(1994) التربية الأسرية . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة

الخراز، هاني (2005) في أسباب التعصب : نحو رؤية تكاملية . الطبقة الأولى . مركز عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية . القاهرة

. حسانين ، محمد سمير(1994) التربية الأسرية . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة

. خليفة، بتول محي الدين (2004) إدراك الأولاد للقبول . الرفض الوالدي وعلاقته بمشكلات الطفولة المتأخرة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر . مجلة التربية المعاصرة . السنة 21 . العدد 68. ص ص 50. 92

. خليل ، محمد محمد بيومى(2000)سيكولوجية العلاقات الأسرية . دار قباء . القاهرة

. دكت ، جون .ترجمة صفوت ، عبد الحميد(2000) علم النفس الاجتماعي والتعصب . دار الفكر العربي .القاهرة

–الربع ، رجاء مفتاح حمد(2011)الصلابة النفسية وعلاقتها بادراك القبول/الرفض الوالدي لدى طلبة جامعة قاريونس.رسالة غير منشورة . أكاديمية الدراسات العليا .بنغازي .

. زيد،أحمد (2006) سيكولوجية التعصب بين الجماعات . سلسلة عالم المعرفة . العدد 326. سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت

. سلامة ،

. شلح ، عمر عبد الله (2010) أساليب التربية الغربية وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية لدى طلاب الجامعات في محافظات غزة . ماجستير . قسم علم النفس . كلية التربية . جامعة الأزهر بغزة

. صافي ، عبد الله (2007) علاقة التعصب بسمتي السيطرة والاجتماعية لدى عمال قطاع المحروقات . ماجستير . قسم علم النفس . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة الجزائر

. الطهراوي ، جميل حسن (2005) الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية : دكتوراه . قسم الصحة النفسية .كلية التربية . جامعة عين شمس

. عباس، عدنان محمود(2013) التعصب لدى المراهقين .دراسة مقارنة . مجلة ديالى . العدد 58. ص ص 205. 277

. عبد الله ، معتز سيد (1997) التعصب : دراسة نفسية اجتماعية . الطبعة الثانية . دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة

. عبد الرحيم ، أنور رياض ،المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر(1991) بناء مقياس المعاملة الوالدية لطلبة المدارس الثانوية والجامعات كما يدركها الأبناء في المجتمع القطري . مجلة كلية التربية . جامعة قطر . السنة 8 . العدد 8 . ص ص 329. 396

. العمر ، محمد صابر (2016) القبول . الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بتوكيد الذات . مجلة البعث . المجلد 38. العدد 6 . ص ص 69 . 104

–العلواني ،وفاء علي(2008) التعصب وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة جامعة قاريونس .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة قاريونس .بنغازي .

. الغنري ، خالد (2010) إدراك القبول والرفض الوالدي والأفكار للاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية . دكتوراه . جامعة ام القرى . السعودية

. مبارك ، بشرى عناد .(2013) التعصب وعلاقته بالهوية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل .مجلة الفتح .نسان .ص ص 71.117

– محمد ،نعيمة محمد (2002) التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية .دار الثقافة العلمية .الاسكندرية

–المطرى، صالح بن عبد الله (2011)سمات ومظاهر التعصب الرياضي .رسالة ماجستير منشورة . جامعة الإمام بن سعود الإسلامية .

–منسي ، محمود عبد الحليم (2003) علم النفس النمو ، جامعة الإسكندرية ، مصر .

–الهمالي ،عبد الله عامر(2003). أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته .بنغازي .منشورات جامعة قاريونس .ط 3

ثانيًا: البحوث والمقالات باللغة الأجنبية

Difficulties Facing English Foreign Language University Students in Using English Prepositions

Kadija Fathi
Faculty of Education, Sirte University
Kadija.f1984@yahoo.com

Abstract

Prepositions are one of the most used parts of speech in English. This study is concerned with the difficulties are facing Libyan higher education students on the use of English prepositions. More specifically, this study is an attempt to discover these problems and the misuse of these

INTRODUCTION

English language learning is dependent mostly on learning its words and master its production. Prepositions as words are one of the most used parts of speech in English. The same prepositions can carry vastly different meanings in various languages, often causing negative syntactic transfer (Lorincz & Gordon, 2012). As a result, it is not always easy to find out which preposition is the most appropriate for every particular situation. Many second language learners face difficulties with prepositions due to the fact that they represent one of the most problematic areas (Joe, 2009; Koffi, 2010). The difficulties faced by students in understanding how prepositions are used in

context may stem from the analysis of first language L1 (Farooq 2012), namely Arabic into English. They may confuse Arabic prepositions with English ones because of literal translation from Arabic. The Prepositions System in English Language that includes components such as in, at, on, of, by, into, onto, around, and adverb particles like down, up, over , off , is quite confusing and challenging to learn for both speakers of English as a second language and beginners acquiring English as a foreign language. Prepositions are considered by many scholars as problematic and confusing not only for a language user but also for ESL teachers, particularly those whose native languages' prepositions system is different or have no such functional words that function differently from English Language prepositions.

Those who are directly involved in language teaching and learning will obviously agree that prepositions play an important role of the daily use of language. They are else aware of the problems caused by the use of prepositions. Prepositions in English Language demonstrate varied meanings in which some of them are very challenging and need high cognitive and mental work from language users' part. Koffi (2010) stated that prepositions are polysemous. Polysemy is "a semantic characteristic of words that have multiple meanings" (p. 299). The prepositions reflect practical link between items in real life situation or use in terms of time, place and linguistic function. Joe (2015) indicated that there is a deficiency of such studies on how the English prepositional system is used. Therefore, this study attempts to focus on the difficulties which some or all students encounter in their use of English prepositions. Especially, there have been no attempts to ascertain how accurately Libyan learners of English use prepositions, strictly at the university level. The study will highlight the areas to which language teachers should concentrate on, in order to help their students, understand English prepositions. The study will also provide some suggestions which may eliminate the misunderstanding of English prepositions.

As observed in English as second language situations, acquiring prepositions and usage is challenging to ESL speakers and users, whether in foreign or Arab countries. It is because EFL speakers do not possess the mastery over the language, particularly, the use of prepositions and adverb particles. Koffi, (2010) pointed out that a higher number of prepositions in the English language can contributes to the difficulty of master them. Most preposition usage is essentially conventional, even quirkish at times, and many preposition choices actually have no inherent or discernible logic of their own. For instance, it's not easy to discern any logical difference between "in," "on," and "at" as prepositions of place and location, and this is why so many non-native English speakers take a long time to master their proper usage (Joe Carillo, 2009). However, the situation is more problematic in learning contexts where English Language is the medium of communication and used for the taught subjects at schools and colleges. Despite the fact that prepositions are significant structural elements, they are essential discoursed devices, reinforced by the fact they are basic components in producing written texts.

Research Objectives

This study aims to identify the difficulties in the use of prepositions in English Language and determine the main sources of these difficulties which Libyan students encounter in using English

prepositions. It also designed to determine the types of the errors which Libyan students make in the use of prepositions in ESL.

Research Questions

1.What are the main sources of difficulties which play an active role in the misuse of some English prepositions?

2.What are the types of the errors Libyan college students make in the use of prepositions in EFL?

Literature Review

Different studies on the forms of prepositions (Omar, 2005), meanings of prepositions (Thompson, 1992) and use of prepositions (Alwreikat & Yunus, 2020) have been used and described in grammar books, particularly in (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2015). These studies may have made it more obvious why prepositions cause such difficulty for ESL/EFL students. While learning the various meanings and meaning extensions of prepositions is perhaps the greatest challenge, a pedagogical strategy that enables students to pay attention to their co-occurrence, collocational, and discourse behavior, in addition will no doubt facilitate learners' acquisition of these difficult lexico-grammatical forms (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). One of the earlier studies led by Altakhaineh, and Ibrahim (2019) has stated one of the most difficult problems a student of English as a Second Language faces is the understanding of the functions and the use of English prepositions. Most learning is dependent on memorization and getting used to the usage. Altakhaineh, and Ibrahim further expressed his dissatisfaction with the idea of the correct understanding and usage of certain prepositions involves intuitions. Instead, he believed that if the correct understanding and usage of these prepositions involves intuition, then few who learn English as a Second Language can gain mastery of them. Other studies have looked into the acquisition patterns of different types of prepositions (Johnston & Slobin, 1979; Tomasello, 1987), studies on the frequent use of prepositions and also studies on the frequency of errors for the English prepositions (Abkarian, 1983). All these studies on prepositions had used children at different age levels as their subjects. According to (the New Websters Dictionary) the word ''preposition ''is Latin origin. It has the noun from ''praepositier '' from the verb ''praeponere'' meaning to place before. In English, prepositions are one of the eight parts of speech. Prepositions are connectors, their function is to connect a noun or pronoun called the object of preposition to another word in a sentence (Mew & Seaton, 2007). Abdulkarim (2008) has stated in his study that prepositions are so significant for communication and they play such an important role, however, the systemic study of prepositions has been scarcely investigated both in linguistics and methodology.

Many studies have been conducted to examine the use of prepositions by ESL/EFL users and producers as a part of a morpheme study (Lindstromberg, 2010). However, these studies have been found to focus on isolated features of the English language prepositions system. This was revealed

in many studies; such as (Omar, 2005). Prepositions are notoriously difficult for English language learners to master due to the sheer number of them in the English language and their polysemous nature (Lee, 2007). Lorincz and Gordon (2012) stated that English has 60 to 70 prepositions. These various types of English prepositions with different functions which are usually used such as preposition of place, preposition of time, preposition of movement, preposition to show a method, reason, accompaniment and others. In addition to the majority of prepositions are monosyllabic (Lee, 2007), and are hardly perceptible by learners as they are pronounced quickly and with less clarity than content words (Anjayani, & Suprapto, 2016). The foreign language learners will get confused if they do not understand the rules and the meaning of them (Anjayani & Suprapto, 2016). Numerous analyses of the linguistic output of ELLs have revealed that prepositional errors of substitution, omission, and addition account for the majority of syntactic errors (Lorincz & Gordon, 2012), and to ascertain whether English language learners possess the semantic knowledge of various prepositions (Alotaibi & Alrabah, 2018).

Consequently, much research yielded significant findings were particularly conducted to examine functional words. This overuse of prepositions and the under use of in, on, at, and of, off, down, over, up in particular, and others at the advanced level would suggest that these prepositions are a kind of late acquisition. The literature reviewed indicated that English language users who belong to different linguistic backgrounds face serious and difficult problems with regard to the use of prepositions (kemmerer, 2009; Lorincz & Gordon, 2012). Thus, prepositions are very significant linguistic structures because they carry syntactic and semantic functions (Mew & Seaton, 2007; Anjayani & Suprapto, 2016).

Since most studies explored naturally occurring data to identify the challenges of preposition use, others investigated second language learners' errors of prepositions output (Alwreikat & Yunus, 2020). Therefore, Libyan students as foreign language learners would be the target population of the current study.

Research Design

This study used a quantitative approach to data collection and data analysis. The objective test is as an assessment methods used with students to find out the errors committed in English prepositions. The objective is an efficient tool allows the collection and measure of data easily (Creswell,2013). Data were collected from the entire population and basic statistics such as means, frequencies and distribution of scores were applied. Selected sample consisted of seventy-six students from Faculty of Education in Sirte, Libya. A simple random sample techniques used to select respondents so that every student has the same opportunity to participate in the study.

Population and Samples

Population involved are only focused on college students. The study sample consisted of 76 students. The sample of the study included 36 females and 40 males. The age of students ranged between 19 and 21 years old. Students selected randomly for the study because they are the

individual who directly involved in the use of the preposition through the learning process, then facing the difficulties in using them accurately.

This study was carried out at a public Faculty of Education in Sirte University, Libya. Respondents consisted of 52.63% males and 47.36% females from 76 students in English department. They are randomly selected as a research sample. The background of respondents in terms of students, their correct and incorrect answers and the percentages are given in tables which divided into three parts based on the three kinds of the preposition that students have been tested to evaluate their difficulties.

Research Instruments

In this study, an objective test with multiple choices was used as a research instrument. This test contained different options and one key correct answer. The test included the use of the three types of prepositions, namely, prepositions of place, time and movement. It consisted of 42 multiple choice questions. Objective test items were developed by the researchers based on related studies. For the validity of content, it analysed by two experts from the English Department lecturing at the Faculty of Education, Sirte University. A pilot study was carried out in the same faculty. 10 respondents were participated in this phase to evaluate and measure the reliability of the test items which approved its validity.

Procedure for Data Collection

In the actual phase, a test was administrated personally by researchers to find out the errors committed in English prepositions. The participants of the study were encouraged to answer a number of questions through a questionnaire survey about the use of different kinds of prepositions for investigate their awareness, misuse, confusion and knowledge of prepositions. Tests were left with open time. The students were not allowed to ask each other. The Tests were collected on the same day.

Procedure for Data Analysis

A formula for data analysis have been used. The analysis of the data was cross-validated by checking each answered question. Data from each answered question were counted and organized. Then, the percentage of the errors in the use of prepositions by respondents was recorded based on their responses to the test. The formula is as following:

Score = $\frac{R}{N} x\ 100$ **R = total of correct answer** **N = total of respondent**

Results

Data analysis conducted to find out the difficulties in using prepositions by EFL students in English department. So the test was divided into three parts; prepositions of time, prepositions of place, and prepositions of movement. This test consisted of 42 multiple choice questions. The analysis of the findings in the current research indicated that students committed different types in the use of prepositions. The table (1) below shows the results of the propositions of time choices.

Prepositions of time

Table (1): shows the results of the propositions of time choices.

Items	Number of students	Correct answer	Incorrect answer	Percentage
1-She goes to work ..... the morning. a-at b- in c- on	76	40	36	52.63%
2-I will talk to my father ..... lunch. a- at b- in c- on	76	37	39	48.68%
3-My birthday is ..... June15th. a-at b-in c- on	76	33	43	43.42%
4-They will arrive ..... 10 o'clock. a-in b- by c-on	76	24	52	31.57%
5-your goods will be delivered ..... 28 days. a-within b- during c- at	76	14	62	18.42%
6-He has written many books ..... his lifetime. a-by b- within c-during	76	39	37	51.31%
7-I must have slept ..... ten hours. a-for b-without c- at	76	54	22	71.05%
8-The meeting will start ..... 10 o'clock. a-at b-by c- on	76	54	22	71.05%
9-I worked ..... 4 o'clock ..... 7 o'clock. a-from -until b – to -by c- at – during	76	48	28	63.15%
10-Shops close ..... Fridays in Libya. a-for b- on c- from	76	63	13	82.89%
11-It is very cold here ..... the winter. a-in b- for c- during	76	57	19	75%
12-I will be in London ..... Thursday. a-for b- till c- from	76	18	58	23.68%
13-They had lived in Tripoli ..... ten years before come here. a-at b-from c- for	76	41	35	53.94%
14-He has lived here ..... 1945. a-in time b-since c-for	76	66	10	86.84%
15- I like to get up ..... to have a big breakfast before going to work. a-since b-in time c-at	76	47	29	61.84%
16- I will be back ..... a few minutes. a-at b- for c-in	76	17	59	22.36%

17- My mother usually comes to stay ..... Christmas. **a-at b-till c-to**	76	54	22	71.05%
18- The bus was late this morning, but it's usually ..... **a-at b- till c- on time**	76	52	24	68.42%

The result of item 1 indicates that only 52.63% of the students answered the question correctly. This means that 47.36% of the students do not know how to use the preposition **'in'** with parts of the day.

The average score of question 2 shows that only 48.68% got the right answer as well as with question 3 where the result dropped to 43.42% this shows that about 56.57% of the students do not know how to use **''at''** with meals and **''on ''** with the dates.

The responses to questions 4 and 5 are also below standard in that only 31.57% and 18 .42 % of students answered them correctly.

The answers to items 7, 8, 10, 11, 14 and 17 were very encouraging. More than 71% of the students obtained a satisfactory score.

A careful look at questions 12 and 16 indicates that 76.97 % failed to answer these two questions.

The total result of prepositions of the time shows that 55.46 % passed this test. This illustrates that the majority of the students face difficulties in using prepositions of time.

Prepositions of place

The table below demonstrates the results gained by the students in this questionnaire.

Table (2): demonstrates the results gained by the students in this questionnaire**.**

Items	Number of students	Correct answer	Incorrect answer	Percentage
1-The knife is ..... the table. a- at b- on c- for	76	64	12	84.21%
2-We stopped..... London on our way to Canada. a-at b-in c-on	76	14	62	18.42%
3-Ali was sitting ..... me in the restaurant. a-at b-before c-in front of	76	36	40	47.36%

4-There was a terrible accident.....the Crossroads. a-at b- before c- between	76	27	49	35.52%
5-Sara is sitting..... Aisha and Ahmed. a-during b- between c- behind	76	55	21	72.36%
6-The car is ..... the Lorry. a-behind b- in c-between	76	37	39	48.68%
7-I am..... Libya. a-in b- to c-from	76	73	3	96.05%
8-The bank is ..... the cinema. a-to b- beside c- for	76	60	16	78.94%
9-We lived in a flat ..... the shop. a-above b- for c- from	76	55	21	72.36%
10- He threw the ball ..... my head. a-at b-over c-in	76	30	46	39.47%
11-He usually wears a shirt ..... his jacket. a-for b- under c-above	76	55	21	72.36%
12-Ahmed lives in the flat ..... me. a-in b- between c-below	76	57	19	75%
13-She sits ..... the open window watching the sea. a-at b-by c-for	76	27	49	35.52%
14- I work in a small town ..... London. a-for b- before c-near	76	25	51	32.89%

The response to question 1 is quite satisfactory in that 84.21% of our students answered the question correctly.

The problem of using prepositions is clearly expressed in question no.2 where only 18.42% of the students managed to score a good result.

Item no.3 indicates another problem; only 36 students answered the question correctly.

Moreover, the result of question 4 highlights the students need to improve their skill in prepositions for nearly 64% of them failed to answer this question.

Fifty-five out of seventy-six students passed question No.5, However, the result went down to 48.68% in item no .6.

In items no.7 ,8 ,9 ,11 and 12 the results ranged from 72.36% to 96.05%. This means that the majority of the students have less difficulty in understanding these questions, whereas they didn't do well in questions 10, 13, and 14.

The table also reveals that the total result of the students passed this part of the test is about 57.80% only.

Prepositions of movement

Table (3)

Items	Number of students	Correct answer	Incorrect answer	Percentage
1-We arrived .....the airport in good time for the plane. a- at b-by c- for	76	33	43	43.42%
2-A bird flew .....the kitchen through the window. a- before b-into c-on	76	42	34	55.26%
3- He drove ..... the bridge. a-under b-from c-through	76	25	51	32.89%
4-They are building a bridge.....the river. a-above b-across c- from	76	22	54	28.94%
5-The train passes ..... the tunnel. a-through b-under c-over	76	40	36	52.63%
6- She stood ..... the mirror. a-to b-in front of c-through	76	29	47	38.15%
7-The temperature dropped to .....zero at night. a-below b- on c- over	76	27	49	35.52%
8-Come and sit ..... me a-in b-from c- by	76	25	51	32.89%
9-He is coming ..... the road. a-along b-to c- over	76	19	57	25%
10-We are going on holidays..... Benghazi. a-in b-to c-above	76	46	30	60.52%

The results in this table are sheer indicators of the difficulties facing our students in using prepositions of movement. As we can see from the table; items no .1,3 ,4 ,6 ,7 ,8 and 9 show that the results are below 50%. Only in questions no.2 and 10 where the results moved above 50%. This means 59.47% of the students failed to answer this test.

Summary of Results

The study found that the total result of prepositions of the time shows that 44.59% failed this test. This illustrates that the majority of the students face difficulties in using prepositions of time. The total result of prepositions of the place shows that 42.19% failed this test. This illustrates that the majority of the students face difficulties in using prepositions of place. The total result of prepositions of the movement shows that 40.52% passed this test. This illustrates that the majority of the students face difficulties in using prepositions of movement. The findings of the tables above show that the majority of the students were unable to pass the test. Only 51.26% managed to score an acceptable mark as average result. Students seemed to be unable to cope with the need to use prepositions properly.

Findings of the Research

The findings of the research indicated that there are many differences in the use of prepositions identified in the English language. This study has also revealed the differences for the same prepositions which are used differently in different categories in terms of frequency occurrence such as; prepositions *on*, *at*, *in*, *to* and *by* are presented in the categories of prepositions of place and time that refer to the multiple meaning of prepositions.

To answer the first research question: the findings of the research indicate that the most of errors in the use of prepositions by EFL learners relate to the following causes:

a) The inter-lingual or intercommunicative errors caused by the users' native language interference.

b) Usage and training errors.

c) The faulty presentations of the training materials by the language trainers.

d) The use of English within particular linguistic situations.

e) Second language communication strategies by which users and learners attempt to tackle the loaded interaction encountering them.

Most of these errors occurs when using prepositions such as /in/, /into/ and /at / equals / Fe/, /onto/ and /on/ equals /ala/ in Arabic where the preposition /of/ left with no equivalent, due to its varied structural function. In addition, prepositions in Arabic Language are not of multi-meanings and functions the way English is.

To answer the second research question; the findings of research indicated to the errors types students made as following:

(a) Substitution of the preposition in for at, and in for on in certain contexts.

(b) The use of the preposition at to indicate days and items, in to show exact date and days, on for time.

(c) Replacement of the preposition in by on as indicators of certain objects like, days seasons, years, items or date.

(d) Substitution of the preposition on by onto in appropriate sentences.

(e) The use of the preposition into in place of in or reverse them.

(f) The unawareness of the use of prepositions as which one stands for specific or general purpose in the case of in, on, at.

(g) The mix up in the use of the preposition of and the adverb off as which one to use in particular structure. Also, the misuse and confuse in the usage of the prepositions and adverb particles down, up with under and above.

Discussion

The analysis of the findings in the current research indicated that students committed different types of errors in the use of prepositions. As the participants were confused while using them in their writing. This contributes to the learning difficulty to use prepositions correctly as most of them have several different functions. This includes the substitution of the preposition. Such as, in for at, and in for on in certain contexts. The findings showed that this kind of substitution occurred with both male and female. Worth stating that these findings were in line with findings' Cowan (2008) and Lee (2012). In which, the occurrence of these errors were related basically to native language interference and the learners' knowledge inadequacy of the target language, or even the multiple meanings and functions of English prepositions as following;

(i) A bird flew [into -in] the kitchen through the window.
(ii) He threw the ball [over- on] my head.
(iii)The knife is [at - on] the table.

Where a significant number of errors made by the subjects through substituting in by on, on by at whose use is obligatory locative or spatial with object of preposition [place –way] for on not for in; and on with the [item, the table] not in, or the case for the exact [date, 2nd April] on not in which would be used for general things like month, year, or place. Thus, English requires the use of the prepositions in for general usage and on for exact purpose but Arabic not. Due to the aforesaid dissimilarities or differences between the two languages, Arabic doesn't have distinct markers for prepositions exact and general usage compared to that of English language. This may lead to the incorrect use of prepositions and adverb particles. This assumption is further supported by the work of scholars such as (Thomson & Martinet, 2009) who stated that similar errors were made by producers and users of Arabic and other international languages. They pointed out that these languages might not have corresponding prepositions system. The other possible source of errors in the process of simplification is the attempt of English Language learners to reduce the acquisition load. They may be using prepositions like in, on, and at differently for succeeding the communication process.

Substitution of the prepositions of by the adverb off, and similarly down, up, over, around, and when to consider them as prepositions or adverb particles within the structure is also another crucial problem here. These crucial errors may seem flexible enough to be discussed but very challenging and problematic in reality. This inadequacy may relate to the native language interference and ESL students' unawareness the English word class, knowledge of these functional words, and multiple meanings of prepositions (Lee ,2007).

This explanation seems very ideal for the difficulty in learning prepositions such as in, at, on, of, onto, into and adverb particles like down, over, up and off where some of them could be applicable as prepositions as well. They are considered as inseparable indicators for time, seasons, years, months, places, and items in most of the situations and purposes (locative and spatial), whether exact or general. This conclusion may make the learners assume that the use of prepositional words in, on, at, onto, into and of is for all cases regardless of the purpose, object, and situation stands for as well the case for other prepositions and adverb particles. In addition, secondary school students are also misled by the presentation of English language teaching materials in the

classroom setting. Whereas the constructivists are extremely arguing for the importance of linguistic input. This is akin to the result of a study by Wijana (2014). They concluded that the lack of good teaching approach and materials is one of the factors that could contributed to the problems with using propositions. Some teachers may teach prepositions to their students orally. This leads them to reality shock when they practice writing and get confuse and misuse prepositions with adverb particles, particularly whenever the learners or users can not differentiate between prepositions and adverb particles. This may include components such as down, up and over as adverb particles as demonstrated in the examples here:

(i) The boy lives up / down the road. [Preposition]

(ii) He looked up / down. [Adverb particles]

It is worth noting that these errors are subsequent to that of prepositions usage /use unawareness, and knowledge, especially when it comes to the word class type which the producers fail to realize that these features are not separate entity from the word class (noun / verb) and have structural implication as modifying verbs or nouns and, thus, continues to produce ungrammatical structures. The participants made erroneous errors in the use of prepositions in which students appear to make a lot of errors in erroneous substitution of prepositions themselves as (48.75%). Both females and males recorded substitution errors in the use of some prepositions such as [of, in, at, on]. But these errors did not seem like a slip of a pen or nonce mistake. Furthermore, the learners made many errors in the use of prepositions in their application with time, places, date, seasons, years, or items (locative and spatial). These errors may be better explained as being caused by the other target language structures analogy and overgeneralization. The students were possibly applying the rules of native and target languages where they are not applicable. In addition, the unawareness, hypercorrection, or the students' tendencies to excessively use prepositions in unnecessary places may lead to communication interruption and errors. These errors refer to the learners' unawareness and carelessness.

Conclusion:

The study investigated the errors and difficulties in the use of prepositions by college students. It has established that Libyan learners of the English language, just like learners from some other countries have problems with the use of English Prepositions due to various factors. The results illustrated that the majority of the students exhibited difficulties in using prepositions of time, place and movement. Worth stating that the study of preposition is considered as an important field in grammar. These findings implied that the understanding or mastering of preposition kinds and usage or their multiple meaning and functions are very important in assisting students to use them correctly by avoiding the unawareness, misuse and confusion of prepositions. That will enhance the students 'ability in distinguish among them through the writing and speaking forms.

Recommendations:

The results revealed the need for giving more time to prepositions in class activities. A careful look at the syllabus showed that prepositions are not dealt with appropriately. Prepositions play an important part in speech. Therefore, they should be given more space in the content of the course book and more class tasks should be devoted to explain and exercise the use of prepositions. That is, EFL learners should be able to use them correctly in order to avoid confusions and meanings interruption. Other than using grammar books, internet sources, dictionaries and the textbooks, a pedagogical strategy that support students to be aware to their co-occurrence, collocational and discourse behavior are needed to simplify learners' acquisition of these difficult lexico-grammatical forms (Wijana, 2014). Likewise, students may be able to learn and recognize the typical uses of prepositions better if they are asked to detect the pattern on their own. Their sensitivity to the language can be developed if they are encouraged to discover the patterns of use in prepositions.

References:

- Abdulkarim, H. (2008). The Communicative approach to teaching English prepositions to Arab students. *Unpublished Ph. D. Thesis submitted to Aleppo University, Syria*.
- Abkarian, G. G. (1983). More negative findings for positive prepositions. *Journal of Child Language*, *10*(2), 415-429.
- Alotaibi, A., Wu, S., & Alrabah, S. (2018). Challenges in learning English prepositions by Kuwaiti EFL learners: A call for bridging the gap in Kuwait's new English language curriculum. Advances in Social Sciences Research Journal, 25, 516-530. https://doi.org/10.14738/assrj.511.5659
- Anjayani, P., & Suprapto, S. (2016, May). Error Analysis on the Use of Prepositions in Studentsâ€™ Writing (A Case Study of the Eleventh Grade Students of SMA Negeri 9 Semarang in the Academic Year of 2014/2015). In *ELT Forum: Journal of English Language Teaching* (Vol. 5, No. 2).
- Altakhaineh, A. M., & Ibrahim, M. K. (2019). The incidental acquisition of English prepositions by Arabic-speaking EFL learners: Evidence from Al Ain University of Science and Technology. SAGE, 9 (3), 1-10. https://doi.org/10.1177%2F2158244019861497
- Alwreikat, E. A., & Yunus, K. B. (2020). Conventional errors in employing English prepositions in the written work of EFL Jordanian students. International Journal od Academic Research in Business & Social Studies, 10(3), 488-496. https://www.researchgate.net/publication/343674321
- Cambridge learner's Dictionary. United Kingdom. (2004).
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Heinle and Heinle.
- Conner, P. S., & Chapman, R. S. (1985). The development of locative comprehension in Spanish. *Journal of Child Language*, *12*(1), 109-123.
- Creswell, J.W. (2013) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Durkin, K. (1981). Aspects of late language acquisition: school children's use and comprehension of prepositions. *First Language*, *2*(4), 47-59.
- Farooq (2012). Opinion of Second Language Learners about Writing Difficulties in English Language. South Asian Studies, 27, 183-194. https://pdfs.semanticscholar.org/951b/3442733b7e154daf2ac374e61338297f7dee.pdf
- Joe Carillo, (2009). Specific Rules for Preposition Usage.
- Kemmerer, D. (2005). The spatial and temporal meanings of English prepositions can be independently impaired. *Neuropsychologia*, *43*, 797-806.

- Koffi, E. (2010). Applied English syntax: Foundations for word, phrase, and sentence analysis. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Langendoen, D. (1975). Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik, A grammar of contemporary English. London: Longman, 1972. Pp. xii 1, 120. *Journal of Linguistics, 11*(2), 277-280. doi:10.1017/S002222670000459X
- Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2015). *The grammar book: Form, meaning and use for English language teachers*, (3rd). Heinle and Heinle.
- Lee, J., Seneff, S. (2007). "Automatic Generation of Cloze Items for Prepositions". INTERSPEECH, 8th Annual Conference of the International Speech Communication Association: 2173-2176, Antwerp, Belgium.
- Leikin, M. (1998). Acquisition of locative prepositions in Russian. *Journal of Psycholinguistic Research. 279*(1), 91-108.
- Longman Word Wise Dictionary (2003). British.
- Lorincz, K., & Gordon, R. (2012). Difficulties in learning prepositions and possible solutions. *Linguistic Portfolios, 1*(1), 14.
- Mew, Y. H., & Seaton, A. (2007). Basic English Grammar for English Language Learners Book 1.
- Murcia-Celce, M., & Diane, F. L. (1999). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course.
- Murphy Raymond (2004). English Grammar in use. Cambridge oup.
- Omar, M. (2005). Baiaan Al-Lazim wa Al- Mutaadie. Al-Turath Al-Arabi. (Vol 99-100). Arab Union. Damascus. Syria
- Quirk Randolph, Greenbaum Sidney. (1972). A university Grammar English. Asia. Radden, G. (1989). Figurative Uses of Prepositions. In: Dirven, Auser's grammar of English: Word, sentences, text, interaction, pp.551-576.
- Shawish M. & Audeesh. S, (2000) Modern English Grammar, 1st ed. AlEzdihar, Misurata
- Thomson, A. J., & Martinet, A. V. (2009). A Practical English Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- Takahaski, G. (1969). Perception of space and the function of certain English prepositions. *Language Learning*, (19), 217-234
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language. (*14), *79-98.*
- Vandeloise, C. (1999). Methodology and Analysis of the Preposition in Cognitive Linguistics, *5*(2), 157-184.
- Wijaya, D. (2014). 'Applying a cognitive linguistics approach to teaching English prepositions In, On, At in the Indonesian EFL classroom' The eleventh conference on English studies' Jakarta, Indonesia. Plenary paper.

A Critical Evaluation of Equivalence in Translation Theories

Halah Agsebat h.agsebat@yahoo.com

Nora Elarafi alorofinora@yahoo.com

University of Benghazi, Libya

Abstract

The concept of equivalence can be assumed to hold a central position in translation studies. However, it has been controversial, causing many heated debates among scholars of translation studies according to its nature, definition and applicability. This research paper provides a critical evaluation of the most influential equivalence theories that have been proposed by scholars in the field, such as Vinay and Darbelnet (1958), Jakobson (1959), Nida and Taber (1969), Catford (1965), House (1997), Koller (1979), Newmark (1981), Baker (1992), and finally, Pym (2010). These theories are presented in order to provide a better understanding of how the concept of equivalence developed. It is concluded that the concept of equivalence in the translation process varies among translation scholars according to their view on the qualities of equivalence.

Key word: Translation, equivalence, translation scholars, translation theories.

Introduction:

The concept of equivalence has concerned translation scholars since it has been strongly connected with both their definitions and practical aspects of translating. Equivalence became an important topic of translation theories in the 1960s and 1970s. Equivalence indicates that the source text and target text share some kind of similarity. The question was as to the kind and degree of similarity which created different types of theories of equivalence. This research attempts to critically analyze the concept of equivalence according to fundamental translation scholars including, Vinay and Darbelnet (1958), Jakobson (1959), Nida and Taber (1969), Catford (1965), House (1997), Koller (1979), Newmark (1981), Baker (1992), and finally, Pym (2010).

Research question

- What are the translation scholars' views of equivalence in translation?

Research aims:

1. This research aims to present a critical evaluation of the most influential equivalence theories that have been proposed by scholars in equivalence.

2. The study aims to shed light on similarities and differences between theories of equivalence in translation.

Contribution to Knowledge

The critical evaluation of equivalence theories in translation intend to contribute theoretically to the literature in the field of translation studies. In addition, it contributes to raise awareness of similarities and differences of equivalent theories in the field.

Limitation of the Study

This research study is restricted to the evaluation of translation equivalence theories according to nine key scholars, namely, Vinay and Darbelnet (1958), Jakobson (1959), Nida and Taber (1969), Catford (1965), House (1997), Koller (1979), Newmark (1981), Baker (1992), and finally, Pym (2010). The study does not include the evaluation of other theoretical scholars.

Literature review:

The literature review presents the most fundamental translation scholars' views on the concept of equivalence. In addition, it shows how each scholar defines equivalence, and their division to the types of equivalence. Moreover, the literature demonstrates if their theories show any advantages and defaults with a critical analysis of the concept of equivalence according to the following scholars in the field, namely, Vinay and Darbelnet (1958), Jakobson (1959), Nida and Taber (1969), Catford (1965), House (1997), Koller (1979), Newmark (1981), Baker (1992), and finally, Pym (2010).

A. Vinay and Darbelnet

Jean-Paul Vinay and Jean Darbelnet published their Stylistique Comparée du Françaiset de l' Anglais (1958) which is a comparative stylistic analysis of the different translation strategies and procedures used in French and English. In its English version, first published in 1995, they distinguished between direct and oblique translation. They consider that direct translation refers to literal translation and oblique translation refers to free translation (p. 84). Moreover, they presented seven procedures, the first three covered by direct translation and the remaining four by oblique translation. These procedures are: borrowing, calque, literal translation, transposition, modulation, equivalence and adaptation.

Equivalence according to Vinay and Darbelnet

They consider equivalence as reformulation, which produces an equivalent text in the target language by using completely different stylistic and structural methods from those in the source language. Classical examples of equivalence include translation of exclamations and expletives. For example, the English Expression of pain "Oach!" corresponds to the Polish "Au!" and to the Arabic " اخ او اي " . In addition, they added another type of expression that requires reformulation to fit into the target text which is onomatopoeia of animal sounds. This also includes different equivalent types of sounds that differ from one language to another to the same kind of animal. Moreover, since it embraces an opulent repertoire of idioms and proverbs that tend to be fixed in most cases.

This suggests that equivalence is viewed as a procedure in which the same situation is replicated as in the original, yet by using different words (Vinay and Darbelnet, 1995). According to Vinay and Darbelnet (1995) translating proverbs is a good example of employing equivalence for rendering more elaborated structures between the source language and target language. Yet, it may not be easy to find close equivalent to such proverbs.

They believe that through equivalence the stylistic influence of the source-language text can be preserved and transferred to the target-language text. Therefore, Vinay and Darbelnet (1995) consider that equivalence can be attained when translating proverbs, idioms and clichés, through rendering the meaning and message that create the same effect rather than merely focusing on form.

Furthermore, Vinay and Darbelnet (1995) regard that it is necessary for equivalent expressions between language pairs to be listed in a bilingual dictionary "*as full equivalents*" However, they recognized that it would be impossible for bilingual dictionaries to cover all idiomatic expressions. In addition, the translation of such idiomatic expression may not be fully equivalent. Consequently, they admitted that glossaries and collections of idiomatic expressions are not comprehensive. This indicates that the rendering of an equivalent expression from a dictionary or glossary in the source language text does not present or guarantee an adequate translation since it is out of context. As the context of these idiomatic expressions plays an important role in determining the translation strategy that should be used. Accordingly, they conclude by affirming that what determines the need for creating equivalences are the context and situation of idiomatic expressions. Therefore,

translators are advised to consider the situation and context of the source text in order to come up with an adequate translation equivalence in the target text (Vinay and Darbelnet, 1995).

B. Jakobson

The structuralist Roman Jakobson (1959) maintains that the field of translation is divided into three types, that is, intralingual (rewording or paraphrasing within the same language), interlingual (rewording or paraphrasing between two different languages), and intersemiotic (rewording or paraphrasing between sign systems). Yet, the focus in translation studies is on interlingual translation.

Equivalence according to Jakobson

Regarding equivalence Jakobson believes that there is no full translation equivalence between the meaning of words in different languages (Jakobson, 1959). He presents an example of '*cheese'* in English by saying that it is not identical to the Russian '*syr'*. They are different because cottage cheese is included in the general word 'cheese' in English. Yet, it is not included in the Russian word 'syr'. Jakobson does not suggest that translation is impossible, however, he identifies the differences in the structure and terminology between different languages.

Similarity and differences between Vinay and Darbelnet's theory of translation and Jakobson's theory

Considering the perspective of the above mentioned views on equivalence, it is claimed that there are some similarities between Vinay and Darbelnet's theory of translation and Jakobson's theory. Both theories argue that it is possible to provide a linguistically adequate translation despite cultural and grammatical differences between source language and target language.

This indicates that the translator should be able to render the message from the source text to the target text regardless of grammatical, cultural, semantic difference between the two languages in question. The theories suggest that the translator should consider the linguistic limitations and have enough knowledge, experience and skills to create an adequate comprehensive target text.

C. Nida and Taber

Nida (1964) has given four basic requirements of a translation: 1. Making sense 2. Conveying the spirit and manner of original. 3. Having a natural and easy form of expression 4. Producing a similar response. Nida (1964) presented semantics in translation, as well as the information theory, transformation theory, and communicational theory. In addition, he proposed dynamic equivalence and the three stage model of translation process which includes analysis, transfer and restructuring. Moreover, Waard and Nida (1986) substituted functional equivalence for dynamic equivalence in order to avoid unnecessary misinterpretations. Furthermore, Nida (1960) modified the consideration towards "formal correspondence" which had been considered as the opposite of "dynamic equivalence". Moreover, he found that translation is considered as part of linguistics. Nida in translation studies presented semantics, function, context and culture. Most of Nida's

translation linguistic theories are scientific, systematic and interdisciplinary. Nida's theories made a great influence all over the world.

Equivalence according to Nida

Regarding equivalence, Nida presents two main types of equivalence: (1) formal equivalence and (2) dynamic equivalence. In particular, Nida argues that in formal equivalence the target text resembles very much the source text in both form and content. However, in dynamic equivalence focuses on conveying the source text message into the target text as naturally as possible. It is claimed that Nida prefers dynamic equivalence because he considers it to be a more effective. Nida and Taber's (1969) state that dynamic equivalence in translation goes beyond correct communication of information.

Munday (2016) argues that Nida is credited for introducing a receptor-based direction to the task of translating. This in turn supports the view that Nida focuses on the effect of the target text (dynamic equivalence) rather than form and content (formal equivalence).

D. Catford

Catford's primary contribution in translation lies in the kinds and shifts of translation. the changes that happen during the translation process are called shifts. Very broad kinds of translation were described by Catford according to three standards. First of all, full translation is different from partial translation according to the extent of translation. Secondly, total translation and restricted translation also differ from each other according to the levels of language which are involved in translation, and, thirdly, rank-bound translation and unbounded translation are distinguished by Catford, relying on the grammatical or phonological rank at which equivalence is constituted.

Equivalence according to Catford

Catford (1965) has been known for introducing two main concepts into the field of translation theory, which are 'types' and 'shifts' of translation. In his analysis of the notion of translation, he presents categories of translation based on three criteria: 1) The extent of translation (full translation contrasted to partial translation), 2) The levels of language involved in translation (total translation as opposed to restricted translation), and 3) The grammatical rank at which the translation equivalence is established (rank-bound translation contrasted to unbounded translation)

The analysis of Catford's view of equivalence also focused on the notion of shifts. Catford (1965:73) defines translation shifts as "*departures from formal correspondence when translating from the SL to the TL*". Furthermore, he keeps that there are two primary types of translation shifts, which are: 1) level shifts (where a SL item at one linguistic level, for instance, grammar, has a TL equivalent at a different level, for example, lexis), and 2) category shifts, which are divided into (a) structure-shifts where changes happen in grammatical structure, (b) unit-shifts which involve changes in rank, (c) class-shifts where changes occur in class, and (d) intra-system shifts which

take place internally when source and target language systems take the same constitution but a non-corresponding term in the TL.

Catford was strongly criticized for establishing a linguistic theory of translation. Snell-Hornby (1988) claims that linguistics should not be considered as the only subject which enables translation to take place, but we should take into account cultural, situational and historical elements. Nevertheless, Malmkjaer (2005) notices that when Catford (1965) defines translation as the replacement of SL textual material by TL equivalent textual material, he does not mean equivalent in meaning.

E. House

When House (1997) carried out contrastive German-English discourse analyses, he distinguished between two basic types of translation, which are overt translation and covert translation. While overt translation refers to a target text that composes of components that 'betray' that it is a translation, covert translation is a target text that has the same purpose with the source text since the translator has made every possible attempt to relieve cultural differences. In sum, we can conclude that House's theory seems more flexible than Catford's since it integrates the pragmatic features of translation by using authentic examples.

Equivalence according to House

House (1997) generated a translation model where the primary demand for equivalence of source text and target text is that original text and translated text should match each other in function. This function should be accomplished by employing equivalent pragmatic ways. Thus, the translation is adequate in quality if it matches the "textual" profile and function of the original.

F. Koller

Koller's (1979) elaborated investigation of the idea of equivalence and its linked term 'correspondence'. Correspondence concerns the comparison of two language methods where differences and similarities are described contrastively. However, equivalence deals with equivalent items in particular source text and target text pairs and contexts.

Equivalence according to Koller

Koller (1979) states that there are five different kinds of equivalence: (a) denotative equivalence which involves the extra linguistic content of a passage, (b) connotative equivalence which relates to lexical selections, (c) text-normative equivalence which relates to text-types, (d) pragmatic equivalence which involves the recipient of the text or message, and finally, (e) formal equivalence which relates to the pattern and philosophy of the text. Koller (1979) argues that a hierarchy of values cannot be kept in translation unless the translator reaches a hierarchy of equivalence demands for the target text. Despite the hierarchical ordering of equivalences is open to argument, Koller's share to the field of translation studies is acknowledged for bringing into

translators' attention different kinds and ways where the then fashionable desideratum of equivalence can be accomplished.

G. Newmark

Newmark's Approaches to Translation (1981) and A Textbook of Translation (1988) try to describe a ground for dealing with troubles that meet the translation process. More specifically, Newmark changes Nida's terms of formal and dynamic equivalence with semantic and communicative translation respectively.

Equivalence according to Newmark

Newmark suggests two types of equivalence semantic and communicative translation. The main difference between them is that semantic translation focuses on meaning while communicative translation focuses on the effect. In other words, semantic translation focuses on the source text and tries to keep its characteristics as much as possible. On the other hand, communicative translation emphasizes the needs of the recipients. Therefore, in semantic translation a huge focus is placed on the writer of the original text whereas communicative translation serves a larger readership. It should be mentioned that during the translation process, communicative translation need not be used exclusively over semantic or vice versa. For instance, in a literary text a particular sentence needs communicative translation whereas another sentence from the same text may need a semantic one. Thus, the two methods of translation may be used in parallel, with varying focuses where each one can be used.

Furthermore, Newmark (1981:39) strongly thinks that literal translation is the best approach in both semantic and communicative translation. Nevertheless, he focuses on that when there is a conflict between the two types of translation, in order to avoid producing an abnormal, odd-sounding or semantically inaccurate result, we should use communicative translation. In order to exemplify his point, he uses the example of the common sign bissiger Hund and chien méchant, which should be translated communicatively as beware the dog! instead of the semantic translation as dog that bites! and bad dog! In order to communicate the message effectively.

H. Baker

The contribution of Baker (1992) to the field of translation studies is recognized in providing a systematic approach to training translators through the elaboration of specific strategies. These strategies can be applied in dealing with several translation problems that translators encounter. consequently, the strategies tend to be useful for both theoretical and practical issues in translation.

Equivalence according to Baker

Baker (1992) addresses the annoying issue of equivalence by adopting a more neutral approach when she argues that equivalence is a relative notion because it is influenced by a variety of linguistic and cultural factors. According to Baker (1992) equivalence is structured around different levels, that is, at the level of word, phrase, grammar, text and pragmatics. In more detail,

a distinction is made between word-level and above-world level equivalence. Adopting a bottom-up approach, Baker recognizes the importance of individual words during the translation process, since the translator looks firstly at the words as single units in order to find their equivalent in the TL. Baker presents a definition of the term word referring to its complex nature since a single word can sometimes be assigned to different meanings in different languages. Accordingly, parameters such as number, gender and tense should be taken into account when translating a word.

Grammatical equivalence refers to the diversity of grammatical categories across languages and the difficulty of finding an equivalent grammatical structure in the target text is due to the variety of grammatical rules across languages. Baker (1992) stresses that differences in grammatical structures may considerably change the way the information or message. As a consequence, the translator may be forced to add or delete information in the target text because of lacking specific grammatical structures. According to her, some of the major categories that often pose problems for translators are number, voice, person, gender, tense and aspect.

On the other hand, textual equivalence refers to equivalence that may be achieved between a source text and target text in terms of cohesion and information. Baker argues that the effect of text is important for translators because it facilitates their comprehension and analysis of the source text and helps them to produce a cohesive and coherent text in the target language.

The translators task is to preserve the cohesive ties as well as the coherence of the source language text. This in turn relies on three main factors; the target audience, the purpose of the translation and the text type.

Finally, pragmatic equivalence essentially deals with implicature. Baker argues that implicature is used to denote implied meaning, but not literal meaning. Accordingly, the focus of interest is not on what is explicitly stated, but rather on the intended or implied meaning in a given context. The role of the translator is to work out the meaning of implicatures. Hence, if the text carries implicatures, the main aim of the translator is to reconstruct the intended message of the source language text in a manner that is accessible and comprehensible to the target language reader.

I. Pym

Lastly, Pym (2010) contributes to the concept of equivalence by stating that there is no perfect equivalence between languages and he believes that equivalence is always estimated. According to Pym (2010) equivalence is a relation of creating similar source text effect in a target text which can be recognized on any linguistic level from form to function.

Equivalence according to Pym

Pym (2010) distinguishes between natural and directional equivalence. Natural equivalence exists between languages prior to the translation process, and it is not affected by directionality. Alternatively, theories of directional equivalence allow translators to be free in choosing between

several translation strategies which are not dictated in the source text. Regardless of the several ways of translating, the strategies for directional equivalence are reduced into two opposing poles; one is to preserve the source language norms and the other to target language norms. However, an important assumption of directional equivalence shows that it involves some kind of asymmetry. This suggests that when creating an equivalent by following a certain way of translating does not necessary imply the creation of the same equivalent when translating another way.

Discussion and critical evaluation of equivalence theories

Both Vinay and Darbelnet (1995) as well as Jakobson (1959) both believe that there is no complete or full translation equivalence. Yet, for Jacobson equivalence is not impossible. Vinay and Darbelnet (1995) focused on equivalence in idiomatic expressions and idioms and they consider that dictionaries and glossaries do not provide adequate equivalence since these terms are not in context. For Vinay and Darbelnet (1995) context and situation play an important role first in determining the translation strategy that should be used and secondly in producing an adequate target text equivalence. Both theories argue that it is possible to provide a linguistically adequate translation despite cultural and grammatical differences between source language and target language. The difference between them is that Jacobson focuses more on the different between structure and terminology (focus on form). However, Vinay and Darbelnet (1995) focus on effect (focus on meaning) especially in idioms and proverbs.

Nida (1964) divided equivalence into formal and dynamic equivalence. In which in formal equivalence focus is on form and content, while in dynamic equivalence focus is on the message. Yet, Nida (1964) prefers dynamic equivalence because he considers it to be a more effective. So we can conclude that Nida and Vinay and Darbelnet are similar in preferring to focus on effect, meaning and the message of the source text in the target text. Accordingly, Nida (1964) prefers the effect of the target text (dynamic equivalence) rather than form and content (formal equivalence).

Catford (1965) is acknowledged for introducing two basic concepts into the field of translation theory which are ‘types’ and ‘shifts’ of translation. The types include the extent of translation, level of translation and grammatical rank. In addition, he focused on shifts from the source language text to the target language text. He has been strongly criticized for establishing a large linguistic theory of translation. He is Similar to Jakobson (1959) in that he preferred to focus on form (formal equivalence) rather than focusing on meaning.

House (1997) distinguished between two types of translation, overt translation and covert translation. House’s theory seems more flexible than Catford’s theory since it integrates the pragmatic features of translation by using authentic examples. For him, the original text and translated text should match each other in function. Therefore, House is similar to Nida and Vinay and Darbelnet in focusing on receiving similar effect and function.

Koller (1979) points out on the difference between correspondence and equivalence. His contribution to the field of translation studies brought translations' attention to different kinds of equivalence and the ways in which equivalence can be achieved. The hierarchy of equivalence requirements depends on what the translator wants to achieve and render in the target text.

New mark described a basis for dealing with difficulties that face translators during the translation process. Newmark replaced Nida's terms of formal and dynamic equivalence with semantic and communicative translation respectively. In which semantic translation focuses on meaning while communicative translation focuses on effect. In semantic translation emphasis is placed on rendering the author's intention of the source text whereas in communicative emphasis is on the readership. In which the target language readership should receive an equivalent effect as that of the source language readership. Yet, Newmark (1988) stresses that semantic and communicative translation should be used in parallel, with varying focus, in relation to the type of text. Newmark's contribution in translation studies provided a wealth of practical examples that constitute a good guide for both trainees and established translators.

Baker (1992) adopted neutral approach she considers that equivalence is a relative notion because it is influenced by a variety of linguistic and cultural factors. She structured equivalence at the level of word, phrase, grammar, text and pragmatics. She adopted a bottom-up approach which starts from considering the word level to the pragmatic level. Baker's contribution to translation studies is well known for providing a systematic approach for training translators by following specific strategies that can be applied in dealing with several translation problems that translators' encounter theoretically and practically. Her contribution is similar to Newmark's (1988) contribution in providing practical approaches for translators, yet with focus on the theoretical counterpart.

Pym (2010), Vinay and Darbelnet (1995) as well as Jakobson (1959) all state that there is no perfect equivalence between languages. For Pym (2010) equivalence is always assumed. He divides equivalence into natural and directional equivalence. Natural equivalence exists between languages prior to the translation process. Directional equivalence offers the freedom to choose between several translation strategies, however, it is reduced into two types either adhering to source language norms or to target language norms. The argumentative assumption about directional equivalence was criticized since it involves some kind of irregularity. As when translating to produce an equivalent in a certain way does not imply that a similar equivalent will be produced when translating another way.

Conclusion:

To conclude, each translation scholar has his own view in considering and dealing with equivalence in translation. This in turn, shows that there is no perfect theory regarding translation equivalence. Yet, some scholars' theories are to some extent similar while others are carry different views and differ in their areas of interest to such theories. Translators should have a comprehensive view and knowledge of such key theories as it represents theoretical and practical clues to most

translation difficulties and it open insights to new ideas and expands their knowledge in the field. In addition, such equivalence theories cover how they developed through the years from one scholar to another.

Bibliography

- Baker, M. (1992). *In Other Words.* A Coursebook on Translation. London: Routledge.
- Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Gunter Narr Verlag.
- Jakobson, R. (1959). Linguistic Glosses to Goldstein's' Wortbegriff'. *Journal of individual psychology*, 15(1), 62.
- Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Malmkjaer, K. (2005). *Linguistics and the Language of Translation.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies*: Theories and applications. Routledge.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford and New York: Pergamon Press.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Nida, E.A. (1960). *Message and mission: The communication of the Christian faith*. William Carey Library.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill Archive.
- Nida, E.A. (1969). Science of translation. *Language* 45, 483-498.
- Nida, E.A. and Taber, C.R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories*. London and New York: Routledge.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation* (Vol. 11). John Benjamins Publishing.
- Waard, J. D., & Nida, E. A. (1986). *From one language to another: Functional equivalence in Bible translating*. Nelson.

تقييم نقدي للتكافؤ في نظريات الترجمة

ا. نورا العرفي alorofinora@yahoo.com
د.هالة قصيبات h.agsebat@yahoo.com
كلية اللغات جامعة بنغازي

المستخلص:

يفترض أن نظرية التكافؤ تحتل موقعا مركزيا في دراسات الترجمة لكن هذه النظرية مثيرة للجدل مما أدى إلى العديد من المناقشات الحادة بين العلماء المختصين بدراسات الترجمة طبقا لطبيعتها وتعريفها وإمكانية تطبيقها. وتعرض هذه الورقة البحثية تقييما نقديا للعديد من نظريات التكافؤ التي إقترحها العلماء في هذا المجال مثل فيناي وداربلنت (1958) وجاكوبسون (1959) و نيدا وتابر (1969) و كاتفورد (1965) و هاوس (1997) وكولر (1979) و نيومارك (1981) وبيكر (1992) وأخيرا بيم (2010) حيث يتم تقديم هؤلاء النظريات لتجعلنا ندرك بشكل أفضل عملية تطور نظرية التكافؤ وقد تم استنتاج الأتي أن الفائدة وعدم الفائدة من فكرة التكافؤ في عملية الترجمة تختلف ما بين العلماء طبقا لوجهات نظرهم لنوعية التكافؤ.

The Dynamics of Narrative Structure in Depicting the Repercussion of Migration Movements in Razan Naiem Almoghrabi's *Women of Wind*

Amina M. B. Megheirbi

Department of Literature, Faculty of Languages
University of Benghazi
Benghazi, Libya
amina.megheirbi@uob.edu.ly

Abstract

Writers of narrative fiction employ certain techniques in the structure of their literary works that reinforce the theme of the story. These techniques and narrative tools can be used in the various stages of the building block of the narration and enable the writers to manipulate such techniques in favor of producing certain images and ideas. Narrative voice, focalization, and interconnectedness of spatial and temporal presentations are among the most important tools available in the narrative structure of novels. Razan Naiem Almoghrabi in Women of Wind (2010) utilizes these techniques and tools available in narrative structure to depict the experiences of migrants from different nationalities who set out their migration from the shores of Libyan cities with the facilitation of human smugglers. The focus of this paper is on the effect of the narrative structure in portraying the mental and physical conditions of migrants. The major research question is how the narrative structure and techniques implemented in Women of Wind capture specific repercussion of migration movements. To depict a vivid portrayal of the suffering of migrants and the risks they encounter during their migration journey, Almoghrabi employs different narrators that allow the perception from different angles. The deployment of internal focalization through the eyes of one of characters, augmented the narration of subjective human experience. The intermingling of different voices and the nonlinear narration that shifts from one tempo-spatial presentation to another recreates in words the turbulent worlds of the characters in this novel.

Keywords: migration, migrants, smugglers, narrative structure, narrative voice, focalization, space, time.

Introduction:

Movements of humans, either individuals or groups, is a socio-political phenomenon that has been a recurrent topic and theme in the literature of many nations. Poets, novelists, and dramatists from different historical periods and regions depict the experiences of humans migrating either voluntarily or forcefully. Throughout the centuries, the world has witnessed people's forced migration from their countries or places of residence. On the other hand, the twentieth and early twentieth-first centuries have witnessed mass voluntary migrations which involve groups of people who seek to move to countries in Europe, looking for safer places to live or better economic opportunities because they suffer from wars, political conflicts, or economic depressions in their homeland. The movement of these people toward Europe often takes an irregular and unofficial route that passes through some countries among which Libya becomes a major staging base for sailing to the North.

Razan Naiem Almoghrabi's is a Libyan writer. Her novel, *Women of Wind* (2010), which deals with the migration issue, was longlisted for the Arabic Booker Prize (International Prize for Arabic Fiction) in 2011. In 2015, Almoghrabi was recognized with an Oxfam Novib/PEN Award. *Women of Wind* has been translated from Arabic to Dutch and Italian languages. However, there is no English translation for the novel up to the time of writing this paper. Hence, the translation of some excerpts from the novel in this paper is done by the researcher. Almoghrabi in this novel depicts the experience of people who attempt to venture migration from the shores of Libya heading North towards the Italian coast, taking a risky sea-journey that is facilitated by human smugglers. The focus of this paper is on the effect of the narrative structure of Almoghrabi's novel in portraying the mental and physical conditions of migrants. The major research question is how the narrative structure and techniques implemented in *Women of Wind* capture specific repercussion of migration movements. This includes analysis of the dynamics of narrative techniques and tools such as the narrative voice, focalization, and the interconnectedness of space and time, which are utilized by the author to illustrate the suffering of migrants and the inhumane exploitation of their attempts in pursuing their dreams of a safer and better living conditions.

Literature Review

Mass movements of people toward the North have become a major global migration crisis that occupies a great deal of attention in the literature. Writers depict in their literary works human movements, either forceful or voluntary. Robert Hayden in "Middle Passage" (1943), for example, gives a vivid account of the mass expulsions of Africans from their homelands by slave traders who shipped them as slaves to America. Other writers explore the topic of migration to the North in the twentieth and twentieth-first centuries. Tayeb Saleh's *Season of Migration to the North* ([1966] 2012), for instance, explores migration from different angles which includes identity confusion and searching for a new homeland. Khaled Mattawa in *Fugitive Atlas* (2020) depicts in his poems the tragedies of these migrants, or refugees, from different prisms and situations. The concern of these writers, such as Mattawa, has risen over the violations and exploitation of these

migrants and their unfulfilled dreams. They also include in their works shocking images and stories of traffickers and beneficiaries who are indifferent to migrants' human suffering and subject them to heinous abuses, psychologically and financially by tricking them and giving them false promises in the most horrendous way.

As a result of limited official or legal channels and mechanisms for receiving such a large number of migrants in these European countries, the smuggling business of human trafficking has flourished (Zhang, Sanchez, and Achilli, 2018). By forming gangs all through the migrants' routes, smugglers keep strict control over this profitable business out of the misery of migrants who are anxious to arrive in Europe. Migrants are abused, inhumanly treated, and exploited in the various stages of their trip (Sanchez, 2020). Smuggling of migrants is a recent notion that is defined as "the procurement of the irregular, unofficial or undeclared entry of a person into a country different from his or her own for a material benefit" (UNODC, 2000). People who are involved in facilitating human smuggling are described by the European Union as "unscrupulous smugglers who seek to benefit from the desperation of the vulnerable" (European Commission, 2016). The business of human smuggling in Libya, as Gabriella Sanchez (2020) concluded from various sources, show that "this violence is often procured by militias and tribes who prey on migrants' desperation" (p.231).

The artistic representation of these devastating experiences of migration is facilitated by the techniques and tools available in narrative structure which has a profound impact on how the story is perceived by the reader. Narrative voice, focalization, and interconnectedness of spatial and temporal stretches of discourse facilitate authors' depiction of the misery of these migrants. These narratological discourse categories of *time, space, narration, and voice* allow the story to be arranged and rearranged in different orders and ways to provide different presentations. The choices available in each of them can be employed to affect the presentation of fictional narratives. Gérard Genette (1980) uses the term narrative situation to refer to more complex patterns of narrative features. The narrator is the most crucial element in any analysis of fictional narratives. The narrator's identity, the extent and method of presenting this identity in the text, as well as the selections inferred give the text a particular form and distinguished shape (Bal, 1997). In the influential typology of narrators presented by Genette (1980), certain categories are labeled based on the level of narration, in addition to the extent and degree of narrator's participation in the story. The first category distinguishes narrator's relation to the world of fiction, or diegeses. A *heterodiegetic* narrator is one that is positioned outside the action of the narrative, while a *homodeigetic* narrator is one that takes part in the action of the narrative.

The concept of focalization is introduced first by Genette (1980) and is further extended and elaborated by Mieke Bal (1997) and Rimmon-Kenan (2002). Focalization is based on the assumption that although the narrator's voice tells the story, there is another narrative agent who sees and represents the events through his/her perspectives. In this regard, the notion of focalization distinguishes between two different questions, "who speaks" and "who sees." Bal (1997) recognizes two types of focalization, external focalization and internal focalization. In

internal focalization the character is the one who sees, while in external focalization it is the third-person narrator who sees.

As pointed out by Bal (1997) “the focalizer, which is the subject of focalization, presents the elements from his/her angle” (p.146). In this way the conventional method of seeing and telling of events in a story is disrupted, creating innovative techniques for seeing, and developing multiple voices for the characters with different means of knowledge or lack of knowledge. Different approaches to focalization (Genette, 1980) provide novelists with significant tools for "viewing characters and events through singular, serial, parallel, and embedded focalizations" (Kern, 2011, p. 148). Novelists experiment with voicing as well. Instead of all knowing third-person narrator, they transform to first-person narrators as a character, or many characters narrate simultaneously, creating in the process multiple viewpoints, which stresses the subjective nature of experience.

Rimmon-Kenan (2002), in addition, points out that focalization is presented in the narrative text through three facets: *perceptual*, *psychological*, and *ideological* facets. In the perceptual facet, which is governed by the notions of interconnectedness of space and time, the focalizer orients the narrative towards his/her sense of perception, of what he/she smells, tastes, hears, sees, or/and touches. From a spatial dimension, there could be either “a bird’s-eye view or a limited observer.” The first is attached to a narrator-focalizer who can have “a panoramic view or a ‘simultaneous’ focalization,” but never to a character-focalizer, whose focalization is always limited. In the psychological facet, the focalizer’s state of mind and emotion influence his/her perception of the world as represented in the narrative. The focalizer in the ideological facet represents the world in the narrative from his/her own ideologies, a particular worldview or value system (Rimmon-Kenan, 2002). If a character is focalizing his/her own past, the focalization is retrospective.

The new perceptions of space recognized at the beginning of the twentieth century by Émile Durkheim in 1903 and José Ortega y Gasset in1910 influence novelists’ presentation of space. Durkheim in his investigation of "spaces in different societies," recognizes that they differ based on their prescribed "social structure" and, accordingly, he asserts that these social spaces "are not singular or inert" (Kern, 2011, p. 68). Gasset developed the theory of perspectivism, grounded on the notion that there are unrestricted number of spaces as long as there are different worldviews (Sheppard, 2002). These new conceptions of space encourage novelists to experiment with textured spaces and develop separate ways of exploring inner space of the mind (Kern, 2011). On the other hand, space, according to Bal (1997), is not just a frame in which events unfolds, but it also can be “thematized,” (p. 137) evolving into an object of discourse-presentation. Thus, it can be an “acting place” that influences the discourse presentation of the narrative. In fictional narratives about mobility and displacement, mobility in space becomes an acting place and the discourse space is functioning dynamically (Bal, 1997).

Free indirect discourse is another technique that novelists utilize in their fictional narratives to represent inner experience. This technique depends on fusing the narrator's voice with that of a character, and it ranges from free indirect speech to free indirect thought (Geoffrey Leech and

Mick Short 2007). This is devised when depicting the flow of thought of characters, which usually involves memories, emotions, judgements, and many more. Full utilization of free indirect discourse reflects a significant historical shift of the narrative element of spatiality from the exterior fictional world into the inner space of the mind of characters. Kern (2011) thinks that this "relocation to inner consciousness" is "a way of accessing that world most directly and presenting it most vividly" (p. 81). Indeed, novelists dramatize and recreate events more vibrantly through probing into the consciousness of characters and depicting the way characters experience the world within their mental space.

Time is one of the formal elements of narratives that undergone a significant experimentation by novelists through subverting its major features in the process of telling. Text time is traditionally organized according to chronological order and occasionally this order is disrupted, according to Genette (1980), by *flashback*, referring to when going back in a story, or by *flashforward*, to take something from advance. The achronological orderings of fiction writing through flashbacks and flashforward as well as repetition facilitate capturing the instability of the temporal range in the mind. Novelists subvert the traditional convection of the beginning and the end with novels that begin in the middle of things. According to Melba Cuddy-Keane (2008), novelists even adopt "anti-beginnings" (p. 109) that deny or prevent any beginning. For example, some novels begin in the middle of a conversation, or with an interchapter that is not related to the narrative. The writing style of incorporating inter-chapters is a narrative tool that is implemented by some writers for different purposes. Some writers introduce inter-chapters to reflect on the events of the story without the influence of subjective narration. One famous usage of inter-chapters is in John Steinbeck's *The Grapes of Wrath* (1992 [1939]), where the interchapters upgrade the suffering of the displaced people from the personal experience of the characters into a communal issue. Nevertheless, not just the beginning that undergone modification in novels, the ending also has its share of subversion. The world and life are regarded as having no eventual ending and thus this is reflected in the open-ended feature of life in the endings of the novels.

Narrative Structure of *Women of Wind*

Razan Naiem Almoghrabi writes two literary works, a novel and a short story about smuggling migrants from Libyan coasts. In both works, she depicts experiences of people who deal with the crisis of migration from different perspectives. In her novel, *Women of Wind* (2010), she presents stories of migrations from migrants' perspectives. While in the short story "Souls for Sail" (2007), Almoghrabi presents the story from the smuggler's point of view. This paper examines the narrative structure of *Women of Wind* (*WoW*), which sheds light on the tragedies and suffering of these migrants from the moment they take the decision to migrate, looking for a trustworthy human smuggler, to the time when they are boarding the smuggling ship, and through the final stages of their destiny. She creates full-fleshed fictional characters that are endowed with typical human traits of pursuing what they hope for while struggling with their fears and doubts. These characters express deep psychological dilemmas that haunt them and upset their piece of mind. As part of human nature, such a decision to migrate usually evolves and is pursued through many stages of

development either internally, inside the migrant's mind him/herself, or externally, related to different variables that direct the migrant to take a certain action. The same course of action that is derived from internal and external reasons may motivate the human smugglers and dictate their actions.

Women of Wind is about Bahija's migration venture, a story that drew from human endeavor. Bahija is a Moroccan woman, who is working as a servant in some Libyans' homes in the city of Tripoli. One of the women whom she works for is a writer and when she hears about Bahija's plan to migrate to Europe, she gives her a tape recorder to record all the details of this risky journey that Bahija is about to take. When Bahija met the writer's husband in France, she sent back with him the recorded tape. The details of Bahija's preparation for her migration and the miserable conditions in the smuggling boat are intermingled with stories about other women whom she works for and who live in the same apartment building where the writer lives. Bahija's story is also interspersed by the account of Om Farah's failed migration attempt. The events in the novel are set in two geographical spaces, one in the city of Tripoli and the other is on a migration boat which is sailing from the Libyan coast of the city of Zuwarah to the shores of the Italian island, Lampedusa. The chapters and the discourse of the novel do not follow the order of events of the story and are interrupted by inter-chapters that focus on spatial dimensions of the landmarks in the city of Tripoli. Through flashbacks, memories, and reminiscences the mosaic of the Bahija's and other people's lives is constructed, fragmentally.

Non-linear, Multiple Narration

The narration in *Women of Wind* is achronic, a sequence of temporally unordered events (Genette 1980), proceeding through time in a nonlinear fashion. Moving forward and backward from one chapter to another, the narration starts in the first chapter with the last episode of the story. It is considered a prologue in which the concluding chapters of Bahija's migration trip unfolded in France where Bahija is working as a cleaning lady in one of the hotels there. When she met the writer's husband by chance, she sent with him the metal recorder that the writer gave her to record all the details of her migration trip. The writer who narrates some of the chapters starts writing Bahija's story mingled with other stories of other women in the neighborhood where she lives and where Bahija works.

In order to create a panoramic worldview covering vividly the migrants' circumstances and their plan of action from various angles and situations, Almoghrabi employs a narrative situation that mixes two types of narration that are coined by Genette (1980) *heterodiegetic*, relating to a third-person narrator, and *homodiegetic*, which refers to a first-person narrator. The thirty-two chapters in *Women of Wind* are narrated sometimes by a heterodiegetic narrator who, most of the time, utilizes a character's internal focalization or reflection to depict this character's mental processes and her/his surrounding world as perceived by her/him. The narrations of other chapters shift from time to time into the homodiegetic narration, where one of the characters in the story who speaks with an experiencing "I" tells her/his part of the story from his/her point of view. Most

homodiegetic narrated chapters in this novel present the voice of the main character who is writing Bahija's story and is called "The Writer" without assigning a proper name for her.

This inter-shifting of narrative situations that occurs all along the novel facilitates the ability to envision the events as perceived by different characters, which enhances the coherence of the events and the effect they impose on the course of actions taken all through the story. For example, an exchange between Bahija and Om Farah is carried out in The Writer's flat, where Bahija is eager to hear about Om Farah's failed attempt at migrating and the fraud she and her family were trapped in by a gang of women. They were trying to talk without getting the attention of The Writer: "She remembered how she met Om Farah, when she was in The Writer's apartment dyeing her hair, Bahija took advantage of the homeowner entering the bathroom and asked her about her unaccomplished migration that she avoid talking about to others" (*WoW*, p. 18). In a later chapter narrated this time by The Writer who recalled this incident: "I noticed that she was talking to Bahija; in a whispered voice, I didn't care much about them, and I got busy calling my husband who was out of the country" (*WoW*, p. 22). Here the same episode, at the same time and place, has been narrated twice by different characters, each presenting it from her angle of perception carrying with it her loaded feeling of interest or lack of interest.

Re-narrating certain episodes from different narrators is sometimes used as a foreshadowing of these events by giving ambiguous accounts and then it is clarified or expanded by another narrator from her/his perspective. This occurs, for example in the incident of Bahija hearing strange voices from inside the bedroom, when she tiptoes, trying to eavesdrop, she was surprised by a quiet wailing sound (*WoW*, p.174). In a later chapter that is narrated by Yousra, she described in detail what happened to her and Somma in that bedroom and they end up crying in a soft voice, which Bahija mentioned earlier. So many of these techniques are used in *Women of Wind*, providing an incomplete account of an incident or an action by one narrator and then another narrator gives more detail or/and explanations.

Alternating the narrative situation in this manner from heterodiegetic to homodiegetic also promotes access to a multiplicity of voices, which generate different prisms through which the characters and the events are viewed and considered. This is emphasized by presenting more than one character-narrator, some have a major role in the shaping of the story events, such as The Writer, and others have minor or secondary roles, such as Yousra, but also add to the overall coherence of the story. The technique of multiple perspective narration is expressed through fragmented shifts of time and space within which rise multiplicity of voices. This type of mix of heterodiegetic narration with more than one homodiegetic narrator sometimes causes confusion and clashes of voices, creating in the process what Bakhtin (1981) calls polyphonic discourses.

Focalization

Although the main chapters in *Women of Wind* are heterodiegetic - told by a third-person narrator, they are mostly filtered through the eyes of Bahija, the major character in the novel. Thus, Almograbi utilizes the technique of focalization to depict the scenes from the perspective of a

person inside the story. The heterodiegetic narrator signal that the focalizer is Bahija: "Bahija, the Moroccan, was contemplating softly in silence at some of those who are waiting and dreaming of a new world" (*WoW*, p. 12). Bahija, therefore, is an internal focalizer, because the actions in the story are presented through her eyes (Jahn 2021). The heterodiegetic narrator in this novel has a limited perception which is through Bahija's focalization. That is why the rooftop of the boat is not accessible to the reader because the narration is limited by the focalizer's spatial position: "Throughout the journey, she did not know that there were disputes on the deck, the sound of the powerful engine prevented the transmission of many things" (*WoW*, p.188). The focalization in the heterodiegetic narration facilitates the depiction of the magnitude and the confusion of facing these circumstances through the eyes of Bahija and the other characters on whom she centered her perception and who present other dimensions of perception.

This narratological tool of focalization allows the reader to perceive spatial dimensions through the lens of the migrants. The facets of perception as highlighted by Bal (1997), can be through the different senses; sight, hearing, smelling, and touching. This variability of perception creates vivid scenes of what is happening to these miserable migrants. As a focalizer, Bahija perceives these scenes through her vital senses: "when I heard the call for Maghrib prayer, the rectangular room in which they were cramped became crowded, and the smells of their bodies began to rise, mixed with their heavy breaths" (*WoW*, p.12). Here Bahija uses her senses of hearing the pray call, seeing the people cramped in the room, smelling the odor of their bodies, and hearing their breathing. A mixture of perceptual mechanism is utilized to augment the poetic and lyrical description of humans in the surrounding space experiencing these disturbing circumstances. The senses of seeing and hearing are more distinguished in Bahija's narration, describing the terrors faced by her and the other migrants when the waves rose, and the boat shook violently:

> ***A new tremor and a tilt to the right was stronger than before, some slipped in the opposite direction, the pent-up screams of the frightened - freed from their shyness - became intensified, the voices trying to calm them were lost amid the crowds of things, the noise and the darkness. (WoW, p.92)***

The sense of touching is also utilized but less than the other facets of perception. There are times when things are, in addition to being seen, they are also felt by touching some bodies. For instance, Khadija noticed "[t]he urine of frightened children and adults began seeping towards the feet of those sitting on the ground" (*WoW*, p. 92) because of the terror facing the migrants. When the narration is presented through an internal focalizer, the perception will be limited to what can be seen from the focalizer's spatial position. Bahija uses different facets of perception when she describes the actions occurring in the space visible to her, which is the lower inside section of the boat. Nevertheless, she uses mainly her sense of hearing when she describes what is happening at the roof of the boat. In her description of the reaction of the people on the rooftop, she focuses on the sound she hears and says that "the sounds of their feet were terrifying" (*WoW*, p. 92).

Multiple Voices

Almoghrabi's utilization of the system of speech presentation allows the presentation of multiple voices in the narration of *Women of Wind*. This is built on the retrieving of selected segments of the character-narrator's memory and the reported memory of the focalizer in the heterodiegetic narration. The largest part of the narrated memories of Bahija is in indirect reported speech (IRS) mingled with direct reported speech (DRS) in a new line, signaled by an initial bullet mark. Within this combination of Bahija's indirect and direct reported speech, emerge the direct voices of other characters who exist at the time and place of her now-experience, or who are figures in her conjured-up memory. This is blended with dialogic exchanges between these voices in the form of direct speech, mixing these competing voices and, in the process, producing a mosaic of migrants from different countries and backgrounds. Bahija hears these voices and other sounds and articulates about this state of multiplicity of voices: "the voices and cries of children who had grown weary of waiting rose, strange voices and accents intermingled in the oblong room" (*WoW*, p. 15). In some other times the heterodiegetic narrator tends to give a summary of Bahija's speech and actions.

Almoghrabi, in *Women of Wind*, utilizes the hyponarrative technique of presenting different experiences from multiple perspectives and worldviews. The heterodiegetic narrator presents most of the story through Bahija, who, in her narration of the events, gives space to Om Farah's story, creating thus a framed story within the main story. As introduced to the reader earlier in the novel, Bahija, after all the tension and harsh conditions of traveling on a boat to Europe, has finally reached her wished destiny, France. However, Om Farah's experience with an earlier attempt of migration was a failure. She and her family were victims of a fraud that ripped them off their hopes, money, and dignity. A gang of women tricked them, and many other Iraqis living in Libya, and pretended that they were taking them to Europe in special boats. Om Farah says: "We were driven like cattle to their pens or to their death, we don't know" (*WoW*, p. 30). After receiving the amount of money for the trip, the smugglers crammed them with some Africans in a zodiac boat that after a short time of sailing landed on another Libyan shore. To add to their shock, they were surrounded by Libyan coast guards who immediately arrested them. Om Farah describes to Bahija the inhuman treatment and the false promises that her family and the other people faced during this unaccomplished attempt of migration. She warned Bahija against such an endeavour of migrating. Through this technique of hyponarrative, Almoghrabi presents different experiences of migrations and raises the issue of deceit and exploitation of migrants by human smugglers.

The authorial narrator in *Women of Wind* in some instances reveals him/herself by addressing the readers and commenting on the actions of the characters. As noted by Jahn (2021), third-person narrators may "liberally comment on action, characters, and storytelling itself" (p. 8). When Bahija and the other migrants finally reached the north shores, they went through questioning procedures by the Italian security guards. In response to their questions, Bahija neglected the Iraqis advice to say she is an Iraqi because they would immediately grant her humanitarian asylum, and instead, she followed the other migrants who preferred silence rather than revealing their nationality. The narrator comments on this decision by a disclosure of him/herself to the reader overtly: "I ask

myself aloud: why are they silent? Why are they ashamed to belong to their homelands" (*WoW*, p. 191)? This is followed by the narrator's other questions about these migrants: "If they are able to repeat migration after its failure, despite death, why not repeat a new experience on their homeland if it fails them once" (*WoW*, p. 191)? The narrator continues asking about the merits of migration and why these migrants not give their homeland another chance as they do with many attempts for migration: "Is it easier to escape the confrontation, or to face death is more merciful, and to confront the European arrogance is less harsh" (*WoW*, p. 191)؟ Addressing these comments and questions openly blends the identity of the real author and the narrator. The voice of the author here may be heard through such comments. Ironically, Almoghrabi, years after writing this novel, has taken a similar decision of migrating to a European country. The living conditions faced by the migrants in this novel have been harsher and life-threatening for our author in 2015.

Unstable worlds

When these migrants are planning and taking this trip across the waters to Europe, they experience a state of living in-betweenness. They are leaving behind them what they considered one day home and are now heading for a new place where they want to establish a new residence and, probably, a different identity. The heterodiegetic narrator describes the tired faces of these migrants on the ship, each with a unique feature and special colour, and how "each face has a soul that carries a homeland that it had before now" (*WoW*, p.96). They found themselves coming to "this isthmus of Libya," where they are located "between life and death, intending to move to another unknown world representing a paradise for them." Each one shares with the other migrants "the journey of moving between this isthmus and the promised paradise" (*WoW*, p.96). the same scene described by the heterodiegetic narrator is also perceived from Bahija's angle. While she is in the boat, she looked at the people around her, not believing that she is now sharing this experience with them, "dumping the past here and hoping for the beginning of a new chapter of their life" (*WoW*, p. 139). She wonders if they also share the same experience of miserable life in their past, or maybe she is alone, "emotionally drained and exhausted from a life that bore only one name for her a 'servant'? She clings to hope, trying to find a little corner in this world where she becomes a lady" (*WoW*, p. 139). Bahija and other migrants are not only going through a state of in-betweenness but also this conditional, or liminal existence confuses their long-lived identity. For some of these migrants, such as Bahija, however, their migration to the North is urged by a look for a new different identity that suits their expectations of a better standard of life. Bahija, while observing the other migrants on the boat she remarks that those people are "waiting and dreaming of a new world, another homeland that they would cling to its mud and its shores" (*WoW* , p. 12)..

In a close reading of the chapters, a kind of tension is created. This tension is manifested in ironical and paradoxical images and ideas. Om Farah reveals the deception of the smugglers who promised things and ironically the opposite happens. She says, "I remembered the chief saying, 'You won't get your clothes wet!' and so we found ourselves walking into the water to get on the rubber boat" (*WoW*, p.31). Bahija also is ironic about how smuggling business has taken the place

of normal fishing business: “I was enjoying the contemplation of the port of Tripoli that morning, crowded with fishing boats that started to turn into boats gathering wealth from human trafficking instead of from fishing!” (*WoW*, p.90). The contradiction articulated by Bahija and Om Farah are narrative tools that show the paradoxes of what is expected versus the reality. The voice of an Algerian migrants in the boat articulated a paradoxical situation of migrations throughout the centuries when merchants from the North used to come to the South to drag men forcefully into their boats: “they were paying money for those trips ... Now look, we gladly pay them and sell them our souls, but we wish our lives would not end on their shores with lifeless corpses in spirit” (*WoW*, p. 153). The ironic situation is that these migrants in this century are, voluntarily, paying these human traffickers to take them to the North, while in the past centuries the human traffickers paid money to force human migration for a trade business.

The unordered sequence of events in the discourse of the novel highlights the disturbed world that these migrants are caught in. The non-linear chapters which are presented achronologically, moving from one time and space backwards and forwards, augment the turbulence of the migrants’ life. This shifts between different times and spaces are not only among chapters but also within chapters through devising the mental processes of characters, thought, memories, and associations. The fifth chapter titled “The First Lesson of Migration,” for example, starts with Bahija in the boat looking at the other migrants around her and wonders if they have had a previous failed attempt of migration. This conjures up a memory of Om Farah’s story, taking her mentally into different time and place where she was meeting Om Farah who tells her part of the story of her experience with some smugglers. Even the flow of Om Farah’s story in her recollected memory is not linear as it is interrupted by the narrator’s comments giving details about the beach where they are meeting. Bahija continues bringing up details about other topics by association that moves her focus to the story of her adopted child, Sara, and then to her relationship with her previous employer in a different time and place. The chapter continues in this manner mixing Bahija’s mental thoughts and recollected memory with the actions and details about her surrounding environment. Such instability of narration that jumble stretches of spatial and temporal presentation enhance the depiction of the unsettled circumstance that these migrants are going through.

The non-linear presentation of the chapters is escalated by introducing inter-chapters that are not directly dealing with the flow of the story in the novel. These are five expository inter-chapters distributed among other chapters. They deal with illustrative accounts about certain historical buildings and location in the city of Tripoli. What adds to the instable presentations is that the beginning of the novel starts with one of these inter-chapters. This is what Melba Cuddy-Keane (2008) considers an example of "anti-beginnings" (p.109) when the narrative fiction starts with an inter-chapter that is unlinked to the story or stories in the novel. To begin the narration with an inter-chapter in *Women of Wind* signifies the unsettled world of the characters in the novel and implies the confused boundary of opening and of closing their life narratives. This disturbance of order is augmented by the following chapter which opens with the last episode of the story of Bahija.

The choice of such writing style that incorporate inter-chapters in *Women of Wind* promotes the element of space as a theme that will be developed in the following Chapters. Derived from Bal's notion of "thematized space," space in this novel is not just a setting in which the events unfold but it is the acting force behind the story. Specific characterization of humans, a type of personification has been denoted to it: "Every evening, Tripoli merely locks the doors of secrets and leans on the pillow of its beach sand, drowns in sleep, while humans wake up to mislead their sea after drinking its pure water" (*WoW*, p. 42). Tripoli here with all its buildings and landmarks presents a place of settlements and of departure. The interchapters about the city of Tripoli hint to the multitude of events and secrets that are harbored inside and around the city's buildings and streets. The last inter-chapter that has the title "Demolition Scheme for Development" appears just before the last chapter of the novel and signals the end of old life and a beginning of a new one. In the last chapter the Blond called Bahija while she was still in Zuwarah and told her that she had broken off her relationship with Yousra, one of the toxic relationships among the women in the apartment building has come to an end. Not just this relationship but the whole building comes within the new plan for the development of the city of Tripoli and is going to be knocked down as well as all the networks of noxious relationships that once existed under the roofs of the apartments in this building. Not just the women of the building who are leaving behind their old life, Bahija also arrives at the Italian coast and is able with four others to escape from the Italian coast-guard camp heading for the unknown and leaving behind her a life that once was hers.

Conclusion:

Women of Wind offers microscopic lens of migrant's stories presented through the character of Bahija, Om Farah, and other people attempting migration from the shores of Libya. The individual stories of these characters are representative of the stories of many other migrants that experience the same socio-economic circumstances that lead them to pursue such journey of migration that are fraught with danger. These characters may be considered allegorical, through which their narratives are elevated to the macro-world of the communities of migrants. The narrative technique applied in the novel preserves a communal memory of events through narrating individual stories that apply to others who share the same circumstances. The stories of Bahija, Om Farah and other migrants deal with people who find themselves stretched between two worlds, an old one that they identify with but eager to leave behind, and a new one that they struggle to reach and be part of it. Social, economic, and even wars and political radical circumstances place these people in a state of in-between-ness, struggling to move to another place that they hope it will provide them with better life either through respected social status or higher financial income.

In this narrative text, the author grabs the sense of this turbulent world that these migrants experience through the freedom of abrupt movements between stretches of time and space. The randomness of temporal and spatial stretches of discourse creates new insights and meaning in a disorderly world. The juxtaposition of narratorial and internal focalization enable the reader to momentarily have access into Bahija's head to witness her thoughts, recollected memories, and perceptions more directly. These spontaneous recollections of scattered stories are interconnected

by a narrative thread and recurring images that captures the tortured psychodynamics of these migrants. This representation of migrant's worlds is vividly depicted through perceptual facets, using multiple senses that produce deeper dimensions of the event of the story. The narrative structure of *Women of Wind* altogether facilitates how experience is depicted and enhances the representation of human's struggle in time of distress.

References:

- Almoghrabi, R. N. (2010). *Women of Wind* (نساء الريح). Beirut, Lebanon: Arab Scientific Publishers, Inc.
- ---. (2007) "Souls for Sail." pdf.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*, Holquist, M (ed.), Emerson, C. and M. Holquist, M. (trans), University of Texas Press, Austin.
- Bal, M. (1997). *Narratology: introduction to the theory of narrative*. University of Toronto Press, Toronto.
- Cuddy-Keane, M. (2008). Virginia Woolf and Beginning's Ragged Edge. In B. Richardson (ed.), *Narrative Beginnings* (pp. 96-112). London: University of Nebraska Press.
- European Commission. (2016). https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/763f0d11-2d86- 11e6-b497-01aa75ed71a1/language-en
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: an essay in method*, Lewin, J. E. (tran.), Cornel University Press, New York. First published in French, 1972.
- Hayden, R. (2013[1943]). "Middle Passage." In F. Glaysher (ed.), *Hayden, Collected Poems* (48-54). New York: Liveright.
- Jahn, M. (2021). *Narratology 2.3: A Guide to the Theory of Narrative*. English Department, University of Cologne. URL www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.pdf.
- Kern, S. (2011). *The Modernist Novel: a critical introduction*, Cambridge UP, Cambridge.
- Leech, G. and Short, M. (2007). *Style in Fiction: a linguistic introduction to English fictional prose*, 2nd edn, Pearson Longman, London.
- Mattawa, K. (2020). *Fugitive Atlas*. Graywolf Press.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative Fiction*. 2nd ed., Routledge, London.
- Saleh, T. ([1966] 2012). *Season of Migration to the North*. D. Johnson-Davies (trans.) Heinemann.
- Sanchez, G. (2020). Migrant Smuggling in the Libyan Context: Re-examining the evidence. In *Migration in West and North Africa and across the Mediterranean: Trends, risks, development and governance.* IOM, UN Migration.
- Shepard, R. (2002). The Problematics of European Modernism. In S. Giles (ed.), *Theorizing Modernism: Essays in Critical Theory* (pp. 2-51). London: Taylor & Francis e-Library.
- Steinbeck, J. (1992 [1939]). *The Grapes of Wrath*, Penguin Group, New York.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2000). Protocol *Against the Smuggling of Migrants by Land, Sea and Air*. Vienna.
- Zhang, S.X., Sanchez, G.E., and Achilli, L. (2018). Crimes of solidarity in mobility: Alternative views on migrant smuggling. *The ANNALS of the American academy of political and social science*, 676(1):6–15

ديناميكيات الهيكل السردي في تصوير تداعيات حركات الهجرة في رواية *نساء الريح* لرزان نعيم المغربي

د. أمينة محمد بشير المغيربي

أستاذ مشارك بقسم الأدب– كلية اللغات، جامعة بنغازي – ليبيا

المستخلص:

يستخدم كتاب الخيال السردي تقنيات معينة في بنية أعمالهم الأدبية التي تعزز موضوع القصة التي تتناولها الرواية. يمكن استخدام هذه التقنيات والأدوات السردية في المراحل المختلفة من البنية الأساسية للسرد وتمكين الكتاب من التلاعب بهذه التقنيات لصالح إنتاج صور وأفكار معينة. يعد الصوت السردي والتركيز والترابط بين العروض المكانية والزمنية من بين أهم الأدوات المتاحة في الهيكل السردي للروايات. تستخدم رزان نعيم المغربي في رواية نساء الريح (2010) هذه التقنيات والأدوات المتاحة في الهيكل السردي لتصوير تجارب المهاجرين من جنسيات مختلفة، الذين يباشرون هجرتهم من شواطئ المدن الليبية بتيسير من مهربي البشر. تركز هذه الورقة على دراسة تأثير الهيكل السردي في تصوير الظروف العقلية والبدنية للمهاجرين من خلال تحليل العناصر البنيوية في الرواية. السؤال البحثي الرئيسي هو كيف يبرز الهيكل السردي والتقنيات المنفذة في نساء الريح تداعيات تحركات الهجرة. توظف المغربي تقنيات سردية مثل تعدد الرواة بحيث يسمح برؤية الأحداث من زوايا مختلفة من أجل تقديم صورة حية لمعاناة هؤلاء المهاجرين والمخاطر التي يواجهونها أثناء رحلة الهجرة. أدى توظيف الكاتبة بؤرة التركيز الداخلي من خلال رؤية أحد الشخصيات إلى التعمق في السرد الذاتي للتجربة الإنسانية. كما أن المزج بين الأصوات المختلفة والسرد الذي ينتقل من سرد زمني–مكاني إلى آخر ساعد في تصوير العوالم المضطربة للشخصيات في هذه الرواية.

الكلمات الدالة: الهجرة، المهاجرون، المهربون، الهيكل السردي، الصوت السردي، بؤرة التركيز، المكان والزمان.

The Impact of Using First Language (Arabic) in ESL Learning classroom in Libyan High Schools

Aziza El Daibani
***Language* faculty – Benghazi University**

Abstract

For many years, scholar always debated whether the use of L1 (First Language) and (MT) mother tongue contributes to the learning and teaching of the L2 (Second Language). A large number of studies were conducted regarding this area. Up until now, researchers could not some to a clear conclusion whether to ban L1 or include it in the field of teaching L2. The paper shed light on proponent's, opponent's and neutral's view point regarding this topic. It also included a number of studies that was conducted on area related to the use of L1 in second language classrooms. This paper investigated whether the use of students' L1 in the classroom by the teacher hinders the teaching of a (TL) target language. It aimed at exploring areas where Arabic should be used in class and it also look at students' preferences of using L1 as well as their expectancy of their teacher's use of L1 in teaching. Data were collected by using a questionnaire and was distributed among thirty high school English teachers. The statistical analysis of the data indicated that ESL teachers and students had high positive perceptions toward the inclusion of L1 in their L2 classes. The findings revealed that the use of L1 served to some extent in teaching pedagogical functions in the classroom such as: explaining grammar and vocabulary.

Key Words: ESL (English as a Second Language), L1 (First Language), L2 (Second Language), MT (Mother Tongue), TL (Target Language).

Introduction

The use of students' first language (L1) has been an issue of debate for many years. The Grammar-Translation method was dominant in second language teaching and learning from the 1840s to the 1940s whose goal was for students to translate from and into their own native language (Richards and Rodgers, 2014). Therefore; the use of students' mother tongue (MT) was a medium of instruction and communication during that period (Kelly & Bruen, 2014). Community Language Learning (CLL) approach also supported the use of L1 in L2 classrooms, particularly in early stages of language learning (Richards and Rogers, 2014). Later on, the Direct Method emerged; consequently, the view of L1 use in second language classrooms changed. Direct Method proponents shed light on the importance of intensively exposing students to the target language. Therefore, the use of L1 was strongly prohibited for both, teachers and students (Larsen-Freeman, 2012). The Audio-lingual Method was at the same position of the Direct Method of rejecting the use of L1 in L2 classrooms and argued that L2 should be taught without any translation or any reference to L1.

Krashen & Terrell (1983) who developed the Natural Approach (NA), argued that except the limited L1 use only in the very initial stages of L2 learning, the target language should always be used in the classroom without any translation and use of L1.

- ***Proponent's Viewpoint in the Use of L1 in L2 Classrooms***

A number of scholars such as: Lewis, Storch Wigglesworth supported the use of MT in L2 classrooms and argued that there are beneficial outcomes of that use. Among those scholars is Brookes-Lewis (2009) who stated that the inclusion of L1 in L2 classrooms cannot be avoided, and it probably has a positive contribution to the learning of the target language. Similar to the pervious opinion, Storch and Wigglesworth (2003) mentioned that:

> *"**The use of L1 may provide learners with additional cognitive support that allows them to analyze language and work at a higher level than would be possible where they restricted to sole use of their L2."p.761***

Butzkamm (2003) argued that using MT is not only unavoidable but also essential. Comprehension would not probably take place without it since associating new meanings with L1 is needed. Ellis (2008) who supported the view that L1 has a positive impact in learning an L2 claimed second language learners tend to use the rules of their L1 as a transitional process in learning the rules of the target language. He observed that students tend think in L1 first and then translate their ideas to the L2. In agreement with the other scholars, Auerbach (1993) believed that L1 provides a sense

of security to the learners and allows them to express themselves freely. The learner is then willing to experiment and take risks with English.

- ***Opponent's Viewpoint in the Use of L1 in L2 Classrooms***

Although the use of L1 in ESL learning classroom has a large number of advocates and scholars who support it, there is a group of pessimists who looked at the use of L1 from a negative point of view. For Example; (Harmer, 2001; Swain et al., 2011; Littlewood and Yu, 2011) argued that inclusion of L1 in ESL classrooms do not considerably impact students' learning of the target language. Adding to this, they believed that allowing transfer of the bad language habits from L1 to L2 ; therefore, it should not be allowed.

Many studies by (Swain and Lapkin, 2000; Turnbull and Arnett, 2002) found evidence not only on the negative influence of L1 use, but they found that overuse of L1 reduced the learners' exposure to the target language input ; accordingly, they insisted that in L2 classrooms only the target language should be practiced. Similarly, Lightbown and Spada (1999) claimed that transferring from the L1 to the target language is definitely the fundamental source of errors in the L2 learning. Krashen and Terrel (1983) believed that a maximum exposure to the target language in L2 classroom is essential in order to ensure a comprehensible input for the learners.

- ***Neutral's Viewpoint in the Use of L1 in L2 Classrooms***

A large number of researchers argued that if L1 is used appropriately and necessarily in ESL classrooms, it is beneficial rather than an obstacle (Afzal, 2013; Elridge, 1996; Spahiu, 2013; Voicu, 2012). These researchers preferred to suggest certain features for when and what amount of first language should be used in L2 classrooms. Such features are sometimes based on the purpose of using L1, students' language proficiency level, and duration of the foreign language classes of learners (Afzal, 2013). In the last two decades, researchers have focused on determining *how* and *when* to use L1 and agreeing on a policy regarding the extent to which students and/or teachers will use L1 such that a balance can be achieved (Schweers, 1999).

Schweers, 1997 & Tang, 2002 claimed that it is very difficult to teach L2 with minimal use of L1, especially if the learners are at the elementary or beginner level. Prohibiting students to use their MT is inappropriate. Furthermore; when students are forced to use L2 in the class, it may make them unable to communicate and lead to a great discouragement, feeling confused and unsecured.

- ***Recent Research on the Use of L1 in L2 Classrooms***

The following section includes a summary of a number of researches conducted on the use of L1 in ESL learning classroom:

In (2002) Tang conducted a study with 100 students and 20 teachers in China to examine whether the use of Chinese would have an adverse effect on ESL learning. A blend of interviews, classroom observations and a questionnaire were utilized. The findings indicated that students and teachers generally were in favor of using Chinese.

Also in Qatar, a similar study was conducted by Aqel (2006) to explore the teachers and student attitude towards the use of L1 in at university level and he also found the positive view about use of Arabic whenever it is needed. Another study by Nazary was carried out in (2008) in Iran at university level. The results showed that 85% students, studying various subjects, have positive attitude towards to use of L1 in L2 classes.

Al-Nofaie in (2010) worked on investigating students' and teachers' perspectives of using Arabic in a Saudi ESL girls' intermediate school. The study was conducted with 30 students and three teachers. The findings revealed that students and teachers had positive attitudes towards using Arabic in ESL learning. The results were confirmed by Alshammari in (2011) who held a study of 13 teachers and 95 students in a technical college in Saudi Arabia. He distributed a questionnaire and found that participants had positive attitudes towards the use of Arabic when teaching English.

A study conducted in Croatia by Kovacic and Kirinic (2011) which examined students' and teachers' preferences towards the use of Croatian in English classrooms. The two groups were found to have positive perceptions using Croatian in the class; 56% of students and 45% of teachers considered the use of L1 in t2he classroom is beneficial and important.

In (2014) Kelly and Bruen conducted a study which aimed at investigating teachers and students' views of the use of L1 in the higher education levels. The results revealed that teachers took a neutral position and accepted the use of L1 only in limited situations, for example, when explaining high level concepts and when creating a relaxed environment for students.

Research Questions

1. Are ESL teachers, who speak students' native language, with or against the use of students' first language in ESL classrooms?
2. What areas of language teaching do ESL teachers believe L1 should be used for?

Methodology

Instrument

A questionnaire was administered, and divided into three sections a) Background Section; and b) Attitudinal Section, and c) Necessity to use L1 in ESL classrooms Section. The background section consisted of five items that addressed basic information about the participants, such as their age and when they started teaching English, and their MT Language**.** The second section consisted of a number of statements that showed the participants' attitude towards the use of Arabic in classroom, and their attitude towards their students. The third section of the questionnaire identified the most common areas of language teaching in which L1 is believed to be necessary. See Appendix A.

Participants

Thirty Teachers of English language who are aged between 30 to 45 years. These teachers were specialized in teaching English for first, second, and third grades of secondary school for at least 4 years. They taught in Libyan public secondary schools such as; Al Khansaa, Al Fwaihaat and the like.

Data Analysis

The questionnaire was conducted on L2 teachers of English in Libyan High Schools. The participants will be asked to indicate the extent to which they agree or disagree with the statements. The statements were scaled on 4-points from 1=strongly disagree and 4=strongly agree. Data were calculated in terms of the percentage on every statement and then ‘mean’ was calculated to measure the degree of overall opinion about each statement. Consequently, the Statistical Package for Social Science (SPSS) was used to find the frequencies, percentages and mean scores.

Results

Question 1: Are ESL teachers, who speak students’ native language, with or against the use of students’ first language in ESL classrooms?

The first section in the questionnaire is about the frequency of using English in the class by the teacher and the statistical results (figure 1) showed that around 42.66% of the teachers usually use L2 inside the classroom.

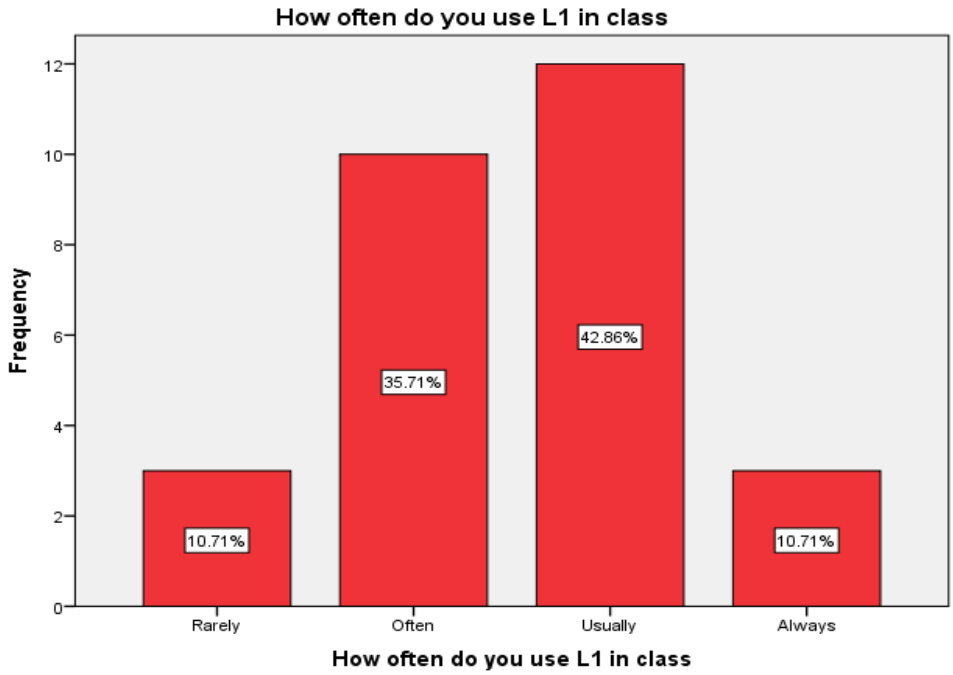


Figure 1: Frequency of using L1 in class.

Question 2: What areas of language teaching do ESL teachers believe L1 should be used for?

From the statistical analysis we can infer that the majority of the teachers (66%) prefer using English in communication, whether this communication is between the teacher and the student or among the students themselves as shown in (figures 2 and 3).

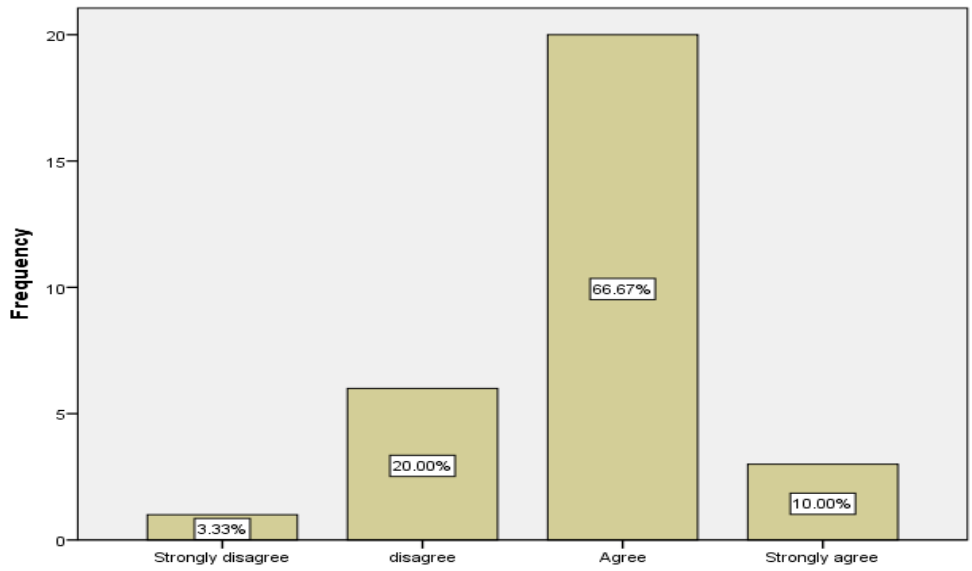


Figure 2: communication with the teacher should only be in English

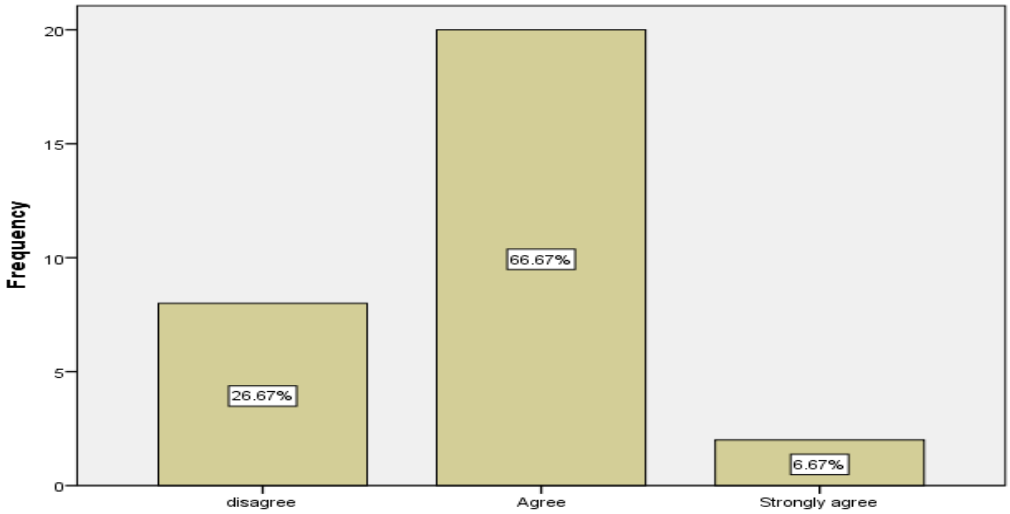


Figure 3: communication with classmates should only be in English.

Also, the results showed the students' preference of using MT by the teacher in explaining the lesson, that is to say, most teachers agreed that students expect the teacher to use Arabic in explaining the lesson once the teacher uses MT in class as clarified in (figure 4).

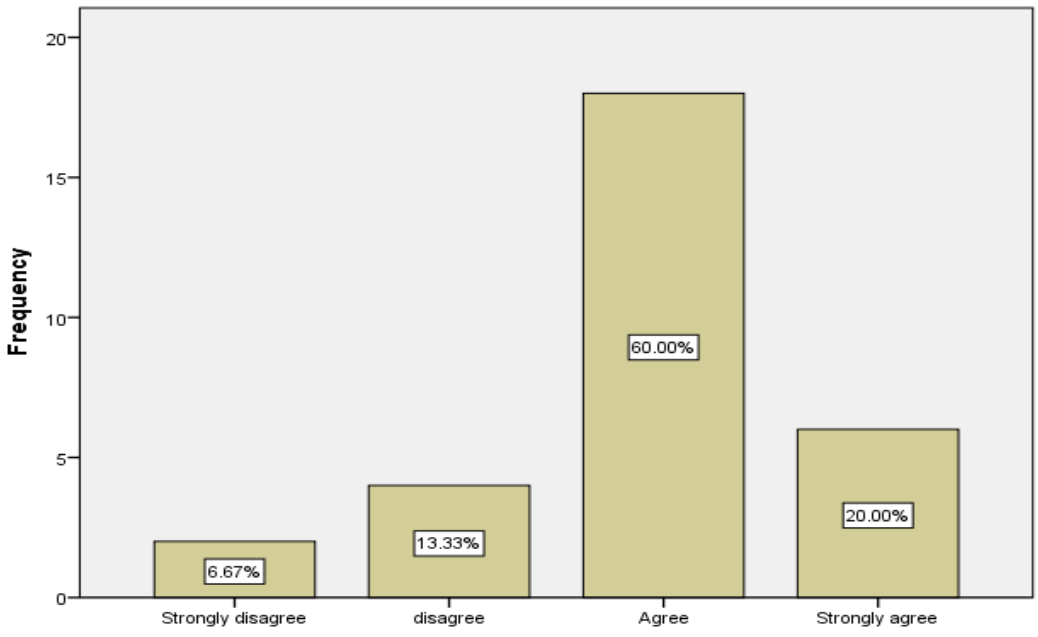


Figure 4: Student's expectancy of using (MT) in class.

Furthermore; 43% of the teachers believe that students tend to use Arabic in class as a tool of translation. As shown in (figure 5) below, students acquire the language more easily and quickly when they compare the two languages. Especially when teachers explain grammar or vocabulary, they use Arabic for making comparisons and clarifications.

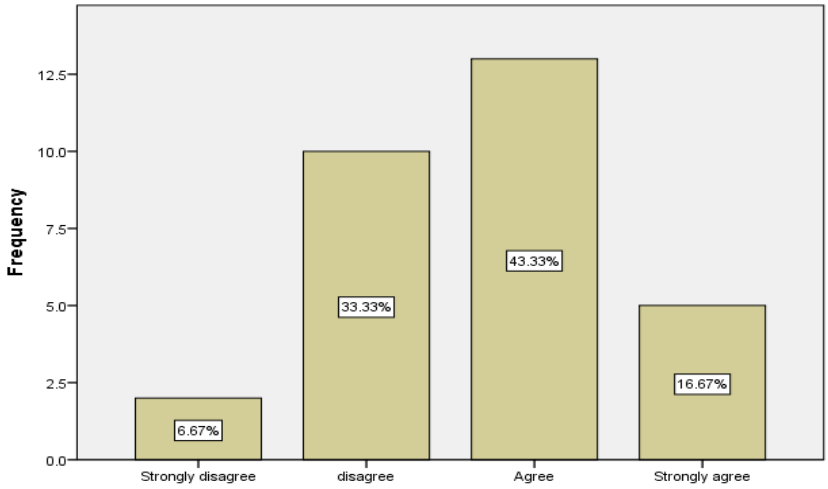


Figure 5: Comparing (MT) to English helps in acquiring L2.

Discussion and Conclusion

This study aimed at investigating Libyan teacher's perspective of using Arabic in English classrooms. Its main target was to find which areas of language English should be used for and whether the use of MT helps students in acquiring English.

From the above findings and discussion one can conclude that most Libyan high school teachers believed that using English in the classroom is more beneficial and effective in order to acquire L2. However; they tend to use Arabic in class regarding to the lack of knowledge and competence of the students as the results showed that the majority of teachers and students felt more comfortable using Arabic in teaching. Adding to the above, that using Arabic in classroom may not hinder acquiring L2, on the other hand; it may be an effective instrument for teaching a second language. That is to say, L1 (Arabic) might be used as foundational platform for the building up of English.

The significance of this study showed that L1 (Arabic) may facilitate acquiring the target language. Even though some teachers believe that using Arabic in class reduces the chance of learning the second language, surprisingly enough; the results of this study revealed the opposite where teachers relied most of the time on L1 while teaching.

To sum it up, using Arabic in class appeared to have great potentials as a sufficient methodological instrument in enhancing L2 learning. Furthermore, L2 teachers should be encouraged to maintain a balanced pedagogical method between L1 and L2 in order to achieve the maximum level of L2 learning.

According to the researcher's point of view, in order to add more value to the study a follow-up interview with the teachers would have increased the reliability of the research. However, due to the fact that this study was conducted on a short period of time, the participants could not be interviewed. Therefore, further studies can use a questionnaire supported by follow-up interviews and/or classroom observations.

References

- Afzal, S. (2013) Using of the First Language in English classroom as a way of scaffolding for both the students and teachers to learn and teach English. *International Research Journal of Applied and Basic Science*, *4*(7),1846-1854.
- Al Amir, B. (2017) Saudi Female Teachers' Perceptions of the Use of L1 in EFL Classrooms: *English Language Teaching*; Published by Canadian Center of Science and Education.Vol. 10, No. 6; 2017.
- Alnofaie, H. (2010) The Attitudes of Teachers and Students towards Using Arabic in EFL Classrooms in Saudi Public Schools- *A Case Study*. Novitas – Royal.
- Alshammari, M. M. (2011). The Use of The Mother Tongue In Saudi EFL Classrooms. *Journal of International Education Research (JIER)*, *7*(4), 95–102. https://doi.org/10.19030/jier.v7i4.6055.
- Aqel, F. (2006) Using the mother tongue (Arabic language) in EFL. *Journal of Educational Sciences.* (University of Qatar) 9, 53.
- Auerbach, E. R. (1993) Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, *27*(1), 9-32.https://doi.org/10.2307/3586949.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009) Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics, 30*(2), 216-235.m https://doi.org /10.1093/.
- Butzkamm, W. (2003) We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language learning journal, 28*(1), 29-39. https://doi.org/10.1080/09571730385200181.
- Eldridge, J. (1996) Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal, 50*(4), 303- 311.http://dx.doi.org/10.1093/elt/50.4.303.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Kelly, N. & Bruen, J. (2014) Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: *A qualitative study of attitudes and behaviors*. Language TeachingResearch 10.1177/1362168814541720.

- Kovacic, A., & Kirinic, V. (2011). To use or not to use: first language in tertiary instruction of English as a foreign language. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983) *The Natural Approach*: *Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2012) The emancipation of the language learner. *Studies in Second Language Learning and Teaching.* (II3) ,297309.https ://doi.org /10.14746/ ssllt.2012.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011) First language and target language in the foreign language classroom.*Language Teaching*, *44*(01), 6477.http://dx.doi.org/ 10.1017/ s0261444809990310.
- Nazary, M. (2008) The Role of L1 in L2 Acquisition: *Attitudes of Iranian University Students.*Novitas-Royal.
- Spada, N. (1999) Instruction, First Language Influence, and Development Readiness in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal.*
- Spahiu, I. (2013) Using Native Language in ESL Classroom. *International Journal of English Language & Translation Studies, 1*(2), 243, 248.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and methods in language teaching*: Cambridge university press.
- Schweers, W. Jr. (1999) Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum, 37*(2), 6-9.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003) Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly,37*(4), 760-769. http://dx.doi.org/10.2307/
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000) Task-based second Language Learning: The Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, 4, 251- 274.
- Swain, M., Kirkpatrick, A., & Cummins, J. (2011) *How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong*. Hong Kong: Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.
- Tang, J. (2002) Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum, 40*(1), 36-43.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002) Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 204- 218.https://doi.org/10.1017/s0267190502000119.
- Voicu, C. G. (2012) Overusing mother tongue in English language teaching. *International Journal of Communication Research, 2*(3), 212-218.

Appendix A

The Questionnaire:

A) Background Section

1. Age: _____
2. Gender: _____
3. Years of experience: _____
4. Job title: _____
5. Mother tongue: _____

B) Attitudinal Section

1. How often do you use L1 in class?
   A) Never.
   B) Rarely.
   C) Often.
   D) Usually.
   E) Always.
2. When communicating with the teacher, students should only use English.
   A) Agree.
   B) Strongly agree
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.
3. Students should only use English when communicating with their classmates.
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.
4. Teachers should use English the entire time, regardless how much English students choose to use.
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.
5. The use of students' mother tongue slows down the process of acquiring English
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.
6. Once I use students' mother tongue, my students always expect me to explain things in their mother tongue.
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.
7. Comparing students' mother tongue and English helps students to acquire English.
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.

8. Students learn better using bilingual materials (materials with little use of mother tongue, e.g., instruction in Arabic and exercises written in English)
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.
9. Students learn better using bilingual dictionaries (Arabic-English instead of English-English dictionary)
   A) Agree.
   B) Strongly agree.
   C) Disagree.
   D) Strongly disagree.

c) Necessity to use L1 Section

1. In your opinion, what is students' mother tongue supposed to be used for? (You can choose more than one)
   A) Giving instructions
   B) Giving feedback to students.
   C) Checking comprehension.
   D) Explaining new words
   E) Explaining grammar
   F) Discussing assignments, tests, and quizzes.
   G) Helping students feel more comfortable and confident in the classroom
   H) Explaining administrative information (syllabus, announcements, deadlines, etc.)
   I) Others: ……..
2. How do you feel when you use students' L1 in the classroom?
   A) Guilty or embarrassed.
   B) Comfortable.
   C) Other: ……..

Adopted from Al-Amir (2017)

تأثير استعمال اللغة العربية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لطلبة المرحلة الثانوية

اعداد: عزيزة الديباني
كليات اللغات– جامعة بنغازي

المستخلص:

منذ عدة سنوات، ناقش العلماء مدى تأثير استعمال اللغة الأم على تعليم اللغة الإنجليزية حيث أن عدد كثير من الدراسات قد ناقشت هذا الموضوع. حتى وقتنا هذا لم تصل الأبحاث الى نتيجة واضحة بخصوص حذف أو أضافة اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية. سلطت هذه الورقة الضوء على أراء المؤيدين والمعارضين وكذلك المحايدين في هذا الموضوع، كذلك تناول البحث بعض الدراسات تلتي أجريت في هذا الصدد. بالإضافة الى ذلك تناول البحث ما إذا كانت الدراسة بالغة الأم قد تعيق اللغة المستهدفة.

لقد كان الهدف من البحث التعرف على اكتشاف المساحات التي يمكن فيها استعمال اللغة العربية في الفصل الدراسي ومدى تفضيل الطلبة لاستخدام اللغة الأم و توقعاتهم بردود أفعال المعلمين باستعمال اللغة الأم في التدريس.

نتائج البحث تم جمعها باستخدام استبيان الأسئلة والذي تم توزيعه على عدد ثلاثون مدرسا من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية. دلت نتائج التحليل الاحصائي على أن المدرسين والطلبة على حد سواء كانت لهم مؤشرات إيجابية اتجاه تضمين اللغة الأم في برنامج الدراسة باللغة الثانية. كذلك أوضحت الدراسة أن استعمال اللغة العربية ساهم الى حد ما في وظائف منهجية التعليم، على سبيل المثال في شرح القواعد والمفردات.