المجلة العربية للتربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد التاسع والثلاثون، العدد الثاني

ديسمبر
2020

هيئة التحرير

المدير المسؤول: أ. د. محمد ولد أعمَر

رئيس التحرير: أ. د. صالح بن ناصر الشويرخ

مدير التحرير: أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئـــة العلميّـــة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د/ محمد بن فاطمة - أ. د/ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحريـــر

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلالي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحريـــر

أ. سنية الكلاعي - أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفنّـي

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:
تونس ص. ب. 1120
الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)
العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم - إدارة التربية .__ مج 39،
ديسمبر 2020 .__ تونس: المنظمة...، 2020
مجلّة محكمة نصف سنوية. __ المجلّة العربية للتربية = ISSN: 9385 - 1737
ت / 2020 /003/12

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

تقديم 5

البحوث والدراسات

التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية 9

د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود

عمليات العلم المتضمّنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية 49

أ. نبال عيسى الملقي - د. جمال سليمان

إدارة الأزمة التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ظل جائحة كوفيد19- ، من وجهة نظر العاملين فيها «تصور مقترح» 87

د. أمثال حمد العريفان - وزارة التربية والتعليم العالي - الكويت

معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين "دراسة ميدانية على مديرية تربية جنوب الخليل" 127

د. سمير سليمان الجمل

مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصفّ العاشر المتفوّقين في ضوء التفوق الدراسي والنوع الاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين في مدارس محافظة ريف دمشق 163

د. ضحى عبود

الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات 197

د. مخلوفي اسعيد

النكتة السورية زمن الحرب أسبابها وأهداف انتشارها،دراسة ميدانية في مدينة دمشق 225

أ. لما إبراهيم أيوب – أ. د. أديب عقيل

تقديـــم

دأبت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ألكسو، منذ عقود ، على أن تكون منشوراتها كلّها مساحة رحبة للتعبير والإبداع لأهل الفكر والعلم والفنّ. واستطاعت،على مدى نصف قرن، أن تجمع في هذه المساحة المئات من نخب دولنا العربية علماءَ ومفكّرين ومبدعين وباحثين أجادوا النظر ودقّقوا البحث في أمّات قضايانا التربوية والثقافية والتنموية، ليشكّل إنتاجهم المعرفي على مدى السنين، محاولة جادّة في تحديث مجتمعنا وتطويره والنهوض بالإنسان في أوطاننا.

وقد عملت المنظّمة على إحكام إدارة هذا الإنتاج وإتاحته للجميع والتشجيع على استخدامه ونشره وتعميمه على الدول العربية. وتمثّل "المجلة العربية للتربية" إحدى الأدوات الفعّالة التي تستخدمتها الألكسو لتحقيق هذا الغرض. ولا أدلّ على ذلك من مضمون هذا العدد الجديد، وقد احتوى بحوثا ودراسات اتّبع أصحابها من الأساتذة والباحثين طريق العلم في تناول المسائل المعروضة والاستدلال على ما أقاموه من فروض واستخلصوه من نتائج وأحكام، مهما كان الموضوع المطروق، سواء تعلّق بالمواطنة السياسية ودورها في إعداد المواطن المسؤول المتصف بتقبّل الآخر والمؤمن بثقافة الحوار البنّاء وبالمساهمة في تحقيق المشاركة السياسية والأمن المجتمعي بوطنه، أو اتصل بعمليات العلم المتضمّنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية، أو بمعيقات تحقيق الجودة في التعليم العام من نواحي الطلاب والمعلمّين والأنظمة والإدارة المدرسية والأهل والمجتمع الأهلي، أو ارتبط بإدارة الأزمة الناتجة عن جائحة كوفيد 19 في قطاع التربية والتعليم، وما استوجبته من ضرورة العمل على تعليم العاملين فيه وتدريبهم على الأساليب التقنية الحديثة في مواجهة الأزمات والتصرّف فيها. والأمر عينه عند النظر في مستوى المعنى في الحياة لدى فئة الطلبة المتفوّقين والبحث في أسبابه ومسبّباته أو عند النظر في الفروق على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات أو حتّى عند تناول النكتة في زمن الحرب من حيث دواعيها وأهداف انتشارها.

ولا يسعني، بمناسبة صدور هذا العدد إلاّ أن أتقدّم بوفير الشكر وصادق العرفان إلى الباحثين الذين أسهموا بدراساتهم في إتاحة الفرصة لنا جميعا، من أجل تعميق النظر في عدد من المسائل والقضايا التربوية والتعليمية، ومحاولة إيجاد حلول عملية ناجعة لها.

المدير العام

أ. د. محمد ولد أعمَر

البحوث والدراسات

التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية

د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض - المملكة العربية السعودية

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق استخدام المنهجين الوثائقي والنوعي-طريقة النظرية المتجذرة. وتمثل مجتمع الدراسة في أمرين هما: الوثائق المتصلة بالمواطنة السياسية، وعينة من الخبراء والمتخصصين في المواطنة والدراسات الاجتماعية التربوية والجغرافيا السياسية والعلوم السياسية، وعددهم عشرة خبراء. واستخدمت الباحثة أسئلة المقابلة شبه المقننة أداة لرصد آرائهم، وتم التحقق من قيم الصدق والثبات اللازمة للأداة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الثقافة والوعي السياسي، ومن ملامحه فهم بنية الكيان السياسي السعودي وثوابت قيامه، وإدراك القوة الناعمة للمملكة دينيا واقتصاديا وجيوسياسيا، وتغليب ثقافة الحوار البناء، وتقبل الآخر، والسلامة من مخاطر التطرف الفكري، والمساهمة في تحقيق المشاركة السياسية، ودعم السلم والاستقرار المجتمعي. وأيضا كشفت النتائج عن الموجهات المطلوبة عند التخطيط، ومن أهمها إعداد وثيقة التربية على المواطنة السياسية ضمن الأبعاد المشتركة لوثيقة المناهج السعودية، والتركيز عليها في وثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية، وقيامها على مبدأين هما: الحقوق السياسية، والواجبات السياسية. وأوضحت النتائج كذلك المجالات التي

ينبغي مراعاتها عند توطين التربية على المواطنة السياسية مثل المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، إضافةً إلى أهمية مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم في تدريس التربية على المواطنة السياسية، ومن أهم نماذجه التعلم النشط، والتعلم التعاوني. وأظهرت النتائج أيضا الصعوبات والتحديات التي تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي، وما تلاقي من مقاومة للمبادرات التجديدية نتيجة الجهل والفهم الخاطئ، وندرة المعلمين المتخصصين وضعف تكوينهم المهني، والإفرازات السلبية لوسائل الإعلام الحديثة، والثورة المعلوماتية والرقمية المعاصرة. وفي النهاية طرحت الدراسة مجموعة من الحلول كبناء منهج المواطنة السياسية، وبرامج تأهيل معلميها وفق معايير تطويرية ومهنية عالمية. وختمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: التربية على المواطنة، التربية السياسية، المواطنة السياسية، مناهج الدراسات الاجتماعية، مراحل التعليم السعودي.

Education on Political Citizenship in Saudi Arabia

Presented By Dr. Sara Thonian. M. Al-Saud
dr.alsaud.s@gmail.com

Abstract

The study under consideration analyses the political citizenship in the Kingdom of Saudi Arabia by employing documentation and a qualitative methodology: the rooted theory method. Indeed, the survey utilizes documents on political citizenship and the surveys of a number of experts specialized in citizenship, educational social studies, geopolitics and politics (precisely 10 scholars). The researcher makes use of the semi-structure interview questions as a tool to monitor the experts' opinions; and the validity and reliability values were verified.

This study accentuates the prominence of employing education on political citizenship in preparing good citizens who are characterized by the highest levels of cultural and political awareness. In fact, this paper examines the structure and the foundations of the Saudi political institution, realizing the underlying power of the kingdom: religiously, economically and geopolitically.

The researcher in this document considers the following themes. First of all, the values of constructive dialogue and acceptance of the other. Second, the prevention of the risks of intellectual extremism; and third the achievement of political participation, peace and community stability.

In addition, the survey displays the challenges the researcher faces when planning the present paper. These challenges are as follows: On the one hand, the elaboration of the research paper on the basis of education on political citizenship within the framework of the Saudi curriculum. On the other hand, the construction of social studies' curriculum according to the values of education on political citizenship. Added to that, this paper faces another challenge which is the exploration of two subject matters: political rights and political duties.

The document clarifies the aspects that should be taken into account when settling education on the fundaments of political citizenship, such as the cognitive, the affective and the psychomotor factors.

Moreover, the article emphasizes the importance of the learner-centered method in teaching education on political citizenship and its most prominent approaches, which are active learning and cooperative learning.

Furthermore, the researcher expounds the challenges that face the inclusion of education on political citizenship in the curricula both in schools' and universities' educational systems. The challenges the most critical are the resistance to innovation initiatives as a result of ignorance and misunderstanding, the scarcity of specialized teachers, their weak professional training, the negative outcomes of the modern media and of the contemporary information and digital revolution.

The researcher, finally, proposes a set of possible solutions such as the elaboration of the teachers' political citizenship curricula and training programs in accordance with the international developmental and professional standards.

The study concludes by introducing relevant recommendations and suggestions.

Key Words: Citizenship Education, Political Education, Political Citizenship, Social Studies Curricula, Saudi Education Phases.

مقدمة الدراسة وأدبياتها

تعتمد المجتمعات الإنسانية في تماسكها وتطورها على مجموعة من المكونات كالحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والمهارات في شتى مجالات الحياة، ومن بينها المجال السياسي. وتمثل هذه المكونات مشاعر المواطنين واتجاهاتهم نحو تحقيق أهدافٍ معينةٍ في وطنهم. وقد ازدادت في الوقت الراهن أهمية الإلمام بمعارف المجال السياسي نتيجة لتعقد الظروف التي يعيشها الإنسان في مجتمعه المحلي والعالمي والتي فرضتها المتغيرات الحياتية، وهو الأمر الذي دعا إلى ضرورة الاهتمام بالسياسة علما تربويا ونشر الثقافة السياسية بين أوساط المواطنين.

وتُعد السياسة من بين أهم المفاهيم التي تدخل ضمن الحقل الدلالي لمفهوم المواطنة، وشائع القول أنه لا توجد سياسة بدون مواطنين أو مواطنة، فالممارسة السياسية تحتاج إلى فاعلين ومشاركين، وهؤلاء الفاعلون يمثلون المواطنين في المجتمع (Demaine, 2004).

ثم إنّ تفعيل المواطنة وتجسيدها في شكل برامج تنفيذية تترتب عليه ممارسات فعلية لجميع الحقوق والحريات ذات الصلة بالمواطنة، والتي تعتبر السبيل إلى دعم التربية السياسية وتعزيزها (ناصر، 2004؛ Chen,2013).

ويشهد العالم أحداثا سياسية متسارعة في ظل العولمة السياسية، التي تمثلت في انهيار الاتحاد السوفييتي والمنظومة الشيوعية، وتفرد الولايات المتحدة قوةً عظمى وحيدة في العالم، وظهور تيار العولمة الجارف، وبروز ما يسمى بصراع الحضارات والثقافات، وتنامي الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان والحريات الإنسانية وحملة التبشير بالديمقراطية التي تقودها القوى العالمية العظمى، وما يواكبها من تطور في العلوم السياسية وارتباطها بالتربية على المواطنة، الأمر الذي دفع بالتعليم إلى تغييرات جذرية، وتقديم معارف وقيم واتجاهات ومهارات جديدة للطلبة. وكانت المواطنة كغيرها من العلوم قد شهدت تغييرا في مفهومها وممارستها زاد من أهميتها، وأصبحت ضرورة أكثر من أي وقت مضى، لفهم عالم اليوم والتعامل الإيجابي مع مشكلاته وقضاياه الحالية والمستقبلية (الردادي، 2009؛ AbdiSamad 2018).

ولا شك أن العولمة السياسية تسعى إلى تطبيق ما يسمى بالديمقراطية التي هي نظام سياسي اجتماعي غربي النشأة وتعني العلاقة بين أفراد المجتمع والدولة وفق مبدأ المساواة بين المواطنين ومشاركتهم الحرة. وهذا المبدأ له أهمية قصوى في صنع التشريعات التي تنظم الحياة العامة، وفقا للقول بأن الشعب هو صاحب السيادة ومصدر الشريعة. فالسلطة في النظام الديمقراطي للشعب. وتسعى العولمة السياسية إلى نشر مبادئ الديمقراطية، وتقليص دور الدولة الوطنية، وبروز التكتلات السياسية الإقليمية، والانتقال الحر والسريع للسياسيات والقرارات والتشريعات من المجال المحلي إلى المجال العالمي (إسماعيل، 2015، سنوسي، 2019، AbdiSamad, 2018).

وفي هذا الشأن، تعتبر المواطنة السياسية تجسيدا لنوع من الشعب يتكون من مواطنين، يحترم كل فرد منهم الآخر، ويتحلون بالتسامح تجاه التنوع الذي يزخر به المجتمع. ومن أجل تجسيد هذا النمط من المواطنة لا بد من معاملة كل الذين يعتبرون بحكم الواقع أعضاء في المجتمع على وجه المساواة بصرف النظر عن انتماءاتهم العرقية والمكانية والثقافية، وأي وجه من أوجه التنوع بين الأفراد والجماعات. وعلى التربية في هذه الحالة أن تحمي كرامة المواطنين وتعزز استقلالهم واحترامهم، وأن تقدم مضامين تربوية هادفة لمنع أي تعديات على الحقوق المدنية والسياسية لهم، وأيضا على التربية تهيئة الأجيال الصاعدة من المواطنين ليشاركوا بفاعلية في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم، وتمكنهم من المشاركة السياسية.

والمواطنة بهذا المعنى تهدف إلى الاحترام والتسامح بين المواطنين في جو تسوده المساواة وإمكانية المشاركة الفعالة في كل القضايا والمشكلات التي تحدث داخل المجتمع وفقا للنظم والقواعد القانونية السائدة، فالمواطن الصالح هو الذي يتمسك بالقانون ويحترمه لذاته (Demaine, 2004 ; Klinken,2019).

وتمثل المواطنة السياسية حجر الزاوية للنظرية والممارسة الديمقراطية، إذ تضمن الحق في التصويت، وتولي المناصب، وتقوم المواطنة على أساس ضمان الحماية القانونية والسياسية من القوة القسرية الأولية، سواء كانت تلك القوة تأتي في شكل السيف أو مسدس الجندي، أو قبضة الزوج أو الوالد المسيء، أو صيحة صاحب العمل "أنت مطرود"، فيفقد المواطن

العمل والدخل. وتركز المواطنة على قضايا تتعلق بالعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان وتماسك المجتمع والاستقلال العالمي، وتشجع في الوقت ذاته على تحدي الظلم وعدم المساواة والتمييز (Chen, 2013 ; Janoski & Gran 2011).

وتعمل المواطنة السياسية أيضا على إتاحة الفرص للمواطنين للمشاركة السياسية في إطار ديمقراطي، وتعد بمثابة فرصة لإيصال المعلومات إلى المسؤولين الحكوميين بشأن مخاوفهم وتفضيلاتهم وممارسة الضغوط المختلفة على الحكومة .(Eremenko, 2014)

ويشير تشنغ وثاندر (Chang K-S, 2012, Thunder, 2014) إلى أن هيئة المناهج في المملكة المتحدة أكدت على أن المواطنة السياسية تساعد الشباب لتطوير مهاراتهم النقدية، والنظر في مجموعة واسعة من المشكلات السياسية والاجتماعية والأخلاقية والمعنوية، واستكشاف الآراء والأفكار الخاصة بهم والتي تقف وراء فهمهم وتعاملهم مع الأحداث السياسية، وكيف يصدرون أحكامًا مستنيرة، وكيف يفكرون في عواقب أفعالهم الآن وفي المستقبل، وكيف يناقشون مشكلة أو قضية سياسية أصالة عن أنفسهم أو نيابة عن الآخرين.

علاوة على ذلك، تحدد المواطنة السياسية مستوى الوعي السياسي، وتقيس الثقة في العملية السياسية، ومدى مشاركة المواطنين في النظام السياسي، فعلى سبيل المثال في نيجيريا، تتأثر السياسة بالمال والعوامل العرقية والدينية المتنوعة (Falade, 2014 ; Sabato, 2001).

وتتناول المواطنة السياسية أيضا القضايا المتعلقة بالعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، وتماسك المجتمع، والاستقلال والسيادة الوطنية، وتشجع على مقاومة الظلم وعدم المساواة، وعلى سيادة القانون (Janoski & Gran, 2011) وإجمالا، يقصد بالمواطنة السياسية تلك التربية التي تعزز في نفوس الطلبة المعتقدات والقيم السياسية التي تمثل حجر الأساس للنظام السياسي، ومنها الاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية، ورفض العنصرية، وغيرها من أشكال التمييز باعتبارها انتهاكات لكرامة المواطن، ومنها تفعيل دور المواطنين نحو دعم المؤسسات التي تجد الإحساس المشترك بالعدل والاحتكام إلى القانون .(Salomone,2000; Thunder,2007).

وتأسيسا على ذلك، يمكن القول إن المواطنة السياسية عبارة عن العلاقة بين الشعب أو المجتمع والوطن، وهي العلاقة التي تنجرّ عنها علاقة المواطن بالوطن. وهذه العلاقة الوطيدة لا تتأتى من مجرد وجود المواطن في بقعة جغرافية من الأرض أي الوطن، بل تحتاج إلى عوامل أخرى لكي تخلق حالة من الانتماء تجاه الوطن، أي إن المواطنة السياسية تشير إلى الحقوق والواجبات السياسية بالنسبة للنظام السياسي. ويتطلب هذا النمط معرفة كافية بالنظام السياسي والقيم والاتجاهات السياسية ومهارات المشاركة السياسية، لتترابط وتتكامل جميعها مع التربية على المواطنة، بمسمى التربية على المواطنة السياسية، فيصير من الممكن صياغتها في مناهج دراسية وبرامج تعليمية في مراحل التعليم العام والجامعي (Demaine, 2004 ؛ Yolanda, 2017).

ويتمحور الهدف الأساس من المواطنة السياسية، في تكوين الإنسان السياسي الذي يمتلك ثقة بالنفس تمكنه من القدرة على التعبير عن الرأي وتجنبه الانسياق إلى الشائعات المغرضة التي لها أهداف خبيثة ضد وطنه، ويتمثل أيضا في تكوين الرأي السياسي والوعي السياسي والاعتزاز والانتماء إلى الأمة وعقيدتها، والولاء لفكرها وتراثها ومثلها وقيمها، والتحرر من التعصب والتحيز بشتى صوره ومستوياته، وتكوين الثقافة السياسية المناسبة التي تمكن المواطن من أن يمارس دوره السياسي بوعي وخلق قويم وكفاية ومسؤولية (حجازي، 2019، Janoski & Gran, 2011).

وتسعى المواطنة السياسية أيضا إلى ترسيخ مبادئ الشورى والحرية والعدالة الاجتماعية وحماية المجتمعات من استبداد الدكتاتورية بجميع أنواعها وأشكالها، وضرورة السماح للراغبين من الطلبة والعاملين في المؤسسات التربوية بالعمل السياسي، وتهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد على تشكيل الممارسات السياسية للمواطنين في كل مرحلة من مراحل حياتهم (اللقاني والجمل، 1999، Vromen, Loader, Xenos & Bailo, 2017).

وتُعد المعرفة السياسية والمشاركة السياسية من بين الأهداف الرئيسية للمواطنة السياسية، إذ تعمل الثقافة المدنية بشكل أفضل لفائدة أي نظام سياسي ديمقراطي إذا تم إعلام المواطنين بالسياسة بشكل يجعلهم مهيئين للانخراط في الحياة السياسية بطريقة نشطة، (Demaine, 2004).

وأيضا تهدف المواطنة السياسية إلى الاعتزاز بالانتماء والولاء للوطن والأمة على امتدادها اللغوي والعرقي والديني والثقافي واحترام قيمها، والمحافظة على ثروتها الوطنية، والمشاركة الفاعلة في عملية التنمية بكافة مجالاتها السياسة والاقتصادية والاجتماعية، علاوة على الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية، والابتعاد عن العنصرية والتعصب والتطرف التي تهدد الأمن واستقرار الجميع، وترسيخ مبدأ التسامح والعقلانية في التعامل مع الأحداث المحلية والإقليمية والدولية، وتعميق التفكير العلمي المنهجي أداةً في معالجة المشكلات والقضايا اليومية سواء في الجانب الشخصي أم الوطني. فهذه القيم السياسية تشكل الشخصية السياسية للمواطن. (Banks, 2004 ; Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins & Delli, 2006 ; Cinalli, 2017).

وترتكز المواطنة السياسية في العادة على مبدأين رئيسين هما: مبدأ الحقوق السياسية، ومبدأ الواجبات السياسية. فمبدأ الحقوق يتمثل في عدالة سياسية تعد حقا من حقوق المواطن السياسي والغاية التي يسعى إلى تحقيقها من أجل حياة كريمة، فهي تلبي حاجاته ورغباته، وهذا ما تسعى إليه كل شعوب العالم (Sabato, 2012; Cudd & Chiat, 2016). وإضافة إلى ذلك، تحظى المساواة السياسية بأهمية كبيرة، إذ بها يحصل المواطنون على الفرص ذاتها ويكونون متساويين في الحقوق والواجبات، كما أن الحرية المنضبطة والتخلص من جميع القيود التي يفرضها المجتمع على المواطن السياسي تجعل المواطن قادرا على اتخاذ قراراته السليمة نحو الرأي العام والجماعات والأحزاب السياسية والفكرية والثقافية (ناصر، 2004).

ويعد التصويت والترشح للمهام الانتدابية المحلية والوطنية من بين أهم مظاهر المشاركة السياسية لكونه وثيق الارتباط بالمواطنة السياسية، ولأن حماية حق المواطنين في التصويت جزء من مجموعة الحقوق التي تُفهم تقليديا على أنها ضرورية للمشاركة الانتخابية، مع النظر إلى حق التصويت على أنّه أهم أسس المواطنة، وأنه من منظومة الحقوق السياسية التي تشكل المشاركة السياسية وليس الحقوق الاجتماعية. فالمواطن المشارك مهم للغاية لتحقيق الاستقرار السياسي والرفاهية السياسية والاجتماعية للدولة، فإذا حصل المواطنون على حقوقهم السياسية، ومارسوا في

الوقت ذاته مسؤولياتهم السياسية بطريقة مدروسة ومستنيرة ومستدامة، تتحسن نوعية الوعي السياسي بشكل كبير، ويتوقع من الدولة تسهيل ممارسة مسؤوليات المواطنين للمشاركة السياسية (Flathman, 1995; Eremenko, 2014; Vromen, Loader, Xenos, & Bailo, 2017).

ويتمثل المبدأ الثاني في الواجبات السياسية، ويشمل عدة مسؤوليات كاحترام النظام العام في المجتمع، والتصدي للشائعات المغرضة، وعدم خيانة الوطن، والحفاظ على الممتلكات الوطنية، والسمع والطاعة لولي الأمر في غير معصية الله، والدفاع عن الوطن، والمساهمة في تنميته، والمحافظة على المرافق العامة، والتكاتف مع أفراد المجتمع، واحترام اختيار الآخرين لهوياتهم الثقافية. وجميع هذه الواجبات تشمل واجبات المواطن تجاه نفسه وأسرته ومواطنيه وتجاه الدولة (Law, 2011; Sabato, 2012 ; Demaine, 2004).

وتصبغ المناهج الدراسية في المجتمعات عادةً بالصبغة السياسية، وذلك من خلال عمليات التأليف والتدريس، وإبراز الطابع السياسي، وتعريف الطلبة به نظريا وتطبيقيا، لقد أصبحت التربية السياسية جزءا أساسيا من المقررات الدراسية في المجتمعات الاشتراكية والرأسمالية على حد سواء، تبدأ من رياض الأطفال وتستمر بشكل متدرج حتى نهاية المرحلة الجامعية (إبراهيم، 1999؛Saha, 2000).

أمّا الدول النامية فلم تصل بعد إلى مرحلة الاستيعاب الكامل والقناعة التامة بالعلاقة القوية والمباشرة التي تربط بين زوايا مثلث السياسة والمواطنة والتربية، ولم تملك تلك المقومات الكافية التي تؤهلها لأن تعتمد على ذاتها في بناء فلسفة حقيقة تنبثق من واقعها الاجتماعي. ولا شك أن التعليم السياسي في الدول النامية يواجه مجموعة من المشكلات التي تعيق الاهتمام بالتربية السياسية، تتمثل في مشكلة التحديث والتطوير والتجديد، ومشكلة الخلفية التاريخية والسياسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع (ناصر،2004؛ Kili,1989).

ويؤكد الغريب (2017) أن المناهج والمقررات الدراسية المقدمة للطلبة هي الحاضنة الأساسية في تكوين فكر الطلبة حيال المعارف والعلوم المرتبطة بحياتهم اليومية. لذلك لا بد لهذه المناهج والمقررات الدراسية من أن تنشّئ الطلبة على قيم المواطنة ومبادئها، بأن تضاف إلى الأنشطة التربوية

المصاحبة لها. ولا شك أن المشاركة في الأنشطة الطلابية تدعم الطلبة في عملية صنع القرار التربوي. وهذا ما يمكن أن يتحقق من خلال الجماعات الطلابية كجماعة الصحافة، والإذاعة المدرسية، والرسم، والإلقاء، وغيرها من الجماعات والاتحادات والمنظمات الطلابية التي تعد البوتقة التي تصب فيها الأنشطة الطلابية الفاعلة، والتي تمكن الطلبة من فهم الحقوق والواجبات السياسية، والمفاهيم والقيم والمهارات السياسية ذات العلاقة بالممارسة العملية داخل الفصل والمدرسة والمجتمع.

ويركز سعادة (1990) على الدور الرائد لمناهج الدراسات الاجتماعية في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية العامة، ومن أهمها إعداد المواطن الصالح الفعال، إذ يعتبر الإلمام بالقضايا والأحداث السياسية مكونا أساسيا وعنصرا رئيسيا في بناء شخصية المواطن الصالح. وتبدأ الدراسات الاجتماعية التربوية من سن مبكرة للطلبة ومن مرحلة رياض الأطفال في عملية إعداد المواطن المزود بالمعارف والقيم والمهارات المتصلة بالمواطنة الصالحة، وذلك بقصد تهيئة المواطن للتكيف مع عالم ملئ بالتغيرات المربكة والتعقيدات المحيرة، وهذا لا يتحقق إلا بوجود مواطنة سياسية تنعكس في جميع جوانب حياة المواطن (Martorella & Beal,2002).

وبالرجوع إلى الأدب التربوي، وجدنا مجموعة من الدراسات السابقة، ومن أهمها دراسة داليكربيني وكيتر (DelliCarpini & Keeter, 1996) التي أجريت على مجموعة من الأشخاص ذوي المعرفة السياسية العالية، وتمّ ربط اهتماماتهم الشخصية بالقضايا العامة المناسبة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكشفت النتائج أن الأشخاص الذين لديهم معرفة سياسية عالية يحكمون على المسؤولين من خلال المسؤوليات التي يتحملونها في النظام السياسي، في حين يميل الأشخاص ذوو الدرجة المنخفضة في مقياس المعرفة السياسية إلى الحكم على المسؤولين بناء على خبراتهم الذاتية، وهذه المعرفة الذاتية المستنيرة مهمة في المجتمع الديمقراطي، إذ أن الأشخاص الذين يعرفون أنه بإمكانهم التأثير في النظام هم أقل اتجاها نحو الصدام السياسي.

وأكدت دراسة رزيقة (2015) أهمية المناهج المدرسية لما تتضمنه من معلومات تعمل على تأهيل الطلبة لفهم الحاجات الوطنية التي تهم المجتمع، وتطوير انتماءاتهم الأصلية إلى مجتمعهم، وتقوية إحساسهم البناء بما يجري من أحداث سياسية، وما يواجههم من صعوبات.

وتناولت دراسة فيومي وأديبايو (Fayomi & Adebayo, 2017) الجانب النظري من المشاركة السياسية وأهميتها في المجتمع، وكيف يمكن أن تؤثر بشكل مباشر في العالم. وأوضحت الدراسة أنواع المشاركات السياسية، والأفراد الذين يشاركون سياسيا، واستخدامات المشاركة السياسية، وكيف يمكن أن يبنى الرأي من خلال المشاركة السياسية.

وتأسيسا على ما سبق، تتضح أهمية تضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، وتوظيفها في جميع المستويات لمواكبة التطورات السياسية المتسارعة محليا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ولتمكين الطلبة من ممارسة مهارات التفكير الناقد والتفكير التحليلي، والاعتماد على معارفهم ومهاراتهم.

ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى إجراء دراسة علمية عن التربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية، وهذا ما سعت هذه الدراسة إلى تحقيقه.

مشكلة الدراســة

يعد النظام السياسي العمود الفقري لنظام الدولة بينما تشكل الظروف الحديثة والمتغيرات المتجددة والتسارع الكبير في جوانب الحياة المختلفة تغيرا في منظومة الدولة والتي قد تمس النظام السياسي، وهذا الأمر يفرض على المؤسسات التربوية سن نظام تربوي خاص، وتبنّي سياسات وإصلاحات تربوية تعزز من شأن الوعي السياسي لدى الطلبة.

ومن جانب آخرّ تُعد التربية على المواطنة توجها وطنيا استراتيجيا يندرج في مسار بناء المجتمع الديمقراطي وتنمية روح المواطنة والسلوك المدني لدى كل مواطن

(خليفة، 2018، العماري، 2020، Law,2011; Klinken, 2019).

وبناء على ذلك، تبحث مشكلة هذه الدراسة في إدخال التربية على المواطنة السياسية ضمن مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسـة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. كيف يمكن توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الوعي السياسي في المملكة العربية السعودية؟
2. ما الموجهات الواجب مراعاتها عند التخطيط للتربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟
3. ما المجالات التي ينبغي التركيز عليها عند توطين التربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟
4. ما نماذج التعلم الملائمة لتضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟
5. ما الصعوبات والتحديات التي تواجه تنزيل التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسـة

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح عبر مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية.
2. تحديد الموجهات الواجبة مراعاتها في التربية على المواطنة السياسية بمراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية.
3. معرفة المجالات المتاحة للتربية على المواطنة السياسية بمراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية.

4. تحديد نماذج التعلم الملائمة لتضمين التربية على المواطنة السياسية في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية.

5. الوقوف على الصعوبات والتحديات التي تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسـة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. مواكبة الرؤية المبتغاة للمملكة العربية السعودية 2030 م في جميع القطاعات والمجالات، ومن ذلك مجال التعليم الذي يخطط له ليكون مواكبا لمتطلبات هذه الرؤية.

2. المساهمة في تبني قرارات تطويرية للممارسات التعليمية في تدريس الطلبة في مقررات المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي السعودي، بما يتفق مع المعايير العالمية للتربية على المواطنة السياسية.

3. إفادة المصممين ومطوري المناهج الدراسية والبرامج التعليمية في وزارة التعليم السعودية من نتائج الدراسة عند تخطيط المناهج وبرامج التربية على المواطنة وإعدادها وتطويرها لفائدة الطلبة في مراحل التعليم العام والجامعي.

محددات الدراسـة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. اقتصرت الدراسة على اتجاه التربية على المواطنة السياسية.

2. اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من الأكاديميين والخبراء في حقول المواطنة، والدراسات الاجتماعية التربوية، والجغرافيا السياسية، والعلوم السياسية في عدد من الجامعات السعودية والعربية في الفصل الثاني من العام الدراسي 1441هـ (2020 م).

مصطلحات الدراسـة

1. **التربية على المواطنة:** يعرفها الغريب (98، 2017) بأنها: "عملية تهدف إلى إكساب النشء الخبرات والمهارات والمعارف اللازمة للعيش في مجتمع ديمقراطي، وتنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: البعد المعرفي، والبعد المهاري، والبعد الوجداني".
2. **التربية السياسية:** "تلك العملية التي يكتسب الفرد من خلالها معلوماته وحقائقه وقيمه ومثله السياسية، ويتم بواسطتها تشكيل مواقفه واتجاهاته الفكرية والإيديولوجية، والتي تؤثر في سلوكه وممارساته اليومية، وتحدد درجة نضجه وفاعليته في المجتمع" (Dawson&Pprewist,2000,14).
3. **المواطنة السياسية:** يقصد بها: "تلك التربية التي تعزز في نفوس الطلبة المعتقدات والقيم السياسية، والتي تمثل حجر الأساس للنظام السياسي، ومنها الاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية، ورفض العنصرية، وغيرها من أشكال التمييز باعتبارها انتهاكات لكرامة المواطن، وواجب كل المواطنين نحو دعم المؤسسات التي تجد الإحساس المشترك بالعدل وسيادة القانون (Salomone, 2000).
4. **مناهج المواطنة وبرامجها:** مجموعة من الخطط التي يحدد من خلالها احتياج الطلبة وقدراتهم ومتطلباتهم للاستفادة من الخدمات التربوية القائمة على تعزيز المواطنة لديهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة من جانبه الوثائقي في الوثائق المتصلة بالتربية على المواطنة السياسية من حيث ماهيتها ونشأتها ومعاييرها ومبادئها وأهدافها ومجالاتها، في حين اشتمل في جانبه الميداني البشري على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية على المواطنة، والدراسات الاجتماعية التربوية، والجغرافيا السياسية، والعلوم السياسية في عدد من الجامعات السعودية والعربية، وعددهم عشرة خبراء. ووفقا لإجراءات البحث النوعي، عدت هذه العينة مناسبة وكافية (McMillan & Schumacher, 2001; Cohen, Monion & Morrison, 2017; Creswell, 2012).

منهج الدراســة

نظرا إلى طبيعة هذه الدراسة وأهدافها، استخدم المنهج المختلط المتمثل في منهجين: المنهج الوثائقي القائم على جمع الوثائق المتعلقة بالتربية على المواطنة السياسية، ويقصد به: "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تعمل على إجابة أسئلة البحث" (العساف، 2012، 192). ثم المنهج النوعي لرصد تصورات المتخصصين والخبراء، وعرفه العبد الكريم (2019، 30) بأنه: "كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية".

أداة الدراســة

- **صدق الأداة:**

تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-Structured Interview) للكشف عن تصورات المتخصصين والخبراء إزاء التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في التعليم العام والجامعي السعودي. وتم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة وتطويرها من قبل الباحثة بناء على خبرتها في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (العميري، 2019، والعميري والطلحي، 2020، Lindsey, 2015; 2013, Suppo). وعلي ذلك، تكونت المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولية من (9) أسئلة. وللتحقق من صدق أسئلة المقابلة، تم عرضها على عدد من المحكمين من الخبراء والمختصين في المواطنة في بعض الجامعات السعودية والعربية، لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملاءمة الأسئلة، وصياغتها، ووضوحها. وبناء على ذلك، تم حذف بعض الأسئلة وإضافة أخرى، وتمت إعادة صياغة بعض الأسئلة. وأصبح عددها (5) أسئلة، ويعد هذا الإجراء مدعاة إلى الوثوق في صدق الأداة (القريني، 2020).

■ ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة تكررت مرتين مع اثنين من المشاركين من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته خمسة عشر يوما. وبعد ذلك أجرت الباحثة تحليلا للمقابلات، وتبعه إجراء تحليل آخر من قبل محلل آخر في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية. وذلك قصد تبين درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، وهو ما أعطى مؤشرا على وجود اتساق تام بين التحليلين. وبناء على ذلك، تكونت أداة المقابلة شبة المقننة في نسختها النهائية من خمسة أسئلة.

■ جمع البيانات:

جمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك، تم الحصول على الموافقة القبلية من المشاركين بالمقابلة على تدوين حديثهم. وطرحت أسئلة المقابلة المقننة على الخبراء، مع التوضيح التام للسؤال الموجه إليهم. وذلك للحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة، التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي، (Glaser & Strauss, 1999; Burton, 2000; Creswell, 2012).

وكان ذلك وفقا لما يأتي:

- بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع الخبراء ـــ وهم عينة الدراسة ـــ قبل البدء بالمقابلة شبه المقننة بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.
- إسناد رقم لكل خبير تجنبا للتعريف بالأسماء، لأجل تحفيز الخبير على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.
- تم طرح أسئلة المقابلة شبه المقننة على المستجيب بصيغ مختلفة، وذلك للتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه، وهذا الإجراء ينبئ أيضا عن مدى المصداقية في استجابات أفراد عينة الدراسة.

- تم عرض المقابلة على المستجيب بعد تدوينها لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بالحذف أو إضافة ما يراه مناسبا.

- **تحليل البيانات:**

حلّلت الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss, 1999; Creswell,2012) المتمثلة في طريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach)، فتم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء الخطوات الآتية:

- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها أفراد عينة الدراسة.
- ترميز الإجابات.
- وضع الأفكار المتشابهة في مجالات فرعية (Sub-Categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub-Categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories).
- التحقق من ثبات تحليل البيانات من خلال قيام إحدى الزميلات المدربات بإعادة عملية التحليل، وقد كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين في ما يتعلق بتحليل البيانات، وفقا للمجالات الرئيسة (Main Categories) والمجالات الفرعية (Sub–Categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها.
- حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

إجراءات الدراســة

تحددت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الوثائق والدراسات السابقة التي تناولت محاور الدراسة، قصد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها.

2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

3. تحديد منهج الدراسة.

4. إعداد أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين المتخصصين، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

5. اختيار عينة الدراسة وجمع بياناتها.

6. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

7. الوصول إلى خلاصة الدراسة، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الإجابة عن أسئلة الدراسـة

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

كيف يمكن توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الوعي السياسي في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل البيانات أن (10) من أفراد العينة ـــ وهم يشكلون (100%) من تلك العينة ـــ أكدوا إمكانية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الوعي عبر المناهج الدراسية. وفي ما يأتي اقتباسات من إجاباتهم:

المشارك الأول: "يمكن توظيف المواطنة السياسية في التربية بصورةٍ عامة، والدراسات الاجتماعية التربوية منها بصورةٍ خاصة".

المشارك التاسع: "يمكن للتربية أن تؤدي دورا مهما في تنمية الوعي السياسي لدى المتعلمين وبالذات مناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال تضمين المفاهيم ومبادئ المواطنة السياسية في كتب الدراسات الاجتماعية متضمنة من خلال أنشطة تركز الممارسة العملية للمواطنة السياسية،

مثل انتخاب المجالس الطلابية والتي تتضمن حق الترشح والدعاية الانتخابية القائمة على برامج مدروسة قابلة للتطبيق وممارسة عملية الاقتراع وفرز الأصوات وإعلان الفائزين بالانتخابات".

المشارك الرابع: "من خلال إدخال عناصر التربية على المواطنة في المناهج الدراسية، وخصوصا مناهج الدراسات الاجتماعية، وبواسطة طرق تدريس هذه المواد".

المشارك السادس: "عبر تضمينها في وثائق المنهج، ثم مراعاتها عند التخطيط للتصميم التعليمي للمناهج الدراسية، وخاصة تلك المناهج ذات الصلة بموضوعات المواطنة، كالدراسات الاجتماعية، وبعض مقررات اللغة العربية، وبعض مقررات العلوم الشرعية".

المشارك الثالث: "من خلال قنوات المناهج التعليمية، والمسالك الجامعية، ووسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، وأنشطة مؤسسات المجتمع المدني".

ويبين المشارك الخامس أنه: "يمكن تحسيس المواطنين بحقوقهم السياسية وحمايتها من خلال العملية التربوية في المدرسة أو خارج أسوار المدرسة من خلال برامج خدمة المجتمع، وبرلمان الطلبة، وانتخابات ممثلي الطلبة".

يستخلص من الاقتباسات الواردة آنفا إمكانية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الوعي السياسي في المملكة العربية السعودية عبر المناهج الدراسية وتحديدا منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة لارتباطه ارتباطا وثيقا بالمواطنة بجميع أنماطها، إذ أن الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية 2030 م تؤكد أهمية تنمية الوعي السياسي لدى المواطنين وأهمية مشاركتهم في صنع القرار السياسي من خلال المؤسسات الرسمية "التعليمية" في المملكة، والتي تعنى في هذا الشأن عبر مناهجها الدراسية، ولاسيما مناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال تضمين المفاهيم ومبادئ المواطنة السياسية في كتب الدراسات الاجتماعية متضمنة لأنشطة تركز الممارسة العملية للمواطنة السياسية مثل انتخاب المجالس الطلابية التي تتضمن حق الترشح والدعاية الانتخابية القائمة على برامج مدروسة قابلة للتطبيق، وممارسة عملية الاقتراع وفرز الأصوات، وإعلان الفائزين بالانتخابات.

ويمكن التركيز عند تضمين المواطنة السياسية في مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة على الموضوعات التي تشمل، الآتي:

1. التعريف بتاريخ نشأة الكيان السياسي للمملكة العربية السعودية، وأن قيام هذه الدولة ونشأتها وتأسيسها مسار لم يكن مفروشا بالورود بل احتاج إلى تضحيات كبيرة وجهود ضخمة ونضال وكفاح حتى يستتب الأمن في جميع أرجاء البلاد الواسعة وحتى تنعم بالاستقرار، وتبدأ عمليات البناء والتنمية لتصل إلى ما وصلت إليه الآن من الازدهار والتقدم.

2. التعريف بالركائز والدعائم وثوابت الحكم والنظام السياسي للمملكة، إذ أنها قائمة على تحكيم الشريعة الإسلامية وجعل القرآن الكريم والسنة المطهرة دستورًا لها واستقلال القضاء والمساواة والعدل بين المواطنين رؤساء ومرؤوسين بصرف النظر عن انتماءاهم العرقية والمناطقية والثقافية وبصرف النظر عن مستوياتهم المعيشية. فالكل سواسية في المعاملة وفي التقاضي. ومن ثوابت الحكم والنظام السياسي للمملكة رعاية القضايا الإسلامية ونصرتها ودعم الأقليات المسلمة والإغاثة وإعانة من أصابتهم الجوائح والنكبات والأوبئة في أي بقعة من الأرض، مع الافتخار بخدمة الحرمين الشريفين وضيوف الرحمان من الحجاج والمعتمرين والزائرين، والبذل السخي لفائدة المشاريع في مكة المكرمة والمدينة المنورة والمشاعر المقدسة، لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الزوار، وتقديم الخدمات اللازمة لراحتهم وإنهاء مناسكهم في أجواء إيمانية وبيئية آمنة. ومن الركائز وثوابت الحكم والنظام السياسي للمملكة دوليًا الاحترام المتبادل بينها وبين الفاعلين الدوليين، وعدم التدخل في شؤونهم الداخلية، والحرص على استتباب الأمن والسلام في ربوع العالم، والمشاركة في حل المشكلات والمعضلات الدولية، والمساهمة في المنظمات الدولية والإقليمية بفعالية.

3. التوعية بقدرات الدولة وإنجازاتها في جميع المجالات السياسية والأدبية والتراثية والحضارية وغيرها.

4. التوعية بالقوة الناعمة للدولة بكل مكوناتها الثقافية والسياحية والأدبية والتراثية والحضارية وغيرها.

5. التوعية بمكونات المجتمع السعودي وقيمه الأصيلة مثل التسامح والعدالة والمساواة والإيثار والتعاون والتكامل والتكافل وغيرها.

6. التوعية بالواجبات وحقوق المواطن إزاء ولاة أمره ووطنه ومجتمعه.

7. التوعية بضرورة تغليب الحوار الهادف والموضوعي البعيد عن التشنج والتعصب للرأي الشخصي مع احترام الرأي الآخر.

8. التوعية بمخاطر التطرف الفكري وما يؤول إليه من تفكيك المجتمع والخروج عن الجماعة وظهور الإرهاب بكل أشكاله.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن المقررات الدراسية قادرة على تضمين المواطنة السياسية والعمل على تدريسها. وتنفرد مقررات الدراسات الاجتماعية والمواطنة بدور رائد في القيم والمعتقدات السياسية، إذ تحمل تلك المقررات مضامين تربوية وسياسية تهدف إلى إعداد مواطن يهتم بقضايا وطنه، ويسهم في حماية الشرعية السياسية في وطنه. وتجاوبا مع هذا التوجه وتحقيقا له سعت الكثير من دول العالم إلى الأخذ بإلزامية التربية على المواطنة السياسية ليس بقصد ايجاد تنشئة سياسية يمكن من خلالها الحصول على ولاء الرأي العام لسياستها الديمقراطية وحسب، بل ونشر الوعي السياسي بين النشء الصاعد. ويتوقف نجاح عملية نشر النشر على ما تتضمنه مناهج التنشئة من قيم سياسية يتقبلها المواطن.

ولا شك أن كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة تستطيع بكل اقتدار القيام بمسؤولياتها التربوية نحو المواطنة السياسية عبر إمداد الطلبة بالكم الكافي من المعارف والقيم والمهارات المرتبطة بالحقوق والواجبات السياسية، والعمل على مساعدتهم للقيام بها.

والعملية التعليمية في نهاية المطاف تمكن الطلبة من حمايتهم من الاستغلال السياسي والتصدي للإرهاب والتطرف وغير ذلك من المشكلات السياسية التي تعمل على تدمير النشء، وذلك من خلال البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في داخل المدرسة أو خارج أسوار المدرسة عبر برامج خدمة المجتمع كانتخابات مجالس وجمعيات وأندية الطلبة.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

ما الموجهات الواجب مراعاتها عند التخطيط للتربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (10) من أفراد العينة، وهم يشكلون (100%) من تلك العينة أكدوا أن هناك عدة موجهات يجب مراعاتها عند التخطيط للتربية على المواطنة السياسية. وفي ما يأتي بعض الاقتباسات من استجاباتهم:

المشارك الثالث: "أرى أنه من أهم الموجهات النظر في مرتكزات التربية على المواطنة مثل الحقوق، والواجبات، والانخراط الواعي في الفعل السياسي والمدني من أجل الوطن، ومن أجل القضايا الإقليمية والدولية المستعجلة من قبيل مواجهة العنف والتطرف ورفض الآخر".

بينما يشير المشارك العاشر إلى: "رفع مستوى الوعي السياسي من خلال التعريف بالحقوق والواجبات".

ويجيب المشارك الأول: "حاجات المجتمع السعودي ومشكلاته وطموحاته، حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، أولئك الذين سيتم التخطيط للتربية على المواطنة السياسية لفائدتهم، التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة في ميدان التربية عامة ومجال المواطنة السياسية منها على وجه الخصوص".

ويضيف المشارك التاسع: "تحديد المفاهيم ومبادئ المواطنة السياسية التي ينبغي تضمينها في المناهج الدراسية وخاصة مناهج الدراسات الاجتماعية، وتصميم الأنشطة التعليمية وخاصة التي تركز على الجوانب العملية والتي يمكن من خلالها تنمية المواطنة السياسية".

من خلال الاقتباسات السابقة، ظهرت مجموعة من الموجهات التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط للتربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في الآتي:

1. مراعاة التخطيط للتربية على المواطنة السياسية ضمن الأبعاد المشتركة لوثيقة المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام السعودي.

2. إعداد وثيقة منهج التربية على المواطنة السياسية، ومن أهم مكوناتها المفاهيم والمبادئ والقيم والممارسات السياسية، وإدراجها ضمن المكونات الأساسية لوثيقة المناهج الدراسية.

3. ترجمة تلك الأبعاد والمكونات إلى معايير مكتوبة ضمن أدلة المعايير المخطط لها في المجالات المعرفية التخصصية.

4. يراعي التصميم التعليمي معالجة تلك المعايير في سياقات المحتوى أي المعالجة المعرفية المباشرة للمجالات التخصصية الرئيسة التي تعالج تربية المواطنة السياسية بشكل مباشر كالدراسات الاجتماعية التربوية.

5. يراعي التصميم التعليمي معالجة تلك المعايير المكتوبة في الأدلة التخصصية في سياقات خاصة لتنمية تربية المواطنة السياسية عبر مهارات التفكير التي تستهدفها وثيقة المنهج كمهارات القرن 21، والمقصود هنا المعالجة المعرفية غير المباشرة، والتي تقدم مضامين تربية المواطنة السياسية عبر أنشطة ومواقف تعلمية متنوعة لمجالات دراسية مختلفة كالرياضيات والعلوم الطبيعية وعلوم الحاسوب والتربية الفنية ...

6. يراعي مصممو المنهج المعني بالبرامج والأنشطة الثقافية والاجتماعية غير الصفية تهيئة الفرص المناسبة لممارسة تربية المواطنة السياسية في الأنشطة المختلفة عبر مراحل التعليم العام والجامعي.

7. هناك تأثيرات عديدة للتخط يط التربوي والتعليمي أصحبت تتزايد وتتفاقم بازدياد احتياجات الناس للتعليم وتنامي الطلب عليه، بشكل يفرض على الأنظمة التربوية مراجعة سياساتها لتقابل تحديات عصر العولمة المتمثلة في: الانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي، وتطور الصناعة، والطفرة المذهلة في مجال الاتصالات، وحركة الأموال والسلع والتجارة في العالم.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

ما المجالات التي ينبغي التركيز عليها عند توطين التربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (8) من أفراد العينة، ـــ وهم يشكلون (80%) من تلك العينة ـــ أكدوا أن هناك مجالات يجب التركيز عليها عند توطين التربية على المواطنة السياسية. وفي ما يأتي بعض الاقتباسات من استجاباتهم:

يجيب المشارك الثالث بأنها: "الحقوق والواجبات، وقيم المشاركة، وقيم المسؤولية، والتضامن، واحترام الاختلاف، وحقوق الإنسان، وقضايا النوع الاجتماعي".

ويوضح المشارك الأول المجالات بكونها: "الانتماء للوطن والولاء له، المساواة وتكافؤ الفرص، المشاركة في الحياة العامة والتنشئة على المواطنة".

ويؤكد المشارك الثامن على مجالات: "الانتماء والمشاركة والمسؤولية والأمن والاحترام والحقوق والواجبات والوحدة الوطنية والعدل والالتزام والأمانة".

ويشير المشارك العاشر إلى مجالات أخرى هي: "الوعي الوطني، والإصلاحات السياسية، ومحاربة الفساد بأنواعه، وحق الانتخاب، وإبداء الرأي".

بينما تفرد المشارك التاسع بالمجالات الآتية: "الجوانب المعرفية، الجوانب الوجدانية، الجوانب المهارية".

ويستنتج من هذه الاقتباسات أن المجالات التي ينبغي التركيز عليها عند توطين التربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية تكمن في مجملها في المجالات التعليمية الثلاثة، وهي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري. فالتركيز على المجال المعرفي للمواطنة السياسية يتمثل في اكتساب الطلبة للمفاهيم الخاصة

بحقوق الإنسان ومسئولياته، وفهم دور القانون ونظام الحكم، ومعنى الانتماء والولاء والمشاركة السياسية، والتعبير عن الرأي في حدود القانون. أما المجال الوجداني فيتضمن تقدير الطلبة للقيم السياسية كالحرية والشورى والانتماء والولاء ونبذ التعصب والتطرف، وتقدير الحقوق والواجبات، وذلك بتمثل هذه القيم قولا وعملا. وفي المجال المهاري يتم التركيز على إكساب الطلبة المهارات المتعلقة بالمواطنة السياسية كالمشاركة السياسية، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والاتصال والتواصل، وغيرها من المهارات المتعلقة بهذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة للدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تضمين المجالات التعليمية للتربية على المواطنة السياسية كدراسة ميلز وكاليو (Mills & Kallio,2016) التي ترى أن تزويد المجتمعات السياسية أعضاءها بمصدر للهوية فيتعرف الناس على القيم المشتركة وتاريخ الدولة، باعتبار ذلك بُعدا نفسيا يصف كيفية شعور الناس حيال أنفسهم ومصدر انتمائهم إلى مجموعة أو مجتمع، وأن المواطنة تمنح الناس إحساسًا بالهوية الذاتية. ويمكن أن تكون هذه الهويات مصادر للمسؤوليات تجاه المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد فيتم نقل الأشخاص إلى الخدمة العسكرية، على سبيل المثال، بسبب هويتهم مع بلدهم أي يتم نقلهم لحماية قيمها.

وهذا ما يمثل الجانب المعرفي لدى المواطنين السياسيين، فإمدادهم بالمعرفة والمعلومات تجاه دولتهم ينشئهم على المواطنة السياسية الواعية والصالحة.

وهناك قيم ومصالح مشتركة لإبراز مسؤوليات المواطنين تجاه تحقيق المصلحة المشتركة كالسلامة البيئية والعدالة المجتمعية. ولا يتم في حقيقة الأمر تحديد المسؤوليات المرتبطة بالمواطنة من الناحية القانونية، ولكن يتم تحديدها من خلال الفهم المشترك لماهية المسؤوليات المناسبة لمختلف الجهات الفاعلة لضمان حصانة المجتمع وتحقيق تطلعاته. وهذا ما يمثل الجانب الوجداني لدى المواطنين سياسيا، والذي يتم من خلاله غرس القيم في نفوسهم. ويتمثل ذلك في منظومة قيمية كبيرة كالصدق والأمانة والعمل الشريف والإيثار والتطوع ومساعدة الآخرين وغيرها من القيم الإنسانية التي ينتسب إليها المجتمع، ويقيم عليها منظومة التعامل والتعايش بين أفراده (Kallio, Hakli & Backlund,2015).

ويوجد بعد سياسي للمواطنة يوضح أن المواطنين يتصرفون بناء على مقتضيات مصالحهم الخاصة. وفي العلاقات، تكون للمواطن مسؤوليات تجاه الآخرين في المجتمع. ويشير هذا إلى أن المهارات السياسية منوط بها رفع مستوى الممارسات الصحيحة للمواطنة السياسية لدى المواطنين، إذ تصنف المهارات السياسية على أنها ترجمة لمستوى الوعي السياسي لدى المواطنين وتبين مدى التزامهم بقيم المواطنة السياسية (Krook, 2010).

ويرى الغريب (2017) أن التربية على المواطنة بجميع أنماطها بما فيها المواطنة السياسية تهدف إلى إكساب النشء المعارف والمهارات والخبرات اللازمة للعيش في مجتمع ديمقراطي، ولا بد أن تقوم على ثلاثة مجالات أساسية تتمثل في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية. وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتيجة دراسة رزيقة (2015) التي أكدت أن تصميم المناهج الدراسية يعتمد على فعالية المنظومة التربوية ووفق المجالات المجتمعية الرئيسية ومنها المجال السياسي الذي يسهم في تنشئة الطلبة سياسيا.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة

ما هي نماذج التعلم الملائمة لتضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل البيانات أن (7) من أفراد العينة، ـــ وهم يشكلون (70%) من تلك العينة ـــ يقترحون نماذج التعليم الملائمة لتضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي السعودي. وفي ما يأتي بعض الاقتباسات من إجاباتهم:

يجيب المشارك الخامس: "استراتيجيات ونماذج النظرية البنائية".

ويؤكد المشارك السابع: "التعلم المتمركز على المتعلم".

ويرى المشارك الأول: "نموذج التعلم النشط، ونموذج التعلم التعاوني".

بينما يشير المشارك الثالث: "يجب التمييز بين مراحل التعليم العام (نماذج التعلم النشط المرتكز على المتعلم مثل لعب الأدوار والمحاكاة والقصة والمناقشة والتعلم في مجموعات)، والتعليم الجامعي (المحاضرة، والمناقشة، ودراسة الحالة، وحل المشكلات، والبحث والتقصي الفردي أو في مجموعات)".

ويرى المشارك الرابع: "اعتماد الطرق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التربوية، خصوصا ما اقترن منها بالأنشطة أكانت صفية أو لا صفية، مثل لعب الأدوار، والندوة، والاستكشاف".

ويضيف المشارك العاشر: "التعلم التشاركي، والتدريس بمهارات التفكير الناقد".

وقد أبانت خلاصة الاقتباسات أن نماذج التعلم الملائمة لتضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية ينبغي أن تركز على الممارسات العملية داخل الصف والمدرسة والمجتمع والجامعة، وأن تركز على الأنشطة المنهجية واللامنهجية في مجال المواطنة السياسية، ومعنى ذلك اعتماد الطرائق النشطة التي تجعل الطالب محور العملية التربوية، خصوصا ما اقترن منها بالأنشطة سواء أكانت صفية أم غير صفية. فالنماذج التعلمية السلوكية أو الإدراكية أو البنائية أو الإنسانية أو المعرفية أو الاجتماعية ... إنما هي محاولات لتفسر حدوث التعلم وفق رؤيتها للكيفية التي تتم بها عملية التعلم في التربية السياسية أو العلمية أو الرياضية الهندسية، وغير ذلك.

ومن بين أهم نماذج التعلم الملائمة لذلك ما يأتي:

1. **نموذج التعلم النشط:** وذلك لأن لهذا النوع من التعلم خصائص تربوية فعالة تتمثل في الآتي:

- التركيز على مسؤولية الطالب ومبادراته في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة، وهذا ما تحتاجه المواطنة السياسية.
- الاهتمام باستراتيجيات التعلم وطرقه المتعددة، على نحو يؤدي إلى مرور الطلبة بخبراتٍ متنوعة ومفيدة تشجعهم على التفكير والتأمل، وهو ما يدعم موضوعات المواطنة السياسية كثيرا.

- الاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع التربوية الهادفة والمتنوعة، وتلك التي تركز على حل المشكلات التعليمية والحياتية العديدة.
- اعتبار المعلم ميسرا وموجها ودليلا للوصول إلى المعارف والمعلومات، وليس مَصدرا لها، وهو مما يتطلب إجراء مناقشات كثيرة بين المعلمين والطلبة.
- الاهتمام بالتعلم الذي يعتمد على محتوى تعلمي أصيل وصحيح ومرتبط بشكلٍ وثيق بمشكلات العالم الحقيقية.
- الاعتماد على استراتيجيات تقويم موثوق بها، وذلك من أجل الحكم على مهاراتٍ واقعيةٍ ومتنوعة.
- اعتماد البناء المعرفي للتعلم النشط على الخبرات التعلمية السابقة وإضافة المزيد منها بشكلٍ حلزوني من أجل التعمق.
- وجود جانب اللهو البريء في فعاليات التعلم النشط وواجباته المختلفة.
- الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعلمية المتعددة.
- الاهتمام بالجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية للطالب، وذلك عن طريق الأنشطة الكثيرة التي يقوم بها فرديا أو جماعيا.
- استخدام طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة، وذلك من أجل تحقيق أكبر عدد من الأهداف التربوية المرغوب فيها.

2. **نموذج التعلم التعاوني:** وذلك لأن لهذا النوع من التعلم خصائص تربوية فعالة تتلخص في الآتي:

- الاهتمام بنظام المجموعات الصغيرة في التدريس، وهو مما يحقق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة.
- تشجيع كل من المناقشة والتفاعل بين الطلبة ضمن أنشطة المجموعات التعاونية، على شكل يثير بينهم الدافعية نحو التعلم من جهة، والتحصيل المعرفي من جهة ثانية.

- وجود التغذية الراجعة في الموقف التعاوني، والاستفادة منها في تشجيع الطلبة على التعلم، وهو ما يعمل على رفع مستوى التحصيل لديهم.
- المساعدة على التخلص من الاتجاهات وأنماط السلوك السلبية العديدة كالأنانية والمنافسة غير الشريفة، والفردية المفرطة.
- تنمية المحافظة على النظام واحترامه لدى الطلبة، بطريقة تسهم في بناء الانضباط الذاتي لديهم، وإذن تهذيب الذات وجعلها قادرة على العمل الجماعي البنّاء.
- جعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال مشاركاته في جميع الأنشطة والفعاليات بدرجة كبيرة.
- الاهتمام بحاجات الطلبة ورغباتهم وقدراتهم وميولهم، وذلك من خلال تشكيل المجموعات التعاونية، التي تؤدي إلى زيادة انتماء الفرد إلى مجموعته.
- المساهمة في بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات بين الطلبة من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة ثانية.

ويؤكد التربويون ضرورة الاهتمام بالنماذج التعليمية المختلفة لما لها من أثر في تدعيم قيم المواطنة وفي تقوية مهارات الطلبة في مراحل التعليم العام وتنويع النماذج التعليمية لديه، على نحو يتطلب معرفة كاملة بنوعية الطلبة ومدى قدرتهم على الاستفادة من المحتوى التعليمي المقدم، أي إنّ نمو المهارات والقدرات يكون بناء على توافق النموذج التعليمي مع الطلبة (National Curriculum Council, 1990 ؛ Thunder, 2014).

الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:

وينص هذا السؤال على الآتي: ما هي الصعوبات والتحديات التي تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن (6) من أفراد العينة ـــ وهم يشكلون (60%) من مجموع العينة ـــ أكدوا على وجود صعوبات وتحديات تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في

المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية. وهذه بعض الاقتباسات من إجاباتهم:

يرى المشارك الثالث أنه: "توجد صعوبات وتحديات. ومنها: مقاومة المبادرات التجديدية، وضعف تكوين المربيين، وعدم مرونة المناهج التعليمية والمسالك الجامعية. ومن الحلول المقترحة لمواجهتها: التركيز على تدريب المربين، وإدماج التربية على المواطنة السياسية في مؤسسات تكوين المعلمين والمشرفين، واقتراح وحدات جامعية مشتركة في التعليم الجامعي لكل التخصصات في العلوم التربوية والعلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبية والهندسية".

أما المشارك الأول فيقول: "أجل، لا بد من ظهور عدد من الصعوبات والتحديات ... ومنها ندرة وجود المتخصصين، وكثرة العبء الدراسي الذي يحول دون إضافة المواطنة السياسية مادة دراسية.

ويؤكد المشارك السادس على أن ذلك: "يكمن في قلة المتخصصين في التصميم التعليمي القادرين على الرسم والبلورة والمعالجة وتحرير موضوعات كتربية المواطنة السياسية".

ويضيف المشارك الثامن: "نعم، ومن أكبر التحديات التأثيرات المصاحبة للثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وما نتج عنها من غزو ثقافي وفكري".

ويرى المشارك العاشر: "نعم، ومن الصعوبات قلة الوعي المجتمعي والأسري، وخوف البعض من كلمة سياسة، وهنا يأتي دور المنهج من تعريف ماهيتها وأنها جزء من منظومة التربية".

لقد كشفت الاقتباسات المدونة آنفا عن الصعوبات والتحديات التي تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في إعداد المتخصصين في المناهج والبرامج التربوية القائمة على أنماط المواطنة بشكل عام والمواطنة السياسية بشكل خاص، إذ يتطلب ذلك إعادة النظر في إعداد البرامج التربوية قبل الخدمة، وأيضا يتطلب تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، واستتباعا تطوير

المناهج التعليمية وفق متطلبات العصر، فضلا عن معالجة جمود بعض الطلبة حيال كل جديد، وقلة وعي أولياء الأمور التي تعرقل تطبيق الموضوعات الحديثة في المناهج التعليمية.

وللتغلب على تحدي التخصصات يُنصح بتشكيل فريق تصميم مناهج المواطنة السياسية من متخصصين في الدراسات الاجتماعية التربوية، جنبا إلى جنب مع زملائهم المتخصصين في مجالات العلوم السياسية، على أن تتم المناقشات المستفيضة لموضوعات المواطنة السياسية من أجل الوصول إلى منهجٍ دراسي يسهم بقوة في تنشئة المواطن الصالح الخادم لمجتمعه والمدافع عن وطنه بصدقٍ وإخلاص.

ويشير الماحي (2015) إلى أن التخطيط التربوي لا بد أن يُدرس بعناية ودقة، نظرا لما تواجهه هذه العملية من تحديات عديدة، شأنها في ذلك شأن معظم الدراسات الحديثة، لاسيما الدراسات المتعلقة بموضوع المواطنة. ويلزم المقبل على التخطيط التربوي أن يكون على اطلاع ومعرفة واسعة بعمليات التخطيط وأسسه ومبرراته ومتطلباته، وما تواجهه عملية التخطيط التربوي من بعض التحديات الناشئة عن تداخل مشكلات التربية، وما يقترح لها من حلول متضمنة ومترابطة. فيفترض إذن وضع خطة شاملة تطوق الأمور من جميع جهاتها، لأن مشكلة التربية يجب حلها بشكل متكامل وأن ينظر إليها في سياق واحد. والتخطيط في جميع مجالات التربية، بما فيها التربية على المواطنة السياسية هو بمثابة العمود الفقري للأنظمة، ويسهم في تحقق التكامل بين الحلول المختلفة المقدمة في شتى المجالات.

ومما يؤكد ما سبق، أن الانفتاح العالمي يشير إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي باتت تفرض على المجتمعات تربية النشء على المواطنة السياسية حتى يستطيعوا فهم القضايا السياسية والدفاع عن وطنهم من خلال منصات التواصل الاجتماعي. وهذا ما قد تسعى إليه وسائل الإعلام وتعمل من خلاله على تشكيل الثقافة السياسية نحو الدولة كما يرى موراي (Murray,1997).

إن وجود مساحة متوازنة في وسائل الإعلام الجديدة سيعمل على تشكيل الثقافة السياسية الفردية والجماعية، وإعادة بناء الذاكرة العامة للتاريخ ونشرها للمواطنين. وبذلك يصبح الوعي السياسي اتجاها قويا في التطور العقلي للمواطنين. فقد أدى خطاب التركيز السياسي التاريخي والمعاصر المتشابك إلى توليد مزيد من التعقيد ومزيد من التشتت. ففي حالة الصين، تكمن المشكلة في أن المسار الفوقي يقدم سجلا محطما للذاكرة التاريخية الأصيلة، خاصة بعد الثورة الثقافية. لذلك نجد الدولة الصينية منزعجة من الأمر، وتقاوم من خلال تسييس وسائل الإعلام التي يمكنها التأثير، وغرس المعلومات لإعادة تشكيل معرفة المواطنين وهويتهم. ومع زيادة إضفاء ملامح الطابع الديمقراطي على وسائل الإعلام الجديدة، يمكن لعدد أكبر من المواطنين تعزيز فهم التاريخ، ويمكنهم ربط القضايا بحرية وسهولة مع العالم السياسي المعاصر عبر البيئة الموسوعية لوسائل الإعلام الجديدة.

وفي هذا السياق، تعد التأثيرات المصاحبة للثورة المعلوماتية والتقنية، وما ينتج عنها من الغزو الثقافي والفكري من أكبر التحديات التي تواجهه تضمين التربية على المواطنة السياسية. لذلك، يكون من الضروري للقائمين على العملية التعلمية، مواجهة هذه التهديدات من خلال تضمّن المناهج الدراسية لقيم المواطنة وتعزيزها بكل المقررات الدراسية حسب طبيعة كل مقرر وما يمكن أن يقدمه في هذا الإطار.

وإجمالا، تؤكد نتائج العينة الحاجة الماسة إلى التركيز على تدريب المربين، ودمج التربية على المواطنة السياسية في المؤسسات التعليمية بغية تأهيل المعلمين والمشرفين، واقتراح وحدات جامعية مشتركة في التعليم الجامعي للمتخصصين في العلوم التربوية والإنسانية والطبيعية والطبية والهندسية، جميعها تصب في بوتقة واحدة تؤكد على إمكانية تحقيق غايات التربية على المواطنة السياسية.

خلاصة الدراســة

الاستنتاجات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن الخلوص إلى الاستنتاجات الآتية:

1. أهمية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الثقافة والوعي السياسي، ومن ملامحه فهم بنية الكيان السياسي السعودي، وثوابت قيامه، وإدراك القوة الناعمة للمملكة العربية السعودية دينيا واقتصاديا وجيوسياسيا، وتغليب ثقافة الحوار البناء، وتقبل الآخر، والوقاية من مخاطر التطرف الفكري، والإسهام في تحقيق المشاركة السياسية، ودعم السلم والاستقرار المجتمعي.

2. مراعاة الموجهات المطلوبة عند التخطيط للتربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، ومن أهمها إعداد وثيقة التربية على المواطنة السياسية ضمن الأبعاد المشتركة لوثيقة المناهج السعودية، والتركيز عليها في وثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية، وإقامتها على مبدئين هما: الحقوق السياسية، والواجبات السياسية.

3. الاعتناء بالمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية عند تدريس التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، والاعتناء أيضا بمدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، ومن أهم نماذجه التعلم النشط والتعلم التعاوني.

4. وجود عدد من الصعوبات والتحديات التي تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي السعودي، ومن أشدها مقاومة المبادرات التجديدية نتيجة الجهل والفهم الخاطئ، وندرة المعلمين المتخصصين وضعف تكوينهم المهني، والإفرازات السلبية لوسائل الإعلام الحديثة والثورة المعلوماتية والرقمية المعاصرة. وقد طرحت لهذه المشاكل مجموعة من الحلول كبناء منهج حديث للتربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، وإعداد برامج تأهيل معلميها وفق معايير تطويرية ومهنية عالمية.

التوصيــات

لضمان التعامل الإيجابي مع استنتاجات الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تضمين التربية على المواطنة السياسية في المنهج المدرسي على شكل وحدة دراسية تتكون من مجموعة موضوعات تقدم من خلال مادة مستقلة هي التربية على المواطنة في مراحل التعليم العام السعودي، وتخصيص مقرر جامعي إلزامي لمرحلة البكالوريوس في التربية على المواطنة، ويكون من ضمن موضوعاته التربية على المواطنة السياسية.

2. نشر ثقافة المواطنة السياسية بين أوساط المواطنين، وخاصة فئة الشباب، والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني، ولاسيما وسائل الإعلام والأندية الأدبية والجمعيات الطلابية للمشاركة في التثقيف ونشر الوعي السياسي لدى المواطنين.

3. إعداد المعلمين ومعلمات ما قبل الخدمة من تخصصات العلوم الاجتماعية لتدريس التربية على المواطنة بجميع أنماطها، ومنها المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام السعودي، وعقد دورات تدريبية في تدريس المواطنة السياسية لفائدة المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

المقترحــات

من أجل تفعيل توصيات الدراسة، يمكن تقديم بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، ومنها:

1. إجراء دراسة تحليلية للكشف عن مفاهيم المواطنة السياسية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة في مراحل التعليم العام السعودي.

2. إجراء دراسات شبه تجريبية قائمة على التربية على المواطنة السياسية وقياس فاعليتها في تنمية المفاهيم والقيم السياسية والوعي السياسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

3. إجراء دراسة مقارنة بين المناهج وبرامج التربية على المواطنة السياسية في بعض الدول المتقدمة ومقارنة المملكة العربية السعودية بها.

المراجـــع

أولا المراجع العربية:

- إبراهيم، خيري. (1999). المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- إسماعيل، طلعت. (2015). معايير العولمة الاقتصادية والسياسية وتأثيراتها على عملية تخطيط نظام التعليم، مجلة كلية التربية بالزقازيق -جامعة الزقازيق -مصر،89 (1)، 21-160.
- حجازي، أمل. (2019). التربية السياسية في الفكر الفلسفي الإسلامي، مجلة كلية التربية -جامعة الزاوية – ليبيا، 14 (1)، 203-231.
- خليفة، علي. (2018). ما هي المواطنة وكيف نتربى عليها؟ بيروت: دار بلال للطباعة والنشر.
- الردادي، رانية. (2009). تصور مقترح لمقرر التاريخ في ضوء تحديات العولمة وأثره في تنمية أبعاد التربية السياسية والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم التاريخ بكلية التربية بالمدينة المنورة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- رزيقة، ديب. (2015). دور المناهج والمقررات الدراسية في التنشئة السياسية للتلميذ الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود، تيزي وزو، الجزائر.
- سعادة، جودت. (1990). مناهج الدراسات الاجتماعية، ط 2، بيروت: دار العلم للملايين.
- العبد الكريم، راشد. (2019). البحث النوعي في التربية، ط 2، الرياض: مكتبة الرشد، ناشرون.
- سنوسي، شيخاوي. (2019). العولمة السياسية وأثرها على الدول العربية قراءة في جدلية التكيف أو الممانعة، مجلة آفاق للعلوم -جامعة زيان عاشور -الجزائر، 4 (15)، 104-112.
- العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العماري، الصديق. (2020). مدخل التربية على المواطنة في الإصلاح التربوي الجديد، مجلة مسالك التربية والتكوين -المغرب، 3 (1) 55-70.

- العميري، فهد. (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليث في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية – غزة -فلسطين، 27 (1)، 110 134-.
- العميري، فهد والطلحي، محمد. (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات-غزة -فلسطين، 10 (2)، 347-396.
- الغريب، شبل. (2017). التربية على المواطنة للطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية -القاهرة، 30 (9)، 93-107.
- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- القريني، سعد. (2020). البحث النوعي: الاستراتيجيات وتحليل البيانات، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.
- الماحي، يس. (2015). أثر العولمة على التخطيط التربوي للنظام التدريسي في التعليم العام بالسودان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، السودان.
- ناصر، إبراهيم. (2004). المواطنة، عمّان: مكتبة الرائد العلمية.

ثانيا المراجع الأجنبية:

- AbdiSamad, N. (2018). The Challenges of Political Globalization and its Impact on Contemporary Islamic Thought, Journal of Islamic Social Sciences and Humanities, 1(16), 157-167.
- Banks, J. (2004). Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies, San Francisco: Jossey-Bass.
- Burton, D. (2000). Research Training for Social Scientists: a Handbook for Postgraduate Researchers, London: Sage.

- Cinalli, M. (2017). Citizenship and the Political Integration of Muslims, USA: Library of Congress.
- Chang K-S, T. (2012). Contested Citizenship in East Asia: Developmental Politics, National Unity, and Globalization, London: Rutledge.
- Chen, P. (2013). Australian Politics in a Digital Age, Canberra: ANU E- Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education, (8th ed.), London: Rutledge.
- Creswell, J. (2012). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions, London: SAGE Publications.
- Cudd, A., & Chiat, W. (2016). Citizenship and Immigration - Borders, Migration and Political Membership in a Global Age, USA: Library of Congress.
- Dawson, R. & Prewist, K. (2000). Political Sovialization, Boston: Macmillan Publishhing Company.
- Demaine, j. (2004). Citizenship and Political Education Today, USA: Library of Congress.
- DelliCarpini, M, & Keeter, S. (1996). What Americans Know About Politics and Why It Matters, Yale University: New Haven, CT: Press.
- Eremenko, M. (2014). Political Participation, Model by Verba in the EU and Russia, Accessed July 4, 2020, http://www.culturaldiplomacy.org/academy/.../eu
- Falade, A. (2014). Political Participation in Nigerian Democracy: A Study of Some Selected Local Government Areas in Ondo State, Nigeria, Global Journal of Human- Social Science, Political Science, 8(1), 1-14.
- Fayomi, O. & Adebayo, T. (2017). Political Participation and Political Citizenship, New York: Cambridge University Press.
- Flathman, R. (1995). Citizenship and Authority: A Chastened View of Citizenship, In Theorizing Citizenship, Albany: State University of New York Press.
- Janoski, T. & Gran, B. (2011). Political Citizenship, Foundations of Rights, New York: Cambridge University Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago, IL: Aldine Transaction.
- Kallio, K, Hakli, J & Bä cklund, P. (2015). Lived Citizenship as the Locus of Political Agency in Participatory Policy, Citizenship Studies, 19 (1), 101–119.
- Kili, S. (1989). Modernity and Tradition: Dilemmas of Political Education in Developing Countries, Istanbul: Bogzice University.
- Klinken, j. (2019). Postcolonial Citizenship in Provincial Indonesia, USA: Library of Congress.

- Krook, M. (2010). Studying Political Representation: A Comparative Gendered Approach, Perspectives on Politics, 8(1), 233240.
- Law, W. (2011). Citizenship and Citizenship Education in a Global Age: Politics, Policies, And Practices in China, New York: P. Lang,
- Lindsey, L. (2015). Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship, Unpublished Ph.D. Dissertation, Arizona State. University, USA.
- Martorella, P. & Beal, C.(2002). Building a Legacy, Women In Social Education, Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies, USA.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). Research in Education: a Conceptual Introduction, New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Mills, S. & Kallio, K. (2016). Politics, Citizenship and Rights, USA: Library of Congress.
- Murray, J. (1997). Hamlet on the Holodecck the Future of Narrative in Cyberspace, London: The Free Press.
- National Curriculum Council. (1990). Education for Citizenship, New York: National Curriculum Council.
- Sabato, H. (2001). On Political Citizenship in Nineteenth-Century Latin America, the American Historical Review, 106 (4), 1290-1315.
- Sabato, H .(2012). Political Citizenship, Equality, and Inequalities in the Formation of the Spanish American Republics.
- Saha, L. (2000). Political Activism and Civic Education Among Australian Secondary School Students, Australian Journal of Education, 44.
- Salomone, W. (2000). The Presidential Papers, USA: 1st Book Library.
- Suppo, C. (2013). Digital Citizenship Instruction in Pennsylvania Public, Schools Pro-Quest LLC. School Leaders Expressed Beliefs and Current Practices.
- Thunder, D. (2007).The Ethics of Citizenship in the 21st Century, USA: Library of Congress.
- Thunder, D. (2014). Citizenship and the Pursuit of the Worthy Life, New York: Cambridge University Press.
- Vromen, A., Loader, B., Xenos, M, & Bailo, F. (2017). Everyday Making-through Facebook Engagement: Young Citizens' Political Interactons in Australia, UK and USA, Political Studies, 64(3), 513–533.
- Yolanda, M. (2017). Instrumental Autonomy, Political Socialization, and Citizenship Identity, USA: Library of Congress.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. & DelliCarpini, M. (2006) A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen, Oxford: Oxford University Press.

ملحق أسئلة المقابلة شبه المقننة لدراسة

(التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية):

- **الأكاديميون المتخصصون في العلوم السياسية والجغرافيا السياسية:** الرجاء الإجابة عن أسئلة المقابلة ذات الأرقام (1،2،3)، مع إمكانية التلطف بإبداء الرأي بالإجابة عن السؤالين (4،5).
- **الأكاديميون المتخصصون في المواطنة والدراسات الاجتماعية:** الرجاء الإجابة عن جميع أسئلة المقابلة الخمسة، ولاسيما الإجابة عن السؤالين (4،5).

نرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل ترون إمكانية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح المتصف بأعلى مستويات الوعي السياسي في المملكة العربية السعودية؟ نعم، لا، وكيف؟
2. استنادا إلى خبراتكم الثرية، ما الموجهات التي ترون أهمية أخذها في الحسبان عند التخطيط للتربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟
3. من وجهة نظركم، ما المجالات التي ينبغي التركيز عليها عند توطين التربية على المواطنة السياسية في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟
4. من واقع خبراتكم التربوية، ما نماذج التعلم الملائمة لتضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟
5. هل ترون صعوبات وتحديات يمكن أن تواجه تضمين التربية على المواطنة السياسية في المناهج وبرامج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المملكة العربية السعودية؟

نعم، لا، ما هي؟ وكيف يمكن حلها \ مواجهتها؟

عمليات العلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

أ. نبال عيسى الملقي
د. جمال سليمان

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تحديد عمليات العلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف بنيت قائمة لعمليات العلم الواجب تضمينها في محتوى هذه الكتب، وقد تكونت القائمة من (8) عمليات رئيسة، و(21) مهارة فرعية، واستخدمت تلك القائمة في تحليل محتوى عينة البحث التي اشتملت على ثلاثة كتب للتلميذ في مادة الدراسات الاجتماعية، في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي.

أظهرت نتائج البحث أن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة المذكورة قد تضمنت عددا من عمليات العلم وبنسب متفاوتة من مهارة إلى أخرى ومن صف إلى آخر، ولاسيما مهارة التصنيف والملاحظة والتواصل التي حصلت على نسب مئوية عالية مقارنة مع مهارات التنبؤ واستخدام الأرقام التي ضمنت في المحتوى بنسب مئوية ضئيلة، في حين أن كلا من مهارة تعرف العلاقات بين الظواهر، ومهارة الربط بين الملاحظات والتنبؤات لحدوث ظاهرة معينة، ومهارة وضع الأحداث المكانية والزمانية بشكل صحيح، ومهارة تعرف معدل حدوث الظواهر خلال وحدة الزمن، ومهارة التعبير الكمي عن خصائص الظاهرة موضوع القياس، غير متضمنة في عينة الكتب المحللة.

وبناء على نتائج البحث اقترح تضمين جميع مهارات عمليات العلم الواردة في المعايير الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي وذلك وفق استراتيجية واضحة ومحددة، إضافة إلى مراعاة مبادئ التدرج والتكامل في تضمين تلك العمليات في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية من صف إلى آخر وفي الصف الدراسي الواحد.

Research Summary

This survey aims to determine the teaching procedures included in the books of social studies during the final three grades of the basic education phase. To achieve this goal, the researcher compiles a list of these educational procedures is in order to be introduced into the syllabus of these books. This list consists of 8 major operations and 21 subskills. Indeed, of this paper's sample consists of three students' textbooks on social studies during the final three grades of the basic education phase.

The results of this study reveal that the books of social studies for the three grades mentioned above include a number of instructional procedures with degrees of acquisition and processing varied from one skill to another and from one grade to another. These procedures are the skills of classification, observation and communication that score high levels compared to the skills of prediction and the utilization of figures which are included in the syllabus in low percentages. However, the competences of, first, linking observations and predictions of a particular phenomenon, second, defining the relationships between phenomena and their rate of occurrence during the unit of time, third, placing correctly spatial and temporal events and finally quantitative expression about the properties of the phenomena measurement are not included in the sample of examined books.

Based on the research results, the scholar, in the present case, proposes the inclusion of all the skills of teaching procedures, that have to be in concordance with the national standards, in the social studies' curricula for the final three grades of the basic education phase. The implementation of these skills has to follow a clear and specified strategy and take into account the principles of progression and complementarity in the application of these processes on the social studies' curricula in different classrooms and to different members of the one classroom.

مقدمـة

أضحى لزاما أن تتبنى المدارس مجموعة أهداف في مراحل التعليم ومن أهمّها تمكين التلاميذ من أساليب التفكير وأنماطه ومهاراته من خلال عملية التعليم، ووفقا لمستويات نضج التلاميذ ومتطلبات المعرفة المختارة ووفقا لخصائص المجتمعات التي يعيش فيها التلاميذ وتدور فيها التربية والتعليم وفي ضوء العلاقات المتبادلة بين مجتمع التربية الواحد وغيره من المجتمعات الإنسانيّة المعاصرة (عصر، 2005، 15).

وتعد مادة الدراسات الاجتماعية محورا مهما للتلاميذ بسبب تأثيرها في مجريات حياتهم، فهي تركز على علاقات الإنسان وميادين نشاطه وسلوكه مع البيئة وما ينتج عنها من مشكلات، والوسائل التي تجعل تلك العلاقات بأحسن وجه ممكن.

ويتكون منهاج الدراسات الاجتماعية ـــ كغيره من بقية المناهج المدرسية ـــ من الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، ويتكون محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية من المعرفة العلمية المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والقواعد والنظريات العلمية، ومن المضامين الوجدانية، ومن عمليات العلم سواء كانت أساسية أم تكاملية.

ويؤدي النظر إلى العلم على أساس أنه بنية وتراكيب معرفية فحسب، إلى آثار سلبية تنعكس على مناهج الدراسات الاجتماعية، ومن ثم على المتعلمين بما يعمل على عدم توسيع الآفاق أمامهم للتفكير وتعويدهم على استظهار المعلومات، لأن العلم من حيث هو نظام دينامي يحتاج إلى طرائق وإجراءات منظمة، يمكن ترجمتها إيجابيا في مناهج الدراسات الاجتماعية، لتنعكس في سلوك المتعلمين تفكيرا وابتكارا ونمو قدرات، والتحول إلى توليد المعرفة بدل الاكتفاء باستقبالها.

ويؤكد المتخصصون في التربية العلمية أن أحد أهداف التدريس هو تعليم الأفراد كيف يفكرون بدلا من التركيز على حفظ المعارف والمعلومات المقدمة إليهم دون فهمها واستيعابها أو توظيفها في المواقف الحياتية والاستفادة منها في حل المشكلات، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يركز تدريس المادة على

مساعدة المتعلمين على اكتساب الطريقة العلمية في البحث والتفكير، والتركيز على طرق العلم وعملياته (زيتون، 2010).

وإذا كان اكتساب مهارات عمليات العلم مهما وضروريا في جميع مراحل التعليم فهو أكثر أهمية في مرحلة التعليم الأساسي لكونها المرحلة التي يرتادها جميع أبناء الشعب لإلزاميتها "كما جاء في قانون التعليم الأساسي رقم (32) لعام (2002) الذي مد الإلزام ليشمل السنوات التسع الأولى" (الفوال وسليمان، 2013، 27).

ويشير ماير وداير (Mayer&Dyer, 2006) إلى أن تدريس المادة ينبغي أن يركز على تزويد المتعلمين بمهارات عمليات العلم لأنها أساس عملية التقصي والاكتشاف العلمي وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، كما أنها ضرورية لفهم الظواهر الكونية من حولهم.

وقد أكد الكثير من التربويين أن للدراسات الاجتماعية مجالات عديدة تعمل من خلالها على تنمية القدرة على تفسير الأحداث والظواهر وتقييم الأمور وحل المشكلات واقتراح الفرضيات، وهي أيضا تسهم في فحص القيم العامة عن طريق الحقائق التي تم جمعها من قبل، وذلك لإيجاد المواطن الصالح والفعّال في مجتمعه (Tassi, 1990, 35).

ويشير مارتن وآخرون (Martin & Gerlovich, 1997) إلى أن اكتساب عمليات العلم وممارستها يعد ذا أهمية كبرى لدى التلامذة، فهي تساعدهم على استخدام المعارف التي لديهم للتوصل إلى المعارف الجديدة، كما تساعدهم على تنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال قيامهم بملاحظة الظواهر، وجمع البيانات والمعلومات عنها، وتنظيمها وتحليلها للتوصل إلى تفسيرات منطقية لهذه الظواهر.

وأكد ميلز (Miles 1976) ضرورة إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي والطرائق التدريسية مع مهارات العلم الأساسية داخل المناهج الدراسية، وهو ما يستدعي تفعيل عمليات تعليم مهارات العلم في المناهج التعليمية وإعادة الصياغة وهيكلة المناهج التعليمية في صورة جديدة ليتطور التعليم

الفعال للتلاميذ ويواكب احتياجات المجتمعات المتطورة في الألفية الثالثة والقرن الحادي والعشرين (حبيب، 2007، 135).

ويأتي مشروع تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في الجمهورية العربية السورية تلبية لتوصيات المؤتمرات التربوية وانسجاما مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وانطلاقا من الحاجة إلى إحداث نقلة نوعية في المحتوى التربوي والتعليمي بصورة تركز على المفهوم الشامل لمنهج الدراسات الاجتماعية الذي يواكب طبيعة التطورات المتلاحقة والسريعة سواء منها التربوية والتعليمية والمجتمعية والتقنية، على نحو يؤدي إلى تهيئة المتعلمين لمجتمع متطور باستمرار يتميز بالتعقيد ويعج بالمشكلات ويتطلب امتلاكهم لمهارات تمكنهم من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات واكتشافها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها لإنتاج أفكار جديدة.

وقد تم الانطلاق في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية من أهداف عامة تتحدد من خلال "تربية المتعلم اجتماعيا من خلال مساعدته على فهم ماضي مجتمعه وتراثه وفهم العالم من حوله وإكسابه كفايات ومهارات يتفاعل من خلالها مع قضايا مجتمعه إيجابيا ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار والمبادرة، لذا يتوقع من المتعلم أن يكون مواطنا قادرا على التفكير العلمي والنظمي وعلى استخدام منهجية البحث العلمي لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المجتمعية..." (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2017، 9).

وتأسيسا على ما سبق، وبناء على الأهمية الكبيرة لمناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات العلم لدى المتعلمين إذا ما تم بناؤها وتصميمها بما يخدم هذا الهدف، جاء البحث الحالي بغرض تعرف عمليات العلم المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية التي عمدت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى تطويرها وفق معايير وأهداف محددة عام 2018 من خلال تحليل محتواها، وذلك في خطوة تهدف إلى معرفة مدى تحقيق تلك المناهج للأهداف المرجوة منها، بما قد يسهم في لفت النظر إلى نقاط الضعف فيها لمحاولة تلافيها.

مشكلـة البحـث

تؤكد التوجيهات التربوية الحديثة أن لمرحلة التعليم الأساسي أهمية كبيرة في تنمية عمليات العلم لدى التلاميذ وتطوير مهاراتهم، بشكل يسهم في التطوير التدريجي السليم لتلك المهارات في المراحل العليا اللاحقة، ولمادة الدراسات الاجتماعية مكانة هامة بين المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي، تتميز بأن محور اهتمامها هو الإنسان إذ تتناوله بوصفه فردا له ثقافة وتاريخ واحتياجات وتطلعات مستقبلية ودوافع، ويخضع باطراد إلى تأثيرات خارجية بسبب تقانات الاتصال المتطورة، وذلك يؤثر في أنماط سلوكه وطبيعة القرارات التي يتخذها في تفاعله مع المجتمع المحلي والمكان الذي يعيش فيه، إضافة إلى التفاعل مع مجتمعات العالم.

وتستطيع مادة الدراسات الاجتماعية أن تزود المتعلم بالمهارات اللازمة له للتكيف السليم مع البيئة واتخاذ قرارات سليمة وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي قد تعترضه في حياته.

وقد أولت وزارة التربية اهتماما كبيرا بهذه المادة وعملت على تطويرها في ضوء الدراسات التي أجريت حول واقع المناهج الحالية وتقارير الموجهين التي تناولت محتوى المناهج والتي أكدت جميعها افتقار المناهج الحالية إلى الأنشطة والتدريبات التي تعمل على تنمية المهارات المختلفة، وهو ما أدى إلى قلة اهتمام المعلمين والمتعلمين بتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة، وولدت مشاعر سلبية تجاهها. وفي ضوء ذلك عمدت وزارة التربية إلى وضع المعايير الوطنية للمناهج التربوية بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية ليتم تطوير المناهج في ضوئها.

وانطلاقا من ذلك اطلعت الباحثة على كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي، ولاحظت تركيز محتوى هذه المناهج على مهارات محددة وإغفالها مهارات أخرى من مهارات عمليات العلم الأساسية والضرورية للتلاميذ في هذه المرحلة، واستنادا إلى إحساس الباحثة السابق يأتي البحث الحالي لتعرّف واقع محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث تركيزها على مهارات عمليات العلم، ولا سيما أنه قد تم بناؤها في ضوء المعايير الوطنية التي أكدت على دور المناهج الدراسية في تنمية مهارات العلم لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ولا شكّ أن أي عمل إنساني محكوم بالقصور، ولا بد من تصحيح مساره لتحقيق أهدافه، وذلك ما يقتضي القيام بعملية تقويم مستمرة، لتلافي أوجه القصور والضعف التي قد تظهر في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، فتستلزم تعديلها في ضوء نتائج البحث.

بناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما عمليات العلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

ويجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما عمليات العلم الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي؟
2. ما عمليات العلم المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1-2. ما عمليات العلم الفرعية المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي؟ وما نسبها المئوية؟

2-2. ما عمليات العلم الرئيسة المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي؟ وما نسبها المئوية؟

3-2. ما مدى التدرج في عمليات العلم الرئيسة في كتب التلميذ في الصفوف الثلاثة؟

أهمية البحــث

يستمد البحث أهميته من النقاط الآتية:

- توجيه نظر القائمين على تطوير المناهج في مركز تطوير المناهج إلى أهمية مهارات عمليات العلم وضرورة تضمينها في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية.

- إمكانية تلافي أوجه القصور والضعف الذي قد يتم الكشف عنه من خلال تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية.
- قد يسهم هذا البحث في تطوير العناصر الأخرى لمنهاج الدراسات الاجتماعية وهي طرائق التدريس وممارسات المعلم الصفية إضافة إلى أساليب التقويم من حيث لفت النظر إلى ضرورة تعديلها لتتناسب مع هدف تنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الأساسية ولتنسجم مع المحتوى المطور المتضمن لهذه العمليات.
- هذا البحث ــ في حدود علم الباحثة ــ يعد الأول الذي يتناول محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية التي طورتها وزارة التربية وفق المعايير الوطنية عام 2018 بالدراسة والتحليل في ضوء عمليات العلم. وهذا يفتح المجال أمام بحوث أخرى تتناول مناهج العلوم واللغة العربية في ضوء مهارات العلم المناسبة لكل مادة منها، سعيا إلى تحقيق المعايير الوطنية التي تم تطوير تلك المناهج في ضوئها.

أهداف البحــث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

- تحديد عمليات العلم الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي.
- تحديد عمليات العلم المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، ويتفرع ذلك إلى الأهداف الآتية:

- تحديد عمليات العلم الفرعية المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، ونسبها المئوية.
- تحديد عمليات العلم الرئيسة المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، ونسبها المئوية.
- تحديد التدرج في عمليات العلم الرئيسة في كتب التلميذ للصفوف الثلاثة الأخيرة.

منهج البحــث

أتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول أحداثا وظواهر معينة بالدراسة كما هي دون التدخل في مجرياتها من قبل الباحث الذي يصفها ويحللها، وقد اختير هذا المنهج بما يتناسب مع هدف البحث الحالي في تحديد عمليات العلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

حدود البحــث

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود العلمية:**

- عمليات العلم الرئيسة والفرعية التي صنفتها الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم
- American Association for the Advancement of Science (A. A. A. S, 1970)
- محتوى كتب التلميذ للدراسات الاجتماعية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

- **الحدود الزمانية:** جرى تحليل محتوى العينة المختارة في الفترة الواقعة بين شهري آب وأيلول من العام 2019 م.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من جميع الأنشطة والأسئلة المتضمنة في كتب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، أما عينة البحث فهي المجتمع الأصلي نفسه، وقد اختارت الباحثة كتب الدراسات الاجتماعية في الصفوف المذكورة، بطريقة مقصودة لأنها تشكل أساسا للانطلاق إلى المراحل اللاحقة.

ويمكن تفصيل العينة على الشكل الآتي:

الجدول (1) مواصفات عينة الكتب المحللة

عنوان الكتاب	الصف	عدد الوحدات الدراسية	عدد الصفحات
كتاب التلميذ	الرابع	6	118
كتاب التلميذ	الخامس	6	158
كتاب التلميذ	السادس	6	152

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية

- **عمليات العلم:** هي مهارات عقلية وعملية تتضمنها عملية البحث والاستقصاء، يقوم فيها الفرد بجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها، وبناء العلاقات وتفسير البيانات والتنبؤ بالأحداث من خلال تلك البيانات للوصول إلى تفسير للظواهر والأحداث الطبيعية (النجدي وعبد الهادي وراشد، 2003، زيتون، 2001).
- **وتعرّف إجرائيا في هذا البحث:** بأنها: مجموع المهارات المتمثلة في (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، التفسير، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، الاتصال، التنبؤ...) الواردة في القائمة التي جرى عدادها بشكل مؤشرات لتحديد مدى توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية من خلال تحليل محتواها.
- **عمليات العلم الأساسية Basic Processes:** يعرّفها (زيتون، 2009، 62)، بأنها: عمليات عقلية بسيطة نسبيا وتأتي في قاعدة هرم تعلّم العمليات العلمية، ويتم تدريسها في المرحلة الأساسية الدنيا، حيث يسهل اكتسابها وتعلّمها حتى مراحل التعليم الأخرى، وتشمل عدة عمليات هي: الملاحظة، والتصنيف، والتواصل، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمنية.
- **الدراسات الاجتماعية:** وقد ورد في المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ما قبل الجامعي، تعريف الدراسات الاجتماعيّة بأنها: "برنامج دراسي تكاملي، يجمع فروع المعرفة بالدراسات الاجتماعية والإنسانية في وحدات دراسية، يكتسب التلامذة من

خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة واللغة والتقانة، بشكل مندمج في الصفوف من (1-4) أي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية، 2011، 331).

- **مرحلة التعليم الأساسي:** عرفها النظام الداخلي بأنها: "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي إلزامية ومجانية وتقسم إلى مرحلتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع". (وزارة التربية، في ج ع س، 2017، 2)، وقد اختارت الباحثة الصفوف الرابع والخامس والسادس من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأنها تشكل أساسا للانطلاق إلى المراحل اللاحقة.

الدراسات السابقـة

- **دراسة فراج (2000) بعنوان:** مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تحقيق كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد طبيعة العلم وبعض عملياته، وقياس مستوى فهم تلاميذ المرحلة لها، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة من الكتب 50% من كل كتاب من كتب العلوم، ومجموعتين من التلاميذ، الأولى مجموعة تلاميذ الصف الأول، والثانية مجموعة تلاميذ الصف الثالث، في عدد من المدارس المتوسطة. تكونت أداة الدراسة من أداة تحليل المحتوى لكتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، واختبار لقياس مستوى فهم طبيعة العلم وعملياته لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج ضعف تناول كتب العلوم لأبعاد فهم طبيعة العلم وعملياته، وتدني المستوى العام لفهم طبيعة العلم وعملياته، إذ لم تتجاوز نسبة متوسط درجاتهم 41% من الدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يشير إلى عدم فعالية المنهج في تحقيق هذه الأبعاد لدى التلاميذ.

- **دراسة عبد المجيد (2004) بعنوان:** مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد العلم وعملياته وفهم الطلاب لها، القاهرة، مصر.

هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد طبيعة العلم وعملياته اللازمة لطلاب المرحلة الإعدادية، والتعرف على مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لهذه الأبعاد، وقياس مستوى فهم طلاب المرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة: المجموعة الأولى 164 تلميذ بالصف الأول الإعدادي، والمجموعة الثانية تتكون من 164 تلميذ من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وبلغ العدد الكلي لأفراد العينة 328 تلميذ. وتكونت أداة الدراسة من أداة تحليل محتوى كتل العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد طبيعة العلم وعملياته، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف تناول الكتب الثلاثة بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم سواء في مستوى تناولها للفئات الخاصة بهذه الأبعاد أو في مستوى تكرار الفئات التي تناولتها هذه الكتب، وأيضا تناول كتاب العلوم للصف التاسع لعمليات العلم جاء أقل من المتوسط بنسبة تكرارات 15% لمهارات التصنيف، و5,7% لمهارة الاستنتاج، و5,2% لمهارة التنبؤ، و5% لكل من مهارة التفسير وفرض الفروض، وأهمل الكتاب مهارة ضبط المتغيرات تماما وأيضا أظهرت نتائج الاختبار تدني مستوى فهم التلاميذ لأبعاد طبيعة العلم وعملياته.

- **دراسة أبو جحجوح (2008) بعنوان:** مدى توافر عمليات العلم الأساسية والتكاملية في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، فلسطين.

هدفت الدراسة إلى تحديد عمليات العلم الأساسية والتكاملية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم الأساسية، ومن ثم الكشف عن مدى توافر تلك العمليات في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين، وقد اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي، وصمم أداة لتحليل المحتوى خاصة بذلك، تم التأكد من صدقها وثباتها بالأساليب المناسبة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي: أن عمليات العلم وردت في كتب العلوم العشرة مجتمعة على النحو التالي: الملاحظة، الاتصال، تفسير البيانات، التجريب، القياس، الاستدلال، استخدام الأرقام، التصنيف، ضبط المتغيرات، التنبؤ، فرض الفروض، (68، 68، 629، 501، 225، 195، 148، 99، 73، 68، 46، 43، 8 مرة)، وبنسب مئوية (31%، 25%، 11%، 9، 6%، 7%، 5%، 4%، 3%، 2%، 0، 4%) على الترتيب.

- **دراسة شحادة (2008) بعنوان:** مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها، فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى توافر أبعاد طبيعة العلم وعملياته في كتاب العلوم الفلسطيني المقرر على الصف التاسع، وقياس مدى اكتساب الطلبة لها، وأيضا هدفت إلى قياس مدى اكتساب طلبة الصف التاسع لمفاهيم طبيعة العلم وعملياته، وتحديد مدى وجود علاقة بين اكتسابهم لمفاهيم طبيعة العلم، واكتسابهم لعمليات العلم، وأرادت الدراسة تحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اكتساب الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم وعملياته تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير الجهة المشرفة حكومة كانت أم وكالة.

بلغت عينة الدراسة (540) طالب وطالبة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي: استخدم الباحث أداة تحليل مفاهيم طبيعة العلم وعملياته، واستخدم اختبارا لقياس مدى اكتساب الطلبة لعمليات العلم. وقد أظهرت النتائج أن الكتاب المقرر يحتوي (360) مهارة موزعة على عمليات العلم المختلفة، منها (233) مهارة استهدفها الاختبار وهي التي تم تحديدها في السؤال البحثي الأول، وهو عدد غير مرتفع إذ قسم على فصلين دراسيين وعلى ثماني وحدات دراسية، وأيضا توزيع المهارات لا يتمتع بأي نوع من التوازن في التوزيع، سواء في مستوى المهارة أم الوحدة أم الفصول داخل الوحدة، وأيضا أظهرت النتائج تدني مستوى اكتساب الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم، وكانت نسبة اكتسابهم لعمليات العلم الأساسية منخفضة جدا: 1,48% وكذلك التكاملية: 9,45%.

- **دراسة القطيش (2012) بعنوان:** عمليات العلم الأساسية والتكاملية المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العلمية لكتب العلوم للصفوف الأساسية من الرابع الابتدائي إلى الصف الثامن، في الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن عمليات العلم الأساسية والتكاملية المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العلمية لكتب العلوم من الرابع إلى الثامن الأساسي في الأردن، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أكثر عمليات العلم الأساسية تكرارا هي عملية الملاحظة والتصنيف، بينما أكثر عمليات العلم التكاملية تكرارا هي عملية التفسير، ولم تتناول الأنشطة والتجارب العلمية عملية وضع الفرضيات، وعملية الاستقراء، وتمت التوصية بتضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصف الخامس والسادس والسابع والثامن، مع تضمين عمليات العلم التكاملية في كتب العلوم للصف الثامن، وإعادة النظر في صياغة دليل المعلم للأنشطة والتجارب العلمية لكتاب العلوم لكل صف من صفوف المرحلة الأساسية، وتدريب المعلمين على تنمية عمليات العلم عند طلبة هذه المرحلة الأساسية.

- **دراسة ليتشولو وبانديلا "Letsholo & Yandila" (2002) بعنوان:**

"Process skills in Botswana primary school science lessons", Francistow College of Education & University of Botswana, Botswana.

مهارات العمليات العلمية في دروس العلوم بالمدارس الابتدائية في بوتسوانا

كلية التربية بفرانشستو وجامعة بوتسوانا، بوتسوانا.

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان معلمو المدارس الابتدائية يستخدمون في تدريسهم العلوم المهارات العلمية، وما إذا كان التلاميذ قادرين على اكتساب مهارات علمية معينة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 27 معلما، واستخدمت أداة "استبانة المعلم" لملاحظة الصفوف الدراسية لتقييم جوانب المهارات العلمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم في دروس العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن تلاميذ الصفوف الدنيا للتعليم يستخدمون

المهارات العلمية بشكل أفضل من التلاميذ في الصفوف العليا للتعليم، ويأتي استخدام المعلمين لمهارة الملاحظة في المرتبة الأولى في ترتيب استخدامهم للمهارات العلمية في دروسهم، إذ أن النسبة المئوية لمتوسط استخدام مهارة الملاحظة كان 31,9% ومع مهارة التواصل 26,7%، ومهارة التساؤل 20%، ومهارة فرض الفروض 7,8%، ومهارة التفسير 6,5%، ومهارة القياس 5,9%. ووجدت الدراسة أن الطلاب قادرون على مشاهدة التفاصيل وتتابع الأحداث، ولكنهم يفشلون في ملاحظة هذه الأشياء ما لم يُلفت انتباههم إليها. وأظهرت الدراسة أيضا أن النصوص في الصفوف العليا تعتمد على المهارات العلمية، ولم يكن هناك مبادئ توجيهية بشأن الأنشطة التي يمكن التلميذ القيام بها.

الإطار النظري

تعد مادة الدراسات الاجتماعية المحور الأساس الذي يمكن من خلاله تحقيق غايات العملية التربوية وأهدافها ولاسيما منها التي تركز على إعداد المواطن ذي التفكير الموضوعي والنظرة العلمية، القادر على معالجة المشكلات التي تواجهه بأسلوب علمي من خلال امتلاكه المهارات التي تمكنه من ذلك.

وتنزل مادة الدراسات الاجتماعية مكانة هامة بين المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي نظرا إلى دورها الكبير في تربية الإنسان والمواطن والمؤثر في نمو المجتمع وتقدمه خاصة بعد تحيينها بما يواكب التطورات التربوية والتعليمية والمجتمعية والتقنية لتؤدي دورها المنشود في تهيئة المتعلمين لمجتمع الغد وإكسابهم متطلباته المعرفية والمهارية والقيمية.

ويأتي هدف تنمية عمليات العلم لدى المتعلمين في مقدمة الأهداف العامة التي تسعى مادة الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها لاسيما في الصفوف الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي التي تشكل نقطة انطلاق هامة في مسيرة التلميذ التعليمية.

ونعرض في ما يأتي توضيحا للمحاور الأساسية في البحث الحالي بدءا من توضيح التصنيف المعتمد في البحث وانتهاء إلى الدراسات الاجتماعية وأهدافها وأهميتها ودورها في تنمية عمليات العلم لدى المتعلمين.

■ مفهوم عمليات العلم (Concept of Science Processes):

لعمليات العلم مكانة مهمة في تدريس المادة، والدراسات الاجتماعية عبارة عن بناء إنساني ونشاط تكوّن بسبب جهد الإنسان وفضوله. ولتطوير هذا البناء العلمي الهائل نحتاج إلى تنمية قدرات تلاميذنا على التفكير العلمي للوصول إلى المعرفة العلمية وحل المشكلات التي قد تواجههم عن طريق اعتماد العمليات العلمية المختلفة.

وقد تعددت التعريفات وتنوعت التصورات لعمليات العلم اللازمة للبحث والاستقصاء وكيفية تضمينها في المناهج، ومنها تعريف زيتون (2000) الذي أشار إلى أنها: "مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح" (ص101).

ويعرفها كل من النجدي وآخرين (2003) على أنها: "تلك المهارات العقلية التي تتضمنها عملية البحث والاستقصاء التي يقوم فيها الفرد بجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وبناء العلاقات وتفسير البيانات والتنبؤ بالأحداث من خلال هذه البيانات من أجل تفسير الظواهر والأحداث الطبيعية" (ص336).

وعرفتها نصر الله (2005) بأنها: "مجموعة من القدرات والمهارات العقلية الخاصة، التي يمارسها الطلاب بهدف الوصول إلى المعلومات المرجوة بضرورة وظيفية" (ص13).

أما حسام الدين، ورمضان (2009) فيعرفانها على أنها "مجموعة من الممارسات والأفعال التي يؤديها العلماء ويمكن تدريب التلاميذ عليها أثناء أداء الأنشطة المختلفة للعلم من جهة، وأثناء الحكم على هذه النتائج من جهة أخرى" (ص98).

■ ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة أن العناصر الأساسية المشتركة بين تعريفات عمليات العلم هي:

- مجموعة من المهارات العلمية والعملية.
- مجموعة من القدرات العقلية.
- تناسب جميع المواد ويمكن تعلمها في أي محتوى علمي.

- يمكن أن يقوم بها الفرد أو التلاميذ أو العلماء.
- الهدف منها الوصول إلى معرفة علمية أو حل مشكلة.

- واستنادا إلى ما سبق يمكن القول بأن عمليات العلم هي مجموعة من القدرات والمهارات العلمية والعملية التي يقوم بها التلاميذ أثناء الوصول إلى المعرفة من خلال تنفيذ أنشطة تعليمية مقصودة، أو مرورهم بالخبرة التعليمية لحل مشكلة علمية ما، أو لتفسير العديد من الظواهر الطبيعية ومناقشتها، والتنبؤ بظواهر أخرى وصولا إلى النتائج المرجوة، أو لمواجهة المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

- **تصنيف عمليات العلم:**

يتبين من خلال مراجعة الأدب التربوي أنه لا يوجد اتفاق موحد على تصنيف عمليات العلم، فبعض المختصين صنّفها في عشر عمليات، والبعض الآخر في ثلاث عشرة عملية، وبعضهم في خمس عشرة عملية، وهناك من حدّدها في تسع عشرة عملية (العبري، 2004).

- **ومن هذه التصنيفات:** تصنيف المجلس القومي لمعايير علوم التربية وتقييمها:

- The National Committee on Science Education Standards and Assessment (NCSESA 1994).

- تأخذ عمليات العلم شكل المتوالية continuum تتجه نحو فهم عملية الاستقصاء في العلوم. وتتمثل عمليات العلم في: صياغة الأسئلة الثرية، تخطيط التجارب، إتمام الملاحظات المنظمة، تفسير البيانات وتحليلها، استخلاص النتائج، الاتصال، وتنسيق الاستقصاء الكلي وإنجازه (German & Aram, 1996, 774).

- ووضع دوناللي وجانكنس (Donnelly & Jenkins, 2001: 67) عمليات العلم بجانب بعضها البعض في قائمة متصلة تبدأ من استخدام التمثيلات الرمزية، وتنتهي بأداء الاستقصاءات، ويوجد بينهما أربع عمليات هي: استخدام الأجهزة والأدوات ووسائل القياس، ملاحظة المهام، والتفسير والتطبيق، وتصميم التجارب.

- **وصنفتها الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (A. A. A. S, 1970):**

American Association for the Advancement of Science

إلى ثلاث عشرة عملية وقسمتها إلى نوعين هما:

1. المهارات الأساسية لعمليات العلم (Basic Science Processes Skills) وهي عمليات بسيطة نسبيا تأتي في قاعدة تعلم العمليات، إذ أن عمليات العلم تمثل تنظيما هرميا تكون العمليات الأساسية في القاعدة، والعمليات التكاملية في القمة، ولذا تستخدم عمليات العلم الأساسية مع تلاميذ الصفوف الدراسية الأولية الذين يسهل عليهم اكتسابها. وتشمل عمليات العلم الأساسية ثماني عمليات هي: الملاحظة، القياس، التصنيف، الاتصال، استخدام الأرقام، التنبؤ، الاستنتاج، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

2. المهارات التكاملية لعمليات العلم (Integrated Science Processes Skills) هي عمليات متقدمة وأعلى مستوى من عمليات العلم الأساسية في هرم تعلم العمليات العلمية، ولذا يحتاج تعلمها إلى نضج عقلي أكثر، وخبرة أكثر وتضم خمس عمليات وهي: التعريف الإجرائي، التجريب، تفسير البيانات، ضبط المتغيرات، وصياغة الفروض (Brotherton & Preece, 1996: 66).

وأيضا اعتمد عدد من الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية التصنيف الآتي:

(Martin, Sexton ;& Gerlovich,1994، النجدي وآخرون، 2003، العبري، 2004، زيتون، 2004، سليمان، 2006، النعواشي، 2007، أمبو سعيدي والبلوشي، 2009). وكان التصنيف إلى نوعين أساسيين هما:

1. المهارات الأساسية لعمليات العلم (Basic Science Processes Skills) و"هي عمليات عقلية بسيطة نسبيا وتأتي في قاعدة هرم تعلّم العمليات العلمية ويتم تدريسها في المرحلة الأساسية الدنيا" (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009، 62)، وتشمل عشر عمليات، هي: الملاحظة، والتصنيف، والتواصل، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاستنتاج (الاستنباط)، والاستقراء، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية.

2. المهارات التكاملية لعمليات العلم (Skills: (Integrated Science Processes "وهي عمليات يحتاج القيام بها إلى قدرات ومهارات عملية أعلى مستوى مما تحتاج إليه العمليات الأساسية"، ويتضمن ذلك تكامل عدد من العمليات الأساسية (سليمان، 2006، 2)، وتشمل تسع عمليات هي: تحديد المتغيرات، وضبط المتغيرات، والتعريفات الإجرائية، وصياغة الفرضيات، والتجريب، وتفسير البيانات، وإنشاء المخططات البيانية، وإجراء الاستقصاءات، وصياغة النماذج.

ويلاحظ "أن عمليات العلم تمثّل تنظيما هرميا بحيث إن استخدام العمليات المتكاملة يتطلب إتقان ما سبق من العمليات الأساسية، كما أن عمليات العلم المتكاملة تجمع مجموعة من العمليات الأساسية" (النجدي وآخرون، 2003، 367).

- **ملاحظات الباحثة من التصنيفات السابقة لعمليات العلم:**
- عمليات العلم تمثل تنظيما هرميا متكاملا، وتكون فيه عمليات العلم الأساسية في قاعدة الهرم، أما عمليات العلم المتكاملة فتكون في قمة الهرم، ويتم تدريسها بما يتناسب مع العمر العقلي للتلاميذ، وهذا يعني أنها عمليات متماسكة ومتراكبة.
- اعتمدت الباحثة على التصنيف الذي تضمنه التقرير الذي أعدته الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم (American Association for the Advancement of Science (A. A. A. S لأنه تصنيف متكامل وشامل يتضمن أغلب التصنيفات الأخرى، والعديد من الدراسات والآراء اتفقت على هذا التصنيف مثل (السويدي، 2010 والخريسات، 2009، والحسيني، 2010).
- **أهمية تعلم عمليات العلم:**

إن هناك أهمية كبيرة لتعلم عمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في المرحلة الابتدائية لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة المتعلم من حيث اكتسابه المبادئ الأساسية للمفاهيم والمهارات المختلفة التي سوف تكون الأساس الذي يبنى عليه في المراحل التعليمية الأخرى بعد ذلك. إذ يشير (زيتون، 2010) إلى أن العلاقة بين مضمون العلم وهو المعرفة العلمية وأسلوبه وهو المهارات يمكن توضيحها في الآتي: العلم ذو وجهين فمضمونه وهو المعرفة العلمية

ليس إلا أحد وجهيه، والوجه الآخر هو أسلوب التفكير والبحث الذي يعرّف بمهارات العلم، وعن طريق أحد الوجهين يمكن التوصل لأي فرع من فروع المعرفة (ص23).

وإذن مضمون العلم يرتبط بمهاراته ارتباطا ديناميكيا، فمضمون العلم لا ينمو ولا يتراكم إلا من خلال مهارات مختلفة، أي إن مهارات عمليات العلم هي مصدر المعرفة العلمية وهي الضمان لصحة المفاهيم والنظريات التي تكون المعرفة العلمية ودقة هذه المفاهيم، وموضوعيتها، فإذا وجدت المادة دون طريقة لا يمكن استخدامها لكونها أصبحت جامدة، وإذا وجدت الطريقة دون المادة أصبحت الطريقة معلقة في فراغ، ولا يمكن أن يستفاد منها.

وقد ذكر السعدني (2005 م) أن إكساب المتعلمين مهارات عمليات العلم يحقق ما يلي:

1. قيام التلميذ بدور إيجابي في العملية التعليمية، إذ عمليات العلم تعمل على تهيئة الظروف اللازمة والمناسبة لاستقصاء التلميذ المعرفة بنفسه، بدلا من أن يتلقاها جاهزة من المعلم.
2. التأكيد على مهارات البحث والاستقصاء والاكتشاف في التدريس وهي من الطرق الحديثة في تدريس العلوم.
3. تنمية بعض الاتجاهات العلمية لدى التلاميذ، مثل حب الاطلاع والدقة والموضوعية.
4. تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ.
5. اكتساب التلاميذ مهارات عمليات العلم ينتقل أثره إلى مواقف تعليمية ومواقف حياتية أخرى، ويساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في المجتمع.
6. التدريس بأسلوب عمليات العلم يتفق مع طبيعة العلم وأسلوب البحث فيه، والطرق التي اتبعها العلماء للتوصل إلى المعرفة العلمية، فالعلم مجموعة من المعارف تم التوصل إليها من خلال مهارات البحث والاستقصاء.

وإذن يمكن تلخيص أهمية مهارات عمليات العلم بالآتي:

1. تنمي التفكير الناقد لدى المتعلم.

2. تساعد المتعلم على الوصول إلى المعلومات بنفسه، وتجعله محور العملية التعليمية.

3. تؤكد على التعلّم بالاستقصاء والاكتشاف.

4. تعمل على نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

5. تنمي القدرة على التعلم الذاتي.

6. تكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها.

7. تنمي اتجاهات المتعلم (السويدي، 2010، 220).

وبناء على ذلك ترى الباحثة أنّ مهارات عمليات العلم تستحق أن يوجه إليها جهد مقصود لتكون عنصرا أساسيا من مكونات مناهجنا، فتعلمها يتم عن طريق الممارسة الفعليّة وهذا يتطلب من المعلم إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لكي يشاهدوا ويعيشوا ويستنتجوا ويفسّروا ويجربوا، فتعلمها واكتسابها يتطلب عملا وممارسة أكثر مما يتطلب قراءة وحفظا.

▪ تعريف مادة الدراسات الاجتماعيّة والغاية من تدريسها:

يمكن تعريف مادة الدراسات الاجتماعية بأنها: "برنامج دراسي تكاملي، يجمع فروع المعرفة بالدراسات الاجتماعيّة والإنسانية في وحدات دراسية، يكتسب التلامذة من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة واللغة والتقانة، بشكل مندمج في الصفوف من (1-4) أي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية، 2007، 331).

إنّ الغاية من تدريس مادة الدراسات الاجتماعية مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله، وعلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعل منه مواطنا مزوّدا بحس المسؤولية وفاعلا في مجتمعه، وقادرا على تفهّم القضايا المحلّية والعربيّة والعالميّة والمشاركة

في معالجتها، وعلى اكتساب مهارات التفكير، وإبداء الرأي واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام (محمود، 2005، 43).

- **دور محتوى مناهج الدراسات الاجتماعيّة في تنمية عمليات العلم لدى المتعلمين:**

تتناول مادة الدراسات الاجتماعيّة جوانب الحياة جميعها ماضيا وحاضرا ومستقبلا، لذا فإنّ تنمية المهارات في الحياة بأبعادها كافة على درجة كبيرة من الأهمية، إذا كان هدفنا إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على بناء العلاقات السليمة.

وانطلاقا من كون الدراسات الاجتماعيّة ملتصقة بالواقع المتغيّر، وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة وتشخيص المشكلات الحالية ودراستها، وتوقع المستقبلية منها، فإنّ مضمونها يقدّم سياقا تعليميا مثاليا، لإكساب التلامذة مهارات مختلفة، من خلال إتاحة الفرصة للملاحظة والاستنتاج والتواصل مع أشخاص متنوعين، وهي تسهم في جعلهم يمرون بمدى واسع من الخبرات الحياتية من خلال فحص المشكلات الإنسانية في الماضي والحاضر، واستقصاء حلول لها واتخاذ قرارات إزاءها، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشكلات وظاهرات متغيّرة ومدركين لاتجاهات الماضي، وعلاقتها بالحاضر والمستقبل (المصري، 2003، 98).

ذلك إضافة إلى أنّ الدراسات الاجتماعية تساعد التلميذ في فهم بيئته التي يعيش فيها، وإدراك ما لها من مزايا ليستغلّها وينميّها، وما بها من عيوب ليسهم في التغلب عليها، فالمعارف التي يتعلّمها التلميذ من هذه المادّة تحثّه على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير، لاستخلاص المفاهيم والأحكام العامّة والتدريب على التمييز بين آراء عدّة، فيتعرّف مصادر المعلومات وكيفية استخدامها ويدرك وجوب عدم الاعتماد على مصدر واحد لجمع الحقائق والمعلومات، إضافة إلى أنّ هذه المادّة تساعد التلميذ في تكوين نظرة واسعة إلى الحوادث من جهات مختلفة، فيدرك العلاقة بينها، ويميّز الآراء الصحيحة، ويكوّن نظرة شخصية، وحكما خاصا به (أبو سريع، 2008، 17-19). ولا يتمكّن التلميذ من القيام بدور مواطن في وطنه، له حقوق، وعليه واجبات، إلّا إذا فهم مقومات الحياة فهما دقيقا، وأدرك طبيعة المشكلات التي يعاني منها وطنه، ولا يتأتّى هذا

الفهم من خلال تزويد التلميذ بمعارف سواء أكانت عامة أو تفصيلية عن تلك المشكلات، بل من خلال امتلاكه لمهارات التفكير الضرورية واللازمة لجعله مواطنا صالحا.

ومن هنا ترى الباحثة أنّ الدراسات الاجتماعيّة لا تحتاج من حيث هي مادة دراسية إلى تلميذ يتذكّرها ويحفظها بقدر ما تحتاج إلى تلميذ مفسّر ومقيّم للمعلومات التي تتضمّنها فتساعده في فهم واقعه الحياتي والتنبؤ بمستقبله الآتي، فهي مادة دراسية يعالج مضمونها مسائل اجتماعية وقضايا متباينة، من الضروري أن يتعرّفها التلميذ ويدرك العلاقة بينها، ليتوصّل إلى تعميمات تساعده في تفسير تلك القضايا والتنبؤ بنتائجها في المستقبل، وبذلك يصبح قادرا على اتخاذ قرارات إزاءها.

وقد أدرك المعنيون بتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية ذلك، فاعتمدوا مدخل المهارات عند بناء المعايير الوطنية، فقد رأوا أنّه بات ضرورة في العملية التعليمية، لأنّ المهارات على أنواعها تساعد التلميذ في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتية المختلفة، وتمكّنه من حلّ المشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة، ولاسيما أن المحتوى الدراسي يعمل بوصفه أرضية يحدث فيها التفكير، لذا لا بد من اختياره بعناية واهتمام إذ لا تكمن قيمته بذاته فقط وإنما بما ينعكس إيجابيا في طريقة التدريس وفي المعلم بما يشجعه أن يعلم بطريقة تسهم في تنمية عمليات العلم التي يتضمنها ذلك المحتوى.

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث تم اتباع الإجراءات الآتية:

أولا_ لتحقيق الهدف الأول أعدت قائمة لعمليات العلم الواجب تضمينها في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي، وفق الخطوات الآتية:

- الرجوع إلى الكتب والمراجع والبحوث والتصنيفات والدراسات ذات الصلة بالدراسات الاجتماعية بشكل عام وبعمليات العلم بشكل خاص.

- اعتماد تصنيف عمليات العلم واعتماد تصنيف الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science (A. A. A. S, 1970)
- كان اعتماد التصنيف بمهاراته الرئيسة والفرعية لمجموعة من الأسباب منها قابلية جميع العمليات المتضمنة فيها للتعلم والتطبيق العملي في غرفة الصف، إضافة إلى إمكانية تعليمها في أي مرحلة من مراحل التعليم المدرسي كما أثبتت البحوث والدراسات إضافة إلى آراء السادة المحكمين والموجهين الاختصاصيين لمادة الدراسات الاجتماعية الذين وافقوا على شموليتها وضرورتها ومناسبتها للمادة وللمرحلة التعليمية.
- وضع المؤشرات أو المعايير الدالة على كل مهارة فرعية من المهارات الواردة في القائمة اعتمادا على معايير الدقة والإجرائية ومناسبتها لتلاميذ الصفوف الأخيرة من التعليم الأساسي، إضافة إلى مراعاة ارتباطها بمادة الدراسات الاجتماعية.
- التأكد من صدق القائمة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين بعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس لإبداء آرائهم في مدى شمولية المهارات الواردة في القائمة ومدى انتماء كل معيار إلى المهارة الفرعية المقابلة له ودقته وإجرائيته وارتباطه بمادة الدراسات الاجتماعية.
- وضع القائمة بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، إذ وافق معظمهم على المهارات الرئيسة والفرعية وكفايتها ومناسبتها وتركزت ملاحظاتهم على تعديل بعض المؤشرات الدالة على كل مهارة فرعية، وحذف بعضها أو استبداله، وقد أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثماني مهارات رئيسة و(21) مهارة فرعية موزعة على المهارات الثماني الرئيسة.

ثانيا- لتحقيق الهدف الثاني المتعلق بتحديد عمليات العلم المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- إعداد أداة التحليل المتمثلة في قائمة المهارات السابقة الذكر بعد وضعها أمام مقياس متدرج من التكرار والنسبة المئوية.
- تحديد فئات التحليل وهي القائمة التي أعدتها الباحثة والتي تتضمن عمليات العلم الواجب توافرها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي.
- تحديد وحدة التحليل: بعد العودة إلى محتوى مناهج الصفوف الثلاثة الأخيرة والاطلاع على طبيعة عرض المحتوى في الكتاب، تم اعتماد الفكرة بوصفها وحدة التحليل علما بأنها قد ترد على شكل نشاط أو سؤال سواء أكان هذا السؤال لاستثمار النشاط أم للتقويم.
- تصميم استمارة التحليل على الشكل الآتي:

التسلسل	وحدة التحليل	الصفحة	المؤشر	المهارة الفرعية	المهارة الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية

- تحديد ضوابط عملية التحليل: تخضع عملية التحليل للضوابط الآتية:

- عدم إدخال النشاط اللاصفي الذي يهدف إلى تنمية مهارات حس حركية، ولذلك تم استثناء النشاطات اللاصفية الآتية من كل كتاب لأنها تهدف إلى تنمية مهارات حس حركية: تم استثناء (11) نشاطا من كتاب التلميذ للصف الرابع، و(14) نشاطا من كتاب التلميذ للصف الخامس، و(9) أنشطة من كتاب التلميذ للصف السادس.
- النشاط الداعم في كل درس دخل في عملية التحليل.
- لم يدخل في التحليل النشاط المخصص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموجود في نهاية كل درس.

- التأكد من صدق أداة التحليل بعرضها على السادة المحكمين لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الأداة للهدف المرجو منها وهو تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية وتحديد عمليات العلم المتضمنة فيها، وتم عرض استمارة التحليل على السادة المحكمين لكتابة ملاحظاتهم حول صلاحيتها للتحليل مع أية تعديلات مقترحة، وقد وافق السادة المحكمون على الأداة دون أي تعديلات تذكر.

- التأكد من ثبات التحليل: للتأكد من ثبات التحليل تم إجراء الآتي:

- تم اختيار عينة عشوائية من محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية شملت كتاب التلميذ للصف الخامس، ثم اختير من الكتاب الوحدة الثانية.
- حللت الباحثة محتوى العينة المختارة من الدروس وفق استمارة التحليل وحددت عمليات العلم المتضمنة فيها.
- اجتمعت الباحثة مع محلليْن آخريْن ووضحت لهما طريقة التحليل، ثم قام المحللان كلا على حدة بإجراء عملية التحليل للعينة المختارة نفسها من الدروس وفق استمارة التحليل المخصصة لذلك.
- أجرت الباحثة عملية التحليل مرة ثانية بعد عشرين يوما من التحليل الأول، ثم قامت بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي بين تحليلها في المرتين من جهة، وبين تحليلها الأول وكل من المحللين الآخرين من جهة أخرى:

$$\frac{R=2\times (C1.\ 2)}{C1+C2}$$

(طعيمة، 1987، 178)

R: معامل الثبات c1: عدد وحدات التحليل الأول c2: عدد وحدات التحليل الثاني

C1. 2: عدد وحدات التحليل التي يتفق عليها المحللان.

الجدول (2) النسب المئوية لمعامل الثبات للوحدة المحللة من كتاب التلميذ للصف الخامس

المحللان	عدد وحدات التحليل المتفق عليها	عدد وحدات التحليل المختلف عليها	النسبة المئوية لمعامل الثبات
الباحثة (1) و(2)	18	1	94%
الباحثة (1) والمحلل (1)	16	3	84%
الباحثة (1) والمحلل (2)	17	2	89%
المحلل (1) والمحلل (2)	16	3	84%

يظهر الجدول السابق نسب اتفاق عالية بشكل يعطي الثقة في ثبات أداة التحليل التي سيتم في ضوئها تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لتحديد عمليات العلم المتضمنة فيها.

البدء بعملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

- قراءة محتوى كل درس من الدروس المتضمنة في كتاب التلميذ وتحديد وحدات التحليل المتضمنة في كل درس وفق الاستمارة المعدة لهذا الغرض.
- رصد تكرارات ظهور فئات التحليل (عمليات العلم الرئيسة والفرعية) في كل كتاب من كتب عينة التحليل وحساب النسبة المئوية لكل فئة.

نتائج البحـث

أولا_ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات عمليات العلم الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي؟ أجيب عنه في إجراءات البحث إذ حددت الباحثة قائمة في المهارات الرئيسة والفرعية والمؤشرات الدالة على كل مهارة فرعية.

ثانيا_ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مهارات عمليات العلم المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي؟

حللت الباحثة محتوى كتب التلميذ في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي وفق أداة التحليل المعدة لهذا الغرض وتم حساب تكرارات كل مهارة فرعية من خلال حساب مجموع تكرارات المؤشرات الدالة على كل منها، ثم حساب النسبة المئوية لكل مهارة منها في كل كتاب بمقارنتها بالمجموع الكلي لعمليات العلم المتضمنة في محتوى كل كتاب، وكذلك الأمر بالنسبة للمهارات الرئيسة. وسيتم عرض نتائج هذا السؤال وفق الأسئلة الفرعية له على النحو الآتي:

- ما عمليات العلم الفرعية المتضمنة في محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي؟ وما نسبها المئوية؟

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمهارات عمليات العلم الفرعية المتضمنة في محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة

الكتاب / المهارة		كتاب التلميذ الصف الرابع		كتاب التلميذ الصف الخامس		كتاب التلميذ الصف السادس	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
مهارة الملاحظة	استخدام إحدى الحواس في تعرف الأشياء	12	36 .36	5	20 .5	7	86 .7
	وصف ما يراه التلميذ باستخدام الكلمات والعبارات	0	0	0	0	0	0
مج		**12**	**36 .36**	**5**	**20 .5**	**7**	**86 .7**
مهارة التصنيف	ترتيب الأشياء بتحديد خصائصها المشتركة بينها	0	0	6	25 .6	1	12 .1
	استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة	5	15 .15	33	37 .34	32	95 .35
مج		**5**	**15 .15**	**39**	**62 .40**	**33**	**07 .37**
مهارة التفسير	تفسير الظواهر الطبيعية أو الأحداث تفسيرا علميا	0	0	0	0	0	0
	تعرف العلاقات بين الظواهر	0	0	0	0	0	0
مج		**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
مهارة الاستدلال	استنتاج بعض المعلومات من خلال بيانات جدولية	7	21 .21	3	12 .3	4	49 .4
	تحديد الملاحظة التي تدعم الاستنتاج	2	02 .6	9	37 .9	6	74 .6
	اختبار الاستنتاج عن طريق المزيد من الملاحظة	2	02 .6	4	16 .4	2	24 .2
	القبول أو الرفض أو تعديل الاستنتاج الذي توصل إليه	0	0	5	20 .5	2	24 .2
مج		**11**	**33 .33**	**21**	**87 .21**	**14**	**73 .15**

الكتاب / المهارة		كتاب التلميذ الصف الرابع		كتاب التلميذ الصف الخامس		كتاب التلميذ الصف السادس	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان	تحديد أزمنة حدوث الظواهر ومواقعها	2	06 .6	2	08 .2	1	12 .1
	استخدام المصطلحات الزمانية والمكانية بشكل صحيح	0	0	5	20 .5	6	74 .6
	وضع الأحداث الزمانية والمكانية في ترتيبها الصحيح	0	0	0	0	0	0
	تعرف معدل حدوث الظواهر خلال وحدة الزمن	0	0	0	0	0	0
مج		**2**	**06 .6**	**7**	**29 .7**	**7**	**86 .7**
مهارة التواصل	وصف الأشياء بدقة علمية	0	0	0	0	6	74 .6
	ترجمة المعلومات في صورة شفهية أو كتابية	0	0	7	29 .7	6	74 .6
	عرض النتائج في جداول أو رسومات	0	0	11	46 .11	9	11 .10
مج		**0**	**0**	**18**	**75 .18**	**21**	**59 .23**
مهارة التنبؤ	توقع حدوث ظاهرة معينة في ضوء المعلومات المتوافرة	0	0	0	0	1	12 .1
	الربط بين الملاحظات والتنبؤات لحدوث ظاهرة معينة	0	0	0	0	0	0
	التحقق من صحة حدوث التنبؤ	0	0	0	0	0	0
مج		**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**12 .1**
استخدام الأرقام	التعبير الكمي عن خصائص الظاهرة موضوع القياس	0	0	0	0	0	0
	تحديد وحدات القياس المعبرة عن الظاهرة باستخدام الأرقام بدقة	3	09 .9	6	25 .6	6	74 .6
مج		**3**	**09 .9**	**6**	**25 .6**	**6**	**74 .6**
المجموع الكلي		**33**	**100**	**96**	**100**	**89**	**100**

يستدل من الجدول السابق على النتائج الآتية:

- **في ما يتعلق بكتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصف الرابع:** بلغ عدد وحدات التحليل (33) وحدة موزعة على المهارات الفرعية المتضمنة فيه وفق الآتي:

يلاحظ أن مهارة (وصف ما يراه التلميذ باستخدام كلمات وعبارات) متضمنة في محتوى هذا الكتاب بنسبة مئوية بلغت (36. 36%) فأخذت المرتبة الأولى بين المهارات الفرعية الأخرى وجاءت مهارة (استنتاج المعلومات من خلال بيانات جدولية) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (21. 21%)، تليها مهارة (استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (15. 15%)، ثم مهارة (تحديد وحدات القياس المعبرة عن الظاهرة باستخدام الأرقام بدقة) بنسبة (9. 09%)، وحصلت كل من مهارات (تحديد الملاحظة التي تدعم الاستنتاج، تحديد استنتاج عن طريق المزيد من الملاحظة، تحديد أزمنة حدوث الظاهرة ومواقعها) على نسبة مئوية بلغت (6. 06%) لكل منها، وحصلت مهارة (توقع حدوث ظاهرة معينة في ضوء المعلومات المتوافرة) على نسبة (1. 12%)، في حين أن كلا من مهارات (تفسير الظواهر الطبيعية، تعرف العلاقات بين الظواهر، ترتيب الأشياء بتحديد خصائصها المشتركة، الرفض أو القبول أو تعديل الاستنتاج الذي تم التوصل إليه، استخدام المصطلحات الزمانية والمكانية بشكل صحيح، وضع الأحداث المكانية والزمانية في ترتيبها الصحيح، تعرف معدل حدوث الظواهر خلال وحدة الزمن، وصف الأشياء بدقة علمية، ترجمة المعلومات في صورة شفهية أو كتابية، عرض النتائج في جداول أو رسومات، الربط بين الملاحظات والتنبؤات لحدوث ظاهرة معينة، التحقق من حدوث التنبؤ، التعبير الكمي عن خصائص الظاهرة موضوع القياس) كلها غير متضمنة في محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وتجدر الإشارة إلى أن عدد وحدات التحليل الكلي في كتاب التلميذ لهذا الصف هو أقل من عدد تلك الوحدات في الصفين الآخرين لأن كتاب تلميذ الصف الرابع يقتصر في معظم الدروس على نشاط منزلي واحد لكل درس، لذا فهو أقل غنى بالأنشطة والأسئلة من كتاب التلميذ في كل من الصفين الآخرين.

- **في ما يتعلق بكتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصف الخامس:** بلغ عدد وحدات التحليل (96) وحدة موزعة على المهارات الفرعية المتضمنة فيه وفق الآتي:

يلاحظ أن مهارة (استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة) متضمنة في محتوى هذا الكتاب بنسبة مئوية بلغت (34. 37%) فاحتلت المرتبة الأولى بين المهارات الفرعية الأخرى في الكتاب، وجاءت مهارة (عرض النتائج في رسومات أو جداول) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (11. 45%)، تليها مهارة (استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (9. 37%)، ثم مهارة (ترجمة المعلومات بصورة شفهية أو كتابية) بنسبة (7. 29%)، في حين أن كلا من مهارات (تفسير الظواهر الطبيعية، تعرف العلاقات بين الظواهر، وضع الأحداث المكانية والزمانية في ترتيبها الصحيح، تعرف معدل حدوث الظواهر خلال وحدة الزمن، وصف الأشياء بدقة علمية، توقع حدوث ظاهرة معينة في ضوء المعلومات المتوفرة، الربط بين الملاحظات والتنبؤات لحدوث ظاهرة معينة، التعبير الكمي عن خصائص الظاهرة موضوع القياس) كلها غير متضمنة في محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي، ومن وجهة نظر أخرى يلاحظ الفرق الكبير في النسبة المئوية لكل من مهارة (استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة) وبقية المهارات الفرعية المتضمنة جميعها، وهذا يدل على تركيز محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصف الخامس على هذه المهارة.

- **في ما يتعلق بنتائج تحليل محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصف السادس:** بلغ عدد وحدات التحليل (89) وحدة موزعة على المهارات الفرعية المتضمنة فيه وفق الآتي:

يلاحظ أن مهارة (استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة) متضمنة في محتوى هذا الكتاب بنسبة مئوية بلغت (35. 95%) فكانت في المرتبة الأولى بين المهارات الفرعية الأخرى المتضمنة في الكتاب، وجاءت مهارة (عرض النتائج في رسومات أو جداول) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (10. 11%)، تليها مهارة (وصف ما يراه التلميذ باستخدام الكلمات أو العبارات) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (7. 86%)، كما تضمن هذا الكتاب كلا من المهارات الفرعية

(تحديد الملاحظة التي تدعم الاستنتاج، استخدام المصطلحات الزمانية والمكانية بشكل صحيح، وصف الأشياء بدقة علمية، ترجمة المعلومات بصورة شفهية أو كتابية، تحديد وحدات القياس المعبرة عن الظاهرة باستخدام الأرقام بدقة) بنسبة مئوية بلغت (6. 74%) لكل مهارة منها، وتضمن كل من مهارات (ترتيب الأشياء بتحديد خصائصها المشتركة، تحديد أزمنة حدوث الظاهرة ومواقعها، توقع حدوث ظاهرة معينة في ضوء المعلومات المتوفرة) بنسبة (1. 12%) لكل منها، وكلها نسب قليلة مقارنة بالنسبة المئوية لمهارة (استبعاد الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة)، أما كل من مهارات (تفسير الظواهر الطبيعية، تعرف العلاقات بين الظواهر، وضع الأحداث المكانية والزمانية في ترتيبها الصحيح، تعرف معدل حدوث الظواهر خلال وحدة الزمن، الربط بين الملاحظات والتنبؤات لحدوث ظاهرة معينة، التعبير الكمي عن خصائص الظاهرة موضوع القياس) فإنّها غير متضمنة في محتوى هذا الكتاب.

- **ما عمليات العلم الرئيسة المتضمنة في محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي؟ وما نسبها المئوية؟**

يظهر الجدول السابق عمليات العلم الرئيسة المتضمنة في محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة، ففي الصف الرابع نجد أن عمليات (الملاحظة) متضمنة في محتوى الكتاب بنسبة بلغت (36. 36%) وجاءت في المرتبة الأولى، تليها عمليات (الاستدلال) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (33. 33%) ثم عمليات (التصنيف) بنسبة بلغت (15. 15%) في المرتبة الثالثة، ثم عمليات (استخدام الأرقام) بنسبة (9. 09%) تليها عمليات (استخدام العلاقات الزمانية والمكانية) بنسبة (6. 06%)، ولم يتضمن كتاب التلميذ للصف الرابع أيا من عمليات (التفسير، التواصل، التنبؤ).

أما بالنسبة إلى نتائج تحليل محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصف الخامس، فنجد أن عمليات (التصنيف) متضمنة في محتوى الكتاب بنسبة بلغت (40. 62%) في المرتبة الأولى، تليها عمليات (الاستدلال) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (21. 87%) ثم عمليات

(التواصل) بنسبة بلغت (18. 75%) في المرتبة الثالثة، ثم عمليات (استخدام علاقات الزمان والمكان) بنسبة (7. 29%) تليها عمليات (استخدام الأرقام) ثم عمليات (الملاحظة)، وجميعها متضمنة في محتوى هذا الكتاب، بينما نجد أن كلا من عمليات (التفسير، التنبؤ) لم تتضمن في كتاب التلميذ للصف الخامس، إذ لم تحصل على أي تكرار بمهاراتها الفرعية ومؤشراتها.

وفيما يتعلق بنتائج تحليل محتوى كتاب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصف السادس، نجد أن عمليات (التصنيف) متضمنة في محتوى الكتاب بنسبة بلغت (37. 07%) وهي في المرتبة الأولى، تليها عمليات (التواصل) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (23. 59%) ثم عمليات (الاستدلال) بنسبة بلغت (15. 73%) في المرتبة الثالثة، ثم عمليات (الملاحظة، استخدام علاقات الزمان والمكان) في المرتبة نفسها بنسبة (7. 86%) لكل منهما، ثم عمليات (استخدام الأرقام) ثم عمليات (التنبؤ)، وجميعها متضمنة في محتوى هذا الكتاب، بينما نجد أن عمليات (التفسير) غير متضمنة في محتوى كتاب التلميذ للصف السادس، إذ لم تحصل على أي تكرار بمهاراتها الفرعية ومؤشراتها في هذا الكتاب.

- **ما مدى تدرج عمليات العلم الرئيسة المتضمنة في محتوى كتب التلميذ للدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة؟**

يلاحظ من الجدول (5) عدم تدرج عمليات العلم الرئيسة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بدءا من الصف الرابع وحتى الصف السادس، وإنما تشير النسب المئوية لجميع تلك العمليات أن مؤلفي هذه الكتب لم يراعوا مبدأ التدرج في تضمينها بل جاء ذلك بشكل عشوائي، خاصة وكتاب التلميذ في الصف الرابع غير متضمن لكثير من العمليات الفرعية والتي حصلت على نسب مئوية عالية في محتوى كتابي التلميذ للصف الخامس والسادس، ومثال ذلك عمليات (التواصل) فهي غير متضمنة في محتوى كتاب التلميذ للصف الرابع، بينما يلاحظ أنها متضمنة في محتوى كتابي التلميذ في الصفين الخامس والسادس بنسبة (18. 75%) في الصف الخامس، و(23. 59%) في الصف السادس.

- **مناقشة النتائج: استنادا إلى ما سبق يمكن القول:**

- تضمن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة عددا من عمليات العلم وبنسب متفاوتة من عملية إلى أخرى ومن صف إلى آخر، لاسيما عمليات (التصنيف والملاحظة والتواصل) التي حصلت على نسب مئوية عالية مقارنة مع عمليات (التنبؤ واستخدام الأرقام) التي ضمنت في المحتوى بنسب مئوية ضئيلة، ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى ما تم تحديده في مقدمة كل درس في دليل المعلم، إذ يتقدم كل درس الأهداف والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي يمكن تنميتها من خلال أنشطة هذا الدرس، وبما أن الدليل اقتصر في العمليات التي حددها على الملاحظة والاستنتاج وغيرهما، بالإضافة إلى ما ورد في مقدمته في الصفوف الثلاثة "تسعى مادة الدراسات الاجتماعية إلى تنمية عمليات متعددة من مثل: الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الاستنتاج" فقد أدى ذلك إلى التركيز على هذه المهارات في الأنشطة المقترحة.

والنتيجة السابقة تتفق مع المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة المذكورة، إذ ورد في مجال المهارات الأساسية: "يتوقع من التلميذ أن يسلسل المعلومات ويصنفها، يفسر نماذج من الصور والمخططات... إلخ"، كما أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من دراسة عبد المجيد (2004) ودراسة القطيش (2012) إذ أثبتت نتائج كل من الدراستين أن الكتب عينة التحليل تركز على مهارتي الملاحظة والتصنيف بشكل أكبر من المهارات الأخرى.

- لم يتضمن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة عمليات العلم التالية:

1. مهارة تعرف العلاقات بين الظواهر،
2. مهارة الربط بين الملاحظات والتنبؤات لحدوث ظاهرة معينة،
3. مهارة وضع الأحداث المكانية والزمانية بشكل صحيح،
4. مهارة تعرف معدل حدوث الظواهر خلال وحدة الزمن،
5. مهارة التعبير الكمي عن خصائص الظاهرة موضوع القياس،

إذ أن هذه المهارات لم تحصل على أي تكرار في محتوى كتاب التلميذ، وهذا يعني عدم إيلاء مؤلفي الكتب الاهتمام الكافي بهذه المهارات وقد يكون السبب هو اعتقادهم بعدم مناسبة تلك المهارات لتلاميذ هذه المرحلة، رغم أن المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة قد ركزت على مهارات تفسير المادة السمعية والبصرية والمطبوعة وذلك بتحديد الفكرة الرئيسة والمقارنة والمقابلة والتنبؤ.

وقد كان لا بد من التقيد بهذه المعايير عند إعداد محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية وعدم إغفالها لأهميتها وضرورتها لاسيما في هذه المرحلة لأن عدم تدرب التلاميذ عليها في المرحلة الأساسية يجعلهم غير قادرين على امتلاكها في المراحل اللاحقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فراج (2000) التي أثبتت عدم تضمين الكتب عينة التحليل لما يثير تفكير التلاميذ أو يساعدهم على النقد ومواجهة المشكلات بصفة عامة وإيجاد الحلول لها.

- غياب التدرج والتنسيق أو الترتيب المنطقي لتضمين عمليات العلم في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية ضمن الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، وهذا يؤكد عدم وجود استراتيجية محددة لتضمين هذه العمليات بشكل متناسق متتابع من صف إلى آخر. وهذا الأمر إن تحقق فإنه قد يسهم في تكوين قاعدة واسعة ترسخ تضمين تلك المهارات بشكل أعمق في الصفوف الدراسية اللاحقة (الحلقة الثانية، والمرحلة الثانوية) بشكل يؤدي إلى الارتقاء بالمتعلمين إلى مستوى التفكير الناقد والإبداعي.

استنادا إلى كل ما سبق تبين نتائج البحث الحالي اقتصار محتوى كتب الدراسات الاجتماعية على عدد من عمليات العلم بنسب متفاوتة وإهمال عدد من العمليات الأخرى الضرورية التي جرى التركيز عليها في المعايير الوطنية، وظهر عدم مراعاة لمبادئ التدرج والتكامل في تضمين عمليات العلم في مستوى الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في هذه الجوانب حتى تتحقق الأهداف المرجوة منها بشكل يسهم في بناء الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على التأثير في مجرياته وأحداثه.

مقترحات البحث

بناء على نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- تضمين جميع مهارات عمليات العلم الواردة في المعايير الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، والاستفادة من القائمة المعدة في البحث الحالي.
- وضع استراتيجية واضحة ومحددة لآلية تضمين عمليات العلم في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية في جميع الصفوف الدراسية بما يتناسب مع المعايير الوطنية.
- مراعاة مبادئ التدرج والتكامل في تضمين عمليات العلم في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية من صف إلى آخر وفي الصف الدراسي الواحد.
- الاهتمام بالعناصر الأخرى التي تضمن تنفيذ منهاج الدراسات الاجتماعية بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منه في تنمية عمليات العلم لدى المتعلمين ومن هذه العناصر (توفير البيئة الصفية المحفزة على التفكير، تدريب المعلم على طرائق تنمية عمليات العلم لدى المتعلمين، وعلى استخدام أساليب التقويم المناسبة لذلك).
- إجراء دراسة تتناول تحليل العناصر الأخرى في منهاج مادة الدراسات الاجتماعية (الأهداف والطرائق والاستراتيجيات التعليمية وأساليب التقويم) لتحديد مدى تناولها لعمليات العلم.
- إجراء دراسة تحليلية لمنهاج مادة الدراسات الاجتماعية في صفوف أخرى (الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية) في ضوء عمليات العلم الأساسية، والتكاملية.

المراجـــع

المراجع العربية

- أبو جججوح، يحيى (2008). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين. بحث منشور. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مجلد 22 (5). ص1386-1420.
- أبو سريع، محمود. (2008). المرجع في تدريس المواد الاجتماعية. الجيزة: الدار العالمية.
- حسام الدين، ليلي ورمضان، حياة. (2009). فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في استيعاب المفاهيم وعمليات العلم والاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونيه.
- حبيب، مجدي. (2007) اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي. ط 2.
- زيتون، كمال. (2000). تدريس العلوم من منظور البنائية، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية.
- زيتون، كمال. (2009). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- زيتون، كمال. (2010). الاتجاهات العالمية في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق
- سليمان، ماجدة حبشي محمد (2006). دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 9 (3)، 1-35.
- السويدي، برلنتي. (2010). مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26).

- شحادة، سلمان قديح عبد السلام. (2008). مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- طعيمة، رشدي. (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، واستخداماته. القاهرة: دار الفطر العربي.
- عبد المجيد، ممدوح. (2004). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد العلم وعملياته وفهم الطلاب لها. مجلة التربية العلمية. المجلد السابع. العدد الثالث. ص103-144.
- العبري، فاطمة سيف. (2004). أثر التدريس بالاكتشاف في تحصيل العلوم وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف التاسع من التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- الفوال، محمد خير، وسليمان جمال. (2013). طرائق التدريس العامة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- فراج، محسن. (2000). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. مجلة التربية العلمية. المجلد الثالث. العدد الثاني. ص 1-41.
- القطيش، حسين. (2012). عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية لكتب العلوم للمرحلة الأساسية بالأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. مجلد (27). ص -52 82.
- محمود، صلاح الدين. (2005). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات (أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه). القاهرة: عالم الكتب.
- المصري، قاسم. (2003). تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية. عمان، الأردن: دار الفكر.
- المقرم، سعد. (201). طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- النجدي، أحمد وراشد، علي وعبد الهادي، منى. (2003). تدريس العلوم في العالم المعاصر، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2007). وثيقة المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي. دمشق: وزارة التربية.
- وزارة التربية السوريّة. (2009). دليل المعلم للدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي الصف الرابع. سورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية السورية. (2011). الدراسات الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية، كتاب التلميذ، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع. المؤسسة العامة للطباعة.

المراجع الأجنبية

- Brotherton, P. N. & Preece, P. F. W. (1996). Teaching Science Process Skills. Int. Journal of Science Education, 18 (1)
- Donnelly, J. & Jenkins, E. (2001). Science Education-Policy, Professionalism and Change, London, Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Martin, R, Sexton, C., & Gerlovich, J. (1997). Teaching Science for All Children. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Myers, B. & Dyer, J. (2006). Effects of Investigative Laboratory Instruction on Content Knowledge and Science Process Skill Achievement Across Learning Styles. Journal of Agricultural Education. 47 (4), 52-63.
- Mills, R, P & Cate, R, H & Kadamus, J., A & Defabio, R. (1976). Elementary science: core curriculum / grades k-4. The University of the State of New York & the State Education department.
- German, P. & Aram, R. (1996). Student Performances on the Science Processes of Recording Data, Analyzing Data, Drawing Conclusions and Providing Evidence, Research in Science Teaching, Vol. 33 (7).

- Tsai, M. (1990). Secondary School Teachers' Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China (Taiwan). D. A. I, 57 (2). p569.
- Letsholo, D. & Yandila, C. D. (2002). Process Skills in Botswana Primary School Science Lessons. Botswana: Francistown College of Education & University of Botswana.

إدارة الأزمة التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ظل جائحة كوفيد – 19 من وجهة نظر العاملين فيها «تصور مقترح»

د. أمثال حمد العريفان
وزارة التربية والتعليم العالي - الكويت

الملخــص

في ظل المستجدات الأخيرة التي طرأت على العالم اليوم، والتحديات التي تعيق تحقيق أهدافه وتطبيق تصوراته وغاياته، نجد التحدي الأكبر يتمركز في مدى فعالية سير العملية التعليمية والتربوية في الدول بمختلف أيديولوجياتها، إذ أدى ظهور فايروس كوفيد-19 المستجد إلى تغيير عدة خطط تعليمية في مستوى دول العالم والمستوى المحلي، الذي استوجب وجود عمليات لإدارة الأزمة الحديثة من قبل المراكز التربوية، وتوافر الخطط التعليمية المساندة.

ولقياس واقع إدارة الأزمة التربوية في ظل فايروس كوفيد-19 استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يعمد إلى قراءة الواقع وقياسه، ثم تقديم الحلول المناسبة والتصورات الملائمة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن أداء العاملين في الهيئة التعليمية والتدريسية بوزارة التربية والتعليم العالي الحالية أثناء الأزمة كان بدرجة متوسطة. وقدمت الباحثة عدة توصيات، أهمها: التعليم وتدريب المراكز الوظيفية المختلفة بالوزارة على أساليب إدارة الأزمات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات، جائحة كوفيد-19، التربية، التعليم، الكويت.

Managing the Educational Crisis in the Kuwait Ministry of Education During Covid -19 Pandemic from the Point of View of its Staff: a Conceptual Proposal

Dr. Amthal Hamad Al. Oraifan - Ministry of Education - Kuwait

Submitted 2016-01-28 and Accepted on 2016-03-08

Abstract

The research paper is conducted within the context of the events the world has witnessed recently. It expounds the challenges that has hindered, due to this emergency, the fulfillment and application of the aimed objectives and devised plans in most fields and domains all around the world. The survey explicates that the challenge the most critical lies in the effective functioning of the educational processes, in respect to their various policies and desired outcomes in the different countries around the world. Indeed, the unprecedented Covid-19 pandemic has led to the readjustment of several education plans at both the global and the local scales. This has necessitated the following procedures: First, the introduction of modern crisis management processes by education centers; and second, the division of additional educational plans.

To measure the management of the educational crisis in light of the Covid-19 pandemic, the researcher utilizes the descriptive approach which observes the facts, measures them and provides appropriate solutions and perceptions. The questionnaire used studies the general performance of the Ministry of Higher Education in facing crises before they occur and as soon as they arise. The survey's sample consists of 432 employees in the teaching and educational units in the Kuwaiti public and private schools and higher education institutions that were chosen randomly.

The paper reaches several results, including that the current performance of the Ministry of Higher Education during the crisis is passable, based on the views of the teaching and educational staff members. Furthermore, the researcher clarifies that though there are different job positions and administrative sectors, there is no argument over the employees' expectations of the Ministry of Higher education's contribution in the management of the current Covid-19 crisis.

Finally, the study offers several recommendations; the most important are the instruction and training of staff members, in various job positions in the Ministry, on the diverse methods of crisis management.

Key Words: Crisis Management, Covid-19 Pandemic, Education, Instruction, Kuwait.

المقدمـــة

إن ظهور فايروس كوفيد-19 المستجد في العالم اليوم أدّى إلى ظهور التحديات الكثيرة والعوائق العميقة أمام سير الأعمال والخدمات على شكلها الطبيعي في جميع القطاعات الحيوية في دول العالم، وأحدث عدة آثار اقتصادية، منها ما يختص بعلميات الاستيراد والتصدير العالمية، وعدة آثار اجتماعية أهمها العزل الاجتماعي والمشاكل الأسرية، وقلة المسؤولية الاجتماعية من قبل الأفراد والشركات، وأحدث عدة آثار صحية، منها ارتفاع عدد الوفيات في العالم، ونسبة العدوى، وتفشي الوباء، وما ينجر عن كل ما سبق من تغييرات جذرية في مفهوم العولمة المعاصر وأبعاده المختلفة.

إن فكرة الأزمات لم تكن يوما فكرة مفاجئة، بل هي فكرة أصيلة داخل المؤسسات ودائمة الحدوث ما دامت المنظمات قائمة، وإلى ذلك يشير كلّ من إيان متروف وغس أناغنوس، (2011): "باختصار لم تعد، الأزمات علامة شاذّة أو نادرة أو عشوائيّة في مجتمع العصر الحديث، ولكنها جزء من نسيج المجتمع المعاصر. وجميعنا في كل مكان نتأثر يوميّا بالأزمات كبيرة كانت أم صغيرة، وإذن يجب علينا جميعا - سواء كنا نعمل في مؤسسات كبيرة أم غير ذلك - أن نفهم لماذا أصبحت هذه الأزمات علامة من العلامات الأساسيّة في العالم اليوم، وأن نعرف ما يجب عمله للتخفيف من أثر هذه الأزمات، وأيضا يجب أن نفهم ما هو المطلوب من المؤسسات الكبيرة لتوفير أكبر قدر ممكن من الأمان، وتخفيض احتمالية ظهور الأزمات قدر الإمكان".

إن ما يهمنا اليوم هو الدور الأساسي لعملية التعليم والتعلم، ومدى تحقيقها في ظل هذه الأزمة، إذ يعتبر التعليم أساس قيام الأمم، والسبيل الوحيد أمام نهضتها، وخط الدفاع الأول أمام علاج مشكلاتها وتجاوز أزماتها. وقد وضّح بكار، (2011) أهمية التعليم، فقال: "إن التعليم هو الأسلوب الأمثل لتعويض الأمم والمجتمعات عن نقص مواردها وثرواتها الطبيعية". ولا يمكن للعملية التعليمية أن تتحقق بمفهومها الحقيقي ووظيفتها السامية إلا بوجود عمليات إدارية مقتدرة وعمليات قيادية محترفة.

وتظهر أهمية إدارة الأزمة التربوية والتعليمية أثناء الأزمات الإدارية والكوارث والحروب والأمراض من حيث هي خطوة أولى وركيزة أساسية أمام النجاة من الخسائر المادية والمعنوية لتحقيق الأهداف التعليمية والعلمية ومستقبل المتعلمين. ومن خلال متابعة الباحثة لكتابات مختلفة وقراءات متعددة، خلصت إلى أن كلّ شيء على هذا الكون يواجه عددا من الأزمات المتنوعة الأسباب، والاتجاهات والنتائج، المختلفة متزامنا مع القدرة على التنبؤ بها. ولأن كل شيء منفرد يواجه هذا العدد من الأزمات، فمن المتوقع أن تواجه وزارات التربية والتعليم بوجه عام أزمات تعيق أداء العملية الإدارية والوصول إلى الأهداف المنشودة، فهناك العديد من الأداءات الخاطئة أو المشكلات أو نقص المعلومات التي يمكن التنبؤ عن طريقها بحدوث أزمات قريبة أو بعيدة، يمكن اختصارها في "أزمات تشغيلية وتكنولوجية ومهنية واقتصادية واجتماعية وتعليمية وبيئية ونفسية وطلابية".

وقد عرّف العلماء والباحثون الأزمة تعريفات مختلفة اتفقوا في جزء منها، وتعارضوا في جزء آخر، فذهب بطاح، (2006) إلى "التفريق بين ثلاثة مصطلحات غالبا ما يتم تداولها عند الحديث عن الأزمة، وهي الأزمة والمشكلة، والكارثة، وإذا كنا قد اتفقنا على أن الأزمة (crisis) هي حدث مفاجئ غير متوقع يؤدي إلى صعوبة التعامل معه، فإن المشكلة (problem) هي عائق يحول دون تحقيق الهدف، وأما الكارثة (catastrophe) أو النكبة (disaster) فهي حالة مدمرة حدثت فعلا، ونجم عنها دمار مادي أو معنوي أو كلاهما معا".

مشكلة الدراسة

لقد أصبح مفهوم إدارة الأزمات مؤخرا المفهوم الأكثر طلبا والمنهجية الأكبر جاذبيّة إلى التطبيق من قبل القطاعات المختلفة في الدولة، خاصة مع تطورات العالم وأزماته المختلفة. إلا أن الرغبة في التطبيق ينقصها الكثير من المهارات والقدرات الإدارية والقيادية التي يجب أن يتّصف بها القطاع المسؤول عن إدارة الأزمة، ومن خلال قراءتنا لواقع الأزمة الحالية وطبيعة إدارة الأزمة التربوية في دولة الكويت لفايروس كورونا، من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية، فحن

نجد أن الحلول القائمة على عدة وجهات نظر من قبل خبرات سابقة وخبرات قيادية معاصرة رافقت بداية الأزمة كانت متذبذبة التطبيق ومتأخرة في النتيجة النهائية لفائدة العملية التعليمية في الدولة. وذلك أمر يجعل من غياب الاستراتيجيات الحديثة والمنهجيات الإدارية الخاصة بمعالجة الأزمات المتنوعة في بدايتها أمرا مستغربا، نظرا إلى تعدد الكفاءات الوطنية التعليمية والتربوية.

وبناء على ما سبق تحددت مشكلة الدراسة، فأكّدت أولا الحاجة إلى وجود جهاز تابع لوزارة التربية والتعليم العالي متخصص في قراءة الواقع ومعطياته، لإعطاء نتائج دورية مشفوعة بخطط آنية ومستقبلية، في سبيل معالجة الأزمات منذ بدايتها وحال وقوعها للحفاظ على العملية التعليمية والتربوية من الخسارة الفادحة، كما يحصل في الوقت الحالي. ثمّ أكدت مشكلة الدراسة ثانيا الحاجة إلى تقييم دور القيادات في الوزارة، وتنمية مهاراتهم القيادية خاصة في ما يتعلق بعمليات إدارة الأزمات التربوية.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما مدى نجاح دور وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في إدارة الأزمة الحالية كوفيد-19 في بداية وقوعها من وجهة نظر العاملين فيها؟ وهذا السؤال تتفرع منه مجموعة من الأسئلة:

1. ما مستوى نجاح أدوار وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في إدارة الأزمة الحالية كوفيد-19 في بداية وقوعها من وجهة نظر العاملين فيها؟
2. هل توجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي لدور وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في إدارة الأزمة الحالية تعزى إلى متغيرات المركز الوظيفي والقطاع الإداري؟
3. ما التصور المقترح لإدارة الأزمات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ضوء المعطيات المعاصرة؟

أهمية الدراسـة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من ضرورة رسم سياسات التعليم لأصحاب القرارات في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية، في المجال الإداري والتطوير المهني، وطرق إدارة الأزمات. وأيضا تكمن أهمية هذه الدراسة في مساعدة الهيئات الإدارية والتعليمية والتربوية في مختلف قطاعات وزارة التربية والتعليم العالي، من خلال نشر ثقافة إدارة الأزمات لديهم، قصد توفير مناخ تنظيمي قادر على التعامل مع مختلف الأزمات. وترى الباحثة أنه يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في وزارات التربية والتعليم العالي الأخرى في المستوى الإقليمي والعالمي، من خلال الإفادة من التصور المقترح أو تصورات مقترحة مماثلة. ثم إن هذه الدراسة تأتي تزامنا مع الاهتمام المتزايد بكيفيّة إدارة الأزمات في المجتمعات، واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة في تطوير مثل هذا التصوّر.

أهداف الدراسـة

1. التعرّف على درجة نجاح أدوار وزارة التربية والتعليم العالي في إدارة الأزمة الحالية كوفيد-19 في بداية وقوعها من وجهة نظر العاملين فيها.
2. الوصول إلى التصور المناسب لإدارة الأزمات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ضوء المعطيات المعاصرة.

مصطلحات الدراسـة

1. **إدارة الأزمات:** ويقصد بها مجمل الجهود والتهيئة الإدارية لمواجهة الأزمة المحتملة أو الفعلية، من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة على جميع المتغيرات المساهمة في حصول الأزمة، ومحاولة السيطرة عليها وتوجيهها بما يخدم التخفيف من الأزمة أو إزالتها (الهزايمة، 2004).
2. **فايروس كورونا كوفيد-19:** هو زمرة واسعة من الفيروسات تشمل فيروسات يمكن أن تتسبب للبشر في مجموعة من الاعتلالات، تتراوح بين نزلة البرد العادية والمتلازمة التنفسية

الحادة الوخيمة. وفيروسات هذه الزمرة تتسبّب أيضا في عدد من الأمراض الحيوانية. (منظمة الصحة العالمية، 2020).

حدود الدراســة

- **أجريت هذه الدراسة في إطار هذه الحدود:**

1. **الحدود الموضوعية:** واقع أدوار وزارة التربية والتعليم العالي في إدارة الأزمة التربوية.
2. **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 2019\2020.
3. **الحدود المكانية:** قطاعات وزارة التربية والتعليم العالي التعليمية (القطاع العام – القطاع الخاص – المناطق التعليمية – مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة).

- **الحدود البشرية:**

1. العاملون في قطاع التعليم العام والخاص (معلم – رئيس قسم – مساعد مدير مدرسة – مدير مدرسة – موجه فني – مراقب).
2. العاملون في قطاع التعليم العالي داخل مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة والقائمون على عمليات التدريس، والذين تبدأ مراكزهم الوظيفية عادة برتبة أكاديمية تسمى مدرسا، وتتدرج لاحقا بحسب الإنتاج العلمي للمدرس إلى درجة أستاذ دكتور، وهي أعلى درجة أكاديمية للمدرس في مؤسسات التعليم العالي.

الإطار النظــري

1. **فايروس كورونا كوفيد-19:**

يتناول هذا القسم مفهوم فايروس كورونا كوفيد-19 بنطاقه الأشمل والدقيق، ثم إدارة الأزمات، فإدارة الأزمة التربوية:

1.1. فايروس كورونا كوفيد-19:

يواجه العالم اليوم تفشّي وباء الفايروس كوفيد-19، الذي يعتبر فصيلة من عدة فصائل فايروسية. وعند منظمة الصحة العالمية، (2020) "فصيلة فيروسات كورونا هي فصيلة كبيرة تشمل فيروسات تسبّب نزلات البرد الشائعة ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم "السارس". ونظرا إلى أن هذه الحالة من الإصابة بفيروس كورونا هي حالة مستجدة، فإن المنظمة عاكفة حاليا على الاضطلاع بعملية الحصول على مزيد من المعلومات عنها لتحديد الآثار التي تخلفها الحالتان المؤكدتان من المرض على الصحة العمومية.

من جانب آخر لم يكن ظهور الفايروس بالأمر الجديد أو المفاجئ لمنظمة الصحة العالمية، إذ تم رصد أول حالة عام 2012 م، وعلى الرغم من ذلك لم يسبق أن توصلت منظمة الصحة العالمية إلى تحديث خاص بقدرة الفايروس على العدوى أو الانتقال من شخص إلى آخر، حتى نهاية عام 2012، حين تم إخطار منظمة الصحة العالمية بوجود أربع إصابات جديدة لفايروس كورونا عن طريق العدوى لتكون مجموع الحالات ست حالات من دولة قطر والمملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة. وقد تم التوصل إلى صحة انتقال الفايروس عن طريق العدوى، لوجود إصابتين من الست إصابات لأخوين من أسرة واحدة. وأيضا ظهرت عدة إصابات مشابهة لمتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد دون التشديد على خطورة الأمر، واكتفت المنظمة بتوصيات متنوعة مختصة بسبل الوقاية وطرق التقصي.

وعلى الرغم من تزايد الحالات بين العامين (2017 – 2012) في دول مختلفة من العالم لم تنوّه منظمة الصحة العالمية بوجود حالات جديدة بانتهاء عام 2017 حتى بداية عام 2019 في الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية، وهي حالات ارتبطت إصابتها بمخالطة أصحابها للجمال العربية أو بطرق الاستهلاك وتناول حليب النوق الخام. لذلك أوصت منظمة الصحة العالمية، (2020) بأنّه "ينبغي أن يتجنب هؤلاء الأفراد المخالطة اللصيقة للحيوانات وخاصة الجمال، عند زيارة المزارع أو الأسواق أو مناطق الزرائب المعروفة باحتمالات التداول الدوّار للفيروس. ولا بد

من التقيّد بتدابير النظافة الصحية العامة، مع ضرورة مراعاة الممارسات الغذائية الصحية. وعلى الأشخاص تجنّب شرب حليب الإبل الخام أو بول الإبل، أو تناول لحوم لم يتم طهيها بشكل سليم".

والمنظمة لم توص بوضع قيود على إجراءات السفر في المناطق التي ظهرت فيها حالات الإصابة ولا بوقف عمليات التبادل التجاري والغذائي.

وقد ارتبط اسم جمهورية الصين الاشتراكية بفايروس كورونا مؤخرا، تحديدا في مدينة ووهان، فبعد التقصّي، "تشير الأدلة بشدة إلى ارتباط تفشي الفيروس بالتعرض إلى سوق مأكولات بحرية في ووهان. وقد أغلقت هذه السوق في 1 كانون الثاني \ يناير 2020. ولم تنتقل العدوى في هذه المرحلة بين العاملين في مجال الرعاية الصحية، ولا توجد أدلة واضحة على انتقالها بين البشر. وواصلت السلطات الصينية في الأثناء عملها من خلال تدابير الترصّد والمتابعة المكثفة، فضلا عن المزيد من إجراءات التقصي الوبائي" (منظمة الصحة العالمية، 2020).

وتحول فايروس كورونا إلى وباء عالمي أصيب على إثره ما يفوق مئة ألف شخص، إذ "تشير التقارير، حتى اليوم، إلى أن عدد حالات الإصابة المؤكدة بمرض كوفيد-19 قد تجاوز عالميّا عتبة 100 000 حالة" (منظمة الصحة العالمية، 2020)، وأدى ذلك إلى تضرّر العديد من دول العالم في عدة جوانب، إلى أن اتخذت دول العالم جميع سبل الوقاية من تفشّي العدوى، وذلك عن طريق وقف الرحلات الجوية، ووقف التعليم في جميع المراحل، ووقف عمليات الاستيراد والتصدير التجارية والغذائية، على نحو أدى إلى تراجع كبير في المؤشرات الاقتصادية المختلفة.

2. إدارة الأزمات:

تشابه مفهوم إدارة الأزمات في كثير من الدراسات ليشمل الكوارث الطبيعيّة والأمراض البشرية، وغيرها من الأمور التي يكون السبب البشري فيها معدوما. ولكن في الحقيقة إدارة الأزمة يقصد بها كل الأزمات التي تصيب المنظّمات والمؤسّسات، وتكون ذات أسباب بشرية، تختلف عن إدارة الطوارئ، وإدارة المخاطر التي تختص بالحروب والكوارث والأمراض الوبائية.

وقد أشار كلّ من إيان متروف وغس أناغنوس، (2011) إلى أنه "بالمقارنة مع إدارة الطوارئ وإدارة المخاطر اللّتين تتعاملان بشكل أساسي مع الكوارث الطبيعيّة، تتعامل إدارة الأزمات مع الكوارث التي يسببها البشر، مثل قرصنة برامج الحاسوب، والتّلوث البيئي، وعمليات الاختطاف، والفساد والغش والتّزييف في المنتجات، والتحرش الجنسي والعنف في كل مكان. فالكوارث التي يسبّبها البشر غير حتمية على عكس الكوارث الطبيعيّة، أي إنه يمكن تفاديها. ولهذا السبب يحارب الرأي العام بشدة المؤسّسات التي تكون مسؤولة عن ظهور مثل تلك الأزمات".

ويضيف أبو قحف، (2002) أن إدارة الأزمات هي "عمليّة الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخليّة والخارجيّة التي تهدّد بدرجة خطيرة سمعة المنظّمة وربحيتها".

إنّ إدارة الأزمات بمفهومها الأشمل هي تلك التي تقوم على توقع حدوث أزمة، أو حقيقة وجود أزمة راهنة تعاني منها المؤسّسة، فإدارة الأزمات ليست فقط خطوات إجرائية تلتزم بها الإدارة عند مواجهة الأزمة، بل هي عمليّة مبادأة واستعداد وترقب. وتتّخذ الإدارات بوجه عام عدة مواقف أمام الأزمة، أوردها بطاح، (2006) كالآتي:

- أن تقف الإدارة موقفا سلبيّا وتتجاهل الأزمة.
- أن تدرك الإدارة حقيقة الأزمة، ولكنها تفشل في مواجهتها بالأسلوب المناسب.
- أن تدرك الإدارة حقيقة الأزمة، ولكن قصور الإمكانيات المادية والبشرية يؤدي إلى تفاقمها.
- أن تدرك الإدارة حقيقة الأزمة، وتواجهها بالأسلوب المناسب، وبشكل سريع للحد من الخسائر.

1.2. مراحل إدارة الأزمات:

وفي حال نشوء الأزمة لا بد للإدارة أن تقوم بعدّة مواقف، منها ما عدده بطاح، (2006) كالآتي:

- نقل الصلاحيات إلى هيئة مركزيّة تستطيع السيطرة على الموقف.
- توزيع العمل على مجموعات داخل الهيئة المركزية، تكون فريقا متكاملا وتعطى جميع الصلاحيات اللازمة.

- فتح خطوط الاتصال بين مجموعات العمل، وحشد جميع الإمكانيات للتعامل مع الموقف.
- إنشاء لجنة عمل ميدانية لتقصي الحقائق ومتابعة تنفيذ الخطط.

وقد أشار أبو قحف، (2002) إلى أن "إدارة الأزمة تتطلب السّرعة في التّصرف والاعتراف بالحقيقة. وتحدي الأزمة ومواجهتها أفضل من الهروب، ويجب أن يعترف المدير بحقيقة أخرى، هي أن عقارب الساعة تدور دائما إلى الأمام أو أن الزّمن لا يعود إلى الوراء أبدا."

وأضاف أبو قحف، (2002) قائلا: "الخبراء يقترحون في هذه المرحلة عدّة إجراءات وقرارات للتعامل مع الأزمات، منها:

- إنشاء مركز خاص للأزمات.
- تكوين فريق متدرب يسمّى فريق الفرص opportunity team.
- تأمين شبكة اتصالات متطورة دائمة التّجهيز.

يصل التّحدي إلى ذروته في مرحلة وجود الأزمة فعلا، حيث يتطلب الأمر القيام باتّخاذ أصعب القرارات وأسرعها. فالسمة الرئيسيّة للقيادة في الأزمات هي الإبقاء على بساطة الأشياء، وأن يطلب من الناس مثلا القيام بالأشياء أو الأعمال التي تربّوا واعتادوا عليها وليس القيام بأعمال جديدة غير معتادين عليها."

وتأتي بعد تلك المراحل، مراحل الجاهزية ونظم الاتصال والاستراتيجيات المناسبة لإدارة الأزمات، التي أضافها إبراهيم، (1997) كالتالي:

2.2. التّجهيزات اللازمة لإدارة الأزمة:

1.2.2. غرفة عمليات إدارة الأزمات:

حتى تتم إدارة الأزمة بكفاءة وفعاليّة، يجب أن تتّصف غرفة عمليات إدارة الأزمات بما يلي:

- أن تكون مزوّدة بوسائل الاتصال الفعالة، وبالحاسبات الآلية اللازمة لإجراء التحليلات.

- صلاحيتها من حيث الحجم والاتساع لاستيعاب فريق إدارة الأزمة، وتوفير جو يسمح بهدوء في أعصاب فريق إدارة الأزمة، بالإضافة إلى تمكينه من الرؤية الشاملة للأحداث وتقييمها بسرعة وفاعلية.

2.2.2. نظم الاتّصال الخاصّة بإدارة الأزمة:

يجب فحص نظام الاتّصال بدقّة للتأكد من عدم وجود أيّ خلل به، ويؤدي نظام الاتّصال إلى تدفق البيانات على النحو التالي:

- بيانات من القمة إلى قاعدة المنظّمة ممثلة في الأوامر والتوجيهات والتعليمات الإداريّة التي يجب أن تنفّذها المستويات الإداريّة الأدنى.
- بيانات في المستوى الإداري نفسه، للتنسيق بين المستوى الإداري الواحد.
- بيانات من القاعدة إلى القمّة، وهي بيانات المتابعة، ومن خلالها تتعرف الإدارة العليا على حجم الأداء وتطوره.

3.2.2. إعلام الأزمة:

لإعلام الأزمة مهمتان مزدوجتان هما:

- مهمة إخباريّة: هي متابعة أخبار الأزمة، ومعرفة نتائج مواجهتها ومحاولات التّصدي لها وتحجيمها.
- ومهمة توجيهيّة: هي الحصول على دعم من كافة القوى المحيطة والمهتمة بالأزمة.
- ويجب صياغة الأخبار والمعلومات والبيانات بالشكل والمضمون المناسبين وفي الوقت اللازم، وفي إطار تحليلي معين، قصد الجذب وإثارة الانتباه، ومن ثم حثّ الأطراف المعنيّة على تأييد المنظمة.

4.2.2. أدوات التّأثير:

يستلزم التّعامل مع الأزمة عدة أدوات لوقف استفحالها أو القضاء عليها أو لتحييد القوى المحيطة بها. ومن أهم وسائل التأثير لإدارة الأزمات ما يلي:

- اللقاءات الشخصية.
- عقد الاجتماعات والمؤتمرات والندوات.
- إلقاء الخطب والمحاضرات.
- استخدام وسائل الإعلام الجماهيري.

5.2.2. أدوات الصّدام:

قد يكون الصّدام مع قوى الأزمة هو الخيار الوحيد المتاح استخدامه، سواء بسبب نقص المعلومات أو تدهور الأوضاع سريعا، أو عدم استجابة القوى الصانعة للأزمة للتصرف برشد. إلا أن أدوات الصّدام لا تقضي على الأسباب الحقيقية للأزمة، بل تؤدي فقط إلى الكبت وإرجاء الأزمة.

6.2.2. أدوات الامتصاص:

تستهدف أدوات الامتصاص تحقيق هدفين هما:

كسب الوقت للحصول على المعلومات اللازمة لاختيار أدوات التّعامل السّليم مع الأزمة.

الحفاظ على كيان المنظّمة من أيّ خسارة قد تسبّبها أدوات الصدام.

7.2.2. نظام معلومات الأزمة:

حتى ينجح نظام معلومات إدارة الأزمة في مهمته، يتعين تحديد متطلبات إدارة الأزمات من البيانات والمعلومات، خاصّة في ما يتصل ببؤر الأزمات، علاوة على المحافظة على أمن المعلومات التي في حوزة متخذ القرار، حتى لا يتم اختراق المعلومات من جانب الأطراف الخارجية.

8.2.2. وسائل للانتقال:

لا بد من توفر وسائل الانتقال لتسهيل انتقال المسؤولين عن إدارة الأزمة، وضمان سرعة التصرّف. فتجهيزات إدارة الأزمات تعتبر ضمانا لنجاح معالجة الأزمة وبدونها يصعب للغاية التّعامل مع الأزمة ووقف تصاعدها وتحويل سلبياتها إلى إيجابيات.

3.2. إدارة الأزمة التربوية:

إن الأزمات التربوية غدت أمرا وارد الحدوث، وليس بالمفاجئ في وقت يعاني فيه العالم من الكثير من الأزمات والحروب والخسائر، بالإضافة إلى الانفجار التكنولوجي والتعليمي الحديثين، هذه الحقيقة التي تجعل من إدارة الأزمة التعليمية والتربوية في الأنظمة أمرا وجب أن تتدرب عليه الهيئات الإدارية والتعليمية العاملة في القطاع. فالأزمات التربوية تخطت أزمات الرسوب الطلابي وضعف المناهج والمخرجات التعليمية والتسرب والعنف الطلابي وركاكة طرق التعليم وعدم جودتها، إلى وجود وباء عالمي، ها إنّه اجتاح الدول شرقا وغربا، وأوقف عمليات العلم والتعلم في أنظمتها التعليمية من مراحلها الأولى حتى تعليمها العالي.

والحلول التي اتبعتها وزارة التربية والتعليم العالي في دولة الكويت جعلت غياب طريقة التعليم عن بعد أو التعليم الطارئ ضمن حلولها أمرا مستغربا، على الرغم من تطبيقه في الدول المجاورة والشقيقة، ونجاح عمليات العلم والتعلم، وطرق التواصل بين المعلم والطالب في جميع المراحل، حتى إن بعض الجامعات في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة دعت إلى حضور دورات تدريبية لجميع المدرسين للتدريب على أساسيات التعليم عن بعد، ولمواضيع أخرى إثرائية في المجال.

إن وقف عمليات التعليم والتعلم لمدة تفوق الستة أشهر حذرا من تفشي العدوى بين المتعلمين، خلق تساؤلات كثيرة في الميدان عن جدوى هذا القرار، ومستقبل المتعلمين، والمنظومة التعليمية برمتها.

الدّراسات السابقــة

نظرا إلى حداثة مشكلة الدراسة، كان من الصعب جدّا البحث في دراسات مشابهة اختصت بإدارة الأزمات التربوية في ظل الأزمات القائمة على الأوبئة والأمراض، وذلك لحداثة الأمر، فعمدت الباحثة إلى الاطلاع على الدّراسات السّابقة التي تعاملت مع موضوع إدارة الأزمات التربوية في مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي، وطرق تعامل القيادات التربوية مع أنواع مختلفة منها.

1. الدّراسات العربيّــة

أنجز أبو سمرة وآخرون (2012) دراسة بعنوان "إدارة الأزمات لدى أقسام التّربية الرياضية ودوائرها في مؤسّسات التّعليم العالي الفلسطينيّة من وجهة نظر طلبتها"، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدّراسات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة.

وقد أرادت الدّراسة التّعرف إلى واقع إدارة الأزمات لدى أقسام التّربية الرياضية ودوائرها في مؤسّسات التّعليم العالي الفلسطينيّة من وجهة نظر طلبتها، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع إدارة الأزمات لدى أقسام التّربية الرياضية ودوائرها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينيّة كانت بدرجة متوسطة. وفي ضوء ذلك أوصى الباحثون بمجموعة من التوصيات، منها أن تولي أقسام التّربية الرياضيّة ودوائرها اهتماما أكبر بإدارة الأزمات في مراحلها المختلفة بشكل عام، وبمرحلة ما قبل الأزمة بشكل خاص، مع ضرورة معالجة المعوقات التي تحد من توفر إدارة قادرة على مواجهة الأزمات ضمن آليات مقترحة.

من جانب آخر طور القرم (2008) نموذجا لإدارة الأزمات في مؤسّسات التّعليم العالي في دراسة بعنوان "تطوير أنموذج لإدارة الأزمات في مؤسّسات التّعليم العالي في الأردن"، فذهبت الدّراسة إلى وضع الأساليب المناسبة للتعامل الفاعل مع الأزمات الإداريّة في مؤسّسات التّعليم العالي في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الاعتماد على الأدبيات السّابقة والكتب التي تناولت الموضوع. وأشارت النتائج إلى وجود وعي مرتفع في مؤسّسات التّعليم العالي في الأردن بإدارة الأزمات، والقدرة على مواكبة التغييرات الطارئة وتجاوزها، وذلك ما يعكس وجود توجّه إيجابي لدى شريحة كبيرة من قادة مؤسّسات التّعليم العالي في الأردن، على ما أشارت إليه النتائج من غياب مبدأ المشاركة باتخاذ القرارات الإداريّة لأعضاء هيئة التدريس في مؤسّسات التّعليم العالي. وقد قدم الباحث عدة توصيات، منها: إنشاء دائرة خاصة بإدارة الأزمات في كل مؤسسة من مؤسّسات التّعليم العالي.

وللنوايسة (2006) دراسة بعنوان "أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التّربية والتّعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإداريّة المعاصرة"، هدفت إلى بناء أنموذج لإدارة الأزمات في وزارة التّربية

والتّعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإداريّة المعاصرة، ولقد استخدم النوايسة المنهج الوصفي بالاعتماد على الأدبيات السّابقة والكتب التي تناولت موضوع البحث. وأشارت النتائج إلى أن المراحل الخمس لنظام الجاهزية لإدارة الأزمات في وزارة التّربية والتّعليم في الإدارات في مركز الوزارة وفي مديريات التّربية والتّعليم موجودة بشكل لا يرقى إلى المستوى المطلوب، إلى جانب وجود عوامل سلبية تؤثر في هذا النظام، وذلك ما أدّى إلى صعوبات ومعوقات يعاني منها النظام التربوي منذ عقود. وقدّم الباحث عدة توصيات منها ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري اهتماما كبيرا بوصفه المحور الرئيس في قيادة التغيير والتّطوير والعقل المنظّم، وضرورة اختيار القيادات الإداريّة والفنية على أساس القوة والأمانة والكفاءة.

ونجد عند الموسى (2006) تصورا لمقترح في دراسة بعنوان "إدارة الأزمات في مدارس التّعليم العام بمدينة الرياض"، وهي دراسة سعت إلى معرفة الأسس النّظرية لإدارة الأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر، وواقع إدارة الأزمات في مدارس التّعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عيّنة الدّراسة. وأيضا سعت الدراسة إلى تصور مقترح لإدارة الأزمات في التّعليم العام بمدينة الرياض. وقد قام البحث على المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الدّراسات والأدبيات السّابقة والاستبانة أسلوبا لجمع البيانات. وأبدت النتائج أن أكثر الأزمات حدوثا في مدارس التّعليم العام بمدينة الرياض هي الاعتداءات البدنية ما بين الطلاب، وأقل الأزمات حدوثا الأعمال الإرهابية في مدارس التّعليم العام بمدينة الرياض. وتتوفر مقومات إدارة الأزمات بمدارس البنات بصورة أكبر منها في مدارس البنين، ولا يؤدي المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية للمديرين ومديرات المدارس إلى توفير مقومات إدارة الأزمات بالمدارس. أما التوصيات فكانت تبنّي التصور المقترح في مدارس التّعليم العام في مدينة الرياض لمعالجة جوانب الضعف والقصور في مواجهة الأزمات التي تقع بالمدارس ومساعدة المدارس على توفير بيئة تربوية آمنة وإيجابية تشجّع الطلاب على التعلم البناء والمثمر، وتلك هي الوظيفة الأساسية للمدرسة.

وأنجز الشمراني، (2004) دراسة بعنوان "إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسّسات التّعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، عملت على التّعرف إلى كيفية تعامل العاملين الإداريين

في مؤسّسات التّعليم العالي في المملكة العربية السعودية مع الأزمات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الاعتماد على الكتب والأدبيات السّابقة التي تناولت موضوع الرسالة. وأشارت النتائج إلى استجابة عالية للعاملين الإداريين في التّعامل مع الأزمات، من خلال الاستفادة من عمليات المراحل الخمس مرتبة حسب أهميتها: التعلم، الاستعداد، الوقائية، استعادة النشاط، واحتواء الأضرار. أما استجابة العاملين لاكتشاف إشارات الإنذار فكانت متوسطة، وأيضا كانت استجابة العاملين للتحكم والسيطرة على المعوقات الإنسانية والتكنولوجية التي تواجههم متوسطة، وكانت استجابتهم منخفضة إزاء القدرة على التحكم والسيطرة على المعوقات التنظيمية.

وأوصى الباحث بعدة وصايا منها: ما يخص التدريب وتأهيل العاملين الإداريين لامتلاك القدرة على التنبؤ واكتشاف إشارات الإنذار، مع التركيز على أنظمة المعلومات والاتصال، وإجراء المزيد من الدّراسات الميدانية في هذا المجال.

2. الدراسات الأجنبية:

جيل (jill , 2015)، دراسة بعنوان "University Leaders' Response to Crisis on Campus"، سعت إلى التّعرف على دور القياديين في الجامعات والعاملين الإداريين في مواجهة الأزمات، ومدى تأثير القيادة في عمليّة مواجهة الأزمة وإدارتها وطرق معالجتها. استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على المقابلات الشخصية للقياديين الإداريين والعاملين الإداريين، وأظهرت النتائج مدى فاعلية الجامعات في مواجهة الأزمات داخل الحرم الجامعي، واستخدام الأساليب القياديّة المختلفة في التّعامل معها بنجاح، بيّنت النتائج أيضا التواصل الفعّال بين القياديين الإداريين والإدارات المختلفة والتّحديث المستمر للمعلومات الذي له دور أساسي في إدارة الأزمات.

وقد قدّم الباحث عدة توصيات منها ضرورة التّحسين المستمر لعمليات إدارة الأزمات في الجامعات عن طريق التعلم المستمر والتنمية المهنية للقياديين والإداريين، مع التعلم من دروس الأزمات السّابقة لعدم تكرارها.

دولان (dolan,2006) دراسة بعنوان "Few Schools are Ready to Manage Crisis"، عملت على معرفة الدافعية واستعداد المؤسّسات التعليميّة لمواجهة الأزمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة، وأظهرت النتائج قصور الاستعدادات في المؤسّسات التعليميّة لمواجهة الأزمات، مثل الإرهاب والحرائق، وأوصى الباحث بالاقتداء بالمؤسسات التعليميّة التي تستعد لمواجهة الأزمات والاستفادة من تجاربها.

كيلساي (kelsay, 2007) دراسة بعنوان

"Aftermath of a Crisis: How Colleges Respond to Prospective Students"

وقد استهدفت هذه الدّراسة معرفة ردة فعل الطلبة ومدى تأثّرهم بالأزمات التي تحدث في جامعاتهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة. والدّراسة التي انحصرت في ثلاث جامعات، هي: Lucerne University, Interlaken University and Bern College عن طريق المقابلات التي تمت مع الإداريين والطلبة وأولياء الأمور، خلصت إلى وجود تأثير لتلك الأزمات في الطلبة وأولياء الأمور، أدّى بهم إلى اختيار جامعات وكليات أخرى غير التي ذكرت، وأوصت الباحثة بتعزيز التواصل بين العاملين أثناء الأزمات وتبنّي التواصل الفعّال والتخطيط عاملين أساسين في إدارة الأزمات.

3. الطريقة والإجراءات:

1. **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في قراءة واقع المواجهة وإدارة الأزمة التربوية في دولة الكويت من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

2. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين من أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية في مؤسسات التعليم العام، الخاص والعالي الكويتية.

3. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الحالية من عدد من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية، فبلغ عدد العينة 432، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت أداة الدراسة عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019\2020 م. والجدول التالي يوضح توزيع الأفراد عينة الدراسة في ضوء كلّ من الوظيفة (معلم، رئيس قسم، مساعد مدير مدرسة، مدير مدرسة، مدرس في التعليم العالي، موجه فني)، والقطاع (تعليم عام، تعليم خاص، تعليم عال، مناطق تعليمية).

توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة

			المسمى الوظيفي						
			معلم	رئيس قسم	مساعد مدير	مدير	مدرس تعليم عال	موجه فني	المجموع
القطاع	عام	ن	251	82	23	29	0	0	385
		%	58.1%	19.0%	5.3%	6.7%	0.0%	0.0%	89.1%
	خاص	ن	10	2	4	1	0	0	17
		%	2.3%	0.5%	0.9%	0.2%	0.0%	0.0%	3.9%
	تعليم عال	ن	0	0	0	0	11	0	11
		%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.5%	0.0%	2.5%
	مناطق تعليمية	ن	0	0	0	0	0	19	19
		%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.4%	4.4%
المجموع	المجموع	ن	261	84	27	30	11	19	432
		%	60.4%	19.4%	6.3%	6.9%	2.5%	4.4%	100.0%

الجدول رقم (1)

ويتضح من الجدول (1) أن أعداد المستجيبين قد تفاوتت تبعا لمتغيرات الدراسة، فشكل المعلمون العدد الأكبر (261) معلمٍ، بنسبة بلغت (60.4%) من العينة الكلية، وقد أظهرت النتائج

أن العدد الأكبر من أولئك المعلمين يعملون في القطاع العام، إذ بلغ إجمالي العاملين منهم (251) معلمٍ بنسبة بلغت (58.1%) أي ما يزيد عن نصف العدد، وأيضا يظهر الجدول (1) أن معظم المستجيبين كانوا يعملون في القطاع العام، وبلغ عددهم (385) معلمة بنسبة بلغت (89.1%).

ويبين الجدول أن النسبة الأقل لدى المستجيبين هي نسبة من يعملون مدرسين في التعليم العالي، الذين بلغ عددهم (11) مدرسا بنسبة بلغت (2.5%) فقط من النسبة الكلية، أما النسبة الأقل تبعا للقطاعات فكانت راجعة أيضا إلى قطاع التعليم العالي بإجمالي عدد (11) مستجيبا بنسبة لم تتجاوز (2.5%).

4. أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم بناء مقياس مواجهة الأزمة من قبل الباحثة، وذلك بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة في الموضوع نفسه.

1.4. الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قيس التعامل مع الأزمة الحالية، وهي جائحة كورونا كوفيد-19.

2.4. وصف المقياس: تكوّن المقياس بصورته الأولية من 10 فقرات خماسية التدريج.

3.4. تصحيح المقياس:

تمت الاستجابة على المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي لتحديد مستوى مواجهة الأزمة من قبل العاملين في مؤسسات التربية والتعليم في دولة الكويت، وتكون الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس استجابات التالية (عالية جدّا- عالية – متوسطة- منخفضة-منخفضة جدّا) لتقابل الدراجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وتدل زيادة الدرجة على زيادة الكفاءة في مواجهة الأزمة. وتتراوح درجة المقياس بين الدرجة 10 التي تشير إلى كفاءة منخفضة جدّا في مواجهة الأزمة، والدرجة 50 التي تدل على كفاءة مرتفعة جدّا في مواجهة الأزمة.

3.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس.

ب. صدق البناء.

ج. الصدق العاملي.

5. التحليل العاملي الاستكشافي:

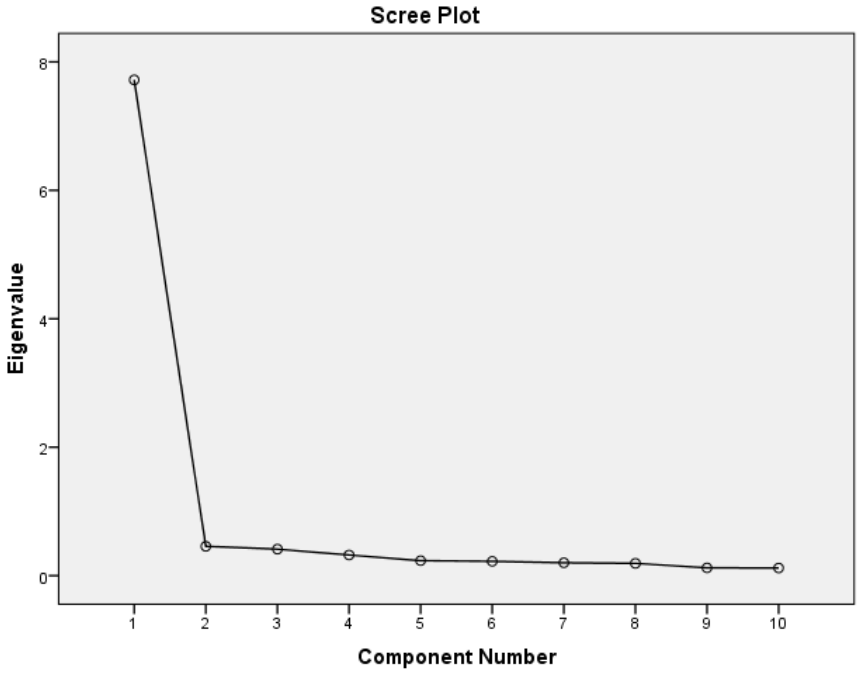
تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (exploratory factor analysis) للكشف الدقيق عن صدق بناء أداة الدراسة، فاستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية (principal component) للكشف عن العوامل وجذورها الكامنة، ويبين الجدول رقم (2) عدد العوامل التي أفرزها التحليل ونسب التباين لكلّ عامل.

نتائج التحليل العاملي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	التباين التراكمي
الأول	7.720	77.196	77.196
الثاني	457.	4.565	81.761
الثالث	413.	4.128	85.889
الرابع	322.	3.221	89.111
الخامس	234.	2.337	91.448

الجدول رقم (2)

يتضح من الجدول (2) أن عاملا واحدا فقط امتلك جذرا كامنا أكبر من واحد، إلا أن هذا المحك للحكم على عدد العوامل يعدّ الأضعف (المومني، 2017 م). ولمزيد من الدقة تم إجراء اختبارScree Plot لتوفير حكم أدق على عدد العوامل، وذلك كما هو موضح في الشكل (1).

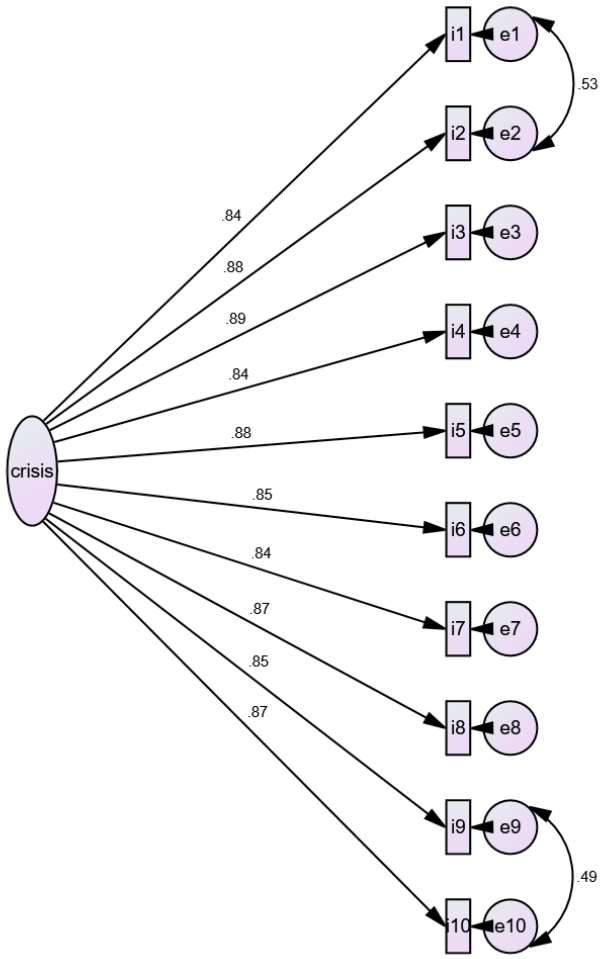


الشكل رقم (1): يوضح عامل مقياس الدراسة

يؤكد الشكل (1) وجود عامل وحيد لمقياس الدراسة، إذ أنه بعد العامل الأول أصبح هناك ثبات في المنحنى.

6. التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء لمقياس مواجهة الأزمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (confirmatory factor analysis)، إذ تم فحص النموذج المكون من متغير كامن واحد (مواجهة الأزمة) والفقرات العشر 10 باعتبارها متغيرات ملاحظة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Amos). ويبين الشكل (2) البنية العاملية لمقياس مواجهة الأزمة ومعاملات الانحدار للفقرات.



الشكل رقم (2): يبين نموذج البنية العاملية لمقياس مواجهة الأزمة

يظهر الشكل (2) نموذج البنية العاملية لمقياس مواجهة الأزمة، كما يظهر الجدول أن جميع الأوزان الانحدارية كانت مرتفعة، وتزيد على (0.8)، وهو ما يشير مبدئيًا إلى بنية جيدة للمقياس. وقد تم بعد ذلك استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملائمة البيانات للنموذج السابق. والجدول (3) يبين مؤشرات جودة الملائمة، وعدد عزوم العينة، وعدد البارامترات، ودرجات الحرية.

القيمة الفعلية	المحك	مؤشر المطابقة
**135.823	p-value>0.05	
4.12		
0.98	IFI ≥ 0.95	IFI
0.98	CFI ≥ 0.95	CFI
0.97	NFI ≥ 0.95	NFI
0.91	AGFI ≥ 0.8	AGFI
0.95	GFI ≥ 0.8	GFI
0.08	RMSEA ≤ 0.10	RMSEA
55		#sample moments
22		#parameters
33		

الجدول رقم (3)

يظهر الجدول (3) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة قد حققت المحكّات الدنيا لمطابقة جيدة.

ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات التجانس في فقرات مقياس مواجهة الأزمة برمتها، من خلال استخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضّح في الجدول (4).

المقياس	معامل الثبات
مواجهة الأزمة	0.967

الجدول رقم (4)

يظهر الجدول (4) أن المقياس تمتع بمعامل ثبات مرتفع. وتبعا لما سبق، تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تبرّر استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة الحالية هو: ما درجة نجاح أدوار وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في إدارة الأزمة الحالية كوفيد-19 في بداية وقوعها من وجهة نظر العاملين فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مواجهة الأزمة، ويبين الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس وتدرجاته المختلفة.

الرقم	الفقرة	منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	توفر وزارة التربية والتعليم العالي المناخ التنظيمي الذي يحمل ثقافة إدارة الأزمات.	80	65	124	85	78	3.04	1.35	5
		18.5%	15%	28.7%	19.7%	18.8%			
2	تبدي وزارة التربية والتعليم العالي استعدادا لمواجهة الأزمات.	63	79	130	81	79	3.08	1.30	3
		14.6%	18.3%	30.1%	18.8%	18.3%			
3	تنمّي وزارة التربية والتعليم العالي قدرات القادة والعاملين على مهارات إدارة الأزمات.	73	104	127	88	40	2.81	1.21	8
		16.9%	24.1%	29.4%	20.4%	9.3%			
4	تظهر وزارة التربية والتعليم العالي نوع الجدية في الالتزام بالاجتماعات الدورية للنقاش المفتوح حول معوقات العمل.	54	59	140	110	69	3.19	1.22	2
		12.5%	13.7%	32.4%	25.5%	16%			
5	تربط وزارة التربية والتعليم العالي بيئتها الداخلية بالبيئة الخارجية وذلك لاستطلاع الآراء والوصول إلى حاجات المجتمع وتطلعاته.	81	92	121	80	58	2.87	1.29	7
		18.8%	21.3%	28%	18.59%	13.4%			

الرقم	الفقرة	منخفض جدّا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	يعمل القائد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي على اتخاذ القرارات المناسبة في ظل الأزمة.	52	59	137	105	79	3.23	1.24	1
		% 12	13.7%	31.7%	24.3%	18.3%			
7	جاهزية المعلومات والبيانات والإحصائيات الدقيقة والصحيحة في كل ما يخص قطاعات الوزارة وقت الأزمة.	66	65	138	98	65	3.07	1.26	4
		15.3%	15%	31.9%	22.7%	15%			
8	يستعين قادة الوزارة بالخبرات المهنية والمهارية للعاملين الحاليين في مواجهة الأزمة.	69	89	122	100	52	2.95	1.25	6
		16%	20.6%	28.2%	23.1%	12%			
9	توفر وزارة التربية والتعليم العالي قسما لإدارة الأزمات مختصّا بالقياس والتنبؤ بالأزمات بكافة أنواعها (إدارية - كوارث وحروب – وبائية)	107	108	120	59	38	2.57	1.24	10
		24.8%	25%	27.8%	13.7%	8.8%			
10	توفر وزارة التربية والتعليم العالي استراتيجيات وسيناريوهات للقيادة وإدارة الأزمة داخل نظامها التعليمي.	93	102	128	60	49	2.70	1.27	9
		21.5%	23.6%	29.6%	13.9%	11.3%			
	المقياس الكلي						29.50	11.02	

الجدول رقم (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة التي نصّت على كفاءة القرارات المتخذة من قبل القائد الإداري في الأزمات احتلت المرتبة الأولى، إذ بلغ عدد الذين وافقوا هذا الرأي (مرتفع جدّا، مرتفع) قرابة 43% تقريبا من العينة الكلية، أي ما يقارب النصف، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة 3.23 بانحراف معياري 1.24، وهو ما يشير إلى تجانس نسبي في الاستجابات على هذه الفقرة. ثم بعد

ذلك احتلت الفقرة التي تؤكد جدية الوزارة في مناقشة معوقات العمل المرتبة الثانية، إذ بلغ عدد الذين وافقوا هذا الرأي قرابة 42% تقريبا من العينة الكلية، فبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة 3.19 بانحراف معياري 1.22، وهو ما يشير إلى تجانس نسبي في الاستجابات على هذه الفقرة أيضا.

ثم جاءت في المرتبة الثالثة الفقرة التي تدل على إبداء الوزارة استعدادا لمواجهة الأزمات، إذ بلغ عدد الذين وافقوا هذا الرأي قرابة 36% تقريبا من العينة الكلية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة 3.08 بانحراف معياري 1.30، وهو ما يشير إلى تجانس نسبي أقل في الاستجابات على هذه الفقرة. وجاءت في المرتبة التي قبل الأخيرة الفقرة التي تفيد بتوفير وزارة التربية والتعليم العالي استراتيجيات وسيناريوهات لقيادة الأزمة، إذ بلغ عدد الذين أفادوا بعدم الموافقة بشكل عام (منخفض جدّا، منخفض) قرابة 45% تقريبا من العينة الكلية، فكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة 2.70 بانحراف معياري 1.27 وذلك ما يشير إلى تجانس نسبي في الاستجابات على هذه الفقرة. ثمّ جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تستفسر عن توفر قسم خاص بإدارة الأزمات والتنبؤ بها، إذ بلغ عدد الذين أفادوا بعدم الموافقة بشكل عام (منخفض جدّا، منخفض) قرابة 50% تقريبا من العينة الكلية أي نصف عينة الدراسة، وكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة 2.57 بانحراف معياري 1.24، ويشير ذلك إلى تجانس نسبي في الاستجابات على هذه الفقرة أيضا. وقد بلغ المتوسط العام للأداء على مقياس مواجهة الأزمة 29.50 بانحراف معياري 11.02.

ومن أجل توفير معيار حكم منطقي إحصائي حول مستوى مواجهة الأزمة، تمت بعد ذلك مقارنة المتوسط الحسابي التجريبي المحسوب بالمتوسط الحسابي الفرضي لكل فقرة (وهنا يساوي 3)، والمقياس برمته للمقياس (ويساوي 30)، والذي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد مفردات المقياس. وتمّ التحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة (One sample test)، ويبين الجدول (6) قيم اختبار ت لمجموعة واحدة بدرجات حرية 274.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	t	الدرجة
1	توفر وزارة التربية والتعليم العالي المناخ التنظيمي الذي يحمل ثقافة إدارة الأزمات.	3.0370	1.34648	3	572.	متوسطة
2	تبدي وزارة التربية والتعليم العالي استعدادا لمواجهة الأزمات.	3.0787	1.29726	3	1.261	متوسطة
3	تنمّي وزارة التربية والتعليم العالي قدرات القادة والعاملين على مهارات إدارة الأزمات.	2.8102	1.20751	3	**-3.267	منخفضة
4	تظهر وزارة التربية والتعليم العالي الجدية في الالتزام بالاجتماعات الدورية للنقاش المفتوح حول معوقات العمل.	3.1875	1.22409	3	**3.184	مرتفعة
5	تربط وزارة التربية والتعليم العالي بيئتها الداخلية بالبيئة الخارجية، لاستطلاع الآراء والوصول إلى حاجات المجتمع وتطلعاته.	2.8657	1.29268	3	**-2.159	منخفضة
6	يعمل القائد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي على اتخاذ القرارات المناسبة في ظل الأزمة.	3.2315	1.24201	3	**3.874	مرتفعة
7	جاهزية المعلومات والبيانات والإحصائيات الدقيقة والصحيحة بكل ما يخص قطاعات الوزارة وقت الأزمة.	3.0718	1.26048	3	1.183	متوسطة
8	يستعين قادة الوزارة بالخبرات المهنية والمهارية للعاملين الحاليين في مواجهة الأزمة.	2.9468	1.24846	3	-.886	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	t	الدرجة
9	توفر وزارة التربية والتعليم العالي قسما مختصّا لإدارة الأزمات يختص بالقياس والتنبؤ بالأزمات بكافة أنواعها (إدارية-كوارث وحروب-وبائية).	2.5671	1.24313	3	**-7.237	منخفضة
10	توفر وزارة التربية والتعليم العالي استراتيجيات وسيناريوهات لقيادة الأزمة وإدارتها داخل نظامها التعليمي.	2.6991	1.26608	3	**-4.940	منخفضة
11	المقياس الكلي	29.50	11.02	30	-0.952	متوسطة

الجدول رقم (6)

يبين الجدول (6) أن من الفقرات ما لم يمتلك دلالة إحصائية للفرق بين متوسطها التجريبي والمتوسط الفرضي الذي يساوي (3)، والذي يفيد بأن الدرجة كانت متوسطة، وهي الفقرات (1، 2، 7، 8)، إضافة إلى أن المتوسط العام لمقياس مواجهة الأزمة حظي أيضا بمستوى متوسط، وهو ما يشير إلى أن مجموعة الدراسة ترى أن المستوى العام لأداء الوزارة في التعامل مع الأزمة كان متوسطا، وذلك بدوره يشير إلى منطقية الاستجابات المتوسطة، والتي تدل على التأخر وتراخي الوزارة في تحقيق الأداء المطلوب منها في بداية الأزمة.

وأيضا يشير الجدول (6) إلى أن بعض الفقرات امتلكت متوسطات حسابية أقل من المتوسط الفرضي بشكل دال إحصائيًا، وهو الأمر الذي يشير إلى ضعف من قبل الوزارة في بعض الجوانب، وذلك خلال الفقرات (3، 5، 9، 10)، وذلك ما يفيد بوجوب تنمية الجوانب التي تضمنتها هذه الفقرات، كتنمية قدرات العاملين على مواجهة الأزمات، وتوفير قسم مختص لإدارة الأزمات،

وتوفير استراتيجيات وسيناريوهات في حال حدوث الأزمة، رغم أن انعكاس هذه الجوانب في أرض الواقع لا يزال ضعيفا ويستدعي التدخل السريع.

وأيضا تظهر النتائج أن الفقرة الوحيدة التي أفاد أفراد عينة الدراسة بوجودها وتمتعت بمستوى عام مرتفع هي الفقرة (4)، والتي تفيد بالجدية الواضحة من قبل الوزارة لفتح النقاشات حول معوقات العمل.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني في هذه الدراسة نصّه: هل توجد فروق في تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي لدور الوزارة في إدارة الأزمة الحالية كوفيد-19 تعزى إلى اختلاف المركز الوظيفي (معلم، رئيس قسم، مساعد مدير مدرسة، مدير مدرسة، مدرس في التعليم العالي، موجه فني) والقطاع الإداري (تعليم عام، تعليم خاص، تعليم عال، مناطق تعليمية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two-way Anova)) لمعرفة أثر اختلاف المركز الوظيفي والقطاع الإداري في استجابات عينة الدراسة على مقياس مواجهة الأزمة، وتم حساب الإحصاءات الوصفية للمجموعات، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

المركز الوظيفي	القطاع الإداري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
معلم	عام	31.4104	11.31313	251
	خاص	25.3000	10.97522	10
	تعليم عال	0	0	0
	مناطق تعليمية	0	0	0
	المجموع	31.1762	11.34085	261
رئيس قسم	عام	26.3415	10.39257	82
	خاص	23.5000	14.84924	2
	تعليم عال	0	0.00	0
	مناطق تعليمية	0	0	0
	المجموع	26.2738	10.40430	84

المركز الوظيفي	القطاع الإداري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مساعد مدير	عام	29.1739	10.69687	23
	خاص	25.7500	11.08678	4
	تعليم عال	0	0.00	0
	مناطق تعليمية	0	0	0
	المجموع	28.6667	10.60841	27
مدير مدرسة	عام	28.0000	9.80160	29
	خاص	50.0000	0	1
	تعليم عال	0	0	0
	مناطق تعليمية	0	0	0
	المجموع	28.7333	10.43513	30
مدرس تعليم عال	عام	0	0	0
	خاص	0	0	0
	تعليم عال	23.9091	7.72599	11
	مناطق تعليمية	0	0	0
	المجموع	23.9091	7.72599	11
فني	عام	0	0	0
	خاص	0	0	0
	تعليم عال	0	0	0
	مناطق تعليمية	26.2632	7.48956	19
	المجموع	26.2632	7.48956	19
المجموع	عام	29.9403	11.14297	385
	خاص	26.6471	11.88455	17
	تعليم عال	23.9091	7.72599	11
	مناطق تعليمية	26.2632	7.48956	19
	المجموع	29.4954	11.01591	432

الجدول رقم (7)

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للأداء العام على المقياس كان الأعلى عند مجموعة المعلمين بمتوسط حسابي بلغ 31.18 وبانحراف معياري 11.34، ويشير ذلك إلى تباين نسبيّ في الاستجابات، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأداء على المقياس في مجموعة العاملين تبعا لاختلاف قطاع العمل الأعلى لأولئك العاملين في القطاع العام، 29.94 بانحراف معياري 11.14، إشارة إلى تباين نسبيّ أيضا في الاستجابات. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائيّا تم إجراء تحليل التباين الأحادي (Two way ANOVA) وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة	مربع ايتا الجزئي
المركز الوظيفي	2186.936	5	437.387	3.749	.002	.043
القطاع	187.740	1	187.740	1.609	.205	.004
المركز*القطاع	694.896	3	231.632	1.985	.115	.014
الخطأ	49232.420	422	116.665			
الكلي	52301.992	431				

الجدول رقم (8)

يبين الجدول (8) ما يلي:

1. بلغت قيمة اختبار F لأثر اختلاف المركز الوظيفي 3.75، وكانت دالة إحصائيّا عند 0.01، وهو ما يشير إلى وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر العاملين في وزارة التربية في مواجهة الأزمة، وهي فروق تعزى إلى اختلاف المركز الوظيفي. وبلغ معامل حجم الأثر 0.04، دلالة على أثر صغير تبعا لما أشار إليه كل من مايلز وشيفلين (Miles & Shevlin, 2001).

2. بلغت قيمة اختبار F لأثر اختلاف قطاع العمل 1.61، وكانت غير دالة إحصائيّا، إشارة إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر العاملين في وزارة

التربية في مواجهة الأزمة تعزى إلى اختلاف قطاع العمل. وبلغ معامل حجم الأثر 0.004، وفي ذلك دلالة على انعدام الأثر تقريبا، وهو ما يتواءم مع انعدام الدلالة.

3. بلغت قيمة اختبار F لأثر التفاعل بين المركز الوظيفي وقطاع العمل 1.99، وكانت غير دالة إحصائيّا، إشارة إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر العاملين في وزارة التربية في مواجهة الأزمة تعزى إلى التفاعل بينهما. أما معامل حجم الأثر فبلغ 0.014، دالا على انعدام الأثر تقريبا، وذلك يتواءم مع انعدام الدلالة.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق في ما يخص المركز الوظيفي تم إجراء تحليل المقارنات البعدية (Post Hoc) باستخدام معامل (LSD)، وذلك كما هو موضح في الجدول (9).

	المركز الوظيفي	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
معلم	رئيس قسم	4.9024	1.35494	000.
	مساعد مدير	2.5096	2.18355	251.
	مدير	2.4429	2.08226	241.
	مدرس تعليم عال	7.2672	3.32458	029.
	فني	4.9131	2.56656	056.
رئيس قسم	مساعد مدير	-2.3929	2.38951	317.
	مدير	-2.4595	2.29732	285.
	مدرس تعليم عال	2.3647	3.46334	495.
	فني	0107.	2.74392	997.
مساعد مدير	مدير	0667.-	2.86526	981.
	مدرس تعليم عال	4.7576	3.86352	219.
	فني	2.4035	3.23437	458.
مدير	مدرس تعليم عال	4.8242	3.80719	206.
	فني	2.4702	3.16687	436.
مدرس تعليم عال	فني	-2.3541	4.09220	565.

الجدول رقم (9)

يبين الجدول (9) أن المقارنات البعدية بين المجموعات الخمس للمراكز الوظيفية المختلفة أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في تقييمها لمواجهة الأزمة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية لجميع المراكز الوظيفية، فقد تقاربت آراء المجموعات، ماعدا المعلمين الذين لهم متوسطات في نظرتهم إلى أداء الوزارة أعلى من نظرائهم من رؤساء الأقسام والمدرسين العاملين في التعليم العالي. وكانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، دلالة تشير إلى آراء إيجابية إزاء طريقة تعامل الوزارة مع أزمة كوفيد-19 من قبل هذه الفئة، وهي نتيجة منطقية ومتوقعة من قبل المعلمين، إذ يتمثل إطار عمل المعلم وحدوده في التعاملات اليومية بشكل مباشر مع الطالب ومدى تحصيله وتقدمه العلمي، وتمثل الأمور الإدارية والفنية أمرا ثانويًا بالنسبة إليه. فالتقييم النهائي لأداء الوزارة إذن يكاد يكون غير قائم على معرفة تامة.

ثالثا: إجابة السؤال الثالث:

ما التصور المقترح لرفع كفاءة أداء وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية لإدارة الأزمات التربوية؟

تمت الإجابة عن السؤال الثالث، باقتراح تصور بناء حيال المعطيات البيانية السابقة للنتائج، والتي دلت على الحاجة إلى وجود آلية تقترح لإدارة الأزمة التربوية في دولة الكويت.

التوصيات:

- إنشاء جهاز وطني خاص بالأزمات بكافة أنواعها يضم كفاءات وطنية متخصّصة.
- تبنّي تصور إدارة التتبع التعليمي على أرض الواقع بشكل يتناسب مع رؤية الدولة.
- تعليم العاملين في السلك التعليمي وتدريبهم على الأساليب التقنية الحديثة.
- نشر ثقافة إدارة الأزمات بأنواعها في المنظومة التعليمية والتربوية.
- استحداث البحوث العلمية واستشراف استراتيجيات وسيناريوهات لإدارة الأزمات التربوية.

تصور مقترح لرفع كفاءة وزارة التربية والتعليم العالي في إدارة الأزمات

❖ إنشاء إدارة التتبع التعليمي:

- **رؤية الإدارة:** تنمية التعليم العام والعالي في دولة الكويت.
- **رسالة الإدارة:** تقديم الحلول والمقترحات بما يتناسب مع واقع العملية التعليمية والتربوية في دولة الكويت.

❖ الأهداف العامة:

- توفير البيانات الإحصائية والمعلومات لصناع القرار في الوزارة.
- تطوير وتنمية مهارات العاملين مهنيا وعلميّا.
- تعزيز دور المسؤولية المجتمعية للإدارة (عقد ورش – مؤتمرات – بحوث علمية – قياس متطلبات المجتمع).
- مواجهة وإدارة الأزمة التربوية في دولة الكويت.

الصورة رقم (1)

إدارة التتبع التعليمي
تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي
مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة
مدارس التعليم العام والخاص
❖ الأهداف الخاصة:
1. دعم البحوث العلمية ذات الصلة بتطوير التعليم والتدريب في قطاعات التعليم المحلي.
2. تصميم مساقات علمية تناسب متطلبات سوق العمل
3. تهيئة المعلمين الجدد في كليات وبرامج التربية المحلية
4. قياس الأداء العام لمخرجات التعليم العالي وفق معايير تعليمية عالمية
5. التدريب المهني للهيئتين التعليمية والتدريسية في قطاعات التعليم الحكومية
الأقسام المنبثقة منها:
قسم التنبؤ بالأزمات
• التقييم المستمر لأداء قطاعات التعليم.
• حصر المشكلات التربوية والظواهر السلبية التي يمكن أن تولّد أزمة.
• وضع الاستراتيجيات الحديثة والسيناريوهات المدروسة لمواجهة الأزمات المفاجئة.
قسم التدريب والتعليم المستمر
• تدريب المراكز الوظيفية ذات الصلة باتخاذ القرار الإداري على أحدث أساليب إدارة الأزمات
• نشر ثقافة إدارة الأزمات في قطاعات التعليم
• عرض التجارب العالمية في إدارة الأزمات المختلفة داخل قطاعات التعليم
قسم الاستشارات والتوجيه
• تقديم الاستشارة والتوجيه للمراكز الوظيفية
• مراقبة أداء المراكز الوظيفية العليا
• دعم علميات صنع القرار التربوي

الصورة رقم (2)

المراجـــع

الكتب العلمية:

- أحمد بطاح. قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. عمّان: دار الشروق، 2006 م.
- إيّان متروف وغس أناغنوس. إدارة الأزمات قبل حدوثها. المترجمون عودة المجالي وسعاد المجالي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2011 م.
- عبد السلام أبو قحف. الإدارة الاستراتيجية وإدارة الأزمات. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، 2002 م.
- عبد الكريم بكار. حول التعليم والتعلم. دمشق: دار القلم، 2011 م.
- محسن الخضيري. إدارة الأزمات. القاهرة: مكتبة مدبولي، 1993 م.
- محمد إبراهيم. المدير والاتجاهات الإدارية الحديثة. القاهرة: مكتبة عين شمس، 1997 م.
- وصفي الهزايمة. القيادة وإدارة الأزمات التربوية. إربد: عالم الكتب، 2004 م.

الدّوريّات:

- محمود أبو سمرة وزملاؤه. "إدارة الأزمات لدى أقسام التربية الرياضية ودوائرها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر طلبتها". مجلة جامعة الأزهر 14.1 (2011 م)، ص 35.
- رنا المومني. "التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكنزي للذكاءات المتعددة (الصورة السعودية)." مجلة العلوم التربوية والنفسية 18 .4 (2017 م): 504 - 540.

الأبحاث العلمية:

- رياض النوايسة. أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة. أطروحة دكتوراة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمّان، 2006 م.

- سعيد الشمراني. إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن، 2004 م.
- محمد القرم. تطوير أنموذج لإدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن. أطروحة دكتوراة. الجامعة الأردنية. عمان، 2008 م.
- ناهد الموسى. إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض: تصور مقترح. أطروحة دكتوراة. جامعة الملك سعود. السعودية، 2006 م.

المواقع الإلكترونية

منظمة الصحة العالمية. (2020). العدوى بفايروس كورونا-

/https://www.who.int/csr/disease/coronavirus_infections/ar

المراجع الأجنبية:

- Bates, J. University Leader's Response to Crisis on Campus: Mercer University. Atlanta, 2015.
- Dolan, T. "Few Schools Are Ready to Manage a Crisis." the Education Digest 72 (2006): 4- 8.
- Kelsay, L. "Aftermath of Crisis, How Colleges Respond to Prospective Students." Journal of College Admission (2007): 6- 13.
- Miles, J. & Shevlin, M. Applying Regression and Correlation; A Guide for Students and Researchers. Sage: London, 2001.

معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين "دراسة ميدانية على مديرية تربية جنوب الخليل"

د. سمير سليمان الجمل

الملخـــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية تربية جنوب الخليل، والكشف عن وجود اختلافات بين أفراد العينة وفقا لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مكان السكن). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت العينة من (40) مشرفا يعملون في مديرية تربية جنوب الخليل، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه من خلال تحليل البيانات تبين أن معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام كانت مرتفعة بشكل عام، وجاءت مجالات معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام على هذا الترتيب: (المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات، المعيقات التي تتعلق بالمعلم، المعيقات التي تتعلق بالطالب، المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي، المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي، المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية). وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها: (إنصاف المعلم ماديا وتحقيق الأمن الوظيفي له، والتدريب الجيد للطلبة في الجامعات بشكل يناسب ما هو مطلوب في المدارس، وتحسين مستوى التعليم الجامعي).

الكلمات المفتاحية: المعيقات، الجودة، التعليم العام، المشرف التربوي.

"Obstacles to Achieving Quality in Public education from the Viewpoint of Educational Supervisors" A Field Study on the Directorate of Education in South Hebron

Dr. Sameer Al-Jamal

Abstract

The survey under consideration aims to identify the obstacles to achieving quality in public education from the viewpoint of educational supervisors in the Directorate of Education in South Hebron. The paper intends to reveal the differences between the sample members caused by the following factors: gender, scholastic qualifications, years of service and place of residence. In this study, the researcher employs the descriptive and analytical approach. The survey's sample consists of 40 supervisors working in the Directorate of Education in South Hebron. In addition, a questionnaire is used to collect data.

The results of the conducted examination indicate that obstacles to achieving quality in public education are generally on an elevated scale. The obstacles are related to regulations and instructions, the school's administration, curriculum and environment, the teacher, the student, the family and the community.

The reader, in the present case, is provided with several recommendations. On the one hand, the necessity of guaranteed professional opportunities and financial equity to the teacher. On the other hand, the indispensability of a good training for students in universities; hence, the enhancement of the quality of university education.

Key words: Obstacles, quality, general education, educational supervisors.

المقدمـة

إنّ الاهتمام بالتعليم أضحى ضرورة ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو المقياس الأساسي للحضارة والرقي وتقدم شعبٍ ما، وبه يتمّ بناء جيلٍ واعٍ ومثقّف من شأنه رفع شأن البلد عاليا بين البلدان الأخرى. ولا نقصد بالتعليم التعليم التقليديّ القائم على الحفظ والتلقين بل نقصد التعليم المطوّر القائم على الإدراك والفهم ودعم المواهب وتنمية الإبداعات. ومن المعروف أنّ العالم العربيّ يعاني من مشاكل تتعلّق بجودة التعليم، وفي هذا المقال سنناقش معيقات الجودة في التعليم (السعو، 2016).

والتعليم هو الأساس الذي تقوم عليه الحضارات، فجودة التعليم تدل على تقدم الأمم، والاهتمام بالنظام التعليميّ، وتطويره أصبح ضرورة من ضرورات الحياة، فمن خلاله ترتسم معالم المستقبل، ويخرج جيل مؤهّل للتفاعل مع متغيّرات العصر، قادر على عمارة الأرض، وعلى حلّ المشكلات التي تواجهه، لذا كان من الضروريّ تغيير النظرة إزاء المنظومة التعليميّة، والانتقال من النظرة التقليديّة التي تعتمد على الفهم، والحفظ إلى مفهوم أوسع قائم على فهم المتغيّرات، والمستجدّات، وكيفيّة التعامل معها (بريجيه، 2016).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

منذ أن قامت السلطة الوطنية الفلسطينية في العام 1994 م، ومنذ استلامها مهام التربية والتعليم، سعت جاهدة إلى تطوير التعليم في المدارس والجامعات من خلال الدورات والندوات وورش العمل، وتطوير المناهج، وتطوير قدرات المعلمين، وتحسين البيئة المدرسية، إلا أنها ما زالت لم تحقق النتائج المطلوبة، وهذا يعود إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم، لذا يمكن حصر مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

- **السؤال الرئيس: ما معيقات تحقيق الجودة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

س1) ما المعيقات التي تتعلق بالطالب لتحقيق جودة التعليم العام؟

س2) ما المعيقات التي تتعلق بالمعلم لتحقيق جودة التعليم العام؟

س3) ما المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية لتحقيق جودة التعليم العام؟

س4) ما المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي لتحقيق جودة التعليم العام؟

س5) ما المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات لتحقيق جودة التعليم العام؟

س6) ما المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية لتحقيق جودة التعليم العام؟

س7) ما المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي لتحقيق جودة التعليم العام؟

س8) ما المقترحات اللازمة لتحقيق جودة التعليم العام؟

فرضيات الدراسـة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05≥) في معيقات تحقيق الجودة في التعليم بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي).

متغيرات الدراسـة

أولا: المتغيرات الديموغرافية والمستقلة:

1. الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).

2. المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (بكالوريوس فما دون، ماجستير، دكتوراه).

ثانيا: المتغير التابع: معيقات تحقيق جودة التعليم العام.

أهداف الدراسـة

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

1. المعيقات التي تتعلق بالطالب لتحقيق جودة التعليم العام.
2. المعيقات التي تتعلق بالمعلم لتحقيق جودة التعليم العام.
3. المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسة لتحقيق جودة التعليم العام.
4. المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي لتحقيق جودة التعليم العام.
5. المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات لتحقيق جودة التعليم العام.
6. المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية لتحقيق جودة التعليم العام.
7. المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي لتحقيق جودة التعليم العام.
8. المقترحات اللازمة لتحقيق جودة التعليم العام.
9. معرفة مدى وجود فروق في بعض المتغيرات في تحديد معيقات تحقيق جودة التعليم العام.

أهمية الدراسـة

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

1. نتائج هذه الدراسة قد تفيد في تحديد معيقات تحقيق جودة التعليم العام، فتساعد على وضع الحلول للتخلص من تلك المعيقات لتحقيق الجودة المنشودة.
2. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة ـــ على حد علم الباحث ـــ والتي تناولت معيقات تحقيق جودة التعليم العام، إذ لم يتم تناول موضوع التعليم العام، ولذلك قد يشكل هذا البحث إثراء للمكتبة التربوية بالجديد من الدراسات.

حدود الدراســة

تتمثل حدود هذه الدراسة في ما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة معيقات تحقيق جودة التعليم العام.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على المشرفين التربويين في مديرية الخليل.
- **الحدود الزمنية:** إجراء الدراسة خلال شهري أيلول وتشرين الأول من العام 2020.
- **الحدود المكانية:** مديرية تربية الخليل.

مصطلحات الدراســة

- **المعيقات:** "مخالفة الشيء للأصل حتى يمنع استمراراه في مجراه الطبيعي، وقيل عاقه الشيء أي خالفه" (إبراهيم، 2003، ص 616).
- ويقصد بالمعيقات في هذه الدراسة مجموعة الصعوبات المتعلقة بالطالب، والمعلم، والبيئة المدرسية، والمنهاج المدرسي، والأنظمة والتعليمات، والإدارة المدرسية.
- **جودة التعليم:** "الاستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل بين ما تحتويه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وبين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقا لفلسفتها. (Haksen & others, 2000, p7)
- **التعليم العام:** هو ذلك التعليم الموحد في مستوى الدولة، والذي تختلف مدته من دولة إلى أخرى، ويقوم على توفير الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للأفراد، التي تمكنهم من مواصلة التعليم على اختلاف أنواعه، أو الالتحاق بالتدريب، وذلك وفقا لميولهم واستعداداتهم وإمكاناتهم، كما يُعنى بتنمية قدرة الأفراد على مواجهة تحديات وظروف الحاضر والاستعداد للمستقبل https: \\kl28.com\public_magazine\view\public1698

- **والتعليم العام في فلسطين** هو التعليم الموحد في مستوى الدولة، ويضطلع بتوفير الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للطلاب من الصف الأول الأساسي وإلى غاية الصف الثاني عشر، بشكل يمكن الطلاب من مواصلة تعليمهم على اختلاف أنواعه.
- **المشرف التربوي:** الشخص الذي له القدرة على إحداث التغيير في العملية التعليمية عن طريق الممارسات (ثابت، 1983، ص 14).
- ويعرفه الباحث بأنه: خبير فني، له القدرة على إحداث التغيير في العملية التعليمية، من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التلقينية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية.

الإطار النظـــري

مقدمة:

تواجه الأنظمة التعليمية تحديات كبيرة في محاولاتها لتحسين جودة التعليم في عصر أصبحت فيه معايير الجودة عالمية وليست محلية، وقد شهدت العقود الأخيرة بذل الكثير من الجهود من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وضمان جودة ما يقدم من تعليم في جميع المراحل التعليمية بدءا برياض الأطفال ووصولا إلى مؤسسات التعليم العالي. وقد أخذت مفاهيم الجودة مكانة مرموقة في أجندات القادة التربويين وصناع السياسات التربوية في الوقت الذي تزايد فيه الطلب على التعليم ذي الجودة العالية (ثابت، 2007).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم على النهوض بالعملية التربوية، وبذلت جهودا كبيرة في هذا المجال، وسط ظروف سياسية صعبة، فقد تحملت عبئا كبيرا، وورثت تركة ثقيلة، وبنية تربوية شبه مدمرة، خلّفها الاحتلال الإسرائيلي، وأخذت على عاتقها أن تنجح، ووضعت ذلك نصب عينيها هدفا للتحقيق. ولأن الوزارة تدرك مدى أهمية تطوير التعليم العام وتحسين نوعيته، ومدى أهمية تحقيق معايير الجودة، فقد عملت جاهدة على تدريب المعلمين وتأهيلهم، لخلق قاعدة

تربوية قادرة على الأخذ بيد أطفال فلسطين نحو مجريات العصر الحديث، عصر المعلومات المتسارعة والتكنولوجيا الحديثة، فعملت على إدخال الحاسوب إلى المدارس، وتم ربط بعض هذه المدارس بشبكة الإنترنت، وفي استمرار لهذه الجهود تبنت خطة لتدريب جميع المعلمين الفلسطينيين في دورات مستمرة لرفع كفاءتهم وأدائهم، وتعمل حاليا على تنفيذ استراتيجية تدريب المعلمين وتأهيلهم بالتعاون مع الجامعات (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020).

مفهوم الجودة

أشار ابن منظور في لسان العرب أن الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة، وجَودة: أي صار جيدا، وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، 1948، ص72).

أما في الاصطلاح فقد تعددت مفاهيم الجودة وفقا لمجالاتها ونظرة المهتمين بها عالميا وإقليميا، فهناك من ينظر إليها على أساس التصميم أو المنتج وإرضاء العملاء، ويرى إدوارد ديمنج وهو من أهم رواد إدارة الجودة الشاملة أنها: "ترجمة الاحتياجات المستقبلة للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس، فيتم تصميم المنتج وتقديمه لكسب رضا العميل (الحربي، 2002، ص15).

أما تعريفها في مجال التربية والتعليم فيرى الزواوي (2003، ص34) أنها: "معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن". ومن خلال استعراض تعريفات مجالات الجودة يمكن القول بأنها تشتمل على "الكفاءة والفعالية معا، وذلك لأن الكفاءة تعني: الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة" (عليمات، 2004، ص16)، والفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف والمخرجات.

أسباب الأخذ بمفاهيم الجودة في التربية والتعليم

حظي منهج الجودة في التربية والتعليم في السنوات الأخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين لدوره الريادي في تحسين العمل التربوي والتعليمي بصفة عامة وتطويره، ومساعدة العاملين

في الميدان التربوي، وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسن أدائهم، إضافة إلى كونه مطلبا تربويا وتعليميا يمثل نهجا إداريا قادرا على التغيير إلى الأفضل، بل" وإحدى الركائز الرئيسية لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ويتكيف معها (المديريس، 2004).

حيثما وجد منهج الجودة وفلسفته وضوابطه ومعاييره ومبادئه، فمن المرجح أن يوجد تحسن وتطور ملحوظ في أداء العاملين في المجتمع المدرسي. لذلك أصبح منهج الجودة مطلبا أساسيا في ظل الثورة المعلوماتية الشاملة لتطوير العمل التربوي والتعليمي في مدارسنا لعدة جوانب منها ما أشار إليه (عليمات، 2004):

1. أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت، وبأقل جهد وأقل تكلفة.
2. تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.
3. إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.
4. تحسن سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع.
5. تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية، أو الأخلاقية.

أسس تحقيق الجودة في التربية والتعليم:

اقترح طعيمة (2001) استراتيجيات لتحقيق الجودة، بالاستفادة من الوسائل التي طرحها رائد الجودة الأمريكي ديمنج وهذه الوسائل هي (العاجز ونشوان، 2007):

1. دراسة نظم الجودة.
2. تأكيد مشاركة الأفراد والمؤسسات في تشخيص معوقات الجودة والسعي لحلها.
3. التركيز على دراسة آثار عدم تطبيق الجودة.
4. اتخاذ البيئة المحلية للمتعلم بيئات تعليمية.
5. توجيه العناية للأنشطة العملية قصد إكساب المتعلم خبرات مباشرة.

مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية

تهتم كثير من دول العالم بموضوع الجودة باعتباره أحد الجوانب الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية، حتى أصبح شعارا يرفعه الجميع لمواجهة تدني المخرجات التربوية والتعليمية. وهناك مجموعة من الإجراءات اتفق بعض الباحثين عليها، فرأى كل من: (عبد المحسن توفيق، 1996)، و(الحربي، 2002)، و(عليمات، 2004)، و(إبراهيم، 2003) أن مرحل التطبيق الرئيسية، على النحو التالي:

- المرحلة الأولى: الاقتناع وتبني الإدارة العليا الجودة.
- المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط، وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية والاستراتيجية، وتكوين مجلس استشاري للجودة، والإعداد لبرامج التدريب، وتحديد الموارد المالية.
- المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ، ويتم فيها اختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ، وتدريبهم على أحدث الوسائل المتعلقة بالجودة.
- المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم، ويتم في هذه المرحلة طرح بعض التساؤلات حول جوانب القوة أو الضعف في المؤسسة قبل التطبيق.
- المرحلة الخامسة: مرحلة النشر وتبادل الخبرات، فمن خلال مرحلة التقويم يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من التطبيق بغرض تبادل الخبرات بين المؤسسات.

معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم

يتفق العديد من الباحثين على وجود العديد من المعوقات التي تحول دون النجاح الكامل في مجال تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام والعالي وأهمها (العاجز، ونشوان، 2007):

1. نقص الإمكانات المادية وضعف مدخلات التعليم المتوفرة مقارنة بالدول المتقدمة التي تطبق الجودة.
2. ضعف ثقافة الجودة لدى العاملين في مجال التعليم العام والعالي وحتى المستفيدين من برامج الجودة.

3. نتائج تطبيق الجودة الشاملة تحتاج مدة زمنية طويلة نسبيا وتطبيق خطط استراتيجية طويلة المدى، وليس تخطيطا تكتيكيا سريعا يرغب مطبقوه في رؤية نتائج سريعة لعملهم.

4. أصبح تطبيق الجودة الشاملة مفهوما يركز على الشكل وليس علي المضمون، أي إن المؤسسات التعليمية تسعى إلى إنشاء دوائر ومراكز في الجامعات تتعلق بالجودة الشاملة على نحو شكلي دون الوعي الكامل بآليات التطبيق والتنفيذ ودون الدعم المادي والمعنوي من الإدارة العليا.

5. عدم وجود تعاون كامل بين الجامعات ومراكز الجودة فيها بالعناصر والمؤسسات المستفيدة من الجودة، أي ضعف العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

6. إمكانات المدارس والنظام المركزي المطبق في مجال التعليم لا تسمح للمديرين والمعلمين بالحرية الكاملة لتطبيق الجودة الشاملة، وكذلك ضعف كفايات المعلمين والمديرين.

الدراسات السابقــة

قامت السبيت (Alsubait, 2014) بدراسة لمعرفة العقبات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب في جامعة الملك فيصل، وكيفية التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ثلاثة مجالات وهي الموظفون الإداريون وأعضاء هيئة التدريس ومرافق الجامعة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة وزعتها على عينة حجمها (40) عضوا في هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت الباحثة إلى أنّ أكثر المعيقات لتطبيق الجودة كانت في مجال الموظفين الإداريين، وكان أهم معيق فيها هو عدم كفاية المديرين التنفيذيين في حل المشكلات، بينما جاء مجال أعضاء هيئة التدريس في المرتبة الثانية، وكان المعوق المتمثل بقلة الحوافز المادية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس من أعلى المعوقات، أمّا مجال مرافق الجامعة فجاء في المرتبة الثالثة، وكان معوق قصور التجهيزات الطبية في مستوصف الجامعة من أكبر المعيقات، وأوصت الباحثة بضرورة نشر ثقافة الجودة ومبادئ إدارة الجودة الشاملة بين العاملين في الجامعة.

وأجرى أتيينو وباتريك وأوغوينو (Atieno; & Patrick; and Ogweno, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العقبات الرئيسية التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة (KCA)، وقد أعدت هذه الدراسة لاختبار النظام الهيكلي تتعزز من شان إدارة الجودة الشاملة، إذ تسعى إلى اكتشاف حساسية النظم للموارد البشرية وأثرها في الأداء، وقد تم اختيار عينة طبقية بلغ حجمها (1234) فرد من فريق الإدارة العليا، ورؤساء الأقسام الأكاديميين والمحاضرين وموظفي الدعم والطلاب. ولجمع البيانات تم تصميم استبانات ومقابلات لعدد من أعضاء عينة اختيرت بشكل عشوائي، في حين تمّ الحصول على البيانات الثانوية من تقارير الجامعة حول تقدّم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى أن جامعة (KCA) تواجه تحديات في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة بسبب أن أفراد العينة لا يعرفون الطرق الفضلى لتنفيذها، إضافة إلى أنّ بعضهم يجهلون مبادئ إدارة الجودة الشاملة ولا يفهمون كيفية تعلمها.

وأجرى المنوري (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسات الجودة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (12) مدرسة مطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي في بعض المحافظات. واستخدمت الدراسة المنهج الإثنوجرافي المتعدد الأدوات كالملاحظة والمعايشة، والمشاركة، والمقابلة، وتحليل الوثائق، والسجلات. وتوصلت نتائج البحث إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي مطبق من حيث هو نظام جودة في مدارس السلطنة، غير أن ثقافة الجودة وممارساتها تتباين بين المدارس التي شملتها الدراسة وفقا لعدة أسباب، من أهمها أسلوب الإدارة المتبع في كل مدرسة.

وأنجز عيسان والشيدي (2017) دراسة سعت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (129) مشرف تربوي و(137) معلم أول. ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة مكونة من (53) فقرة موزعة على سبعة مجالات لمعايير الجودة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة تطبيق كبيرة لمعايير الجودة في مجال الموارد

البشرية وشؤون المتعلمين والتخطيط، ودرجة تطبيق متوسطة لمجالات الدراسة الأخرى. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة لصالح الإناث في جميع المجالات، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح المعلم الأول في جميع المجالات ماعدا مجال المنهج الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية توصل الباحث إلى أن موضوع تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية قد حظي باهتمام الباحثين، إذ تناولت دراسات عديدة عقبات تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مثل دراسة السبيت (Alsubait, 2014)، ودراسة أتيينو وباتريك وأوغوينو (Atieno; & Patrick; and Ogweno, 2014)، فيما تناولت دراسات أخرى واقع تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العام مثل دراسة المنوري (2015)، ودراسة عيسى والشيدي (2017)، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرف إلى مجالات الدراسة ومتغيراتها والأساليب الإحصائية في تحليل نتائجها وكذلك في بناء بنود الاستبانة ومجالاتها وفقراتها، كما استفاد من النتائج والتوصيات والمقترحات التي خرجت بها هذه الدراسات. ومن جانب آخر أفاد الباحث من هذه الدراسات في مجال منهجية البحث وأسلوبه، فقد أسهمت تلك الدراسات في إثراء هذه الدراسة بالخبرات الواردة فيها.

ولعل أهم ما يميز هذه الدراسة أنها عنيت بمعرفة معيقات تحقيق جودة التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل، إذ لم يتم تناول هذا الموضوع بهذه الصورة في الدراسات السابقة ــ على حد علم الباحث ــ إضافة إلى تفرد الدراسة بالتعرف على معيقات تحقيق جودة التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بشكل خاص، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتبين معيقات تحقيق جودة التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين وهم أحد أبرز المخططين للعملية التعليمية.

منهج الدراســة

أجريت هذه الدراسة خلال شهر أيلول من العام 2020، واستخدم الباحث في إنجازها المنهج المسحي لعينة الدراسة لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في مديرية تربية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (40) مشرفا ومشرفة، وتم إجراء المسح الشامل لمجتمع الدراسة، واسترداد (40) استبانة صالحة للتحليل بنسبة (100%) من حجم المجتمع الكلي. والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة وعينتها حسب المتغيرات الديموغرافية:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	24	60%
		أنثى	16	40%
2	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	27	67.5%
		ماجستير	11	27.5%
		دكتوراه	2	5%

يتضح من الجدول (1) أن معظم أفراد عينة الدراسة كانوا من الذكور إذ بلغت نسبتهم (60%) مقابل (40%) من الإناث، وأن أغلب أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فما دون، إذ بلغت نسبتهم (67.5%)، و(27.5%) من المشرفين من حملة الماجستير، و(5%) من حملة الدكتوراه.

أداة الدراســة

أعد الباحث استبانة لقياس معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام، بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة وخبرة الباحث، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

- **القسم الأول:** ويحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن المشرفة التربوية الذي يضطلع بتعبئة الاستبانة وهي: (الجنس، المؤهل العلمي).
- **القسم الثاني:** ويقيس معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام، ويتكون من سبعة مجالات:
- **المجال الأول:** معيقات تتعلق بالطالب، ويتكون من (5) فقرات.
- **المجال الثاني:** معيقات تتعلق بالمعلم، ويتكون من (6) فقرات.
- **المجال الثالث:** معيقات تتعلق بالبيئة المدرسية، ويتكون من (6) فقرات.
- **المجال الرابع:** معيقات تتعلق بالمناهج المدرسية، ويتكون من (6) فقرات.
- **المجال الخامس:** معيقات تتعلق بالأنظمة والقوانين والتعليمات، ويتكون من (6) فقرات.
- **المجال السادس:** معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية، ويتكون من (5) فقرات.
- **المجال السابع:** معيقات تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي، ويتكون من (6) فقرات.
- **القسم الثالث:** سؤال مفتوح يتضمن المقترحات اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام.

صــدق الأداة

يعبر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وضعت لقياسه، وقد عرض الباحث الاستبانة على عدد من المختصين وذوي الخبرة في التربية والتعليم، وفي عدد من الجامعات الفلسطينية من حملة شهادات الدكتوراه، وأعيدت صياغة الاستبانة بشكلها النهائي ليُصبح عدد فقراتها (40) فقرة.

ثبــات الأداة

للتحقق من ثبات أداة القياس تم فحص الثبات لفقرات الاستبانة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، وذلك وفق الجدول (2).

الجدول (2): مصفوفة معاملات الثبات لأبعاد مجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب معاملات الثبات كرونباخ ألفا

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
معيقات تتعلق بالطالب	5	0.429
معيقات تتعلق بالمعلم	6	0.632
معيقات تتعلق بالبيئة المدرسية	6	0.751
معيقات تتعلق بالمنهاج المدرسي	6	0.843
معيقات تتعلق بالأنظمة والتعليمات	6	0.664
معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية	5	0.887
معيقات تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي	6	0.786
الدرجة الكلية	**40**	**0.919**

من خلال النظر إلى الجدول (2) يتبين أن معاملات ثبات الأداة تراوحت ما بين (0.429) و(0.887)، وقد حصل مجال المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية على أعلى معامل ثبات، في حين حصل مجال المعيقات التي تتعلق بالطالب على أدنى معامل ثبات، وأخيرا بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية (0.919)، وهو ما يشير إلى دقة مقبولة في أداة القياس.

المعالجة الإحصائيـة

بعد جمع بيانات الدراسة عمد الباحثون إلى مراجعتها وذلك تمهيدا لإدخالها إلى الحاسب. وقد تم إدخالها إلى الحاسب وذلك بإعطائها أرقاما معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية رقمية، إذ أعطيت الإجابة أوافق بشدة خمس درجات، والإجابة أوافق أربع درجات، والإجابة محايد ثلاث درجات، والإجابة لا أوافق درجتين، والإجابة لا أوافق بشدة درجة واحدة، وذلك في جميع فقرات الدراسة.

وبذلك أصبح الاستبيان يقيس معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام بالاتجاه الموجب. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد والتكرارات، والمتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي One-way ANOVA، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS)).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات

يتناول هذا المبحث عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة حول معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام، وفقا لتساؤلات الدراسة وفرضياتها، ويمكن تفسير قيمة المتوسط كما في الجدول (3):

الجدول (3): دلالة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الدلالة	الدلالة حسب الاستبانة
1.79-1	منخفض جدا	لا أوافق بشدة
2.59-1.80	منخفض	لا أوافق
3.39-2.60	متوسط	غير متأكد
4.19-3.40	مرتفع	أوافق
5.00-4.20	مرتفع جدا	أوافق بشدة

وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- **السؤال الرئيس الأول:** ما معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة، ويوضح ذلك الجدول (4):

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية حول معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام

مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـــة
معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية	3.85	0.662	مرتفع
معيقات تتعلق بالأنظمة والتعليمات	3.73	0.506	مرتفع

مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـــة
معيقات تتعلق بالمعلم	3.51	0.458	مرتفع
معيقات تتعلق بالطالب	3.48	0.448	مرتفع
معيقات تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي	3.45	0.631	مرتفع
معيقات تتعلق بالمنهاج المدرسي	3.40	0.723	مرتفع
معيقات تتعلق بالبيئة المدرسية	3.33	0.565	متوسط
الدرجة الكلية للمعيقات بشكل عام	3.53	0.419	مرتفع

عند النظر إلى الجدول (4) يتضح أن معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام جاءت مرتفعة بشكل عام بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.419)، وجاءت أعلى مجالات معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام وبدرجة مرتفعة: المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.616)، تلا ذلك المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.506)، ثم المعيقات التي تتعلق بالمعلم بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.458)، ثم المعيقات التي تتعلق بالطالب بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.448)، ثم المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.631)، ثم المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.723)، في حين جاءت أدنى مجالات معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام وبدرجة متوسطة: المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.565).

س1) ما المعيقات التي تتعلق بالطالب لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالطالب، ويوضح ذلك الجدول (5):

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالطالب حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	قلة دافعية الطالب نحو التعلم	4.00	0.877	مرتفع
2	2	الوضع النفسي والوجداني السيئ للطالب	3.72	0.876	مرتفع
3	3	عدم تمكن الطالب من المعارف والمهارات السابقة اللازمة للتعلم	3.70	0.848	مرتفع
4	4	تدني المستوى التعليمي للأبوين وأفراد الأسرة	3.15	0.769	متوسط
5	5	انخفاض قدرات الطالب العقلية	2.85	0.863	متوسط

عند النظر إلى الجدول (5) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالطالب وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (قلة دافعية الطالب نحو التعلم) بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.887)، تلا ذلك الفقرة التي تنص على (الوضع النفسي والوجداني السيئ للطالب) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.876)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم تمكن الطالب من المعارف والمهارات السابقة اللازمة للتعلم) بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.848)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (انخفاض قدرات الطالب العقلية) بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.863)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (تدني المستوى التعليمي للأبوين وأفراد الأسرة) بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.769).

س2) ما المعيقات التي تتعلق بالمعلم لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالطالب، ويوضح ذلك الجدول (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالمعلم حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	انخفاض دافعية المعلم وحماسه للعملية التعليمية	4.30	0.516	مرتفع جدا
2	2	استخدام المعلم لأساليب تدريس وطرائق تقليدية لا تناسب الطلبة	3.75	0.742	مرتفع
3	3	عدم استثمار المعلم للموجودات وامكانات المدرسة المتوفرة أثناء تعليمه	3.60	0.777	مرتفع
4	4	عدم تمكن المعلم من المقررات التي يدرسها	3.22	0.831	متوسط
5	5	عدم تأهيل المعلمين أثناء الخدمة بصورة كافية	3.20	0.822	متوسط
6	6	استخدام المعلم لأساليب عنيفة في تعامله مع الطلبة	3.02	0.891	متوسط

عند النظر إلى الجدول (6) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالمعلم وبدرجة مرتفعة جدا تمثلت في الفقرة التي تنص على (انخفاض دافعية المعلم وحماسه للعملية التعليمية) بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.516)، تلتها وبدرجة مرتفعة الفقرة التي تنص على (استخدام المعلم لأساليب تدريس وطرائق تقليدية لا تناسب الطلبة) بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.742)، ثم الفقرة التي تنص على (عدم استثمار المعلم للموجودات وإمكانات المدرسة المتوفرة أثناء تعلميه) بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.77)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (استخدام المعلم لأساليب عنيفة في تعامله مع الطلبة) بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.891).

س3) ما المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالطالب، ويوضح ذلك الجدول (7):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالبيئة المدرسية حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	البيئة المدرسية غير جاذبة للطلبة	3.60	0.900	مرتفع
1	2	عدم توفر ميزانية كافية للمدرسة	3.50	0.784	مرتفع
3	3	عدم توفر مرافق تعليمية ملائمة مثل: المكتبة، المختبر...	3.42	0.843	مرتفع
5	4	ممارسة العنف في المدرسة سواء من قبل المعلمين أو الطلبة	3.30	0.966	متوسط
4	5	عدم توافر ساحات ومرافق كافية (حمامات، مشربيات...)	3.12	0.757	متوسط
2	6	عدم الصيانة الدورية للمبنى المدرسي	3.07	0.828	متوسط

من خلال النظر إلى الجدول (7) ومن استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على أن (البيئة المدرسية غير جاذبة للطلبة) بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.900)، ثم الفقرة التي تنص على (عدم توفر ميزانية كافية للمدرسة) بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.784)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم توفر مرافق تعليمية ملائمة مثل: المكتبة، المختبر...) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.843)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (عدم الصيانة الدورية للمبنى المدرسي) بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.828).

س4) ما المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي، ويوضح ذلك الجدول (8):

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالمنهاج المدرسي حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	1	عدم ملاءمة المناهج الدراسية لسوق العمل.	3.62	0.704	مرتفع
3	2	كثرة المقررات الدراسية التي تعطى للطالب.	3.52	0.984	مرتفع
1	3	عدم قدرة المناهج على إكساب الطلاب القدرة على حل المشكلات.	3.42	0.984	مرتفع
5	4	عدم التسلسل والتتابع في طرح المقررات الدراسية	3.37	0.952	متوسط
2	5	عدم قدرة المناهج على إكساب الطلاب القدرة على التفكير الإبداعي.	3.27	1.12	متوسط
6	6	عدم ملاءمة المقررات للفروق الفردية بين الطلبة	3.17	1.00	متوسط

عند النظر إلى الجدول (8) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالمنهاج المدرسي وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (عدم ملاءمة المناهج الدراسية لسوق العمل) بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.704) تلتها الفقرة التي تنص على (كثرة المقررات الدراسية التي تعطى للطالب) بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.984)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم قدرة المناهج على إكساب الطلاب القدرة على حل المشكلات) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.984)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (عدم ملاءمة المقررات للفروق الفردية بين الطلبة) بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.00).

س5) ما المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات، ويوضح ذلك الجدول (9):

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالأنظمة والتعليمات حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	1	خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز العاملين	4.22	0.479	مرتفع جدا
4	2	نظام النجاح والرسوب والإكمال المطبق لا يحفز الطلبة على التعلم والتعليم	3.92	0.693	مرتفع
6	3	خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز الطلبة	3.90	0.810	مرتفع
3	4	عدم إشراك الطلبة في وضع القوانين في المدرسة.	3.65	0.921	مرتفع
1	5	القوانين والتعليمات المطبقة على الطلبة قديمة ولا تناسبهم	3.42	0.957	مرتفع
2	6	عدم معرفة الطلبة بالقوانين والتعليمات المطبقة	3.30	0.992	متوسط

انطلاقا من الجدول (9) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالأنظمة والتعليمات وبدرجة مرتفعة جدا تمثلت في الفقرة التي تنص على (خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز العاملين) بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.479) تلتها وبدرجة مرتفعة الفقرة التي تنص على أن (نظام النجاح والرسوب والإكمال المطبق لا يحفز الطلبة على التعلم والتعليم) بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.692)، ثم الفقرة التي تنص على (خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز الطلبة) بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.810)، ثم الفقرة التي تنص على (عدم إشراك الطلبة في وضع القوانين في المدرسة) بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.921)، وأخيرا الفقرة التي تنص على أن (القوانين والتعليمات المطبقة على الطلبة قديمة ولا تناسبهم) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.957)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (عدم معرفة الطلبة بالقوانين والتعليمات المطبقة) بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.992).

س6) ما المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، ويوضح ذلك الجدول (10):

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1		مديرو المدارس غير مؤهلين بشكل كاف لقيادة مدارسهم بأسلوب عصري حديث.	4.00	0.679	مرتفع
2		ميل مديري المدارس الى المركزية في العمل.	3.87	0.965	مرتفع
3		سيطرة الشخصية الإدارية على مديري المدارس.	3.87	0.790	مرتفع
4		ضعف الشخصية القيادية لدى مديري المدارس.	3.87	0.686	مرتفع
5		عدم قيام مديري المدارس بمشاورة العاملين عند اتخاذ القرارات.	3.65	0.833	مرتفع

بعد النظر إلى الجدول (10) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي نصها (مديرو المدارس غير مؤهلين بشكل كاف لقيادة مدارسهم بأسلوب عصري حديث) بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.679)، تلتها الفقرة التي تنص على (ميل مديري المدارس إلى المركزية في العمل) بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.965)، فالفقرة التي تنص على (سيطرة الشخصية الإدارية على مديري المدارس) بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.790)، فالفقرة التي تنص على (ضعف الشخصية القيادية لدى مديري المدارس) بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.686)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم قيام مديري المدارس بمشاورة العاملين عند اتخاذ القرارات) بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.833).

س7) ما المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي، ويوضح ذلك الجدول (11):

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول المعيقات المتعلقة بالأهل والمجتمع المحلي حسب الأهمية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	ضعف تواصل الأهل مع المدرسة	4.00	0.784	مرتفع
1	2	النظرة السلبية للمدرسة من قبل المجتمع المحلي.	3.67	1.02	مرتفع
3	3	عدم قيام المدرسة بتقديم خدمات للمجتمع المحلي	3.35	0.769	متوسط
6	4	عدم قيام المدرسة بإشراك مؤسسات المجتمع المحلي في قراراتها	3.32	0.888	متوسط
5	5	قلة تواصل مؤسسات المجتمع المحلي مع المدارس	3.27	0.933	متوسط
4	6	مساهمة المجتمع المحلي في بناء المدارس وتجهيزها قليلة ومحدودة	3.07	1.02	متوسط

بالنظر إلى الجدول (11) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يتبين أن أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالأهل والمجتمع المحلي وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (ضعف تواصل الأهل مع المدرسة) بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.784) وأخيرا الفقرة التي تنص على (النظرة السلبية للمدرسة من قبل المجتمع المحلي) بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.02)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (مساهمة المجتمع المحلي في بناء المدارس وتجهيزها قليلة ومحدودة) بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.02).

س8) ما المقترحات اللازمة لتحقيق جودة التعليم العام؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للمقترحات اللازمة لتحقيق جودة التعليم، ويوضح ذلك الجدول (12):

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول معيقات تحقيق الجودة المتعلقة بالطالب حسب الأهمية

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
1	إنصاف المعلم ماديا وتحقيق الأمن الوظيفي له.	12	30%
2	التدريب الجيد للطلبة في الجامعات بشكل يناسب ما هو مطلوب في المدارس.	12	30%
3	تحسين مستوى التعليم الجامعي.	10	25%
4	تبسيط المحتوى والأساليب وعدم تعقيدها بتجارب الدول، وتطبيقها علينا وإشراك جميع المعلمين في وضع أسس التعليم في فلسطين.	10	25%
5	رفع قيمة العلم من خلال تقدير جهد المعلمين وتقديم الحوافز لهم.	10	25%
6	العمل من خلال وزارة التربية والتعليم لسن قوانين وتعليمات لتحويل المدارس إلى بيئات آمنة وجاذبة للطلبة.	10	25%
7	الثبات في قرارات الوزارة والتأني في اتخاذها والابتعاد عن العشوائية.	8	20%
8	إعادة بناء المناهج وأنظمة المدارس على نمط يناسب التدريس في القرن الحادي والعشرين	8	20%
9	رفع مستوى الرقابة والمتابعة	8	20%
10	إعادة صياغة الوعي لدى الطلبة ليصبح التفكير الناقد بدل الحفظ المقلد	6	15%
11	تدريب أكثر للمديرين والمعلمين	5	12.5%
12	التناسب بين المقررات الجامعية والمتطلبات المطلوب توافرها في المعلم ليكون عنوانه الإبداع والتميز.	4	10%

عند النظر إلى الجدول (12) ومن خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، حول المقترحات اللازمة لتحقيق جودة التعليم العام، تكون المقترحات حسب الأهمية، كما يلي: (إنصاف المعلم ماديا وتحقيق الأمن الوظيفي له، التدريب الجيد للطلبة في الجامعات بشكل يناسب ما هو مطلوب في المدارس، تحسين مستوى التعليم الجامعي، تبسيط المحتوى والأساليب وعدم تعقيدها بتجارب الدول، وتطبيقها علينا وإشراك جميع المعلمين في وضع أسس التعليم في فلسطين، رفع قيمة العلم من خلال تقدير جهد المعلمين وتقديم الحوافز لهم، العمل من خلال وزارة التربية والتعليم لسن قوانين وتعليمات لتحويل المدارس إلى بيئات آمنة وجاذبة للطلبة، الثبات في قرارات الوزارة والتأني في اتخاذها والابتعاد عن العشوائية، إعادة بناء المناهج وأنظمة المدارس على نمط يناسب التدريس في القرن الحادي والعشرين، رفع مستوى الرقابة والمتابعة، إعادة صياغة الوعي لدى الطلبة ليصبح التفكير الناقد بدل الحفظ المقلد، تدريب أكثر للمديرين والمعلمين، التناسب بين المقررات الجامعية والمتطلبات المطلوب توافرها في المعلم ليكون عنوانه الإبداع والتميز).

اختبار فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05≥) في معيقات تحقيق الجودة في التعليم بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي). وللإجابة عن الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، واختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين ذلك الجداول من (13-14):

حسب متغير الجنس:

الجدول (13): نتائج اختبار "ت" للفروق في معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ذكر	24	3.54	0.362	23	0.105	0.917
أنثى	16	3.52	0.505	15		

من النظر إلى الجدول (13) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين، إذ كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 وهي غير دالة إحصائيا. ويعزى ذلك إلى أن المشرف التربوي يلمس المعيقات من خلال عمله ومتابعته للمعلمين والمناهج المدرسية وزياراته الدورية للمدارس بغض النظر عن جنسه.

حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام تبعا لمتغير: المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام	بكالوريوس فما دون	21	3.43	4.32	بين المجموعات	0.607	2	0.303	1.794	0.184
	ماجستير	17	3.68	0.72	داخل المجموعات	6.258	37	0.169		
	دكتوراه	2	3.44	0.551						
	المجموع	40	3.55	0.419		6.865	39			

من خلال النظر إلى الجدول (13) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية جنوب الخليل، إذ كان مستوى الدلالة الإحصائية > 0.05 وهو غير دال إحصائيا، ويعزى ذلك إلى أن المشرف التربوي الذي يلمس المعيقات من خلال عمله ومتابعته للمعلمين والمناهج المدرسية وزياراته الدورية للمدارس بغض النظر عن مؤهله العلمي.

نتائج الدراســة

في ضوء تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام جاءت مرتفعة بشكل عام، وجاءت أعلى مجالات معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام وبدرجة مرتفعة وعلى الترتيب: (المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات، المعيقات التي تتعلق بالمعلم، المعيقات التي تتعلق بالطالب، المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي، المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي، المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية).
- أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالطالب وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (قلة دافعية الطالب نحو التعلم)، ثم الفقرة التي تنص على (الوضع النفسي والوجداني السيئ للطالب) وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم تمكن الطالب من المعارف والمهارات السابقة اللازمة للتعلم)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (انخفاض قدرات الطالب العقلية)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (تدني المستوى التعليمي للأبوين وأفراد الأسرة).
- أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالمعلم وبدرجة مرتفعة جدا تمثلت في الفقرة التي تنص على (انخفاض دافعية المعلم وحماسه للعملية التعليمية)، ثم وبدرجة مرتفعة الفقرة التي تنص على (استخدام المعلم لأساليب تدريس وطرائق تقليدية لا تناسب الطلبة)، ثم الفقرة التي تنص على (عدم استثمار المعلم للموجودات وإمكانات المدرسة المتوفرة أثناء تعلمه)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (استخدام المعلم لأساليب عنيفة في تعامله مع الطلبة).
- أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (البيئة المدرسية غير جاذبة للطلبة)، ثم الفقرة التي تنص على (عدم توفر ميزانية كافية للمدرسة)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم توفر مرافق تعليمية ملائمة مثل: المكتبة، المختبر...)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (عدم الصيانة الدورية للمبنى المدرسي).
- أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالمنهاج المدرسي وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (عدم ملاءمة المناهج الدراسية لسوق العمل)، تلتها الفقرة التي تنص على (كثرة المقررات

الدراسية التي تعطى للطالب)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم قدرة المناهج على إكساب الطلاب القدرة على حل المشكلات)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (عدم ملاءمة المقررات للفروق الفردية بين الطلبة).

- أعلى الفقرات المتعلقة بالأنظمة والتعليمات وبدرجة مرتفعة جدا تمثلت في الفقرة التي تنص على (خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز العاملين)، تلتها وبدرجة مرتفعة الفقرة التي تنص على (نظام النجاح والرسوب والإكمال المطبق لا يحفز الطلبة على التعلم والتعليم)، ثم الفقرة التي تنص على (خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز الطلبة)، ثم الفقرة التي تنص على (عدم إشراك الطلبة في وضع القوانين في المدرسة)، وأخيرا الفقرة التي تنص على أن (القوانين والتعليمات المطبقة على الطلبة قديمة ولا تناسبهم)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (عدم معرفة الطلبة بالقوانين والتعليمات المطبقة).
- أعلى فقرات المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية تمثلت وبدرجة مرتفعة في الفقرة التي مفادها (مديرو المدارس غير مؤهلين بشكل كاف لقيادة مدارسهم بأسلوب عصري حديث)، تلتها الفقرة التي تنص على (ميل مديري المدارس الى المركزية في العمل)، والفقرة التي تنص على (سيطرة الشخصية الإدارية على مديري المدارس)، والفقرة التي تنص على (ضعف الشخصية القيادية لدى مديري المدارس)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (عدم قيام مديري المدارس بمشاورة العاملين عند اتخاذ القرارات).
- أعلى فقرات المعيقات المتعلقة بالأهل والمجتمع المحلي وبدرجة مرتفعة تمثلت في الفقرة التي تنص على (ضعف تواصل الأهل مع المدرسة)، وأخيرا الفقرة التي تنص على (النظرة السلبية إلى المدرسة من قبل المجتمع المحلي)، في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على أن (مساهمة المجتمع المحلي في بناء المدارس وتجهيزها قليلة ومحدودة).
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين وهي تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الخلاصــة

تبين من خلال تحليل البيانات أن معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام كانت مرتفعة بشكل عام، وجاءت مجالاتها على هذا الترتيب: المعيقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات، المعيقات التي تتعلق بالمعلم، المعيقات التي تتعلق بالطالب، المعيقات التي تتعلق بالأهل والمجتمع المحلي، المعيقات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي، المعيقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية.

وفي ما يلي خلاصة لمعيقات تحقيق الجودة في كل مجال من مجالات الدراسة:

1. **المعيقات المتعلقة بالطالب:** تبين أن دافعية الطالب نحو التعلم قليلة، وأن وضعه النفسي والوجداني سيئ، وكذلك عدم تمكن الطالب من المعارف والمهارات السابقة اللازمة للتعلم.
2. **المعيقات المتعلقة بالمعلم:** تبين انخفاض دافعية المعلم وحماسه للعملية التعليمية، واستخدامه لأساليب تدريس وطرائق تقليدية لا تناسب الطلبة، وعدم استثماره للموجودات وإمكانات المدرسة المتوفرة أثناء تعلمه.
3. **المعيقات المتعلقة بالبيئة المدرسية:** تبين أن البيئة المدرسية غير جاذبة للطلبة، وعدم توفر ميزانية كافية للمدرسة، وأيضا عدم توفر مرافق تعليمية ملائمة مثل: المكتبة، والمختبر وغيرهما.
4. **المعيقات المتعلقة بالمنهاج المدرسي:** تبين عدم ملاءمة المناهج الدراسية لسوق العمل، وكثرة المقررات الدراسية، وعدم قدرة المناهج على إكساب الطلاب القدرة على حل المشكلات.
5. **المعيقات المتعلقة بالأنظمة والتعليمات:** تبين خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز العاملين، وأيضا نظام النجاح والرسوب والإكمال المطبق لا يحفز الطلبة على التعلم والتعليم، مع خلو القوانين التربوية من نظام واضح وفعال لتحفيز الطلبة، ولا إشراك للطلبة في وضع القوانين في المدرسة، إلى جانب كون القوانين والتعليمات المطبقة عليهم قديمة ولا تناسبهم.

6. **المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية:** تبين أن مديري المدارس غير مؤهلين بشكل كاف لقيادة مدارسهم بأسلوب عصري حديث، وهم ميالون الى المركزية في العمل، تسيطر الشخصية الإدارية عليهم، مع ضعف في القدرات الإدارية، وهم لا يعمدون إلى مشاورة العاملين عند اتخاذ القرارات.

7. **المعيقات المتعلقة بالأهل والمجتمع المحلي:** تبين ضعف تواصل الأهل مع المدرسة، ووجود النظرة السلبية إلى لمدرسة من قبل المجتمع المحلي.

وأيضا أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معيقات تحقيق الجودة في التعليم العام في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

التوصيـات

في ضوء نتائج الدراسة وأهدافها يوصي الباحث بما يلي:

توصيات بخصوص الطلاب:

1. زيادة دافعية الطالب نحو التعلم من خلال توفير الحوافز المعنوية والعينية للطلبة.
2. تعزيز الوضع النفسي والوجداني للطالب.
3. صقل المعارف والمهارات لدى الطالب وتعزيزها.

توصيات بخصوص المعلم:

1. زيادة دافعية المعلم وزيادة حماسه للعملية التعليمية من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية، بما في ذلك الرواتب.
2. حث المعلمين على استخدام أساليب تدريس وطرائق حديثة تناسب الطلبة.
3. حث المعلمين على استثمار الموجودات وإمكانات المدرسة المتوفرة أثناء التدريس.

توصيات بخصوص البيئة المدرسية:

1. العمل على تحسين البيئة المدرسية لتصبح جاذبة للطلبة، وذلك من خلال توفير المتطلبات الضرورية واللازمة.
2. توفير ميزانيات كافية للمدرسة.
3. العمل على توفير مرافق تعليمية ملائمة مثل: المكتبة، والمختبر...

توصيات بخصوص المنهاج المدرسي:

1. العمل على صياغة مناهج مدرسية ملائمة لسوق العمل.
2. العمل على تقليص المقررات الدراسية التي تعطى للطالب، واقتصارها على المقررات المهمة والضرورية.
3. صياغة مناهج دراسية توفر قدرة الطلاب على حل المشكلات.

توصيات بخصوص الأنظمة والتعليمات:

1. إعادة صياغة القوانين التربوية، لتتضمن نظاما واضحا وفعالا يحفز العاملين والطلبة.
2. إعادة صياغة نظام النجاح والرسوب والإكمال المطبق، ليحفز الطلبة على التعلم.

3. إشراك الطلبة في وضع القوانين في المدرسة.
4. تحديث القوانين والتعليمات المطبقة على الطلبة بشكل مستمر لتلائم احتياجات الطلبة.

توصيات بخصوص الإدارة المدرسية:

1. تأهيل مديري المدارس بشكل كاف لقيادة مدارسهم بأسلوب عصري حديث.
2. ابتعاد مديري المدارس عن المركزية في العمل.
3. تعزيز الشخصية القيادية لدى مديري المدارس وتنميها.
4. عمل مديري المدارس على مشاورة العاملين عند اتخاذ القرارات.

توصيات بخصوص الأهل والمجتمع المحلي:

1. تعزيز تواصل الأهل مع المدرسة.
2. تعزيز النظرة الإيجابية إلى المدرسة من قبل المجتمع المحلي.

توصيات عامة:

1. إنصاف المعلم ماديا وتحقيق الأمن الوظيفي له.
2. التدريب الجيد للطلبة في الجامعات بشكل يناسب ما هو مطلوب في المدارس.
3. تحسين مستوى التعليم الجامعي.
4. تبسيط المحتوى والأساليب وعدم تعقيدها محاكاة لتجارب الدول، وإشراك جميع المعلمين في وضع أسس التعليم في فلسطين.
5. رفع قيمة العلم من خلال تقدير جهد المعلمين وتقديم الحوافز لهم.
6. العمل من خلال وزارة التربية والتعليم على سن قوانين وتعليمات لتحويل المدارس إلى بيئات آمنة وجاذبة للطلبة.
7. الثبات في قرارات الوزارة والتأني في اتخاذها والابتعاد عن العشوائية.
8. إعادة بناء المناهج وأنظمة المدارس على نمط يناسب التدريس في القرن الحادي والعشرين.
9. رفع مستوى الرقابة والمتابعة.
10. إعادة صياغة الوعي لدى الطلبة لبناء التفكير الناقد بدل الحفظ المقلد.
11. تدريب أكثر للمديرين والمعلمين.
12. التناسب بين المقررات الجامعية والمتطلبات المطلوب توافرها في المعلم ليكون عنوانه الإبداع والتميز.

قائمة المراجــع

- إبراهيم، أحمد. (2003).“ الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية“، الإسكندرية: دار الوفاء.
- ابن منظور، جمال الدين أحمد. (1984).“لسان العرب“، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- بريجيه، أروى. (2016).“معوقات تطبيق الجودة في المدارس“، موقع على الأنترنت، https:\\mawdoo3.com\%D9%85%D8%B9%D9%88%D9%82%D8%A7%D8%AA_%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A-F%D8%A7%D8%B1%D8%B3 (15\9\2020).
- ثابت، حكيم كامل. (1983).“الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي“، القاهرة: دار المعرفة.
- ثابت، زياد محمد. (2007). “الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها“، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث-الجودة في التعليم الفلسطيني “مدخل للتميز“ (30-31 أكتوبر، 2007)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحربي، حياة محمد سعيد، (2002). “إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية“، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- الزواوي، خالد محمد. (2003). “الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي“. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- السعو، صابرين. (2016). “معوقات الجودة في التعليم“، موقع على الأنترنت، https: \\mawdoo3.com\%D9%85%D8%B9%D9%88%D9%82%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85.
- العاجز، فؤاد، ونشوان، جميل. (2007). “معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة“، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثالث بعنوان الجودة في التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- عبد المحسن، توفيق محمد. (1996).“ تخطيط ومراقبة جودة المنتجات مدخل إدارة الجودة الشاملة“، ط2. القاهرة: دار النهضة.
- عليمات، صالح ناصر. (2004). “إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)“. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عيسان، صالحة عبد الله؛ والشيدي فايزة بنت أحمد. (2017). “درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس، مجلد (12)، عدد (2).
- المديريس. (2004). “نشرة بعنوان الجودة الشاملة، في ضوء لقاء قادة العمل التربوي بالباحة.
- المنوري، زليخة بنت ساعد. (2015). “تطوير إدارة الجودة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء الفكر التربوي المعاصر“، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.
- وزارة التربية والتعليم. (2020). “نشأة الوزارة“، الموقع الرسمي،

http: \\www.moehe.gov.ps\.

- Alsubait, N. (2014). “Obstacles to the Application of Total Quality Management in King Faisal University”, Interdisciplinary Journal of Research in Business, 3 (9), (208-219).
- Atieno, O; Patrick, O; and Ogweno, L. (2014).”Obstacles to the Implementation of Total Quality Management and Organizational Performance in Private Higher Learning Institutions”, IOSR Journal of Business and Management, 16 (5), 7-16.
- Haksen & others. (2000).” Service Management and Operations”, 2ns edition, Prentice Hall Upper, Saddle River, New Jersey.

مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين في ضوء التفوق الدراسي والنوع الاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين في مدارس محافظة ريف دمشق

د. ضحى عبود
قسم الإرشاد النفسي
كلية التربية - جامعة دمشق
duhaaboud@yahoo.fr

الملخـــص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مدارس المرحلة الثانوية في محافظة ريف دمشق. وتكونت عينة الدراسة من 280 طالبا وطالبة، منهم (110) ذكور و(170) إناث، وقد سحبت بطريقة قصدية من الطلبة المتفوقين دراسيا. استخدم مقياس المعنى في الحياة (Edwards، 2007)، وتمت ترجمة المقياس والحصول على مؤشرات حول صدقه وثباته. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من بينها أن مستوى المعنى في الحياة بين طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا مرتفع جدا. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعنى في الحياة لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير نسبة التفوق في التحصيل الدراسي. ومن النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المعنى في الحياة لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث. أما بالنسبة إلى مستوى المعنى في الحياة حسب متغير مستوى تعليم الوالدين فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المعنى في الحياة لصالح المستوى التعليمي للأمهات ممن لديهن مؤهل تعليمي ثانوي أو جامعي، وعدم وجود فروق في مستوى المعنى في الحياة حسب متغير المستوى التعليمي للأب.

الكلمات المفتاحية: المعنى في الحياة، الطلبة المتفوقون دراسيا، المستوى التعليمي للوالدين.

The Meaning of Life Scale for Excellent 10th Grade Students in Light of Scholastic Excellence, Gender and Parents' Educational Level in the Schools of Rif Dimashq Governorate

Abstract

The survey under consideration aims to identify the meaning of life scale amongst the tenth grade excellent students (the secondary education) in the schools of Rif Dimashq Governorate. The study's sample consists of 280 male and female students, precisely 110 are males and 170 are females. The researcher uses The Meaning of Life Scale (Edwards, 2007), translates it and checks both its validity and reliability.

This paper reaches a number of conclusions. First of all, the meaning of life scale among the ten students who excelled in their studies is elevated. Second, while there are, statistically, no significant discrepancies in this scale ascribed to the degree of excellence in the educational achievement, proportionate with the gender factor, there is, amongst the representative sample, a large difference in the scale in favor of females.

As for the meaning of life scale in light of parents' educational level, the research displays the following results: On the one hand, there are, according to the statistics, significant variations in the meaning of life scale on account of the mothers' educational level in favor of those having a high school or university diploma. On the other hand, there are no differences attributed to the father's educational level in the scale mentioned above.

Key words: Meaning of life, excellent students, parents' educational level.

مقدمــة

تم اقتباس أهمية الشعور بالمعنى في الحياة من كتابات الفيلسوف نيتشه (Nietzsche, 1888) في كتابه المشهور "غسق الأوثان"، من لديه سبب للعيش يمكنه أن يتحمل أي شيء تقريبا. "وأيضا كل ما لا يقتلني يجعلني أقوى".

فالنمو النفسي بالنسبة إلى (نيتشه) من أهم الأشياء، فليس على التجارب أن تكون ممتعة حتى تكون مفيدة بالنسبة لنا، وغالبا ما تجعلنا المعاناة نشعر بقيمة حياتنا، فنحن نكبر من خلال اكتساب الخبرات الجيدة أو السيئة، طالما أبقيناها حية بعد انقضائها بطبيعة الحال.

ويعتبر "المعنى" في الحياة من المفاهيم النفسية الحديثة التي تطورت على يد رائد العلاج بالمعنى فيكتور فرانكل (Victor Frankl). وعرّف فرانكل (Frankl,1982) المعنى في الحياة بأنه حالة يسعى الإنسان للوصول إليها، لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجله، وهي تحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل في إرادة المعنى (Frankl, 1982, p 131).

وقد اقترح فرانكل (Frankl, 1963) مستويين للمعنى في الحياة مؤقتين ونهائيين، إذ تولّد المهام والأحداث اليومية معنى مؤقتا للحياة، في حين تؤدي المعتقدات والخبرات الأعمق مثل الممارسات الروحية إلى الشعور بالمعنى النهائي. ويعتقد فرانكل أن المعنى في الحياة لا يتم إنشاؤه أو إعطاؤه لشخص ما، بل هو موجود بالفعل ويجب اكتشافه. وأشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من القيم تعطي معنى وجود الفرد: القيم الإبداعية والقيم التجريبية والقيم السلوكية. وقوة كل من هذه القيم يمكن أن تختلف تبعا للحالة. وعادة ما تتحقق القيم الإبداعية، أو ما يقدمه المرء للعالم، من خلال العمل الذي ينجزه يوميا. أما القيم التجريبية فهي ما يمكننا أن نأخذه من العالم، وتلك اللحظات التي نشعر فيها بالدهشة إزاء الجمال المحيط بنا يمكن أن تكون عميقة للغاية.

وفي المقابل نجد "القيم السلوكية" وهي التي تعني الموقف الذي يتخذه المرء تجاه المعاناة في المواقف التي لا يمتلك الفرد فيها أي قدرة على الفعل ويجب عليه أن يتحمل الظروف السيئة بكل ما أوتي من قوة (Frankl, 1946, 1986, 43-44).

وهذه القيم الثلاث مجتمعة تُبرز الإحساس بالمسؤولية العميقة في حياة الإنسان، إذ "تحافظ حياة الإنسان على معانيها حتى النهاية. وطالما ظل واعيا، فهو ملزم بإدراك القيم، حتى لو كانت هذه هي القيم السلوكية فقط. وطالما كان لديه وعيه، فعليه أيضا مسؤولية، وتبقى هذه المسؤولية معه حتى آخر لحظة من وجوده" (Frankl, 1946, 1986, 44-45)، (Edwards, 2007).

أما المدرسة التحليلية فانطلقت من فكر فرويد في تفسير معنى الحياة من خلال الاعتقاد بأن معنى الحياة هو اللذة، أو حيل اللاوعي في أحلام اليقظة، وقد انتهى فرويد إلى الاعتقاد بأن معنى الحياة متمثل في غريزة الموت. ويعني ذلك أننا جميعا في نهاية المطاف متحمسون لمحرك الموت. وهذا ما جعل فرانكل (Frankl, 1986) ينتقد مدارس الفكر التحليلي بتأكيدها على تفوق "مبدأ اللذة"، واقترح بدلا من ذلك أن "اللذة ليست هدف تطلعاتنا، بل هي نتيجة تحقيقها" (ص 35).

ومنذ منتصف القرن العشرين تقريبا ظهرت مفاهيم نفسية متعددة لمعنى الحياة. وبالتنسيق مع حركة علم النفس الإيجابي في السنوات الخمس عشرة الأخيرة أصبح البحث عن المعنى في الحياة من أكثر الأبحاث رواجا، على رأي رايف (Ryff,1989) بالرغم من "تحديات الحياة الأكثر ديمومة". فمفهوم تطوير المعنى أو الغرض في الحياة لا يزال يتم تجاهله من قبل الباحثين في المجال الإيجابي. ومن المهم "جعل الهدف من علم النفس الإيجابي هو البدء في تشجيع التغيير من تركيز علم النفس على الانشغال فقط بمعالجة الجوانب السلبية من الحياة إلى بناء المقومات الإيجابية لدى الأفراد" (Ryff, 1989, p 1077).

في عام 2000 تم توظيف عدد كامل من أبحاث علم النفس الإيجابي في أمريكا لأجل "السعادة والتميز والأداء الإنساني الأمثل" في ما يتعلق بمسألة المعنى في الحياة، إذ دعا سيلجمان وسيسيكسزنتميهلي (Seligman and Csikszentmilhalyi, 2000) إلى التحوّل في المنظور من التركيز المعتاد لعلم النفس على علم الأمراض إلى "علم النفس الإيجابي" (ص 5).

ويرى ريكرز (Reker's, 2000) أن المعنى الوجودي للمعنى في الحياة "أنه من الأمور المحورية أيضا في صياغة المعنى الوجودي وهذا ما يشير إليه باسم "العمليات الأساسية"لصنع المعنى، أي

البحث عن المعنى وإيجاده". وقد فرّق ريكرز بين المعنى الوجودي والمعنى الضمني، فالوجودي ينطوي على فهم السياق الأكبر للحياة، أما الضمني فيتعلق بالأهمية الشخصية المرتبطة بالأشياء أو الأحداث، وينطوي على فهم التجارب الفردية.

ويشير النموذج النسبي إلى أن المعنى في الحياة من شأنه أن يسمح بإمكانية وجود أي مجموعة من المعتقدات، ومادام المرء ملتزما بهذه المعتقدات، فهي توفر إحساسا بالمعنى. ووفقا لذلك، ليس من الضروري أن يتمتع المرء بحياة ذات معنى عن طريق الإيمان بقوة أعلى، أو حتى من أي مصدر خارجي ذي معنى. فهذا الرأي ظاهري و"يركز على تصورات الناس لواقعهم ضمن إطار مرجعي لهم" (O'Connor & Chamberlain, 1996, p 462).

وهناك نموذج آخر يركز على المعنى النهائي أو الكوني لمحتوى معتقدات الفرد، ويعمل هذا النموذج على افتراض أن هناك بعض المعاني الجوهرية للحياة، سواء كان ذلك من الله أم من الكينونة أم من الإنسانية أم من السمو الذاتي (Battista & Almond, 1973). ويتخذ باتيستا وألموند (Battista & Almond) موقعا نسبيا في فهم معنى الحياة، فيريان أن معنى الحياة متناسق مع اعتبار أن الحياة إيجابية، ومفاد ذلك "أن الأفراد ذوي الحياة الإيجابية يشعرون أنهم يعملون من أجل تحقيق أهداف الحياة، وهذه الأطر أو الأهداف تمنحهم طرقا واضحة ليروا حياتهم وهم يشعرون بالتكامل أو الترابط أو الأهمية" (Battista & Almond, 1973, p 410). وبذلك ينصب تركيزهم في إطار نموذج نسبي على التزام الفرد بنظام الاعتقاد، أيا كان نظام الاعتقاد هذا.

في المقابل، اتخذ باوميستر (Baumeister, 1991) مقاربة مختلفة بعض الشيء من خلال الإشارة إلى أن معنى حياة الإنسان ليس شكلا مختلفا من المعنى. وأنه مجموعة من الأجزاء تتجمع لتشكل كلا متماسكا، ويمكن فهمه من قبل أشخاص آخرين.

ووفقا لباوميستر (Baumeister, 1991) هناك وظيفتان معينتان يؤديهما المرء هما: توقع البيئة وإدارتها وتنظيم العاطفة. وقد افترض وجود أربعة احتياجات ضرورية لتكون الحياة ذات مغزى: الغرض والقيمة والفعالية والذات: فالحاجة الأولى للمعنى تتمثل في الغرض من وضع

الهدف أو حالة الالتزام، وتقييم خيارات الفرد، واختيار مسار العمل الضروري لتحقيق ذلك الهدف أو الوضعية. وتشير الحاجة الثانية وهي القيمة، إلى "دوافع الناس للشعور بأن أفعالهم صحيحة وجيدة ويمكن تبريرها" (Baumeister, 1991, p 36) إذ يسود اعتقاد بأن كلا من القيم الإيجابية والقيم السلبية يسهم في الشعور بالمعنى. ثمّ الفعالية وهي الحاجة الثالثة، وتتمثل في الشعور بالقدرة على تحقيق الأهداف والعيش بقيم الفرد. ويُعتقد أن الإحساس الشخصي بالفعالية أهم من عدم التحكم في الأمر. وأخيرا نجد الحاجة الرابعة، وهي الذات أو القيمة الذاتية وتشير هذه الحاجة إلى الأشخاص الذين يبحثون عن "بعض المعايير التي يمكنهم من خلالها تقدير أنفسهم وإقناع الآخرين باحترامها بشكل إيجابي" (Baumeister, 1991, p 44).

وإذا لم يتم إشباع أيّ من هذه الاحتياجات إلى المعنى، فسيجد المرء نفسه مدفوعا إلى إجراء تغييرات في حياته، إما عن طريق تعزيز مصادر المعنى الموجودة لديها أو عن طريق البحث الحثيث عن مصادر جديدة للمعنى.

وممّا يلاحظ أنّ وظيفتي المعنى عند باوميستر (Baumeister, 1991) تتداخلان مع مفهوم كلنجر (Klinger (Klinger, 1977 للمعنى في الحياة. فهو يؤكد أن الناس يندفعون إلى متابعة ما يغريهم، أي الأشياء التي تبدو قيّمة. فالفرد يتحرّك في حياته قصد الحصول على مطالبه، والسعي إلى الأهداف والتمتع بها يحدد طبيعة أفكار الفرد ومشاعره ونوعيتها. وعلاوة على ذلك، يؤدي انعدام الأهداف إلى حياة تفتقر إلى المعنى، وهذا بدوره قد يؤدي إلى محاولات لتخفيف الاضطرابات الداخلية من خلال، تعاطي المخدرات أو الانتحار على سبيل المثال.

أما بالنسبة إلى يالوم (Yalom, 1980) كما أورد ديباتس (Debats) فظاهرة المعنى في الحياة من وجهة نظره وجودية تبدأ من مواجهة الفرد لأربعة معطيات أساسية للوجود، وهي الموت والحرية والعزلة واللامعنى، معتبرا المرض النفسي نتيجة طبيعة للوضعيات الدفاعية غير الفعالة عند التعامل مع هذه الشواغل ((Debats, 1996, P 6.

وذلك ما أكده فرانكل (Frankl, 1986) من خلال قوله بأهمية دراسة المعنى في الحياة لدى المراهقين، وأن مسألة المعنى في الحياة تأتي في المقدمة خلال فترة المراهقة، على الرغم من أنها قد تكتسب مكانة بارزة في أي وقت خلال فترات العمر، وخاصة في فترات الأزمات. والتشكيك في معنى وجود الشخص حسب فرانكل أمر معياري بالنسبة إلى المراهقين، ومن المرجح أن يكون لدى الأطفال أيضا، وإجراء البحوث مع هذه الفئة العمرية أمر لا بدّ منه.

ومرحلة المراهقة تعتبر من المراحل الهامة في حياة الفرد، لكونها تحمل الكثير من التغيرات الجذرية في جميع المستويات الحياتية، والتي تجعل المراهق حساسا إزاء متغيرات الحياة ومعانيها، ولذلك قد تواجه المراهق تحديات كثيرة في ما يتعلق بمعنى الحياة، فيشعر بعدم الثقة في تخطي هذه المرحلة تارة، وتارة أخرى يصاب بالتشاؤم خوفا من المصير الذي قد يكون غامضا.

وفي هذه المرحلة تظهر حاجة الفرد إلى تشكيل هويته فيسعى المراهق إلى تحديد معنى لوجوده وأهدافه في الحياة وخططه لتحقيق هذه الأهداف: من أنا؟ ماذا أريد؟ وكيف يمكن أن أحقق ما أريد؟ وإذا لم يتحقق ذلك، فإنه يمكن اعتبار أنّ المراهق يعاني من اضطراب الهوية أو يتبنى هوية سلبية. وتحدث هذه النتيجة السالبة في العادة نتيجة لاضطراب النمو في المراحل السابقة أو للعوامل الاجتماعية غير المساعدة.

وانطلاقا من أهمية المعنى في الحياة في شخصية المراهق، ليكون فردا قادرا على مواجهة الحياة وتحقيق أهدافه وطموحاته، تأتي هذه الدراسة للتعرف على المعنى في الحياة في ضوء بعض المتغيرات لدى فئة المراهقين في الصف العاشر من المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراســة

إن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة نمو ذات أهمية كبيرة وحاسمة في تشكيل هوية المراهق، يسعى خلالها إلى تحديد معنى لوجوده وأهدافه في الحياة وخططه لتحقيق هذه الأهداف من خلال الأسئلة التي يطرحها على نفسه من أنا؟ ماذا أريد؟ وكيف يمكن أن أحقق ما أريد؟

وإذا لم يجد المراهق إجابات عن أسئلته واضحة وحقيقية ومتصلة بمعنى الحياة، فإنه يمكن أن يعاني من اضطراب الهوية أو يتبنى هوية سلبية، وتنعكس هذه النتيجة في نظرته للحياة من حيث هي معنى لوجوده.

وبما أن النجاح والفشل يشكلان الهوية في بعض الأحيان لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، لما لهما من دور مهم في تحديد الصورة الذاتية للطالب المتفوق دراسيا من حيث القدرات العقلية المرتفعة وأساليب التفكير ذات الاستراتيجيات المميزة، والتي تؤسس لمستقبله الدراسي والمهني، فإن ذلك يضع الطالب والأسرة في وضع لا يحتمل من الضغط والتوتر بسبب الأهداف والطموحات المرجو تحقيقها والتي تمثل لهم مسألة حياة أمام الآخرين.

ولذلك يعتبر الإحساس بالمعنى عاملا مهما يسهم في حل المشكلات وتحمل الصعوبات وتوجيه بوصله التفكير والاهتمام نحو الأدوار الإيجابية في الحياة، ويشكل حافزا مهما نحو تحقيق النجاح والطموحات المتوقعة. وهذا ما أكده لارسون (Larson, 2000) حين ناقش مفهوم المعنى في الحياة من منظور تنموي وخاصة في مرحلة المراهقة: فذهب إلى أن المعدلات المرتفعة من الملل والعزلة والانفصال عن التحدي ليست علامات على المرض النفسي أو العقلي، أو على الأقل ليس في معظم الحالات، بل هي علامات على وجود نقص في التطور الإيجابي، أو عدم المشاركة في مسار الحياة الإيجابية.

فالكثير من الشباب يؤدون واجباتهم المدرسية، ويتقيدون بأوامر الوالدين، ويتسكعون مع أصدقائهم، ويمضون أوقاتهم طوال اليوم، لكنهم لا يستثمرون طاقاتهم في مسارات مستقبلية تثيرهم أو يشعرون بها من داخل أنفسهم. والمطلب الرئيسي لتنمية الشباب هو كيفية التحفيز وإثارة المراهقين، وكيفية جعلهم يبنون مجموعة من السلوكات والمهارات اللازمة لتحمل مسؤولية حياتهم (ص 170).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة (النعماني، 2018، العصار، 2015، وجنيدي وأبو حلاوة، 2014، والطيار، 2014، وعبد الوائلي، 2012)، ودراسة فيرازي (Verazee, 2001)، تبينت

لنا أهمية إجراء دراسة لمعنى الحياة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في الصف العاشر الثانوي، وذلك لعدم وجود أية دراسة سابقة عن معنى الحياة لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية في المستوى المحلي، ولندرة الدراسات السابقة حول الموضوع عربيا وعالميا، ولذلك يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى المعنى في الحياة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في الصف العاشر؟
- هل توجد فروق في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير نسبة التفوق في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر؟
- هل توجد فروق في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي للذكور والإناث؟
- هل توجد فروق في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في الصف العاشر؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

تنبع أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية الحالية من النقاط الآتية:

1. إظهار قيمة المعنى في الحياة من خلال النظريات النفسية المفسرة في الإرشاد والعلاج النفسي التي تناولت الموضوع باعتباره مسألة وجودية للأفراد بشكل عام بكل فئاتهم العمرية.
2. أهمية موضوع المعنى في الحياة للعينة المدروسة وهم فئة المراهقين المتفوقين دراسيا، فمساعدتهم على معرفة مستوى الشعور بالمعنى في الحياة، من شأنها أن تؤثر في صحتهم النفسية، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم وطموحاتهم المستقبلية. وتكمن الأهمّيّة أيضا في طرح متغيرات جديدة بالنسبة إلى معنى الحياة لم يتم تناولها في الدراسات السابقة بشكل عام ومنها مستوى التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للأهل.
3. تعتبر الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة من الأبحاث النادرة في الدراسات المحلية والعربية والعالمية التي تناولت مفهوم المعنى في الحياة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا.

4. قد تفيد نتائج البحث لاحقا في إعداد البرامج الإرشادية والتنموية، التي ترتكز على الشعور بالمعنى في الحياة بغرض استثمار طاقات المراهقين.

5. يمكن أن تفيد نتائج البحث لاحقا في إعداد برامج إرشادية قائمة على العلاج بالمعنى للمراهقين الذين يعانون من مشكلات نفسية متعلقة بالمعنى في الحياة.

6. الاستفادة من دراسة أداة مهمة في قياس المعنى في الحياة من خلال تعريبها وتطبيقها على البيئة السورية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى مستوى المعنى في الحياة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا من المرحلة الثانوية.

2. الكشف عن الفروق بالنسبة إلى المعنى في الحياة والتي تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، ونسبة التفوق في التحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين.

حدود الدراســة

تتحدد الدراسة بالمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** مفهوم المعنى في الحياة في ضوء بعض المتغيرات: (النوع الاجتماعي، نسبة التفوق في التحصيل الدراسي، المستوى التعليمي للأهل).
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2-2019).
- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة في إطار المدارس الثانوية الحكومية في ريف دمشق.
- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة مع عينة من الطلبة المتفوقين دراسيا في الصف العاشر في المدارس الحكومية في ريف دمشق.

مصطلحات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية الآتية:

- **المعنى في الحياة (Meaning of Life):** عرّف فرانكل المعنى في الحياة بأنه حالة يسعى الإنسان للوصول إليها، لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجله، وهي تحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل في إرادة المعنى (Frankl, 1982, p131).
- **ويعرف المعنى في الحياة إجرائيا:** بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعنى في الحياة وأبعاد إعداده (Edward, 2007).
- **التفوق في التحصيل الدراسي:** هو أن يحقق الطالب نسبة 80% فما فوق في المجموع العام الدراسي للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية حسب المعايير المعتمدة وفق وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- **المستوى التعليمي للوالدين الأب والأم:** هو المستوى التعليمي من خلال الشهادات العلمية التي يمتلكها كل من الأب والأم لعينة الدراسة من خلال المستويات الأربعة: غير المتعلم، الثانوي، الجامعي، الماجستير فأعلى.

الإطار النظـــري

المعنـــى في الحياة (Meaning of Life):

- **مفهوم المعنى في الحياة:** في الحقيقة لا يوجد اتفاق واضح بين العلماء والباحثين على مفهوم "المعنى في الحياة"، وذلك بسبب اختلاف وجهات النظر إلى المفاهيم وتفسيراتها المتعددة:

- يرى فرانكل (Frankl, 1982) أنّ المعنى في الحياة حالة يسعى الإنسان للوصول إليها، لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجله، وهي تحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل في إرادة المعنى (فرانكل، 1982، ص131).
- ويعرّف إيرنشو ((Earnshaw, 2000 المعنى في الحياة بأنه إحساس الفرد بأن الحياة ذات قيمة بالنسبة إليه في الوقت الحاضر.

- وذكر ريكرز (Reker's, 2004) مفهوما آخر وهو معرفة الفرد لنظم أهدافه واتساقها في الحياة، والرغبة والسعي إلى تحقيق أهدافه.
- ويعرف ليث (Leath 1999) المعنى في الحياة بأنه الفهم الواضح للغرض المنشود من الحياة.

- **مكونـات المعنى في الحياة:** يشير كل من ريكرز وونغ إلى (Reker's & Wong, 2012) أن هناك ثلاثة مكونات للمعنى الشخصي تتمثل في:

1. **المكون المعرفي** (Cognitive component) وهو الذي يتعلق بإعطاء معنى لتجارب الشخص في الحياة، فهم ينظرون إلى المكون المعرفي على أنه حجر الأساس للمعنى والذي يوجه كلا من اختيار الأهداف واعتناق مشاعر الاستحقاق.
2. **المكون السلوكي** (Motivational component) وهو الذي يتعلق بالسعي وراء أهداف لها قيمتها وبلوغها.
3. **المكون الوجداني** (Affective component) وهو الذي يتعلق بالشعور بالرضا والإنجاز والسعادة الذي يصاحب بلوغ الهدف. (Reker's & Wong, 2012, p 434).

- **عـوامـل المعنى في الحيـاة:** يرى باوميستر (Baumeister, 1991) أن هناك أربعة عوامل ضرورية من أجل أن يكون للحياة معنى، وهي:

1. **الغـايـة:** وتقوم على تصور الشخص لهدف ما وتصوّر تحقيقه، ثم تحديد الخيارات المتاحة لديه من البرامج والخطط الضرورية لتنفيذ ذلك الهدف.
2. **القيمـة:** وتعكس دافعية الإنسان إلى الشعور بأن تصرفاته وأعماله هي حق من حقوقه، وأنّها تتصف بجودة عالية، ولها مبرراتها ومسبباتها.
3. **الفـاعلية:** وهي ما يعبر عن الشعور الذي يدفع الإنسان إلى تحقيق أهدافه، وما يساعده على العيش وفق قيمه الشخصية، وقد يكون الشعور الشخصي بالفاعلية أكثر أهمية من قدرة الشخص على السيطرة عليها.

4. **تقدير الذات:** وفيه يبحث الإنسان عن بعض المعايير التي بموجبها يستطيع تقدير ذاته، وإقناع الآخرين بتقديره بشكل إيجابي الصبحية، (2015، ص19-20).

أما مورغان وفارسيدس (Morgan & Farsides 2009) فقد توصلا إلى خمسة عناصر للمعنى في الحياة وهي: الحياة المثيرة، والحياة المحققة، والحياة ذات المبادئ، والحياة ذات الأهداف والحياة ذات القيمة.

■ النظريات التي تناولت المعنى في الحياة:

يعد مفهوم "المعنى في الحياة" من منظور النظريات مدخلا مهما في كيفية التفاعل والتجاوب مع الحياة، وفي ما يلي عرض لأهم هذه النظريات:

1. **نظرية فيكتور فرانكل (Victor Frankl's Theory):** تصور فرانكل (1955-1976) المعنى في الحياة على أنه عملية اكتشاف داخل عالم ذي معنى من الناحية الجوهرية. وتفترض نظرية فرانكل أنه إذا لم يسع الأشخاص وراء المعنى فقد ينتهي بهم المطاف إلى معاناة من الفراغ الوجودي أو اللامعنى، وتؤدي تجربة اللامعنى إلى "اضطراب عصبي"، وهي حالة تتسم بالشعور بالملل واللامبالاة. وخلافا لذلك نجد أنه حين يتم السعي وراء المعنى، يجرب الأفراد نوعا من التجاوز الذاتي ويستفيدون من المعنى المصاحب للرضا بالحياة والإنجاز (Debats, 1996, P. 4 -5).

2. **نظرية أبراهام ماسلو (Abraham Maslow's Theory):** فكّر ماسلو (1968-1971) في المعنى على أنه خاصية متأصلة، وتتكون نظريته من الأفكار التالية: حتى يتم إشباع الحاجات الدنيا، يكون للقيم والمعنى في الحياة تأثير ضئيل في الحافز البشري. ومع ذلك حين يتم إشباع الحاجات الدنيا، تصبح القيم قوى تحفز الأفراد الذين يكرسون أنفسهم لقضية أو مهمة محددة. والمعنى في الحياة "محفز فوقي" أي "حاجة نمو" أو "حاجة فوقية" تعمل وفقا لقواعد مختلفة عن "الحاجة الناقصة".

3. **نظرية إرفن يالوم (Irvin Yalom's Theory):** تناول يالوم (1980) ظاهرة المعنى في الحياة من وجهة نظر وجودية، إذ ينطلق في تفكيره من الصراع الوجودي الرئيسي الذي يتدفق من مواجهة الفرد لأربعة معطيات أساسية للوجود، أو أربعة شواغل مطلقة، وهي الموت والحرية والعزلة واللامعنى، معتبرا المرض النفسي نتيجة طبيعة للوضعيات الدفاعية غير الفعالة عند التعامل مع هذه الشواغل ((Debats, 1996, P6.

4. **نظرية باتيستا وألموند (Battista and Almond's Theory):** استنتج كل من باتيستا وألموند (1973) من دراستهما للنظريات القائمة على المعنى في الحياة، أنه بالرغم من الفوارق الكبيرة بينها في ما يتعلق بطبيعة المعنى، تتفق تلك النظريات جميعا وبشكل أساسي في بعض الموضوعات الهامة. وهما يتبنيان وجهة نظر فوقية إزاء النظريات المتنوعة عن المعنى في الحياة، فقد اكتشف باتيستا وألموند أن هناك أربعة مفاهيم ضمنية رئيسية تتعلق بالمعنى في الحياة وجميعها متشابهة في كل اتجاه من الاتجاهات النظرية، ويمكن رصدها في أن الأفـراد عنـدما يقـرون بـأن حيـاتهـم أصبـح لهـا معنى، فإن ذلك معناه:

   أ. أنهم ملتزمون بمفهوم محدد لمعنى الحياة وبشكل إيجابي.

   ب. أنّهم لديهم مرجع حياتيّ أو أنهم قد توصلوا إلى مجموعة من الأهداف ومعاني الحياة، أو طريقة في النظر إلى هذه المعاني.

   ج. أنهم يرون أنفسهم قد أنجزوا شيئا ما في حياتهم، أو أنهم في مرحلة إنجاز مرجع أو أهداف حياتية.

   د. أنهم يعيشون هذا الإنجاز مستشعرين أهميته.

- **العلاج بالمعنى (Logotherapy):**

يعتبر "فرانكل" الأب المؤسس للعلاج بالمعنى Logotherapy والذي يعتبر من العلاجات النفسية الحديثة التي تنتمي إلى الاتجاه الإنساني في علم النفس. وكلمة Logo كلمة يونانية تعني

المعنى Meaning، ويركز العلاج بالمعنى، أو كما يطلق عليه المدرسة الثالثة في العلاج النفسي، على معنى الوجود الإنساني، بالإضافة إلى بحث الإنسان عن هذا المعنى.

وقد أصبح العلاج بالمعنى اتجاها تفاؤليا يستبعد التشاؤم ويبرز أهمية اكتشاف المعنى داخل الشخص وتنمية اتجاهات إيجابية وتفاؤلية نحو الحياة رغم المعاناة (محمد ومعوض، 2012، ص46). ويقوم العلاج بالمعنى على ثلاثة افتراضات أساسية وهي: حرية الإرادة (Freedom of Will) وإرادة المعنى (The Will to Meaning) ومعنى الحياة Meaning of Life)).

ونخلص أخيرا بعد استعراض العديد من التعريفات والنظريات، إلى أنّه مما لا شك فيه أن الإنسان حينما يشعر بالمعنى في الحياة، يصبح مستعدا استعدادا تاما لتحمل أيه معاناة أو أية مشقة من أجل الوصول إلى الهدف الأسمى الذي ينشده. وذلك لتحقيق ذاته بما يتوفر لديه من إرادة قوية وناجحة تحقق له القيمة الإنسانية، التي تتمثل في نجاحه وإحساسه بدوره في الحياة، وذلك هو ما يؤدي إلى إحساس الفرد بالصحة النفسية والبدنية. ولن يتحقق كل ذلك إلا باستشعار الإنسان أهمية "المعنى في الحياة".

الدراسات السابقــة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت المعنى في الحياة، ولذلك ستعرض الباحثة الدراسات السابقة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم حسب تاريخ النشر:

- **دراسة النعماني (2018)** وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر في محافظة ريف دمشق. وقد بلغت عينة الدراسة (525) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر (200) من الذكور، و(325) من الإناث بمحافظة ريف دمشق. واستخدم مقياس المعنى في الحياة، وتم الحصول على دلالات الصدق والثبات للمقياس، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر جاء بدرجة عالية لدى أفراد العينة في جملتها.

وتوجد فروق في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وفروق تعزى إلى المستوى التعليمي للأم.

- **دراسة العصار (2015)** وقد سعت إلى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين، ودراسة العلاقة بين المتغيرين. وتمت الدراسة على عينة مكونة من 662 طالب وطالبة في المرحلة الثانوية والجامعية تراوحت أعمارهم بين 15-22 عاما. واستخدمت الباحثة استبانة التشوهات المعرفية واستبانة معنى الحياة. وأظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية منخفض، وأن مستوى المعنى في الحياة مرتفع. وتبين وجود علاقة عكسية بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بالنسبة إلى التشوهات المعرفية ومعنى الحياة تعزى إلى الجنس ومرحلة المراهقة.
- **دراسة آليندیتي (Alandete,2015)** التي عملت على معرفة العلاقة بين معنى الحياة والرفاهية النفسية. وتكونت عينة الدراسة من 180 طالب وطالبة مازالوا على مقاعد الدراسة (42 ذكورا، و138 إناثا)، وتم استخدام مقياس الرفاهية النفسية ومقياس معنى الحياة. وأظهرت نتائج الدارسة وجود علاقة بين معنى الحياة وبين أبعاد الرفاهية النفسية في ما يتعلق بالتنوع والتنبؤ بالرفاهية النفسية خاصة في قبول الذات، والتحكم في البيئة والعلاقات الإيجابية. واستنتج الباحث أن تجربة المعنى في الحياة مهمة للرفاهية النفسية.
- **دراسة كل من جنيدي وأبو حلاوة (2014)** وهي دراسة للتنبؤ بالسعادة الذاتية في ضوء معنى الحياة، والتفكير الإيجابي في المستقبل، والصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا. وذلك بغية الكشف عن حجم العلاقة الارتباطية بين المتغيرات. وأجريت الدراسة على عينة قوامها 320 طالب وطالبة، قسموا إلى مجموعتين الأولى بلغ عددها 150 طالب وطالبة متفوقين، والثانية 170 طالب وطالبة متأخرين دراسيا. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- قائمة أكسفورد للسعادة إعداد: Argyle, Martin & Lu, 1995 وترجمة (أحمد عبد الخالق، 2003)
- مقياس معنى الحياة المتعدد الأبعاد: إعداد (Edwards, 2007) ترجمة وتعريب الباحثين.
- مقياس التفكير الإيجابي في المستقبل: إعداد (أحمد فوزي جنيدي، ومحمد السعيد أبو حلاوة).
- مقياس الصلابة النفسية: إعداد (عماد مخيمر، 1996).

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى عدد من الأساليب الاحصائية مثل معامل الارتباط وتحليل التباين، واختبار "ت" (T. test). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين السعادة الذاتية ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وظهور علاقة موجبة بين السعادة الذاتية والتفكير الإيجابي في المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وتبين علاقة موجبة بين السعادة الذاتية والصلابة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وإمكان التنبؤ بالسعادة الذاتية في ضوء كل من معنى الحياة والتفكير الإيجابي في المستقبل والصلابة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، ووجود فروق لدى طلاب الجامعة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين دراسيا على قائمة السعادة الذاتية لصالح الطلاب المتفوقين، ووجود فروق لدى طلاب الجامعة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين دراسيا على مقياس معنى الحياة لصالح الطلاب المتفوقين، وملاحظة فروق لدى طلاب الجامعة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين دراسيا على مقياس التفكير الإيجابي في المستقبل لصالح الطلاب المتفوقين، وظهور "فروق ذات" لدى طلاب الجامعة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين دراسيا على مقياس الصلابة النفسية لصالح الطلاب المتفوقين، ثمّ وجود فروق بين الطلبة المرتفعي السعادة والمنخفضة سعادتهم الذاتية على مقياس معنى الحياة والتفكير الإيجابي والصلابة النفسية لصالح المرتفعي السعادة.

- **دراسة أجراها الطيار (2014)**، أردت التعرف على المعنى في الحياة لدى المراهقين بدلالة الفرق في هذا المعنى بحسب متغيري العمر والجنس. وتألفت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة في أعمار (12، 14، 16، 18) سنة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تم استخدام

مقياس الأعرجي (2007) لقياس المعنى في الحياة. وأظهرت النتائج أن المعنى في الحياة يتكون في عمر (18) سنة للعينة بمجملها، وأن المعنى في الحياة يتكون لدى الإناث في عمر (16) سنة، في حين يتكون لدى الذكور في عمر (18) سنة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعنى في الحياة بحسب متغير العمر لصالح العمر الأكبر، وهو ما يعني أن المعنى في الحياة لدى المراهقين يتخذ مسارا تطوريا إذ يزداد بتقدم العمر. وتتفوق الإناث على الذكور في امتلاك المعنى في الحياة، ولم يظهر تفاعل بين متغيري العمر والجنس في المعنى في الحياة، دلالة على أنه لا توجد تأثيرات مختلفة لمتغير الجنس بنوعيه في متغير العمر باختلاف مستوياته.

- **دراسة الوائلي (2012)** وقد أرادت التعرف على الفروق في مستوى الحياة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص (علمي-إنساني)، والتعرف في مستوى نمط الشخصية (A, B) والفروق فيه تبعا للجنس والتخصص، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين معنى الحياة ونمط الشخصية لدى طلبة جامعة بغداد. واستخدمت الباحثة مقياس الشخصية نمط (A, B) الذي تولت تعريبه، ومقياس المعنى في الحياة للأعرجي المعرّب 2007. وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمستوى عال في المعنى في الحياة، ووجدت فروق في مستوى معنى الحياة لصالح الذكور، ولا توجد فروق تعزى إلى التخصص (علمي-إنساني). وتبيّن أن الطلبة لديهم الميل إلى نمط الشخصية (A)، ولم تظهر فروق تعزى إلى الجنس والتخصص (علمي-إنساني) في نمط الشخصية (A, B).

- **دراسة لامبيرت وآخرين (Lambert et al., 2010)** التي هدفت إلى التعرف إلى دور العلاقات الأسرية من حيث هي مصدر مهم لمعنى الحياة من خلال مجموعة من الدراسات أجريت على فئات عمرية مختلفة. وأظهرت نتائج الدارسة الأولى أن 68% من المشاركين أفادوا بأن أسرهم كان لديها الدور الأهم في المعنى للشخصية، في حين أظهرت نتائج الدارسة الثانية أن الأسرة هي أحد مصادر معنى الحياة، أما الدارسة الثالثة فقد أظهرت أهمية تلقي الدعم من الأسرة، وقد كان في الدارسة الرابعة توقعات لمعنى الحياة، أما الدارسة الخامسة فقد أظهرت أن الرغبة الاجتماعية يمكن

أن تكون بديلا للعلاقة المقترحة بين الأسرة والمعنى. وخلصت الدارسة إلى أن الشباب والعلاقات الأسرية هي المصدر الرئيس لمعنى الحياة، وأنها تسهم في إحساسهم الحقيقي بمعنى الحياة.

- **دراسة ستيجر وآخرين (Steger et al.,2009)** وهذه الدارسة سعت إلى معرفة أهمية معنى الحياة لتحقيق الرفاهية طوال فترة حياة الإنسان من خلال وجود معنى في حياته، أو البحث عنه. وتكونت عينة الدارسة من أربع مجموعات من مراحل الحياة المختلفة هي: مرحلة بلوغ الناشئة، ومرحلة الشباب، ومرحلة منتصف العمر، ومرحلة كبار السن. وبلغت عينة الدارسة 8765 (من مستخدمي الإنترنت). وأشارت النتائج إلى وجود معنى للحياة في المراحل العمرية الأكبر، في حين أن المراحل الحياتية للناشئة والشباب لديها مستوى أعلى في البحث عن المعنى، وأيضا أظهرت الدارسة وجود علاقة ارتباطية بين المعنى والرفاهية عبر المراحل الحياتية المختلفة.
- **دراسة فيرازي (Verazee, 2001)** الساعية إلى الكشف عن الإحساس بالمعنى في الحياة والدافع إلى إيجاد المعنى، ووجهة الضبط لدى عينة من المراهقين الذكور. وتألفت عينة الدراسة من (120) مراهق ممن تراوحت أعمارهم ما بين (15-18 سنة)، واستخدم مقياس الهدف في الحياة، ومقياس البحث عن الأهداف المعنوية، ومقياس نوكي-ستريكلاند لوجهة الضبط. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا لدى هؤلاء المراهقين بين المعنى في الحياة، والدافع إلى إيجاد المعنى والضبط الخارجي. وتوضح هذه النتيجة أن المراهقين الذين يعانون من الشعور بالفراغ الوجودي لا يستطيعون السيطرة على أحداث حياتهم، ولا يملكون الدافع إلى إيجاد المعنى في حياتهم ومن ثم يتوجهون خارجيا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت منهجية الدراسة وإجراءاتها كلا من منهج الدراسة والمجتمع والعينة والأدوات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وفي ما يلي عرض لها:

- **منهج الدراسة:** استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها ثم التوصل إلى النتائج.

- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019) والبالغ عددهم حسب الإحصاءات الرسمية (2836) طالب وطالبة، وتم الحصول على الإحصاءات الرسمية من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ريف دمشق.
- **عينة الدراسة:** اشتملت الدراسة على عينتين هما:

أ. **العينة الاستطلاعية:** للتحقق من الخصائص السيكومترية لقياس المعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة ريف دمشق، طبقت الباحثة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (54) طالبا وطالبة. وكانت هذه العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة.

ب. **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية من (280) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر، بواقع (110) من الذكور، و(170) من الإناث في محافظة ريف دمشق في مدارس صحنايا وأشرفية صحنايا، وقد تم سحبها بطريقة قصدية من الطلبة المتفوقين، ممن يقع مستوى تحصيلهم بنسبة 80% فأعلى، وقد بلغت نسبة العينة 10% تقريبا من المجتمع الأصلي.

- **أداة الدراسة:** تم في هذه الدراسة استخدام مقياس المعنى في الحياة من إعداد (Edwards,2007).

- **وصف مقياس المعنى في الحياة وخصائصه السيكومترية:**

نظرا إلى أغراض الدراسة، تم إعداد نسخة سورية للمقياس فتمت ترجمة مقياس المعنى في الحياة المتعدد الأبعاد (Edwards, 2007). ويتكون المقياس من عشرة أبعاد وهي: الإنجاز، الغرض من الحياة، الدين، قبول الموت، الرضا الشخصي، الحماس، المساهمة في الحياة، الفراغ الوجودي، الألفة والتحكم. وجاء عدد الفقرات 64 فقرة، وللإجابة عن فقرات المقياس تم استخدام طريقة التدرج الخماسي وذلك ليسهل على الطلبة اختيار ما يتلاءم مع دوافعهم، وشكل الإجابة عن العبارات كالآتي: "موافق بشدة" تعطى (1)، "موافق" وتعطى (2)، "محايد" وتعطى (3)، "غير موافق" وتعطى (4)، "غير موافق" بشدة وتعطى (5). وتشير الدرجة العالية على مقياس المعنى

في الحياة إلى وجود مستوى عال من الشعور بالمعنى في الحياة لدى الطلبة، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى وجود مستوى منخفض من المعنى في الحياة لدى الطلبة.

وللتحقق من المواصفات السيكومترية للمقياس المستخدم تم تعريب المقياس وترجمته لحساب صدق الترجمة بعرضه على المختصين في الترجمة التربوية والنفسية في كلية التربية، فتمت ترجمة المقياس من الإنكليزية إلى العربية، ثم تمت الترجمة من العربية إلى الإنكليزية لإيضاح مدى اتساق الترجمتين. وعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم. وتم إيجاد مؤشرات الاتساق الداخلي ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على كل مفردة من مفردات مقياس المعنى في الحياة والدرجة الكلية للمقياس في مجمله. وذلك ما يوضحه جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول 1 معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المعنى في الحياة ودرجه المفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0,642	8	**0,542	15	**0,422	22	**0,478	29	**0,605
2	**0,580	9	**0,684	16	**0,639	23	**0,555	30	**0,569
3	**0,770	10	**0,505	17	**0,568	24	**0,573	31	**0.758
4	**0,613	11	**0,608	18	**0,627	25	**0,602	32	**0,668
5	**0,529	12	**0,745	19	**0,600	26	**0,700	33	**0,649
6	**0,578	13	**0,628	20	**0,501	27	**0,405	34	**0,708
7	**0,598	14	**0,510	21	*0,463	28	**0,510	35	*0,388
36	*0,310	43	**0,632	50	**0,491	57	**0,626	64	**0,586
37	**0,760	44	*0,472	51	**0,771	58	**0,573		
38	**0,765	45	**0,450	52	**0,543	59	**0,663		

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
39	**0,597	46	**0,722	53	**0,692	60	**0,636		
40	**0,326	47	**0,568	54	**0,531	61	**0,513		
41	**0,578	48	*0,505	55	**0,586	62	**0,663		
42	**0,606	49	**0,595	56	**0,717	63	**0,606		

** دال عند مستوى دلالة-0,01 \ * دال عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات ارتباط المفردات لمقياس المعنى في الحياة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (-0,310 0,771) للمفردات، وهذا يعد مؤشرا جيدا على صدق المقياس واتساق فقراته مع الدرجة الكلية. أما بالنسبة لمعامل الثبات فتم التحقق من ثبات مقياس المعنى في الحياة بطريقة معامل كرونباخ ألفا، وقد جاءت النتيجة مرتفعة فبلغت قيمة كرونباخ ألفا 0.852، وهذه النتيجة تشير إلى اتسام مقياس المعنى في الحياة بثبات عال، يطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية.

المعيار المعتمد في تصحيح مقياس المعنى في الحياة: تم تصنيف المتوسطات الحسابية لأداء الأفراد على المقياس لتحديد مستوى المعنى في الحياة لدى أفراد عينة الدراسة وفق المعيار الآتي:

الجدول 2 المعيار المعتمد في تصحيح مقياس المعنى في الحياة

ت	المتوسط الحسابي	مستوى المعنى في الحياة
1	من 1- 1,79	منخفض جدا
2	1,80- 2,59	منخفض
3	2,60- 3,39	متوسط
4	3,40- 4,19	عال
5	4,20- 5	عال جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها:** ما مستوى الشعور بالمعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى المعنى في الحياة، بناء على الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول 3 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بالنسبة لمستوى المعنى في الحياة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في الصف العاشر

مقياس المعنى في الحياة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعنى في الحياة
الدرجة الكلية للمقياس	280	4,23	0,549	عال جدا

يتضح من خلال الجدول (3) أن مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر بشكل عام جاء لدى أفراد العينة في مجموعها بمستوى عال جدا. وقد تعزى الدرجة الكلية إلى مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر من المتفوقين إلى أن الطلبة يمتلكون معنى لحياتهم من خلال النظرة الإيجابية إلى الحياة والمستقبل الذي ينتظرهم، بالرغم من الظروف التي تمر بها البلاد والتي تؤثر في صحتهم النفسية في مجالات عدة. والطلبة على ما يبدو يتعاملون مع ظروف الحياة هذه بدافع قوي وصلابة نفسية تعزز لديهم التحدي والإصرار والاستمرارية، وتحفّزهم، لتحقيق الذات والأهداف عبر الإنجاز الدراسي.

ولأن المعنى في الحياة يؤدي دورا هاما ووقائيا في الصحة النفسية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، تدفعهم مسألة النجاح الملحة وتحقيق الطموحات المتوقعة منهم إلى بناء أهداف شخصية في بعض الأحيان لتكون الحافز الأساسي والمحرك لهم نحو الحياة لتحقيق الأفضل وتحقيق الصورة الذاتية المتفوقة لإثبات قدراتهم للآخرين. ويرى باوميستر (Baumeister,1991) أن هناك أربعة

عوامل ضرورية من أجل أن يكون للحياة معنى، وهي: الغـايــة وتقوم على تصور الشخص لهدف ما وتصور تحقيقه. والقيمـــة وهي التي تعكس دافعية الإنسان للشعور. والفـاعلية وهي التي تعبر عن الشعور الذي يدفع الإنسان إلى تحقيق أهدافه. ثم تقــدير الــذات وفيه يبحث الإنسان عن بعض المعايير التي بموجبها يستطيع تقدير ذاته، وإقناع الآخرين بتقديره بشكل إيجابي والتي تعكس دافعية الإنسان للشعور وتقوم على تصور الشخص لهدف ما وتصور تحقيقه.

وقد توافقت الدراسة الحالية مع دراسة الطيار (2014)، وفيرازي (Verazee, 2001)، والنعماني (2018)، والعصار(2015)، وجنيدي أبو حلاوة (2014)، وعبد الوائلي (2012)، لامبيرت وآخرين (Lambert et al.,2010)، ودراسة ستيجر وآخرين (Steger et al.,2009) توافقت هذه الدراسات جميعا على أن مستوى المعنى في الحياة جاء مرتفعا، فالمراهقون يمتلكون معنى لحياتهم رغم المعاناة التي يتعرضون لها ولا زالوا يتعرضون، بشكل دفعهم إلى اكتساب ذواتهم وشعورهم بمعنى في الحياة، بالإضافة إلى أن الدافع إلى البحث عن المعنى وإيجاده يؤثر تأثيرا كبيرا في المعنى في الحياة.

- **نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمعنى في الحياة تعزى إلى متغير نسبة التفوق في التحصيل الدراسي؟

ويوضح جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test بالنسبة لمستوى المعنى في الحياة لمتغير نسبة التفوق في التحصيل الدراسي.

الجدول 4 نتائج اختبار T-Test لدرجات الطلبة في مقياس المعنى في الحياة وفقا لمتغير نسبة التفوق في التحصيل الدراسي

المعنى في الحياة	نسبة التفوق الدراسي	المتوسطات الحسابية / الانحرافات المعيارية		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المعنى في الحياة	من 90-100%	المتوسط الحسابي	4.45	1.03	0.311
		الانحراف المعياري	0,380		
	من 80-89%	المتوسط الحسابي	4.45		
		الانحراف المعياري	0,380		

وقد أظهرت نتائج المقارنات بالجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق في مستوى درجة المعنى في الحياة تعزى إلى نسبة التفوق في التحصيل الدراسي، وقد يعود ذلك إلى أن طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مرحلة مفصلية من المراحل الدراسية التي تهيئ الطالب لدخول المرحلة الجامعية، والتي تتطلب وضع أهداف مستقبلية يثابر من أجل تحقيقها، ونظرا إلى إدراكهم أنهم في مرحلة حاسمة تتطلب بذل الجهد والمبادرة في ما يطلب منهم سواء في أعمال فردية، أم أعمال جماعية يلتزمون بالعمل الذي يطلب منهم، لنيل النجاح وتحقيق ما يطمحون إليه من الجانب الدراسي أو المهني.

ويؤكد قشقوش ومنصور (1979) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أصحابها إلى مواجهة المشكلات والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأن هذه الفئة من الأفراد يعملون على أداء المهمات المتوسطة الصعوبة وهم مسرورون، فيقبلون على العمل بهمة ونشاط (شواشرة، 2007). ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية نحو الإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية حقيقية تتناسب وقدراتهم، وذلك ما يشكل لديهم معنى وشعورا بالحياة قويا ومحفزا لتحقيق المزيد من النجاح والتفوق. هذا بالإضافة إلى أن الطلبة المتفوقين لديهم أهداف واضحة مسؤولة بشكل مباشر عن رؤيتهم للحياة ومعناها بشكل أعمق، إذ يبذلون جهدا واضحا من أجل الوصول إلى أفضل الدرجات العلمية، لإدراكهم أنهم لن يحققوا أهدافهم إلا بالجهد والمثابرة للوصول إلى غرض الحياة السعيدة.

ويؤكد أتكنسون (Atkinson, 1965) في نظرية أن الدافعية تؤدي دورا هاما بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيرا إلى أن النزعة إلى إنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب (المطارنة، 2013). ويرى فرانكل (2017) أن معنى الحياة يتحقق لدى الأفراد من خلال ابتكاراتهم، أو ما يكتسبونه من خبرات من العالم المحيط، أو من خلال مرورهم بمواقف مصيرية عاشوها. ويؤكد (Frankl,1994) على أن الإنسان العصري يفكر فقط بلغة النجاح والفشل، وهذه تعتبر رؤية شائعة أو عامة بين الناس الذين يرغبون في زيادة ثرواتهم ويتنافسون مع الآخرين، لاكتساب المكانة والمنزلة وما إلى ذلك. فكل هؤلاء ذوو حكمة، ويستطيعون تقييم

الإنجازات الإنسانية وفقا لنتائجها ورأي الأغلبية، أو وفقا لمقدار ما تم اكتسابه في النهاية (معوض ومحمد، 2012، ص 67). وهكذا نجد أن الطلبة المتفوقين في التحصيل الدراسي لديهم شعور عال جدا بمعنى الحياة مرتبط بما اكتسبوه وما سيحققونه في المستقبل من طموحات ونجاحات تبرز إنجازاتهم للأسرة والمجتمع من حولهم.

- **نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمعنى في الحياة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

يوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test بالنسبة إلى مستوى المعنى في الحياة لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الجدول 5 نتائج اختبار T-Test لدرجات الطلبة في مقياس المعنى في الحياة وفقا لمتغير الجنس

المعنى في الحياة	الجنس	المتوسطات الحسابية / الانحرافات المعيارية		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المعنى في الحياة	ذكور	المتوسط الحسابي	3.92	-3.33	0.001*
		الانحراف المعياري	0.586		
	إناث	المتوسط الحسابي	4.09		
		الانحراف المعياري	0.572		

*دال عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) تعزى إلى متغير الجنس في مستوى المعنى في الحياة، لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وتفسّر ذلك مجموعة من الأسباب المرتبطة بالعوامل النفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية. ونجد أن طبيعة البناء النفسي للإناث تتأثر بالتربية وأساليب التنشئة الأسرية التي تجعل الفتيات يتعوّدن على نوع من التنظيم والانضباط في التصرف والسلوك في هذا السياق، بالإضافة إلى أنهن يملن إلى الهدوء وحب النظام والترتيب والحرص على نجاح أهدافهن وطموحاتهن في هذه المرحلة النمائية والدراسية

الهامة، وأنهن أكثر إدراكا ووعيا بأهمية المراحل الدراسية الأخيرة في المدرسة للأهداف المستقبلية التي تتطلب الإنجاز وتحمل المسؤولية لتحقيق ما يطمحن إليه في المستقبل الدراسي والمهني.

تشير دراسة جمعية علم النفس الأمريكية (APA) إلى أن "نتائج التربية التي تتلقاها الفتيات منذ طفولتهن تجعلهن أكثر قابلية للانتباه والتنظيم وإتمام الواجبات وحسن الإصغاء واتباع التعليمات بدقة"، وذلك يجعلهن يبذلن جهودا أكبر حتى يظهرن تفوقهن، وهذا التميّز والتفوق الدراسي يشكلان لهن مسألة وجودية كبيرة وذات معنى متعلقة بإثبات الذات وتأكيد الكيان المستقل والمتمكّن في المجتمعات الذكورية. وهذا ما يعطي الإناث دافعا كبيرا إلى أن يكنّ أكثر مثابرة في مختلف مناحي الحياة، حيث المكانة والاستحقاق لهما معنى كبير في حياتهن، فأهمية الدور الاجتماعي والمكانة والاعتراف بقدراتهن التي تسهم في تطوير المجتمعات يخلق لهن حافزا ليكون لديهن هدف يمنح حياتهن معنى ويناضلن من أجل تحقيقه.

وقد توافقت نتائج الدراسة مع دراسة النعماني (2018) والطيار (2014) بوجود فروق تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث. وفي المقابل اختلفت مع دراسة العصار(2015)، وعبد الوائلي (2012) بعدم وجود فروق في مستوى معنى الحياة تعزى إلى متغير الجنس.

- **نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين الأب والأم؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي عند الأب، والأم، ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستويات التعليمية لآباء أفراد العينة. والجدول (7) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للمستويات التعليمية لآباء أفراد العينة، في حين يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية للمستويات التعليمية لأمهات أفراد العينة، أما الجدول (9) فيوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للمستويات التعليمية لأمهات أفراد العينة:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستويات التعليمية لآباء أفراد عينة الدراسة في مقياس المعنى في الحياة

المتغير	المستوى التعليمي للأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعنى في الحياة	غير متعلم	50	3.97	0,329
	ثانوي	53	4.00	0,348
	جامعي	112	4.03	0,299
	ماجستير فأعلى	65	4.03	0,333
	الكلي	280	4.01	0,332

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق في مقياس المعنى في الحياة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب (ن=280)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعنى في الحياة	بين المجموعات	0,193	0,064	3	0,580	0,628
	داخل المجموعات	56.065	0,111	280		
	الكلي	56.258	0,108	283		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين أفراد عينة الدراسة في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى المستوى التعليمي للأب، فقد بلغت قيمة " ف" للمقياس برمته (0,580)، ويعني ذلك أن مستوى المعنى في الحياة لدى أفراد عينة الدراسة لا يختلف باختلاف المستوى التعليمي لآبائهم. ويعود السبب إلى طبيعة الدور الاجتماعي الذي يؤديه الأب في التربية والتنشئة الأسرية تجاه أبنائه. فهو يمثل صورة مهمة عن السلطة الأبوية ومصدرا للدخل المادي في مجتمعاتنا. وبسبب بقائهم خارج المنزل لفترة طويلة

وأخذ الأم على عاتقها تربية الأبناء ومتابعتهم في كافة المستويات، يكون اهتمام الآباء بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والشخصية والتعلّمية أقل. فالمسؤوليات المتعلقة بدور الأب في الأسرة محدودة وتعود إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الصعبة التي تعيشها الأسرة العربية بشكل عام في مجتمعاتنا.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستويات التعليمية عند أمهات أفراد العينة في مقياس المعنى في الحياة

المتغير	المستوى التعليمي للأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعنى في الحياة	غير متعلم	30	3.04	0,458
	ثانوي	53	3.19	0,475
	جامعي	150	3.24	0,461
	ماجستير فأعلى	47	3.21	0,657
	الكلي	280	3,17	0,483

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق بين أفراد عينة الدراسة في المعنى في الحياة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم (ن=280)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعنى في الحياة	بين المجموعات	2.282	0,761	3	3.295	*0,020
	داخل المجموعات	117.493	0,231	280		
	الكلي	119.774		283		

*دال عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين أفراد عينة الدراسة في مستوى المعنى في الحياة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم، إذ بلغت قيمة " ف" (3,295) وهو ما يعني أن مستوى المعنى في الحياة لدى أفراد عينة الدراسة يختلف باختلاف المستوى التعليمي لأمهاتهم. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (10) يوضح نتائج ذلك:

الجدول (10) نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (scheffe) للفروق في معنى الحياة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم

المتغير	المستوى التعليمي للأم		الفروق في المتوسطات	الدلالة الإحصائية
المعنى في الحياة	غير متعلم	ثانوي	*-0,143	*0,008
		جامعي	*-0,195	*0,004

*دال عند مستوى دلالة 0,05

نلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) في مستوى المعنى في الحياة لصالح أمهات الطلبة المتفوقين دراسيا بنسبة 80-89% اللواتي لديهن مؤهل تعليمي ثانوي وجامعي، وتفسّر هذه النتيجة في ضوء مستوى الوعي والخبرة والثقافة التي تمتلكها الأمهات ذوات المستوى التعليمي الثانوي والجامعي، بالإضافة إلى القدرة والتمكّن في بناء مفاهيم نامية ومتطورة لمعنى الحياة لدى أبنائهن وربطها بتطورهم واستعداداتهم وطاقاتهم الشخصية. ويتم ذلك من خلال التربية والإعداد والتنشئة والتوجيه. وتعكس الصورة الذاتية الناجحة للأمهات بشكل كبير والمتعلقة بالنتائج الباهرة والإنجازات المتميزة لأبنائهن حالة من الرضى النفسي والاجتماعي لديهن، فأمام حالة السعادة والرضى والفخر هذه التي تشعر بها الأمهات يتشكل لدى أبنائهن صورة عن مفهوم معنى الحياة مرتبطة بالإنجاز والتحصيل والتفوق الدراسي من جهة، ومن جهة أخرى يكون هذا المفهوم عاملا مهما في حصول الأبناء على الرضى والقبول واستحسان أمهاتهم تحقيقهم لطموحات التميّز والتفوق باعتباره معنى مهما لحياتهم يستحق أن يعاش لأجله.

وأيضا تظهر الأمهات ذوات المؤهل التعليمي الثانوي والجامعي إدراكا عاليا لأهمية بناء مصادر متعددة لمعنى الحياة لدى أبنائهن وذلك بتشجيعهم وتحفيزهم وخلق الحماس لديهم ليحققوا إنجازات مهمة ومتميزة في المستوى الدراسي، وهذا ما يعبر في بعض الأحيان عن رغبة لاشعورية لديهن في تحقيق ما كن يرغبن في تحقيقه من تفوق وتميّز في حياتهن، فيحاولن تربية أبنائهن على ربط معنى الحياة بإنجازاتهم ونجاحاتهم وطموحاتهم من خلال التحدي والمنافسة والمثابرة. فمعنى الحياة يكمن في إظهار هذه الصورة الناجحة والمتألقة لما أنجزوه. ولذلك يعتبر فرانكل (1963) أن الناس يؤدون وظائفهم بصورة أفضل حين يتصورون أن هناك معنى للحياة، ويكون لديهم هدف في الحياة أو مهمة فريدة يسعون جاهدين إلى تحقيقها طوال حياتهم. وفي المقابل يرى ستيجر (Steger, 2012) أن المعنى في الحياة يعتبر أحد المقومات الحيوية بصورة شائعة لرفاهية الإنسان وسعادته وازدهاره.

فيمكن إذن أن نستنتج أنّ دور الوالدين وثقافتهما ومدى توفير الإمكانات المادية والمعنوية لأبنائهما للوصول إلى النجاح والتفوق يجعل معنى الحياة أعلى لدى الطلاب ومرتبطا بأهداف شخصية تتمثل في التفوق والنجاح وتحقيق توقعات آبائهم وأمهاتهم.

مقترحات الدراسة

استكمالا لنتائج البحث الحالي يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية عن المراحل الدراسية الأخرى لدى طلبة المدارس ولدى طلبة الجامعات.
2. بناء برامج إرشادية لتنمية الإحساس بالمعنى بالحياة لدى فئة الذكور من طلبة المرحلة الثانوية.
3. ضرورة تركيز القائمين بالعملية التربوية على تنمية معنى الحياة لدى الناشئة لما لذلك من دور في تقدير الذات لدى الفرد.

المراجـــع

المراجع العربية

- جنيدي، أحمد فوزي وأبو حلاوة، محمد السعيد (2014). التنبؤ بالسعادة الذاتية على ضوء معنى الحياة والتفكير الإيجابي في المستقبل والصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور. 6 (4 أ)، 19-132.
- الطيار، نوال (2014). تطور المعنى في الحياة لدى المراهقين. مجلة كلية التربية الأساسية. 20 (84)، 791- 816.
- العصار، إسلام (2015). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة "دراسة مقارنة". غزة: الجامعة الإسلامية.
- فرانكل، فيكتور (1982). الإنسان يبحث عن المعنى، مقدمة في العلاج بالمعنى التسامي بالنفس. ترجمة طلعت منصور. الكويت: دار القلم.
- فرانكل، فيكتور (2017). الإنسان والبحث عن المعنى: معنى الحياة والعلاج بالمعنى. ترجمة طلعت منصور. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المطارنة، موسى (2013). رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة. أدوات وأساليب. عمان: الكلية العلمية الإسلامية.
- معوض، محمد، محمد، سيد (2012). العلاج بالمعنى النظرية-الفنيات-التطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النعماني، مريم (2018). المعنى في الحياة وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى الصفين العاشر والحادي عشر بمحافظة ريف دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى. كلية العلوم والآداب.
- الوائلي، جميلة عبد (2012) المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية(A, B) لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة الأستاذ (201)، 609-664.

المراجع الأجنبية

- Alandete, J. G. (2015). Does Meaning in Life Predict Psychological Well-Being? An Analysis Using the Spanish Versions of the Purpose-In-Life Test and the Ryff's Scales, The European Journal of Counselling Psychology, 2015, Vol. 3(2), 89–98.
- Battista, J., & Almond, R. (1973). The Development of Meaning in Life. Psychiatry, 36. Baumeister, R. F. (1991). Meanings of Life. New York: Guilford.
- Brassai, L. Piko, B. & Steger, MF.(2011). Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health? International Society of Behavioral Medicine, 18 (1), 44–51.
- Debats, D. L. (1996). Meaning in life: Clinical Relevance and Predictive Power. British Journal of Clinical Psychology, 35, 503-516.
- Edwards, M. J. (2007). The Dimensionality and Construct Valid Measurement of Life Meaning. Queen's University: Kingston, Ontario, Canada.
- Frankl, V. E. (1967). Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V. E. (1986). The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy (R. & C. Winston, Trans., 3rd ed.). New York: Vintage Books (Original work published 1946 as Ärztliche Seelsorge).
- Klinger, E. (1977). Meaning and Void. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. American Psychologist, 55, 170-18
- Lambert, Nathaniel M.; Stillman, Tyler F.; Baumeister, Frank D. Fincham; Hicks, Joshua A.; Graham, Steven M.(2010). Family as a Salient Source of Meaning in Young Adulthood, The Journal of Positive Psychology, Vol. 5, No. 5, September.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To Belong is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in life. Personality and Social Psychology Bulletin, 39(11), 1418-1427.

- Leath, Colin (1999). The Experience of Meaning in Life from a Psychological Perspective. Morgan, J., & Farsides, T. (2009). Measuring Meaning in Life. Journal of Happiness Studies, 10(2), 197–214.
- O'Connor, K., & Chamberlain, K. (1996). Dimensions of Life Meaning: A Qualitative Investigation at Midlife. British Journal of Psychology, 87, 461-477
- Reker's, G. T. (2000). Theoretical Perspective, Dimensions, and Measurement of Existential Meaning. In G. T. Reker & K. Chamberlain (Eds.), Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development Across the Life Span (pp. 39-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reker's, G.T (2004). Personal Meaning in Life and Psychosocial Adaptation in Youth and Emerging Adulthood. Talk given at Brock Research Institute for Youth Studies.
- Reker's, G. T., & Wong, P. T. P. (2012). Personal Meaning in Life and Psychosocial Adaptation in the Later Years. In P. T. P. Wong (Ed.), The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications. 2nd Edition (pp. 433–456). New York: Routledge.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, Or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. Psychological Inquiry, 9, 1-28.
- Seligman, M.E.P.,& Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: Introduction. American Psychologist, Vol 55, 5-14.
- Steger, M. F. (2012). Making Meaning in Life. Psychological Inquiry, 23(4), 381-385.
- Steger, M.; Oishi, Sh.; Kashdan, T. B.(2009). Meaning in Life Across the Life Span: Levels and Correlates of Meaning in Life from Emerging Adulthood to Older Adulthood, The Journal of Positive Psychology, Vol(4) (1), 43-52.
- Verazee, S. (2001). Meaning in Life Motivation to Find Meaning and Reinforcement Orientation of Selected Adolescent. Dissertations Abstracts International. Vol. 62. No. (6-A), P.2039.
- Yalom, I. D. (1980). Existential Psychotherapy. New York: Basic Books.

الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات

د. مخلوفي اسعيد
التخصص علوم التربية
أستاذ محاضر بقسم العلوم الطبيعية المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة
Maksad19@yahoo.fr

ملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باتنة(1) بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبةً، منهم (102) من الإناث و(100) من الذكور اختيروا بطريقة عرضية، للسنة الدراسية 2018/2017. تم استخدام استبيان قلق المستقبل بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، بينت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية للمجالات (2.15)، وبنسبة مئوية (82%) وهذه الدرجة تُعد متوسطة، حيث جاء المجال الأول الخوف والقلق من الفشل في المستقبل في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في الدرجة الكلية لقلق المستقبل تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لقلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. وفي ضوء النتائج صيغت جملة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في التكيف مع قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: القلق، قلق المستقبل، جامعة باتنة (1).

The Differences in The Level of The Future Concern in Students At The University of Batna (1) Algeria In Light of Some Variables

D. Said Makhloufi
Specialization Education Sciences
Professor, Department of Natural Sciences, High School of Masters, Constantine

Maksad19@yahoo.fr

This study aimed to detect the level of concern about the future the students of the faculty of humanities and social sciences university of Batna (1) algeria in light of some variables, the study sample consisted of (202) students, of whom (102) are female and (100) male selected incidentally, for the academic year 2017/2018. Questionnaire was used future concern after confirmation of psychometric characteristics, results of the study showed that the level of future concern among respondents was average, as the value of arithmetic mean of areas (2.15), percentage (72%) this class is for the medium, the first area where came the fear and concern of failure in the future In the first place highly, the results also showed a statistically significant differences among respondents the sample in the total score of concern for the future due to the variable gender in favor of males, while the results showed no statistically significant differences in the total score of concern for the future depending on the variable of academic specialization. In light of the findings a number of recommendations and suggestions formula which can contribute to adapt to the future concern among university students.

Keywords: Concern, the future Concern, University of Batna (1).

مقدمـة

لقد أخذت ظاهرة القلق تتزايد في العقود الأخيرة وتبرز كقوة مؤثرة في حياة الفرد نتيجة لضغوط المهنة ومتطلبات تفرضها طبيعة الحياة التي يعيشها في مختلف مراحل حياته، وخاصة مرحلة الشباب وما تحمله من طموحات وآمال وما يواجهها من صعوبات، كما أن الانشغال بالمستقبل ليس عرضياً بل هو ثمرة حتمية لما يفكر فيه الأفراد لتنظيم حياتهم استناداً إلى أهدافهم المستمدة من فهمهم لمستقبلهم وتخططيهم له (زيدان، 2007).

فالقلق سمة العصر الحديث بأزماته ومنافساته وطموحاته المختلفة، فتعقيد الحضارة وصعوبة تحقيق الرغبات الذاتية، وعدم الجدية في التعامل مع المشاكل الاقتصادية أو التغيرات الاجتماعية والتقنية والفكرية المتنوعة وتسارع رتم في الحياة العامة.

ويعد مفهوم القلق (Anixety) من المفاهيم التي نالت حظاً وافراً في الدراسات النفسية، فقد تعددت تعريفات هذا المفهوم ومنها أن القلق: "خبرة انفعالية غير سارة، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد، وكثيرا ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية بعض المظاهر الفسيولوجية، مثل ازدياد ضربات القلب وزيادة التنفس وارتفاع ضغط الدم وفقدان الشهية وزيادة إفراز العرق والارتعاش في الأيدي والأرجل، كما يتأثر أيضا إدراك الفرد للموضوعات المحيطة"(الشبؤون، 2012). وعليه فالقلق ظاهرة غير صحية تؤدي إلى اضطراب في سلوك الفرد، يحدث عند وجود خطر حقيقي ينشأ بسبب انعدام الأمن الذي يحدث لدى الفرد (الموني، ومازن، 2013).

وقد أرجع رواد النظرية المعرفية مثل باندورا وأرون بيك (Bandura, Aron beek) نشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله وفي ضوء محتوى التفكير يتضمن القلق حديثا سلبيا مع الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر وضعفاً مسيطراً وانخفاضاً في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية Bandura كمنحى معرفي للقلق (ناهد، 2005).

في حين أن قلق المستقبل كما عرفه زالسكي (Zaleski, 1996 :165) بأنه: "حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغييرات السلبية في المستقبل، ويرى أن حالة القلق الشديد تحدث من تهديدها ومن أن شيئاً كارثياً حقيقاً يمكن أن يحدث للفرد".

وتعرف الجمعية الأمريكية السيكولوجية قلق المستقبل بأنه: "خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجة كبيرة أو غير واضح المصدر، ويصاحب كل من القلق والخوف متغيرات تسهم في تنمية الإحساس والشعور بالخطر".

كما يشير مفهوم قلق المستقبل إلى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وينطوي على توتر انفعالي تصاحبه اضطرابات فسيولوجية، ويمكن أن يبرز في المظاهر التالية: (عمرو، 2013).

المظاهر المعرفية: تبرز في تذبذب تفكير الفرد بين العمق والسطحية، وتنتاب الفرد أفكار متشائمة ويشعر بدنو أجله ونهاية العالم، أو الخوف من فقدان بعض الوظائف الجسمية والعقلية.

المظاهر السلوكية: وتتمثل في سلوكيات الفرد التي تأخذ أشكالاً مثل تجنب المواقف المثيرة للقلق أو شكل العدوان.

المظاهر الجسدية: وتتمثل في ردود بعض الأفعال البيولوجية والفسيولوجية مثل ضيق التنفس، ارتفاع ضغط الدم، التوتر العضلي، عسر الهضم، جفاف الحلق، برود الأطراف وغيرها.

وتعرف شقير (2005) قلق المستقبل على انه "خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدى به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.

حيث أكدت بعض الدراسات الحديثة وجود مشكلات نفسية تواجه الطلاب المستجدين في الجامعة بالمملكة العربية السعودية؛ "أي الحاصلين على شهادة الثانوية العامة وهم في سنتهم الأولى في الجامعة"؛ إذ اتضح أن (83%) من الطلاب المبحوثين متأثرون بالقلق من المستقبل وموضوع التعيين بعد التخرج، و(73.3%) من المبحوثين متأثرون بالشعور بالملل والضيق من الدراسة وأعبائها، في حين أن نأن(68.1%) من المبحوثين يعانون من تأثير عدم التركيز والتشتت الذهني في أثناء المحاضرة، و(54.4%) يعانون من تأثير الإحساس بعدم تحقيق الذات عند الالتحاق بالجامعة.

وفي هذا الصدد هدفت دراسة أوشن (2015) إلى الكشف عن علاقة التوجيه الجامعي بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة الحاج لخضر باتنة، في ضوء بعض المتغيرات والفروق فيها، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (298) طالباً منهم (160) إناث و(138) ذكور. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل لدى عينة البحث، كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل المهني تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

كما بينت دراسة بوعزة (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة. ولاختبار صحة فروض الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج من جهة أخرى إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

وتوصلت دراسة بكار (2013) التي سعت إلى التعرف على أنماط التفكير (السلبي والإيجابي) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة تلمسان بالجزائر، تكونت عينة الدراسة من (220) طالباً وطالبة موزعين تبعا لمتغيرات الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي. أظهرت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أنماط التفكير وقلق المستقبل الذهني لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في قلق المستقبل وأنماط التفكير تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الجامعي.

كما قام كل من الماموني، ومازن (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، تكونت عينة الدراسة من (439) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى إلى اختلاف متغيرات التخصص، أو المستوى الدراسي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور.

أما دراسة مساوى (2012) فقد هدفت التعرف إلى مستوى درجة قلق المستقبل لدى الطالب المعلم واختلاف درجة قلق المستقبل باختلاف العمر الزمني والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي، وطبق مقياس (غالب المشيخي، 2009) على عينة عددها (109) طالبا تحت التخرج من كلية المعلمين بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد مستوى عالٍ من قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيرات البحث: العمر الزمني، التخصص الأكاديمي، المعدل التراكمي.

وأجرى مورو (Morro, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القلق ومنظور الوقت المستقبلي لدى طلاب إحدى الكليات، كما هدفت إلى دراسة اضطرابات القلق العمومية الأولية واضطرابات القلق العمومية الثانوية واضطرابات القلق الأخرى، وشملت عينة الدراسة (80) مريضاً بأنواع اضطرابات القلق غير العمومية مهتمين أكثر بالمستقبل من غيرهم، كما أن ذوي اضطرابات القلق غير العمومية كانوا أكثر اهتماماً بقلق المستقبل من ذو اضطرابات القلق الثانوية.

وأوضحت دراسة أبو العلا (2010) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في قلق المستقبل وهوية الأنا، في ضوء متغيري الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (590) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (18-21) سنة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وهوية الأنا، ووجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية، ووجود فروق دالة إحصائيا في هوية الأنا لصالح التخصصات العلمية.

وأكدت نتائج دراسة بولانوسكي (Bolanowski, 2005) التي هدفت للتعرف على القلق تجاه المستقبل المهني لدى طلبة كلية الطب في بولندا، تكونت عينة الدراسة من (992) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن (81%) من طلبة كليات الطب كان مستوى القلق لديهم مرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق العام تعزى إلى كل من الجنس، والمستوى التعليمي للوالدين، ووجود شريك في الحياة، وبينت النتائج أيضا عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى القلق والتحصيل الأكاديمي للطلبة ومستوى المعلومات النظرية والمهارات العملية الطبية.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل تبين للباحث ما يلي:

- تباينت أهداف الدراسات السابقة حيث هدفت دراسة أوشن (2015) ودراسة أبو العلا (2010) إلى الكشف عن علاقة التوجيه الجامعي بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني، بينما تناولت دراسة بوعزة (2015) و دراسة بكار (2013) ودراسة مورو (Morro, 2012) العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية وقيمة الوقت على التوالي، وتناولت دراسة الماموني، ومازن (2013) ودراسة مساوى (2012) ودراسة بولانوسكي (Bolanowski, 2005) مستوى درجة قلق المستقبل لدى الطالب الجامعي.

- معظم الدراسات التي تناولت قلق المستقبل اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي، كما كانت العينة محل الدراسة في كل الدراسات السابقة طلبة الجامعة.
- اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها تبعاً للعديد من المتغيرات التصنيفية، ومن أهمها (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص الأكاديمي، المعدل التراكمي) فقد بينت دراسة الماموني، ومازن (2013) أن الذكور أكثر قلقاً تجاه المستقبل من الإناث، في حين كشفت دراسة أبو العلا (2010) أن الإناث أكثر قلقاً تجاه المستقبل من الذكور، بينما بينت كل دراسة من مورو (Morro, 2012) ودراسة بكار (2013) ودراسة أوشن (2015) ودراسة بوعزة (2015) فقد أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من قلق المستقبل وقصور أساليب التفكير في مواجهة الأزمات ووجود علاقة موجبة بين التشاؤم وقلق المستقبل، وتأثير تقدير الذات لدى الطالب الجامعي في النظر إلى المستقبل.

مشكلة الدراســة

يتزايد قلق الطلبة بسبب الخوف من الفشل الدراسي، بل يتجاوز ذلك إلى القلق نحو ما يحمله المستقبل بعد نهاية الدراسة والتخرج، ويتضاعف هذا القلق في حالة توقع الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة التي يطمح إلى تحقيقها، وفي حالة إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعتري الطالب القلق الذي يحد من قدراته وإمكاناته.

وهذا ما تشير إليه شقير (2005) في أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية (وحاضرة أيضا) يعيشها الفرد فتجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر، ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيء من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير.

وتشير أيضا إلى أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك الموقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة

من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي.

وقد يتسبب هذا في حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المستقبل والخوف والذعر الشديد من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل، ومن ثم الثورة النفسية الشديدة التي تأخذ أشكالا مختلفة والتي فيها الخوف من المجهول (المستقبل) غير المستند على الأدلة والبراهين المادية أي حالة قلق المستقبل، وبالتالي فان قلق المستقبل يشكل خوف مزيج من الرعب والأمل بالنسبة للمستقبل والأفكار الو سواسية، وقلق الموت، واليأس بصورة غير معقولة تجعل صاحبة يعانى من التشاؤم من المستقبل وقلق الموت واليأس والأفكار الوسواسية، وقد يعيش الحياة بشكل زائف فيلجا إلى الكذب وقد يصل إل الخداع والنفاق في التعامل مع الواقع من حوله (شقير، 2005).

وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلباً على إدراك الطلبة وقدراتهم وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الفعال، وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العلمي (الموني، ونعيم، 2013).

وفي ضوء ما سبق جاء الإحساس بمشكلة الدراسة، ووجد الدافع إلى دراسة وفهم الآثار المحتملة لقلق المستقبل على الجوانب النفسية والشخصية، وخاصة ما يتعلق بالآمال والتطلعات المستقبلية. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) تعزى لمتغير التخصص الجامعي؟

أهداف الدراســة

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- التعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر.
- الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.
- الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر تبعا لمتغير التخصص الجامعي.

أهمية الدراســة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول ظاهرة قلق المستقبل الذي يؤثر في مختلف جوانب الحياة الفرد الشخصية والنفسية والسلوكية، وتكمن أهميتها في الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة. الذي يمكن أن يوفر للباحثين والمسئولين معلومات تفيد في طريقة توجيه الطلبة في هذه الجامعة.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة أيضا من كونها تركز على أهم نخبة في المجتمع، وهم طلبة الجامعة الذي يؤمل وينتظر منهم النهوض بحركية المجتمع في مختلف الجوانب، خاصة إذا استطاعت هذه الفئات التكيف مع ما يتعرضون له من ضغوط نفسية ومشكلات سلوكية، وعرفت كيف تتجاوزها.

كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار أصحاب القرارات الأكاديمية والسياسية، بإعداد برامج إرشادية على مستوى الجامعة تسمح بالتقليل من قلق المستقبل، خاصة الطلبة الذين هم على مشارف التخرج.

مصطلحات الدراســة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **قلق المستقبل:** حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر تتميز هذه الحالة بعدة خصائص، منها الشعور بالتوتر والضيق والخوف الدائم وعدم الارتياح والكدر والغم وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمه أو كيانه، وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو سمة مستمرة (السبعاوي، 2008، 12).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد الإجابة على الاستبيان المعد لذلك، حيث تتراوح درجة المقياس بين (28 84-) درجة.

- **طلبة جامعة باتنة (1):** هم الطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي بنجاح، والتحقوا بالجامعة لاستكمال المسار التعليمي، التي تمتد فيها الدراسة من (3) سنوات لتمنح له شهادة الليسانس.

حدود الدراســة

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على طلبة جامعة باتنة(1)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- **الحدود البشرية:** طلبة جامعة باتنة (1)، تخصص: علوم إنسانية، وعلم النفس.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة أثناء السداسي الأول من العام الدراسي (2018/2017).
- **الحدود الموضوعية:** كما تحدد هذه الدراسة بالأداة المطبقة لجمع البيانات، وطريقة تحليلها.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الوصفية ويذكر (العساف، 2010: 177) أن المنهج الوصفي هو: "الذي يقوم فيه الباحث بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها".

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات قسم علم النفس وقسم العلوم الإنسانية بجامعة باتنة (1)، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلبة (2285) طالباً وطالبةً وفقا لإحصائيات جامعة باتنة (1) للسنة الجامعية 2018/2017. وتكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العرضية، حيث بلغت نسبتها (9%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بناء على متغيراتها الأساسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	100	49.5
	أنثى	102	50.5
	المجموع	202	100
التخصص الأكاديمي	علم النفس	91	45
	علوم إنسانية	111	55
	المجموع	**202**	**100**

أداة الدراسـة

تم استخدام استبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي وصفا تفصيليا لذلك.

وصف الاستبيان:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (شقير، 2005؛ الموني، ونعيم، 2013؛ Morro, 2012؛ أوشن، 2015؛ Bolanowski, 2005؛ بوعزة، 2015)

وبعض المقاييس السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة (العلا، 2010؛ الجبوري، 2013؛ شقير، 2005). تم تحديد أبعاد الاستبيان، حيث تم تحديد (28) فقرة موزعة على خمسة أبعاد على النحو التالي: 7 فقرات لبعد قلق المستقبل المتعلق بالمشكلات الحياتية، 5 خمس فقرات لبعد قلق المستقبل المتعلق بالصحة وقلق الموت، 7 فقرات لبعد قلق المستقبل المتعلق بالقلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)، 6 فقرات لبعد اليأس من المستقبل، 5 فقرات لبعد خوف الفشل من المستقبل.

صدق الاستبيان:

تم الكشف عن صدق الأداة بالطرق الآتية:

أ. **صدق المحتوى:** تم عرض الاستبيان على (10) محكمين من المختصين في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي بهدف تحكيمه من حيث مناسبته للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحه، ومدى ملاءمتها للهدف الذي تقيسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، حيث إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات.

ب. **صدق البناء:** لحساب صدق البناء تم استخراج مؤشر عن صدق البناء للاستبيان من خلال إيجاد معاملات الارتباط المصححة لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية من جهة، وعلى البعد الذي له من جعة أخرى وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وقد تم حذف الفقرات التي لم يبلغ معامل ارتباطها (0.25)، وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية ما بين (0.36 0.67-)، وما بين (-0.48 0.83) على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتعد هذه المعاملات مقبولة كمؤشر على صدق البناء لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الاستبيان:

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه بحساب نوعين من الثبات.

أ. **معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة:** لاستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة تم استخراج عينة الصدق المكونة من (50) طالباً وطالبةً. حيث تم تطبيق المقياس للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للمرة الثانية بعد أسبوعين، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.82 و0.91)، وللأداة الكلية (0.87).

ب. **الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا:** تم حساب معامل ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، من خلال تطبيقه على العينة السابقة، حيث تراوح معامل ألفا للأبعاد (0.73 و0.96)، وتكون الاستبيان

بصورته النهائية من (28) فقرة، مقابل كل فقرة تدريج ثلاثي: كثيراً تعطى الدرجة 3، وأحياناً تعطى الدرجة 2، ونادراً تعطى الدرجة 1، حيث تراوحت الدرجة الكلية على الاستبيان ما بين (28 و84) درجة، بمتوسط حسابي (56).

إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الإجراءات التالية:

1. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، لغايات الصدق والثبات.
2. تم اختيار عينة الدراسة وعددها (202) طالباً وطالبةً.
3. تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وقد استغرقت عملية التطبيق الميداني أسبوع واحد.
4. ولتصحيح إجابات السؤال الأول تم اعتماد معيار القياس وهو: الحد الأعلى- الحد الأدنى/3 فيكون المعيار هو: أقل من (1.67) مستوى منخفض لقلق المستقبل؛ ويكون مستوى قلق المستقبل متوسطاً، إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (1.67- 2.34)؛ ويكون مستوى قلق المستقبل مرتفعاً، إذا كان المتوسط الحسابي أكثر من (2.34).

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستفادة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (20) لتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.

- اختبار "ت" للعينات المستقلة (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الفروق التصنيفية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) بالجزائر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة، في كل بعد من أبعاد الاستبيان المعد لهذا الغرض والمبينة في الجداول (2-7) الآتية، حيث يبين الجدول (2) قلق المستقبل المتعلق بالمشكلات الحياتية لدى عينة الدراسة.

جدول (2): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول قلق المستقبل المتعلق بالمشكلات الحياتية لدى طلبة جامعة باتنة(1)

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	22	غلاء المعيشة وانخفاض الدخل وانخفاض العائد المادي يقلقني على مستقبلي.	2.41	0.64	مرتفع
2	20	الحياة مملوءة بالعنف والإجرام تجعل الفرد يتوقع الخطر لنفسه في أي وقت.	2.37	690.	مرتفع
3	24	ضغوط الحياة تجعل من الصعب أن أظل محتفظا بأملي في الحياة وأتفاءل بأنني سأكون في أحسن حال.	2.23	0.72	متوسط
4	21	كثرة البطالة في المجتمع يهدد حياتي ويجعلها صعبة وسوء التوافق الزواجي مستقبلا.	2.08	0.77	متوسط
5	17	أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة قريبا بسبب كثرة الحوادث هذه الأيام.	2.02	0.81	متوسط
المتوسط العام			**2.10**	**0.38**	**متوسط**

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بقلق المستقبل المتعلق بالمشكلات الحياتية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة (1) مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2.41 - 2.02)، وحصلت العبارات (22.20) على درجات مرتفعة كان أعلاها العبارة (22) (غلاء المعيشة وانخفاض الدخل وانخفاض العائد المادي يقلقني على مستقبلي)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.41)، بينما حصلت باقي العبارات على موافقة متوسطة كان أدناها العبارة (17): (أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة قريبا بسبب كثرة الحوادث هذه الأيام)، بمتوسط حسابي قيمته (2.02).

جدول (3): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الثاني قلق المستقبل المتعلق بقلق الصحة وقلق الموت لدى طلبة جامعة باتنة(1)

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	25	أشعر بالقلق الشديد عندما أتخيل إصابتي في حادث	2.54	0.67	مرتفع
2	10	حياتي مملوءة بالحيوية والنشاط والرغبة في تحقيق الآمال	2.4	0.64	مرتفع
3	26	يغلب على تفكير الموت في أقرب وقت خاصة عندما أصاب بمرض	2.14	0.73	متوسط
4	19	ينتابني شعور بالخوف والوهم من إصابتي بمرض خطير في أي وقت	1.88	0.74	متوسط
5	18	أشعر بتغيرات مستمرة في مظهري تجعلني أخاف أن أكون غير جذاب	1.67	0.64	منخفض
المتوسط العام			**2.10**	**0.36**	**متوسط**

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات لمتعلقة بقلق المستقبل المتعلق بقلق الصحة وقلق الموت بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة (1) مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2.54 - 1.50)، وحصلت العبارات (10.25) على درجات مرتفع كان أعلاها العبارة (25) (أشعر بالقلق

الشديد عندما أتخيل إصابتي في حادث)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.54)، بينما حصلت العبارات (19.26) على موافقة متوسطة كان أعلاها العبارة (26): (يغلب على تفكير الموت في أقرب وقت خاصة عندما أصاب بمرض)، بمتوسط حسابي قيمته (2.14)، بينما حصلت العبارة رقم (18) على أصغر متوسط حسابي (1.67).

جدول (4): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الثالث قلق المستقبل المتعلق القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل) لدى طلبة جامعة باتنة(1)

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	28	أشعر أن الحياة عقيمة بلا هدف ولا معنى ولا مستقبل واضح	2.89	310.	مرتفع
2	11	يمتلكني الخوف والقلق والحيرة عندما أفكر في المستقبل	2.33	1.53	متوسط
3	23	المستقبل غامض ومن الصعب أن يرسم الشخص أي خطة للأمور الهامة من مستقبله	2.05	700.	متوسط
4	14	أفضل طريقة للتعايش مع الحياة هو عدم التفكير في المستقبل.	1.96	700.	متوسط
5	03	تراودني فكرة أنني قد أصبح شخصًا عظيمًا في المستقبل	1.88	760.	متوسط
6	06	الأفضل أن تعملا لدنياك كأنك تعيش أبدا وتعمل لآخرتك كأنك تموت غدًا	1.67	710.	متوسط
7	13	أنا من الذين يؤمنون بالحظ، ويتحركون على أساسه	1.66	720.	منخفض
المتوسط العام			**2.06**	**0.35**	**متوسط**

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بقلق المستقبل الذهني (قلق التفكير في المستقبل) بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة (1) مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2.89

- 1.66)، وحصلت العبارات (28) على أعلى درجة مرتفع بمتوسط حسابي (2.89): (أشعر أن الحياة عقيمة بلا هدف ولا معنى ولا مستقبل واضح)، بينما حصلت العبارات (11.23.14.3.6.13) على موافقة متوسطة كان أعلاها العبارة (11): (يمتلكني الخوف والقلق والحيرة عندما أفكر في المستقبل)، بمتوسط حسابي قيمته (2.33)، بينما حصلت العبارة رقم (13) على أصغر متوسط حسابي (1.66).

جدول (5): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الرابع قلق المستقبل المتعلق باليأس من المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة(1)

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	7	أشعر أن الغد سيكون يوما ما مشرقا، وستحقق آمالي في الحياة	2.49	0.54	مرتفع
2	4	عندي طموحات وأهداف واضحة في الحياة وأعمل لمستقبلي وفق الخطة رسمتها لنفسي	2.48	0.59	مرتفع
3	9	يخبئ الزمن لي مفاجآت سارة، ولا يأس في الحياة	2.38	0.66	مرتفع
4	8	أملي في الحياة كبير، لأن طول العمر يبلغ الأمل	2.29	0.68	متوسط
5	12	يدفعني الفشل إلى اليأس وفقدان الأمل في تحقيق مستقبل أفضل	1.74	0.68	متوسط
6	16	أشعر بالفراغ واليأس وفقدان الأمل في الحياة وأنه من الصعب إمكانية تحسنها مستقبلا.	1.55	0.72	منخفض
		المتوســـط العام	**2.15**	**0.29**	**متوسط**

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات لمتعلقة بقلق المستقبل المتعلق باليأس من المستقبل بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة (1) مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (-2.49 1.55)، وحصلت العبارات (9.4.7) على درجات مرتفعة كان أعلاها العبارة (7) (أشعر أن الغد سيكون يوما ما مشرقا، وستحقق آمالي في الحياة)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته

(2.49)، بينما حصلت العبارات (12.8) على موافقة متوسطة كان أعلاها العبارة (8): (أملى في الحياة كبير، لأن طول العمر يبلغ الأمل)، بمتوسط حسابي قيمته (2.29)، بينما حصلت العبارة رقم (16) على أصغر متوسط حسابي (1.55).

جدول (6): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الرابع قلق المستقبل المتعلق بالخوف والقلق من الفشل في المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة(1)

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	27	أنا غير راض عن مستوى معيشتي مما يشعرني بالفشل في المستقبل	2.96	0.18	مرتفع
2	2	التفوق يدفعني دائمًا لمزيد من التفوق وأكافح لتحقيق مستقبل باهر	2.81	0.42	مرتفع
3	1	أؤمن بالقضاء والقدر، وأن القدر يحمل أخبارًا سارة في المستقبل	2.75	0.43	مرتفع
4	15	تمضى الحياة بشكل مزيف ومحزن مما يجعلني وأخاف من المجهول	1.85	0.76	متوسط
5	5	الالتزام الديني والأخلاقي والتمسك بمبادئ معينة يضمن للإنسان مستقبل آمن	1.43	0.58	منخفض
		المتوسـط العام	**2.36**	**0.25**	**متوسط**

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات لمتعلقة بقلق المستقبل المتعلق بالخوف والقلق من الفشل في المستقبل بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة (1) مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (-2.96 1.32)، وحصلت العبارات (27.2.1) على درجات مرتفعة كان أعلاها العبارة (27) (أنا غير راض عن مستوى معيشتي مما يشعرني بالفشل في المستقبل)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.96)، بينما حصلت العبارة (15) على موافقة متوسطة: (تمضى

الحياة بشكل مزيف ومحزن مما يجعلني وأخاف من المجهول)، بمتوسط حسابي قيمته (1.83)، بينما حصلت العبارة رقم (5) على أصغر متوسط حسابي (1.32).

من معطيات الجداول السابقة يمكن ترتيب قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (7): ترتيب مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) تبعاً لأبعاد الاستبيان

الرقم	البعد	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقويم
1	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	2.36	0.25	%79	مرتفع
2	قلق اليأس من المستقبل	2.15	0.29	%72	متوسط
3	مشكلات الحياة	2.10	0.38	%70	متوسط
4	قلق الصحة وقلق الموت	2.10	0.36	%70	متوسط
5	القلق الذهني (التفكير في المستقبل)	2.06	0.35	%69	متوسط
	الدرجـــة الكلية	**2.15**	**0.32**	**%72**	**متوسط**

يتضح من نتائج الجدول (7) أن مستوى قلق المستقبل المتعلق بالخوف والقلق من الفشل من المستقبل هي أكثر تأثيراً لدى طلبة جامعة باتنة (1)، بمتوسط حسابي (2.36)، حيث كانت هذه النتيجة مرتفعة، بينما حصلت الأبعاد: (قلق اليأس من المستقبل، مشكلات الحياة، قلق الصحة وقلق الموت، القلق الذهني) على موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي تراوح بين (2.15-2.06)، كان أعلاها بعد قلق اليأس من المستقبل.

كما تبين أيضاً من خلال نتائج الجدول (7) أن (79%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن الخوف والقلق من الفشل في المستقبل له تأثير كبير على قلق المستقبل العام لدى الطالب الجامعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أشارت إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل خاصة في المحور الأول انطلاقاً من طبيعة الحياة التي تتطلب التفكير في مختلف جوانبها، وما يرتبط بطموح الفرد

وتطلعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها. وفي ضل اصطدام هذه الآمال الطموحات، فإن ذلك قد يكون سبباً في إحداث حالة من القلق والتوتر لدى الفرد.

وبالنظر إلى مرحلة الشباب وتطلعاته المستقبلية يلاحظ أن هناك العديد من الجوانب التي ترتبط بهذه المرحلة، وخاصة ما يرتبط بالجانب المادي الاقتصادي الذي ترتبط به مختلف جوانب الحياة. التي تبدأ بالبحث عن العمل لتحقيق هذه التطلعات، وفي هذا الصدد يؤكد دافيد (1988) أن القلق ينتشر في أغلب الحالات في أواخر العقد الثاني وأوائل العقد الثالث ومن النادر نسبياً أن يبدأ قبل سن الخامسة عشرة، أو بعد سن الخامسة والثلاثين (المومني، ونعيم؛2013).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما يواجهه أفراد المجتمع الجزائري بشكل عام، ومن ضمنهم طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باتنة، من ضغوط اقتصادية خاصة في إطار سياسة التقشف التي انتهجتها الدولة في السنوات الأخيرة، وما يتبعه من ارتفاع في تكاليف الحياة فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع وزيادة القلق نحو المستقبل خاصة فيما تعلق بالخوف من الفشل في مشاريع المستقبل، ومشكلات الحياة، كما أن طلبة الجامعة الجزائرية بشكل لديهم هواجس من عدم توفر فرص العمل بعد إنهاء الدراسة الجامعية، مما يضطر الكثير منهم إلى ممارسة العديد من الأعمال التي قد لا تتوافق مع طبيعة تخصصاتهم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسة (المومني، ونعيم، 2013؛ أوشن،2015؛ بوعزة، 2015؛ Bolanowski, 2005؛ مساوى، 2012) التي بينت في مجملها إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى العينات محل الدراسة، حيث بينت أن خريجي الجامعات لديهم مشاعر تتسم بالقلق من القلق وبشكل مرتفع.

كما أن توجه المراهقين نحو المستقبل من الموضوعات الهامة، حيث تؤكد دراسة سيجنر (2003) إلى أهمية التكامل الثقافي والمنظور البيئي لدى المراهق لكي يتمكن من التوجه نحو المستقبل ومن المهم نمو المراهقين نحو المستقبل وهذا المدخل يركز على (المناقشة الشاملة للثقافة الرئيسية للمراهقين، ما يشترك فيه المراهقين في التوجه نحو المستقبل، ومجالات الاهتمام

حول المهنة والأسرة والزواج) ووجدت الدراسة أن هناك تأثير كبير للأسرة في التوجه نحو المستقبل مع العلم أن الدراسات الحديثة تهتم بالتغير الاجتماعي للمراهقين (Seginer, R.. 2003).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مجلات قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ ثم استخدام اختبار "ت"للعينات المستقلة، بغية التعرف إلى الفروق في مجالات قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)

المجـــــال	الذكور(100)		الإناث (102)		قيمة (ت)	مستوى
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المحسوبة	الدلالة
الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	11.82	1.21	11.57	1.33	1.341	0.181
قلق اليأس من المستقبل	13.21	1.87	12.69	1.68	2.051	0.042
قلق مشكلات الحياة	10.74	2.13	10.36	2.45	1.166	0.245
قلق الصحة وقلق الموت	10.84	1.90	10.16	1.71	2.643	0.009
القلق الذهني (التفكير في المستقبل)	14.92	2.76	14.03	2.11	2.545	0.012
الدرجـة الكلية	**12.30**	**1.27**	**76.11**	**1.18**	**3.101**	**0.020**

يتضح من نتائج الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيا في درجات طلبة جامعة باتنة (1) لمستوى قلق المستقبل في الدرجة الكلية؛ باستثناء المجالين: (الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، مشكلات الحياة)، إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوب على هذه المجالات أعلى من (0.05)، وهو مستوى الدلالة المحدد بالفرضية؛ مما يدل على أنه توجد في مستوى قلق المستقبل بين الذكور والإناث وجاءت الفروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بارتفاع قلق المستقبل لدى الذكور مقابل الإناث، استنادا إلى ما يتعرض له الذكور من ضغوط ومسؤوليات، فإن مستوى القلق يأخذ لدى الذكور أشكالاً ومستويات ترتبط بما يفرضه الواقع والمجتمع والدين على الذكور من مهام ومسؤوليات تتمثل في تأمين العمل، والحصول على المبالغ المادية التي تستلزم إنشاء سكن لتكوين أسرة ضمن مسار المجتمع.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة كون التفكير الدائم في المستقبل لدى الذكور يضعهم في دائرة الصراع النفسي وضغوط الحياة، وبالتالي ما ينظر إليه الفرد من آمال وطموحات يسعى إلى تحقيقها، وبين اصطدامه بالواقع الذي لا يلبي هذه الطموحات يضعه في حالة من التفكير في المستقبل، وهو ما جاء به مجال التفكير الذهني حيث كان مرتفعاً ومتقدماً على المجلات الأخرى.

كما تبين لنا من خلال نتائج الدراسة الميدانية على طلبة جامعة باتنة(1)، بالنظر إلى تجارب الطلبة الجامعيين السابقين المتخرجين من مدرجات الجامعة. وصعوبة مواجهة الواقع وصعوبة تحقيق الآمال مما يؤدي بهم إلى التفكير في المستقبل بشكل مستمر في ضوء العجز عن تحقيق الأهداف (الموني، ونعيم؛ 2013). حيث يرى أدلر (Adlar) المشار إليه في شقير (2005) أن القلق ينشأ لدى الفرد من خلال الإحساس والشعور بالنقص، ومحاولة الحصول على الشعور بالتفوق، فإذا شعر الفرد بالنقص فإن ذلك قد يدفعه إلى الانطواء والابتعاد عن الآخرين مما قد يؤثر على علاقاته الاجتماعية، حيث يصبح الفرد عرضة للقلق والتوتر.

حيث يرى آرون بيك (2015) "أن هناك أمثلة تقفز إلى الذهن كنماذج لتلك المواقف الباعثة على القلق، منها أن يتهدد المرء أذى جسدي، أو مرض خطير، أو كارثة اجتماعية، أو رفض اجتماعي. أو أن ينال أي في مجاله خطرُ يُهدد سلامته أو صحته أو معنوياته، بل إن المرء ليعاني قلقاً إزاء أي خطرٍ يحيط بمؤسسة يُقدرها أو بمبدأ يُجلُه" (آرون بيك، 2015:94).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من بكار (2013)، ودراسة المومني، ومازن (2013)، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير

الجنس لصالح الذكور. واختلفا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوشن (2015)، ومساوى (2012)، وأبو العلا (2010)، كما اختلفت عن نتائج دراسة (بلانسكي،2005) (Bolanowski, 2005)، حيث أشارت جميع نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، أو عدم وجود فروق بين الجنسيين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مجلات قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1) تعزى لمتغير التخصص الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ ثم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، بغية التعرف إلى الفروق في مجالات قلق المستقبل لدى طلبة جامعة باتنة (1).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعا لمتغير التخصص الجامعي

المجـــال	علوم إنسانية (111)		علم النفس (91)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات		
الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	11.68	1.25	11.71	1.32	-0.163	غير دالة
قلق اليأس من المستقبل	12.92	1.84	12.97	1.74	-0.197	غير دالة
قلق مشكلات الحياة	10.50	2.37	10.60	2.21	-0.306	غير دالة
قلق الصحة وقلق الموت	10.66	1.73	10.29	1.94	1.428	غير دالة
القلق الذهني (التفكير في المستقبل)	14.43	2.78	14.52	2.08	-0.269	غير دالة
الدرجة الكلية	**12.02**	**1.16**	**12.02**	**1.36**	**0.107**	**غير دالة**

يتضح من نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات طلبة جامعة باتنة (1) لمستوى قلق المستقبل في الدرجة الكلية؛ ودرجات الأبعاد الفرعية للاستبيان المطبق على عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية المدرسة وذات التشابه الكبير، التي تكاد تكون متقاربة لدى التخصصين (علوم إنسانية، علم النفس)، ضمن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأمر الذي لم يظهر فروقاً في قلق المستقبل الكلي لدى أفراد عينة البحث.

وأن كلا التخصصين لهم حجم المقررات الدراسية ذات الكثافة العالية التي لا يمكن أي منهم تخصص (علوم إنسانية، وعلم النفس) استيعابها، كما أن دراستهم تعتمد على الاجتهاد الشخصي والاستذكار، فضلا عن الدراسات الميدانية التي يتم تكليفهم بها من طرف أساتذة المقاييس فضلا عن الامتحانات السداسية المبرمجة في كل سداسي، وقد لا تتوفر هذه القدرات لدى البعض لهم مما يسبب لهم صعوبة في الدراسة والاستذكار والحصول على درجات تؤهلهم للانتقال إلى المستوى الأعلى، الأمر الذي يزيد في معدل ارتفاع الضغوط النفسية وزيادة القلق العام لدى طلبة الجامعة، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة القلق والتوتر ويجعلهم قلقين إلى ما ستؤول إليه حياتهم المستقبلية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفكير في المستقبل وتأمين المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية مبعثاً لهذا القلق (المومني، ونعيم، 2013).

وفي هذا الصدد تشير دلال العلمي (2003) في (السمير، وصالح، 2013: 65) أن الصحة النفسية للطالب الجامعي ركيزة أساسية في الإنتاج وتحقيق الطموح في الحياة وأن أي إعاقة أو ضغوط حياتية يتعرض لها هذا الطالب أثناء حياته ستترك آثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسة والاجتماعية كما أن عوامل التوتر والضغط النفسي التي يمكن أن يتعرض لها الطالب في حياته أو الحوادث المهددة وصعوبة التكيف مع هذه الحوادث لها أثرها الواضح في الشعور بالقلق تجاه المستقبل.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من أوشن (2015)، ودراسة بكار (2013)، ودراسة الماموني، ومازن (2013)، ودراسة مساوى (2012)، ودراسة (Bolanowski, 2005)؛ التي في مجملها إلى عدم وجود فروق لدى طلبة الجامعة في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى إلى التخصص الدراسي.

التوصيــات

بناء على نتائج الدراسة خرج الباحث بالتوصيات التالية:

- زيادة الاهتمام بالإعداد النفسي للطالب الجامعي، بإنشاء مراكز توجيه وإرشاد نفسي على مستوى أقسام الكليات، لتجاوز بعض ضغوط الحياة الجامعية.
- اللجوء إلى عقد ندوات ومحاضرات من طرف مختصين لتوضيح الرؤية حول التصور المسبق للمستقبل من طرف الجامعي، والتركيز على الحياة العلمية.
- تفعيل الندوات الثقافية الرياضية لكسر الجمود والملل الذي يلازم حياة الكثير من الطلبة الجامعيين، خاصة في ظل ارتفاع المستوى المعيشي للإنسان الجزائري في السنوات الأخيرة.
- تفعيل المسابقات الفكرية العلمية بين التخصصات المتقاربة، وتثمينها ماديا ومعنويا.
- إجراء المزيد من الدراسات الميدانية خاصة ما تعلق منها، بإستراتيجيات التكيف مع قلق المستقبل لدى الطالب الجامعي.

المراجع المعتمدة

- أبو العلا، محمد.(2010) قلق المستقبل وعلاقته بهوية الأنا لدى عينة من الطلاب الجامعيين. المؤتمر الدولي الأول، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.
- آرون، بيك (2015) العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية. ترجمة عادل مصطفى، دار رؤية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.
- أوشن، نادية. (2015) التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- بلكيلاني، إبراهيم. (2008) تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، الدانمارك.
- بوعزة، ربحة. (2015) علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة. (رسالة ماستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- الجبوري، الهادي. (2013) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح -الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الدانمارك.
- السبعاوي، فضيلة. (2008) قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته الجنس والتخصص الدراسي. مجلة العلم والتربية، 15(2)، 4-25.
- السميري، نجاح عواد وصالح، عايدة شعبان. (2013) فاعلية برنامج إرشادي بتقنيات العقل والجسم لخفض حدة قلق المستقبل لدى طالبات جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(02)، 63-98.

- الشبؤون، دنيا. (2012) القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين. مجلة جامعة دمشق، المجلد 27(03).
- شقير، زينب محمود. (2005) مقياس قلق المستقبل. ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- العساف، صالح. (2010) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، دار الزهراء.
- عمرو، رمضان أحمد. (2013) قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ال عدد02.
- الماموني، محمد أحمد؛ ومازن، محمود نعيم. (2013) قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(02)، 173-185.
- مساوى، محمد بن علي. (2012) قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة دراسات نفسية تربوية، كلية التربية بالزقازيق، ع(75)، 279-308.
- ناهد، سعود. (2005) قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- Bolanowski, W (2005). Anxiety about Professional Future among Young Doctors. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health. 18(4), 367-374.
- Morro, j (2012) The Relationship of anxiety and future time perspective in more college students .Journal anxiety disorders .Vol.12 (3) pp 223-261.
- Seginer, Rachel, (2005). Future Orientation: Age-Related Differences among Adolescent Females. Journal of Youth and Adolescence, Vol.21 (4) pp. 421-437.

النكتة السورية في زمن الحرب:
أسبابها وأهداف انتشارها دراسة ميدانية في مدينة دمشق

أ. لما إبراهيم أيوب
طالبة دكتوراه-قسم علم الاجتماع-كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة دمشق-سورية
أ. د. أديب عقيل
أستاذ دكتور-قسم علم الاجتماع-كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة دمشق-سورية

ملخـــص

تعتبر النكتة مادة جديرة بالبحث لكونها تنتشر على نطاق واسع جدّا، فوجودها متلازم مع وجود المجتمع، وهي تعكس صورة المجتمع من الناحية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتعكس تراثه الشعبي. فوجودها الاجتماعي يجعل منها قالبا تمتزج داخله جميع مكونات المجتمع الأساسية والثانوية. وبناءً على ما سبق تمت دراسة العلاقة بين النكتة ومحيطها، وارتباطها بالواقع السوري في ظل الأزمة، وتحليل مضمونها فتوصل البحث بعد تحليل البيانات إلى جملة من النتائج تعكس بشكل مختصر الحياة الاجتماعية داخل المجتمع السوري برمّتها، ومن ذلك زيادة انتشار النكتة في ظل الأزمة مقارنة بما كان من قبل، وكثرة تداولها نظرا للوظائف التي تؤديها، ومن ذلك أيضا استخدامها لتعبّر عن حال الخدمات في ظل الأزمة هروبا من الواقع، واستخدامها للسخرية من الواقع الاجتماعي واستخدامها في المجال السياسي لعدم القدرة على التعبير عن الرأي بصراحة.

ومن النتائج التي خرج بها البحث أنّ النكات تتطلب وعيا ومستوى تعليميا عاليا، وأيضا أكدّت النتائج أنّ النكتة تُستخدم لإيصال فكرة أو للتعبير عن ضغوطات الحياة.

الكلمات المفتاحية: النكتة.

The Syrian Joke in War Time
Its Causes and Objectives of its Spread
Field Study in Damascus City

Lama Ibrahim Ayoub (Ph.D. Student- Department of Sociology- Faculty of Letters and Human Sciences- Damascus University-Syria)

Prof. Dr. Adeeb A'akil (Prof. Dr. in the Department of Sociology- Faculty of Letters and Human Sciences- Damascus University-Syria)

Abstract

Joke is a material worthy of research because it is widespread. Its presence is in conjunction with the existence of society. It reflects the image of society politically, socially, economically and culturally. And its popular heritage, its social presence makes joke a template within which all the primary and secondary components of society are mixed. Based on the above, the following aspects were studied: the relationship between joke and its environment, its association with the Syrian reality in light of the crisis, and the analysis of its content.

The researcher reaches a number of results that briefly reflect social life as a whole within Syrian society. The first is the great rise in the spread of joke compared to its status before the crisis. The second is its circulation to carry out functions such as the use of joke that describe the performance of services in the midst of the crisis to escape reality. The third is the use of political joke for not being able to express opinions openly. As for the social joke, it is used to make fun of social conditions. Another conclusion confirms that jokes require awareness and a high level of education, and that they are used to convey an idea or to express the stresses of life.

Key words: Joke.

مقدمــة

تنتشر ظاهرة النكتة منذ أقدم العصور، تُحاكي الماضي وتُفسر الحاضر وتتنبأ بالمستقبل، وتستهدف جميع أفراد المجتمع بشتى فئاتهم العمرية، ومستوياتهم التعليمية، ومراكزهم الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية، وحتى الدينية، كما تستهدف المؤسسات بشقيها العام والخاص. فهي باختصار موجهة إلى المنظومة المجتمعية برمّتها، تحمل في طياتها العديد من الوظائف الاجتماعية لتؤديها، كالنقد والسخرية والتهكُّم أحيانا، والإبداع والإصلاح والتنشئة أحيانا أخرى. وهذا بشكل عام ما دعا البحث إلى التبحّر في أعماق النكتة المنتشرة في المجتمع السوري في ظل الأزمة التي يعيشها، باعتبارها إحدى أهم الظواهر التي تعكس واقع المجتمع من حاجات الأفراد ورغباتهم وآرائهم المختلفة ومواقفهم، وحتى مشاعرهم المختلطة بين القبول أو الرفض.

مشكلة البحــث

تعتبر النكتة ظاهرة عابرة لحدود الزمان والمكان، لا يوجد مجتمع يخلو منها، فهي منتشرة في جميع مراحل نمو المجتمع، تجدها من المجتمع الجاهلي الى القرن الحادي والعشرين، وهي لا يمكن أن تقف عند حالة معينة، فأنت تراها في المجتمعات المتطورة والمجتمعات النامية، تعبّر عن قيم الحياة الاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية وغيرها. وهي تشتد في أوضاع مجتمعية معينة كالأزمات والحروب، إذ تعتبر متنفس الشعب. إنّ النكتة تطال كل ما ينشأ داخل المجتمع من أمور سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها، وتعتبر في الحرب الشعواء على سورية دليلا على ما سبق، فلا يمر يوم إلا وتسمع فيه نكتة واحدة على الأقل جديدة تطال ما أفرزته الحرب من مشكلات وتحديات كالفقر والغلاء والزواج والعمل وما إلى ذلك.

والمجتمع السوري كان ولا يزال أرضا خصبة لتأليف النكت واستخدامها في الحياة اليومية بين الأفراد، لكن خلال سني الحرب لوحظت كثافة في هذه الظاهرة. فما الدور الذي تؤديه النكتة؟ ولماذا يميل الفرد إليها في حديثه وتواصله مع الآخرين؟ وما النكتة الأكثر انتشارا في الشارع السوري؟

من خلال البحث الراهن سيتم استعراض نكت الحرب والبحث عن الأهداف من استخدامها وعن المحتويات التي تعبر عنها.

وهذا البحث محاولة لتقديم صورة توضيحية للمجتمع السوري عبر النكات المنتشرة التي أفرزتها الحرب، وذلك من خلال جمعها ميدانيا وتحليل مضمونها وإسقاطها على وضع المجتمع، فهي تعبير هزلي صادق عن أحوال الأفراد، والمؤسسات التي تشكل هذا المجتمع بكافة منظوماته.

أهمية البحــث

تنبع أهمية البحث من سعة انتشار الظاهرة المدروسة ـــ ظاهرة النكتة ـــ في كافة أشكال الحياة داخل المجتمع. فمما يعطي البحث أهمية كونه يتطرق إلى دراسة ظاهرة محيطة بكافة جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسة، كما أنها تطال الأشخاص أفرادا وجماعات ومؤسسات.

وأيضا تكمن أهمية البحث في أن النكتة خلال الحرب تعتبر مادة دسمة يمكن الاعتماد عليها بعد جمعها وتحليلها في إدراك ظواهر المجتمع من مشكلات أو تحديات وإيجابيات أو سلبيات وآراء للناس في وضع المجتمع الراهن قد يصعب التعبير عنها بشكل مباشر.

ثمّ إنّ قلة الاهتمام سابقا بهذه الظاهرة أي النكتة هي أيضا تعطي هذا البحث أهمية من حيث هو بحث غير مطروق بشكل كاف.

ولعل هذا البحث أن يصبح مرجعا للباحثين الاجتماعيين والأنثروبولوجيين في دراساتهم المجتمعية ويمكن اعتباره نقطة بداية لأبحاث لاحقة.

أهداف البحــث

يهدف البحث إلى:

- التعرف على النكات التي انتشرت في الشارع السوري خلال فترة الحرب.
- التعرف على الأهداف والأسباب التي تدفع الأفراد إلى استخدام النكتة.
- التعرف على أوضاع المجتمع من خلال تحليل مضمون النكات الأكثر انتشارا في الشارع السوري.

تساؤلات البــحث

- ما فئات النكتة الأكثر انتشارا في الشارع السوري؟
- ما النكات التي تعبر عن أوضاع المجتمع السوري في ظل الحرب؟
- ما أسباب النكتة المنتشرة؟
- ما مدى اعتماد الأفراد على النكتة في التعبير عن آرائهم؟

منهج البحــث

المنهج البنائي الوظيفي: وذلك لمعرفة الأهداف وأسباب استخدام النكتة الاجتماعية ولتوافق المنهج مع أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها.

المنهج الوصفي التحليلي: وهو للوصف الكيفي للنكتة باستخدام تحليل المضمون واستنتاج نوعها وتصنيفها ضمن فئات، وللوصف الكمي للنكتة باستخدام التحليل الإحصائي واستنتاج أرقام لها دلالة في المجتمع.

الطريقــة

ستعتمد الدراسة على طريقة المسح الاجتماعي بالعينة، قصد التعرف على الأهداف والأسباب التي دفعت الأفراد إلى استخدام النكتة، فقد جمعت النكات الأكثر تكرارا في ظل الحرب وتم تصنيفها وتحليل مضمونها الاجتماعي.

وبالنسبة إلى تحديد حجم العينة نفترض أن النكتة الهادفة ولديها هدف نسبة p=0.05 أي 50% ومنه نستنتج أن q= 0.05 نكت غير هادفة أي إن: $n \geq Ta\ \frac{p.q}{x^2.p^2}$

ومقدار الخطأ المقبول = $\frac{p.q}{960-(p)^2}$

A الدلالة n ≥ t ونقبل به 0.02 فيكون عدد النكت: $n \geq \frac{(1.96)^2}{(0.02)} = \frac{0.05^2}{0.02^2} = 625$

أدوات البحــث

استخدم الاستبيان وسيلة أساسية في جمع البيانات من أفراد العينة، وقد تم تصميمه ليخدم أهداف البحث وتساؤلاته.

واعتمد البحث اللجوء إلى الملاحظة من خلال المشاركة في جلسات تُلقى خلالها النكتة للوقوف على نوعية ردة فعل الملقي والمتلقي.

وأيضا حرص البحث على مقابلة ملقي النكتة.

مجالات البحــث

- **المجال المكاني:** في مدينة دمشق.
- **المجال البشري:** المجتمع الأصلي للعينة أي الملقي والقرّاء ومتابعو النكتة من أبناء مدينة دمشق.
- **المجال الزمني:** أجري البحث بين 1\5\2019 و15\10\2019.

المجتمع الأصلي والعينة

العينة غير احتمالية بل قصدية من عدة نواح:

- عدد محدد من الذكور والإناث.
- أفراد العينة سوريو الجنسية.
- يهتم جمهور العينة بالنكتة في حياته الاجتماعية.
- أسلوب كرة الثلج: كل شخص من أفراد العينة أرشدن الباحث إلى شخص آخر.

مصطلحات البحــث

النكتة: عرفها فرويد بأنها القدرة على اكتشاف التشابه الخفي بين الأشياء غير المتشابهة، و"التنكيت" لديه قدرة على الربط في وحدة معينة وفي لمحة سريعة مثيرة للدهشة، بين أفكار عديدة هي في حقيقتها غريبة بعضها عن بعض، سواء في محتواها أم في سلسلة الأشياء الرابطة بينها[1].

1 فرويد، سيغموند، النكتة وعلاقتها باللاوعي، دار فيشر، فرانكفورت، 1986، ص7.

والنكتة الشعبية عرفها (هجرتي كراب) بكونها تلك الأحدوثة القصيرة، المنثورة أو المنظومة التي تحكي نادرة أو سلسلة من النوادر، وتنتهي إلى موقف فكه مرح، أما موضوعها فيؤخذ من الحياة اليومية، وتندر فيها الخوارق، وحين تظهر هذه العناصر تكون وظيفتها أن تخلق القاعدة التي يقوم عليها الموقف المرح لا أن تخلق الموقف نفسه[2].

الدراسات السابقة

أ. دراسة قرليفة حميد "الدلالة الاجتماعية للنكتة في المجتمع الجزائري" رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه عام 2010-2011.

تعتبر هذه الدراسة أن للنكتة في المجتمع الجزائري وظيفة ودلالة اجتماعيتين، فهي تنبع من حقيقة أن معظم ما يتم تداوله هو وليد البيئة الاجتماعية للمجتمع الجزائري بمختلف مناطقه وشرائحه. والدلالة الاجتماعية للنكتة في المجتمع الجزائري تحديدا تعزف على وتر الفروق الثقافية والاجتماعية بين السكان في مستوى المناطق، فتوظف تلك الفروق بشكل ساخر لبناء النكتة وترويجها.

فالنكتة إذن تعد أحد التعابير الرمزية في المخزون الثقافي الجزائري وهي إحدى الركائز الأساسية لفهم المجتمع والجماعات الإنسانية ودراستها. فمن جهة يمكن اعتبارها مرآة صادقة لما تحمله من قيم ومعتقدات وممارسات. وهي من جهة أخرى تكشف بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن الجوانب الخفية والحقيقية للمجتمع الجزائري سواء كانت في شكل مواقف وتطلعات أم رغبات مكبوتة، وذلك لتوفر عناصر التلقائية للتعابير والرموز الثقافية وخاصة لارتباطها بالواقع الاجتماعي والمعيش اليومي.

وتعد النكتة من المرشحات العلمية الإجرائية التي يمكن من خلالها استنباط التصورات الاجتماعية، وذلك لأنها في الغالب تبرز بشكل عفوي ومباشر وتخلو من التكلف دون أن يعني ذلك أنها بدون

2 كراب، هجرتي، علم الفلكلور، ت رشيدي صالح، دار الكاتب العربي للنشر، القاهرة، 1967، ص94.

دافع أو هدف. وهذه سمة تجعل النكتة تحمل لنا قيم المجتمع وثقافته بشكل يقترب من درجة النقاء لأنها تعرض علينا ما تخفيه الثقافة الرسمية من قيم أو تحيزات سلبية. يضاف إلى ذلك أن النكتة تكشف عن الوعي الاجتماعي المدرك للتصورات والمعتقدات، وفي الوقت نفسه نستطيع التعرف من خلالها على النظام غير الواعي الذي تسير عليه ثقافة الأفراد بالنسق الثقافي.

ومن أبرز التصورات النمطية التي تعتمد عليها النكتة المدونة الاتكاء على التفرقة بين عنصرين أو أكثر كالتفرقة الجنسية بين الرجل والمرأة، أو التفرقة الاجتماعية بين القروي والمتمدن، أو التفرقة من حيث الانتماء الجغرافي، أو التفرقة الثقافية بين المتعلم والعامي.

ب. دراسة مصطفى كامل رحومة 2011، "حس الفكاهة عند المصريين، ثورة 25 يناير نموذجا"، وصفت هذه الدراسة النكتة المصرية وأشكالها المختلفة وخلفيتها التاريخية وعلاقتها بالرأي العام، فخلصت إلى النتائج التالية:

- الفكاهة فضيلة إنسانية عالية.
- الفكاهة تؤصل ثقافة اللاعنف، وهي إحدى وسائل التغيير السلمي، خاصةً في مصر.
- يقولون إنّ أركان نهضة الشعوب ثلاثة (عقل نقدي – عقل إبداعي – روح فريق العمل)، وهذه الثلاثة تتوفر في النكتة والفكاهة.
- يقول "دانييل كولمان" في كتابة "القيم الذكاءات المتعددة": إن الذكاء أنواع، والفكاهة هي أحد روافد الذكاء، فهي تحتاج إلى عقل وعاطفة.
- أكثر الأعمال الفنية تأثيرا الأعمال الكوميدية، ولو كانت هزلية (اللمبي مثلا).
- هناك ثقافة أخرى مهملة، هي الثقافة الشعبية التي هي ملك المصريين وحدهم، والتي تُعبّر عن مدركات الشعب الحقيقية، خلافا لثقافة النخب التي تسكن الأبراج العالية، وهذا ما فعله المسيري ـــ رحمه اللّه ـــ فقد كان يعتمد ثلاثة أنواع من الخطابات (شعبي وسياسي وفلسفي أو نخبوي)، وهو من المفكرين القلائل الذين لم ينفصلوا عن الشارع.

- اقتصرت هذه الدراسة على وصف النكت في الشارع المصري وأشكالها، دون الإحاطة بما يؤديه هذا الانتشار للنكتة من وظائف متعددة، وهذا ما يضيفه البحث الراهن إلى دراسة الباحث رحومة.

ج. دراسة بو علي ياسين، "بيان الحدّ بين الهزل والجدّ"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى فهم الناس وأوضاعهم من خلال فهم النكات التي يتناقلونها، واعتمد الباحث في دراسته طريقة تحليل المضمون لأربعة آلاف نكتة جمعها من أفواه الناس والصحف المتداولة. وقد استغرقت الدراسة تسع سنوات، خلص بعدها بو علي ياسين إلى النتائج الآتية:

- ازدهار النكتة السياسية في العقود الثلاثة الأخيرة، وذلك على شكل موجات مترافقة مع تغير الأحداث.
- يزداد الهزل في ثقافة المجتمع مع ازدياد تعاسة هذا المجتمع وبؤسه.

اقتصرت هذه الدراسة على وصف وضع النكتة، دون الاهتمام بالوظائف التي تؤديها في البناء الاجتماعي برمته، فلم توضح مثلا ما يرمز إليه ازدياد النكتة السياسية، ولا الوظيفة التي تؤديها النكت السياسية السائدة في المجتمع. أليست مثلا تُعبّر عن ظلم أو قهر أو ضعف أو ما شابه ذلك؟

الإطار النظري للبحث

يرى الدكتور "محمد سعيدي" أن عملية الضحك هي "ثورة تفجيرية لكبت داخلي تسعى التركيبة الإنسانية الباطنية إلى دفعه لينفجر من الخارج، فهو تحرير لطاقة داخلية، وانحباسها قد يؤثر سلبا على نفسية وسلوك الإنسان، فالضحك هو ترجمة لطبيعة الإحساس الإيجابي للإنسان إزاء ما يسمع وما يرى وما يحس»[3].

والضحك يُعدّ تمرينا عضليا وتقنية تنفسية وهو بالإضافة إلى ذلك منشط نفسي، وفي هذا الصدد يقول "برغسون": "إن الضحك ينشأ كما يتكون الزبد في البحر، إنه يبرز خارج الحياة الاجتماعية المرفوضات السطحية، والضحك يرسم فورا شكل هذه الانفعالات، إنه كالزبد في قعره الملح الأجاج، وهو مثله يتلألأ ويفرقع، وهذا هو الفرح"[4].

3 سعيدي، محمد، الأدب الشعبي بين النظرية والتطبيق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص 84.

4 د. قزيحة، رياض، الفكاهة في الادب الاندلسي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1998، ص74.

إن برغسون يعتبر الضحك مجالا للتعبير عن الكبت عند الإنسان، وعالم الضحك عنده عالم واسع مزبد الأمواج، صخبه يمتد بين عالمين مختلفين عالم الفرح وعالم المأساة القاتلة. والإنسان كما يصوره "بارسونز" يتميز عن كافة الكائنات الحيّة الأخرى بكونه صانعا وحامل حضارة في الوقت نفسه. فهو يخلق الحضارة، ويعيش معتمدا على ما فيها من نظم رمزية، وهو لا يكتفي بتغيير هيئته المادية، بل ومواقفه واتجاهاته الذهنية من تلك الحضارة اعتمادا على الرموز التي تعمل في تنظيم أفكاره. وهو يتواصل فكريا مع أفراد مجتمعه بواسطة اللغة وغيرها من النظم الرمزية، كما يسعى إلى الاحتفاظ بمعارفه وتطويرها ويعبر عن مشاعره ليس بشكل مباشر، بل من خلال الأبنية الرمزية التي يملكها [5].

النكتة الشعبية ومدى انتشارها

تتميز النكتة بشعبيتها، وهذه سمة لا اعتراض عليها من قبل الدارسين، لأنها تنشأ نتيجة لتجارب إنسانية فردية أو جماعية، قد تكون عميقة الجذور في شعب معين، أو قد تنتقل إليه من شعب آخر مع ما ينتقل إليه من تراث فكري. قد تكون النكتة حديثة التكوين، ولكنّها انتشرت سريعا وبسهولة لأنها تمسّ جانبا من الشعور، أو تعزف على وترٍ حساس في نفوس الناس.

ولعلّ أبرز سبب في شعبية النكتة وانتشارها يعود إلى ما تتميز به من مرونة وفكاهة وتعبير صادق موجز عن التجربة الإنسانية، يُضاف إلى ذلك ما يحسّه الناس من أمان خلف هذه النكتة الشعبية، ليقولوا كل شيء دون تحفُّظ وتستُّر. والنكتة الشعبية بذلك تعبّر عن النفس البشرية في جميع حالاتها. فهي شكل من أشكال التراث الشعبي، تتناول مظاهر الحياة العامة والخاصة وطرائق الاتصال بين الأفراد والجماعات، والاحتفال بالمناسبات التي يبدو من طرائقها عدد كبير من المعتقدات الشعبية الدينية والروحية والتاريخية [6].

وتوظيف النكتة الشعبية في الأوساط العامة يؤكّد لنا أنّها من المأثورات الثقافية التي انتقلت شفاهيا، بمعنى تلك العناصر الثقافية التي تتوارثها الأجيال بعضها عن البعض في مختلف الطبقات الاجتماعية.

5 النوري، حسن، الاساطير وعلم الاجناس، أكادمية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، د.ت، ص 209.

6 بدير، حلمي، أثر الأدب الشعبي في الأدب الحديث، دار المعارف، القاهرة، 1986، ص15.

ويتوقف مدلولها على السياق الذي تُوظّف فيه أو على القرائن المُلابِسة للمعنى، ولذلك نجدها تتصف بالشفاهية والعراقة والواقعية، كما أنها تتداخل مع فروع المعارف والفنون الشعبية الأخرى، ولذلك نجد التراث الشعبي يتصف بالحس الجماعي: "فهو نتاج للجماعة، أو يتسم بطابع الشعبية في الابتكار والانتشار، فلكل فرد من أفراد الجماعة إضافة تُضاف لرصيد غيره، أو تعديل لمعطيات إنتاج من سبقه"[7].

فالنكتة الشعبية ـــ شأنها في انتشارها شأن المثل الشعبي ـــ هي أكثر الأشكال الشعبية التعبيرية انتشارا وشيوعا بين الناس، يرددها الطفل والشاب والشيخ والمثقف والفلّاح، و"لا يخلو زمن من الأزمنة أو مكان من الأمكنة من ممارستها، فهي حيّة تتحرك في الأوساط الاجتماعية وباستمرار مطلق"[8].

والنكتة بهذا المفهوم حاضرة دائما تقتحم الأمكنة والأزمنة بطريقة مباشرة وغير مباشرة، وبمجرد ذكر أي رمز أو شيء موحٍ بالمقام تكون النكتة حاضرة من أجل بعث جو التنفيس والترفيه في أنفس المجتمعين. النكتة فن لا يقصد لذاته "فهي سجل تاريخي صادق في السياسة والاجتماع، ذلك أنها خير مرآة تعكس عليها أحوال كل مجتمع، وما مرّ به من أحداث، وما اكتسب من مقومات وما اندمج في خلقه من سمات"[9].

فالنكتة بهذا الشكل تربي ملكة النقد، وتنبه الناس إلى أخطائهم وزلاتهم. وهذا يعني أيضا أنّها بما تثيره من ضحك في الأوساط الشعبية تمثّل نوعا من الصحة النفسية، يساعدنا على الهروب من عناء الواقع، والاستمتاع بلذة الحياة، فهي تحاول أن تصرف الألم وتحرر الإنسان من قسوته، فتبعث إلى النفس الصفاء والتفاؤل، وتريح الأعصاب وتشرح الصدور، وتوحّد الصلة بين الناس وتوقظ فيهم التنبه إلى أخطائهم. إنّ النكتة بذلك تعتمد عليها الحياة اليومية، من أجل استبقاء الحياة الجمعية على ما هي عليه، لأنها تسمح لكل جماعة بأن تحافظ على كيانها.

7 الأسود، حافظ، التراث الشفهي والشخصية القومية، وزارة الإعلام والثقافة، الكويت، 1985، ص 275.

8 سعيدي، مرجع سبق ذكره، ص86.

9 خريوش، حسين، أدب الفكاهة الأندلسي، دراسة نقدية تطبيقية، منشورات جامعة اليرموك، 1986، ص 6.

ودلالة النكتة الشعبية دلالة اجتماعية تضمن انتشارها أكثر في الأوساط الشعبية. وهي أكثر أنواع الفكاهة اعتمادا على العقل، فلهذا النوع من الفكاهة منطقه الخاص الذي يخاطب منّا العقل أكثر مما يخاطب العاطفة والوجدان. النكتة لا تهتم بالفرد كما هو الحال في بعض أشكال التراث الشعبي، ولكنها تنظر إلى المجتمع البشري برمّته ليستشرف من كل ناحية ما يحلّ به من مشاكل وأمراض يعاني منها معظم أفراده أو جميعهم. فالسلوك في النكتة الشعبية إذن قوامه الجماعة، فهي ترى صلاح الفرد في صلاح الجماعة. وعلى هذا الأساس نجد نظرة النكتة الشعبية في المجتمع أرحب وأشمل، وهذا ما يضمن تداولها بين الناس بكل عفوية وسهولة مطلقة.

النكتة الشعبية حسب هدفها وغايتها

إن مقاصد النكتة تختلف من شخص إلى آخر، قد تكون أداة غرضها التجريح والإحراج والتحقير فتصبح لاذعة وفظة وشديدة، وقد تكون رقيقة ولطيفة هدفها الترويح عن النفس لا غير. ومن هنا يمكننا تصنيفها أنواعا تكون المقاصد فيها معيارا للتصنيف، ولعلّ أهمها ما يلي:

1. السخرية:

هي من مادة (س خ ر) وسَخِرَ منه وبه، سخرا بالضم، وسخرة وسخرية بمعنى هزئ به ... والسخرة ما سخره من دابة أو خادم بلا أجر ولا ثمن ... ويقال سخرته أي قهرته وذللته [10].

ويرى السيد "عبد الحليم محمد محسن" أن السخرية أرقى أنواع الفكاهة، فهي قديمة قدم الإنسان وغرضها الترويح عن النفس أو تسرية عن القلب، لكنها قد تكون استنكارا لما يقع أو هزءا وتندرا بالخصم [11].

وإذا ما حاولنا دراسة الخطاب المبني على السخرية، فعادةً ما تحتاج السخرية إلى ذكاءٍ ثاقب لأنّها تُخبئ في طياتها نقدا مستترا وراء خطاب مُضحك، ولهذا يرى الباحثون والدارسون أنها خطاب مزدوج يكون فيه المعنى المقصود معاكسا لذلك المعنى اللغوي الظاهر، المقصد من السخرية هو النقد وليس الترويح عن النفس من خلال إثارة الضحك عند المتلقي. وقد يكون ذلك

10 ابن منظور، لسان العرب، مصر، دار المعارف، القاهرة،1980، ص 1963.

11 حسين، عبد الحليم محمد، السخرية في ادب الجاحظ، دار الجماهيرية للنشر، ليبيا، 1988، ص 65.

النقد إيجابيا أو سلبيا، وفي هذا يقول الدكتور "محمد السيد": "إنّ دلالة السخرية اقتربت من الهجاء لكنها اتخذت أسلوب الضحك والهزل، والأساس الذي يقوم عليه السخر هو مرح نفسي عند المتكلم وبراعة في تصوير ما يود قوله واعتماد المبالغة والتهويل"[12].

فالسخرية لفظة تدل على أسلوب في التعبير يثير الضحك والاستهزاء ممن يكون موضوع السخرية بنوع من النقد والتجريح والتهويل. وقد عرفها الدكتور "ناصر الحاني" بأنها "يراد بها كل نتاج يعمد إلى كتابة موضوع جدي بمنوال ساخر، وذلك بالمبالغة أو الغلو بالتصوير والعرض"[13].

فالسخرية مثلا "إن أضحكت الإنسان اللاهي الناظر بسطحية إلى الأمور الملتقطة من متناقضات الحياة إلا أنها تنطوي على ألم عميق ومعاناة وجودية"[14].

السخرية تُعبّر عما يفيض به الوجدان، لذا يتخذ منها الكاتب سلاحا يحمي به وجوده وقناعاته ويُمسك به كلما اشتدت الأزمات فيسلط سهام النقد داعيا إلى التغيّر. وبهذا المنظور تُعتبر السخرية "التنبيه على العيوب والنقائص على وجهٍ يُضحَك منه"[15].

فالضحك من خلال السخرية يُعري العيوب التي في المجتمع ويكشفها حتى يتجنبها الفرد ويحرر النفس من الضغوطات الزائدة ليشعر المرء بعد ذلك بالراحة النفسية.

2. الهجـــاء:

الهجاء من مادة (ه ج و)، هجا يهجوه هجوا وهجاء، معناه اللغوي شتمه بالشعر، وهو خلاف المدح [16].

ويبدو أن الهجاء أكثر أنواع الفكاهة عدوانية لأن الهدف منه التجريح والحط من قدر المهجوّ في غالب الأحيان، ليصبح ضحكة للناس. ذلك من خلال التركيز على تشويه صورة ذلك الشخص، وعرض قائمة لعيوبه الأخلاقية والجسدية والعقلية والسلوكية [17].

12 السيد محمد، الفكاهة عند العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1988، ص 25.

13 د. الحاني ناصر، المصطلح في الادب العربي، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1968، ص 75.

14 عكاري وزان، السخرية في مسرح أنطوان غندور، المؤسسة المدنية للكتاب، لبنان، 1994، ص 330.

15 علام محمد مهدي، فلسفة الكذب، دار الشهاب، الجزائر، 1994، ص 48.

16 ابن منظور، مرجع سبق ذكره، ص 4627.

17 الدهان، محمد سامي، الهجاء، دار المعارف، دمشق، 1957، ص 25.

ومن هذا المفهوم يبدو الهجاء في صورته المقصدية قائما على التجريح والإحراج والتحقير، إذ تجد في الإنسان عيبا فتعمد إلى تضخيمه وكأنك تتعمد تعذيبه ولفت نظره بطريقة مضحكة محرجة.

3. التهكـم:

ورد التهكم في "لسان العرب" من مادة (ه ك م)، والهكِمُ هو المقتحم على ما لا يعنيه الذي يتعرض للناس بشره، وتهكم فلان بنا أي زرى علينا وعبث بنا، والتهكّم هو التكبّر، وهو أيضا الذي يتهدم عليك من الغيظ والحمق، وتهكّم عليه بمعنى اشتد غضبه، والتهكّم هو التبختر والاستهزاء[18].

والتهكم عادة يُظهر الضعف الإنساني ويجعل منه موقفا مُضحكا، ويحاول أن يُعالج الحماقة بأن يجعل الناس يضحكون منها [19].

وقد ورد في الموسوعة العربية العالمية أن التهكم هو ذكر أشياء وأباطيل لا يعتقد بها الشخص، وفي الوقت نفسه يتظاهر بالاعتقاد أنها صحيحة أو يذكرها في معرض التعجب من وجودها، ومن ثم الاستهزاء بها.

ومما سبق يتبين لنا أن الشخص المُتهكِّم يُركِّز على عيوب الناس فقط في فن قوليّ مبني على إحراج الأشخاص بالدرجة الأولى، كاتخاذ العيوب الجسدية أو العيوب النفسية هدفا لسهام التهكُّم الجارح. فالتهكُّم "لون من ألوان السخرية، لكنه أرقى درجة من السخرية لما فيه من رمز وإيحاء وإضحاك عقلي، وهو يصدر عن نفس ساخرة ناقدة، تقوم على التصريح بالفكرة المقصودة"[20].

فالكاتب المتهكّم يصور الفكرة في براعة تصويرا لا يخلو من المرح، وعلى هذا الأساس نجد أرسطو يبيح التهكم على أن يكون ظريفا معتدلا، وفي الأشياء التي ليست مبتذلة [21]. وهدفه في ذلك هو التقويم والإصلاح أي خدمة الفرد والمجتمع، دون سخط أو تجريح أو سب أو هدم.

18 ابن منظور، مرجع سبق ذكره، ص 4682.

19 مجموعة من المؤلفين، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال للنشر والتوزيع، 1999، ص 399.

20 الحوبي، رابح، فن السخرية في ادب الجاحظ من خلال كتاب التربيع والتدوير والبخلاء والحيوان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص 266.

21 علام، محمد مهدي، فلسفة الكذب، دار الشهاب، الجزائر، 1994ص95.

4. الهـــزل:

الهزل لغةً من هزل يهزل هزلا، والهزل نقيض الجدّ ... والهزاَلة هي الفكاهة ... والهزل هو الاسترخاء في الكلام وتفنينه [22].

ومن خلال هذا المعنى المعجمي نلاحظ أن الهزل من الكلمات المرادفة للفكاهة والمزاح، ويبدو أنّه من الصعب تحديد مفهوم دقيق له لأنّه قد ينشأ من أي شيء ومن أي موضوع ومن أي موقف أو من أية وضعية خارجة عن العادة، شريطة أن تكون مثيرة للضحك، لأنّه نتيجة حتمية للهزل.

وقد عرّفه الدكتور محمد السيد بأنه "أسلوب من أساليب التفكُّه ينتقل فيه صاحبه من حالة جادة إلى حالة لاهية، فيتفنن بأساليب الكلام ليخرجه عن معناه الجاد إلى آخر فَكِه"[23].

فمقصد الهزل هو الترويح والتنفيس وجعل المواقف الجادة هزلية، نلجأ إليه حين نملّ من شقاء الحياة التي نكون فيها في حالة عبوس وتذمر، لنروح به عن أنفسنا، فنجعل من الحياة الجادة حياة عبث ولهو. ولذلك نجد الفن المسرحي غالبا يعتمد على الهزل، فالمسرحية الهزلية "تنشد التسلية هدفا وحيدا لها، وتعتمد الطابع القصصي الاستطرادي، ولا تدعي الهزلية لنفسها تصويرا للواقع، وإنّما تلجأ دائما إلى الأمور الضخمة غير الممكنة سواء أكان ذلك في الفعل أو في الشخصيات"[24].

من خصائص المسرحية المبالغة في الحوادث وخصال الشخصيات، إلا أن هذه المبالغات في رسم بعض صفات الشخصيات بغية إحداث الأثر الكوميدي الهزلي، تجعل الشخصيات الهزلية شخصيات كاريكاتورية. وعادةً ما يتداخل مفهوم الهزل مع الفكاهة، فمن الباحثين من يراه نوعا من أنواع الفكاهة، ومنهم من يرى عكس ذلك. ويبقى الشيء الأكيد، هو أن الغرض من الهزل هو الترويح عن النفس من خلال المزاح والضحك. وهذا الطابع الهزلي كان الأنسب لطرح القضايا

22 ابن منظور، مرجع سبق ذكره، ص 4663.

23 السيد، محمد، الفكاهة عند العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1988، ص 29.

24 ميليت، فردب وآخرون، فن المسرحية، ت صدقي خطاب، دار الثقافة، بيروت، 1986، ص 282.

المختلفة وتبليغ الأفكار التحريضية والتعليمية، وتحقيق حاجة الجمهور الفرجوية من الفكاهة والترفيه.

5. الدعابة:

تعتبر الدعابة من أخف أنواع الفكاهة لأن الغرض منها هو المزاح واللعب والمضاحكة، وهي من مادة (د ع ب)، وداعب، يداعب، مداعبة، بمعنى مازح (25)، "والمداعبة على الاشتراك كالممازحة، اشترك فيها اثنان أو أكثر"[26].

على هذا الأساس يعتبر العديد من الباحثين الدعابة من ألطف أنواع الفكاهة لأنها تدعو إلى الابتسام الخفيف لا الضحك [27].

وجاء في (القاموس المحيط) أنّ "داعبه بمعنى مازحه، وتداعبوا بمعنى تمازحوا"[28].

ومما سبق يبدو الهدف الرئيسي للدعابة هو الترويح عن نفس المتلقي من خلال الكلام الخفيف الطريف والمسلي. وهي بذلك مناقضة للتهكم والهجاء. والمقصد في الخطاب الفكاهي للنكتة يختلف من مخاطب إلى آخر، قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا. وهذا ما يسمح لنا بأن نضيف عدة أنواع للفكاهة في النكتة باعتبار أن النكتة تحتاج إلى إنسان آخر يكون موضوع الفكاهة أو مشاركا فيها، فتتخذ النكتة بذلك بُعدا اجتماعيا أو إنسانيا يتطور بتطور الأفراد والجماعات.

6. أنواع النكتة:

هناك طرق كثيرة لتصنيف النكتة، فهي "حسب موضوعاتها تصنف إلى نكت سياسية، وإدارية، واجتماعية، ودينية، واقتصادية، وجنسية ... إلخ. وقد يتم الدمج لتصبح النكتة اجتماعية

25 ابن منظور، مرجع سبق ذكره، ص 1377.

26 السيد، مرجع سبق ذكره، ص 27.

27 معوض، فتحي محمد، الفكاهة في الأدب العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1978، ص 34، ص 36.

28 ابن منظور، مرجع سبق ذكره، ص525.

وسياسية بذات الوقت. وهناك تصنيف آخر كتصنيف النكت حسب مهن أصحابها كالنكت عن الحلاقين والمحاميين والنجارين... إلخ، كما يوجد نكت تلقى بالجنسيات والجماعات العرقية وألوان البشرة كتلك التي تقال في الإنكليز والأميركيين والعرب والسود والبيض. وهناك تصنيف للنكت حسب الجنس حيث تركز النكت على التحيز ضد الأنوثة، وذلك تأثرا بالأنماط السلوكية السائدة بالمجتمع"[29].

ومن التصنيفات ما هو مشتق من نظرة فرويد إلى دوافع الإنسان وهو على نوعين:

- النكتة البريئة: وتعتمد حبكتها على التلاعب بالكلمات والتوريات.
- النكتة غير البريئة: وهي التي تعبر عن الميول العدائية مثل النكت السياسية، ونكت النقد الاجتماعي، أو تعبر عن الميول الجنسية [30].

وهناك من يعبر بالنكتة السياسية ـــ تلك التي تعتبر شكلا من أشكال التعبير الجماعي ـــ عن هموم الجماعة بطريقة غير تقليدية وساخرة تتضمن نوعا من النقد للوضع السياسي والاجتماعي السائد، وهي تعكس معاناة الشعب. وتزداد النكت أثناء الأزمات وفي ظل كبت الحريات، فتستخدم الشعوب النكت ترويحا وتنفيسا عن الضغوط المحيطة، وتعبيرا عما يدور في الأذهان بطريقة غير مباشرة لا تخضع لرقيب.

وتنقسم النكت السياسية إلى نكت إيجابية ونكت سلبية، وقد ساعد على انتشارها وجود الأنترنت والهاتف المحمول. ومن الأمثلة على النكت السياسية نكت غلاء الأسعار والفساد وعدم الرضى... "لذلك اهتمت بعض الدول بجمع وتحليل المتداول من النكت لمعرفة الرأي العام وتوجهاته، كحكومة جمال عبد الناصر، ويقوم الكيان الصهيوني بهذا الدور في أوقات الحروب والأزمات"[31].

29 Hay, Jennifer, Function of Humor in the Conversation of Men and Women, Journal of Pragmatics, p 709, p 742.

30 عبد الحميد، شاكر، الفكاهة والضحك رؤية جديدة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2015، ص393.

31 كامل، مجدي، أشهر النكت السياسية، دار الكتاب العربي، دمشق، 2008، ص6، ص14، ص15.

"وفي مختلف مراحل الصراع على السلطة قد تشكل النكتة السياسية سلاحا مضادا، وكان العديد من القادة والسياسيين الكبار يخشون النكتة"[32].

فالنكتة تعتبر متنفسا للأفراد في المجتمع، وتؤدي دورا كبيرا في المسائل الاقتصادية أيضا، و"النكتة من الحيل الدفاعية التي تلجأ إليها الشعوب المقهورة ضد قاهريها، وضد اليأس، خصوصا عندما لا يوجد أي أمل في الإصلاح وتحسين الأحوال المعيشية"[33]. وإذن ليست القضية في النكتة بل في الإحساس بها.

7. وظائف النكتة:

تؤدي النكتة العديد من الوظائف الاجتماعية والنفسية والفيزيولوجية ومنها:

- تقوية التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأفراد [34]، لأنّ النكتة تحتاج إلى اجتماع شخصين أو أكثر، فلا يوجد من يلقي النكتة لنفسه، ويضحك منها، لا بدّ من وجود جماعة.
- النقد غير المباشر للأوضاع السلبية عن طريق تأليف النكات وإلقائها [35]. فإلقاء النكتة من أكثر طرق التنفيس عن النفس، والتعبير عن الآراء بطريقة آمنة.
- تبادل الأفكار والآراء بطريقة مسلية بين الأفراد [36]، بما أن جلسات النكتة لا تتم إلا بوجود جماعة فذلك يؤدي إلى تبادل الآراء عن طريق إلقاء نكتة والرد عليها من قبل شخص آخر.
- تنشيط العقل وتقويته، وذلك من خلال استخدام كلمات تربط المتناقضات بطريقة إبداعية.
- التغلب على الشعور بالملل والاكتئاب من خلال إلقاء النكت المثيرة للضحك والمقاومة للأزمات النفسية [37]. فمن الأمور التي تجعل النكتة مسلية ومضحكة أنّها تربط بين متناقضين بطريقة غريبة تبعث على الضحك، فهي إذن تحتاج إلى عقلٍ راقٍ لإبداعها.

32 www.maghress.com
33 كامل، مرجع سبق ذكره، ص14.
34 عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص390-391.
35 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-391.
36 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-391.
37 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-291.

- إفراغ الطاقة السلبية بسبب الشعور بالغضب [38]. وذلك لأنّ الضحك يُعتبر من أهم الطرق التي تؤدي إلى التخلّص من الطاقة السلبية داخل الروح والجسد.
- إمكانية تغيير بعض الأوضاع الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية السائدة في المجتمع [39]. فلأن النكتة تنبع من آلام البشر وأوجاعهم، وتولد من روح المجتمع وحاجاته، فإنها من الممكن أن تؤدي إلى تغيير الواقع إلى حال أفضل إذا ما أُخذت في الحسبان.
- علاج بعض الأمراض النفسية بالضحك [40]، إذ أن بعض الأمراض النفسية يمكن علاجها بالضحك.
- التعبير عن العقل الجماعي والشخصية القومية والتنبؤ بسلوكات الأشخاص حسب ثقافتهم، وبيان بعض الصور النمطية من خلال السخرية والتهكم، فقد تقوم بعض الجماعات (بالتنكيت) على نفسها أو على غيرها [41]. ويمكن التعرّف على ثقافات الشعوب ومعتقداتهم من خلال دراسة تراثهم الاجتماعي. والنكتة تعتبر من التراث الاجتماعي الذي يكشف خبايا الشعوب وخوالج البشر.

8. النكتة السورية خلال الحرب:

إلى جانب الواقع العربي المتردي الطبيعي، يُضاف عامل الحرب، الذي يجعل حتى محاولات الدعابة والضحك مرتبطة بمأساة كبيرة، يعيشها الشعب السوري منذ سبعة أعوام. ورغم ذلك نجد بعض الصفحات الساخرة على مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) التي اعتمدت الفكاهة والسخرية من الألم وسيلةً من أجل التفوق عليه. وإليكم بعض الصفحات السورية الساخرة:

- (نهفات الشعب السوري العظيم): صفحة من أقدم الصفحات في مجال الفكاهة والترفيه على مواقع التواصل الاجتماعي، ويعرّفها القائمون عليها بأنها لا تنتمي إلى أي من الجهات

38 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-291.
39 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-291.
40 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-291.
41 عبد الحميد، المرجع السابق نفسه، ص390-291.

المتصارعة في الحرب. وتقدّم هذه الصفحة بشكل ساخر لأكثر من 380 ألف متابع، مجموعة من الانتقادات للمجتمع السوري وكيفية تعامله مع الحرب الدائرة، خصوصا في العامين الأخيرين، بعد أن أصبحت سورية ساحة حرب مفتوحة لجميع أطراف الصراع في العالم، الذين يحاولون حل خلافاتهم على الأرض السورية.

- (صفحة بوستات مسروقة): وهي تتحدث عن الحرب السورية بكل جوانبها، لكنها تقدّم أيضا مادة مختلفة عمّا سواها ساخرة، موضوعاتها المجتمع السوري قبل الحرب وبعدها. وتُورد تفاصيل سورية بَحْتة بشيء من الفكاهة والنقد، كتعابير خاصة بالمجتمع المحلي، وبعض أنواع الطعام وغير ذلك. وقد وصل عدد متابعي هذه الصفحة إلى نحو 170 ألف مع الكثير من الإعجابات والمشاركات على كل (بوست) مسروق تطرحه. تقدّم الصفحة نفسها بأنها مجموعة من المنشورات المضحكة، التي يلتقطها القائمون عليها من هنا وهناك، إلا أن الطريقة التي يجمعون بها تلك المنشورات هي ما يجعل صفحتهم مميزة وتستحق المتابعة.
- (حاجز مشترك 18+): على الرغم من إغلاق صفحة (حاجز18+) لأسباب غير معروفة، بعد أن وصل عدد متابعيها إلى أكثر من 388 ألف، استمر القائمون عليها في مشاركة حسهم الفكاهي من خلال صفحة (حاجز مشترك18+)، التي تُعرّف نفسها بأنّها ليست حيادية ولكنها الأقل تطرفا. وتقوم الصفحة بعد كل تصريح يخص الوضع السوري أو قرار جديد يمس المواطنين بنشر صورة تحوي التصريح من جهة وصورة لإحدى شخصيات المسلسلات الكوميدية السورية من جهة أخرى، مع تعليق يسخر من التصريح أو يوضح مدى عدم أهمية القرار الجديد.
- (المحشش السوري الإلكتروني): ظهرت صفحة المحشش السوري الإلكتروني مع بداية الأزمة على سورية، وبلغ عدد متابعيها أكثر من 73 ألفا بسبب الأسلوب الفكاهي الذي يقدم من خلاله مدير (أدمن) الصفحة رأيه السياسي في ما يحدث في سورية. وتُعرّف الصفحة نفسها بأنّها صفحة سخرية حيادية اجتماعية ناقدة، ولا يطرأ حدث سوري، بدءا بالتدخل الروسي في سورية وقتل زهران علوش، وصولا إلى قضايا اللاجئين السوريين، من دون أن تقدمه بأسلوبها المميز [42].

42 www.raseef22.com

ولم يمنع أتون الحرب منذ سنوات السوريين من الفكاهة والسخرية و(التنكيت)، فقد بادر الشباب السوري إلى ابتكار طرائق مختلفة لنقد الوضع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والديني الراهن من خلال السخرية عبر مواقع التواصل الاجتماعي، حيث توجد الكثير من الصفحات الساخرة التي تصف حالة المجتمع الراهن ووجع الأفراد أو بساطة سعادتهم. وهذا النوع من السخرية يعتبر أحد أبرز الأنواع الصالحة لدراسة حالة المجتمع السوري وما يعانيه في ظل هذه الأزمة.

9. حمص عاصمة عالمية للضحك:

يشتهر أهل حمص في المنطقة بروحهم المرحة. فإن كان الفرنسيون ينقلون النكت عن البلجيكيين، والبلغاريون ينقلونها عن أبناء مدينة غابروفو وسط بلغاريا، والتونسيون يروون عن أهالي مدينة سوسة شرق تونس، ومصر تنقل عن أهل الصعيد، فنكت سورية ولبنان والأردن كتلك التي تتناقلها الجاليات السورية في المهجر تتحدث عن الحماصنة.

فأهل حمص لهم تاريخ طويل في ميدان الفكاهة والمزاح وقصصهم مذكورة في أعمال الجاحظ والتوحيدي وكثير من الروايات التاريخية.

ومن هذه الروايات ما يُحكى عن القائد المغولي "تيمورلنك" الذي هجم على حلب ودمّرها. وعندما سمع أهالي حمص بالخبر وعلموا أن دورهم آتٍ الأربعاء التالي تظاهروا بالجنون وراحوا يقرعون الطبول ويلبسون ملابس غريبة ويقهقهون عاليا، وأشاعوا أن كل من يشرب من مياه نهر العاصي تصيبه لوثة الجنون. فلمّا رأى قائد المغول حالهم أمر بتجنب هذه المدينة الممسوسة والزحف مباشرة على دمشق. وهكذا سلمت حمص، بفضل طرافة أهلها وذكائهم، من بطش هذا السفاح.

ومنذ ذلك التاريخ بات الحماصنة يخصصون كلّ يوم أربعاء لعيد المجانين، ولكن هو في الحقيقة عيد الذكاء لشدة ذكاء الحيلة التي نجّت حمص وأهلها من بطش المغول، فالنكتة جزء من التراث اللامادي للشعوب الذي لا بدّ من صونه والحفاظ عليه. ولذلك أُطلِقت مبادرة لترشيح حمص عاصمة عالمية للضحك لدى اليونسكو [43].

43 www.observers.france24.com

10. النتائج والمناقشة:

الجدول رقم (1). يوضح عدد قراء النكتة لدى عينة البحث

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	312	78.0	78.0	78.0
	لا	88	22.0	22.0	100.0
	المجموع	400	100.0	100.0	

المصدر: التحليل الإحصائي

من خلال الجدول السابق رقم (1) نجد أنّ قراء النكتة لدى الأفراد الذين شملتهم عينة البحث كان (312) ونسبتهم (78%) من أصل (400) مفردة، بينما من لم يكونوا يقرأون النكتة عددهم (88) ونسبتهم (22 %)، ومن الجدول نجد أن هناك نسبة عالية لقراء النكتة من أبناء مدينة دمشق وهذا ما توضحه عينة البحث الراهن.

ومن ذلك يمكن أن نستنتج أن هناك نسبة كبيرة في المجتمع السوري تقرأ النكتة في الوقت الراهن، وخاصةً في وقت الأزمة.

الجدول رقم (2) يوضح عدد من يلقون النكتة لدى عينة البحث

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	306	76.5	76.5	76.5
	لا	94	23.5	23.5	100.0
	المجموع	400	100.0	100.0	

المصدر: التحليل الإحصائي

من خلال الجدول رقم (2)، نجد أن الذين يلقون النكتة من أبناء مدينة دمشق الذين شملتهم عينة البحث كان عددهم (305) ونسبتهم (76.5%)، في حين كان عدد الذين لا يلقون النكتة (94) ونسبتهم (23.5 %)، أي إنّه في المجتمع ليس هناك نسبة كبيرة لقراء النكتة فحسب،

بل إن عدد الذين يلقون النكتة كبير، وهذا يدل على أهمية النكتة ووظيفتها في الحياة اليومية لأفراد المجتمع السوري، "يجب تأليف كتاب داخل الجمهورية العربية السورية بعنوان السهل المعاون في تفادي قذائف الهاون" هذا ما يسمى المضحك المبكي فكم من ضحايا قضوا بسبب قذائف الحقد التي أطلقت على كافة الأراضي السورية، لكن حب الحياة عند أفراد المجتمع السوري جعلهم يواجهون الموت ساخرين.

الجدول رقم (3) يوضح مدى تعبير الأفراد عن آراءهم عن طريق إلقاء النكتة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	366	91.5	91.5	91.5
	لا	34	8.5	8.5	100.0
	المجموع	400	100.0	100.0	

يبين الجدول رقم (3) أنّ عدد أفراد العينة الذين أجابوا بنعم (366) نسبتهم (91.5%)، وعدد أفراد العينة الذين أجابوا بلا (34) نسبتهم (8.5 %).

فمن خلال هذا الجدول نلاحظ أن أغلب أفراد العينة يجدون في النكتة وسيلة مهمة تؤدي وظيفة إيصال رأي وموقف إلى الشخص الذي يتواصلون معه، إذ أن (91.5) يجدون في النكتة وسيلة وأداة للتعبير عن رأيهم الذي لا يستطيعون التعبير عنه بشكل مباشر وصريح.

ومن الأمثلة على ما تقدّم: "سأل أحد الأشخاص شابا: ما رأيك في الواقع فقال: في سوريا الأحلام باريسية والواقع صومالي".

الجدول رقم (4). يوضح السبب الذي يدفع الأفراد إلى إلقاء النكتة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	التوتر والقلق	36	9.0	9.0	9.0
	عدم القدرة على التعبير عن الرأي بصراحة	132	33.0	33.0	42.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	النقد والسخرية	84	21.0	21.0	63.0
	الهروب من الواقع	102	25.5	25.5	88.5
	للتسلية والتهكم فقط	50	12.5	12.5	101.0
	لأن ملقي النكتة محبوب اجتماعيا	4	1.0	1.0	102.0

يبين الجدول رقم (4) أن عدد الأفراد الذين يستخدمون النكتة لعدم القدرة على التعبير عن الرأي بصراحة (132) ونسبتهم (33.0%)، وعدد الذين يستخدمون النكتة للهروب من الواقع (102) ونسبتهم (25.5%)، وعدد الذين يستخدمون النكتة للنقد والسخرية (84) ونسبتهم (21.0%)، وعدد الذين يستخدمون النكتة للتسلية والتهكم (50) ونسبتهم (12.5%)، وعدد الذين يستخدمون النكتة بسبب التوتر والقلق (36) ونسبتهم (9%)، أما الذين عبروا عن أن جميع الاحتمالات ممكنة فعددهم (4) ونسبتهم (1.0%).

11. نموذج نكتة:

"سأل أحدهم شابا شو رأيك بالحب فقال: الحاء: حمار يكذب، والباء: بقرة تصدق". فهذا مثال لاستخدام الشاب النكتة للتعبير عن رأي ربما كان لا يستطيع أن يعبر عنه بشكل مباشر فلجأ إلى النكتة متخطيا بذلك ما قد يحدثه رأيه من مشاكل اجتماعية.

الجدول رقم (5). يوضح انتشار النكتة في الوقت الراهن وقبل الأزمة عند المجتمع السوري

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	في الوقت الراهن	310	77.5	77.5	77.5
	قبل سنوات الأزمة	90	22.5	22.5	100.0
	المجموع	400	100.0	100.0	

يبين الجدول رقم (5) أنّ عدد الذين يعتبرون أن النكتة انتشرت في الوقت الراهن (310) ونسبتهم (77.5%). أما الذين اعتبروا أنّ انتشارها كان أكبر قبل سنوات الأزمة فقد كان عددهم (90) ونسبتهم (22.5 %).

فنجد من خلال ما سبق أن نسبة استخدام النكتة في الوقت الراهن أعلى مما كانت عليه قبل الأزمة، وذلك لأنّ الأزمة أوجدت معطيات ومواقف، وأعطت غنى لمجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية ... لتكون موضوعات خصبة للنكتة في الوقت الراهن.

الجدول رقم (6). يوضح هل النكتة المنتشرة حاليا تعبر عن الوضع الراهن الذي يمر به المجتمع السوري

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تعبر عن الوضع الراهن	358	89.5	89.9	89.9
	لا تعبر عن الوضع الراهن	40	10.0	10.1	100.0
	Total	398	99.5	100.0	
Missing	System	2	5.		
Total		400	100.0		

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أنّ عدد الذين يعتبرون أنّ النكتة المنتشرة حاليا تُعبّر عن الوضع الراهن الذي يعيشه المجتمع السوري (358) ونسبتهم (89.9 %). أما عدد الذين قالوا إنّها لا تُعبّر عن الوضع الراهن فهو (40) ونسبتهم (10.1 %). ومما يبرز أن هذه النكت وليدة الأزمة التي يعيشها المجتمع السوري أنها تعبر عن الوضع الراهن بنسبة (89%) فهي قالب فكاهي لمجريات الحياة الراهنة.

"شخص سأل آخر شو بتشتغل فقلو: باحث ومفكر، سألو باستغراب شو يعني ، قلو: باحث عن عمل ومفكر بالهجرة". فمن خلال هذه النكتة يمكن اختصار الوضع الراهن داخل المجتمع السوري.

الجدول رقم (7). يوضح نوع النكتة الأكثر تداولا في ظل الأزمة التي تعبر عن الوضع الراهن حسب رأي أفراد العينة الذين كان جوابهم نعم سابقا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	النكت الاقتصادية	62	15.5	16.0	16.0
	النكت الاجتماعية	36	9.0	9.3	25.3
	النكت السياسية	66	16.5	17.0	100.0
	النكت الدينية	36	9.0	9.3	34.5
	النكت الجنسية	12	3.0	3.1	40.7
	النكت التي تعبر عن واقع الخدمات في ظل الأزمة	164	41.0	42.3	83.0
	جميع ما سبق	12	3.0	3.1	37.6
	Total	388	97.0	100.0	
Missing	System	12	3.0		
Total		400	100.0		

يبين الجدول رقم (7) أن عدد الذين كان رأيهم أن الأزمة أسهمت في انتشار النكتة التي تُعبّر عن واقع الخدمات في ظل الأزمة (164) ونسبتهم (42.3%)، أما النكتة الاقتصادية فالعدد (62) والنسبة (16.0%)، وفي النكتة الاجتماعية العدد (36) والنسبة 9.3%، وفي النكتة السياسية كان عدد أفراد العينة (66) والنسبة (16.5%)، وعدد الذين كان رأيهم انتشار النكتة الدينية (36) ونسبتهم (9%)، وفي النكتة الجنسية كان العدد (12) والنسبة 3.1%، وكان عدد أفراد العينة الذين يعتبرون أن الأزمة أسهمت في انتشار جميع فئات النكتة (12) ونسبتهم (3%).

فالملاحظ أنّه نتيجة للأزمة التي يعيشها المجتمع السوريّ كانت النكت التي تعبر عن واقع الخدمات في ظل الأزمة وكل ما يتعلق بها هي الأكثر بروزا ضمن مجتمع البحث، في حين كانت

النكتة السياسية في المرتبة الثانية. وكانت النكتة الاقتصادية في المرتبة الثالثة والنكتة الدينية في المرتبة الرابعة، بينما حلّت النكتة الجنسية بالمرتبة الخامسة.

وأنت تجد أن واقع الحياة المعيش فرض مجموعة محاور وموضوعات لتكون مجالا ثريّا للنكتة، ومن هذه النكات التي تعبر عن الواقع في ظل الأزمة:

- (تعريف الجلطة: تمر عالحاجز وتمد إيدك عالجيبة وما تلاقي الهوية)
- (مفاضلة البكالوريا في سورية: 220 هندسات عامة، 230: صيدلة وطب، 240: بياع غاز)
- (حل لمشكلة فواتير الكهرباء: وفر كهرباء واتجوز وحدة بتنور لوحدا)
- (من فرحتي وقت أجت الكهرباء كهربت حالي)
- (وزارة الكهرباء في العيد تلقت آلاف الاتصالات لعدم قطعهم الكهرباء وطالب الشعب بقطع التيار حفاظا على العادات والتقاليد)
- (قولتك ليش رفعوا أسعار المحروقات؟ منشان يحرقوا نفس المواطن أكثر مو محروق)
- (فوائد انقطاع التيار الكهربائي: اجتماع العائلة في غرفة واحدة حول الشمعة مما يزيد المحبة، وإجبار الطالب على الدراسة لأنه لا يوجد تلفزيون أو أنترنت).
- (سوري مشاكله الكثيرة، ما عرف من وين يبدأ الدعاء فقال: يا رب أنا من الجمهورية العربية السورية وأنت أرحم الراحمين)
- (مبارح انقطع النت وقعدت مع أهلي والله ناس طيبين).

فالنكتة تعبر عن الواقع بالمحيط الاجتماعي وهي نتيجة له. هي ما يدور من أحاديث بين أفراده وتعبر عن آلية تفكيرهم، إنّها لا تقال لإثارة الضحك أو لإثارة الفكاهة أو إحداث جو من المرح فقط، بل أيضا تُقال وتُحكى وتُنسج نتيجة موقف ونتيجة واقع اجتماعي معيش. ومن ذلك نكتة: (31\8\ وقفة عيد الأضحى: والله فرحانين بالكهرباء أكتر من العيد).

الجدول رقم (8). يوضح أكثر فئات النكت التي تثير إعجاب أفراد العينة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	النكت الاقتصادية	70	17.5	18.0	18.0
	النكت الاجتماعية	154	38.5	39.7	57.7
	النكت السياسية	40	10.0	10.3	68.0
	النكت الدينية	14	3.5	3.6	71.6
	النكت الجنسية	14	3.5	3.6	75.3
	النكت التي تعبر عن واقع الخدمات في ظل الأزمة	94	23.5	24.2	99.5
	جميع ما سبق	2	5.	5.	100.0
	Total	388	97.0	100.0	
Missing	System	12	3.0		
Total		400	100.0		

يبين الجدول رقم (8) أن عدد النكت التي تم جمعها وكان مضمونها اجتماعيا (154) وكانت نسبتها (39.7%)، وعدد النكت التي يُعبّر مضمونها عن واقع الخدمات في ظل الأزمة (94) ونسبتها (24.2%)، وعدد النكت التي كان مضمونها اقتصاديا (70) ونسبتها (18%)، وعدد النكت التي كان مضمونها سياسيا (40) ونسبتها (10.3%)، وعدد النكت التي كان مضمونها دينيا (14) ونسبتها (3.6%)، وعدد النكت التي كان مضمونها جنسيا (14) ونسبتها (3.6%)، وعدد النكت التي كان مضمونها يُعبّر عن جميع الفئات السابقة (2) ونسبتها (0.5%).

إنّنا نجد أن النكت الاجتماعية هي التي تثير إعجاب أفراد العينة بالمرتبة الأولى بنسبة (39.7%)، تليها في المرتبة الثانية النكت المتعلقة بواقع الأزمة التي يعيشها المجتمع السوري بنسبة (24.2%)، ثم بالمرتبة الثالثة جاءت النكت الاقتصادية بنسبة (18.0%).

فالنكت التي تثير إعجاب أفراد العينة إذن هي النكات التي تعبر عن واقعهم الحياتي المعيش من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، ولعلّ مردّ ذلك إلى أنّ البشر يميلون أوّلا إلى الأمور التي تخفف عنهم الألم والحزن، وممّا يعبّر عن ذلك:

- "نصيحة الى وزارة الكهرباء: إذا استمر قطع الكهربا هيك رح يصير تعداد الشعب السوري 60 مليون".
- "شب أتقدم لبنت سأله الأب شو بتشتغل قلو أنا دكتور بالفيزيا النووية من جامعة كامبريدج قلو الأب البنت نتقدملا شب عندو صهريج مي ونحنا بدنا الأفضل".

وهكذا استطاع الشعب السوري بحيويته وطرافته تحويل الأسى الى ضحكة تشرح الصدر وتبعد عنه ولو قليلا الهم والغم.

الجدول رقم (9). يوضح نوع النكتة الأكثر تداولا في ظل الأزمة من قبل أفراد العينة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	النكت الاقتصادية	34	8.5	8.5	8.5
	النكت الاجتماعية	114	28.5	28.5	37.0
	النكت السياسية	66	16.5	16.5	53.5
	النكت الدينية	14	3.5	3.5	55.0
	النكت الجنسية	10	2.5	2.5	57.5
	النكت التي تعبر عن واقع الخدمات في ظل الأزمة	162	40.5	40.5	98.0
	جميع ما سبق	0	0	0	100.0
	Total	400	100.0	100.0	

يبين الجدول رقم (9) أنّ عدد أفراد العينة الذين يفضلون النكتة التي تعبر عن واقع الخدمات في ظل الأزمة (162) ونسبتهم (40.5%)، وعدد الذين يفضلون النكتة الاجتماعية (114) ونسبتهم

(28.5%)، وعدد الذين يفضلون النكتة السياسية (66) ونسبتهم (16.5%)، وعدد الذين يفضلون النكتة الاقتصادية (34) ونسبتهم (8.5%)، وعدد الذين يفضلون النكتة الدينيـــــة (14) ونسبتهم (3.5%)، وعدد الذين يفضلون النكتة الجنسية (10) ونسبتهم (2.5%)، وعدد الذين يفضلون جميع فئات النكتة السابقة (8) ونسبتهم (2%).

في ظل هذه الأزمة التي يعيشها السوريون باتت النكتة متنفسا لهم لتحمُّل واقعهم الصعب، واقع القصف والتشرّد وانقطاع للخدمات الأساسية (كهرباء – ماء – أنترنيت – وقود – غاز - مواد غذائية – أدوية ... وغيرها). فهم يتداولون النكات ويضحكون، علّهم يخفّفون من مأساتهم المستمرة التي جعلت النكات المتداولة في الشارع السوري اليوم تحمل طعم الحرب.

ولذلك كانت النكات التي تُعبّر عن واقع الحياة في ظل الأزمة في المرتبة الأولى بنسبة (40.5%) وهي الأكثر تداولا في الوقت الراهن، وكذلك النكات الاجتماعية بنسبة (28.5%). ذلك لأن الضحك هو العلاج الأفضل للضغوط النفسية، التي يعاني منها المواطن السوري، وهو ما يسعى السوريون إليه من خلال نكات تولد من معاناة يومية يعيشونها، فتعبّر عنها النكت:

- "تشعل الضوء، يوجد كهرباء. تشعل التلفاز، يوجد كهرباء. تفتح البراد، يوجد كهرباء. تذهب للحمّام، يوجد كهرباء. هكذا وصف شيخ الجنة لأحد السوريين."
- "هناك كتل ثياب تمشي ويخرج منها أنف أحمر" (تداولها الناس خلال موجة أيام الشتاء الباردة في الأيام الأخيرة).
- "في كل دول العالم يعطلون المدارس والجامعات بسبب العاصفة، أما في سورية فيعطلون العاصفة لأن هناك مدارس".

وأيضا النكات السياسية كانت نسبة تداولها (16.5%) لتُعّبر بذلك عن الواقع الذي يعيشه السوريون وتخفف بعضا من وطأته، وتستوعب الضغوطات النفسية التي يعانيها الناس بسبب القلق الدائم من الإرهابين. فكما غيّرت هذه الحرب حياة الناس، غيّرت ما يُضحكهم. وباتوا

يضحكون من النكات الخاصة بتنظيم الدولة الإسلامية "داعش"، وهي الأكثر رواجا في الشارع السوري، وإن كانت لا تصبّ في اتجاه واحد.

يسخر بعض السوريين من تصرّفات عناصر "داعش"، فيقول في شكل نكتة: إن "داعشيا كان يغازل داعشية، فسألها ماذا فعلتْ بشفتيها حتى أصبحتا جميلتين؟ فأجابت: تكبير. فصاح: الله أكبر". ويتداول ناشطون على وسائل التواصل الاجتماعي نكتة أخرى: "هل يمكن أن تقطع داعش رأس السنة؟"، ويتناقل آخرون أن "داعش أصدر فتوى بإجازة قيادة المرأة السيارة إذا كانت مفخخة". وخلال الأعياد، تكثر النكات التي تصف حال السوريين، ومن ذلك "انتظروا ماما نويل لأن بابا نويل استدعي للاحتياط".

والنكات وإن بدت في ظاهرها مضحكة فإنّها في العمق تحمل تعبيرا عن مخاطر اجتماعية كبيرة لا تبدو للجميع. ولذلك يحذّر باحثون اجتماعيّون من أنّه في حال لم يكن الناس واعين، فقد تسهم النكات في تفشي العنصرية أو الطائفية أو العادات الاجتماعية السيئة، خاصّة وأن نكات كثيرة تروّج لهذه الأمور، من بينها تلك التي تحكي عن الحشيش، وتظهر المتعاطي في صورة الطريف الظريف. والأخطر هي تلك التي تزيد من العداء بين الطوائف.

ومما لا بدّ من الإشارة إليهه، أنّه مع بداية الأزمة السورية وتغيّر الحياة الاجتماعية تغيرت النكات ولم يعد مصدرها كما كان سابقا قبل بدء الأزمة السوريّة، وكثيرا ارتبطت النكتة كما ذكرنا سابقا بأهالي مدينة حمص السورية، وكان أبطال النكتة حماصنة حتى باتت صفة ملازمة لهم، وإن اختلف الأمر مع بداية الأزمة السورية، ومن نكت أهل حمص:

- "بروفيسور حمصي أخذ معاه معلم صحية ع الجامعة منشان يعرف من وين بتتسرب الأسئلة".
- "حمصي كان يعمل في بيع الفكاهة طوال حياته وأصبح داعشيا، فطلبوا منه تغيير اسمه، فاختار اسم يوسف أفندي. ثم أخبروه بأن عليه أن يختار اسما مثل أبو القعقاع وأبو البراء، فقال: إذا أبو صرّة".

النتائج العامّة

1. أظهرت النتائج أنّ نسبة قرّاء النكتة في ظل الأزمة (78%)، وهي نسبة عالية جدا مقابل من لا يقرأها.
2. أظهرت النتائج أن نسبة الذين يلقون النكتة في ظل الأزمة (76.5%).
3. بينت النتائج أن (91.5%) يستخدمون النكتة للتعبير عن آرائهم من خلالها.
4. أظهرت النتائج أنّ ما يدفع الأفراد إلى تداول النكتة بنسبة (33%) إنّما هو عدم قدرتهم على التعبير عن رأيهم بصراحة وبشكل مباشر.
5. أظهرت النتائج أن النكتة خلال الحرب أكثر انتشارا مما هي عليه من قبل بنسبة (77.5%).
6. بينت النتائج أن النكتة المنتشرة في الشارع السوري تعبر عن الأوضاع التي يمر بها المجتمع بنسبة (89.5%).
7. أكثر النكات التي تثير إعجاب أفراد العينة هي النكتة الاجتماعية أي التي مضمونها اجتماعي وذلك بنسبة (39.5%).

المقترحـات

1. يُقترح أن تبقى النكتة في حالة دراسة مستمرة وذلك لكونها مادة بحثية متجددة وثريّة وتختلف من مجتمع إلى آخر.
2. زيادة الاهتمام بالنكتة واعتبار المواضيع التي تطرحها إذ هي المنبر الذي يُعبّر من خلاله الأفراد عن اهتماماتهم وحاجاتهم.
3. تكليف المؤسسات العلمية للباحثين في الدراسات المجتمعية بكتابة تقارير أسبوعية أو شهرية حول آخر النكات المنتشرة في الشارع السوري، والاستفادة منها في إمكانيّة تطوير ما يبدو المجتمع في حاجة إليه.

قائمة المراجع

- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مطبعة بيت الأفكار الدولية، 2004.
- ابن منظور، لسان العرب، مصر، دار المعارف، القاهرة، 1980.
- الأسود حافظ، التراث الشفهي والشخصية القومية، وزارة الإعلام والثقافة، الكويت، 1985.
- بدير حلمي، أثر الأدب الشعبي في الأدب الحديث، دار المعارف، القاهرة، 1986.
- حسين عبد الحليم محمد، السخرية في أدب الجاحظ، دار الجماهيرية للنشر، ليبيا، 1988.
- الحوبي رابح، فن السخرية في أدب الجاحظ من خلال كتاب التربيع والتدوير والبخلاء والحيوان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.
- خريوش حسين، أدب الفكاهة الأندلسي دراسة نقدية تطبيقية، منشورات جامعة اليرموك، 1986.
- د. الحاني ناصر، المصطلح في الأدب العربي، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1968.
- د. قزيحة رياض، الفكاهة في الأدب الأندلسي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1998.
- سعيدي محمد، الأدب الشعبي بين النظرية والتطبيق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.
- السيد محمد، الفكاهة عند العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1988.
- عبد الحميد شاكر، الفكاهة والضحك رؤية جديدة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 2015.
- عكاري وزان، السخرية في مسرح أنطوان غندور، المؤسسة المدنية للكتاب، لبنان، 1994.
- علام محمد مهدي، فلسفة الكذب، دار الشهاب، الجزائر، 1994.
- فرويد سيغموند، النكتة وعلاقتها باللاوعي، دار فيشر، فرانكفورت، 1986.
- كامل مجدي، أشهر النكت السياسية، دار الكتاب العربي، دمشق، 2008.

- كراب هجرتي، علم الفلكلور، ت رشيدي صالح، دار الكاتب العربي للنشر، القاهرة، 1967.
- مجموعة من المؤلفين، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال للنشر والتوزيع، 1999.
- معوض فتحي محمد، الفكاهة في الأدب العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1978.
- ميليت فردب وآخرون، فن المسرحية، ت صدقي خطاب، دار الثقافة، بيروت، 1986.
- النوري حسن، الأساطير وعلم الأجناس، أكاديمية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، د.ت.

المراجع الأجنبية

- Hay, Jennifer, Function of Humor in the Conversation of Men and Women, Journal of Pragmatics.

المواقع الإلكترونية

- www.maghress.com
- www.raseef22.com
- www.observers.france24.com

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلّة البحوث العلميّة في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجيّة العلميّة وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقا.

ب- يُرسل البحث باللغة العربيّة إلى بريد المجلّة متضمنا في بدايته ملخّصا باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كلّ ملخّص بكلمات مفتاحيّة لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألاّ يتجاوز البحث المقدّم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسيّة الواجب توفّرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

1. المقدّمة: التعريف بالبحث ومضمونه.
2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهميّة النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكلّ مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلميّة وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشريّة والزمانيّة والمكانيّة وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجًا وصفيًا مسحيًا أو ارتباطيا ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.

6. نتائج الدراسة.

7. مقترحات وتوصيات.

8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام American Psychological Assiciation (APA) لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلاًّ على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.

11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.

12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.

13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn

مجلّــة محكّمــة نصــف سنويّــة
تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسيمة الاشتراك: جديد ☐ تجديد ☐

الاشتراك السنويّ: للأفراد (12) دولار أمريكيا الهيئات (20) دولار أمريكيا

الاسم: .....

العنوان:.....

ص ب: ..... **الرمز البريدي:**.....

الهاتف: ..... **الفاكس:**.....

الاشتراك المطلوب: لمدّة: ..... اعتبارا من...../...../.....

بواقـــع: نسخة واحدة ☐ نسختين ☐ أكثر ☐

مرفق القيمة وقدرها:.....

نقدا ☐ شيكا ☐ حوالة بريديّة ☐

التوقيــع **التاريخ**

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربيّة
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 46 840 3 2113 90 100 404 10
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس – تونس

عنوان المراسلة:

المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد – المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء – 1003 – الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنيت: www.alecso.org.tn