مجلة جرش للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية نصف سنوية محكمة
متخصصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة جرش

جرش - الأردن

الرقم الدولي 2672-1814

المجلد الثالث والعشرون العدد الأول ب آذار 2022م / شعبان 1443هـ

التعريف بالمجلة

مجلة (علمية، دورية، محكّمة) تُعنى بنشر البحوث التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية، أو الفرنسية، أو أية لغة أخرى، في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتصدر مرتين كل عام في شهري (حزيران وكانون أول) عن جامعة جرش.

تهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر بحوثهم التي تتوافر فيها الأصالة والجدّة، والمنهجية العلمية، وأخلاقيات البحث العلمي.

الرمز الدولي المعياري:	**ISSN : 1814 – 2672**
رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية:	**2002/862/د**

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور مفيد فالح الحوامدة

جامعة جرش / الأردن

مدير التحرير	الأستاذ الدكتوركامل علي عتوم
الأستاذ الدكتور خالد عبدالله الشيخلي	**جامعة جرش / الأردن**
جامعة جرش / الأردن	**الأستاذ الدكتور حسن تيسير شموط**
الأستاذ الدكتور محمد الزيود	**جامعة جرش / الأردن**
الجامعة الأردنية	**الأستاذ الدكتور عبد الرحمن سعد العرمان**
الأستاذ الدكتور أسامة الفقير	**جامعة جرش / الأردن**
جامعة اليرموك	
الأستاذ الدكتور سليمان مصطفى الدلاهمة	
جامعة جرش / الأردن	

سكرتير تحرير المجلة: السيد يزن أبو حمودة

الهيئة الاستشارية

أ.د. محمد خان	جامعة ناشونال ديفنس	باكستان
أ.د. فيليب لان	جامعة روان	فرنسا
أ.د. أولجا جالاتانو	جامعة نانت	فرنسا
أ.د. عدنان العتوم	رئيس جامعة آل البيت	الأردن
أ.د. شكري المبخوت	جامعة السلطان قابوس	سلطنة عُمان
أ.د. سعاد عبد الوهاب	جامعة الكويت	الكويت
أ.د. نسيمة الغيث	جامعة الكويت	الكويت
أ.د. محمد بني دومي	جامعة اليرموك	الأردن
أ.د. موسى ربابعة	جامعة الكويت	الكويت
أ.د. زياد السعد	جامعة اليرموك	الأردن
أ.د. جمال أبو دولة	جامعة اليرموك	الأردن
أ.د. فواز عبد الحق	رئيس الجامعة الهاشمية	الأردن
أ.د. محمد شلالدة	جامعة القدس	فلسطين
أ.د. جهاد حمدان	رئيس جامعة الزرقاء	الأردن
أ.د. نور الحجايا	جامعة العين	الإمارات العربية المتحدة

المراسلات

ترسل البحوث إلى العنوان الآتي:

البريد الإلكتروني: Jrs@jpu.edu.jo

الموقع الإلكتروني:www.jerashrs.com

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022م

لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة خطية مسبقة من رئيس هيئة التحرير

الآراء الواردة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي

هيئة التحرير أو سياسة جامعة جرش

الرؤية والرسالة والأهداف

الرؤية:

أن تكـون مجلّـة متميّـزة فـي مجـال نشـر البحـوث المحكّمـة فـي مجـالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومفهرسة في قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

نشــر البحــوث المحكّمــة فــي مجــالات العلــوم الانســانية والاجتماعيــة وفق معايير عالمية متميزة.

الأهداف:

1- تلبيـة حاجـة البـاحثين محليـاً وإقليميـاً وعالميـاً للنشـر فـي مجـالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2- تكــوين مرجعيــة علميــة للبــاحثين فــي مجــالات العلــوم الإنســانية والاجتماعية.

أخلاقيات النشر

مقدّمة:

- مجلّة جرش للبحوث والدراسات (JRSJ) هي مجلّة بحثية دولية تخضع للتقييم على يد مختصين.
- تصدر مرتين سنويًا عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة جرش، جرش- الأردن.
- تُموّل المجلّة من ميزانية البحث العلمي في جامعة جرش.
- تطبق المجلّة أعلى معايير أخلاقيات النشر لتفي بالسلوك الأخلاقي المطلوب لنشر البحوث في المجلات المحكمة.
- تُمارس جميع الوسائل لمنع أيّ إساءة في النشر.
- تتأكد مجلّة جرش للبحوث والدراسات من أن جميع الأطراف المشاركة في عملية النشر: المؤلفون، والمحررون والمحكمون يوافقون على التصرف بجدّيّة لمنع أيّ سلوك غير أخلاقي.

واجبات رئيس هيئة التحرير وهيئة التحرير:

- تتّبع هيئة التحرير الإجراءات والسياسات اللازمة لضمان جودة المواد المنشورة والحفاظ على سلامة العمل المنشور.
- تتخذ هيئة التحرير القرارات بقبول أو رفض البحوث بناءً على الأسس الأكاديمية والعلمية وحدها.
- هيئة التحرير وحدها المسؤولة عن اتخاذ القرار دون أيّ تدخل من الناشر، وتختار محكمين متخصصين يتمتعون بالخبرة الكافية دون وجود تضارب في المصالح.
- تولي هيئة التحرير عناية فائقة لمنع أي إفشاء للمعلومات الخاصة بالبحوث المقدمة لأي شخص آخر غير المؤلف، والمحكمين المحتملين، والناشر.

- يسترعى انتباه المحكمين دائمًا بعدم الكشف عن أيّ معلومات تخص البحث الذي يقومون بتحكيمه.
- تولي هيئة التحرير عناية فائقة لحماية هويات المحكمين ما لم يرغب المحكمون في الكشف عن أسمائهم.
- لا تدخر هيئة التحرير ورئيس هيئة التحرير وسعا لضمان تحكيم البحوث على أسس علمية بحتة، وعدم الضغط على الباحثين للاستشهاد بمنشورات محددة لأسباب غير أكاديمية.
- في حال وجود تعديلات لا نزاع عليها في التأليف لأسباب مقبولة، فعلى هيئة التحرير طلب موافقة جميع المؤلفين على هذه التغييرات خطيًا (بما في ذلك أي من المؤلفين الذين تم حذف أسمائهم من قائمة المصادر).

مسؤوليات الباحث:

على الباحثين المهتمين بالنشر في مجلّة جرش للبحوث والدراسات الالتزام بالإرشادات العامة الآتية:

- ينبغي أن يمثل البحث المقدم عملا أصيلا للباحث.
- لا يجوز تقديم البحث المقدم، أو قيد الدراسة للنشر إلى أي مجلّة أخرى.
- المؤلفون مسؤولون عن محتويات البحث الذي ينبغي أن يحوي بيانات أو نتائج جديدة وكافية ودقيقة.
- ينبغي أن يشير البحث المقدم إلى جميع المنشورات ذات الصلة التي استُخدمت في العمل واستشهد بها.
- ينبغي أن يكون جميع الباحثين مساهمين في البحث، وأن يكونوا على دراية بمحتواه كاملًا.
- على جميع المؤلفين قراءة نموذج إصدار حقوق النشر والتوقيع عليه (نموذج حقوق النشر).

- ينبغي أن يتأكد المؤلف من أن كل من قدم مساهمة بارزة في العمل مدرج بوصفه مؤلفاً مشاركًا.
- ينبغي الإعلان عن مصدر تمويل البحث ونشره إن وجد.

واجبات المحكمين:

- ينبغي أن يسهم المحكمون في قرارات هيئة التحرير من خلال تقييم البحوث على أساس مزاياها العلمية، والإشارة إلى الأصالة ، والإضافة إلى الأدبيات الموجودة، والدقة ، وكفاية المراجع ، والاستشهادات المستقبلية المحتملة ، ووضوح البحث وتنظيمه.
- على المحكمين معالجة قضايا أخلاقيات البحث والنشر (أي إذا ما كانوا يعتقدون أن البحث قد أنجز بما يتناسب والمعايير الأخلاقية، أو إذا كان لديهم أي شكوك في الانتحال أو التلفيق أو التزوير أو النشر المكرر).
- على المحكمين الإعلان عن أي تضارب في المصالح، إن وجد، في أقرب فرصة؛ لتمكين رئيس هيئة التحرير من تقرير ما إذا كان التحكيم غير المتحيز ممكنا.
- على المحكمين الحفاظ على سرية المادة، وإبلاغ رئيس هيئة التحرير إن كانوا بحاجة إلى بعض المساعدة من زميل في تحكيم البحث.
- على المحكمين المحتملين الذين يشعرون بأنهم غير مؤهلين لتحكيم البحث، أو غير قادرين على تحكيمه إخطار رئيس هيئة التحرير مباشرة، وإعفاء أنفسهم.
- على المحكمين كتابة تقرير مفصل عن تحكيمهم؛ ليتم إبلاغه للباحثين الذين يطلب إليهم التعامل مع التعليقات كافة في تقرير التحكيم من أجل تنقيح البحث وتحسينه.
- على المحكمين إجراء عملية التحكيم في الوقت المحدد.

عمليات التحرير:

- عند استلام بحث مقدم للنشر، يُرسل إقرار بالاستلام إلى المؤلف/ المؤلفين.
- يقوم أعضاء هيئة التحرير بتقييم أولي للبحوث، ويجوز لهيئة التحرير رفض البحث دون تحكيمه إذا رأت أنه غير مناسب لقراء المجلّة أو ضعيفا.
- لا يعتمد قرار عدم إرسال البحث للتحكيم إلا على المحتوى العلمي للورقة، ولا يتأثر بالرأي المسبق تجاه المؤلفين، أو المؤسسة التي يعملون فيها.
- إذا وُجد أن البحث مناسب للنشر المحتمل، تختار هيئة التحرير اثنين على الأقل من المحكمين المختصين المناسبين من ذوي الخبرة الكافية بشرط عدم وجود تضارب محتمل في المصالح مع الذين يُرسل البحث إليهم لتحكيمه.
- يُطلب من المحكمين تقييم البحث المقدم وتقديم تقرير مكتوب يتناول أصالة البحث، وملاءمته العلمية، وعلاقته بالتخصص، وأهميته، وحداثة منهجيتة، وتنظيمه، ووضوح كتابته، بالإضافة إلى أية قضايا أخلاقية أو مخالفات.
- يطلب من المحكمين تقديم توصيات واضحة لقبول البحث أو رفضه، أو إجراء تغييرات جوهرية أو طفيفة.
- بناء على تقارير المحكمين وتوصياتهم، تقرر هيئة التحرير ما إذا كان البحث مناسبا أم غير مناسب للنشر.
- يُبلّغ القرار مع تقارير التحكيم للمؤلف. وعلى رئيس هيئة التحرير التأكد من تلقي تقارير التحكيم في الوقت المناسب.

الانتحال:

- لا تقبل هيئة تحرير مجلّة جرش للبحوث والدراسات (JRSJ) أي نوع من الانتحال.
- المجلّة ليست مسؤولة عن الانتحال.

- على جميع المؤلفين الذين يقدمون بحوثًا إلى المجلّة التأكيد أن بحوثهم هي من إبداعاتهم الخاصة ولم يتم نسخها كليًا أو جزئيًا من أعمال أخرى.
- على المؤلفين أن يذكروا المصادر والاقتباسات لجميع الأعمال ذات الصلة المستخدمة في البحث.
- تقوم هيئة التحرير بفحص جميع البحوث المقدّمة؛ بحثًا عن الانتحال، أو النسخ باستخدام برامج كشف الانتحال. علاوة على ذلك، يُطلب من المحكمين الإبلاغ عن أية مشكلات غير أخلاقية أو مخالفات.
- سيؤدي اكتشاف أي مخالفات مؤكدة إلى الرفض الفوري للبحث وأي بحث في المستقبل من المؤلف.
- إذا أثار القراء أو المحكمون أو غيرهم مخاوف حقيقية بشأن بحث ما، فإن رئيس هيئة التحرير يتصل في البداية بالمؤلف ويسمح له بالرد على المخاوف، فإذا كانت استجابته غير مرضية، فإن رئيس هيئة التحرير يأخذ هذه المسألة إلى المستوى المؤسسي من خلال الاتصال برئيس المؤسسة. وإذا وُجد أنّ البحث المنشور هو نسخة مكررة، فسيتم نشر مذكرة سحب، وسيتم إرسال نسخ من المراسلات إلى رئيس المؤسسة التي يعمل فيها الباحث.
- يجب الاحتفاظ بالبحوث التي تم سحبها عبر الإنترنت، ووضع علامة عليها بشكل بارز على أنها سُحبت من جميع الإصدارات عبر الإنترنت من أجل القرّاء في المستقبل.

حقوق النشر:

- عند التقديم، يُطلب من الباحثين الإقرار بأن البحث لم يُنشر مسبقًا، ولن ينشر مستقبلًا في مكان آخر.
- يطلب إقرار بنقل حقوق المؤلف من الباحث/ الباحثين إلى جامعة جرش قبل النظر في نشر البحث.
- يقدم رئيس هيئة التحرير النموذج اللازم لهذا النقل (نموذج حقوق الطبع والنشر) قبل إرسال الطلب إلى المحكمين.

- يُحظر نسخ أي جزء من محتويات العمل المنشور دون إذن خطي من رئيس هيئة التحرير.

تنظيم البحث:

ينبغي أن تكون البحوث مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية (وأن تكون البحوث المقدمة باللغة العربية أو الفرنسية مصحوبة بملخص وكلمات مفتاحية باللغة الإنجليزية)، كما وينبغي إعداد جميع البحوث وفقًا لأسلوب/سياسة المجلّة.

إعادة الطباعة والمسودات:

سيتلقى الباحث المسودات الأولى لإجراء التصحيحات اللازمة، ويطلب منه إعادة النسخة المنقحة إلى المجلّة في غضون أسبوع، ولا تُقبل أي تغييرات جوهرية على البحث في هذه المرحلة ما لم تُطلب من الباحث.

رسوم النشر:

150 دينارًا أردنيًا أو ما يعادلها عند قبول البحث للنشر.

إخلاء مسؤولية:

إن الآراء الواردة في هذه المجلّة هي آراء المؤلفين ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير.

قواعد النشر:

- تنشر المجلة البحوث باللغات: العربية والإنجليزية والفرنسية، ويمكن نشر بحوث بلغات أخرى بعد موافقة هيئة التحرير.
- تنشر المجلة مراجعات المؤلفات العلمية، والتقارير الخاصة بالمؤتمرات الدولية والندوات العلمية المحكمة.
- يرفق بكل بحث ملخص باللغة العربية وآخر بالإنجليزية على ألا يقل عن 150 كلمة، وتكتب بعد الملخص الكلمات الدالة (المفتاحية).
- يجب أن تتوافر في البحوث العلمية المرسلة للمجلة الأصالة، والمنهجية العلمية، والإحاطة، والاستقصاء، ويجب أن يكتب البحث بلغة سليمة خالية من الأخطاء.
- يشترط في البحث ألا يكون قد قدم للنشر أو نشر في أي مكان آخر.
- تخضع البحوث المقدمة للنشر للتحكيم وفق الأصول العلمية.
- تصبح البحوث بعد قبولها للنشر حقاً محفوظاً للمجلة، ولا يجوز النقل منها إلا بالإشارة إلى المجلة.
- لا يجوز للباحث إعادة نشر بحثه إلا بموافقة خطية من هيئة التحرير، ويجب الإشارة إلى المجلة وفق الأصول.
- يجب أن يكون البحث مرقوناً على الحاسوب باستخدام برنامج word، وبمسافة مزدوجة بين السطور، ويرسل بوساطة البريد الإلكتروني إلى عنوان المجلة: Jrs@jpu.edu.jo.
- يكون حجم الخط (14) ونوعه (Arial). وهوامشه الجانبية (2.5)سم.
- ألا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق عن ثلاثين صفحة (A4)، سبعة آلاف كلمة حداً أقصى.
- يذكر الباحث في الصفحة الأولى من البحث اسمه ورتبته الأكاديمية والمؤسسة التي يعمل فيها، وبريده الإلكتروني.
- تحتفظ الهيئة بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدّ قراراتها نهائية.
- لا تُرَد الأبحاث التي لم تقبل للنشر إلى أصحابها.

- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم في حال سحبه البحث، أو رغبته في عدم متابعة إجراءات التقويم.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال أسبوع من تاريخ تسلُّمه القرار.
- يخضع ترتيب الأبحاث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.
- الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير، أو سياسة جامعة جرش.

التوثيق:

* ترقم الإحالات في متن البحث بطريقة متسلسلة، بين قوسين صغيرين( ).

* تكون هوامش الإحالة إلى المصادر والمراجع في نهاية البحث على النحول الآتي:

- في حال كان المصدر أو المرجع كتاباً:

اسم المؤلف كاملاً: المصدر أو المرجع، عدد الأجزاء، مكان النشر، الناشر، السنة، الصفحة.

- في حال الرجوع إلى الدوريات أو المجلات تكون الإحالة إليها على النحو الآتي:

- اسم المؤلف كاملاً: عنوان البحث، اسم الدورية أو المجلة، المجلد، العدد، السنة، الصفحة.

* تثبت في آخر البحث:

أولا: الهوامش.

ثانيًا: قائمة المصادر والمراجع:

أ.المراجع العربية: التي اعتمدها الباحث في بحثه وفق التسلسل الأبجدي (أ، ب، ج ...) إلخ لاسم المؤلف العائلي.

ب.المراجع الأجنبية مرتبة (A,B,C....).

ثالثا: List of Sources and References

وهنا تكتب المراجع العربية بالحروف اللاتينية أو تترجم وتدمج مع المراجع الأجنبية إن وجدت، ثم ترتب القائمة كلها العربية والأجنبية (A,B,C….).

الاشتراك السنوي:

أ) للأفراد: ثلاثة دنانير داخل الأردن، وعشرة دولارات أمريكية خارج الأردن.
ب) للمؤسسات: عشرة دنانير داخل الأردن، وخمسة عشر دولاراً أمريكياً خارج الأردن.

الفهرس

أولاً: البحوث باللغة العربية

الرقم	عنوان البحث	الصفحة
1	مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين	1065
2	درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنيّة الرسميّة بناء على مدخل الرّافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة	1091
3	التنظيم الإنفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في محافظة عمان	1119
4	أسباب ضعف التحصيل لدى طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين	1157
5	مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطور طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي لواء القويسمة في الأردن	1191
6	مؤشرات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية نحو التعلم الإلكتروني	1211
7	واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر معلميهم	1235
8	الاختبار الإلكتروني وأثره على العملية التعليمية والتحديات التي يواجهها المعلمون من وجهة نظرهم في لواء القويسمة	1259
9	مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم	1273
10	فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن	1303
11	درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش	1335
12	واقع استخدام ادوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم	1363

الرقم	عنوان البحث	الصفحة
13	مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم	1389
14	فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن	1423
15	مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مشرفيها وعلاقتها ببعض المتغيرات	1463
16	الحاجات التدريبية التكنولوجية لدى معلمي الرياضيات في ظل جائحة كورونا (كوفيد -19)	1497
17	علاقة الطلبة المتميزين بأشقائهم وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة	1527
18	تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الاردنية الهاشمية	1553
19	مدى إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد المنهاج الدراسية في ضوء عدد من المتغيرات ذات العلاقة	1581
20	الإدارة التربوية لدى مديري المدارس: المفهوم والأسس والأهداف	1609
21	الدور الوسيط لجودة الخدمة في دراسة أثر استخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان دراسة ميدانية	1631
22	أثر إدارة الابتكار على المناخ الابتكاري في البنوك التجارية: دراسة مقارنة البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين	1649
23	العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان	1677
24	شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية ودورها في تدعيم الأمن المُجتمعي من وجهة نظر العاملين بها	1705
25	الإدارة العامّة في الأُردُن: العمليّة الإداريّة 1921-1927	1737
26	مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الأردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها في ضوء معايير التدقيق الأمريكية/ المعايير الشخصية: دراسة استطلاعية	1777

الرقم	عنوان البحث	الصفحة
27	الرّقابة القضائيّة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة في النّظامين القانونيين الأردني والعراقي	1795
28	المياه وأهمية الحفاظ على نوعيتها وطرق ترشيد استخدامها من منظور اسلامي	1829
29	العمارة الاسلامية	1849
30	طب العيون ومداواتها في عصر صدر الإسلام: عمّار الموصلي أنموذجًا	1867
31	تحليل خطر السيول لعينة مختارة من أحواض الأودية الشمالية الغربية في الأردن بالاعتماد على مصفوفة المتغيرات المورفومترية	1889
32	المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة الأردنية في الأحزاب السياسية والبرلمان الأردني من وجهة نظر مركز طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الاميرة رحمة الجامعية	1929
33	مقاربة بين النحوين والمنطقيين: دراسة تحليلية	1955
34	صلاحية القاضي الإداري في إعادة تكييف طلبات المدعي	1971

ثانيًا : البحوث باللغة الإنجليزية

الرقم	عنوان البحث	الصفحة
35	**The Degree to Which Secondary School Students in Jordan Possess Digital Citizenship Skills**	2009
36	**Trade and Financial Openness and Financial Development: Is there Asymmetric Co-integration relationship? Evidence from Jordan**	2029

مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين

أشرف محمد أبو خيران* وثروت علي الخطيب**

تاريخ الاستلام 2019/7/3 تاريخ القبول 2019/9/2

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم والبالغ عددهم (206) مديرا ومديرة ومشرفا، بواقع (172) مديرا ومديرة و (34) مشرفا، وقد استخدمت الاستبانة كأداة بحثية، وقد تكونت الاستبانة من (52) فقرة موزعة على مجالين، تناول الأول منهما السلوكيات المقصودة، بينما تناول الثاني السلوكيات غير المقصودة، لقياس مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحثون التحليلات الإحصائية الآتية: معادلة Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من الصدق الداخلي للأداة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة. وذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: ان هنالك فروق ظاهرية حسب الجهة المشرفة (حكومية، خاصة) حيث استجابات الحكومية اعلى من استجابات الخاصة بفرق واضح وكذلك حسب المسمى الوظيفي (مشرف، مدير) حيث كانت استجابات المشرفين اعلى من استجابات المديرين بفارق قليل، وايضا حسب الجنس (ذكر، انثى) وظهر ان المتوسطات الحسابية للذكور اعلى من المتوسطات الحسابية للإناث، وبناء على النتائج السابقة خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: توفير جو من الخصوصية للموظف وبخاصة عند أدائه عمله، لأن ذلك يقلل من شعوره بالمراقبة الدائمة التي تعيق من تفانيه وإخلاصه في العمل والعمل على نشر وتعزيز ثقافة الالتزام لدى المعلمين، وذلك عبر توفير عدد من السياسات والإجراءات التي تساعد المعلم على الالتزام بمكان عمله، والالتزام بتنفيذ مهامه وواجباته.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ مساعد، جامعة القدس، فلسطين. Email: akhayran@staff.alquds.edu

* وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

Prevalence of Functional Deviation Among School Teachers in Bethlehem Governorate from The Point of View of Directors and Supervisors

Ashraf Mohammad Abu Khayran, *Assistant Professor, Al-Quds University, Palestine.*

Tharwat Ali Khateeb, *Teacher, Ministry of Education, Palestine.*

Abstract

This study aimed to identify the extent prevalence of functional deviation among school teachers in Bethlehem governorate from the point of view of directors and supervisors. This study sample consisted of all the directors of public and private schools in Bethlehem governorate, the number of them is 206 directors a supervisor, there are 172 directors and 34 supervisors, the study problem was about the extent prevalence of functional deviation among school teachers in Bethlehem governorate from the point of view of directors and supervisors. The questionnaire was used as a research tool, and it consisted 25 paragraphs were distributed into two fields, the first one talked about the intended behaviors and the second one talked about the unintended behaviors to measure the extent prevalence of functional deviation among school teachers in Bethlehem governorate from the point of view of directors and supervisors.

To achieve the objectives of the study and to answer its question, the researchers used the statistical analysis: Cronbach's alpha equation to ensure the stability of the study tool, and Pearson correlation coefficient to verify the internal honesty of the tool. So Statistical averages, standard deviations, frequencies, arithmetical averages, and standard deviations were obtained for the response of the study population due to independent variables, and this is through the Statistical Packages for Social Sciences program (SPSS).

The study reached to many results some of these: That there are apparent differences due to the supervisor (governmental or private), the government responses are higher than the private responses, as the results showed The results also showed that there were an apparent differences due to the functional name (Supervisor, director) the supervisors responses are higher than the directors responses in a simple difference, and the results showed that there were an apparent differences depends on the sex (Male, Female) the arithmetical averages for the males were higher than the arithmetical averages for the females. And based on these results, the study recommended the following: To provide an atmosphere of privacy for the employee, especially in the performance of his work, because it reduces his sense of permanent control that hinders his devotion to his work and to promote a culture of commitment among teachers, through the provision of a number of policies and procedures that help the teacher to adhere to his workplace, and the obligation to carry out his duties.

المقدمة

تعد ظاهرة انحراف السلوك الوظيفي من المفاهيم التي طالما عانت منها المجتمعات الإنسانية على اختلافاتها، نظرا لكثرة أساليبها وتنوع سبل تغلغلها في مفاصل الدول والمجتمعات بل والمؤسسات أيضا، فهي تأخذ تارة معنى الرشوة، وأخرى تأخذ معنى الاختلاس، وفي ثالثة تأخذ معنى المحاباة، أو التزوير، أو الحياد عن الحق، أو سوء استخدام السلطة والضرر بالصالح العام، أو المتاجرة بالنفوذ، أو التلاعب بالمال العام وتبديده. الخ، من المعاني التي تدل على تفشي هذه الظاهرة بنسب متفاوتة بين مجتمع وآخر أو دولة وأخرى، والتي دوما ما تلقي بآثارها عليها ناخرة في جسد مجتمعاتها.

فالانحراف الوظيفي كما عرفه هيجان (2003) بأنه "ظاهرة عالمية تتضمن استغلال الوظيفة العامة والمصادر العامة لتحقيق منافع شخصية أو جماعية بشكل مناف للشرف والأنظمة الرسمية، سواء أكان هذا الاستغلال بدافع شخصي من الموظف نفسه، أم نتيجة للضغوط التي يمارسها عليه الأفراد أو المؤسسات من داخل أو خارج الجهاز الحكومي، وسواء أكان هذا السلوك تم بشكل فردي أم بشكل جماعي". ومن المؤكد أن الانحراف الوظيفي مؤشر على وجود أزمة أخلاقية في السلوك تعكس خللا في القيم وانحرافا في الاتجاهات عن مستوى الضوابط والمعايير السليمة مما يؤدي إلى فقدان الجهاز الإداري المعنى لكيانه الفعلي متجها به لتحقيق مصالح منظومة فاسدة من العاملين متعايشة داخل النظام. إذ أنه وبالرغم من احتفاظ النظام بشكلية الكيان الموحد، إلا أن قواعد ونظم العمل الرسمية الموحدة فيه حلت محلها قواعد وإجراءات عمل متصارعة ومتضاربة تخدم أهداف ومصالح التجمعات الفاسدة والمترهلة المتعايشة في النظام.

إن للعنصر البشري أهمية كبرى وبخاصة في التعليم الأكاديمي في الضفة الغربية، حيث إن تعامل هذا العنصر يشوبه أحياناً الخلل الناتج عن العديد من العوامل الاجتماعية والتنظيمية المختلفة، ولذا كان لا بد من التعرف على العوامل المسببة لهذا الخلل الذي يقوم به الموظف أثناء عمله، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على عوامل الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لذلك (أبو شمس، 2011).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

الانحراف في حد ذاته ظاهرة ليست جديدة في حياة الأمم قديمها وحديثها، ولكن الجديد فيه هو تعقد وتشابك وكذلك انتشار هذه الظاهرة بل وتطورها بحيث أصبحت تؤثر على جميع أنشطة المجتمع السياسية والاقتصادية والإدارية والاجتماعية بشكل عام. بل إن مشكلة الانحراف

قد تتجاوز حدود البلد ذاتها لتشمل بلدانا أخرى مما يزيد الأمر تعقيدا أو صعوبة بالنسبة للأشخاص أو المؤسسات التي تأخذ على عاتقها مسئولية مكافحة ومعالجة هذه المشكلة الخطيرة.

وكما اشار (الثقفي، 2008) تعد مشكلة الانحراف الوظيفي ظاهرة مركبة تختلط فيها الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية أيضا، فتنتج عن أسباب مختلفة كضعف الوازع الديني، وانعدام الوطنية، والنشأة الأسرية الخاطئة، وغياب الضمير، والجهل بالأنظمة والقوانين، وضعف الرواتب والأجور، وكذلك ضعف الأجهزة الرقابية والتأديبية

ومن كل ما سبق تظهر الحاجة جلية لمزيد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناقش هذه المشكلة. وهكذا فإن مشكلة الدراسة تنحصر في السؤال الرئيسي الآتي: **"ما مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟"**.

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي مظاهر السلوكيات المقصودة لدى معلمي مدارس محافظة بيت لحم المنحرفين وظيفيا من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟
2. ما هي مظاهر السلوكيات غير المقصودة لدى معلمي مدارس محافظة بيت لحم المنحرفين وظيفيا من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟
3. هل يختلف مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين باختلاف المتغيرات التالية:(الجهة المشرفة، المسمى الوظيفي، الجنس)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1. التعرف الى مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس بمحافظة بيت لحم.
2. التعرف الى مظاهر السلوكيات المقصودة لدى المعلمين المنحرفين وظيفيا.
3. التعرف الى مظاهر السلوكيات غير المقصودة لدى المعلمين المنحرفين وظيفيا.
4. معرفة ما إذا كان هناك فروق في مدى شيوع الانحراف الوظيفي بين أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة الآتية: (الجهة المشرفة، المسمى الوظيفي، الجنس).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث كونها من القضايا التي تمس العنصر البشري في المؤسسة والـذي يصعب التنبؤ بسلوكـه، وفـي هذا يقول الثقفـي (2008) "إن الإخـلال فـي مهـام العاملين يؤدي إلى نتائج سلبية خطيرة، لا سيما وأن النظام التأديبي نظام قابل للتجديد والتطوير فما صلح في فترة زمنية معينة قد لا يصلح خلال فترة زمنية أخرى". وبالتالي تأتي أهمية الدراسة من خلال ندرة الدراسات في هذا الموضوع في فلسطين والعالم العربي، وتعد هذه الدراسة في حدود علم الباحثة المحاولة الأولى التي تبحث في مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى المعلمين العاملين في مدارس محافظة بيت لحم.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. تساهم هذه الدراسة في إثراء المكتبات العربية حول الانحراف الوظيفي وأثره على سير العملية التعليمية.
2. تفيد هذه الدراسة في تطبيق نتائجها على مدارس محافظة بيت لحم، وبالتالي تعميم الفكرة على المدراس في المحافظات الاخرى.
3. تفتح هذه الدراسة الباب للباحثين للبحث في الانحراف الوظيفي لدى قطاعات أخرى يستفيد منها المجتمع في ضبط سلوك الموظفين داخل المؤسسات المختلفة.

حدود الدراسة

- **الحد المكاني**: مدارس محافظة بيت لحم.
- **الحد البشري**: مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة، والمشرفين التربويين في محافظة بيت لحم، فلسطين.
- **الحد الزماني**: الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
- **الحد الموضوعي**: مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم، فلسطين.

مصطلحات الدراسة

الانحراف: عرف ابن منظور (1989) "مادة حرف" الانحراف بقوله: "حرف عن الشيء يحرف، انحرف، أي عدل، وإذا مال الإنسان عن شيء يقال تحرف وانحرف".

والانحراف هو السلوك المنحرف، ليس هو مجرد السلوك الذي لا يتفق مع معيار قاعدة اجتماعية معينة، ولكنه السلوك الذي يقوم به عضو الجماعة وينتهك معيارا معينا بفعل دافع محدد، على الرغم من إدراكه لهذا المعيار ولأهميته ولتمسك الآخرين به (عكاشة، 2008).

الوظيفة: هي "مجموعة من الواجبات والمسئوليات المحددة، وفق اختصاصات ومهام وأهداف الجهة الحكومية، ليقوم بها موظف ما بصفة دائمة أو مؤقتة، لقاء راتب محدد، في ضوء مستوى الصعوبة والمسئولية، وعادة تكون مشغولة أو شاغرة" (الصواف، 1994).

الانحراف الوظيفي: عرفه هيجان (2003) بأنه "ظاهرة عالمية تتضمن استغلال الوظيفة العامة والمصادر العامة لتحقيق منافع شخصية أو جماعية بشكل مناف للشرف والأنظمة الرسمية، سواء أكان هذا الاستغلال بدافع شخصي من الموظف نفسه، أم نتيجة للضغوط التي يمارسها عليه الأفراد أو المؤسسات من داخل أو خارج الجهاز الحكومي، وسواء أكان هذا السلوك تم بشكل فردي أم بشكل جماعي".

محافظة بيت لحم: تقع مدينة بيت لحم بين مدينتي الخليل والقدس، وتضم محافظة بيت لحم (45) تجمعا، وبلغت مساحتها 659كم2، أي حوالي 11.7% من إجمالي مساحة أراضي الضفة الغربية، وبلغ عدد سكانه حسب إحصاء 2011 حوالي 802. 221 نسمة. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2016).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الانحراف الوظيفي

الانحراف عموما يعرف أنه البعد عن الخط المستقيم المتعارف عليه، وعن القيم الإدارية الموضوعية حسب المعايير المتفق عليها. وهو كل سلوك يترتب عليه انتهاك للقيم والمعايير التي تحكم سير المجتمع، سواء أكانت هذه القيم والمعايير معلومة أو غير معلومة، والفعل المنحرف يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين وممتلكاتهم، وهو ذلك التصرف الخارج عن ضوابط المعايير والقيم الاجتماعية المرعية والسائدة في الجماعة والمجتمع وعدم التماثل لآلياتها (عبد الحي، 2007).

وينقسم الانحراف الوظيفي إلى قسمين أساسيين، هما:

أ- الانحراف الوظيفي غير المقصود: وهو الانحراف الذي ينتهك فيه الموظف القانون والأنظمة والمعايير والقيم دون قصد سيء بسبب الإهمال واللامبالاة، وهذا الإهمال لا يرقى

إلـــى مستوى الفساد الإداري، لكنه انحراف يعاقب عليه القانون، وقد يؤدي إذا لم يعالج إلـــى فساد إداري.

ب- الانحراف الوظيفي المقصود: وهو الأخطـــر لأنـــه يتم بقصـد من الموظف وبتخطيط مسبق وإصـــرار فـــي مختلف الصور عبـــر أخذ الـــرشاوى، والاختلاس، والغش، والتزوير، والتهرب الوظيفي وغيره، يتطور مع الوقت ليصبح فسادا (أبو إدريس، 2001).

مظاهر الانحراف الوظيفي

ويمكن أن تقسم مظاهر الانحراف إلى أربعة مظاهر هي: الانحرافات التنظيمية، والانحرافات السلوكية، والانحرافات المالية، والانحرافات الجنائية، وسنستعرضها تباعاً فيما يأتي:

أ- الانحرافات التنظيمية

يقصد بالانحرافات التنظيمية تلك المخالفات التي تصدر عن الموظف أثناء تأديته لمهام وظيفته والتي تتعلق بصفة أساسية بالعمل وانتظامه، ومن أهمها:

1. **عدم احترام وقت العمل:** هناك صور مختلفة لعدم احترام وقت العمل الرسمي للوظيفة في غالبية القطاعات منها نظرة الموظف الحكومي إلى الكم فهو ينظر دائماً إلى الزمن وكم قطع من الساعات وكم بقي له حتى يعود إلى منزله بصرف النظر عما يقدمه من إنتاج أو عمل (طبش، 2009).
2. **امتناع الموظف عن أداء العمل المطلوب منه:** من أوضح صور امتناع الموظف عن أداء العمل المطلوب منه هو رفضه عن أداء العمل المكلف به من قبل رؤسائه، أو الامتناع عن القيام بأعمال وظيفتـــه أو مباشرتها علـــى نحو غيـــر صحيح أو التأخير في أدائها، ويمكن إرجاع أسباب انتشار هذه الظاهرة إلى انخفاض الأجور التي يحصلون عليها، والتي لا تتناسب مع المجهود اللازم لإنجاز الأعمال المطلوبة منهم (Robbin, 2006).
3. **التراخي:** يميل معظم العاملين إلى التراخي والتكاسل، ولا يحضهم على العمل إلا الحافز المادي أو الصالح الشخصي من جهة أو الخوف من جهة أخرى.. ولذلك فهم يستهدفون في عملهم بذل أقل جهد مقابل أكبر أجر، أو على الأقل تنفيذ الحد الأدنى من متطلبات الوظيفة الذي يبعد الموظف عن حد الخطر وهو الفصل أو الإنذار أو الخصم المادي.
4. **عدم الالتزام بأوامر وتعليمات الرؤساء:** ترجع هذه الظاهرة نتيجة لبعض التصرفات التي قد يمارسها بعض الرؤساء على الموظفين، مثل حرمان الموظف من علاوة أو مكافأة تشجيعية مثلاً، أو تمييز في الترقيات والحوافز، وقد يؤدي ذلك إلى إصابة الموظف بالعدوانية تجاه

رؤسائه وعدم إطاعة أوامرهم، وعدم احترامهم والبحث عن المنافذ والأعذار لعدم تنفيذ أوامرهم والالتزام بتعليماتهم (جبلي، 2015).

5. **السلبية:** وهي جنوح الموظف إلى عدم إبداء الرأي واللامبالاة، ولا يميل للتجديد والتطور والابتكار، ويعزف عن المشاركة في اتخاذ القرارات الأمر الذي يصل بالموظف إلى حد القناعة بتلقي التعليمات من غيره دون مناقشة.. ومن ذلك أيضاً الانعزالية، وهي عدم رغبة بعض الموظفين في التعاون مع زملائهم في العمل، وعدم تشجيعهم للعمل الجماعي ويتجنبون الاتصال بالأفراد الآخرين ولا يريد الفرد منهم الارتباط بأي شخص آخر.

6. **عدم تحمل المسؤولية:** قد يلجأ الموظف إلى محاولة تجنب المسؤولية ويظهر ذلك من خلال تحويل الأوراق من مستوى إداري إلى مستوى أقل أو العكس للتهرب من الإمضاءات والتوقيعات لعدم تحمل المسؤولية. بجانب التفسير الضيق للقوانين والقواعد حتى لا يتحمل الموظف مسؤوليـــة أي اجتهاد أو تفكيـر إبداعي قد يترتب على ذلك استفادة عدد قليل من بعض هذه القوانين بجانب حصول الناس على أقل فائدة (المجالي، 2007).

7. **إفشاء أسرار العمل:** يقصد بهذه الظاهرة أن يقوم الموظف بإفشاء أسرار المنظمة أو الأسرار الخاصة بالأفراد المتصلين بالمنظمة سواء من الأفراد العاملين بها أو عملائها، فيقوم الموظف بأن يطلع العمال على التقارير السرية التي كتبها الرؤساء بشأنهم، فهو بهذا العمل يفقد هذه التقارير سريتها ويزيد من درجة الاحتكاك والنزاع بين العامل ورئيسه بشأن ما كتب في هذه التقارير، أو يدلي بعض الموظفين ببيانات خاطئة أو غير متأكد من صحتها إلى مندوبي وسائل الإعلام والتي قد يترتب عليها ضرر بالمنظمة أو قد يقوم أيضا بعض موظفي البنوك بأن يصرح للغير برقم مدخرات أحد الأفراد، أو معلوماته المالية الخاصة (طبش، 2009).

8. **شغل الوقت بأمور لا علاقة لها بالعمل:** ويرى الشميمري (2011) أن المعلم قد يشغل وقته بأمور لا علاقة لها بالعمل مثل أن يقوم بشغل وقته بالمكالمات الهاتفية وتصفح صفحات الانترنت إضافة إلى قراءة المجلات والجرائد، والبعض يقوم بشغل أعمال خاصة داخل مكاتبهم بل ويستخدمون أدوات المؤسسة لإنجاز تلك الأعمال، وبالتالي يضيع وقت العمل في أمور ليس لها علاقة بالعمل.

9. **الغياب عن الدوام الرسمي سواء بعذر أو بدون عذر:** لقد حاول العديد من الباحثين تعريف الغياب، وكان من أهمها تعريف (Ann, 2005) حيث عرف الغياب على أنه "حدث مخل بالنظام وغير مخطط يتمثل في عدم حضور الموظف لأداء العمل المقرر".

10. **الخروج المبكر من العمل:** تعاني بعض الإدارات سواء في القطاع العام أم الخاص من خروج العاملين المبكر من أماكن عملهم، وقد يكون ذلك لشغل الأوقات إما بالصلاة أو بالحديث مع الزملاء، مما يؤدي إلى تعطيل العمل (العليمات، 2005).

11. **التأخر عن الحضور مع بداية الدوام الرسمي:** يوجد العديد من الموظفين الذين لا يلتزمون بمواعيد الدوام الرسمي عند الحضور متعللين بذلك إما بالمواصلات، أو بالمشاكل الأسرية، مما يؤثر سلبًا على الأداء. وفي دراسة المجالي (2007) أفادت الدراسة أن العاملين الذين طبيعة عملهم أكثر روتينية هم أكثر العاملين تأخرًا في الصباح بشكل واضح لوجود عدم الالتزام من قبل العاملين بالعمل ووقت العمل بسبب وجود الملل في عملهم.

ب- الانحرافات السلوكية

ويقصد بالانحرافات السلوكية تلك المخالفات الإدارية التي يرتكبها الموظف العام وتتعلق بمسلكه الشخصي وتصرفه، ومن أهمها :

1. **عدم المحافظة على كرامة الوظيفة:** ومن هذه الأفعال على سبيل المثال ارتكاب الموظف لفعل فاضح مخل بالحياء في أماكن العمل أو خارج مكان العمل، واستعمال المخدرات، أو الاستغلال أو التورط في جرائم شرفية. (Bolin, 2001).

2. **سوء استعمال السلطة:** قد يترك للموظف شيء من الحرية في ممارسة سلطاته ليقرر اختيار ما يراه محققاً للصالح العام، ويسمى ذلك بالسلطة التقديرية فإذا انحرف الموظف عن ممارسة هذه السلطة عن غاية المصلحة العامة وقام بالعمل تحقيقاً لهدف آخر كان تصرفه مشوباً بعيب الانحراف في استعمال السلطة. وقد يستغل هذه السلطات التقديريـــة لتحقيق مآرب شخصيـــة لصاحبها علـــى حساب المصلحـــة العامة، (Shermerhorn, 2014).

3. **المحسوبية:** ويترتب على انتشار ظاهرة المحسوبية شغل الوظائف العامة بأشخاص غير مؤهلين مما يؤثر على انخفاض كفاءة الإدارة في تقديم وزيادة الإنتاج، وهذا ما دفع بعض الدول إلى منع المحسوبية ووسائلها المختلفة في تشريعاتها الخاصة عند التعيين في الوظائف الحكومية وغيرها (رضا، 2005).

4. **الوساطة:** يلجأ الموظف الإداري للوساطة في حالة الندب أو النقل أو الترقية أو العلاوة أو إرضاء رئيسه عليه في العمل ويستخدم بعض العاملين الوساطة شكلاً من أشكال تبادل المصالح وتعد هذه الظاهرة منتشرة في المجتمعات النامية وفي عادات بعض هذه المجتمعات تتفشى إلى الحد الذي تعتبر حقاً لطالبها!! ومن قصّر في تقديمها كان مخروم المروءة (طبش، 2009).

5. **استغلال الوظيفة في الحصول على المنافع الخاصة:** ويقول أبو إدريس: "يسعى بعض الموظفين لتقديم الخدمات لبعض الزملاء حيث أنهم يتمنون في ذلك الحصول على خدمة مقابلة ومنفعة متبادلة معهم." (أبو إدريس، 2008).

ج- الانحرافات المالية

ويقصد بالمخالفات المالية والإدارية التي تتصل بسير العمل المنوط بالموظف، وتتمثل هذه المخالفات في الآتي: (الشميمري،2011).

1. مخالفة القواعد والأحكام المالية المنصوص عليها داخل المنظمة:
2. مخالفة التعليمات الخاصة بأجهزة الرقابة المالية
3. فرض المغارم
4. الإسراف في استخدام المال العام

د- الانحرافات الجنائية ومن أكثرها ما يأتي:

1. **الرشوة:** وهي داء ينتشر في كل المستويات الإدارية في القطاع العام والخاص، مما يؤدي إلى الإخلال بهيبة الوظيفة(Kruger,2016).
2. **اختلاس المال العام:** ويأخذ أشكالا مختلفة منها قيام بعض الجباة بتحصيل أموال غير مستحقة بعضها من قبيل الرسوم أو الغرامات أو العوائد أو الضرائب، أو نهب خزينة المنشأة أو سرقة مخازنها بواسطة المسؤولين عنها (الشميمري، 2011).
3. **التزوير:** ويمثّل التزوير في المحررات الرسمية اعتداء غير مباشر على سلطة الدولة والإدارة والمنشأة التي يعبر عنها هذا النوع من المحررات، فقد يحدث التزوير في أوراق توثيق أحد العقود، أو في محاضر الجلسات أو الحكم، أو يحدث في كشوف الترقيات، أو المرتبات والمكافآت والحوافز وغيرها (طبش،2009).

الدراسات السابقة:

دراسة (أبو عمرة، 2011)، بعنوان "عوامل الإخلال الوظيفي في الكليات التقنية بمحافظات غزة من وجهة نظر الإدارة العليا". فهدفت إلى التعرف على عوامل الإخلال الوظيفي في الكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر الإدارة العليا، والمتمثلة في تأثير العوامل الآتية: (الوازع الديني والأخلاقي، الرضا الوظيفي، ضغوط العمل، الثقافة التنظيمية، الثواب والعقاب، ظروف وبيئة العمل). وقد أجريت الدارسة على موظفي الإدارة العليا في الكليات التقنية والبالغ عددهم (114) موظفًا وموظفة موزعون على ثماني كليات، حيث تم توزيع استبانة أعدت خصيصًا لهذا الغرض

باستخدام أسلوب الحصر الشامل وتم استرداد (91) استبانة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن آراء عينة الدراسة يرون أن الوازع الديني والأخلاقي متوفر لدى موظفي الكليات التقنية في محافظات غزة بنسبة (80.4%)، وبينت الدراسة أنه يوجد رضا وظيفي لدى موظفي الكليات التقنية في محافظات غزة، بالإضافة لوجود ضغوط عمل بدرجة متوسطة، وأن الثقافة التنظيمية لدى موظفي الكليات التقنية في محافظات غزة جيدة، إضافة إلى أن أنظمة الثواب والعقاب متوفرة بشكل بسيط، كما أن ظروف وبيئة العمل متوفرة بشكل جيد، كما أثبتت الدراسة أنه توجد علاقة عكسية بين عوامل الإخلال الوظيفي (الوازع الديني والأخلاقي، الرضا الوظيفي، الثقافة التنظيمية، أنظمة الثواب والعقاب، ظروف وبيئة العمل) وبين مستوى الإخلال الوظيفي، وعلاقة طردية بين ضغوط العمل وبين مستوى الإخلال الوظيفي في الكليات التقنية في محافظات غزة.

اما دراسة عمر (Omar, 2011)، بعنوان " Stress and Job Satisfaction as Antecedents of Workplace Deviant Behavior". والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين السلوك المنحرف في مكان العمل وبين بعض العوامل المرتبطة مثل ضغوط العمل، والرضا الوظيفي، حيث تم توزيع استبانة على (162) موظف حكومي في مؤسسة تتبع للقطاع العام في ماليزيا بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنه توجد علاقة طردية بين الضغوط المرتبطة بالعمل وبين السلوك المنحرف في مكان العمل، كما توجد علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي وبين السلوك المنحرف في مكان العمل، غير أنه لا يوجد فروق في انحراف السلوك في مكان العمل يعزى إلى الجنس.

وكذلك دراسة سلامي (Salami, 2010)، والتي بعنوان " Job stress and counterproductive work behavior: Nigative Affectivity as a Moderator". فهدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الضغوط، والسلوكيات السلبية في العمل، وتأثيرها السلبي على الكفاءة، حيث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (50) سؤالا من الضغوط و (45) سؤال أجب بنعم أو لا تتحدث عن السلوك السلبي في العمل، حيث أعدت خصيصًا لهذا الغرض، وتم توزيعها على (500) معلم مدرسة ثانوية، موزعة بشكل عشوائي على خمس ولايات في الجنوب الغربي في نيجيريا، وتم استرداد (450) بمعدل (90%)، حيث كان هناك (422) استبانة صالحة للتحليل بنسبة استجابة (84.4%). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنــه توجد علاقة مباشرة بين ضغوط العمل وبين السلوك السلبي في العمل، كما توجد علاقة طردية بين السلوك السلبي في العمل وبين كفاءة العمل السلبية، كما توجد علاقة قوية بين السلوك السلبي في العمل

وبين الضغوط للأشخاص الذين لديهم كفاءة عمل سلبية عالية، وعلاقة ضعيفة بين السلوك السلبي في العمل وبين الضغوط للأشخاص الذين لديهم كفاءة عمل سلبية منخفضة.

بينما هدفت دراسة (الثقفي، 2008)، والتي بعنوان "الإخلال الوظيفي لمعلم التعليم العام الحكومي بمحافظة الطائف والجزاءات المناسبة لضبطها كما يراها المشرف التربوي والمدير والمعلم". إلى التعرف على درجة ممارسة الإخلال الوظيفي للمعلم في المدارس الحكومية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم، وتكونت عينة الدراسة من (650) مشرفا ومديرا ومعلما (100) مشرف، (250) مديرا، (400) معلم، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة بحثية والتي تكونت من (115) فقرة موزعة على أربعة مجالات، أما منهج الدراسة فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: حضور المعلم للحصة دون إحضار الوسيلة المطلوبة للدرس، تأخر المعلم عن الدوام الرسمي الصباحي، تكرار المعلم للغياب بأعذار يغلب عليها عدم المصداقية، تكرار المعلم للغياب عن المدرسة بدون عذر، تحرش المعلم الجنسي بالطالب، إهمال المعلم للتقويم المستمر، ودلت النتائج أيضا فيما يخص الجزاءات المناسبة للإخلال الوظيفي للمعلم من وجهة نظر فئات العين على النحو الآتي: أجمع أفراد العينة على اتخاذ الإنذار الشفوي لمعظم المخالفات الوظيفية في حال عدم إحضار الوسيلة المطلوبة في الدرس. وفي حال تأخر المعلم عن الدوام الرسمي الصباحي اتفق معظم أفراد العينة على الإنذار الكتابي لمعظم المخالفات الوظيفية، وفي حال تكرار المعلم للغياب فقد اتفق معظم أفراد عينة الدراسة على حسم درجة معينة من الأداء الوظيفي لمعظم المخالفات الوظيفية.

ودراسة (عبد الحي، 2007)، والتي بعنوان "مظاهر انحراف السلوك الوظيفي لدى موظفي جامعة أم القرى، دراسة ميدانية" فهدفت إلى التعرف على أهم مظاهر انحراف السلوك الوظيفي، ومدى شيوع هذه الظاهرة، ومعرفة الأسباب وطرق مكافحة هذه الظاهرة، حيث تكونت عينة الدراسة من (209) من موظفي جامعة أم القرى، والبالغ عددهم (1542) موظفا وموظفة حيث استخدم الباحث استبانة من إعداده لهذا الغرض. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن تحليل بيانات الدراسة دل على أن الموافقة على مظاهر انحراف السلوك الوظيفي في جامعة أم القرى الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (شائعة إلى حد ما)، كما دل تحليل البيانات على أن الموافقة على أسباب انحراف السلوك الوظيفي في جامعة أم القرى الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق). كما دل تحليل بيانات الدراسة أن الموافقة على الطرق الملائمة لمكافحة انحراف السلوك الوظيفي في جامعة أم القرى كانت بدرجة (موافق تماما)، ومن أهم طرق مكافحة الانحراف كانت ما يأتي: التطوير المستمر للموظفين وتحسين الأوضاع المعيشية لجميع الموظفين، والموضوعية في تقييم أداء العاملين، بالإضافة لإشغال الوظائف بالأجدر والأحق،

وتعميق القيم الدينية بالتربية. ودل تحليل البيانات أيضا على أن الموافقة على المعوقات التي تواجه جهود مكافحة انحراف السلوك الوظيفي في النظم التربوية كانت بدرجة (موافق)، ومن أهم المعوقات لمكافحة انحراف السلوك الوظيفي ما يأتي: التستر على بعض حالات انحراف السلوك الوظيفي مع غياب الدور التوعوي من الأجهزة الإعلامية، وغموض بعض الأنظمة واللوائح الوظيفية، بالإضافة للتحيز في تطبيق الأنظمة واللوائح، وغياب التعاون مع أجهزة مكافحة انحراف السلوك الوظيفي، وقلة خبرة العاملين في أجهزة مكافحة انحراف السلوك الوظيفي.

وهدفت دراسة جوسبن وفريست (Jepson & Forrest, 2006)، والتي بعنوان " Individual Contributory factors in Teacher Stress: the role of Achievement Striving and Occupational Commitment". التعرف إلى العوامل المساهمة في إجهاد المعلم، وعلاقتها بالإنجاز، والالتزام المهني، وقد شملت الدراسة (95) معلماً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتعرضون لضغوط العمل يعانون من الإجهاد المحسوس بدرجة واضحة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الإجهاد المحسوس، والالتزام المهني، وإلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك النوعي والإنجاز الشخصي، والإجهاد المحسوس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

لغرض بيان ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، فقد تم إجراء بعض المقارنات والتي تم عرضها على النحو الآتي:

1. **من حيث بيئة الدراسة**: تمت الدراسات السابقة في دول أجنبية، والبعض الآخر في دول عربية. في حين تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمي المدارس في محافظة بيت لحم بفلسطين.
2. **من حيث هدف الدراسة**: تعددت الاتجاهات البحثية في الدراسات السابقة، حيث كانت تهدف إلى معرفة الأسباب التي تكمن وراء الانحراف الوظيفي بشكل عام، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى للمعلمين العاملين في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين.
3. **من حيث المنهجية**: هناك نقاط اتفاق عديدة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة منها: المنهجية المستخدمة، إذ أن معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

كمـــا تتفق هـــذه الدراسة مع الدراسات السابقة كذلك في الهدف الرئيسي وهو أسباب الانحراف الوظيفي والآثار التي تترتب عليه. وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في بناء هيكلية الدراسة وإطارها، إضافة إلى الإفادة منها في بناء أداة الدراسة (الاستبانة).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

استناداً إلى طبيعة الدّراسة وأهدافها استخدمت الدّراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة، من حيث رصد وتحليل واقع مشكلة الدّراسة في الوقت الحاضر، وكما هي في الواقع من خلال وصفها، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وهو المنهج المناسب والأفضل.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين العاملين في مدارس محافظة بيت لحم والبالغ عددهم (206) مديرا ومشرفا، بواقع (134) مديرا ومديرة في المدارس الحكومية، و(38) مديرا ومديرة في المدارس الخاصة و(34) مشرفا. ونظرا لمحدودية المجتمع، فقد استخدم الباحثون أسلوب المسح الشامل، والجدول رقم (1) يبين خصائص مجتمع الدراسة الديمغرافية.

جدول رقم (1): خصائص العينة الديمغرافية

الرقم	المتغير		العدد	النسبة المئوية
1	الجهة المشرفة	حكومية	163	85.8%
		خاصة	27	14.2%
2	المسمى الوظيفي	مشرف	32	16.8%
		مدير	158	83.2%
3	الجنس	ذكر	79	41.6%
		انثى	111	58.4%

تشير البيانات في الجدول أعلاه ان عينة الدراسة تكونت من 190، وكانت بنسبة 85.8% للمدارس الحكومية و14.2% للمدارس الخاصة، كما تكونت من 16.8% من المشرفين و83.2% من المدراء، ونسبة الذكور 41.6% والاناث 58.4%.

أداة الدراسة

في ضوء الهدف الأساسي لهذه الدراسة قام الباحثون وبالرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ببناء استبانة تكونت من (52) فقرة، موزعة على مجالين، تقيس مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين، وقد تكون سلم الإجابة من خمس درجات وفق مقياس ليكرت الخماسي مطلقا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما.

صدق الأداة

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين أبدوا ملاحظاتهم حولها من حيث عدد الفقرات وصياغتها وترتيبها وإضافة وحذف وتعديل فقرات الاستبانة، وقد تكونت من (52) فقرة مقسمة إلى مجالين، للإجابة عليها ضمن مقياس خماســـي كمــا

يلي (دائما = 5، غالبا = 4، احيانا = 3، نادرا = 2، مطلقا= 1)، وتم احتساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل مجال، وومن ناحية أخرى، تم التحقق من الصدق بحساب التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الأداة، وقد اشار التحليل العاملي لجميع فقرات أداة الدّراسة دال إحصائياً، وتتمتع بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس مدى شيوع الانحراف الوظيفي

ثبات أداة الدراسة:

تم احتساب معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة وكانت قيمة المعامل (0.96) في وهي قيمة مرتفعة في الثبات، تفي بأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغير التابع: الانحراف الوظيفي

المتغيرات المستقلة:

- متغير الجهة المشرفة: (حكومية، خاصة)
- متغير المسمى الوظيفي: (مشرف، مدير).
- متغير الجنس: (ذكر، أنثى)

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحثون التحليلات الإحصائية الآتية:

- معادلة Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من الصدق الداخلي للأداة.
- وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

وذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

من أجل تفسير المتوسطات الحسابية حول "مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين" باستخدام مقياس خماسي تم الاعتماد على المقياس التالي لتفسير النتائج.

جدول رقم (2): المقياس الوزني لتحديد درجة تقدير أفراد مجتمع الدراسة لقياس مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين

الوسط الحسابي	الحالة
أقل من 2.33	قليلة
من 2.34 - أقل من 3.67	متوسطة
من 3.67 فأكثر	كبيرة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: **ما مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بتطبيق استبانة مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس، بحيث تكونت الإستبانة من (52) فقرة، مقسمة إلى مجالين، للإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت خماسي كما يلي (دائما = 5، غالبا = 4، احيانا = 3، نادرا = 2، مطلقا = 1) كما في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): الأعداد والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	السلوكيات المقصودة	1.88	.439	قليلة
2	السلوكيات غير المقصودة	2.17	.516	قليلة
	الدرجة الكلية	1.95	.434	قليلة

تظهر البيانات الواردة في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجال الأول (السلوكيات المقصودة) جاء بقيمة (1.88) من أعلى قيمة وهي (5) وتدل على ان المتوسط الحسابي جاء بدرجة قليلة، اما المجال الثاني (السلوكيات غير المقصودة) كان بمتوسط حسابي مقداره (2.17) هي قيمة قليلة ايضاً والدرجة الكلية جاءت بمتوسط مقداره (1.95) وهي قيمة قليلة وتدل على عدم موافقة مجتمع الدراسة على وجود الانحراف الوظيفي.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المؤسسات التعليمية تتجه إلى الإصلاح الوظيفي في جميع أقسامها، وذلك لأنها مؤسسات تعليم تحكمها الأنظمة والقوانين، سواء أكانت حكومية أم خاصة، ثم إنه في الغالب وجود الموظفين أصحاب الدرجات العلمية يبين مدى الالتزام وفهم الموظفين للالتزام داخل هذه المؤسسات.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الثقفي، 2009) والتي توصلت إلى وجود ممارسات مخلة بالعمل الوظيفي في المدارس الحكومية مثل تأخر المعلم، وتكرار الغياب بأعذار يغلب عليها عدم المصداقية وغيرها، ودراسة (عبد الحي، 2007) والتي توصلت إلى أن بعض مظاهر انحراف السلوك الوظيفي في جامعة أم القرى شائعة إلى حد ما.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما هي مظاهر السلوكيات المقصودة لدى معلمي مدارس محافظــة بيت لحم المنحـرفين وظيفيا من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟

جدول رقم (4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات السلوكيات المقصودة وهي (39) فقرة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يجد المعلم صعوبة في تقبل وجهة نظر زملائه المتعارضة مع وجهة نظره.	2.64	.797	متوسطة
3	يغتاب المعلم زملائه في غيابهم.	2.51	.788	متوسطة
2	لا يؤدي المعلم عمله بإتقان.	2.38	.752	متوسطة
4	لا يلتزم المعلم بقول الحق بحق زملاءه.	2.37	.798	متوسطة
13	يتأخر المعلم في الخروج من الحصة وأخذ وقت من الحصة التالية.	2.25	.732	قليلة
14	يهمل المعلم تصحيح الواجبات البيتية.	2.21	.719	قليلة
33	يهمل المعلم البيئة الصفية	2.19	.776	قليلة
27	يهمل المعلم في تطوير ذاته مهنياً	2.19	.866	قليلة
11	يتأخر المعلم عن دخول الحصص.	2.18	.744	قليلة
17	يدخن المعلم في محيط المدرسة (الداخلي والخارجي)	2.17	1.075	قليلة
29	لا يتقبل المعلم النقد البنّاء	2.14	.798	قليلة
9	يتأخر المعلم عن موعد الدوام الصباحي.	2.12	.713	قليلة
38	لا يقوم المعلم بتوظيف الأدوات والتجهيزات المتوفرة لخدمة العملية التعليمية	2.10	.833	قليلة
23	تراخي المعلم في أداء مهامه الوظيفية	2.09	.696	قليلة
24	يميز المعلم بين الطلبة في التعامل	2.09	.754	قليلة
25	يستخدم المعلم العنف كوسيلة لضبط سلوك الطلبة	2.07	.826	قليلة
12	يقطع المعلم حصته للرد على المكالمات الشخصية.	2.05	.772	قليلة
8	يغادر المعلم عمله قبل نهاية الدوام.	1.93	.777	قليلة
7	يكرر المعلم غيابه عن العمل دون عذر.	1.92	.734	قليلة
35	يبذل المعلم جهداً مع طلبة الدروس الخصوصية أكثر من الجهد المبذول مع طلبة المدرسة	1.89	.910	قليلة
5	يحاول المعلم التنصت على زملائه عندما يتحدثون بسرية.	1.89	.758	قليلة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
26	يهمل المعلم الاهتمام بمظهره في المدرسة	1.87	.741	قليلة
34	يستخدم المعلم ألفاظاً لا تليق بالعملية التربوية	1.84	.788	قليلة
10	يزور المعلم في الاوراق الرسمية مثل ورقة الحضور والغياب.	1.83	.901	قليلة
6	يقوم المعلم بتزوير علامات الطلبه.	1.73	.739	قليلة
36	يستخدم المعلم ممتلكات المدرسة (آلة التصوير، الحاسوب، الهاتف) لأغراض شخصية	1.72	.737	قليلة
37	يتدخل المعلم لصالح بعض الطلبة الراسبين ممن تربطه بهم علاقات اجتماعية وشخصية	1.69	.779	قليلة
32	يخصص المعلم جزء من وقت العمل الرسمي للقيام بأعمال شخصية	1.67	.706	قليلة
31	يطلب المعلم من الطلبة القيام بأعمال ومهام غير مطلوبة منهم	1.65	.709	قليلة
39	يتبع المعلم طرقاً غير شرعية لفوز بعض الطلبة في المسابقات الطلابية	1.63	.785	قليلة
15	يمتنع المعلم عن حضور الاجتماعات المدرسية.	1.62	.709	قليلة
22	يستقبل المعلم الأصدقاء في مكان العمل باستمرار	1.50	.640	قليلة
18	يساعد المعلم الطلبة في الغش اثناء الامتحانات لغير مبحثه	1.47	.687	قليلة
16	يغادر المعلم العمل دون اذن من المدرسة.	1.45	.663	قليلة
20	يرفض المعلم حضور المدير للحصة كمشرف تربوي مقيم	1.43	.593	قليلة
28	يتقبل المعلم الرشوة من أولياء الأمور	1.34	.660	قليلة
21	البيع والشراء في وقت الحصة (اجهزة جوال، سيارات، الخ)	1.29	.598	قليلة
19	يطلب المعلم الهدايا من الطلبة.	1.29	.532	قليلة
30	يقوم المعلم بتسريب الامتحانات لبعض الطلبة	1.27	.572	قليلة

تظهر البيانات الواردة في الجدول رقم (4) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (1) وهي: **يجد المعلم صعوبة في تقبل وجهة نظر زملائه المتعارضة مع وجهة نظره،** بقيمة (2.64) وهي درجة متوسطة، تلاها في المقام الثاني الفقرة (3) وهي: **يغتاب المعلم زملائه في غيابهم** بمتوسط مقداره (2.51) وهي قيمة متوسطة، تلاها في المقام الثالث الفقرة (2) وهي: **لا يؤدي المعلم عمله بإتقان** بمتوسط مقداره (2.38) وهي قيمة متوسطة، تلاها في المقام الرابع الفقرة (4) وهي: **لا يلتزم المعلم بقول الحق بحق زملاءه** بمتوسط مقداره (2.37) وهي قيمة متوسطة، وتلاها في المقام الخامس الفقرة

(13) وهي: **يتأخر المعلم في الخروج من الحصة وأخذ وقت من الحصة التالية** بمتوسط مقداره (2.25) وهي قيمة قليلة. وأقل متوسط حسابي للفقرة (30) وهي: **يقوم المعلم بتسريب الامتحانات لبعض الطلبة،** بقيمة (1.27) وهي درجة قليلة، سبقتها الفقرة (19) وهي: **يطلب المعلم الهدايا من الطلبة** بمتوسط مقداره (1.29) وهي قيمة قليلة، والفقرة (21) وهي: **البيع والشراء في وقت الحصة (اجهزة جوال، سيارات، الخ)** بمتوسط مقداره (1.29) والفقرة (28) وهي: **يتقبل المعلم الرشوة من أولياء الأمور** بمتوسط مقداره (1.34) والفقرة (20) وهي: **يرف المعلم حضور المدير** بمتوسط حسابي (1.34) وهي قيمة قليلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما هي مظاهر السلوكيات غير المقصودة لدى معلمي مدارس محافظة بيت لحم المنحرفين وظيفيا من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟**

جدول رقم (5): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات السلوكيات غير المقصودة وهي (13) فقرة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
49	لا يستخدم المعلم دفتر التحضير اثناء الحصة الصفية	2.51	.907	متوسطة
43	بطء المعلم في انجاز الأعمال الموكلة إليه	2.43	.758	متوسطة
42	ترك المعلم المتكرر للحصة والذهاب لإحضار الوسائل التعليمية	2.38	.738	متوسطة
50	يهمل المعلم متابعة الطلبة اثناء الطابور الصباحي	2.32	.781	قليلة
48	تغيب المعلم عن حضور الورشات التدريبية	2.24	.798	قليلة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
45	يحدّ المعلم من مشاركة الطلبة ضِعاف التحصيل أثناء الحصة الصفية	2.22	.863	قليلة
46	توقيع المعلم عن زملائه في دفتر الحضور والمغادرة	2.21	.913	قليلة
41	قبول المعلم الهدايا من الطلبة	2.16	.836	قليلة
40	يكرر المعلم الخطأ في رصد العلامات دون قصد	2.13	.681	قليلة
52	عدم وجود عدالة لدى المعلم في معاملته مع الطلبة بشكل عام	2.02	.712	قليلة
51	يستخدم المعلم ألفاظاً غير مقبولة بشكل عفوي	2.01	.766	قليلة
44	يصرح المعلم بعلامات الطلبة لغير ولي الأمر	1.92	.803	قليلة
47	تعزيز القيم السلبية لدى الطلبة بقصد الفائدة الشخصية	1.69	.751	قليلة

يظهر من الجدول رقم (5) ان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (49) وهي: **لا يستخدم المعلم دفتر التحضير اثناء الحصة الصفية**، بقيمة (2.51) وهي درجة متوسطة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وفي المقام الثاني الفقرة (43) وهي: **بطء المعلم في انجاز الأعمال الموكلة إليه** بمتوسط حسابي مقداره (2.43)، وفي المقام الثالث الفقرة (42) وهي: **ترك المعلم المتكرر للحصة والذهاب لإحضار الوسائل التعليمية** بمتوسط مقداره (2.38) وهي قيمة متوسطة، وفي المقام الرابع الفقرة (50) وهي: **يهمل المعلم متابعة الطلبة اثناء الطابور الصباحي** بمتوسط مقداره (2.32) وهي قيمة قليلة، وفي المقام الخامس الفقرة (48) وهي: **تغيب المعلم عن حضور الورشات التدريبية** بمتوسط مقداره (2.24) وهي قيمة قليلة.

وأقل متوسط حسابي للفقرة (47) وهي: **تعزيز القيم السلبية لدى الطلبة بقصد الفائدة الشخصية**، بقيمة (1.69) وهي درجة متوسطة، والفقرة (44) وهي: **يصرح المعلم بعلامات الطلبة لغير ولي الأمر** بمتوسط مقداره (1.92) وهي قيمة قليلة، والفقرة (51) وهي: **يستخدم المعلم ألفاظاً غير مقبولة بشكل عفوي** بمتوسط حسابي مقداره (2.01) وهي قيمة قليلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل يختلف مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين باختلاف: الجهة المشرفة، المسمى الوظيفي، الجنس، وانبثق عنها ثلاثة اسئلة، فيما يلي نتائجها.**

1. النتائج المتعلقة بالفرع الأول: (متغير الجهة المشرفة)

هل يختلف مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة ظر المديرين والمشرفين باختلاف الجهة المشرفة (المدارس الحكومية، المدارس الخاصة)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين حسب الجهة المشرفة كما تظهر من خلال الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين حسب المدارس الحكومية والخاصة

الجهة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حكومية	163	2.00	.439
خاصة	27	1.70	.295

تظهر النتائج في الجدول رقم (6) ان هنالك فروق ظاهرية حسب المدارس (حكومية، خاصة) بحيث كان المتوسط الحسابي للحكومية بقيمة (2.00) وهي قيمة قليلة، والمتوسط الحسابي للخاصة كان بقيمة (1.70) وهي قيمة قليلة، وتظهر هنا استجابات الحكومية اعلى من استجابات الخاصة بفرق واضح.

ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى وجود مراقبة ومتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم، وكذلك من قبل الجهات الداعمة لهذه المدارس، علاوة على الضغوطات من قبل الأهالي على المدارس الخاصة كونها مدارس ربحية نوعا ما.

2. النتائج المتعلقة بالفرع الثاني: (متغير المسمى الوظيفي)

هل يختلف مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين باختلاف المسمى الوظيفي.

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين حسب المسمى الوظيفي كما تظهر من خلال الجدول رقم (7) الآتي.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مشرف	32	2.17	.453
مدير	158	1.91	.418

من الجدول رقم (7) يظهر وجود فروق ظاهرية حسب المسمى الوظيفي (مشرف، مدير) بحيث كان المتوسط الحسابي للمشرفين بقيمة (2.17) وهي قيمة قليلة، والمتوسط الحسابي للمديرين كان بقيمة (1.91) وهي قيمة قليلة، وتظهر هنا استجابات المشرفين اعلى من استجابات المديرين بفارق قليل.

ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أن المديرين متواجدين بصورة مستمرة، ويشرفون على المعلمين، ويوجهونهم خلال مواقف متعددة، تلك التوجيهات التي تدفع بالمعلمين إلى تحسين سلوكهم الوظيفي، وقد تكون إجابات المديرين أكثر واقعية من إجابات المشرفين كون المديرين متواجدين بصورة أكبر من المشرفين، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الثقفي، 2008).

3. النتائج المتعلقة بالفرع الثالث: (متغير الجنس)

هل يختلف مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين باختلاف الجنس.

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة ظر المديرين والمشرفين حسب الجنس كما تظهر من خلال الجدول رقم (8) الآتي:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مدى شيوع الانحراف الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمشرفين حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	79	2.07	.417
انثى	111	1.87	.427

تظهر النتائج في الجدول رقم (8) ان هنالك فروق ظاهرية حسب الجنس (ذكر، انثى) بحيث كان المتوسط الحسابي للذكور بقيمة (2.07) وهي قيمة قليلة، والمتوسط الحسابي للإناث كان

بقيمة (1.87) وهي قيمة قليلة، وتظهر هنا المتوسطات الحسابية للذكور اعلى من المتوسطات الحسابية للإناث.

ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أن طبيعة عمل الذكور تختلف عن طبيعة عمل الإناث، وقد يكون الذكور ملتزمون بعمل آخر غير الوظيفة، بينما تميل طبيعة الإناث إلى الالتزام والانضباط واحترام القوانين، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الحي، 2007).

التوصيات

وبناء على النتائج السابقة خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها:

1- تقوية الوازع الديني في نفوس الموظفين في المؤسسة التعليمية وذلك من خلال الدورات التدريبية أو الندوات الدينية التي تركز على أهمية الدين والأخلاق عند تأدية المهام الوظيفية.

2- العمل على زيادة تفعيل العلاقات الإنسانية بين الموظفين وتنمية العلاقات الاجتماعية بين الموظفين ضمن نطاق العمل الرسمي.

3- ضرورة إشراك الموظف في اتخاذ القرارات وخصوصًا بالعمل، لأن ذلك يعتبر عاملا حافزًا مهمًا لأن الموظف يعمل بجد، وبأنه جزء من المدرسة التي يعمل بها.

4- توفير جو من الخصوصية للموظف وبخاصة عند أداءه لعمله، لأن ذلك يقلل من شعوره بالمراقبة الدائمة التي تعيق من تفانيه وإخلاصه في العمل.

5- العمل على نشر وتعزيز ثقافة الالتزام لدى الموظفين، وذلك عبر توفير عدد من السياسات والإجراءات التي تساعد الموظف على الالتزام بمكان عمله، والالتزام بتنفيذ مهامه وواجباته.

6- ضرورة عقد دورات تدريبية تُعرف الموظف بحقوقه وواجباته ومزايا عمله، مما له الأثر الكبير على إخلاص الموظف وإتقانه لعمله.

المراجع العربية:

أبو إدريس، محمد، (2001)، الممارسات الإدارية والتسيب الوظيفي في الأجهزة المحلية، دراسة تطبيقية، **مجلة البحوث التجارية**، المجلد 23، العدد 1.

الثقفي، عبد الرحمن، (2008)، **الإخلال الوظيفي لمعلم التعليم العام الحكومي بمحافظة الطائف والجزاءات المناسبة لضبطها كما يراها المشرف التربوي والمدير العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

جبلي، فاتح، (2015)، الانحراف الوظيفي الانواع، الاسباب، وسبل العلاج، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، 6(1) 206-183.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، (2011)، رام الله.

رضا، هادي، (2005)، "العلاقة بين درجة التدين، والرضا الوظيفي لدى الاختصاصي الاجتماعي في المجتمع الكويتي"، **مجلة شئون اجتماعية**، 10(83) 168-124

أبو شمس، سمير، (2011)، **استغلال النفوذ الوظيفي في ظل التشريعات الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية**، **(**رسالة ماجستير غير منشورة**)**، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.

الشميمري، أحمد، (2011)، **أخلاقيات الموظف**، الطبعة السادسة، جامعة الملك سعود.

الصواف، محمد، (1994)، **أخلاقيات الوظيفة العامة، والعوامل الإدارية المؤثرة في مخالفتها بالتطبيق على المملكة العربية السعودية**، الرياض، معهد الإدارة العامة.

طبش، خالد، (2009)، **سبل تعزيز أخلاقيات العمل في القطاع العام الفلسطيني، دراسة على وزارة الصحة**، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الإصلاح والتطوير الإداري الأول، ديوان الموظفين العام.

عبد الحي، إياد، (2007)، **مظاهر انحراف السلوك الوظيفي لدى موظفي جامعة أم القرى**، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

أبو عمرة، حسن، (2011)، **عوامل الإخلال الوظيفي في الكليات التقنية بمحافظات غزة من وجهة نظر الإدارة العليا**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

عكاشة، أسعد، (2008)، **أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على شركة الاتصالات في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

العليمات، نوارة مفلح (2005)، **"واقع التعامل الإداري مع ظاهرة الغياب لدى معلمي المدارس الحكومية، في محافظة الزرقاء في الأردن"**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المجالي، وليد، (2007)، **العلاقة بين العوامل الشخصية والوظيفية ومدى التزام العاملين بالدوام الرسمي في أمانة عمان الكبرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ابن منظور، جمال الدين، (1989)، **لسان العرب**، الطبعة الرابعة، بيروت، دار صادر.

هيجان، عبد الرحمن، (2003)، **ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**، الرياض، معهد الإدارة العامة.

المراجع الأجنبية

Bolin, A., & Heatherly, L. (2001). Predictors of employee deviance: The relationship between bad attitudes and bad behavior. *Journal of business and psychology*, 15(3), 405-418.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. British *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.

Josias, B. A. (2005). *The relationship between job satisfaction and absenteeism in a selected field services section within an electricity utility in the Western Cape* (Doctoral dissertation, University of the Western Cape).

Kruger, P. C. (2016). "*The Relationship Between Personality and Biographical Factors in Absenteeism*", University of south Africa, master of commerce.

Omar, F., Halim, F., Zainah, A., & Farhadi, H. (2011). Stress and job satisfaction as antecedents of workplace deviant behavior. *World Applied Sciences Journal*,(12) 46-51.

Robbins, S. P. (2006). "*Essentials of Organizational Behavior*", San diego State university, Seventh Edition, Prentice hall international inc.

Salami, S. O. (2010). Job stress and counterproductive work behaviour: Negative affectivity as a moderator. *The Social Sciences*, 5(6), 486-492.

Shermerhorn, J. R., & Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2014). "*Organizational Behavior*" Seventh Edition, John Wiley & Sons, Inc.

درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنيّة الرسميّة بناء على مدخل الرّافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة

الاء ابراهيم محمود أبورمان* وأنمار مصطفى زيد الكيلاني**

تاريخ الاستلام 2021/2/22 تاريخ القبول 2021/5/17

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من 5 مجالات و53 فقرة تم توزيعها على عينة من 282 قائدا أكاديميا، من 3 جامعات أردنية رسمية هي (الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة).

أظهرت النتائج أن درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنيّة الرسميّة بناء على مدخل الرّافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية كما يأتي: (تخفيض التكلفة، التوقيت، المرونة، الإبداع والجودة). كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الدراسة في استجابات أفراد العينة على درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة.

وأوصت الدراسة ببلورة وترسيخ ممارسات الرافعة المعرفية وبناء قواعد معرفية رصينة تمثل المتطلبات الأساسية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* طالبة دكتوراة في الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. Email: Blackiris111@hotmail.com

* أستاذ، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. Email: akaylani@ju.edu.jo

The Degree of Administrative Mechanisms Availability to Increase the Competitive Advantage at the Public Jordanian Universities according to Leverage Approach of Knowledge Management

Alaa Ibrahim Abu Rumman, *PhD Student in Educational Administration, University of Jordan, Jordan.*

Anmar Mustafa Alkaylani, *Professor, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan.*

Abstract

The study aimed at identifing the degree of administrative mechanisms availability to increase the competitive advantage at the public Jordanian Universities according to leverage approach of knowledge management, from the point of view of their academic leaders.

The descriptive survey method was used. To achieve the objective of the study, a questionnaire consisting of five domains and (53) Items was developed, and distributed to a sample of (282) academic leaders from three universities.

The results showed that the a availability of the administrative mechanisms to increase the competitive advantage at the public Jordanian Universities according to leverage approach of knowledge management was medium, domains arranged as follow: (cost reduction, timeliness, flexibility innovation and quality), The results indicated that there were no significant differences between variables and the degree of administrative mechanisms availability to increase the competitive advantage at the public Jordanian Universities according to leverage approach of knowledge management, from the point of view of their academic leaders. The study recommended consolidating knowledge-lever practices and building knowledge bases that represent the basic requirements for increasing the competitive advantage in universities.

المقدمة:

يتّسم القرن الحادي والعشرون بتسارع التغيّرات والثورة المعرفيّة في مجاليّ العصرالرقميّ واقتصاديات المعرفة وتطوّر التقنيات وتجلياتها في كافة المجالات، ليصبح التغيير والتطوير سمة الألفيّة الثالثة وأحد المكونات الحتميّة لهذا العصر، وارتبط نجاح المنظمات بجهود الموارد البشرية وقدراتهم المتجددة في ابتكار الأدوات العلميّة والحلول للتحدّيات التي تواجهها، أما المنظمات التي توقفت عن العمل والتّعلم والبحث عن الفرص المستقبلية، فقد تراجعت وطوتها كتب التاريخ.

وتسعى الجامعات كغيرها من المنظّمات لتطوير فكرها الإداري وتوجهاتها الاستراتيجية وتجويد وتجديد أهدافها وخططها ووظائفها، وبما يتلاءم مع متطلبات العصر، لمواكبة تحديات المنافسة العالمية والتي يشهدها العالم بأكمله متمثلة في العولمة والاندماج في الاقتصاد العالميّ وسياسات الانفتاح على الأسواق العالمية، وانتشار ظاهرة الشراكات بين المنظمات والمؤسسات، والتطورات الكبيرة في تقنيات المعلومات والاتصالات.[1] (العصفور،2012)

وتمثل مؤسسات التعليم العالي المرتبط بالبحث العلمي بوابة تحضير للمنظّمات للدخول لمضمار التنافسية العالمية والمنتج لرأس المال البشري الذي تتطلبه التنمية الشاملة وسوق العمل، وبظهور قوة المعرفة ورافعتها وتشعب قنواتها واتساع مجالاتها، تزداد أهمية إدارة المعرفة والبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار والتجديد التقني باعتبارها رحى إنتاج المعرفة والمحركات الرئيسة للتطور والنّماء والرقيّ الإنساني والقفزات النّوعية في سلّم الدّول.

وتعرف التنافسية في التعليم الجامعي بأنها: "قدرة المؤسسة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة، مما ينعكس إيجابيا على مستوى خريجيها وأعضاء هيئة التدريس فيها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة، وفي الوقت نفسه يعكس ثقة المجتمع فيها ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلبة على الالتحاق بها".[2] (إبراهيم،2009)

وتعني المهارات والقدرات المادية والبشرية والتقنية التي تبرز تفوقا للمؤسسة الجامعية تحت مظلة التنافسية العالمية.[3] (Greco,Grimaldi,Scarabotti and Schiraldi,2013)

ويعدّ مدخل الرّافعة (Leverage Approach) والذي يساوي بين إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات من أحد المداخل السّائدة في مجال إدارة المعرفة القائم على التشبيك الواسع داخل المنظّمة وخارجها المرتبط بمركز معلوماتيّ متمثّل بمستودع البيانات تحت تأثير الإمكانات العظيمة لتكنولوجيا المعلومات والتي تتمثل بالقدرة الفائقة لها على جمع وتصنيف ومعالجة وخزن واسترجاع المعلومات بسرعة الضّوء، واستخدام برمجيات التطبيق (Application Software) لنمذجة المهام الإنتاجية والأعمال الإدارية والمالية والمحاسبية[4]. (نجم، 2008).

وفي هذا الصّدد استندت خبرات بعض الجامعات على آليات للرفع المعرفيّ التي اتبعتها منظمات الأعمال؛ فقد أنشأت جامعة كليات بليموثUniversity of Plymouth Colleges (UPC) في عام (2003)، وهي تدعم شبكة من تسع عشرة كلية في منطقة جنوب غرب إنجلترا، وتعمل هذه الكليّات بالشّراكة مع الجامعة على تقديم درجات علميّة على درجة عالية من المرونة، وصممت برامجها لتشترك مع جهات مختلفة للربط بين الدّراسة النّظرية والعمليّة، وللتغلب على مشكلة

التباعد المكاني بين كليات الجامعة فقد تم إنشاء مجتمعات مادية وافتراضيّة لتبادل الخبرات بين الكليات [5]. (Witt, McDermott, Peters& Stone, 2007).

ويتعاظم تأثير البحث والتطوير والابتكار عند التحول إلى الاقتصاد المعرفي الذي يعتمد على مخرجات التعليم العالي في الصناعات كثيفة المعرفة ودعم ريادة الأعمال. وترتبط متوسطات أداء البحث والتطوير والابتكار طرديا مع نسبة مستخدمي الإنترنت، والتعاون البحثي بين الجامعات والصناعة، وهي نتائج تعكس بشكل ما أهمية القنوات المعرفية التكنولوجية في مجال البحث العلمي والتطوير والتعاون بين الجامعات والصناعة [6].(تقرير مؤشر المعرفة العالمي، 2019)

وبما أنّ التصنيفات العالمية أظهرت تراجع ترتيب الجامعات الأردنيّة، ولا سيما الرسميّة منها على تصنيف الجامعات عالميًا، التي يعول عليها النهوض بالمجتمع وتحقيق متطلباته، وأنّ الرؤية لم تتحقق كما رسمت، فإنّ هذا يدعو لتطوير آليات إدارية تربويّة بناء على مدخل الرافعة المعرفية للنهوض بالجامعات الأردنيّة لتدخل ميدان المنافسة العالمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل الثورة الصناعية الرابعة تزداد أهمية التحول إلى اقتصاد المعرفة وتحقيق الرافعة المعرفية، لما أحدثته من تغييرات عميقة في نظم الإنتاج والإدارة والخدمات وأدوات العمل وغيرها، واعتبارا لأهميّة المواءمة بين القفزة العلميّة والتكنولوجيّة الكبيرة وتوافر موارد بشريّة قادرة على مواكبة التغييرات والتطورات المستقبلية المتوقعة، واستنادا إلى نتائج مؤشر المعرفة العالميّ (2019) تبيّن ضعف المواءمة بين متطلبات اقتصاد يرتكز على المعرفة والتكنولوجيا، ونوعية القوى البشرية التي يوفرها التعليم وتحديدا التعليم العالي؛ والتي تعني أن مخرجات التعليم العالي لا تتواءم ومتطلبات التنافسيّة اتي تتطلب إبداعا تنافسيا وليس فقط مخرجات تقليدية أو منتجات ذات قيمة مضافة ضعيفة الجودة والمنافسة.

واستجابة للمتغيرات والتحديات العالمية ومن أبرزها التنافسيّة العالميّة، التي جعلت الجامعات مطالبة أكثر من أي وقت مضى للتعامل مع هذه المستجدات بخطوات حثيثة نحو تهيئة فرص تحقيق المزايا التنافسية، والتحول الجادّ نحو اقتصاد المعرفة.

ونظرا لأهمية مدخل الرافعة المعرفية وتكامله للاستثمار الأمثل للموجودات المعرفية داخل الجامعات وبشكل متكرر والمتمثلة بكل من (الأفراد، التكنولوجيا، والعمليات) في تحقيق الميزة التنافسية؛ فإن مشكلة الدراسة تتمثل في معرفة درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنيّة الرسميّة بناء على مدخل الرّافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تعزى لمتغيرات (المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية)؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة، وكذلك إلى تعرّف الفروق في درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنيّة الرسميّة بناء على مدخل الرّافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تعزى لمتغيرات (المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية).

أهمية الدراسة: تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها تبيّن درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة (Leverage Approach) لإدارة المعرفة، وتكمن الأهمية الإجرائية للدراسة بما يترتب عليها من نتائج وصفية يؤمل أن تستفيد من نتائجها الجهات الآتية:

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة الأردنية الهاشمية، من خلال تعرف درجة توفر الآليات الإدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة المعرفيّة.
- أساتذة الجامعات من خلال تطويرهم للمهارات البحثية والكفايات التدريسية وفق مدخل الرافعة.
- يؤمل أن تكون هذه الدراسة حلقة وصل بين أنظمة تكنولوجيا المعلومات والإدارة التربوية، لأهمية تكنولوجيا المعلومات في تحقيق الميزة التنافسية واستدامتها.
- الأكاديميون والطلبة والباحثون للاستفادة من نتائجها في إعداد مشاريع مستقبلية ضمن هذا السياق البحثي.

مصطلحات الدراسة: تتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

الميزة التنافسية (Competitive Advantage): قدرة المنظمة على تقديم منتجات أو خدمات، بفاعلية وكفاءة أكثر من المنافسين في مجموعة العمل نفسها [7]. (السعود، 2015).

وتتمثل أبعاد الميزة التنافسية بالآتي:

1. تخفيض التكلفة (Cost raduction): قدرة الجامعة على إنتاج التعلم أو الخدمة بأقل النفقات، مما يسمح لها بتحقيق تفوق كلفوي.
2. الجودة (Quality): درجة ملاءمة خصائص الخدمات للوظيفة والاستخدام والتصميم.
3. المرونة (Flexibility): وهي القابلية للتغير والاستجابة بأقل وقت وجهد وكلفة.
4. التوقيت(Timeliness): من حيث التركيز على وقت إيصال الخدمة من حيث سرعة التسليم واعتمادية التسليم.
5. الإبداع (Innovation): توليد الجديد من الأفكار والعمليات والخدمات وتطبيقها[8]. (Pearce and Robinson, 2011)

وتعرف **إجرائيا:** قدرة الجامعات الأردنية الرسمية وتفوقها وتميزها بوظائفها التعليمية وخدماتها المجتمعية وبحثها العلمي بفاعلية وكفاءة أكثر من الجامعات الأخرى.

مدخل الرافعة (Leverage approach): أحد مداخل إدارة المعرفة وهو المدخل القياسي الذي يقوم على أساس المعرفة المرمزة القياسية ويساوي بين إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات تحت تأثير الإمكانات العظيمة لتكنولوجيا المعلومات المتمثلة بالآتي:

أ- القدرة الفائقة لتكنولوجيا المعلومات على جمع وتصنيف ومعالجة وخزن واسترجاع المعلومات بسرعة الضوء.

ب- التشبيك الفائق (Super connectivity) القائم على الحاسوب والتشارك الشبكي.

ت- برمجيات التطبيق (Application Software) والتي تستخدم لنمذجة المهام التشغيلية في الإنتاج والأعمال الإدارية والمالية والمحاسبية [9]. (نجم، 2008).

ويعرف **إجرائيا**: ما تمتلكه الجامعة من قدرة فائقة لتكنولوجيا المعلومات والتشبيك الفائق والتشارك الشبكي وبرمجيات التطبيق وذلك من خلال الاستجابة على الأداة.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على كل من عمداء الكليات، نواب العمداء، رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، وذلك للعام الدراسيّ 2020/2019.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أ. الدراسات العربية:

أجرى هزايمه (2011)[10] دراسة هدفت إلى تعرف أثر تطبيق تكنولوجيا المعلومات على تحسين الميزة التنافسية في الشركات المساهمة العامة، وشمل مجتمع الدراسة جميع الشركات الأردنية المساهمة العامة المدرجة في بورصة عمان، والبالغ عددها (255) شركة. وتكونت عينة الدراسة من (188) مديرا يعملون في هذه الشركات، وخلصت إلى عدد من النتائج كان أهمها: وجود أثر لتبني وامتلاك تكنولوجيا معلومات ذات مرتكزات تكنولوجية متقدمة (العناصر المادية، البرمجيات، قواعد البيانات، وفرق الدعم الفني، شبكات الاتصال، وكفاءة النظم، وتكاملية النظام) على تحسين الميزة التنافسية (تخفيض التكلفة، جودة العمليات والمخرجات، والتوقيت، والابتكار والتجديد) في الشركات العامة المساهمة، وأوصت الدراسة بأهمية تبني تطبيق تكنولوجيا المعلومات لأثرها الواضح على تحسين الميزة التنافسية.

أجرت سماح المولى (2014)[11] دراسة هدفت إلى تعرف تأثير التيقظ القيادي في تحقيق الرافعة المعرفية من خلال التفوق الذكي، وتمثل مجتمع الدراسة بالقادة الإداريين والعاملين في وزارة العلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز النتائج تكامل التيقظ القيادي والتفوق الذكي في تحقيق الرافعة المعرفية، وأوصت الدراسة بأهمية تقديم مجموعة من المقترحات العلمية والتي تصب في إمكانية زيادة تحقيق الرفع فيما يتعلق بقوانين وتشريعات الوزارة، وأخرى تتعلق بالدورات التدريبية بهدف إزالة العقبات أمام الإدارة العليا بهدف الاستثمار الأمثل والاستخدام المتكرر للمعرفة والموجودات المعرفية داخل الوزارة، وإيجاد صيغة علاقة رسمية تربط بين وزارة العلوم والتكنولوجيا ومؤسسات الدولة الأخرى داخل وخارج العراق.

وهدفت دراسة سمر القطناني (2016)[12] إلى تطوير سياسات تربوية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأردنية الحكوميّة في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات، وتكوّن مجتمع الدراسة من قياديي الجامعات الأردنية الحكومية والمتمثلين في رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات، والبالغ عددهم (183) قياديًا، وبلغت عينة الدراسة (83) قياديًا، ولجمع بيانات الدراسة تمّ تطوير استبانة تكوّنت من (78) فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأردنيّة الحكوميّة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن واقع السياسات التربوية الحالية في الجامعات الأردنية الحكومية ومدى توافقها مع سياسات التصنيفات العالميّة للجامعات جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الباحثة بتضمين السياسات المطورة المناسبة في معايير الاعتماد للجامعات.

كما هدفت دراسة العباد (2016)[13] إلى تحديد متطلبات ومعوقات رفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء المعايير العالمية للجامعات، كما هدفت لصياغة نموذج مقرح لزيادة الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في تحليل قوائم التصنيفات العالمية التي تضمنت ترتيب بعض الجامعات السعودية.وقدمت الدراسة نموذجاً لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء خبرات وتجارب الدول المتقدمة التصنيفات العالمية للجامعات، كما تضمن أهدافا تمثلت في تطوير وظائف الجامعة (التدريس الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

وهدفت دراسة أماني شلبي (2018)[14] إلى تعرف الواقع الفعلي لدرجة توفر متطلبات الميزة التنافسية في جامعة المنصورة، ومعوقات تحقيقها، واقتراح تصور لتحقيق الميزة التنافسية في جامعة المنصورة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي (دراسة الحالة)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة لغرض جمع البيانات، وتم توزيعها على (276) عضو هيئة تدريس في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها قصور في واقع متطلبات الميزة التنافسية في الجامعة في مجال (التدريس،البحث العلمي، خدمة المجتمع)، وأوصت الدراسة بتبني التصور المقترح لتحقيق الميزة التنافسية في جامعة المنصورة.

وهدفت دراسة مبروك (2019)[15] إلى تحديد مستوى توافر أبعاد رأس المال الفكري والميزة التنافسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ومدى وجود اختلافات جوهرية حول هذه الأبعاد، وتحديد أبعاد رأس المال الفكري ذات التأثير المعنوي على الميزة التنافسية. وتم تجميع البيانات من عينة أعضاء هيئة التدريس بقائمة استقصاء، وبلغت الردود الصالحة للتحليل الإحصائي 387 استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة توافر بعدي رأس المال البشري، والمعلوماتي، وكذلك أبعاد التميز التنافسي (الجودة المتفوقة، والإبداع، والكفاءة المتفوقة) بدرجة مرتفعة، وكما أظهرت توافر بعدي رأس المال التنظيمي، والعلاقاتي بدرجة متوسطة، ووجود علاقات جوهرية بين أبعاد رأس المال الفكري وأبعاد التمييز التنافسي باستثناء رأس المال التنظيمي الذي لم يؤثر جوهريا على الإبداع. وتم اقتراح مجموعة توصيات تطبيقية وأبحاث مستقبلية في ضوء نتائج الدراسة.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة برادمور (Bradmore, 2007)[16] إلى تعرف قياس القلق الحالي لدى الجامعات الأسترالية من التغير المتسارع في المنافسة في قطاع التعليم العالي العالمي، وتقييم الاستراتيجيات التي وضعتها الجامعات الأسترالية استجابة لزيادة المنافسة، ووضع إطار مفاهيمي لتوجيه السلوك التنافسي في الجامعات أيضا، وتكون مجتمع الدراسة من مدراء التخطيط ونواب

التخطيط والتطوير، ومدراء ونواب مدراء التنسيق الأكاديميين، ونواب الرئيس للتعليم والتطوير. أما أبرز النتائج فكانت أن قلق الجامعات فيما يختص مجال المنافسة كان مرتفعا، وأنَّ الجامعات الأسترالية تقوم بتنفيذ مجموعة واسعة من الاستراتيجيات؛ وذلك استجابة لازدياد التنافس، وتشمل: استراتيجيات بناء العلامة التجارية، واستراتيجية تعزيز البنية التحتية ومرافق الحرم الجامعي، كما أشارت النتائج أن هذه الجامعات لا تعتمد منهجية تخطيطية استراتيجية في طريقة إدارتها لأعمالها وتعتمد في قراراتها الحدس والخبرة الشخصية.

وهدفت دراسة إيساري[17] (Essary, 2011) لتطوير نموذج للميزة التنافسية في التعليم عبر الإنترنت في الكليات الصغيرة في أثينا، وقد استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، حيث تكونت العينة من (16) مشاركاً من إدارات الكليات وأعضاء لجنة التخطيط فيها، وتوصلت الدراسة إلى حدود ما يمكن أن يحقق الميزة التنافسية في تلك الكليات مثل: معرفة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المنظمية، والوعي بتوقعات المجتمع المحلي والتوقعات الشخصية للمنظمة وتوقعات المستفيدين من هذه الكليات.

وهدفت دراسة اونامارا (Oana-Mara, 2013) [18] إلى إعادة النظر في استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في الجامعات الرومانية عبر أعلى مستوى في الجامعات الأوروبية، من خلال زيادة الميزة التنافسية وجودة معاييرها، شملت الدراسة (13) جامعة أوروبية ضمن أفضل (50) جامعة في العالم ترتيباً، وبحثت في أوجه الشبه والاختلاف فيها، وفق عدة أبعاد مثل: التوظيف، والتدريب، والاستشارات، والتطوير المهني، والأخلاق التنظيمية، وتعزيز العلامة التجارية من خلال أنشطة العمل، وتوصلت إلى إمكانية نقل وتطويع تجربة الجامعات الأوروبية في الجامعات الرومانية، بالإضافة إلى بعض الاقتراحات القيمة لإدارات الجامعات الحكومية والخاصة في رومانيا لتحقيق الميزة التنافسية فيها.

وهدفت دراسة رونالد وجيسيكا (Roland & Jessica,2014)[19] إلى الكشف عن تأثيرات جودة الخدمة في التعليم العالي وكيفية مساهمتها في الأداء العام لمؤسسة التعليم العالي في سنغافورة، ورسم أسس جودة الخدمة في الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن الأفراد هم قوى تغيير التنافسية التي تساعد على مواءمة السياق الحالي لمؤسسات التعليم العالي مع الرؤية الطويلة الأمد، وأن توفير جودة الخدمة لا يمكن أن تكون خالية من لمسة العنصر البشري والذي يمثل البداية الحقيقية لتحقيق التميز، وأشارت النتائج أيضا إلى أهمية الدعم الإداري والتخطيط السليم الفعال للموارد لتعزيز التعلم الذاتي وتحقيق جودة الخدمة الجامعية.

وهدفت دراسة إيسانين (Essanyan, 2015)[20] إلى التحقق من استراتيجيات التنافسية في كلية نيروبي للطيران، واستخدمت طريقة دراسة الحالة لإمكانية الحصول على بيانات نوعيَّة وكمية

للدراسة، وتمّ جمع البيانات من مصادر ثانويّة وهي الصحف، والكتب، والمجلات، وأوراق بحثيّة في موضوع الدراسة عبر مواقع الإنترنت، أما المصادر الأولية فتمّ الحصول عليها من مصادرها، وهم أفراد عينة الدراسة من خلال تطبيق استبانة وإجراء المقابلات مع (5) أفراد وهم مدير الكلية، ومدير الموارد البشرية، والمدير المالي، ومدير التسويق، ومدير التسجيل، وأشارت نتائج الدراسة أن كلية نيروبي اعتمدت استراتيجيات التنافسية جميعها بما فيها إدارة التكلفة، وتمايز الخدمة، والتوسع والتسويق، والاستثمار في البنية التحتية التكنولوجية للكلية، وكان لاستراتيجيات الميزة المعتمدة أثر في فتح فروع جديدة في المنطقة للكلية، وإدخال مجموعة من الدورات الحديثة، وعمل تسهيلات للطلبة لزيادة إقبال الطبة للتسجيل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية والوقوف على أدبها النظري ومنهجيتها العلمية تبيّن للباحثين أنّ الجامعات التي تسارع لميدان المنافسة العالمية لا بد لها من انتهاج كثير من السياسات، والاستراتيجيات، والإبداع والابتكار لتصل مرادها، كما أظهرت التصنيفات العالمية للجامعات للأعوام السابقة مستوى الجامعات العربية المتأخر، وأن لا مكان للجامعات الأردنية الحكومية في المراكز المتقدمة من التصنيفات العالمية، كما تبيّن تعدد مداخل تحقيق الميزة التنافسية كمدخل تكنولوجيا المعلومات في دراسة (هزايمه، 2011) واستراتيجية إدارة الجودة الشاملة كدراسة (Roland & Jessica, 2014)، واستراتيجية إدارة رأس المال البشري كدراسة (Oana-Mara, 2013)، وتعدد أساليب المنهجية في هذه الدراسات بين مسحية تطويرية مثل دراسة (القطناني، 2016) ودراسة (العباد، 2016) واتفقت هذه الدراسة معها في المنهج، وبين مسحية وصفية تحليلية مثل دراسة (المولى، 2014) وبين دراسة الحالة مثل دراسة (شلبي، 2018) ودراسة (Essanyan, 2015) ويلاحظ تنوع الثقافات التي أجريت فيها هذه الدراسات.

كما أوصت أغلب الدراسات بضرورة تسليط الضوء على واقع الميزة التنافسية في الجامعات؛ لتوجيه اهتمام الباحثين لتناول هذه المشكلة بالدراسة والتحليل والخروج بطرق وأساليب جديدة تحقق الميزة التنافسية فيه، وتتميز الدراسة الحالية بأنها من أوائل الدراسات التي تهدف لمعرفة درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية بناء على مدخل الرافعة في إدارة المعرفة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة

منهجية الدراسة: انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدف الدراسة، الذي يعتمد على وصف متغيرات الدراسة بالاعتماد على مقاييس الإحصاء الوصفي، ومن ثم تقديم النتائج والتوصيات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين المتمثلين في عمداء الكليات ونواب العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية العاملين في الجامعات الأردنية الرسمية في العام الدراسي (2019 – 2020) والبالغ عددهم (845) قياديا.

عينة الدراسة: تم اختيار 3 جامعات حسب الأقاليم الجغرافية الثلاثة في الأردن اختيارا قصديا، إقليم الشمال: تم اختيار جامعة اليرموك، إقليم الوسط: تم اختيار الجامعة الأردنية، إقليم الجنوب: تم اختيار جامعة مؤتة.

ويوضح الجدول رقم (1) توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات المركز الوظيفي والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية.

جدول رقم (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات المركز الوظيفي والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية.

المتغير	الفئة	التكرار	المجموع
المركز الوظيفي	عميد كلية	56	282
	نائب عميد	56	
	رئيس قسم	170	
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	100	282
	أستاذ مشارك	108	
	أستاذ مساعد	74	
نوع الكلية	كلية علمية	140	282
	كلية إنسانية	142	

أداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) بناء على الأدب النظري المتعلق بالميزة التنافسية واستنادا على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة، والتي تقيس وجهة نظر القيادات الأكاديمية لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية.

وتكونت الاستبانة في البحث الحالي من جزءين رئيسيين، هما:

1. البيانات الديمغرافية، وشملت:
   أ. المركز الوظيفي: عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم.
   ب. الرتبة الأكاديمية: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.

ت. نوع الكلية: كلية علمية، كلية إنسانية.

2. فقرات الاستبانة: تقيس الاستبانة درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة المعرفية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات، وتتمثل مجالات الميزة التنافسية في: الإبداع، والجودة، والمرونة، وتخفيض التكلفة، والتوقيت.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال صدق المحتوى (Content Validity)، إذ تم عرض الأداة على مجموعة من ذوي الاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للتأكد من صلاحية فقرات الاستبانة، والتحقق من مدى وضوحها وانتمائها للمجالات التي تندرج تحتها، وتم الأخذ بآرائهم وتعديل ما يلزم.

ثبات الأداة: ولحساب ثبات الأداة تم استخدام معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لمجالات الدراسة، والجدول رقم (2) يبين قيم معاملات الثبات كالآتي:

الجدول رقم (2): قيم معاملات الثبات للمجالات الرئيسية باستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا.

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	الإبداع	0.85
2	الجودة	0.88
3	المرونة	0.86
4	تخفيض التكلفة	0.85
5	التوقيت	0.84

يلاحظ أن قيم معادلة كرونباخ ألفا لفقرات أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.88 – 0.84)، وهذا مؤشر على ثبات فقرات أداة الدراسة، وموثوقيتها.

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية لتحقيق أغراض الدراسة:

1. **للإجابة عن السؤال الأول** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة

من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات، على أداة الدراسة ككل، وعلى فقرات كل مجال من مجالاتها.

2. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتغيرات.

واعتمد الباحثان في توصيف المستويات على المعيار الآتي: منخفض (1 – 2.33)، ومتوسط (2.34-3.67)، ومرتفع (3.68 - 5).

النتائج ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة ولكل فقرة من فقراتها لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة المعرفية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات، وفيما يلي عرضا لهذه النتائج:

يتضح من النتائج أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات (توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسميّة بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات)، تراوحت ما بين (2.59 و2.33)، إذ حازت الآليات الإدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة المعرفية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات بشكل عام على متوسط حسابي إجمالي بلغ (2.42)، وهو من المستوى المتوسط، وقد جاء في المرتبة الأولى (تخفيض التكلفة) بمتوسط حسابي بلغ (2.59) وانحراف معياري (0.24)، وفي المرتبة الثانية (التوقيت) بمتوسط حسابي بلغ (2.5) وانحراف معياري (0.27)، وهو من المستوى المتوسط، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال (المرونة) والحاصل على متوسط حسابي بلغ (2.34) وبانحراف معياري (0.37)، وفي المرتبة الرابعة جاء المجالين (الإبداع) بمتوسط حسابي بلغ (2.33) وبانحراف معياري (0.23) وهو من المستوى المنخفض، و(الجودة) والحاصل على متوسط حسابي بلغ (2.33) وبانحراف معياري (0.22)، وهو من المستوى المنخفض، والجدول رقم (3) يبين ذلك:

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة عن "درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة" مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
1	تخفيض التكلفة	2.59	0.24	1	متوسط
2	التوقيت	2.5	0.27	2	متوسط
3	المرونة	2.34	0.37	3	متوسط
4	الإبداع	2.33	0.23	4	منخفض
5	الجودة	2.33	0.22	4	منخفض
الدرجة الكلية للأداة		2.42	0.13	متوسط	

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة وكانت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: الإبداع

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال الإبداع مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
6	تصميم البرامج الأكاديمية وفقا للمعايير العالمية في التخصصات التي تدعم المزايا التنافسية للجامعة.	3.10	0.80	1	متوسط
11	بث روح المشاركة لتنشيط الإبداع.	2.88	0.64	2	متوسط
12	العمل على أن تتناسب التطبيقات التكنولوجية مع الاحتياجات الفعلية لتطوير الوحدات التعليمية.	2.80	0.70	3	متوسط
14	استخدام التطبيقات التكنولوجية لإنتاج خدمات ذات طابع ابتكاري تناسب احتياجات الطلبة.	2.71	0.64	4	متوسط
8	تصميم برامج متخصصة في ريادة الأعمال على مستوى الجامعة ككل.	2.55	0.71	5	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
16	استخدام تكنولوجيا المعلومات للمساهمة في تبادل المعرفة بين العاملين لتعزيز قدراتهم الابتكارية.	2.42	0.65	6	متوسط
3	تصميم دورات تدريبية للباحثين عن سبل تطوير المهارات البحثية التطبيقية.	2.39	0.96	7	متوسط
2	توفر بنية تحتية تكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير ابتكاراتهم البحثية القابلة للتسويق.	2.38	0.83	8	متوسط
4	توفر نظام لإدارة براءات الاختراع للشركات الراغبة في الاستثمار في الجامعة.	2.28	0.78	9	منخفض
7	تصميم بوابة إلكترونية تتيح للمؤسسات التفاعل مع الهيئة التدريسية لتقديم الاستشارات..	2.19	0.71	10	منخفض
15	طرح وسائل تحفيز مبتكرة للعاملين على الإبداع.	2.14	0.65	11	منخفض
9	إنشاء مراكز للتدريب الافتراضي.	1.96	0.68	12	منخفض
13	المشاركة في المؤتمرات العالمية عن بعد.	1.96	0.82	12	منخفض
5	تشجيع الأعمال البحثية التطويرية المشتركة بين الأكاديميين التربويين والاقتصاديين.	1.85	0.80	13	منخفض
1	تحويل نتائج البحوث إلى سلع إنتاجية يمكن تسويقها عن طريق حاضنات التقنية.	1.83	0.77	14	منخفض
10	تصميم خرائط معرفية تضم مجالات مبتكرة تسهم في حل المشكلات المجتمعية.	1.82	0.73	15	منخفض
	الدّرجة الكليّة للأداة	**2.33**	**0.23**	**منخفض**	

يتضح من النتائج أنّ المتوسط الحسابي العامّ لفقرات مجال الإبداع كان (2.33) وبانحراف معياري (0.23) وهو من المستوى المنخفض، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن هناك حاجة ماسة لتعزيز آليات الإبداع في الجامعات الأردنية الرسمية؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف التركيز

على محور الثقافة المؤسسية الداعمة للإبداع والتميز والابتكار والتشاركية والتنافسية لدى القيادات الأكاديمية، وقد تعزى لضعف البنية التكنولوجية التحتية والاستثمار في التكنولوجيا، بالإضافة إلى غياب سياسة احتضان المشاريع والأبحاث في الحاضنات التكنولوجية وحاضنات الأعمال، وضعف العلاقة بين البرامج الأكاديمية والإنتاجية، كما قد يعزى ذلك لغياب آليات تخصيص موازنة لدعم الإبداع والتميز بسبب نقص الإمكانيات، إذ حازت الفقرة رقم (6)على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.1)، والتي تنص على "تصميم البرامج الأكاديمية وفقا للمعايير العالمية في التخصصات التي تدعم المزايا التنافسية للجامعة"، وربما يعزى ذلك إلى تبني الجامعات الأردنية الرسمية لخطة استراتيجية لتطوير الجامعة باتجاه مفهوم الجامعة الشاملة واستحداث التخصصات والبرامج الأكاديمية، وبما يتناسب مع رسالة الجامعة وأهدافها، والمعايير العالمية ومتطلبات التنمية المستدامة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (1.82)، وهو من المستوى المنخفض، إذ نصت الفقرة على "تصميم خرائط معرفية تضم مجالات مبتكرة تسهم في حل المشكلات المجتمعية"وقد تعزى هذه النتيجة لضعف الاستثمار الفعال للمعرفة في التنمية وحل المشكلات المجتمعية من خلال خرائط معرفية تتبلورفي نشر المعرفة خارج حدود الجامعة،وكذلك قد يُعزى لضعف البحث المتميز المرتبط بالتطبيق والذي يبحث في قضايا مجتمعية تجعل الباحثين أحد عوامل التغيير الاجتماعي الدّال على جودة مخرجات الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العباد (2017) [21]، التي أظهرت ضعف الربط بين البرامج البحثية واحتياجات المجتمع في جامعة الملك سعود، ووجود خطط بحثية غير مرتبطة بالواقع المجتمعي.

المجال الثاني: الجودة.

الجدول الرقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال الجودة مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
30	الاطلاع على نماذج تدريسية حديثة في مجال التخصص من خلال الشبكة العنكبوتية.	2.88	0.75	1	متوسط
24	تشجيع الباحثين الاشتراك ببحوثهم في منصات بحثية إلكترونية مصنفة عالميا.	2.82	0.79	2	متوسط
28	إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة).	2.62	0.65	3	متوسط
32	الاستفادة من خبرة الجامعات العالمية في مجال التخطيط باستخدام تكنولوجيا المعلومات.	2.48	0.62	4	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
31	التواصل مع مكتبات افتراضية موجودة على الشبكة العنكبوتية.	2.38	0.64	5	متوسط
26	تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين بالطرق الإلكترونية.	2.36	0.71	6	متوسط
19	اعتماد نظم مبتكرة للتعلم عن بعد للتركيز على التعلم التفاعلي اللإلكتروني.	2.36	0.68	6	متوسط
29	استخدام برمجيات العمل الجماعي لتحقيق مناقلة الخبرة بين أعضاء الفريق.	2.34	0.69	7	متوسط
17	توفر قاعدة بيانات للبحوث الجامعية بهدف التواصل مع شريحة كبيرة من المستفيدين بقصد التسويق الالكتروني.	2.26	0.67	8	منخفض
21	توفر قاعدة معلومات عن الجامعات المنافسة.	2.25	0.63	9	منخفض
18	تبني سياسات لبناء فرق بحثية متداخلة الاختصاصات بمشاركة خبراء من داخل الجامعة.	2.23	0.89	10	منخفض
25	الاستقطاب الإلكتروني لجذب الموارد البشرية المؤهلة التي يصعب الوصول إليها بالطرق التقليدية.	2.21	0.66	11	منخفض
22	توفر نظم معلومات فعالة لرفع المعرفة عن طريق تكنولوجيا المعلومات.	2.11	0.7	12	منخفض
27	استخدام نتائج تقييم الأداء الإلكتروني في تطوير البرامج التدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.	2.05	0.7	13	منخفض
20	إنشاء حدائق التكنولوجيا لإدارة المعرفة في الجامعة.	2.02	0.63	14	منخفض
23	توفر نظام مكافآت مرتبط بعمليات الرفع المعرفي عبر البوابة الإلكترونية.	1.88	0.66	15	منخفض
الدّرجة الكليّة للأداة		2.33	0.22	منخفض	

يتضح من النتائج أنّ المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال الجودة كان (2.33) وبانحراف معياري (0.22) وهو من المستوى المنخفض، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم استحداث منهجية واضحة للاهتمام باستقطاب أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والكفاءة، وضعف سياسات تطوير وإعادة بناء قدرات أعضاء هيئة التدريس، وضعف التركيز على استحداث جوائز للتميز والمكافآت المرتبطة بعمليات الرفع المعرفي، وقد تعزى كذلك إلى ضعف سياسة العمل الجماعي والفرق البحثية، إذ حازت الفقرة رقم (30) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.88)، والتي تنص على "الاطلاع على نماذج تدريسية حديثة في مجال التخصص من خلال الشبكة العنكبوتية" وهو من المستوى المتوسط، وقد تعزى هذه النتيجة لإدراك قيادات الجامعات أهمية بناء جسور المعرفة بين الجامعات التعليمية المرموقة والمتميزة دوليا وأهمية التبادل الثقافي بين مختلف نظم التعليم العالي من خلال مزايا الشبكة العنكبوتية ذات المرونة العالية كمحور تجديد في استراتيجيات تنمية أعضاء هيئة التدريس القائمة على التنمية المعرفية الذاتية، ولأهمية التدريس الجامعي كمدخل من مداخل الميزة التنافسية والذي يقوم على عدة مقومات أهمها إعادة النظر في أنماط واستراتيجيات التدريس الجامعي وتطوير آلياته وبما يتناسب مع مبادئ الانتقاء والجودة لنماذج التدريس الحديثة، أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (23) بمتوسط حسابي (1.88) وهو من المستوى المنخفض، إذ نصت الفقرة على "توفرنظام مكافآت مرتبط بعمليات الرفع المعرفي عبر البوابة الإلكترونية"، وقد تعزى هذه النتيجة ضعف الاهتمام بتطوير نظام مؤسسي مرن يحدد السياسات والمعايير ذات الصلة في تقديم الحوافز والمكافآت بناء على المساهمة في عمليات إدارة المعرفة في الجامعة رغم أثرها الفعال في استيفاء معايير النجاح والجودة والتنمية، وقد تعزى إلى ضعف التمويل في الجامعات الذي يمكنها من تقديم مكافآت ترتبط بعمليات الرفع المعرفي، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة مع دراسة مبروك (2019)[22] إذ إن الفقرة التي نصت على "تسعى الجامعة إلى بناء ثقافة تنظيمية تشجع على الإبداع وتكافىء على الإنجاز المعرفي" جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: المرونة

الجدول الرقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال المرونة مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
36	استحداث تخصصات علمية تكنولوجية وفقا لاحتياجات سوق العمل.	3.10	0.88	1	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
34	تحقيق مرونة العمليات الإدارية عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات	2.54	1.03	2	متوسط
38	تحديث البرمجيات بما يتلاءم مع الخدمة المرغوبة.	2.29	1.01	3	متوسط
35	الاتصال المستمر بين المستويات المختلفة عبر برامج إلكترونية لأخذ آرائهم في عملية التخطيط.	2.27	0.81	4	متوسط
33	توفر تغطية إعلامية عبر قنوات تكنولوجية عن الخدمات الجديدة التي تقدمها الجامعة.	2.22	0.96	5	متوسط
39	تبني شراكات استراتيجية مع الجامعات العالمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات.	2.00	0.94	6	متوسط
37	عقد اتفاقيات تبادل خبرات بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمدرسين الدوليين.	1.93	0.89	7	متوسط
	الدّرجة الكليّة للأداة	**2.34**	**0.37**	**متوسط**	

يتضح من النتائج أنّ المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال المرونة كان (2.34) وبانحراف معياري (0.37) وهو من المستوى المتوسط، وقد يعزى ذلك للتوجه الجاد لدى الجامعات للتخطيط لمواكبة واستحداث برامج متخصصة في ريادة الأعمال ومتطلبات سوق العمل، ومحاولة تفعيل قنوات الاتصال لتحقيق مرونة العمليات الإدارية، والمحاولة الجادة لاستحداث الاستراتيجيات الشاملة لتفعيل الشراكات الاستراتيجية، إذ حازت الفقرة رقم (36) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.10)، وهو من المستوى المتوسط، والتي تنص على "استحداث تخصصات علمية تكنولوجية وفقا لاحتياجات سوق العمل"، وقد يعزى ذلك إلى توجه الجامعات نحو مواكبة المتغيرات المتجددة في برامجها الأكاديمية وإجراء التعديلات المستمرة وفق متطلبات واحتياجات سوق العمل التنافسي، وحرصها على تضمين الخطط الأكاديمية بالتخصصات التي تخدم الرؤية المستقبلية للجامعات في توافق مخرجات التعليم العالي مع ما يحتاجه المجتمع من كوادر متخصصة مؤهلة، والمحاولة الجادة في التوسع النوعي للوصول لميزة تنافسية في محور البرامج الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة ودراسة قطناني (2016)[23]، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (37) بمتوسط حسابي (1.93)، وهو من المستوى المنخفض، إذ نصت الفقرة على "عقد اتفاقيات تبادل خبرات بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمدرسين الدوليين"،ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الروابط الأكاديمية مع الجامعات العالمية والحاجة لإضفاء البعد الدولي

على خطط واستراتيجيات التعليم العالي، وقد تعود لضعف المخصصات المالية وتجهيزات البنية التحتية.

المجال الرابع: تخفيض التكلفة

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التوفر لفقرات مجال تخفيض التكلفة مرتبة نازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
47	استخدام الشبكات كوسيلة اتصال ذات تكاليف منخفضة.	2.96	0.55	1	متوسط
46	توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التخطيط لتخفيض التكاليف.	2.90	0.64	2	متوسط
42	اعتماد أدوات رقابية إلكترونية من أجل إبقاء التكاليف منخفضة	2.87	0.55	3	متوسط
43	تخفيض تكاليف الدراسة في الجامعة عن طريق تكنولوجيا المعلومات.	2.6	0.66	4	متوسط
44	استثمار نتائج البحوث التطويرية لإبتكار خدمات بكلفة أقل	2.57	0.72	5	متوسط
41	استغلال الموارد المعرفية المتاحة بالصورة المثلى بشكل متكرر.	2.43	0.88	6	متوسط
45	اعتماد التدريب على البرامج التفاعلية الإلكترونية عن بعد لتخفيض تكلفة التدريب النظامي.	2.22	0.60	7	منخفض
40	توفير مردود مادي للجامعة عن طريق الأبحاث العلمية المنشورة	2.17	0.68	8	منخفض
	الدّرجة الكليّة للأداة	2.59	0.24	متوسط	

يتضح من النتائج أنّ المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال التكلفة كان (2.59) وبانحراف معياري (0.24) وهو من المستوى المتوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الافتقار إلى استراتيجية واضحة لتسويق نتائج البحوث، وضعف استغلال الموارد المعرفية والبشرية وبشكل متكرر، ويعزى ذلك لقلة توفير المستحدث من الموارد التكنولوجية، إذ حازت الفقرة رقم (47) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.96)، والتي تنص على "استخدام الشبكات كوسيلة اتصال ذات تكاليف

منخفضة."، وهو من المستوى المتوسط، وتشير النتيجة إلى توافر شبكات اتصال ذات مرتكزات تكنولوجية متقدمة في الجامعات لضمان تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة حسب الحاجة وبطريقة فعالة وفي الوقت المناسب وفق استراتيجية تخفيض التكلفة كميزة تنافسية، ويؤكد هذا البعد ما جاء في دراسة هزايمة (2011)[24] إذ أوصى باختيار واستهداف مكونات تكنولوجيا المعلومات التي تعمل على تخفيض التكاليف، التي تسهم في تحسين الميزة التنافسية. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (40) بمتوسط حسابي (2.17)،وهو من المستوى المنخفض، إذ نصت الفقرة على "توفير مردود مادي للجامعة عن طريق الأبحاث العلمية المنشورة" وربما تعزى هذه النتيجة لضعف آليات تسويق نتائج البحوث في هذه الجامعات، والافتقار لوحدات استشارية لتوظيف نتائج البحوث وتحويلها لمشاريع إنتاجية وتحقيق رافعتها عن طريق شبكات الأعمال، إضافة لضعف التركيز على البحوث التطبيقية التي من المرجح أن توفر الموارد التمويل الأعلى من منظور اقتصادي، والحاجة لتبني سياسات تسعيرية مرنة لنتائج البحوث وحسب طبيعة البحث والجهة المستفيدة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أماني شلبي(2018)[25]التي أشارت إلى ضعف استثمار وتسويق نتائج البحث العلمي في جامعة المنصورة.

المجال الخامس: التوقيت

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التوفر لفقرات مجال التوقيت مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
49	اتخاذ القرارات بشكل أسرع من خلال إسهام التكنولوجيا	2.80	0.63	1	متوسط
52	تُقدم الخدمة للطلبة بأسرع وقت عن طريق التطبيقات التكنولوجية	2.64	0.66	2	متوسط
50	تقليص مدة الإبداع من خلال إسهام التكنولوجيا.	2.50	0.58	3	متوسط
48	استخدام البريد الإلكتروني لتوفير (الوقت والجهد) من قبل المسؤولين في الاستجابة للمعلومات البحثية.	2.42	0.61	4	متوسط
53	استطلاع آراء المستفيدين من الخدمة المرغوبة إلكترونيا بالوقت المناسب.	2.36	0.67	5	متوسط
51	توفير نظم معلومات متكاملة تربط مختلف الأقسام لتوفير المعرفة اللازمة بأسرع وقت.	2.28	0.61	6	منخفض
الدّرجة الكليّة للأداة		2.50	0.27	متوسط	

يتضح من النتائج أنّ المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال التوقيت كان (2.5) وبانحراف معياري (0.27) وهو من المستوى المتوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف التخطيط المعتمد على عامل الزمن في ضوء المستجدات، وضعف الاستثمار في نظم المعلومات والتكنولوجيا الحديثة، والافتقار للآليات التي تضمن سرعة الاستجابة للمستفيدين من الخدمات الجامعية لتلبية متطلباتهم، إذ حازت الفقرة رقم (49) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.80)، والتي تنص على "اتخاذ القرارات بشكل أسرع من خلال إسهام التكنولوجيا"، وهو من المستوى المتوسط"، وتلعب البنية التكنولوجية التحتية في الجامعات أنظمة دعم القرارمن خلال أنظمة خبيرة وقواعد معرفية للحصول على المزايا التنافسية وتحسين الأداء بشكل سريع ودقيق لتحقيق أهدافها.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (51) بمتوسط حسابي (2.28)، وهو من المستوى المنخفض، إذ نصت الفقرة على "توفير نظم معلومات متكاملة تربط مختلف الأقسام لتوفير المعرفة اللازمة بأسرع وقت"، وربما تعزى النتيجة لضعف استراتيجيات تدفق المعرفة في الجامعة، ونظم المعلومات الإدارية اللازمة لتحقيق رافعة المعرفة الداخلية والتقاسم الفعال للمعرفة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تعزى لمتغيرات (المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على مدخل الرافعة لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تعزى لمتغيرات الدراسة، حيث استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق للأداة ككل.

وتشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تبعا لمتغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، والجدول رقم (9) يُبين ذلك:

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المركز الوظيفي	عميد	56	32.4	.140
	نائب عميد	56	82.3	.120
	رئيس قسم	170	82.3	.130
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	100	402.	4.10
	أستاذ مشارك	108	402.	4.10
	أستاذ مساعد	74	2.36	.120
نوع الكلية	علمية	140	82.3	2.10
	إنسانية	142	402.	.140

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الدراسة في استجابات أفراد العينة على درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة، حيث كانت جميع قيم (ف) المحسوبة بمستوى دلالة أكبر من 0.05، وقد يُعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يدركون أن واقع الآليات الإدارية الحالية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية لا يتوافق ومدخل الرافعة المعرفية. والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق على الأداة ككل تبعا لمتغيرات الدراسة

المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المركز الوظيفي	.070	2	.035	2.014	.1350
الرتبة الأكاديمية	.039	2	.020	1.133	.3240
نوع الكلية	.026	1	.026	1.509	.2200
الخطأ	4.781	276	.017		
الكلي المُعدّل	4.950	281			

التوصيات:

بناء على نتائج السؤال الأول والتي تشير إلى أن درجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات جاءت للدرجة الكلية بمستوى متوسط، توصي الدراسة بالآتية:

- تسليط الضوء على واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية، وتوجيه اهتمام الباحثين لدراستها للخروج بأساليب وآليات جديدة تحقق الميزة التنافسية فيها.
- تعزيز آليات الإبداع في الجامعات الأردنية الرسمية.
- تصميم برامج متخصصة في ريادة الأعمال وفق متطلبات سوق العمل في ضوء معايير جودة التعليم، تحاكي نماذج تعليمية متميزة عالميا.
- بلورة وترسيخ ممارسات الرافعة المعرفية وبناء قواعد معرفية رصينة تمثل المتطلبات الأساسية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات.
- الاستثمار في الموارد التكنولوجية وتحديثها باستمرار.
- **بناء على نتائج السؤال الثاني والتي** تشير لعدم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر آليات إدارية لزيادة الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على مدخل الرافعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في هذه الجامعات تبعا لمتغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، **توصي الدراسة** بإجراء دراسات مماثلة تشمل متغيرات أخرى (الجنس، عدد سنوات الخبرة، نوع الجامعة).

الهوامش:

(1) صالح العصفور: سياسات التنافسية، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، الكويت، المجلد(11)، العدد (115)، (2012)، ص 2- 14.

(2) عدنان بدري رزق الإبراهيم: درجة فاعلية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتحقيق الميزة التنافسية لجامعاتهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (7)، العدد(2)، (2009)، ص 43-77.

(3) Marco Greco , Michele Grimaldi , Laura Scarabotti , Massimiliano Maria Schiraldi: The Sources of Competitive Advantage in University Spin-Offs: a Case Study , Journal of Technology Management & Innovation, Vol 8, No 3, (2013),pp 139-151.

(4) نجم عبود نجم: إدارة المعرفة:المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، ط2، عمان، مؤسسة الوراق، (2008)، ص52.

(5) Neil Witt, Anne McDermott, Mike Peters and Mark Stone: A knowledge management approach to developing communities of practice amongst university and college staff. In ICT: Providing choices for learners and learning, Centre for Educational Development, Nanyang Technological University, Singapore,(2007), pp1099-1103.

(6) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم: تقرير مؤشر المعرفة العالمي "المعرفة لتحقيق التنمية المستدامة"، شركة دار الغرير للطباعة والنشر، (2019).

(7) راتب سلامة السعود: نحو تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات العربية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، (2015).

(8) John A Pearce; Richard B Robinson: Strategic Management: Formulation ,Implementation, and control, 12th ed, MC Graw Hill.International Edition, (2011), pp87.

(9) نجم عبود نجم: إدارة المعرفة:المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، ط2، عمان، مؤسسة الوراق، (2008).

(10) أديب محمد حسن هزايمه: أثر تطبيق تكنولوجيا المعلومات على تحسين الميزة التنافسية في الشركات المساهمة العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، (2011).

(11) سماح مؤيد محمود المولى:تأثير التيقظ القيادي في تحقيق الرافعة المعرفية من خلال التفوق الذكي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، المستصرية، (2014).

(12) سمر جميل كمال قطناني:سياسات تربوية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، (2016).

(13) عبدالله بن حمد بن ابراهيم العباد: نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة،المجلد (6)، العدد(3)، (2016).

(14) أماني عبد العظيم مرزوق شلبي:متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية رؤية تربوية معاصرة،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة،(2018).

(15) عاطف محمد عبدالباري مبروك: تحقيق الميزة التنافسية تبعاً لأبعاد رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس،مجلد (10)، العدد (3)، (2019)، 99 - 144.

(16) Donald J.Bradmore: The Quest of Australian Public Universities for Competitive Advantage in a Global Higher Education Environment, A Unpublished PHD thesis, Department of Management, RMIT University, Melbourne, Australia,(2007).

(17) Michael Essary: Exploring the development of competitive advantage model for online education in a small state university, DAI-A,(73),(2011).

(18) Oana-Mara, S: Competitive advantages of HRM practices across top-ranking European universities, institutional discourse and rethinking HRM strategies in Romanian Universities, Revista transilvana de Stiinte administrative, 32, (1).(2013),pp 106-127.

(19) Roland,. Y., & Jessica, L: Beyond Servqual: The Competitive Forces of Higher Education in Singapore. Total Quality Management & Busines Excellence. 25,(2012), pp(1-2).

(20) Essanyan, E: Competitive Strategies Adopted by Nairobi Aviation College, Kenya, Master of Business Thesis , University Of Nairobi, Kenya,(2015)

(21) عبدالله بن حمد بن ابراهيم العباد: نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة،المجلد (6)، العدد(3)، (2016).

(22) عاطف محمد عبدالباري مبروك: تحقيق الميزة التنافسية تبعاً لأبعاد رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس،مجلد (10), العدد (3)، (2019)، 99 - 144.

(23) سمر جميل كمال قطناني:سياسات تربوية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، (2016).

(24) أديب محمد حسن هزايمه: أثر تطبيق تكنولوجيا المعلومات على تحسين الميزة التنافسية في الشركات المساهمة العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، (2011).

(25) أماني عبد العظيم مرزوق شلبي:متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية رؤية تربوية معاصرة،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة،(2018).

المراجع:

المراجع العربية:

الإبراهيم، عدنان (2009). درجة فاعلية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتحقيق الميزة التنافسية لجامعاتهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 7(2):43-77.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2019). **تقرير مؤشر المعرفة العالمي "المعرفة لتحقيق التنمية المستدامة"**، دبي: شركة دار الغرير للطباعة والنشر. https://knowledge4all.com/Reports/GlobalKnowledgeIndex2019_ar.pdf

السعود، راتب (2015). **نحو تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات العربية**، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

شلبي، أماني (2018). **متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية رؤية تربوية معاصرة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، عمان، مصر.

العباد، عبدالله (2016). نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 6(3).

العصفور، صالح (2012). **سياسات التنافسية**. المعهد العربي للتخطيط بالكويت، الكويت، 11(115).

قطناني، سمر (2016). **سياسات تربوية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مبروك، عاطف (2019). تحقيق الميزة التنافسية تبعاً لأبعاد رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**: جامعة قناة السويس - كلية التجارة بالاسماعيلية، 10(3): 99 - 144.

المولى، سماح (2014). **تأثير التيقظ القيادي في تحقيق الرافعة المعرفية من خلال التفوق الذكي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، المستصرية، العراق.

نجم، عبود نجم (2008). **إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**. ط2، عمان: مؤسسة الوراق.

هزايمه، أديب (2011). **أثر تطبيق تكنولوجيا المعلومات على تحسين الميزة التنافسية في الشركات المساهمة العامة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Bradmore, D. (2007), *The Quest of Australian Public Universities for Competitive Advantage in a Global Higher Education Environment*, A Unpublished PHD thesis, Department of Management, RMIT University, Melbourne, Australia.

Essanyan, E. (2015), *Competitive Strategies Adopted by Nairobi Aviation College*, Kenya, Master of Business Thesis , University Of Nairobi, Kenya.

Essary, M. (2011). Exploring the development of competitive advantage model for online education in a small state university, *DAI-A*, 73 p:(04).

Greco, Marco; Grimaldi, Michele; Scarabotti, Laura; Schiraldi, Massimiliano Maria (2013). The Sources of Competitive Advantage in University Spin-Offs: *a Case Study Journal of Technology Management & Innovation*; Vol 8, No 3; 139-151.

Oana-Mara, S. (2013). Competitive advantages of HRM practices across top-ranking European universities, institutional discourse and rethinking HRM strategies in Romanian Universities, *Revista transilvana de Stiinte administrative*, 32 (1): 106-127.

Roland, . Y., & Jessica, L. (2012). Beyond Servqual: The Competitive Forces of Higher Education in Singapore. *Total Quality Management & Busines Excellence*. 25(1-2).

Pearce, J & Robinson, R(2011), *Strategic Management: Formulation ,Implementation, and control*, 12th ed, MC Graw Hill.International Edition

Witt, N., McDermott, A., Peters, M. & Stone, M. (2007). A knowledge management approach to developing communities of practice amongst university and college staff. In ICT: Providing choices for learners and learning. *Centre for Educational Development, Nanyang Technological University, Singapore,* pp1099-1103

التنظيم الإنفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في محافظة عمان

عــلا فــؤاد عـيــسـى حــمــاد*

تاريخ الاستلام 2021/3/9 تاريخ القبول 2021/6/13

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التنظيم الإنفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة، واُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت العينة من(653) طالب، (192 ذكر، 461 أنثى)، وتم استخدام مقياس التعلق (IPPA) ومقياس تنظيم الإنفعالي (ERQ-CA). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التنظيم الإنفعالي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.67)، وتبين أن النمط السائد للتعلق بالرفاق هو النمط الامن فقد جاء بنسبة (78.4%) من عينة الدراسة، بينما جاء نمط التعلق غير الآمن بنسبة (21.6%)، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (0.05) تُعزى للجنس في اختلاف التنظيم الإنفعالي ولصالح الإناث، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى للجنس في اختلاف التعلق بالرفاق. وتبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α (0.05) بين التنظيم الإنفعالي ونمط التعلق الأمن. وتوصي هذه الدراسة بضرورة عقد المزيد من الدورات التدريبية والورشات الإرشادية لطلبة مرحلة المراهقة لتنظيم انفعالاتهم لتحقيق التوافق النفس اجتماعي وتعزيز الثقة والتواصل لدى المراهقين بالرفاق مما يحسن التنظيم الإنفعالي لديهم.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، التعلق، المراهقة، عمان.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن. Email: lol.sco85@gmail.com

Emotional Regulation and Its Relationship with Peers Attachment among Middle Adolescence Period for Students in Amman Governorate

Aula Fuad Issa Hammad, *Ministry of Education, Amman, Jordan.*

Abstract

The study aimed to identify the cognitive emotional regulation and its relationship with attachment among Middle Adolescence Period for Students in Amman Governorate. The relational descriptive approach was used. The sample consisted of (653) students, (192 males, 461 females). The attachment scale IPPA and ERQ-CA was used. The study found that the degree of cognitive emotional regulation came in a high degree with an arithmetic average (3.67) and it was found that the prevailing style of attachment is the secure style with a percentage of approximately (78.4%). The insecure style attachment came in a percentage of approximately (21.6%). The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance α (0.05) due to sex in the difference in cognitive emotional organization in favor of females. The results also indicated that there were no statistically significant differences due to sex in the difference in attachment. The results also indicated that there is statistically significant correlation relationship at the level of significance α (0.05), between emotional regulation and secure attachment style. The study recommends the necessity of holding more training courses and counseling workshops for adolescent's students to organize their emotions to achieve psychosocial compatibility and enhance trust and communication among adolescents with peers, which improves their emotional regulation.

Keywords: Emotional Regulation, Attachment, Adolescence, Amman.

مقدمة

تنظيم الانفعالات من المفاهيم الحديثة نسبيا التي تناولها علم النفس، نظراً لأهميته بارتباطه بتنظيم السلوك، فهو يسمح للأفراد وخاصة المراهقين بالتحكم في سلوكياتهم بحيث تمكنهم من التفاعل بمرونة والتكيف مع ما يواجههم، وتتسم هذه المرحلة العمرية _المراهقة_ بقدر كبير من الأهمية في حياة الفرد والتي تشهد تغيرات نفسية ومعرفية واجتماعية، فالكثير من الدراسات السابقة ركزت على مرحلة الرضاعة والطفولة ولم تتطرق إلى تنظيم الانفعالات في المراهقة، ويعتمد تطور تنظيم الانفعالات لدى المراهقين على عوامل فطرية تتعلق بالمراهق نفسه منها المزاج وعوامل تتعلق بالسياق التي يعيش فيها منها التعلق والأنماط الوالدية.

ويتطور التنظيم الانفعالي نتيجة التفاعل بين خصائص المراهق نفسه والسياق من حوله الذي يحصل فيه نمو العلاقات الاجتماعية، فمع الوقت يبدأ التفاعل مع الوالدين واللذان يعلمانه استخدام استراتيجيات معينة أكثر من استراتيجيات أخرى، وعندما تبدأ مرحلة المدرسة يبدأ المعلمون والأقران بأخذ الدور في عملية التنظيم الإنفعالي من خلال المدخلات والتغذية الراجعة والنمذجة[1]، كما أن تعزيز التعلق والدفء الإنفعالي يؤثر في نمو تنظيم الانفعالات والتي هي سمة رئيسية من سمات الشخصية المرنة. ومع نمو المراهقين فإن هنالك تكيفا واستقلالية متزايدة في تطبيق أنماط تنظيم الإنفعالات التي تم تعلمها أثناء تفاعلها مع أنماط التعلق سابقا[2]، ومن الممكن أن يتنبأ نمط التعلق في مرحلة الطفولة بكل من معالجة المعلومات الإنفعالية وتنظيم السلوك حتى خارج علاقة الوالدين والمراهق كما يتنبأ نمط التعلق المبكر بتنظيم السلوك لاحقا مع الأقران في مرحلة المراهقة.

ويُعتقد أيضا أن المراهقون ذوي التعلق الآمن أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم مما يجعلهم أكثر كفاءة مع أقرانهم وأقل عرضة لمشاكل السلوك، حيث أشار كاسيدي Cassidy والمشار إليه في باريغون وكيرنز وأبتاهي وكوهن إلى ارتباط التعلق بتنظيم الانفعالات إلا أن ما ذكر حينها كان مرتكزا على مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة[3]، ويعتقد بأن المراهقين الآمنين يخلقون علاقات تتصف بالاستقلال والقرابة بهدف توفير قاعدة آمنة إضافية لاستكشاف عالمهم الإجتماعي والانفعالي[4].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات التي تناولت كل من التنظيم الإنفعالي والتعلق بالرفاق لدى طلبة المدارس، نظراً لعدم تناول مرحلة المراهقة بالبحث والدراسة رغم اهميتها الواضحة لدى التربويين وأولياء الامور، حيث تتضمن هذه المرحلة التي العديد من التغيرات في مجال بناء الشخصية المستقلة وتحقيق الذات، حيث يتم التأسيس لهذه المرحلة من النواحي الجسدية والمعرفية والإجتماعية في مرحلة الطفولة[5]،كما أنه يحدث خلال المراهقة تغييرات عديدة تأخذ مكانها داخل الفرد كإكتشاف الهوية، النمو المعرفي وهناك تطورات تحصل خارج الفرد في السياقات المحيطة به كالعلاقة مع الأسرة وجماعة الرفاق[6]، لذا فقد سعت هذه الدراسة الى التعرف على درجة التنظيم الإنفعالي وعلاقتها بأنماط التعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تسعى **للإجابة عن الاسئلة الآتية:**

السؤال الأول: ما درجة التنظيم الإنفعالي لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟.

السؤال الثاني: ما أنماط التعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) αبين التنظيم الإنفعالي والتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق في العلاقة بين التعلق بالرفاق وتنظيم الانفعالات تعزى للفروق في الجنس لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟.

أهداف البحث

- ✓ الكشف عن مستوى التنظيم الإنفعالي لدى الطلبة المراهقين في المدارس الحكومية في عمان.
- ✓ التعرف إلى أنماط التعلق بالرفاق لدى الطلبة المراهقين في الدراس الحكومية في عمان.
- ✓ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة (التعلق بالرفاق والتنظيم الإنفعالي) لدى الطلبة المراهقين في المدارس الحكومية في عمان.
- ✓ معرفة الفروق في العلاقة بين التنظيم الإنفعالي والتعلق بالرفاق الذي يعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة المراهقين في المدارس الحكومية في عمان.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين، هما:

- **الأهمية النظرية:** تتضح الأهمية النظرية في تسليط الضوء على المفاهيم المتعلقة بكل من التنظيم الإنفعالي والتعلق بالرفاق والتي تساعد الباحثين في تحديد ماهيتها، كما توفر وصفا لمستويات التنظيم الإنفعالي المعرفي والتعلق لشريحة مهمة من المجتمع.
- **الأهمية العملية:** تتضح الأهمية العملية من الجوانب التطبيقية لهذه الدراسة وتظهر من خلال ما تقدمه هذه الدراسة للعاملين في حقل التربية والتعليم لتوجيه انتباههم لمفاهيم تسهم في تعزيز شخصية الطالب لما لها من أثر في حياته الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، وما يتعلق به من عوامل خارجية وداخلية تساعد في تعزيز هذا التنظيم، كما ستفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لدراسة مفاهيم جديدة ذات علاقة بمفاهيم الدراسة الحالية، وتوفير مقاييس مطورة ذات خصائص سيكومترية تناسب البيئة الاردنية والفئة المستهدفة.

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية

- ✓ **التنظيم الإنفعالي:** عرفه جارنيفسكي وكرايج وسبينهوفن على أنه مجموعة واسعة من العمليات الإدراكية البيولوجية والإجتماعية والسلوكية وكذلك الواعية وغير الواعية[7]. وبُعرف إجرائياُ من خلال الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على مقياس التنظيم الإنفعالي المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.
- ✓ **التعلق:** التعلق بأنه عبارة عن [8] رابطة عاطفية (انفعالية) مستمرة ودائمة بدرجة كبيرة والاهتمام الرئيس لها هي ما يترتب عليها من ارتباطات اجتماعية. وبُعرف إجرائياُ من خلال الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على مقياس تعلق الوالدين والرفاق المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة وحدود: يتحدد مجال الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- ✓ تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على طلبة الصفوف (السابع - التاسع) ممن تتراوح أعمارهم من 13- 15 سنة، في الفصل الدراسي الأول لعام 2020-2021 في المدارس الحكومية في عمان.
- ✓ تحددت الدراسة بأدواتها المستخدمة، حيث أن النتائج محكومة بمدى صدق وثبات هذه الأدوات.

الإطار النظري والدرسات ذات الصلة

المراهقة من المراحل الطبيعية التي يمر بها الفرد ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد، إلا أن الخطر في هذه المرحلة تكمن في التغييرات في مظاهر النمو المختلفة، وما يتعرض له الفرد من صراعات متعددة، وهي مرحلة انتقالية في عمر الإنسان تبدأ بالبلوغ الذي يعُد طريقاً بين الطفولة المتأخرة والمراهقة، تحدث خلالها تغييرات في شخصية المراهق من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وينظر لها على أنها هي المرحلة التي تتوسط مرحلة الطفولة والشباب[9]. والمراهقون في هذه المرحلة يكافحون لكي يجدوا هويتهم الذاتية، ويصاحب ذلك بعض الغرابة في تصرفاتهم، وخروجهم عن المألوف. ويحدث خلال المراهقة تغييرات عديدة تأخذ مكانها داخل الفرد كإكتشاف الهوية، النمو المعرفي وهناك تطورات تحصل خارج الفرد في السياقات المحيطة به كالعلاقة مع الأسرة وجماعة الرفاق[10]، وبالنسبة لبعض المراهقين تعتبر هذه التغييرات السريعة تحديات من الصعب التكيف معها بسهولة؛ ولذلك ليس مستغرباً حصول بعض المشكلات النفسية لدى بعض المراهقين خلال هذه المرحلة[11]، والانتقال إلى مرحلة المراهقة هي فترة صعبة على كل الاطفال، وقد تكون أكثر صعوبة للأطفال الخجولين

والذين يفتقرون إلى الثقة الاجتماعية، حيث أنهم ذو خبرة محدودة للتفاوض مع المواقف الاجتماعية المختلفة.

التنظيم الانفعالي

تتنوع الانفعالات التي يخبرها الفرد تبعاً لكل موقف، الأمر الذي يستلزمه المرونة والقدرة على تغيير الاستجابات تبعاً لتلك المواقف[12]، وحتى يكون الفرد قادراً على الاستمرار في حياته اليومية فإنه يسعى لتفهم كيفية تعامله مع المواقف الانفعالية التي يشعر بها ويخبرها، ويحاول التأثير في تلك الخبرات الانفعالية وتوقيت حدوثها والطرق لمعايشتها والتعبير عنها[13]. وينظر لمفهوم التنظيم الإنفعالي المعرفي على أنه سلسلة العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الافعال الانفعالية لتحقيق الأهداف الشخصية[14]، حيث يقوم الفرد بإدارة وضبط حالاته الانفعالية التي يخبرها وذلك من خلال سلسلة العمليات التي تقود إلى التنظيم الإنفعالي المعرفي، وذلك من خلال الحفاظ أو التعديل أو تغيير حدوث شدة أو المدة الزمنية لحالات الشعور الداخلية والعمليات الفسيولوجية المتعلقة بالانفعال والسلوك[15].

ومن النظريات المفسرة للتنظيم الانفعالي نظرية التحليل النفسي (The Psychoanalytic Tradition)، وهي إحدى النظريات التي تناولت موضوع تنظيم مشاعر القلق (Anxiety Regulation) حيث اعتبر فرويد أن القلق يشمل الانفعالات السلبية وينتج عند تجاهل التعبير عن الدوافع الشهوانية[16]، وينتج القلق الواقعي والعصبي من علاقات الأنا والهو والأنا العليا على الترتيب، وأن القلق المستند إلى الواقع ينشأ عند تراكم مطالب الموقف على الأنا، وفي هذه الحالة يتخذ تنظيم القلق شكل بتر للدوافع التي قد تسبب القلق في المستقبل.

أما نظرية جولمان (Goleman Theory) فترى أهمية العلاقة بين الانفعال والتفكير والتفاعل في المواقف المختلفة؛ وذلك من خلال الذكاء الإنفعالي[17]، كما أن إدارة الانفعالات تأتي ضمن المكونات الأساسية للذكاء الإنفعالي ويقصد به مستوى تحكم الفرد بمشاعره وانفعالاته بما يتلاءم مع مهاراته واتجاهاته التي تعزز قدرته على التحكم في المواقف وتنظيمها. بينما اشار رواد النموذج المعرفي للتنظيم الانفعالي (The Cognitive Model Of Emotional Regulation) إلى أن التنظيم الإنفعالي المعرفي عملية معقدة تشمل عدة أنظمة مرتبطة، وهي الإدراك والانتباه والذاكرة واتخاذ القرار والوعي، وعلاوة على ذلك فإن ذكريات الفرد وخبراته الماضية هي مخططات معرفية تؤثر بدورها على سلوك الفرد الانفعالي كما أن لها تأثير على صنع القرار، وإن عملية اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات المناسبة له من الممكن أن تعمل أيضاً على عملية التنظيم الإنفعالي المعرفي، وتقلل من الآثار السلبية المختلفة المحتمل حدوثها نتيجة لتلك الأحداث[18]، بينما تناول نموذج جيمس جروس (James Gross Model) بعناية الطريقة التي يختبر بها الفرد

انفعالاته، وكيف يسيطر عليها ويعبر عنها، وقد تطرّق إلى قابلية الفرد لاستخدام استراتيجيات التأثير في مستويات الاستجابة الانفعالية المتعددة، وأن نماذج التنظيم الإنفعالي تبحث في حلقات متداخلة من التغذية الراجعة والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في السلوك أو الوظيفة المعرفية بغرض الحصول على أكبر مستوى من الرضا في الاستجابة الانفعالية[19]. واعتبر جروس أن الميزة الأساسية الأولى للتنظيم الإنفعالي تتمثل في أن الفرد يسعى في عملية التنظيم الإنفعالي إلى تحقيق هدف معين من خلال عملية تعديل الإنفعالات المتولدة[20]، وأما الميزة الثانية فهو أن تنظيم الإنفعال يمتاز بإشراك العمليات المسؤولة عن تغيير مسار الإنفعال[21]؛ إذ يمكن استخدام العديد من العمليات المختلفة لتنظيم الإنفعالات[22]. وكانت الميزة الثالثة لتنظيم الإنفعالات هي تأثيرها على ديناميات الإنفعال[23]، أو زمن الإستجابة والحجم والمدة ومساحة الردود في مجالات الخبرات أو السلوكية أو الفسيولوجية[24] واعتمادًا على أهداف الفرد فإن تنظيم الإنفعال يمكن أن يزيدها أو يقللها[25].

استراتيجيات التنظيم الإنفعالي المعرفي

يرى جروس أن كل فرد لديه نوعين من الاستراتيجيات في تنظيم الإنفعالات وهي استراتيجية التركيز المسبق (Antecedent-Focused Strategy) والتي تشمل العمليات التي يقوم بها الفرد قبل حدوث الموقف الإنفعالي وتوليد الاستجابات الإنفعالية بشكل كامل، واستراتيجية التركيز على الإستجابة (Response-focused Strategies) التي تتمثل بالعمليات التي يقوم بها الفرد بعد حدوث الإستجابة الإنفعالية وعندما يكون الإنفعال قائما[26] وقد حدد جروس (1998) خمسة عمليات لتنظيم الإنفعالات هي:

1- **اختيار الموقف Situation Selection:** هذا هو النوع الأول للتنظيم الانفعالي ويمثل اتجاها استباقيا لانتقاء النمط الانفعالي للموقف الذي يتعرض له الفرد وهي العملية التي من خلالها يتم اختيار الموقف المرتبط بانفعالات محددة وبالتالي السماح للانفعالات المرغوبة بالظهور[27].

2- **تعديل الموقف Situation Modification**: تعديل في الموقف الذي تم اختياره بما يتمشى مع حاجات الفرد، ولتغيير التأثير الانفعالي يسعى الفرد لتعديله وهنا ينتقل لشكل اخر من المستوى الانفعالي وبالتالي تتغير الحالة الانفعالية كما يشار إلى هذا النوع من عمليات التنظيم بمصطلح السيطرة الأولية[28] أو التعامل المرتكز على المشكلة[29].

3- **توزيع الانتباه Attention Deployment:** يهدف توزيع الانتباه إلى التأثير في انفعالات الفرد واستجاباته وبالتالي فهو أحد الأشكال الداخلية لاختيار الموقف حيث أن الانتباه

يستخدم لانتقاء أي المواقف الداخلية المتعددة تعتبر مواقف فعالة في وقت معين، كما يعتبر توزيع الانتباه أولى العمليات التنظيمية التي تظهر خلال مرحلة النمو والتطور[30].

4- **التغيير المعرفي Cognitive Change**: هنا يتطلب إدخال معنى على المدركات الحسية حتى تكون نتيجة نهائية فيستخدم الفرد التغيير المعرفي[31].

5- **تعديل الاستجابة Response Modulation:** تحدث بعد حدوث الاستجابة الانفعالية فمثلا يمكن للاسترخاء أن يستخدم لتقليل الجوانب الفسيولوجية والخبرة السلبية للانفعالات ومن الممكن استخدام العقاقير أو تغيير نمط الطعام في سبيل تعديل الخبرة الانفعالية[32].

العوامل المؤثرة على التنظيم الإنفعالي

يتأثر تنظيم الإنفعال بمجموعة من العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية. من وجهة نظر بيولوجية عصبية، يرتبط تطور القشرة الأمامية للدماغ، الهيبوكامبوس Hippocampus، والأميجدالا Amygdala بعمليات صنع القرار العليا والتحكم في الانتباه والقدرة المعززة على تنظيم انفعالات الفرد[33]، كما تلعب العوامل البيئية دورًا رئيسيًا في تطوير تنظيم الإنفعالات، خاصة في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة[34]، ومع تقدم العمر يتأثرون بعوامل أخرى مثل الأساليب الوالدية، وتأثير الوالدين، الذي يعد من العوامل البيئية المؤثرة في استراتيجيات التنظيم الإنفعالي المعرفي خاصة في مرحلة المراهقة، وذلك استناداً إلى نوعية العلاقات وأنماط التفاعل القائمة بينهم[35]، بالإضافة إلى تأثير الأقران واستجابات الوالدين على انفعالات أطفالهم[36].

أهمية التنظيم الإنفعالي

يمكن للانفعالات أن تنظم الانتباه أو تتداخل مع الانتباه ومن الممكن أن تعمل على تسهيل أو تعطيل حل المشكلات وبناء العلاقات أو تدميرها، ولذلك فإن هذه الثنائية في التفاعلات يكثف الحاجة لمساعدة الأطفال لتنظيم انفعالاتهم، وكما هو معلوم بأن ضبط الانتباه وحل المشكلات والعلاقات الصحية هي أمور حيوية لنجاح المدرسة والرضا الشخصي. وتنظيم الانفعالات هو أمر حيوي للأداء الايجابي وكما يؤثر التنظيم الإنفعالي المعرفي على الأداء الوظيفي[37]، وبما أن تنظيم الانفعالات حسب دودج وغاربر[38] بأنها مجموعة مكتسبة من المهارات؛ فإنه يمكن تدريبه وتعليم الطفل استراتيجيات لتحسين التنظيم الذاتي للانفعالات وتشير الأبحاث الحديثة إلى أنه قد يكون هناك طريقة لتحسين التنظيم الذاتي والتحكم الذاتي من خلال التمارين والاسترخاء[39].

التعلق

يعد التعلق في مرحلة الطفولة موضوعاً شديد الأهمية؛ لأنه يمثل نقطة انطلاق لحياة الطفل الإجتماعية وارتباطاته العاطفية مع الآخرين، ويساعد الطفل على تكوين توقعات اولية عن سلوك الراشدين وتعاملهم معه خلال حياته المستقبلية[40]. وقد أوضح بولبي (Bowlby) أن سلوك

التعلق يحمل ليحدد شخصية الإنسان من المهد إلى اللحد، حيث أن نظرية التعلق هي نتاج عمل مشترك بولبي (Bowlby) وماري اينزورث(Ainsworth)، فقد اعتمد بولبي على مفاهيم إيثولوجية وعلم النفس التحليلي والتي قدمت الخطوط العريضة الرئيسية لنظرية التعلق، كما يعود الفضل له في تفكيره الجديد للرابطة بين الأم والطفل والاضطراب الحاصل نتيجة الإنفصال والحرمان، أما ايزورث فقد ترجمت المبادئ الأساسية في النظرية إلى نتائج تجريبية وكذلك وسعت النظرية، حيث أنها ساهمت في تفسير الفروق الفردية في علاقات التعلق ومفهوم الحاضن كأساس آمن[41].

ومن النظريات المفسرة للتعلق النظرية التحليلية، والتي أرجعت جذور التعلق إلى الحاجات البيولوجية عند كل من الطفل وأمه[42]، أما نظرية خفض الدافع فوفقاً لها فإنه يمكن تفسير السلوك البشري عن طريق تلبية الاحتياجات المادية الأساسية؛ والتي تتمثل في الطعام والشراب والدفء والجنس، وأن الرابطة بين الأم والرضيع موجودة لأن الأم تلبي احتياجات الرضيع، لذا فإن الطفل يحب الأم في المقابل ومن وجهة النظر هذه كانت العلاقة بين الأم والرضيع دافعا ثانويا[43]. أما النظريات السلوكية فرفضت الفكرة التي تشير إلى أن خفض الدافع هو المسؤول عن تعلق الطفل بأمه فسلوك التعلق يزداد من وجهة نظره وثبت من خلال ما يتبع هذا السلوك من معززات متنوعة كالطعام والإطراء أو الحصول على ألعاب[44]. أما النظرية الإيثولوجية التي تنظر إلى رابطة الرضيع الانفعالية بمقدم الرعاية كاستجابة متطورة تعمل على زيادة فرص بقاء الرضيع، فقد اهتم بولبي بالمشكلات التي يواجهها الأطفال في مؤسسات الرعاية وملاجئ الأيتام وبالأخص مشكلات مثل عدم القدرة على تشكيل الصداقات وتبادل الحب مع الآخرين وأرجع بولبي ذلك إلى عدم توافر فرصة لتطوير رابطة تعلقيه مع الأم في مرحلة الطفولة المبكرة. ووفقا للإيثولوجيين فإن العديد من السلوكيات الإنسانية لها أسس وراثية لأنها تزيد من فرص بقاء الانسان ويعتبر جون بولبي أول من طبق هذه الفكرة[45].

أنماط التعلق

1) **نمط التعلق الآمن:** ويتميز أطفال هذا النمط بتوجههم نحو أمهاتهم عندما يحتاجون إلى الراحة والمساعدة ويبتعدون عن أمهاتهم بهدف استكشاف البيئة ويظهرون القليل من القلق عند غياب امهاتهم يشعرون بالارتياح عند عودتهن[46].

2) **نمط التعلق التجنبي:** حيث يظهر الأطفال في هذا النمط تعلقا قليلا بأمهاتهم وقليلا من القلق عندما تتركهم أمهاتهم وحدهم كما ويظهرون قليلا من السعادة عند عودتهن وغالبا ما يتجاهلون[47]، وقد وصف باسر وسميث[48] الأطفال المتجنبون بأنهم غاضبون وعدوانيون ومعزولون وغير مفضلين من قبل أقرانهم.

3) **نمط التعلق المقاوم:** يتميز هنا الأطفال بمقاومتهم ورفضهم للابتعاد عن الأم ولا يستكشفون البيئة المحيطة ويظهرون انزعاجا عند مغادرة الأم كما لا يظهرون السعادة عند عودتها وقد يبعدون الأم عنهم عن عودتها[49].

4) **التعلق غير المنتظم:** يعتبر أطفال هذا النمط أقل شعورا بالأمن ويحيون أمهاتهم ويفرحون عند عودتهن ثم يبتعدون عنهن دون النظر إليهن إذ يظهرون سلوكات متناقضة[50].

كما قدم أرمسدن وجرينبرغ[51] مقياس من أجل تطوير مقياس متعدد الأبعاد مرتكز على نظرية بولبي في التعلق، ويمكن الاستفادة منه من خلال تقييم التجربة الإيجابية/المعرفية للثقة في إمكانية الوصول والاستجابة لأشخاص التعلق، وتقييم التجارب السلبية الانفعالية/المعرفية للغضب و/أو اليأس الناتج عن شخصيات التعلق غير المستجيبة أو غير المتسقة. وتقيس العناصر كلاً من الدرجة العالمية لأمان التعلق وثلاثة أبعاد لعلاقة التعلق، أولها **الثقة** والتي تشير إلى ثقة المراهقين بأن الآباء والأقران يفهمون ويحترمون الاحتياجات والرغبات، وثانيها **التواصل** والذي يشير إلى تصورات المراهقين بأن الآباء والأقران حساسون ومستجيبون لحالاتهم الانفعالية وتقييم مدى وجودة المشاركة والتواصل اللفظي معهم، وثالثها **العزلة** والتي تشير إلى مشاعر الاغتراب والغضب والانفصال التي يشعر بها المراهقون في علاقات الارتباط مع الوالدين والأقران[52]. وقدم أرمسدن وجرينبرغ قواعد لتصنيف أنماط التعلق الوالدي والأقران. ووفقاً لهذه القواعد فأنه يتم تصنيف الأفراد في مجموعة الأمان العالي (التعلق الآمن) اذا كانت دراجاتهم عالية في بعدي الثقة والتواصل ودرجات بعد العزلة منخفضة، ويتم تصنيفهم في مجموعة الأمان المنخفض (التعلق غير الآمن) اذا كانت دراجاتهم منخفضة في بعدي الثقة والتواصل وعالية في بعد العزلة[53] وقد تم استخدام هذا التصنيف في الدراسة الحالية.

التعلق في مرحلة المراهقة

تتميز المراهقة بتغيرات حاسمة في الأنظمة المعرفية والسلوكية والإنفعالية، حيث يطور المراهقون وجهات نظر خاصة ويفصلونها عن والديهم، كما إن الانتقال إلى المراهقة يعني تعديل التوازن الأسري بين الترابط والاستقلالية، وفي الواقع، خلال هذه المرحلة التنموية يبحث المراهقون عن قدر أكبر من والاستقلالية عن والديهم، إلا أن هذا لا يعني اضطرابًا في علاقات الارتباط مع الوالدين، ولكن يتم ذلك في سياق علاقات آمنة ووثيقة ودائمة مع الوالدين، أنهم يعرفون أن الآباء متاحون كأشخاص التعلق الذين يمكنهم البحث عن الدعم في حالة الحاجة الحقيقية[54]. كما لا يزال الدور المزدوج للوالدين موجودا في مرحلة المراهقة، وهو الحماية وتعزيز الاستكشاف، فتعلق المراهقين الان ناتج عن قدرة كل من المراهق والوالد على إعادة

تعريف علاقة الارتباط بينهما من خلال مراعاة عملية التفرد وتغيرات النمو على المستويات الإجتماعية والمعرفية والإنفعالية[55]، كما أن التفاعلات مع الأقران في المراهقة تأخذ أولوية بشكل متزايد، غالبًا ما يتم توجيه سلوك التعلق أيضًا تجاه الشخصيات غير الأبوية، حيث يُنظر إلى الأصدقاء المقربين على أنهم مصادر أساسية للتوجيه والدعم، وبالتالي يمكن اعتبار علاقات الأقران نوعًا من علاقة التعلق[56].

التعلق والتنظيم الإنفعالي

التعلق الامن لا يعني أنه لا أثر للانفعالات السلبية، وإنما يتميز بالمرونة لدمج الانفعالات الإيجابية والسلبية والقدرة المتزايدة على التجربة والقدرة على تحمله للأحداث المهددة والمحبطة مؤقتاً حتى يتمكّن الطفل من التغلب عليها خلال فترات زمنية طويلة، حتى في غياب مقدم الرعاية[57]، وفي حالة الإنفعال السلبي فإن استراتيجية تنظيم الإنفعالات التي يستخدمها الأطفال ذوي التعلق الامن تتضمن تعبيرا مفتوحاً ومباشراً ونشطاً لمقدم الرعاية، بدلاً من إخفاء السلبية عنه، وإذا سمحت التجربة بالشعور بالإنفعالات الإيجابية فإن التعبيرات المتبادلة عن الفرح تعمل على الحفاظ على الاهتمام في العلاقة. فمن وجهة نظر التعلق فقد تم بناء هذه المرونة على مر السنين من الخبرات مع مقدم رعاية حساس؛ والذي يستجيب وفقًا لاحتياجات الطفل وإشاراته الإنفعالية معظم الوقت ولا يتجاهل أي سلوكيات محددة، ويستطيع الأطفال المرتبطون بأمان استخدام الوالدين بفعالية للمساعدة في تنظيم انفعالاتهم، ويتمثل دور مقدم الرعاية الحساس في تعديل غضب الرضيع والذي يمكن أن يتبع الاستياء الشديد أو الخوف أو الإحباط من خلال تهدئة الرضيع وإعادته إلى حالة انفعالية مقبولة[58]، ومن ناحية أخرى فإن الأطفال غير الآمنين إما أنهم يقللون من التعبير عن الإنفعالات أو يظهرونها بشكل كبير، ويبدو بعضهم ممن يظهرون قمعًا للتعبير العاطفي محايدون ويظهرون أصواتاً أقل سلبية أثناء الانفصال أو المتعة في لم شملهم مقارنة بالأطفال الآمنين الذين يظهرون استراتيجيات سلوكية لتنظيم الإنفعال العاطفي بدلاً من الاستراتيجيات الموجهة للأم[59]، ويمكن لهم إظهار نمط من التعبير والتنظيم الإنفعالي المعرفي يتسمان بالإنفعال السلبي المتزايد والخوف المبالغ فيه اتجاه المحفزات غير المهددة وقد يكون هذا النمط استراتيجية تكيفية تستخدم لزيادة احتمالية جذب انتباه أحد الوالدين غير المتواجد إذا ظهر خطر حقيقي، وحسب بولبي قد تصبح استراتيجية تنظيم الإنفعالات سيئة التكيف وبالتالي غير منظم انفعالياً إذا كانت تتداخل مع الاستكشاف أو تهدد وجود علاقة الارتباط والتعلق ومن وجهة نظره فقد يكون لتقليل حدة الإنفعال السلبي تأثير تكيفي من خلال تقليل تجارب الرفض والحفاظ على قرب كافٍ من الوالدين من أجل ضمان الحماية[60].

الدراسات السابقة ذات الصلة

دراسة العنزي واليوسف[61] والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق لدى أطفال الروضة في دولة الكويت وذكائهم الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (267) طفلا، وقد أظهرت النتائج أن النمط التعلقي السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط الآمن تلاه النمط المقاوم ثم التجنبي وجاء أخيرا النمط المضطرب، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي التعلق الآمن يتمتعون بذكاء انفعالي أعلى من ذوي التعلق غير الآمن. كما هدفت دراسة محاميد (2017) إلى التعرف إلى أنماط التعلق السائدة بين المتنمرين في المدارس الإعدادية في منطقة أم الفحم الفلسطينية وذلك للكشف عن العلاقة بين نمط التعلق وسلوك التنمر وصعوبات التنظيم الإنفعالي المعرفي، وتألفت العينة من (339) طالبا وطالبة، وبينت النتائج ارتباط جميع مظاهر التنمر في بعد عدم تقبل الإستجابات الانفعالية وبعد عدم الوضوح الانفعالي وبينت النتائج أن نمط التعلق الآمن والقلق أعلى عند الذكور منه عند الإناث.

وقام أبتاهي وكيرنز[62] بدراسة هدفت إلى دراسة التعلق وعلاقته بالتنظيم الإنفعالي المعرفي في مرحلة الطفولة الوسطى في الولايات المتحدة الامريكية، من خلال عينة مكونة من(99) طفلاً، واظهرت النتائج أن الأطفال ذوو التعلق الامن يظهرون تنظيمًا أفضل للإنفعالات عندما يتم تقييمها على أنها ميول عامة. أما دراسة العبيدي (2016) فقد هدفت الى التعرف على أنماط تعلق الراشدين السابقة في مرحلة طفولتهم والموازنة في أنماط تعلق الراشدين على وفق متغير الجنس، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق السابقة والتعلق بالجماعة الاجتماعية في الوقت الحاضر، تألفت عينة البحث من (420) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وأن الفرق دال إحصائياً في نمط التعلق الآمن لصالح الذكور، ودال إحصائياً في نمط التعلق المتذبذب القلق لصالح الإناث، ودال إحصائياً في نمط المتجنب لصالح الإناث، وأظهرت الدراسة وجود اختلاف بين الجنسين من حيث قدرتهم على التوافق اللاحق في علاقة التعلق وفقاً لأنماط تعلقهم.

قام بلير وجانجل وبيري وأوبرين وكالكنز وكيان وشاناهان[63] بدراسة هدفت إلى دراسة التنظيم الإنفعالي كمتنبئ بقبول أو رفض الأقران من خلال سلوكيات اجتماعية معينة، حيث تم جمع تقارير من الأمهات والمعلمين والأقران عن (338) طفلا، وأشارت النتائج إلى أن تنظيم الإنفعال مرتبط بشكل كبير برفض الأقران وقبولهم بشكل غير مباشر فيما بعد من خلال السلوكيات الإجتماعية حيث تعمل تحسين المهارات الإجتماعية النظر إليهم بإيجابية أكثر ونجاحهم مع أقرانهم.

كما اجرى سلوم[64] دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة لمعرفة استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في مدينة دمشق، تكونت عينة الدراسة من (1282) طالباً وطالبة موزعين بواقع (550) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، ومن المرحلة الجامعية (732)، وأظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية كان متوسطاً، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين.

أما دراسة غارنيفسكي وكرايج[65] فقد هدفت إلى المقارنة بين خمس عينات في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية تبعا لمتغيري المرحلة العمرية والجنس، ودراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وأعراض الاكتئاب، وتكونت من خمس أنواع من العينات وهي: المراهقة المبكرة (579)، المراهقة المتأخرة (1164)، البالغين (611)، كبار السن (89)، أما العينة الخامسة فكانت عينة من المرضى النفسيين (311)، أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ايجابي بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (القبول، اًايجابياً بين الاجترار، الكوارثية) وأعراض الاكتئاب لدى جميع عينات الدراسة، كما وجدت ارتباط استراتيجيتي لوم الذات، ولوم الآخرين وأعراض الاكتئاب لدى جميع عينات الدراسة باستثناء عينة المسنين، أيضاً وجدت فروق دالة بين عينتي المراهقة المبكرة (12-15) والمراهقة المتأخرة (16-18) في جميع استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية لصالح المراهقة المتأخرة، أيضاً وجدت فروقاً بين عينة المراهقة المتأخرة وعينة البالغين لصالح عينة البالغين، أما فيما يتعلق بالفروق تبعاً لمتغير الجنس بينت النتائج أن الفروق كانت لصالح الإناث في جميع استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ولدى جميع العينات.

وهدفت دراسة غارنيفسكي[66] إلى تحديد أي من استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ترتبط بشكل عام مع كلا النوعين من المشكلات (الداخلية والخارجية)، وأيها ترتبط بشكل خاص مع كل نوع من المشكلات على حدة، وتكونت عينة الدراسة من (271) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المراهقين الذين لديهم مشكلات داخلية وخارجية حصلوا على درجات أعلى في استراتيجيتي اللوم الذاتي والاجترار بالمقارنة مع المراهقين الذين لديهم مشكلات خارجية فقط، وفسرت استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية التباين بشكل أكبر في المشكلات الداخلية (48%) بالمقارنة مع المشكلات الخارجية (21 %) مما يشير إلى وجود ارتباط أقوى بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والمشكلات الداخلية، كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي والاجترار واللوم الذاتي والمشكلات الداخلية، وعلاقة دالة احصائياً بين إعادة التركيز الإيجابي والمشكلات الخارجية. كما قام ميهالكا وتارنافسكا[67] بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والأداء الاجتماعي لدى المراهقين،

وتكونت عينة الدراسة من (378) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية تعمل كمنبئات بمشكلات الأداء الاجتماعي والاضطرابات المرتبطة بها، كما بينت وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ومشكلات الأداء الاجتماعي (العلاقات مع الأقران، الكفاءة الاجتماعية، التكيف الاجتماع-الانفعالي).

وهدفت دراسة أبو غزال[68] التعرف إلى أنماط التعلق وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما لدى الطلبة المراهقين في الاردن، وتكونت عينة الدراسة من (627) طلباً وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الآمن حصل على أعلى مرتبة ثم التعلق التجنبي، بينما جاء التعلق القلق في المرتبة الأخيرة كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث في نمط التعلق التجنبي ولصالح الذكور في التعلق القلق، وهناك فروق تعزى للفئة العمرية في نمط التعلق التجنبي لصالح الفئة العمرية (16-17)، وفي نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (13-14) سنة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في نمط التعلق الآمن. وهدفت دراسة باريجون وكيرنز وابتاهي وكوهين[69] إلى تلخيص وتقييم الوضع الحالي للأدبيات ذات الصلة بالتعلق وعلاقته بالانفعال في مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة؛ وقد تم ضم دراسات قدمت بيانات من اعمار الاطفال من (6-18) سنة، وتوصلت الدراسة الى أن التعلق الآمن كان في علاقة مع المزيد من الوظائف التكيفية في مجالات الانفعال وان الاطفال الذين يمرون في خبرة تعلق آمن يعبرون عن المزيد من الانفعال الايجابي والقليل من الانفعال السلبي، وأن التعلق كان في علاقة مع معرفة الطفل بالانفعال وبالعمليات الفسيولوجية التي قد تعكس الانفعال.

وأجرى سوريك وبينيزيك وبيوريك[70] دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التقييمات واستراتيجيات تنظيم الانفعال وسمات الشخصية الخمسة الكبرى، وتألفت عينة الدراسة (500) من طلبة المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين إعادة التقييم والمستويات المرتفعة من انفعالات عدم السعادة، القلق، الإذلال، كما بينت عدم وجود ارتباط بين استراتيجية الكبت وأي من الانفعالات المدروسة. أما دراسة ساجدي فقد هدفت معرفة العلاقة بين القلق وصعوبات التنظيم الانفعالي والصحة العامة والصلابة النفسية لدى طلبة كلية أزاد الإسلامية في ايران، وشملت عينة الدراسة (161) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة احصائياً بين القلق وجميع أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي، وتبين وجود علاقة بين التنظيم الانفعالي والصحة العقلية والصلابة النفسية.

كما جاءت دراسة اختار[71] من أجل اكتشاف نماذج التعلق للمراهقين وعلاقتها بأنماط الرعاية الوالدية، تكونت عينة الدراسة من (179) مراهقاً ومراهقة، واظهرت النتائج ان عينة

الدراسة يفضلون نموذج تجنب التعلق، كما تم توقع نموذج الرعاية الوالدية السلطوية من قبل الوالدين، كما تبين وجود فروق دالة للنموذج السلطوي للوالد والنموذج السلطوي التسامحي للأم.

وأجرى ايضا يعقوب[72] دراسة هدفت إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالى العراقية، وتكونت العينة من (100) طالباً وطالبة من المتميزين في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين كان ايجابياً كما بينت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة في مستويات التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

هدفت دراسة [73] إلى تناول العلاقة بين التعلق الامن والعمليات التي تؤثر على تطور تنظيم الإنفعال عند الأطفال الصغار. شارك في هذه الدراسة عينة من 73 أمهات وأطفالهن البالغ عمرهم أربع سنوات ونصف، توصلت النتائج إلى أن التوافق الأعلى بين الأم والطفل كان مرتبطًا بالتعلق الآمن ومعتقدات الأم حول أهمية حضور واهتمام وقبول انفعالاتهم. كان الأطفال ذوي التعلق الامن أقل عرضة لتجنب الحديث عن الانفعالات السلبية وكذلك عندما تكون الأمهات أكثر فاعلية من منظور الطفل. ارتبط فهم الأطفال الأكبر للانفعالات السلبية ارتباطًا كبيرًا بتوافق أعلى بين الطفل والأم وتجنب أقل لمحادثة الطفل وتؤكد هذه النتائج مجتمعة التأثيرات المتعددة للتعلق على تنظيم الإنفعالات وأهمية فهم انفعال الأطفال لهذه العمليات.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، واستقراء المناهج والأهداف البحثية المستخدمة في هذه الدراسات ونتائجها ما يلي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة يعقوب ودراسة ساجدي ودراسة سوريك وغيرها، ويلاحظ تركيز عدد من الدراسات على عينة الطلبة في المدرسة ومنها دراسة العنزي واليوسف ومحاميد وأبو غزالة وغيرها، في حين تناولت بعض الدراسات المستوى الجامعي ومنها دراسة العبيدي ودراسة وغيرها.

وقد تمت دراسة العلاقة بين التعلق وتنظيم الإنفعال حيث لوحظ أن الاطفال الذين لديهم تعلق امن يكونون أفضل تنظيما انفعالياً من الاطفال الذين لديهم تعلق غير آمن، وستقوم هذه الدراسة بربط التعلق بالتنظيم الإنفعالي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتالي:

- تناولها نمط التعلق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان
- تناولها متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة كالتنظيم الانفعالي والتعلق بالرفاق.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة على المستوى المحلي في الأردن على حد علم الباحثة.

وتكمن أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية من حيث انها ساعدت في توجيه الدراسة الحالية ووضع تصور شامل لها، والتعرف نظرياً على بيئة التنظيم الانفعالي من حيث المفهوم والميزات والخصائص والمكونات، وعلى الخصائص المنهجية البحثية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لمناسبته لهذه الدراسة، حيث يقوم على وصف الظاهرة كما هو في الواقع وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ممن هم في مرحلة المراهقة المتوسطة (13 – 15) سنة المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في **عمان** والبالغ عددهم (117187) طالباً وطالبة، لعام 2020-2021 (وزارة التربية والتعليم، 2020).

بينما شملت عينة الدراسة (653) طالباً وطالبة ممن هم في مرحلة المراهقة المتوسطة من طلاب المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان عام 2020-2021. والجدول (3) التالي يوضح تقسيم عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	192	%29.4
إناث	461	%70.6
المجموع	653	%100

أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والمقاييس والدراسات ذات الصلة التي أُعدت سابقاً لقياس كل من التنظيم الإنفعالي، ولأغراض القيام بهذه الدراسة قامت الباحثة في هذه الدراسة بالاستعانة بأدوات ومقاييس أعدت سابقا في هذا السياق، وهذه الأدوات.

أولاً: مقياس التعلق (IPPA)

مقياس التعلق الوالدين والرفاق (Inventory of Parent and Peer Attachment)، والذي تم تطويره من قبل أرمسدن وجرينبرج[74]، وهي أداة تقرير ذاتي تم تطويرها استناداً على نظرية بولبي في التعلق لفئة المراهقين، ويتكون المقياس الأصلي من (28) فقرة تقيس التعلق بالوالدين و(25) فقرة تقيس التعلق بالرفاق ضمن ثلاثة أبعاد؛ وهي: الثقة ويمثل هذا البعد (10) فقرات، والتواصل ويمثل هذا البعد (8) فقرات، والعزلة ويمثل هذا البعد (7) فقرات، وقد كانت خيارات الإجابة عن كل فقرة وفقاً لنموذج ليكرت التدريج الخماسي (صحيح دائماً، غالباً صحيح، محايد، غالباً غير صحيح غير صحيح دائماً)، واعطي التدريج درجات (5، 4، 3، 2، 1) _على التوالي_ ويتم عكس هذا التدريج في الفقرات العكسية. ويتم تصنيف المستجيب وفقاً لـأرمسدن وجرينبرج، من حيث التعلق في النمط الأمن أو النمط غير الأمن بحسب استجابته على ابعاد المقياس الثلاثة _الثقة والتواصل والعزلة_، ويصنف المستجيب بأنه يتمتع بنمط تعلق أمن أذا كان أداؤه على بُعدي الثقة والتواصل متوسط الى مرتفع، ومنخفض على بُعد العزلة، وذلك نظراً لأهمية بُعد الثقة في التعلق، ويصنف المستجيب بأنه يتمتع بنمط تعلق غير أمن أذا كان أداؤه على بُعدي الثقة والتواصل منخفض، ومتوسط الى مرتفع على بُعد العزلة، وأيضا أذا كان أداؤه على بُعد الثقة متوسط ولكن كان أداؤه على بُعد التواصل منخفضًا (أو العكس) بينما أداؤه على بُعد العزلة مرتفعًا، وكذلك اذا كان أداؤه على كل من بُعد الثقة والعزلة متوسطين.

الصدق والثبات لمقياس التعلق (IPPA)

أولاً: الصدق: وقد قام كل من أرمسدن وجرينبرج[75] بالتحقق من صدق مقياس التعلق (IPPA)، وذلك من خلال حساب معامل بلغ معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس تعلق الرفاق (56. – 75.) لبعد الثقة، ولبعد التواصل (57. – 72.)، ولبعد العزلة (51. – 27.). تم إجراء صدق المحتوى.

ثانياً: الثبات: قام كل من أرمسدن وجرينبرج[76] بالتحقق من ثبات مقياس التعلق (IPPA)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس تعلق الوالدين (87. – 89.)، بينما بلغ مقياس تعلق الرفاق (92.)، وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية فقد تم الاعتماد على ثبات

الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ إلفا (Cronbach's Alpha)، حيث تم استخراج هذا المعامل لجميع فقرات هذا المقياس، حيث تم استخراج هذا المعامل لجميع فقرات هذا المقياس والبالغ عددها (25) فقرة، وبلغت قيمة هذا المعامل (812.)، وتعبر هذه القيمة عن أن معامل الثبات كان مرتفعاً، وبذلك فأنه يشير الى أن المقياس يتمتع بمقدار جيد من الثبات والموثوقية. كما تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس الثلاث _(الثقة والتواصل والعزلة)_، وكانت قيم معاملات الثبات كما في الجدول (2)، وعلى النحو الآتي:

جدول (2): معاملات الثبات لأبعاد مقياس التعلق

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الثقة	10	.891
التواصل	8	.811
العزلة	7	.708

نلاحظ أن قيم معاملات الثبات للأبعاد المكوّنة للمقياس تراوحت في المدى (708. -.891) وهي معاملات ثبات جيدة.

ثانياً: مقياس التنظيم الإنفعالي Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

يعتبر مقياس تنظيم الإنفعال المعرفي(ERQ-CA) نسخة منقحة لمقياس تنظيم الإنفعال المعرفي، والذي قام كل من جارنفسكي وكاريج وسبينهوفن[77] بتطويره من النسخة الاصلية التي تم اعدادها للكبار، وقد كان الهدف الرئيس منه العمل على قياس التنظيم الانفعالي من خلال الاستراتيجيات المحددة؛ والتي تصف طريقة استجابة الفرد للموقف، ويُعد هذا المقياس كأداة تقرير ذاتي، ويتكون هذا المقياس من (36) فقرة، توزعت على تسع استراتيجيات (أبعاد) بحيث يتكون كل بعد من الأبعاد من (4) فقرات، وقد تم التركيز على الاستراتيجيات أو الأبعاد الايجابية للبالغين والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (12) سنة وأكثر، ويمكن من خلال هذا المقياس أن يتم تقييم ما يعتقده الأفراد بعد تعرضهم لحدث سلبي أو صادم، وهذه الاستراتيجيات هي: التقبل (Acceptance)، إعادة التركيز الإيجابي (Positive Refocusing)، إعادة التركيز على التخطيط (Refocus on Planning)، إعادة التقييم الإيجابي (Positive Reappraisal)، ورؤية الموقف من منظور اخر (Putting into Perspective). وقد كانت خيارات الإجابة عن كل فقرة وفقاً لنموذج ليكرت ذو التدريج الخماسي: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق بدرجة متوسطة، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، واعطي التدريج علامات (5، 4، 3، 2، 1) _على التوالي_.

الصدق والثبات لمقياس التنظيم الإنفعالي (ERQ-CA)

أولاً: الصدق: للتحقق من صدق مقياس التنظيم الإنفعالي المستخدم تم إجراء صدق المحتوى.

ثانياً الثبات: للتحقق من ثبات هذا المقياس فقد تم الاعتماد على ثبات الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ إلفا (Cronbach's Alpha)، حيث تم استخراج هذا المعامل لجميع فقرات هذا المقياس والبالغ عددها (20) فقرة، وبلغت قيمة هذا المعامل (869.)، وتعبر هذه القيمة عن أن معامل الثبات كان مرتفعاً، وبذلك فأنه يشير الى أن المقياس يتمتع بمقدار من الثبات والموثوقية. كما تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس الخمسة، وكانت قيم معاملات الثبات كما في الجدول (3)، وعلى النحو الآتي:

جدول (3): معاملاث الثبات لأبعاد مقياس تنظيم الإنفعال المعرفي

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التقبل	4	.667
إعادة التركيز الإيجابي		.789
إعادة التركيز على التخطيط		.555
إعادة التقييم الإيجابي		.636
رؤية الموقف من منظور اخر		.633

نلاحظ أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمسة المكوّنة للمقياس تراوحت في المدى (555. - 789.) وهي معاملات ثبات مقبولة.

إجراءات الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات والادبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة وذلك بغرض تحليلها ومناقشتها والاستفادة منها في اعداد الاطار النظري وتوظيفها في معالجة مشكلة واجراءات الدراسة، وكذلك تمّ الحصول على كتاب تسهيل المهمة لتطبيق المقايسين على عينة الدراسة، وادخال البيانات، وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين، ومن ثم تم اجراء التحليل الاحصائي المناسب للإجابة عن اسئلة الدراسة، وقد تم اعتماد المعيار الاحصائي الموضح في الجدول رقم (4) التالي لتفسير قيم المتوسطات في هذه البحث.

جدول (4): المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	درجة التطبيق
من 1.00 – أقل من 2.33	منخفضة
من 2.34 – اقل من 3.66	متوسطة
من 3.67 – 5.00	مرتفعة

حيث تم حساب طول الفئة من خلال قسمة $\frac{\text{الكبرى}-\text{الصغرى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$

المعالجة الاحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية من خلال استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة للبيانات من خلال برنامج الحزم الاحصائية (SPSS)، فقد تم القيام باستخراج معامل الثبات (Reliability) بطريقة كرونباخ إلفا (Cronbach's Alpha)، وتم حساب المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Std. Deviation) والنسبة المئوية (Percentage)، وإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لفحص العلاقة الارتباطية، ولفحص دلالة الفروق في العلاقة فقد تم القيام باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، واختبار (Z) الفشري (Fisher-Z-Transformation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء النتائج التي تم التوصل اليها في الإجابة على اسئلة الدراسة، وهي كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التنظيم الإنفعالي لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التنظيم الإنفعالي المعرفي بحسب الأبعاد، ويوضحها الجدول (5) التالي.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد مقياس التنظيم الإنفعالي

البُعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التقبل	653	3.51	0.83	متوسطة
اعادة التركيز الايجابي		3.76	0.87	مرتفعة
أعادة التركيز على التخطيط		3.83	0.97	مرتفعة
اعادة التقييم الايجابي		3.91	0.93	مرتفعة
رؤية الموقف		3.36	0.92	متوسطة
التنظيم الإنفعالي المعرفي (الكلّي)		3.67	0.69	مرتفعة

أظهرت النتائج بأن درجة التنظيم الإنفعالي جاءت بدرجة مرتفعة لدى عينة الدراسة_ بحسب المحك المعتمد والموضح في الجدول (4)_، فقد كان المتوسط الحسابي له (3.67) بانحراف معياري قُدر بـ(0.69)، ويُلاحظ أن هذا المتوسط جاء في الفئة الدنيا من الدرجة المرتفعة، وربما يعزى ذلك الى طبيعة المرحلة العمرية حيث أنه من المحتمل في مرحلة المراهقة أن يصبح تنظيم الإنفعالات أكثر مرونة مع زيادة التماسك في التعرف على مشاعر الآخرين وفهمها، وزيادة في فهم الانتقائية المحتملة للتصورات والتقييمات الخاصة، وزيادة التبصر في السلوكيات المتعلقة بالانفعالات التي تعد جزءاً من العملية الإنفعالية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة يعقوب (2011) التي توصلت إلى أن مستوى التنظيم الإنفعالي المعرفي لدى الطلبة المتميزين كان ايجابياً. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت له دراسة **سلوم** (2016) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية كان متوسطاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أنماط التعلق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التعلق بحسب الأبعاد؛ والتي يتم من خلالها التصنيف بحسب النمط وفقاً لأرمسدن وجرينبرج، ويوضح الجدول (6) التالي هذه الاحصائيات.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التعلق

أبعاد التعلق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة	653	3.83	0.82
التواصل		3.54	0.78
العزلة		2.52	0.72

تُظهر النتائج المبينة في الجدول (6) السابق أبعاد مقياس التعلق لدى عينة الدراسة، فقد جاء بعد الثقة بدرجة مرتفعة لدى عينة الدراسة_ بحسب المحك المعتمد الجدول(4)_، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.83) بانحراف معياري قُدر بـ(0.82)، بينما جاء بعد التواصل بدرجة متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي له (3.54) بانحراف معياري قُدر بـ(0.78)، وجاء بعد العزلة بدرجة متوسطة ايضا قريبة من المنخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.52) بانحراف معياري قُدر بـ(0.72).

باستخدام قواعد تصنيف انماط التعلق وفقاً لأرمسدن وجرينبرج فانه يمكننا تحديد نمط التعلق لـ (653) مستجيب، وكما هو في الجدول (7) التالي:

جدول (7): التكرارات والنسبة المئوية لأنماط التعلق بالرفاق وفق تصنيف (Armsden & Greenberg's, 1987)

نمط التعلق	التكرار	النسبة المئوية
النمط الأمن	512	78.4%
النمط غير الأمن	141	21.6%

وهذا يبين أن النمط السائد للتعلق لدى عينة الدراسة هو النمط الآمن مقارنة بغير الآمن، فقد بلغ مقدار تكراره (512) طالبا وما يمثل نسبته لدى عينة الدراسة (78.4%)، بينما جاء نمط التعلق غير الأمن بتكرار مقداره (141) طالبا بنسبة مئوية بلغت (21.6%)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العنزي واليوسف (2018) التي أظهرت أن النمط التعلقي السائد هو النمط الآمن، وربما يعزى ذلك إلى أنه في مرحلة المراهقة تأخذ التفاعلات مع الأقران أولوية أعلى من غيرها وبشكل متزايد، لذا فأنه غالبًا ما يتم توجيه سلوك التعلق أيضًا تجاه الشخصيات غير الوالدية، حيث يُنظر إلى الأصدقاء المقربين على أنهم مصادر أساسية للتوجيه والدعم. كما أن العلاقة الحميمة والتبادلية والإفصاح عن الذات للأصدقاء تبلغ ذروتها خلال فترة المراهقة، لذا يتطور المراهقون من كونهم متلقين للرعاية من والديهم إلى مقدمي رعاية محتملين للآخرين المهمين، وبالتالي يمكن اعتبار علاقات الأقران نوعًا من علاقة التعلق.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α (0.05) بين التنظيم الإنفعالي والتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب الارتباطات (Correlation)؛ بين استجابات عينة الدراسة على مقياس التنظيم الإنفعالي (الدرجة الكليّ) ومقياس التعلق (النمط الأمن، النمط غير الأمن)، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ والجدول(8) يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية مقياس التنظيم الإنفعالي التعلق بنمطيه الأمن وغير الأمن، وهي كالآتي:

جدول (8): معامل الارتباط بين التنظيم الإنفعالي والتعلق

المقياس	الاحصائي	التنظيم الإنفعالي	التعلق الأمن	التعلق غير الأمن
التنظيم الإنفعالي	معامل ارتباط بيرسون	1	.554	-.052
	مستوى الدلالة		.000	.181
التعلق الأمن	معامل ارتباط بيرسون		1	-.302
	مستوى الدلالة			.000
التعلق غير الأمن	معامل ارتباط بيرسون			1
	مستوى الدلالة			

ويتضح من الجدول (8) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الإنفعالي والتعلق الأمن كانت (.554) وهي تمثل ارتباط موجب متوسط، وكانت قيمة هذه المعامل دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (0.05)، بينما كان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الإنفعالي والتعلق غير الأمن كانت (.52-) وهي تمثل ارتباط سالب (عكسي) ضعيف جداً، وكانت قيمة هذه المعامل غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abtahi & Kerns) التي أكدت أن الأطفال ذوو التعلق الامن يظهرون تنظيمًا أفضل للإنفعالات، وتتفق هذه النتيجة من حيث وجود ارتباط بينهما جزئياً مع ما

اشارت له دراسة (Parrigon, Kerns, Abtahi & Koehn) بأن التعلق له علاقة مع معرفة الطفل بالانفعال وبالعمليات الفسيولوجية التي قد تعكس الانفعال، كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت له دراسة (Mihalca & Tarnavska) في أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعمل كمنبئات جيدة. ويمكن أن نعزو ذلك الى نظرية التعلق، والتي تقترح أن تجارب العلاقة الآمنة مع الوالدين تصبح داخلية وتشكل تمثيلات توجه التجربة الإنفعالية، كما أنه إذا كان أمان التعلق يوفر معلومات مفيدة حول كيفية تصرف المراهقين في العلاقات، وتماشيا مع النظرية يرتبط أمن المراهقين بغضب أقل وتجنبًا أقل لحل المشكلات، وتعبيرات وجه أقل لسلوك تثبيط الاتصال (حزن، الغضب، والابتعاد، وعلامات الخلاف)، والمزيد من البيانات التي تثبت صحة البيانات وعروض المشاركة والتعاطف مع الطرف الآخر وتصريحاته.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فروق في العلاقة بين التعلق بالرفاق وتنظيم الانفعالات تعزى للفروق في الجنس لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان؟.

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم أُستخدم اجرائين، وهما:

أولاً: التنظيم الانفعالي، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة العلاقة في اختلاف التنظيم الإنفعالي لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وكانت النتائج كما في (9) التالي:

جدول (9): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق في في التنظيم الإنفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (F) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التنظيم الإنفعالي	الذكور	192	3.52	0.72	3.003	651	*.000
	الإناث	461	3.74	0.67			
* دال احصائياً عند مستوى دلالة α (0.05)							

نلاحظ من هذا الجدول (9) أن قيمة (F) المحسوبة لمقياس التنظيم الإنفعالي الذي جرى تطبيقه على عينة الدراسة كانت (3.003)، بينما كانت مستوى الدلالة لها (000.)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) α، وبالتالي يوجد فروق دالة إحصائيًا تُعزى للجنس في اختلاف التنظيم الإنفعالي لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان،

لصالح الإناث؛ كوّن متوسطهن أعلى من متوسط الذكور والذي بلغ _كما هو موضح في الجدول (9) آنف الذكر_ (3.74)، مقارنة بالذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي (3.52). وهذا يتفق مع دراسة (Garnefski & Kraaij) في أن الفروق كانت لصالح الإناث في جميع استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية ولدى جميع العينات، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت له دراسة يعقوب (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة التنشئة الإجتماعية للإناث ولخصائص العينة كوَن معظمهاً من الإناث، بينما يميل الأولاد إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتضمن تقييمًا إيجابيًا للموقف، غير أن الفتيات يملين أكثر نحو الاستراتيجيات الإنفعالية مثل التنظيم الإنفعالي والتعبير الإنفعالي، فقد زادت خبرتهن في انتقاء استراتيجيات مناسبة وصحية بشكل أكثر للمواقف المختلفة خاصة وأن الأفراد الذين ينضجون ويكسبون خبرات حياة، ربما يتعلمون وعلى نحو متزايد أن يستخدموا استراتيجيات تنظيم انفعال صحية وقد اتفق ذلك مع ما توصلت لها بعض الدراسات ومنها دراسة (Pascual, Conejero & Etxebarria).

ثانياً: التعلق، ولفحص دلالة الفروق في اختلاف التعلق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين استجابات عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس التعلق وكانت النتائج كما في (10) التالي:

جدول (10): معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس التعلق تبعاً لمتغير الجنس.

نمط التعلق	الاحصائي	الجنس	
		الذكور	الإناث
التعلق الأمن	معامل ارتباط بيرسون	.585	.531
	الدلالة الإحصائية	*.000	*.000
التعلق غير الأمن	معامل ارتباط بيرسون	.044	-.060
	الدلالة الإحصائية	.547	.200
* دال احصائياً عند مستوى دلالة α (0.05)			

يتبين من الجدول (10) أن هناك فروق ظاهرية في قيم معاملات الارتباط بين استجابات عينة الدراسة على التعلق الأمن والتنظيم الانفعالي لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان تبعاً لمتغير الجنس، ولمعرفة مستوى الدلالة الاحصائية لتلك الفروق فقد استخدام اختبار (Z) الفشري، الجدول (11)، وكان على النحو التالي:

جدول (11): اختبار (Z) الفشري لمعاملات ارتباط بيرسون بين التنظيم الانفعالي والتعلق تبعاً لمتغير الجنس.

نمط التعلق	الجنس	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعلق الأمن	الذكور	.585	192	.908	.182
	الإناث	.531	461		
التعلق غير الأمن	الذكور	.044	192	1.204	.114
	الإناث	-.060	461		
* دال احصائياً عند مستوى دلالة α (0.05)					

يتبين من النتائج المبينة في الجدول (11)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى للجنس في اختلاف التعلق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في المدارس الحكومية في عمان، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت له كل من دراسة أبو غزال ودراسة محاميد ودراسة العبيدي من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض انماط التعلق. وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت له دراسة أبو غزال ودراسة العبيدي في وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ ولصالح الذكور في بعض انماط التعلق (القلق، الأمن)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم وجود فروق في طبيعة التنشئة الإجتماعية والانفعالية والخبرات التي يتعرض لها الأقران في مرحلة المراهقة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ونظراً لأهمية متغيراتها، فأن الباحثة توصي بـ:

- ضرورة التأكيد على الدور الفعال والاساسي لأنماط التعلق كمصدر من مصادر الفرق بين الجنسين في استخدام التنظيم الإنفعالي لهم.
- ضرورة عقد المزيد من الدورات التدريبية والورشات الإرشادية لطلبة مرحلة المراهقة لتنظيم انفعالاتهم لتحقيق التوافق النفس اجتماعي.
- تعزيز الثقة والتواصل لدى المراهقين بالرفاق مما يحسن التنظيم الإنفعالي لديهم.
- تشكيل فرق متعددة لتحسين التواصل مع الرفاق والأهل لدى المراهقين.
- اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه المتغيرات مع متغيرات اخرى كالتحصيل الاكاديمي.

الهوامش

1. Underwood, M. K., &Rosen, L. H: Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence. New York: Guilford Press , 2011.
2. Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E.:Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. International Journal of Behavioral Development, 25(4), 2001, 331–343.
3. Parrigon, K., Kerns, K., Abtahi, M and Koehen, A.:"Attachement and Emotion in Middle Childhood and Adolescence". Psychological Topics, 24(1), 2015, 27-50.
4. Shumaker, Deutsch,& Brenninkmeyer.: How Do I Connect? Attachment Issues in Adolescence. Journal of Child Custody. 6(1), 2009, 91-112.
5. Santrock, J.W.: Adolescence. New York, McGraw-Hill, 2003.
6. Smetana, J. G.: Middle-class African American adolescents' and parents' conceptions of parental authority and parenting practices: A longitudinal investigation. Child Development, 71, 2000, 1672–1686.
7. Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P.: Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. Personality and Individual Differences, 30, 2001, 1311–1327.
8. Armsden, G. C., & Greenberg, M. T.: The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 1987, 427–454.
9. Barker, R.: The Social Work Dictionary, Washington, DC,NASW 1999 PRESS, 1999.
10. Smetana, J. G.: Middle-class African American adolescents' and parents' conceptions of parental authority and parenting practices: A longitudinal investigation. Child Development, 71, 2000, 1672–1686.
11. Hyekyung, C & Daniel, S.: Quality of Parent-Child Relationship, Family Conflict, Peer Pressure, and Drinking Behaviors of Adolescents in an Asian Context: The Case of Singapore, Springer, (110), 3, 2013, 1141-1157.
12. Eisenberg, N., & Fabes, R.A.: Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. Motivation and Emotion, 14(2), 2000, 131-149.
13. Mauss, I.B., Bunge, S.A., & Gross, J.J.: Automatic emotion regulation. Social and Personality Psychology compass, 1(1), 2007, 146-147.
14. Thompson, R. A.: Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the society for research in child development, 59(2-3),1994, p:27-28.

15. Eisenberg, N.: The core and correlates of affective social competence. Social Development, 10,2001, 120-124.

16. Erdelyi, M.H.: Repression: The mechanism and the defense. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), Handbook of mental control. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1993.

17. Goleman, D.: Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

18. Philippot, P., & Feldman, R. S. (Eds.): *The regulation of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

19. Gross, J.J.: The emerging field of emotion regulation: an integrative review. Review of general psychology, 2(4), 1998, 271-276.

20. Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A.: Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 2004, 317-333; Gross, J.J.: Emotion regulation Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation, 2, 2014, 3-20.

21. Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A.: Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. Cognition and emotion, 25(3), 2011, 400-412.

22. Gross, J.J.: Emotion regulation Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation, 2, 2014, 3-20.

23. Gross, J.J.: Emotion regulation Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation, 2, 2014, 3-20.

24. Dan-Glauser, E. S., & Gross, J. J.: Emotion regulation and emotion coherence: evidence for strategy-specific effects. Emotion, 13(5), 2013, 832.

25. Gross, J.J.: Emotion regulation Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation, 2, 2014, 3-20.

26. المرجع نفسه، ص (11).

27. Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.): *Handbook of emotions* (3rd ed.). The Guilford Press, 2008.

28. Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S.: Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 1982, 5–37.

29. Lazarus, R., & Folkman, S.: Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984.

30. Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G.: Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), New directions for child development, No. 55: The Jossey-Bass education series. Emotion and its regulation in early development, 1992, p. 7–23.

31. Gross, J. J.: Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. Psychophysiology, 39(3), 2002, 281–291.

32. المرجع نفسه، ص (13).

33. .Ochsner, K. N., & Gross, J. J.: *The Neural Architecture of Emotion Regulation.* In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, The Guilford Press, 2007, p. 87–109.

34. Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M.: Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. Developmental Psychology, 40(6), 2004, 1123.

35. Delaney, K.: Following the affect: learning to observe emotional regulation. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. 19, 2006, P. 175-181.

36. Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S.: Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 27*(2), 2006, 155–168.

37. MacKlem, G.L.: Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children, 2008.

38. Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.): *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation.* New York, NY, US: Cambridge University Press, 1991.

39. Muraven, M., & Baumeister, R. F.: Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin, 126*(2), 2000, 247–259. ; MacKlem, G.L.: Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children, 2008.

40. الزغول، رافع: التنشئة الإجتماعية والتعلق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006.

41. Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (Eds.): *Attachment across the life cycle.* Tavistock/Routledge, 1991.

42. مدوري، يمينة: إشكالية التعلق لدى الطفل. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية. ع. 14-13، 2015. ص. 66-80

43. Bowlby, J.: Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss. New York: Basic Books, 1969.

44. أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم: أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 5(1)، 2009، 45-57.

45. أبو غزال، معاوية: النمو الإنفعالي والإجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2009.

46. المرجع نفسه، ص (43).

47. المرجع نفسه، ص (45).

48. Passer & Smith.: Psychology the Science of Mind and Behavior. 3rd edition. New York: McGraw-Hill Companies, 2007.

49. أبو غزال، معاوية: النمو الإنفعالي والإجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2009.

50. المرجع نفسه، ص (49).

51. Armsden, G. C., & Greenberg, M. T.: The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 1987, 427–454.

52. Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F.: The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 17, 2010, 103-130.

53. Armsden, G. C., & Greenberg, M. T.: The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 1987, 427–454.

54. Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F.: The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 17, 2010, 103-130.

55. Rosenblum GD, Lewis M: Emotional development in adolescence. In Adams GR, Berzonsky MD (Eds), Blackwell Handbook of Adolescence. Blackwell Publishing, Malden, MA, 2006.

56. Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F.: The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 17, 2010, 103-130.

57. Cassidy, J.: Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 1994, 228–283.

58. Van der Kolk, B. A., & Fisler, R. E.: Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of the Menninger Clinic, 58*(2), 1994, 145–168.

59. Cassidy, J.: Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 1994, 228–283.

60. Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J.: Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2), 1985, 66–104.

61. العنزي،هند واليوسف، رامي: أنماط التعلق وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي لدى أطفال الروضة بدولة الكويت. مجلة دراسات، 46 (2)، 2019، 69-88.

62. Abtahi, M, & Kerns, K. A.: Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task. Attachment & human development, 19(3), 2017, 221–242.

63. Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L.: Indirect Effects of Emotion Regulation on Peer Acceptance and Rejection:The Roles of Positive and Negative Social Behaviors. Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press), 62(4), 2016, 415–439.

64. سلوم، هناء: استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات: دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، 2016.

65. Garnefski, N., Kraaij, V.: Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Personality and Individual Differences. (40), 2016, p. 1659-1669.

66. Garnefski, N.: Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. Journal of Adolescence. vol 28, 2015, p. 619–631.

67. Mihalca, A., Tarnavska, Y.: Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning in Adolescents. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 82, 2013, 574-579.

68. أبو غزال، معاوية محمود، وفلوة، عايدة: أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. المجلة الأردنية، في العلوم التربوية، مجلد 10، العدد 13، 2015.

69. Parrigon, K., Kerns, K., Abtahi, M and Koehen, A.: Attachement and Emotion in Middle Childhood and Adolescence. Psychological Topics, 24(1), 2015, 27-50.

70. Sorić, I., Penezic, Z., & Burić, I.: Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. Psihologijske Teme. 22, 2013, 325-349.

71. Akhtar, Z.: Attachment styles of adolescents: Characteristics and contributing factors. Academic Research International, 2(2), 2012, 613.

72. يعقوب، صالح: مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالى بالعراق. مجلة جامعة ديالى، 6(4)، 2011، 14-66.

73. Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R.: Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*(1), 2010, 37-47.

74. Armsden, G. C., & Greenberg, M. T.: The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 1987, 427–454.

75. المرجع نفسه، ص (431).

76. المرجع نفسه، ص (432).

77. المرجع نفسه، ص (434).

78. Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P.: Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. Personality and Individual Differences, 30, 2001, 1311–1327.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الزغول، رافع (2006). **التنشئة الإجتماعية والتعلق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سلوم، هناء (2016). **استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات: دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

شريم، رغدة (2009). **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة، ط1،عمان،الاردن.

العنزي، هند واليوسف، رامي (2019). أنماط التعلق وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي لدى أطفال الروضة بدولة الكويت. **مجلة دراسات**، 46 (2)، 69-88.

أبو غزال، معاوية (2009). **النمو الإنفعالي والإجتماعي**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

أبو غزال، معاوية محمود، وفلوة، عايدة (2015). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 10، العدد 13.

أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم (2009)، أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، 5(1): 45-57.

محاميد، علي (2017). **أنماط التعلق السائدة بين المتنمرين في المدارس الإعدادية في منطقة أم الفحم الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مدوري، يمينة. (2015). إشكالية التعلق لدى الطفل. **مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية**. ع. 14-13، ديسمبر 2015. ص. 66-80.

يعقوب، صالح (2011). مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالى بالعراق. **مجلة جامعة ديالى**، 6(4)، 14-66.

List of Sources and References

Abtahi, M, & Kerns, K. A. (2017). Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task. *Attachment & human development*, 19(3), 221–242.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.

Akhtar, Z. (2012). Attachment styles of adolescents: Characteristics and contributing factors. *Academic Research International*, 2(2), 613.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454. https://doi.org/10.1007/BF02202939

Barker, R. (1999). *The Social Work Dictionary*, Washington, DC,NASW 1999 PRESS.

Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2016). Indirect Effects of Emotion Regulation on Peer Acceptance and Rejection:The Roles of Positive and Negative Social Behaviors. *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press), 62(4), 415–439.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss. New York: Basic Books.

Brodzinsky, D.M. & Gormly, A., & Ambron, S. (1986) *Lifespan Human Development* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228–283. https://doi.org/10.2307/1166148

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333.

Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology*, 40(6), 1123.

Dan-Glauser, E. S., & Gross, J. J. (2013). Emotion regulation and emotion coherence: evidence for strategy-specific effects. *Emotion*, 13(5), 832.

Delaney, K. (2006). Following the affect: learning to observe emotional regulation. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 19. Pp. 175-181.

Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10, 120-124.

Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (2000). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2)m 131-149.

Erdelyi, M.H. (1993). *Repression: The mechanism and the defense*. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), Handbook of mental control. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation.* New York, NY, US: Cambridge University Press.

Garnefski, N. (2015). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*. vol 28. Pp: 619–631.

Garnefski, N., Kraaij, V. (2016). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*. (40). Pp: 1659-1669.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books

Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(4), 271-276.

Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.

Gross, J.J. (2014). *Emotion regulation Conceptual and empirical foundations.* Handbook of emotion regulation, 2, 3-20.

Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F. (2010). The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. TPM - Testing, Psychometrics, *Methodology in Applied Psychology*. 17. 103-130.

Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and emotion*, 25(3), 400-412.

Hyekyung, C & Daniel, S. (2013). Quality of Parent-Child Relationship, Family Conflict, Peer Pressure and Drinking Behaviors of Adolescents in an Asian Context: The Case of Singapore, *Springer*, (110),3,(1141-1157).

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). The Guilford Press.

MacKlem, G.L.. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. 10.1007/978-0-387-73851-2.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66–104. https://doi.org/10.2307/3333827

Mauss, I.B., Bunge, S.A., & Gross, J.J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology compass*, 1(1), 146-147.

Mihalca, A., Tarnavska, Y. (2013). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning in Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 82. 574-579. 10.1016/j.sbspro.2013.06.312.

Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). *The Neural Architecture of Emotion Regulation.* In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 87–109). The Guilford Press.

Omran, M. (2011). Relationships between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety. *Open Journal of Psychiatry*. 1. Pp: 106-109.

Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (Eds.). (1991). *Attachment across the life cycle.* Tavistock/Routledge.

Parrigon, K., Kerns, K., Abtahi, M and Koehen, A. (2015). "Attachement and Emotion in Middle Childhood and Adolescence". *Psychological Topics*, 24(1), 27-50.

Pascual, A., Conejero, S., & Etxebarria, I. (2016). Coping strategies and emotion regulation in adolescents: Adequacy and gender differences. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 1–4. doi:10.1016/j.anyes.2016.04.002

Passer & Smith. (2007). *Psychology the Science of Mind and Behavior*. 3rd edition. New York: McGraw-Hill Companies

Philippot, P., & Feldman, R. S. (Eds.). (2004). *The regulation of emotion.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rosenblum GD, Lewis M (2006) *Emotional development in adolescence*. In Adams GR, Berzonsky MD (Eds), Blackwell Handbook of Adolescence. Blackwell Publishing, Malden, MA.

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). *Self-regulation and emotion in infancy*. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), New directions for child development, No. 55: The Jossey-Bass education series. Emotion and its regulation in early development (p. 7–23).

Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology,* 42(1), 5–37. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5

Santrock, J.W.(2003). *Adolescence*. New York, McGraw-Hill.

Shumaker, Deutsch,& Brenninkmeyer. (2009). How Do I Connect? Attachment Issues in Adolescence. *Journal of Child Custody*. 6(1). 91-112. 10.1080/15379410902894866.

Smetana, J. G. (2000). Middle-class African American adolescents' and parents' conceptions of parental authority and parenting practices: A longitudinal investigation. *Child Development*, 71, 1672–1686.

Sorić, I., Penezic, Z., & Burić, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psihologijske Teme*. 22. 325-349.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.

Underwood, M. K., &*Rosen*, L. H. (2011). *Social development: Relationships in infancy, childhood and adolescence*. New York: Guilford Press.

van der Kolk, B. A., & Fisler, R. E. (1994). Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of the Menninger Clinic,* 58(2), 145–168.

Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 32(1), 37-47.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,* 27(2), 155–168. https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014

Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 331–343.

أسباب ضعف التحصيل لدى طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين

ايمان احمد محمود ماضي*

تاريخ الاستلام 2021/4/6 تاريخ القبول 2021/6/13

ملخص

هدفت هذه الدراسة هو التعرف إلى أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في القراءة من وجهة نظر المعلمين وسبل معالجتها، ومن أجل تحقيق الأهداف المنشودة للدراسة. تم اختيار (35) مدرسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة من أصل (51) مدرسة واختيار (100) معلم ومعلمة من هذه المدارس من أصل (300) معلم ومعلمة بنسبة 30%،و تم استطلاع رأي ل(25) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، من الصف الأول إلى الثالث من مديرية لواء ديرعلا.

واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة قامت بإعدادها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت من (14) فقرة،وقد توصلت الدراسة على المستوى الكلي إلى أن درجة الضعف كانت عالية، لأسباب الضعف في مجال القراءة، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (.53)، وعدد الفقرات، التي حصلت على درجة ضعف عال (10)، وعدد الفقرات التي حصلت على درجة ضعف متوسط (4). ومن نتائج سبل علاج ضعف القراءة التي حصلت على المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على مراعاة ميول ورغبات الطلبة أثناء تأليف الكتب المدرسية في ضوء النتائج المتحققة، بنسبة (20%)، والفقرة التي حصلت على أدنى درجة ضعف، الفقرة التي تنص على إشراك الطلبة في الإذاعة المدرسية بنسبة (4%). وتوصلت الباحثة إلى بعض التوصيات التي توصي بها، ومنها ضرورة الحد من الغياب المتكرر للطالب عن المدرسة، وذلك من خلال التواصل بين المدرسة والبيت.

وتنمية معلمي المرحلة مهنيا، وذلك بتدريبهم على كل ما هو جديد في أساليب تدريس القراءة، وإطلاعهم على أساسيات تدريس طلبة الصفوف الثلاث الأولى وبالأخص القراءة، والتأكيد على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، على أساليب تدريس جديدة، وحديثة للقراءة. والأخذ بعين الاعتبار، أهمية التقويم التشخيصي للطلبة بداية العام الدارسي،والفصل الدراسي، وتوعية المعلمين لذلك ومتابعتهم من قبل مشرفيهم من خلال الزيارات الدورية لهم خلال العام الدراسي، للوقوف على نقاط الضعف والقوة لدى كل طالب.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مديرة مدرسة الخنساء الاساسية المختلطة، مديرية تربية وتعليم لواء ديرعلا، الأردن.

The Reasons for the Poor Achievement of Students in the Three Basic Grades in Reading and Ways to Address Them from the Point of View of Teachers

Eman A. Mathi, *Principal of Al-Khansa Elementary Mixed School, Directorate of Education, Deir Alla District, Jordan.*

Abstract

This study aimed to identify the reasons for the poor achievement of students in the first three grades in reading from the teachers' point of view and ways to address them, and in order to achieve the desired objectives of the study. (35) schools were selected using a simple random sampling method out of (51) schools, and (100) teachers were selected from these schools out of (300) male and female teachers at a rate of 30%, and an opinion poll was conducted for (25) teachers of the basic stage , from the first to the third grade of the Deir Alla District Directorate.

The researcher used a questionnaire as a tool that she prepared to achieve the objectives of the study, which consisted of (14) paragraphs. The study concluded at the total level that the degree of weakness was high, due to the reasons for weakness in the field of reading, with an arithmetic mean (3.86) and a standard deviation (.53), and the number of The paragraphs that got a high degree of weakness (10), and the number of paragraphs that got a medium degree of weakness (4). Among the results of ways to treat poor reading that ranked first is the paragraph that states that students' tendencies and desires are taken into account while writing school books in light of the achieved results, at a rate of (20%), and the paragraph that got the lowest degree of weakness, the paragraph that states that students should be involved in the radio school at a rate of 4%. The researcher reached some recommendations that she recommends, including the need to reduce the frequent absence of students from school, through communication between school and home.

And the development of teachers of the stage professionally, by training them on everything new in the methods of teaching reading, and informing them about the basics of teaching students of the first three grades, especially reading, and emphasizing the importance of training teachers during the service, on new and modern teaching methods for reading. And taking into account the importance of the diagnostic evaluation of students at the beginning of the school year and the semester, and raising the teachers' awareness of that and following them up by their supervisors through periodic visits to them during the school year, to find out the strengths and weaknesses of each student.

المقدمة

تتكون العملية التربوية من ثلاثة عناصر رئيسة وهي المعلم والطالب والمنهاج، والتربية الحديثة تولي الطالب أهمية كبيرة، لأنه محور العملية التعليمية التعلمية، وغايتها وهدفها، حيث تتمحور حوله كل الجهود وترصد الإمكانات لخدمته ولذلك يركز المنهج على تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى، لأنها عملية تأسيس تؤثر بجميع المراحل، ولأنها تعتبر وسيلة تواصل مع الطالب وتواصل الطالب مع غيره، ومن خلال هذه الوسيلة يتم تحقيق أهداف تعليمية تعلمية فإذا كان هناك ضعف في مهارتي القراءة والكتابة يصبح هناك خلل في عملية الاتصال، ولذلك خصصت وزارة التربية والتعليم حصص تقوية للقراءة والكتابة،لأن الضعف في القراءة والكتابة يؤثر على جميع المراحل فالقراءة تأسيس لبناء، فإذا كان الأساس ركيكاً، فإن البناء سوف يكون ركيكاً وضعيفاً وفي النهاية لا يلبث أن ينهار.

وتعد اللغة وسيلة اتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ويحصل على مراده وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر، وأداة للتفكير، وتعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب لدى دخوله المدرسة، ولكونهما أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج بشكل أفضل في المجال التعليمي. وإن للقراءة والكتابة أهميةكبيرة، حيث تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة،وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة (جبايب، 2010).

ويتفق التربويون في أن مفهوم القراءة كان سهلا يسيراً، ويتمثل في البداية بتمكين المتعلم من تعرف الكلمات والحروف، ونطقها من مخارجها الصحيحة، وأثبت التربويون أيضا أن القراءة ليست عملية ميكانيكية، تقوم على مجرد تعرَف الحروف والكلمات والنطق بها، بل إنها عمليةمعقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر العملية التربوية. (احمد، 1989).

"إن التأخر القرائي له آثار سيئة، تمتد إلى ميادين المعرفة الأخرى فهو يؤدي إلى التأخر الدراسي عامة، وبه يعجز التلميذ عن التعبير عما يجول في نفسه، لضعف حصيلته اللغوية ولا يحسن الإستجابة لتوجيه معلميه، لما يقع منه من خطأ في فهم هذه التوجيهات". (الملا، 1987، ص 128).

وللوقوف على مشكلات الضعف، ومقترحات للمعالجة عند طلبة المرحلة الأساسية في القراءة فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لتحقيق هذا الهدف.

مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على أسباب ضعف التحصيل لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة من وجه نظر المعلمين وسبل علاجها.

أسئلة الدراسة: شغل الضعف الدراسي حيزا كبيرا من اهتمام الباحثيين والتربوين وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم ولقد حاول العلماء القاء الضوء على جوانب الضعف وأسبابها وطرق تشخيصها، وتحددت مشكلة الدراسة بهذه الأسئلة:

1- ما أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما سبل علاج ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مهارتي القراءة وتمشيا مع أهداف وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى التأكيد على تعليم القراءة بالتعاون مع أكاديمية الملكة رانيا العبدالله، من خلال مبادرة القراءة والكتابة بالطرق الحديثة وتشخيص الضعف ومعالجته:

أولا: الأهمية النظرية.

1- المساعدة في رفع مستوى الطلبة في القراءة.

2- مساعدة المعلمين على كيفية التعامل مع الطلبة الضعاف في القراءة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

1- تنمية مهارات اللغة العربية (القراءة)، لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى وجعلها المحور النشط الذي يعمل على تأسيس الطلبة بشكل سليم.

2- ترسيخ المهارات القرائية المناسبة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى، والتي يمكن ان يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية.

محددات الدراسة وحدودها:

تم تحديد نتائج الدراسة بما يلي:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس لواء ديرعلا في مديرية لواء ديرعلا في محافظة البلقاء.

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس مديرية لواء ديرعلا في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.
- المحددات الموضوعية: تحددت الدراسة بأداتها ودلالات الصدق والثبات المستخرجة.

أنموذج الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الوصفية التحليلية، إلى تتبع مشكلات الضعف لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في منطقة ديرعلا وتسجيل أسباب الضعف عند الطلبة، وتحاول أن ترصد أسباب الضعف ونسبة شيوعها وانتشارها، وتحاول أن تقترح طرقاً لعلاج هذا الضعف عند الطلبة ومعرفة المصدر الأساسي لهذا الضعف.

التعريفات الإجرائية

القراءة:- "هي عملية عقلية معقدة، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، عن طريق عينه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني،كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني النفسية المرتبطة بالقراءة إلى درجة كبير" (عطا، 1986، ص119).

وتعرف القراءة إجرائيا: عملية تفاعلية بين الطالب والنص المقروء، في مناهج اللغة العربية لطلبة الصفوف الثلاث الأولى، من خلال التعرف على الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة. ضعف التحصيل: هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية والسياسية (يوسف، 2006).

ويعرف ضعف التحصيل إجرائيا بأنه: هو عدم وصول الطالب إلى تحقيق الأهداف المحددة له في مناهج اللغة العربية وبالذات في القراءة والكتابة، وعدم وصوله إلى المستوى المتوقع منه تحقيقه.

طلبة الصفوف الثلاث الأولى:- هم طلبة المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الصف الثالث الأساسي في الأردن في مديرية لواء ديرعلا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.

المعلمون:- هم معلمو الصفوف الثلاث الأولى في لواء ديرعلا من الصف الأول إلى الثالث للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020

أولا: الإطار النظري

إن الجهود المبذولة لتحسين مستوى مهارات الطلبة في اللغة العربية كبيرة، إلا أن هناك ضعفا واضحا في تحصيل الطلبة لمهارات اللغة العربية، ويظهر الضعف في نتائج الاختبارات وتدني مهاراتهم الكتابية وضعف التعبير عن حاجاتهم بلغة سليمة.(أبو عرابي،2015)

"يبدأ الطلبة تعلم القراءة في الصف الأول الأساسي بمتوسط يصل إلى السادسة من العمر، ويفترض أيضا أن يكون الطفل قادرا بعد نهاية العام الدراسي الأول، على حل الرموز اللغوية، جميعا وترجمة هذه الرموز إلى أصوات منطوقة، ويقوم بربطها بدلالاتها الذهنية والعمل على رسمها أيضا، بالإضافة إلى قراءة عدد من الجمل والكلمات البسيطة، وهو يتعلم ذلك من خلال منهج مخصص أعد لذلك، بحيث يستمر تعلم الطالب للغة عبر مستويات متفاوتة ومختلفة، حتى يصبح قادرا على الانطلاق في مرحلة يحددها بعضهم ببداية الصف الرابع الأساسي وإن نظرة مثالية فاحصة لواقع الطلاب في المدارس تظهر الحقائق الآتية: ضعف قدرة بعض الطلبة على حل الرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات منطوقة، مع ربطها بدلالتها الذهنية، منذ الأشهر الأولى في الصف الأول الأساسي، حيث ينسى بعض الطلاب لسبب أو لآخر قراءة الجمل والكلمات والحروف التي نظموها في دروس سابقة ". (زايد، 2008، ص15).

وترى الباحثة بالنسبة لأسباب ضعف القراءة، أن هناك أيضا مجموعة أخرى من الحقائق متممة لما سبق كما ورد في الأعلى، وأولها ربما يعود إلى ضعف تأليف الكتب وفق معايير علمية تربوية، وربما يكون إهمال المعلم لدليل المعلم، ويمكن أن يكون ضعف كبير جدا في دور المكتبات، وضعف مهارة المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة للقراءة.

إن من صنوف الأخطاء القرائية أن يزيد الطفل أو ينقص حرفاً في الكلمة: وكذلك القراءة ببطىءوالفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

وترى الباحثة أن القراءة وسيلة الطالب للتحصيل فى المواد الدراسية الأخرى من هنا كان الاهتمام بالقراءة وتعليمها فى المدرسة الأساسية، إلا أن مؤشرات الواقع تشير إلى ضعف التلاميذ فى القراءة وتعدد أخطائهم، وتبرز مشكلة العسر القرائى بين تلاميذ هذه المرحلة بصورة واضحة وجلية، فالعسر القرائى يترك آثاراً سلبية على التلاميذ تتمثل فى الشعور بالنقص والضعف والإحباط مما يؤدى بهم إلى الهروب من المدرسة وفى بعض الأحيان التسرب، ويمثل العسر القرائى مشكلة على المستويين المحلى والعالمى وبنسب لا يستهان بها، مما يشكل عبئاً وفاقداً حقيقياً بين تلاميذ تؤهلهم قدراتهم العقلية للنجاح والتفوق أحياناً إلا أن صعوبات القراءة تعوقهم عن ذلك. لذا فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم يعد أمراً ضرورياً.

أهمية القراءة:

"تنمية الملكة اللسانية من خلال كثرة القراءة والاطلاع على نماذج مختلفة من أساليب التغيير وتنمية التذوق الأدبي، والقدرة على تحليل المقروء ونقده وزيادة المحصول اللغوي لدى المتعلمين، وتنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها،و وسيلة اتصال بين الأفراد مهما تباعدت المسافات، وعن طريقها يتذوق الصغار الأدب والقيم، التي تحقق لهم الراحة النفسية وتغرس في نفوسهم الطمأنينة، وعن طريقها يقرأ التلميذ القصص والكتب الأخرى غير اللغة العربية، بسبب قدرته على اللفظ بشكل صحيح". (عطية،2007،ص4)

ونستخلص أنه ليس من قبيل المصادفة أن تكون أول آية في القرآن الكريم، "أقرأ باسم ربك الذي خلق"، (آية رقم (1)، سورة العلق) وإنما هي إشارة الى ضرورتها للفرد،لأنها جاءت بصيغة الأمر، وأيضا نفع القراء ليس قاصرا فقط على الحاضر، بل إن القراءة طريق لاكتشاف المجهول، دليل قوله تعالى " علم الانسان ما لم يعلم " (آية رقم (5) سورة العلق) فمن خلال هذا الأمر، وجدت الباحثة أنه من الضروري أن نبحث في أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة، ليس مرة واحدة بل مرات عدة حتى نستطيع الوقوف عليها الأسباب ونضع لها سبل العلاج.

ونظرا لأهمية القراءة فقد اهتم بها البحث العلمي منذ فترات طويلة، فقد بدأت الدراسة المنظمة لعملية القراءة منذ ثمانينات القرن التاسع عشر، وتأثرت بعلم النفس التجريبي. وظل الأمر كذلك حتى السنوات العشر الأولى من القرن العشرين، إذ ظهرت المدرسة السلوكية، التي كان محور اهتمامها المظاهر السلوكية الخارجية للفرد، وفي العقد الرابع من القرن العشرين اهتم علم النفس التربوي بالاختبارات والمقاييس، وفي خمسينات وستينات ذلك القرن اهتم أكثر بتحديد مفهوم القراءة، والشروط الواجب توافرها في القراءة الجيدة، وكان للنظرية المعرفية وعلم نفس النمو، أثرهما البين في تحديد النماذج المختلفة لعملية القراءة، والأشكال المختلفة لها (عبد الوهاب وكردي وجلال، 2002).

أهداف القراءة

والأهداف العامة للمرحلة الأساسية الدنيا كما وردت في الخطوط العريضة للمنهاج تنص على اعتزاز الطلبة بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم، واكتساب قدر من القيم الإيجابية و العادات الحميدة، والإقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية، والتدرب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يسمع، ونطق الحروف من مخارجها الصحيحة، والقراءة بفهم للمادة المشكولة قراءة جهرية صحيحة معبرة والقراءة بفهم لمادة القراءة الصامته بسرعة مناسبة والكتابة

الواضحة الخالية من الأخطاء ومراعاة قواعد النسخ في كتاباتهم واكتساب ثروة لغوية تمكنه من التعبير، والتعبير بلغة فصيحة سهلة، وحفظ آيات قرآنية كريمة قصيرة،ومحاكاة الأنماط اللغوية التي تعرض لهم (الحوامدة , وأبو شرخ، 2005)

أما نصيرات (2006) فيذكر أن أهداف القراءة تأتي على مستويين: المستوى المتعلق بإتقان المهارة نفسها، والمستوى المتعلق بالمحتوى المقروء. ففي المستوى الأول تكون الأهداف: تمكين المتعلم من قراءة نصوص عامة مختلفة، وتمكينه من تطوير استراتيجيات وأساليب تتلاءم وطبيعة النص المقروء، والتمكن من اللغة ذاتها من حيث البنية والتراكيب والمفردات، وبناء خلفية معرفية يُستفاد منها لاحقاً، ومعرفة نظام اللغة في مستوياته المختلفة (النحوية، والصرفية، والدلالية، والصوتية)، وتطوير عقلية ناقدة للنصوص المقروءة. وتأتي الأهداف المتعلقة بالمحتوى المقروء متضمنة: القراءة من أجل تحقيق النجاح في المواد الأكاديمية، والقراءة من أجل الاستمتاع، والقراءة من أجل التفاعل مع الثقافة الجديدة، كقراءة الصحف والمجلات والكتب المختلفة.

وظائف القراءة

من وظائف القراءة أنها تعتبر وسيلة اتصال وتواصل حيث التركيز على الفهم والتفسير وتطبيق المقروء والحكم عليه، ومصدر للحصول على المعارف والمعلومات والمتعة، وأداة من أدوات الفهم والاستيعاب، ووسيلة رئيسة من وسائل التعلم والتعليم والتحصيل الدراسي، وأداة للوقوف على الماضي، ووسيلة لتنمية الفكر، فمن خلالها تزداد المعرفة وتتوسع، وسيلة للتفاهم بين أفراد المجتمع بعضهم ببعض، ونافذة يطل منها المرءعلى الفكر الإنساني (أبو حمدة، 2001).

معوقات القراءة

وهنالك عدة معوقات للقراءة منها:

برامج التلفزيون، حيث إنه تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال يقضون وقتا طويلا في مشاهدة برامج التلفزيون المختلفة، تفوق الوقت الذي يقضونه في صفوفهم المدرسية،ولا يكون لديهم الوقت الكافي لمتابعة تحضير دروسهم وواجباتهم المدرسية.

وعدم توفر مكتبات الأطفال وكثرة الواجبات المدرسية، وغلاء أثمان الكتب والقصص والاعتماد على التلقين، وتأخر بداية سن القراءة إلى سن السادسة، وهي السن التي ينضم فيها الأطفال للمرحلة الابتدائية، وفي بعض الأحيان إلى ما بعد هذا السن المهم أن تبدأ عادة القراءة مع تعرف الأطفال على الأشكال والصور والاستماع للقصص، وهي تروى وخروج المرأة للعمل،

وإن غياب الأم أو الأب عن المنزل لفترات طويلة تتسبب في بعد الطفل عن القراءة والمطالعة الخارجية، بل إلى تراجع تحصيل الطفل الدراسي وانشغاله بمشاهدة برامج التلفزيون، والأوضاع الاقتصادية من الأمور التي تعيق الأسرة في تعهد اطفالها وتربيتهم، فإن الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تمر بها غالبية الأسر في غالبية الوطن العربي، بحيث يصعب شراء الكماليات، كالكتب والقصص لأطفالها.

وسوء الأحوال السكنية فإنَ هناك أُسراً تعيش في مساكن مزدحمة،شديدة الجلبة والضوضاء، رديئة التهوية، وهذه الأوضاع داخل البيوت تشجع الأطفال على الخروج الى الشارع، وكثيرا ما يشجعهم على ذلك الأهل تخلصا من مضايقتهم، ومثل هذه الأوضاع لا تشجع على القراءة. (سلامة، وأبو مغلي،2011)

وقد حدد (قطامي، 2003) صعوبات القراءة وتتمثل بما يلي قلب الأحرف وتبديلها وحذف بعض الكلمات أو أجزاء منها وضعف التمييز بين حروف العلة، وإبدال بعض الكلمات بأخرى لها نفس المعنى، وتكرار قراءة الكلمة أو الجمل أكثر من مرة دون مسوغ، قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة, أو بطريقة بطيئة وإضافة بعض الكلمات أو المقاطع أو الأحرف غير الموجودة، إلى الكلمة المقروءة وضعف التمييز بين الأحرف المتشابه كتابة والمختلفة لفظا, وكذلك ضعف التمييز بين لأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة لفظا وصعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة, والانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي.

أساليب تشخيص الضعف في القراءة

ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء القراءة، ومقارنة تلك القراءة بقراءة زملائه في الصف،استخدام اختبار لقياس القدرة على القراءة، ملاحظة عمليات النمو، والنضج لدى الطالب النضج الجسمي والانفعالي والعقلي، وملاحظة أداءالطلبة،في تركيب الجملة وطريق القراءة.(الموسى، 2003).

وللقراءة مهارات كثيرة ومتداخلة، وما أورده سميث (smith, 1987)،. من هذه المهارات ما يلي: القدرة على ربط المعنى باللفظ، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى المناسب، والوعي بالوحدة الفكرية، واكتشاف الزيادة أو النقص، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والسيطرة على معاني الكلمة، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على تنظيم المكتوب، وتقويم المقروء، وتحديد أسلوب الكاتب، وإدراك أهداف النص، والقدرة على تطبيق الأفكار، والقدرة على إضافة أفكار جديدة.

من صعوبات تعلم القراءة: "صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها. قلب الحروف، أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة. قراءة الكلمات البسيطة خطأ، أو حذفها أثناءالقراءة. التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة. فهم ضغيف أثناءالقراءة الشفهية أو الصامته". (الخطيب،2003،ص86)

وترى الباحثة أنه من صعوبات تعلم القراءة، أيضا صعوبة التمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل،والعجز عن المطابقة بين الصوت المنطوق والرمز المرسوم عند الكتابة،وضعف تمثيل الطول المناسب للحركات القصار منها والطوال.

ومن المعروف أن الهدف من درس القراءة لدى المتعلم في مراحل التعليم المختلفة يتمثل في تحقيق القدرة على التمييز التام بين أصوات الحروف الهجائية 1 ب- ب- ب جـ - جـ - ج والقدرة على التمييز التام بين أشكال الحروف الهجائية ويحسن الإلقاء ويقرأ قراءة جهرية سليمة ومعبرة ويقرأ قراءة صامتة فاحصة معتمداً على استخدام مهارات التمييز والاستنتاج والتقويم ويراعي علامات الوقف والترقيم في القراءة. (مدكور، 2007)

وتتلخص طرائق تعليم القراءة للمبتدئين في نوعين:

الطريقة التركيبية (الجزئية) أولا: طريقة الأبجدية(الهجائية) والطريقة الصوتية.

الطريقة التحليلية (الكلية) ثانيا: طريقة الكلمة وطريقة الجملة(درويش،2009)

ويضيف (عمار، 2010)، إلى أنه يعود ضعف الطلبة في القراءة إلى عدم مراعاة واضعي المناهج للمرحلة العمرية حيث يعمدون في كثير من الدروس إلى حشر عبارات وأمثال وأناشيد لا تتناسب مطلقا مع تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى وأيضا الطباعة السيئة وعدم تضمين الدروس صوراً ورسومات مناسبة ومحفزة للطلبة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

تعد ظاهرة ضعف الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة، في المرحلة الأساسية للصفوف الثلاث الأولى، من القضايا التي شغلت الباحثيين والدارسين، وهناك دراسات متعددة في هذا المجال قامت الباحثة بتقسيم هذه الدراسات إلى 1- دراسات عربية 2- دراسات أجنبية

الدراسات العربية

قام الراميني (2002) بدراسة في العراق وهدفت إلى الوقوف على أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة، مع تقديم المقترحات التي يراها المعلمون والمعلمات، مناسبة لتجاوز أسباب الضعف، وحددت الدراسة بمعلمي الصف الأول الابتدائي ومعلماته من الذين يستخدمون الطريقة الصوتية والتوليفية في مدينة بغداد، وزعت في بداية الأمر استبانة

مفتوحة شملت (50) معلماً ومعلمةً بصورة عشوائية، أما الاستبانة المغلقة فقد وزعها على (400) معلماً ومعلمة وقد تمت الإجابة على جميع الإستبانات من خلال الإستعانة بمشرفي المدارس الإبتدائية، إعتمد على النسبة المئوية وسيلة إحصائية للحكم على البيانات وعلى المنهج الوصفي، وكانت أهم النتائج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، على استراتيجيات تدريس حديثة ملائمة للطلبة الصف الأول، وجذب انتباه الطلبة باستخدام وسائل تعليمية جذابة.

دراسة رضوان (2002) وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام الطريقة الجزئية، في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها.في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة، واستخدمت المنهج الوصفي التجريبي، الذي يستخدم التجربة في اختبار الفروض، والمنهج التحليلي، وذلك من خلال تحليل محتوى كتاب القراءة، الجزء الأول للصف الأول، واختار مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقها على عينة من (200) طالب وطالبة من الصف الأول الأساسي، تم اختيارهم عشوائيا،وأبرز نتائج الدراسة، أن المجموعة التجريبية من البنين والبنات تفوقت على المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي لإختبار مهارات القراءة،حيث ظهر ذلك التفوق جليا منة خلال عرض الجداول الدراسية، وأن المجموعة التجريبية (بنين وبنات)، الذين تعلموا القراءة بالطريقة الجزئية المقترحة،والمجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الحالية التقليدية لصالح المجموعة التجريبية الطريق الجزئية المقترحة.

دراسة السيد (2003) وهدفت إلى التعرف إلى مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة (1027) تلميذة بواقع (469) تلميذة و(531) تلميذا قد استخدمت ثلاث أدوات، هي مصفوفات ريفن المتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي كشفت نتائج الدراسة ان نسبة (16%) من مجموع أفراد عينة عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقلياً منخفضو التحصيل، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة (12.3%) لديهم صعوبات في الكتابة.

دراسة الجميلي (2004) وهدفت إلى معرفة صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وأجريت الدراسة في جامعة بابل، كلية التربية واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (300) معلما ومعلمة، تم اختيارهم من (100) مدرسة من مدارس بغداد و(28) مشرفا ومشرفة من مديريات التربية التابعة لمحافظة بغداد، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق هدف بحثها، واستخدمت معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح والوزن المئوي، وتوصلت إلى النتائج التالية: قلة الوعي بأهمية

الوسائل التعليمية، التي تزيد من فاعلية الدراسة وقلة المام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة،وغياب المعلم المتخصص، أدى الى صعوبة تعليم القراءة والكتابة.

وقام هادي (2005) بإجراء دراسة في جامعة بابل واستهدفت معرفة مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرالمعلمين والمشرفين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استعمال الاستبانة أداة لتحقيق أهداف دراسته، طبقت على عينة بلغت (204) من المعلمين والمعلمات بواقع (71) معلما، و(133) معلمة يتوزعون بين (110) من المدارس الإبتدائية في محافظة بابل و(4) مشرفين بواقع (3) مشرفين، ومشرفة واحدة، وكانت النتائج كما يلي ـ أكثر المعلمين والمعلمات لم يطلعوا على أهداف تعليم القواعد، وعدم مراعاة ميول ورغبات الطلبة اثناء تأليف الكتب المدرسية، وضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تعليم قواعد اللغة العربية.

دراسة الموسوي (2008) والتي أجريت في العراق وكان الهدف منها معرفة أسباب ضعف تحصيل طلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية من وجة نظر المعلمين. وحددت الدراسته بمعلمي المرحلة الأولى في مدارس بغداد، وتم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ووزعت في بداية الأمر إستبانة مفتوحة شملت (130) معلما ومعلمة بصورة عشوائية، أما الإستبانة المغلقة فقد وزعها على (130) معلما ومعلمة أيضا،وتم الاعتماد على معامل ارتباط Pearson والنسبة المئوية، والوسط المرجح، والوزن المئوي وسيلة إحصائية للحكم على البيانات التي حصل عليها، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج ومنها أن الغياب المتكرر للطلبة له اثر كبير في ضعف التحصيل وبناءعلى ذلك تم تقديم توصيات، ومقترحات للإفادة منها في تدريس العروض للطلبة.

دراسة الموسوي (2009) وهدفت إلى التعرف على الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، من مرحلة التعليم الأساسي في القاهرة، وتعرف الأسباب الأكثر حدة التي أدت إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وموجهيها والتعرف على إختلاف وجهات نظر معلمي وموجهي اللغة العربية، في الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (174) معلما ومعلمه و(18) موجها،وتم الإعتماد على المنهج الوصفي، وقد تم بناء استبانة تضمنت (87) فقره، موزعه على (10) مجالات وكانت نتائج الدراسة كما يلي:-

أسباب تدني التحصيل هي التأسيس الضعيف للتلميذ، وعدم اهتمام أولياء الأمور بتنمية مهارتي القراءة والكتابة، لدى ابنائهم ونظام الترحيل المتبع في الصفوف الأولى، وضعف تعاون

الأسرة مع المدرسة، وندرة وجود مكتبات مدرسية، وأيضا قلة المحفزات المادية والمعنوية، تغيب المعلم أثناء فترة الدراسة.

أجرى جبايب (2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي في مدارس غزة، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة، (44) ذكورا و(79) اناثا، وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائيا وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكما توجد فروق في المؤهل العلمي ومن التوصيات ضرورة الإهتمام بالوسائل التعليمية والكشف المبكر عن مواطن الضعف والتركيز على موضوعي القراءة والكتابة.

دراسة البلوشية (2013) وهدفت الى معرفة واقع تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية، ومشكلاته لدى معلمي اللغة العربية،بمدارس محافظة الباطنية والداخلية في سلطنة عُمان، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، والبالغ عددهم (12) مدرسة بإعتبارها دراسة نوعية واعتمد على المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة،هدفها توضيح المعلم للأساليب والطرائق التي يستعين بها لتقديم الدرس لطلابه وكانت نتائج الدراسة كما يلي أن قلة استخدام المعلمين لدليل المعلم كان من الأسباب القوية في ضعف القراءة والكتابة كونه إطارا مرجعيا، وأيضا قلة تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

الدراسات الأجنبية

دراسة هوفر (Hoover.2001) وكانت بعنوان الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمونوالمعلمات في تعليم طلاب االمرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة.وقد استخدم أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة لطلاب.وقد كانت أهم النتائج أن يعتمد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل ورسم الصور ويضع الدائرة على الكلمات وأهمية المتابعة المستمرة لطريقة رسم الحروف رسم صحيح وعمل استبانة لمعرفة الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلاب لمهارة القراءة والكتابة وكانت العينة (200) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس من المعلمين والمعلمات في ولاية فرجينيا.

وهدفت دراسة بوجارد (Bouchard، 2002) إلى استقصاء قدرة تلاميذ الصف الثالث الأساسي على القراءة والكتابة في مدارس الاسكا شمال غرب كندا، ومعرفة الأخطاء الاملائية الشائعة لديهم.تكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثالث أحداهما من الذكور وعددها 28

تلميذا، والاخرى من الإناث عددها 32 تلميذه، أما أداة الدراسة فتمثلت بالاستبانة التي قام الباحث واختار مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت النتائج الى ان هناك علاقة موجبة بين قدرة التلاميذ على القراءة والتهجئة وقدرتهم على الكتابة الاملائية، وعلاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، وتوصلت ايضا انه لا يوجد علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

وهدفت دراسة كلاين (Klein, 2004) إلى معرفة أثر التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير والتعبير الكتابي لدى الطلبة في المدارس الأمريكية في واشنطن. واختار الباحث لذلك عينة مكونة من (85) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة. واعتمد على المنهج الوصفي التجريبي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة وقد أخضعت المجموعتين للإجراءات الآتية:

1- تكليف مجموعتي الدراسة بقراءة موضوع مختار، ثم الكتابة حوله.

2- تقديم مجموعة أسئلة حول الموضوع تجيب عنها المجموعة التجريبية فقط، ولا تُزود المجموعة الضابطة بهذه الأسئلة. على أن تكتب المجموعة التجريبية حول الموضوع مرة ثانية، بقصد تطوير فهمها. وتكتب المجموعة الضابطة مرة ثانية أيضاً.

3- تكليف المجموعة التجريبية بقراءة الموضوع قراءة موسعة، للتغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم، ثم يُطلب منهم كتابة الموضوع مرة ثالثة.

وقد اتضح أن هذه الكتابة الأخيرة اتسمت بالعمق، والتحليل، والتصنيف، والتسلسل.ومن نتائجه أنه يوجد تكامل واضح بين القراءة والكتابة وكل واحدة متتمة للأخرى.

دارسة هسين (Hsien, 2013) هدفت إلى تقصي حالات دارسية حول كيفية تدريس القراءة والكتابة لطلبة الصفوف الثلاث الأولى واتبع في د راسته المنهج النوعي حيث أجريت الدراسة على عينة (200) معلما ومعلمة باستخدام العينة العشوائية البسيطة في منطقة بريستول في ولاية فرجينيا وتم استخدام الاستبانة التي تم توزيعها على المعلمين والمعلمات واظهرت الدراسات ان هناك أسباب تدل على تدني مستوى الطلبة في القراءة والكتابة تعود الى الوضع الصحي للطالب والوضع الاقتصادي للاهل والى أخطاء في التهجيئة وصعوبة في تركيب الحروف وقلة تركيز الطالب اثناء سير الحصة

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي،القائم على جمع البيانات،وتصنيفها، وتنظيمها، وتحليلها، للتعرف على أسباب الضعف لدى طلبة الصفوف الثلاث

الأولى في منطقة ديرعلا وتسجيل أسباب الضعف عند الطلبة، ونسبة شيوعها وانتشارها، وتحاول أن تضع طرق لعلاج هذا الضعف عند الطلبة من وجهة نظر المعلمين

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في لواء ديرعلا موزعين على مدارس تربية لواء ديرعلا الأغوار الوسطى والذين بلغ عددهم 300 معلم ومعلمة لعام 2018/2017 موزعين حسب متغير الجنس اما عينة الدراسة فتكونت من 100 معلم ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الدنيا، ويشكلون ما نسبته 30 % من مجنمع الدراسة، وقد روعي في اختيارهم توزعهم حسب الجنس (ذكر، انثى) والمؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير)، وروعي تمثيلها لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1-5 و6-10 و11 فأكثر). ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة تبعا للمتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

			الجنس		المجموع
المتغير	الفئة	البيان	الذكور	الاناث	
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	التكرارات	9	2	11
		النسبة المئوية	9.0%	2.0%	11.0%
	بكالوريوس	التكرارات	19	61	80
		النسبة المئوية	19.0%	61.0%	80.0%
	ماجستير	التكرارات	4	5	9
		النسبة المئوية	4.0%	5.0%	9.0%
	المجموع	التكرارات	32	68	100
		النسبة المئوية	32.0%	68.0%	100.0%
الخبرة	من 1 – 5	التكرارات	11	21	32
		النسبة المئوية	11.0%	21.0%	32.0%
	6 – 10	التكرارات	13	16	29
		النسبة المئوية	13.0%	16.0%	29.0%
	11 فأكثر	التكرارات	8	31	39
		النسبة المئوية	8.0%	31.0%	39.0%
	المجموع	التكرارات	32	68	100
		النسبة المئوية	32.0%	68.0%	100.0%

أداة الدراسة

من اجل تحقيق اهداف الدراسة، تم تصميم استبانة لتحديد أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين وقد بنيت فقرات هذه الاستبانة اعتمادا على الادب التربوي واستطلاع الرأي.

إجراءات تنفيذ الدراسة

- تحديد مدارس العينة، تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس التابعة لمديرية لواء ديرعلا، وسيتم إختيار جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في هذه المدارس.
- تم بناء أداة الدراسة، وإجراء معاملات الصدق والثبات حسب الأصول.
- تم أخذ موافقة الجهات المسؤولة في مديرية لواء ديرعلا، لتطبيق الإستبانة في المدارس.
- تم عمل استطلاع رأي ل (100) معلم ومعلمة من خلال الإجتماع بهم وطرح مجموعة من سبل العلاج للقراءة والكتابة والاجماع على النقاط الأهم وتحويلها لنسبة مئوية تبين نسبة تأييد المعلمين والمعلمات لسبل العلاج الذي تم وضعها من قبل أهل الاختصاص من مشرفين ومعلمين استنادا للخطوط العريضة للمنهاج والأدب النظري.

وأيضا ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها تم استخدام استبانة مهارة القراءة من خلال الأدب النظري المتعلق بالقراءة، واستطلاع رأي المعلمين كما في جدول (2).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

أولا: استبانة ضعف التحصيل في القراءة:

الجدول (2): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية استبانة ضعف التحصيل في القراءة

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	
2	.302**
3	.355**
4	.346**
5	.451**
6	.710**
7	.573**
8	.637**

رقم الفقرة	معامل الارتباط
9	.684**
10	.678**
11	.648**
12	.561**
13	.326**
14	.375**

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، طورت استبانة لاستقصاء أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين وتكونت هذه الاستبانة من 14 فقرة للقراءة، فقد تم في هذه الخطوة الرجوع الى الأدب التربوي لاستقصاء الأسباب التي أدت الى ضعف الطلبة في القراءة وأيضا االرجوع لاستطلاع الرأي لدى المعلمين حول أسباب الضعف من وجهة نظرهم وصيغت على شكل فقرات، ونظمت في سلم تقدير خماسي التدريج، وضمت الاستبانة في صورتها الأولية 12 فقرة للقراءة، وروجعت ودققت ونقحت من حيث الصياغة واللغة،كما عرضت الاستبانة على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، ومشرفين تربويين ومعلمي لغة عربية وأساتذة من الجامعات الأردنية، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي اعدت له، في ضوء ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة وأصبحت الاستبانة مكونة من 14 فقرة لمجال القراءة ويبين الجدول (2) عدد فقرات القراءة ومعامل الارتباط.

صدق أداة الدراسة:

تحققت الباحثة من صدق الأداة من خلال الإجراءات المتبعة عبر مراحل تطورها

أولا التأكد من صدق المحتوى، وذلك بعرضها على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومشرفين تربويين في لواء ديرعلا ومعلمي لغة عربية في نفس اللواء وأساتذة من الجامعات الأردنية من المختصين في المناهج وطرق التدريس، لأبداء ملاحظاتهم فيما يتعلق بصلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى وضوحها، ومناسبتها للبيئة الأردنية وتم اعتماد اتفاق (80%) من المحكمين على ملاحظة الفقرة، لإبقائها في المقياس واعتماد مجالين في الاستبانة مجال القراءة ومجال الكتابة وجدول (3) يبين عدد الفقرات ضمن كل مجال.

الجدول (3): القراءة وعدد فقراتها ضمن الأداة

الرقم	المجال	عددالفقرات
1	القراءة	14

مؤشرات صدق البناء: حيث تم تطبيق المقاييس على (25) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وتم احتساب معاملات الإرتباط للفقرات في كل مقياس، بالأبعاد التي تنتمي إليها وبالدلالة الكلية للمقياس.

ثبات الاداة

- تم إيجاد مؤشرات ثبات المقاييس بطريقة إعادة الإستبانة وتطبيقها على عينة مكونة من (25) معلما ومعلمة خارج عينة الدراسة وبفاصل زمني مقداره أسبوعان، وتم إيجاد معامل كرونباخ الفا للاتساق الداخلي اعتمادا على إحصائيات الفقرة،وذلك لدى كل مجال من مجالات الاستبانة (القراءة والكتابة)، وعلى الآداة كاملة كما يبين جدول (4).

الجدول (4): معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

الرقم	البيان	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
	استبانة ضعف التحصيل في القراءة	14	.80

ويلاحظ من جدول (4) أن معامل الفا لمجال القراءة في الاستبانة ما بين80 وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. بعد ذلك، صيغت الفقرات والتعليمات بصورة نهائية، وبالانتهاء من هذه الخطوة أصبحت الأداة جاهزة لعملية التطبيق النهائي

طريقة تصحيح استجابات افراد العينة للفقرات

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لمعرفة أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين في تربية لواء ديرعلا. وقد تم تحديد درجات الأسباب حسب جدول (5) على النحو الاتي.

الجدول (5): طريقة تصحيح درجات المعوقات لدى أفراد العينة لفقرات الاستبانة

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

وقد أعطيت الدرجات الآتية لبدائل أداة الدراسة:

أسباب ضعف بدرجة موافق بشدة (5) درجات، وأسباب ضعف بدرجة موافق (4)، وأسباب ضعف بدرجة محايد (3)، وأسباب ضعف بدرجة غير موافق (2)، وأسباب ضعف بدرجة غير موافق بشدة (1) فإن تقييم فقرات الاستبانة سيكون كما مبين أدناه

1. الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.00) و(2.33) تعنى درجة سبب ضعف ضعيف.
2. الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34) و(3.67) تعنى درجة سبب ضعف متوسط.
3. الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي (3.68) فأكثر تعنى درجة سبب ضعف عال

نتائج الدراسة

وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة وسبل علاجها من وجه نظر المعلمين ويتناول هذا الفصل عرضا لاجابات أسئلة الدراسة في ضوءالتحليلات الإحصائية لبياناتها مرتبة حسب أسئلة الدراسة وهذه أسئلة الدراسة هي

1. ما أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما سبل علاج ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة من وجهة نظر المعلمين؟

الإجابة عن السؤال الأول

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال القراءة على فقرات الاستبانة وللدرجة الكلية على الاستبانة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج: كما في جدول (6) و(7).

1 - ما أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الاولى في القراءة من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الاولى في القراءة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	البيان	عدد الفقرات	الحد الأعلى للمتوسط	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	الانحراف المعياري	المستوى
	أسباب ضعف التحصيل في القراءة	14	54.05	3.86	.53	عال

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة ضعف التحصيل في القراءة

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
A2	غياب الطالب المتكرر عن المدرسة	1	4.23	.82	عال
A4	ضعف الطالب في التمييز بين الحروف المتشابهة	2	4.22	.84	عال
a3	ضعف قدرة الطالب على تحليل وتركيب الكلمات	3	4.19	.72	عال
A1	ضعف حاستي السمع والبصر عند الطالب	4	4.15	1.05	عال
A14	العجز عن المطابقة بين الصوت المنطوق والرمز المرسوم عند الكتابة	5	3.97	.94	عال
A12	اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة	6	3.96	.98	عال
A13	صعوبة التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع	7	3.90	.98	عال
A5	لدى الطالب ضعف في التآزر البصري الحركي	8	3.85	.89	عال
A11	قلة مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ	9	3.82	.94	عال
A7	الضعف في فهم معاني الكلمات لدى الطلبة	10	3.76	1.12	عال
A6	ندرة اهتمام المعلمين باللغة العربية الفصحى	11	3.56	1.14	متوسط
A10	تقصير المعلم في تقديم التغذية الراجعة للطلبة للاخطاء	11	3.56	1.14	متوسط
A9	يهمل المعلم الطلبة الضعاف	12	3.46	1.23	متوسط
A8	صعوبة في ادراك المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ	13	3.42	1.27	متوسط
المجموع الكلي		14	3.86	.53	عال

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول مجال القراءة وعدد فقراته (14) تراوحت بين (3.42) و(4.23) وأن المتوسط الكلي لهذا المجال، كما يبين الجدول (6) كان (3.86) وانحرافه المعياري (.53) وبدرجة سبب ضعف عال.

وقد جاءت الفقرة السادسة والتي تنص على (ندرة اهتمام المعلمين باللغة العربية الفصحى) بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (1.14) والفقرة الثامنة والتي تنص على (صعوبة في إدراك المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.27) والفقرة التاسعة، والتي تنص على (يهمل المعلم الطلبة الضعاف) بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.23) والفقرة العاشرة والتي تنص على (تقصير المعلم في تقديم التغذية الراجعة للطلبة للأخطاء) بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.14) ضمن أسباب الضعف المتوسطة،حيث حصلت الفقرة الثانية والتي تنص على (غياب الطالب المتكرر عن المدرسة)، على أعلى متوسط حسابي بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (.82) ودرجة سبب ضعف عال. وحصلت الفقرة الرابعة والتي تنص على (ضعف الطالب في التمييز بين الحروف المتشابهة)على الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (.84) ودرجة ضعف عال وحصلت الفقرة الثالثة والتي تنص على (ضعف قدرة الطالب على تحليل وتركيب الكلمات)على الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (.72) ودرجة ضعف عال وفي حين حصلت الفقرة الأولى والتي تنص على(ضعف حاستي السمع والبصر عند الطالب) على الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (1.05) ودرجة ضعف عال وحصلت الفقرة الرابعة عشر والتي تنص على (العجز عن المطابقة بين الصوت المنطوق والرمز المرسوم عند الكتابة)على الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (.94) ودرجة ضعف عال وفي حين حصلت الفقرة الثانية عشرة والتي تنص على (اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة) على الرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (.98) ودرجة ضعف عال. وحصلت الفقرة الثالثة عشرة والتي تنص على (صعوبة التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع) على الرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (.98) ودرجة ضعف عال. وحصلت الفقرة الخامسة والتي تنص على (لدى الطالب ضعف في التآزر البصري الحركي)على الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (.89) ودرجة ضعف عال.وحصلت الفقرة الحادية عشر والتي تنص على (قلة مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ) على الرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (.98) بدرجة ضعف عال. بينما احتلت الفقرة السابعة التي تنص على (الضعف في فهم معاني الكلمات لدى الطلبة) على الرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.12) ودرجة ضعف عال حين حصلت الفقرة الثامنة على أدنى متوسط ضمن مجال القراءة، والتي تنص على صعوبة في ادراك المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ، حيث كان متوسطها الحسابي (3.42) وانحرافها المعياري (1.27) بدرجة سبب ضعف متوسط.

الإجابة عن السؤال الثاني ماسبل علاج ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة؟

ويوضح ذلك من خلال الجدول (8)

وكما يتضح في الجدول (9) فانه تم استطلاع رأي ل (100) من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في لواء ديرعلا الفصل الدراسي الأول لعام 2018/2017 للإجابة عن السؤال الثالث وهوما سبل علاج ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة؟ وتمت الإجابة كما يلي حيث انه تم الاتفاق على أن أهم سبل العلاج كانت فقرة رقم (11) والتي تنص على مراعاة ميول ورغبات الطلبة اثناء تأليف الكتاب المدرسي وكالنت نسبتها (20%) وتاتي بالمرتبة الثانية الفقرة الرابعة والتي تنص على (إعداد تقويم تشخيصي لتلاميذ للتعرف على أوجه القصور) بنسبة (15%). ويليها بالمرتبة الثالثة الفقرة الثانية والتي تنص على(الحد من الغيابات المتكررة للطالب بسبل مبتكره حديثة) بنسبة (12%). ويليها بالمرتبة الرابعة الفقرة التاسعة والتي تنص على (إعداد المعلم اعدادا تربويا واكاديميا مميزا) بنسبة (9%). ويليها بالمرتبة الخامسة الفقرة الأولى (استخدام طرق مشوقة واستراتيجيات تدريس تجذب انتباه الطالب وتحببه في القراءة) والفقرة السادسة التي تنص على (الحرص على اثارة ميول التلاميذ للقراءة وجذب اهتمامهم بأساليب متنوعة) والفقرة السابعة والتي تنص على (البدء مبكرا بمعالجة الضعف في القراءة باستخدام أساليب المعالجة الفردية والجماعية) بنسبة متساوية وهي (8%)،. ويليها بالمرتبة السابعة الفقرة الثامنة والتي تنص على (حصر الأخطاء الشائعة في القراءة وتدوينها في قوائم) بنسبة (6%).وأيضا يأتي بالترتيب الثامن الفقرة الثالثة والتي تنص على (تعريف الطالب بأهداف واهمية تدريس القراءة) والفقرة الخامسة التي تنص على (تعزيز مبادرات الطلبة وتشجيعها من خلال الطابور الصباحي) بنسبة (5%). وحازت الفقرة العاشرة على اقل الأصوات والتي (تنص على اشراك الطلبة في الإذاعة المدرسية) بنسبة (4%).

الجدول (8)

فقرات سبل العلاج	عدد المؤيدين	النسبة المئوية
1. استخدام طرق مشوقة واستراتيجيات تدريس تجذب انتباه الطالب وتحببه في القراءة	8	8%
2. الحد من الغيابات المتكررة للطالب بسبل مبتكره حديثة	12	12%
3. تعريف الطالب بأهداف واهمية تدريس القراءة	5	5%
4. اعداد تقويم تشخيصي لتلاميذ للتعرف على أوجه القصور	15	15%

فقرات سبل العلاج	عدد المؤيدين	النسبة المئوية
5. تعزيز مبادرات الطلبة وتشجيعها من خلال الطابور الصباحي	5	5%
6. الحرص على اثارة ميول التلاميذ للقراءة وجذب اهتمامهم باساليب متنوعة	8	8%
7. البدء مبكرا بمعالجة الضعف في القراءة ياستخدام أساليب المعالجة الفردية والجماعية	8	8%
8. حصر الأخطاء الشائعة في القراءة وتدوينها في قوائم	6	6%
9. اعداد المعلم اعدادا تربويا واكاديميا مميزا	9	9%
10. اشراك الطلبة في الإذاعة المدرسية	4	4%
11. مراعاة ميول ورغبات الطلبة اثناء تأليف الكتب المدرسية	20	20%
المجموع	100	100%

مناقشة النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة

فيما يخص مجال القراءة، توصلت الدراسة من خلال نتائج التحليل على وجود أسباب ضعف في القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية لواء ديرعلا في الاغوار الوسطى، بدرجة ضعف عالية، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (.53)

ومن أبرز هذه الأسباب حسب نتائج التحليل ما يلي:

فقد لوحظ ان الفقرة التي تنص على: غياب الطالب المتكرر عن المدرسة، هي من أهم أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في القراءة حيث جاءت بالمرتبة الأولى ضمن مجال القراءة، إذ حازت على أعلى متوسط حسابي بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (.82) ودرجة سبب ضعف عال بالمقارنة مع الفقرات الأخرى ضمن المجال المذكور. وبحسب تقدير الباحثة فان الغياب المتكرر لطالب يعزى الى أسباب ترتبط بالطالب،مثل غياب الرغبة،والدافع من أجل حضور حصص دراسية، سواء كان بسبب صعوبة المنهاج أو وجود مشكلا ت بين الطلاب انفسهم، وأخرى تتعلق بالمدرسة والقائمين على العملية التعليمية مثل اتباع العنف في التعامل مع الطالب، والأهم من ذلك اصابتهم بمشكلة مرضية معينة وبعد المسافة بين المنزل والمدرسة وعدم توفر القدرة المالية لتوفير وسيلة النقل.وتشير هذه النتيجة إلى كونه من الأسباب التي تتطلب اهتماما أكبر. وقد تطابقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الجبوري

(2016) هدفت إلى الوقوف على معيقات استخدام المرحلة الأساسية لقواعد اللغة العربية وكان من أهمها الغياب المتكرر لطالب عن المدرسة. واتفقت أيضا مع ما قاله كل من (سلامة، وأبو مغلي، 2011) أن الأوضاع الاقتصادية من الأمور التي تعيق الأسرة في تعهد أطفالها وتربيتهم.،وحصلت الفقرة الرابعة والتي تنص على، (ضعف الطالب في التمييز بين الحروف المتشابهة)على الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (.84) ودرجة ضعف عال ويعزى ذلك لضعف قدرة المعلم على شرح الحروف للطلبة بطريق واضحة يستطيع التمييز بها بين الحروف المتشابهة. وانفقت مع قطامي (2003) حيث أنه أشار إلى من صعوبات القراءة ضعف التمييز بين،حروف العلة، والحروف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا. وحصلت الفقرة الثالثة والتي تنص على (ضعف قدرة الطالب على تحليل وتركيب الكلمات) ويعزى ذلك إلى تركيز المعلم على شرح إعطاء الحرف وإهمال التحليل والتركيب على الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (.72)، ودرجة ضعف عال، ويعزى ذلك إلى إلى عدم فهم الطالب مفهوم التحليل والتركيب في الأصل لذلك يجد الطالب صعوبة في ذلك، واتفقت الباحثة مع شقير (2005) حيث أنه أشار إلى أن من صعوبات القراءة والكتابة صعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة، وفي حين حصلت الفقرة الأولى والتي تنص على(ضعف حاستي السمع والبصر عند الطالب) على الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (1.05) ودرجة ضعف عال ويعزى ذلك إلى إهمال أولياء الأمور،لأوضاع أبنائهم الصحية،وعدم مرعاة الفروق الفردية من قبل المعلم واتفقت مع شقير (2005) حيث أنه أشار الى أسباب الضعف قد تكون أسرية أو صحية أوتربوية أو نفسية.). وحصلت الفقرة الرابعة عشر والتي تنص على،العجز عن المطابقة بين الصوت المنطوق والرمز المرسوم عند الكتابة على الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (.94) ودرجة ضعف عال ويعزى ذلك إلى الوضع الصحي للطالب، وعدم قدرته على الربط بين المكتوب والمرسوم.،حيث أنها اتفقت في ذلك مع زايد (2008) حيث أنه قال مشكلة الضعف تكمن في قد يرسم الطالب رسما صحيحا للكلمة، ولكن بطريقة غير سليمة ويظهر ذلك في كتابة الكلمات حرفا حرفا والرسم الآلي للكلمات دون القدرة على قراءتها. وفي حين حصلت الفقرة الثانية عشرة والتي تنص على (اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة) على الرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (.98) ودرجة ضعف عال، ويعزى ذلك قلة تركيز الطالب داخل الغرفة الصفية إهمال الأهل لمتابعة أبنائهم. وحصلت الفقرة الثالثة عشر والتي تنص على (صعوبة التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع) على الرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (.98) ودرجة ضعف عال، ويعزى ذلك إلى عدم تركيز المعلم على شرح ال الشمسية وال القمرية واعتبار ذلك شيء ثانوي وعدم متابعة الطالب، للمعلومة التي تعطى. واتفقت مع شحاته (2000) حيث أنه بين ىأنه يجب على طلبة الصفوف الثلاث الأولى التمييز بين ال الشمسية وال القمرية والتحليل والتركيب وهمزة

الوصل وهمزة القطع. وحصلت الفقرة الخامسة والتي تنص على (لدى الطالب ضعف في التآزر البصري الحركي)على الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (.89) ودرجة ضعف عال، ويعزى ذلك إلى الأوضاع الصحية للطالب، فكلما كان عند الطالب ضعف في التآزر البصري الذي يستخدمه للقراءة والبصري الذي يستحدمه للكتابة يؤدي ذلك إلى ضعف في القراءة.وحصلت الفقرة الحادية عشر والتي تنص على(قلة مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ) على الرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (.98) بدرجة ضعف عال، ويعزى ذلك الى الإعتماد الكلي على المعلم داخل الغرفة الصفية وإهمال دور الطالب. بينما احتلت الفقرة السابعة التي تنص على (الضعف في فهم معاني الكلمات لدى الطلبة) على الرتبة العاشرة بمتوسط حسابي(3.76) وانحراف معياري (1.12) ودرجة ضعف عال، ويعزى ذلك إلى صغر عمر الطالب وعدم التوضيح الكافي من المعلم، وأيد هذه النتائج الدراسات الآتية الموسوي (2009)، حيث كانت أهم نتائجه،عدم إهتمام أولياء الأمور، بتنمية مهارتي القراءة والكتابة.ودراسة الجبوري (2016) التي كانت أهم نتائجها قلة دراية الطلاب بكيفية قواعد اللغة العربية في الكتابة.

وفيما يتعلق بالمجال الثاني والسؤال الثاني مجال الكتابة، توصلت الدراسة من خلال نتائج التحليل على وجود أسباب ضعف في الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية لواء ديرعلا في الاغوار الوسطى، بدرجة ضعف عالية، بمتوسط حسابي (3.95)،وانحراف معياري (.51). ومن ابرز هذه الأسباب حسب نتائج التحليل ما يلي:

قلة تركيز الطالب في الحصة، فقد لوحظ أن الفقرة التي تنص على: قلة تركيز الطالب في الحصة، هي من أهم أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاث الأولى في الكتابة حيث جاءت بالمرتبة الأولى ضمن مجال الكتابة، إذ حازت على أعلى متوسط حسابي بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (.92) ودرجة سبب ضعف عال بالمقارنة مع الفقرات الأخرى ضمن المجال المذكور. وتشير هذه النتيجة إلى كونه من الأسباب التي تتطلب اهتماما اكبر.وفي هذا الجانب يتفق مع ما توصلت إليه دراسة هسين (Hsien,2013) الذي هدف إلى تقصي حالات دارسية حول كيفية تدريس القراءة والكتابة،لطلبة الصفوف الثلاث الأولى، وكانت أهم نتائجها أن هناك أسباب تعود إلى قلة تركيز الطالب أثناء سير الحصة، وإلى الوضع الصحي للطالب،وقد يعزى هذا السبب الى الأمراض، مثل نقص فيتامين b12، ونقص الحديد وأيضا يعزى إلى الإضاءة داخل الغرفة الصفية،وعدم النوم لساعات كافية لراحة جسم الانسان،وعدم ضبط الغرفة الصفية، مما يسبب ضوضاء، والملل والقلق والتوتر، أي الخوف من المعلم والجوع أيضا. وحصلت الفقرة الثامنة والعشرون والتي تنص على ضعف امتلاك الطالب للمهارات القرائية (ال القمرية،أل الشمسية، الهاء آخر الكلمة، التاء المفتوحة والتاء المربوطة) على الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (.73) بدرجة سبب ضعف عال، ويعزى ذلك إلى أهمية عدم المام

المعلم بالهارات الأساسية في الكتابة، وعدم استيعاب الطالب لهذه الأمور بسبب عدم فهمه لها. واتفقت مع دراسة الجميلي (2004) حيث كانت أهم نتائجها أن سبب الضعف قلة المام المعلمين بطرائق التدريس وغياب المعلم المتخصص. وحصلت الفقرة الثلاثون والتي تنص على (ليس لدى الطالب القدرة على التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود، والحركة القصيرة والحركة الطويلة) بمتوسط حسابي(4.16)،وانحراف معياري (.85) بدرجة ضعف عال، ويعزى ذلك الى عدم تركيز المعلم داخل الغرفة الصفية على هذه الأمور وأيضا ضعف رغبة بعض المعلمين في تعليم قواعد اللغة العربية كما في دراسة هادي (2005).بينما حصلت الفقرة التاسعة والعشرون والتي تنص على (ضعف الالمام بجميع حروف الهجاء بأصواتها وأسمائها وأشكالها)، ويعزى ذلك عدم تركيز المعلم أثناء التدريس على إعطاء الحروف الهجائية بأصواتها وأسمائها وأشكالها يركزون فقط عل الشكل ويهملون الباقي كما في دراسة الجبوري (2016) والفقرة الواحد والثلاثون والتي تنص على (وجود اضطرابات النطق لدى الطالب)، على نفس الرتبة،الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (.84)، وبدرجة ضعف عال ويعزى ذلك إلى أن النطق السليم هو الأساس في تعلم القراءة بشكل صحيح، واضطرابات النطق عادة تكون بسبب مرضي. وفي حين حصلت الفقرة السادسة عشر والتي تنص على (ضعف الذكاء وبطء التحصيل)، على الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (.87)، وبدرجة ضعف عال، ويعزى ذلك إما عامل وراثي أو عامل بيئي ومن أجل تعلم الكتابة بشكل صحيح وسليم يجب أن يكون عند الطالب نسبة ذكاء تساعدة على تعلم الحروف بشكل الصحيح ومناسب. وحصلت الفقرة الخامسة عشر والتي تنص على (وجود اضطراب في النمو الجسمي والعقلي)، على الرتبة السادسة بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (.97)، وبدرجة ضعف عال، ويعزى ذلك إلى أن وجود أي اضطراب جسمي أو عقلي يعود للوضع الصحي فإنه يؤثر سلبا على تعلم الكتابة بشكل صحيح. وبينما حصلت الفقرة السابعة والعشرون والتي تنص على (خلل في نطق الحرف بشكل سليم) على الرتبة السابعة بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (.86) وبدرجة ضعف عال. في حين حصلت الفقرة الثامنة عشر والتي تنص على (صعوبة ربط الحروف مع بعضها) على الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (.85) بدرجة ضعف عال وأيضا حصلت الفقرة الخامسة والعشرون والتي تنص على (قلة مراعاة النطق السليم للحروف عند الاملاء) على الرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (.89) وبدرجة ضعف عال وأيضا حصلت الفقرة التاسعة عشر والتي تنص على، ويعزى ذلك إلى أهمية االنطق السليم للقراءة لأنه فيما بعد يسهل الكتابة والاملاء، (اضطراب أوضاع الطالب الاجتماعية والنفسية) على الرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (.98) بدرجة ضعف عالية، ويعزى ذلك الى أهمية استقرار الوضع النفسي والاجتماعي للطالب حتى لا يكون لديه مشتتات تلهيه عن القراءة والكتابة. وقد واتفقت الدرسات الآتية مع هذه النتائج جبايب (2010)

وذلك من خلال نتيجته الكشف المبكر عن مواطن الضعف والتركيز على موضوعي القراءة والكتابة ودراسة هوفر (Hoover، 2001) والذي أوصى بأن يعتمد المعلم،على استراتيجية تتضمن عمل ورسم الصور، ويضع الدائرة على الكلمات وأهمية المتابعة المستمرة لطريقة رسم الحروف رسم صحيح.

وبالنسبة للسؤال الثاني وهو سبل علاج ضعف القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين، نجد أن فقرة مراعاة ميول ورغبات الطلبة،أثناء تأليف الكتب المدرسية احتلت المرتبة الأولى، بنسبة (20%) في سبل علاج الضعف أثناء استطلاع رأي (100) معلم ومعلمة في المدارس الأساسية المختلطة في مديرية لواء ديرعلا في الأغوار الوسطى الفصل الدراسي الأول لعام 2018/2017 ويعزى ذلك الى أن مرعاة الميول والرغبات من أهم الأسس التي يجب أن يستند عليها الفرد، في اختيار المواد الدراسية والهوايات، وتهيئ للطالب فرصة المحاولة والتجريب لنواح مختلفة من النشاط، وتزويده بالكثير من الخبرات والتجارب، وتجعل الحياة المدرسية عندهم ذات قيمة ومعنى،وتوضح علاقة المدرسة بالحياة. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة هادي (2005) حيثاستهدفت معرفة مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظرالمعلمين والمشرفين وحلولهم المقترحة لمعالجة المشكلات حيث اعتبر أنه يجب مراعاة ميول ورغبات الطلبة أثناء تأليف الكتب المدرسية.

وتاتي بالمرتبة الثانية الفقرة الرابعة والتي تنص على (إعداد تقويم تشخيصي لتلاميذ للتعرف على أوجه القصور) بنسبة (15%)، ويعزى ذلك إلى أهمية التقويم التشخيصي الذي يجعل المعلم يقف على مستوى الطالب، ويجعله يقرر هل سيتقدم أم هل سيرجع للخلف مع الطالب. ويليها بالمرتبة الثالثة الفقرة الثانية والتي تنص على (الحد من الغيابات المتكررة للطالب بسبل مبتكره حديثة) بنسبة (12%)، ويعزى ذلك إلى أن تقليل نسبة غياب الطالب، تجعله يحصل على المعرفة بصورة متكامله وواضحة،دون نقص وتوفر على الطالب عناء البحث عن المعلومة بمصادر أخرى بسبب غيابه. ويليها بالمرتبة الرابعة الفقرة التاسعة والتي تنص على (إعداد المعلم اعدادا تربويا واكاديميا مميزا) بنسبة (9%) ويعزى ذلك إلى دور المعلم المهم لأنه يعتبرمصدر للمعرفة وهذا المصدر يجب ان يكون غني بالمعرفة. ويليها بالمرتبة الخامسة الفقرة الأولى (استخدام طرق مشوقة واستراتيجيات تدريس تجذب انتباه الطالب وتحببه في القراءة) ويعزى ذلك إلى إثارة دافعية الطالب لاستقبال المعلومة. والفقرة السادسة التي تنص على (الحرص على اثارة ميول التلاميذ للقراءة وجذب اهتمامهم بأساليب متنوعة) ويعزى ذلك إلى المعلومة التي تعطى ضمن ميول الطالب ورغباته لا يمكن أن تنسى. والفقرة السابعة والتي تنص على (البدء مبكرا بمعالجة الضعف في القراءة باستخدام أساليب المعالجة الفردية والجماعية) ويعزى ذلك إلى أن الإهتمام

بالفروقات الفردية يوفر تعليم ذات جودة عالية لأنه يناسب الجميع. بنسبٍ متساوية وهي (8%). وأيد هذه النتائج الدراسات الآتية دراسة البلوشية (2013)، والتي كان أهم نتائجها أنه يجب على المعلم يستخدم الأدلة كمرجع،وأيضا يجب تدريب المعلمين أثناء الخدمة. ودراسة الموسوي (2008) التي كانت أهم نتائجها متابعة غياب الطالب المتكرر لأنه يؤثر على تحصيل الطالب، ودراسة الجميلي (2004) وكانت ابرز نتائجها توعية المعلميت بأهمية الوسائل التعليمية ويجب الإلمام بطرائق التدريس الحديثة.

التوصيات

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن استخلاص التوصيات الآتية

1- الحد من الغياب المتكرر لطالب،عن المدرسة وذلك من خلال التواصل بين المدرسة والبيت.
2- جذب انتباه الطلبة، وزيادة تركيزهم داخل الغرفة الصفية وبالذات خلال الحصة وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومتابعة الجانب الصحي والنفسي والاجتماعي لطالب.
3- مراعاة ميول ورغبات الطلبة، أثناء تأليف الكتب المدرسية وأخذ هذا الموضوع بعين الإعتبار لأهميته.
4- المتابعة المستمرة لطريقة رسم الحروف،رسم صحيح من قبل المعلم خلال الحصة،وخلال الأنشطة اللاصفية بتعاون مع أولياء أمور الطلبة.
5- زيادة حرص المعلم في التركيز اثناء إعطاء حصة القراءة او الكتابة في التفريق بين الحروف المتشابهة وتميز كل حرف عن الاخر وربط كل حرف من الحروف بصورة تدل عليه كمفتاح تذكر والربط بين القراءة والكتابة اثناء التعلم.
6- استخدام المعلم في تصحيح الأخطاء الاملائية والمهارات القرائية، الأساليب المناسبة والحديثة كا(ال الشمسية وال القمرية والهاء اخر الكلمة والتاء المفتوحةوالتاء المربوطة) وخير ما يحقق الغاية ومساعدة التلميذ على كشف خطئه وتعرف الصواب بجهده هو.
7- تنمية معلمي المرحلة مهنيا وذلك بتدريبهم على كل ما هو جديد واطلاعهم على أساسيات تدريس طلبة الصفوف الثلاث الأولى وبذات القراءة والكتابة والتأكيد على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
8- الأخذ بعين الاعتبار أهمية التقويم التشخيصي للطلبة بداية العام الدارسي والفصل الدراسي وتوعية المعلمين لذلك ومتابعتهم من قبل مشرفيهم من خلال الزيارات الدورية لهم خلال العام الدراسي للوقوف على نقاط الضعف والقوة لدى كل الطالب.

قائمة المراجع العربية

إبراهيم، مجدي، (2004)، **أ.الكتابة الإملائية**. ج5. القاهرة، مكتبة غريب.

إبراهيم، مجدي، (2004)، **ب.موسوعة التدريس**. ج6. القاهرة، دار المعارف.

احمد، محمد عبد القادر، (1989)، **طرف تعليم اللغة العربية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

أمين، زينب محمد، (2004)، **برمجيات الكمبيوتر**. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

البجة، عبد الفتاح، (2003). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البلوشية، نوال بنت سيف محمد، (2013)، **واقع تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية ومشكلاته**. جامعة ال البيت، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.

جبايب، علي حسن، (2010)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الأساسي. ط1. غزة: **مجلة الازهر**.

الجبوري، ناصح محمد، (2016)، **معيقات استخدام طلاب المرحلة الأساسية لقواعد اللغة العربية في الكتابة، الأنشائية ومقترحات لحلها من وجه نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

الجميلي، رغد عبد الرحمن جهاد، (2004)، **صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين**، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، رسالة ماجستير غير منشورة.

أبو حمدة، محمد علي، (2001)، **الفائق في فن الكتابة والتعبير**، عمان، الأردن، دار عمار.

حمزة، أحمد عبد الكريم، (2008)، **سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسسيا)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحوامدة، باسم علي وأبو شرخ شاهر ذياب، (2005)، **"تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى"**، الطبعة الأولى، دار جرير للتوزيع والنشر.

الخطيب، محمد، (2003)، صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام. **مجلة جامعة الملك سعود**، م16، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

درويش، طلال محمد، (2009)، **محاضرات في طرائق تدريس اللغة العربية**. جامعة العين.

الراميني، عرسان، (2002). **أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإبتدائي في القراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة بابل.

رضوان، عبدالله، (2002)، **منهج لتعليم الاملاء في المرحلة الدنيا بمدارس غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عين شمس.

زايد، فهد خليل، (2008)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**. ط1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سلامة، عبد الحافظ وأبو مغلي، سميح، (2011)، **تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. دار البداية ناشرون وموزعون

السيد، إبراهيم، (2003)، **مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني بدولة الكويت**. ط1دار الكويت العلمية للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن، (2000)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط1. الدار المصرية، القاهرة.

شقير، زينب، (2005)، **الاكتشاف المبكر والتشخيص التكامل لغير العاديين**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الشيخ، عبد الواحد حسن، (2000)، **الأسس الفنية للكتابة العربية والإنشاء**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. المنتزة، أبراج مصر للتعمير.

الصوافي، عزة (2003). **مشكلة الاملاء في الصفوف التأسيسية الاولى في المدارس النموذجيه**، الإمارات: رسالة ماجستير، غير منشورة.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد، (2007)، **فنون اللغة العربية وأساليب تطبيقها بين النظرية والتطبيق**. اربد: دار عالم للكتب الحديثة.

عبد الوهاب، سمير وكردي، احمد علي وجلال، محمود، (2002)، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**. القاهرة: للطباعة والنشر.

أبو عرابي، محمد، (2015)، **أثر تدريس التحدث بالمسرح التعليمي في تحسين مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية،عمان،الأردن.

عريف، محمد خضر، (2008)، **النهوض بالمهارات اللغوية العربية الأساسية وقياسها في مواجهة تحديات العولمة**. المؤتمر النقدي الحادي عشر لقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة جرش، اللغة العربية في مواجهة التحديات المعاصرة – الأردن، ص 278-316.

العشيري، هشام، (2003)، **المهارات الكتابية والتعلم الذاتي**، الجامعة العربية المفتوحة، فرع مملكة البحرين.

عطا، ابراهيم، (1986)، **طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط1عمان: دار المنهاج

عطية، محسن، (2007)، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية**، دارالمنهاج عمان، الطبعة الأولى، ص49.

عمار، سام، (2002)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عُمان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

عمار، سام، (2010)، **محاضرة في نظريات المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**. (مذكرات غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

عواد، أحمد، (2010)، **موقع التربية الخاصة**. استرجع في 1 تموز، 2009، من موقع: http:/localhost/mktba/index.php

فوزي، محمد، (2000)، **صعوبات تعلم الكتابة لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات**. عمان، المملكة الأردنية االهاشمية، دارالفكر للطباعة والنشر التوزيع.

قطامي، (2003)، **صعوبات التعلم الخاصة**، الندوة الإقليمية الأولى في صعوبات التعلم، عمان: دار وائل للنشر.

مدكور، علي احمد، (2007)، **طرق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة.

الملا، بدرية سعيد، (1987)، **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه.** ط1، الرياض، دار العلم.

أبو منديل، أيمن، (2006). **فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الموسوي، نجم عبد الله غالي وشنيو، عباس عودة، (2009)، **اسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة**، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الموسوي، نجم عبدالله غالي، (2008)، **أسباب ضعف تحصيل طلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في مادة العروض من وجهة نظر الطلبة.** رسالة ماجستير، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الموسى، نهاد، (2003)، **الأساليب مناهج ونماذج.** ط1..،عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

نصيرات، صالح، (2006)، **طرق تدريس العربية**، عمان، دار الشروق.

هادي، عارف حاتم، (2005)، **مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين**، رسالة ماجستير كلية بابل، دار الوفاء للطباعة والنشر، العراق.

وزارة التربية والتعليم. (2005). **الثقافة الأدبية واللغوية للمرحلة الثانوية في الأردن.** عمان: المديرية العامة للمناهج والكتب المدرسية.

يوسف، ذياب، (2006)، **سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجيه**، عمان: دار المناهج.

ثانيا: المراجع الأجنبية (Foreign References)

Bouchard, M. (2002). *An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spellingerrors*. ERIC,AA3043277.

Hoover, R. (2001). "Teachers Tailor their Instruction to Meet a Variety of Student needs". *Journal of Staff Development*.

Hsien, C. (2013). *Resilient journeys:A cast study of why and how low income families practice homeschooling*, (Un published D.A dissertation), West Virginia University: USA.

Klein. P.T. (2004). *Constructing Scientific Explanations Through Writing* .

Shen, H. (2003).Tips for analyzing spelling errors, *Diagnostique*, V (19), pp.123-141.

Smith, Frank. (1987). *Understanding Reading*, New York, Rinchart and Winston.

Yates, R. (2002). Responding to sentence-level errors in writing, *Journal of Second Learning Writing*, V(11),N(1) pp29-47.

مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطور طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي لواء القويسمة في الأردن

إيمان مفضي الشلبي*

تاريخ الاستلام 2021/6/2 تاريخ القبول 2021/9/27

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطور طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي لواء القويسمة في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك على عينة مكونة من (110) معلماً ومعلمة في الفصل الأول للعام الدراسي (2020/2019)، وبجمع المعلومات تم تطوير أداة مكونة من 30 فقرة تدرّج تدريجاً خماسياً وفق طريقة ليكرت. وتم إيجاد صدق الأداة وثباتها حسب الطرق العملية المعروفة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة التقويم الواقعي تؤثر بشكل متوسط على تطور الطلبة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيريّ الجنس والخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، أدوات التقويم الواقعي، المرحلة الثانوية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مشرفة تربوية، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

How Effective is Using Real-World Assessment Tools in the Development of Phase Students the High School is from the Point of View of the Teachers of the Qoisma Brigade in Jordan

Eman Mufdi Shalabi, *Educational Supervisor, Ministry of Education, Jordan.*

Abstract

This study aimed to know the effectiveness of using realistic evaluation tools in the development of secondary school students from the point of view of the teachers of Al-Qweismeh brigade in Jordan, and the descriptive analytical method was used on a sample of (110) male and female teachers in the first semester of the academic year (2019/2020) And by collecting information, a tool consisting of 30 paragraphs has been developed, to be phased in according to Likert method. The validity of the tool and its stability were found according to known practical methods, and the study found that the practice of realistic evaluation affects an average of the students' development, and the study also indicated that there were no statistically significant differences at the level (<0.05> α) between the averages of the study sample responses due to the gender and experience variables.

Keywords: Realistic calendar, Realistic evaluation tools, Secondary stage.

المقدمة

في ظل سعي وزارة التربية والتعليم إلى تقديم تعليم نوعي لطلابها مما استدعى تغيير أساليب التقويم المتبعة، وبالتالي هذا يتطلب تغييراً في استراتيجيات التدريس لمعلمي المرحلة الأساسية على اختلاف أعمارهم ومدة خدمتهم في مجال التعليم وفي استراتيجيات التقويم للطلبة، فالتقويم التربوي تغير وتطور مقارنة مع الماضي الذي كان ينظر للتقويم على أنه العملية الختامية لعملية التعلّم، وتستخدم معلومات التقويم التي يتم التوصل إليها في إصدار الشهادات.

أما مع التطور فأصبح مفهوم التقويم لأجل التعليم وهذا النوع من التقويم يتم في جميع مراحل عملية التدريس. وفي ظل التطورات التربوية التي شملت عمليتي التعليم والتعلّم برزت الحاجة للبحث عن استراتيجيات تقويمية حديثة تواكب المتطلبات التربوية الحالية والمستقبلية، وتسهم في تطوير النظام التعليمي ككل (البلاونة،2010). وذلك من خلال وضع برنامج شامل ومتوازن للتقويم، بحيث يشتمل على أساليب ووسائل متعددة، لأن الهدف من ذلك هو تحسين الأداء على المدى البعيد، لذا جاءت الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلّم الطلبة بنظرة شمولية ومتوازنة لعملية تقويمهم، بحيث تغطي عملية التقويم مدى التقدم الذي يحرزه جميع الطلبة من جميع النواحي كالأكاديمية والشخصية والاجتماعية. (أبو دقة،2004)

فلم يعد التقويم مقتصراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، ونحن في مهارات النجاح للتنمية البشرية نستفيد من هذا التطور لمفهوم التقويم فنُطبّقه في تقويم التعلّم في برامجنا التدريبية وبذلك اتسعت مجالات التقويم وتنوعت طرائقه وأساليبه (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

مشكلة الدراسة

شهد نظام التعليم في المملكة الأردنية تحسناً مستمراً منذ منتصف القرن العشرين في نظام التعليم في الأردن، بحيث يعتبر من أجود أنظمة التعليم مقارنة مع البلدان النامية. وبالنظر إلى واقع التقويم في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية فإن الاختبارات التحصيلية التقليدية ما زالت هي السائدة، على الرغم من تعديلات أسس النجاح والإكمال والرسوب التي قامت بها لجنة التخطيط في وزارة التربية والتعليم في عام (2006)، وقد أظهرت العديد من الدراسات (الدويك 2009، أبو الحاج 2010) أنه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن يحقق الأهداف المنشودة من عملية التعلّم، لذا زاد الاهتمام بالتقويم الواقعي.

فسعت وزارة التربية والتعليم في الأردن عام (2004) على تبني خطط جديدة للتعليم في منهاج المرحلة الأساسية وقد واكب هذا التطوير والتحديث تعديل في أساليب جديدة تتناسب مع التطورات العالمية، ومن هذه الاستراتيجيات والأدوات استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لذا عيّنت وزارة التربية والتعليم فريق وطني لتحديد الاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

ومن خلال عمل الباحثة مشرفة تربوية في لواء القويسمة، فقد لاحظت اعتماد أغلب المعلّمين على الاختبارات التحصيلية التقليدية كأداة لتقويم الطلبة، وذلك يعود لعدم وعي المعلّمين لأهمية هذا النوع من التقويم وآلية تفعيلها وعدم قناعتهم باستخدام هذه الأدوات، وكذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد أوصت بضرورة إجراء دراسات تخدم هذا الموضوع وضرورة تفعيل هذا النوع من التقويم في بيئات التعلّم. لذا برز للباحثة إحساساً بمشكلة الدراسة عن مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلّمين وذلك كون المعلّم هو المسؤول الأول عن العملية التعليمية ودوره الرائد في توجيه عمليتيّ التعليم والتقويم.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى فاعلية ممارسة معلمي مرحلة الثانوية لأدوات التقويم الواقعي على الطلبة من وجهة نظرهم في لواء القويسمة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة المعلّمين لأدوات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الثانوية من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرالخبرة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة المعلّمين لأدوات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الثانوية من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرالجنس.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- الكشف عن أدوات التقويم الواقعي المستخدمة لدى المعلّمين أثناء تقويم تعلّم طلبتهم في صفوف المرحلة الثانوية في لواء القويسمة في الأردن.

2- إبراز جوانب القوة في توظيف أدوات التقويم الواقعي من خلال معرفة مدى استخدام المعلّمين لأدوات التقويم الواقعي في صفوف مرحلة التعليم الثانوي في الأردن لإثرائها، وتحديد جوانب الضعف فيها لتعديل هذا القصور.

3- توجيه المعلّمين إلى تطوير مهارات الطلبة الحياتية، وتشجيعهم على طرح الأفكار المبدعة، وإكسابهم مهارات متعددة لازمة لهم عملياً.

حدود الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في مديرية لواء القويسمة، وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على عينة أخرى.

وقامت الباحثة في هذه الدراسة بإعداد أدوات الدراسة، لذا يعتمد تعميم نتائج الدراسة على طبيعة هذه الأدوات، ومدى صلاحيتها من حيث الصدق والثبات.

اقتصرت هذه الدراسةعلى الحدود التالية:

1- الحدود المكانية: المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مديرية لواء القويسمة.

2- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية.

3- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام (2020/2019).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- تتحدث عن موضوع يخص المعلّمين ومدى توظيف أدوات التقويم الواقعي ليتسنى لهم متابعة نموأداء الطالب وتطوره بالأدلة، من نقطة البداية في عملية تطوير أداء الطالب وتحسينه.

2- الكشف عن مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطور طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

3- تطويرالمهارات الحياتية لدى الطالب وتنمية المهارات العقلية وتعزيزقدرة الطالب على التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ويعكس الواقع الفعلي للطالب عند تطبيقه للمعرفة، وتوظيفها في مواقف حقيقية.

4- إن الاهتمام بالتقويم الواقعي يساهم بتحسين عملية التعلّم والتعليم.

كما تُفيد الدراسة الحالية الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم) للعمل على تطوير مفهوم التقويم الواقعي لدى المعلّمين ومن ثم عقد الدورات والورش التي توضح استراتيجياته وأدواته.

مصطلحات الدراسة

التقويم الواقعي: يُعرّفه (مصطفى،2016، ص7) بأنه "أنشطة تقويمية يقوم بها المعلّم، تضع الطالبات في مواقف حقيقية، أوممارسات أدائية ومشابهة للواقع، وذلك بالاعتماد على أساليب متنوعة".

كما عرّفه إيليوت (Elliott,1991:P146) بأنه "جزء من مشروع تعأوني بين المعلّمين والطلبة، وهوأسلوب ينطوي على التنوع في استخدام الأدوات، بخلاف الاختبارات التقليدية التي تُركّز على اختبار الطلبة مع قلم رصاص وورقة فقط".

التقويم الواقعي (إجرائياً): هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية من خلال أدوات التقويم التي يستخدمها المعلّم.

المرحلة الثانوية: عرّفت وزارة التربية والتعليم "التعليم الثانوي" بأنه تعليم يلتحق به الطلبة وفق قدراتهم وميولهم ويقوم على تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الأردني القائمة أو المنتظرة بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل.

يتألف التعليم الثانوي من مسارين رئيسين هما:

1. مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة متخصصة أكاديمية أو مهنية.
2. مسارالتعليم الثانوي التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب المهني.

الأدب النظري

أظهرت الأدبيات التربوية مسميات عدة للتقويم الواقعي أبرزها: التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الواقعي أو الحقيقي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم السياقي، وغيرها من المسميات (الشريف،2009).

وقد عرّف أبو علام (2005) التقويم الواقعي بأنه نظام من التقويم يتيح انتقالا أكثر للتعلّم من الموقف الذي حدث فيه التعلّم إلى مواقف الحياة العامة، فالفكرة الرئيسة للتقويم الواقعي تدعو إلى تقويم الأداء بطريقة لها قيمتها ومعناها بعد الانتهاء من التعلّم في المدرسة.

وعُرّف أيضاً على أنه التقويم الذي يتطلب من الطالب إنجاز مهام بنشاطات تعليمية بما يستدعي المعرفة السابقة والتعلّم الجديد والمهارات ذات الصلة لحل المشكلات الواقعية (Mueller,2012)

أهداف التقويم الواقعي

حدد (لاجوي،1995) أن التقويم الحقيقي بمثابة إطار عام لتطوير المنظومة التعليمية، منطلقاً من شخصية الطالب واحتياجاته، والواقع وخصائصه، ويعمل التقويم الحقيقي على تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة، والتركيزعلى العمليات ونواتج التعلّم، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، وجمع البيانات حول تحقيق نواتج التعلّم، واستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لتقويم جوانب الشخصية.

وتتمثل أهداف التقويم الواقعي وأهميته في أنه يؤدي إلى استخدام ممارسات تجعل التدريس جيدا ويؤدي إلى تحسين عملية التعلّم، ويركّز على الإنجاز المبدع من الطالب، ويشجع الطالب على التأمل الذاتي (وزارة التربية والتعليم،2003).

خصائص التقويم الواقعي

للتقويم الواقعي عدة خصائص منها:

1- مقدرته على جعل التقويم وفقاً لحاجات كل طالب وقدراته "تفريد" التقويم.

2- يشترك الطالب مع المعلّم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير.

3- تقويم متكامل يركّز على تقويم العمليات والنواتج. (غنيم،2003)

يمتاز التقويم الواقعي بالعديد من الخصائص لخّصها (البطش،2005) في النقاط التالية:

1- يتطلب أن يكون المتعلّمون فاعليين في أدائهم بالاعتماد على المعارف والمعلومات التي اكتسبوها.

2- يصقل مهارات المتعلّم القائمة على التحليل والأداء العملي وتنفيذ المشاريع، ويقيس جميع جوانب الشخصية.

4- يقدّم المتعلّم مجموعة من المهارات والتحديات ضمن أنشطة تعليمية مميزة للأبحاث -مهارات الكتابة -تحليل الأحداث - المشاركة في المناظرات... إلخ .

5- يحقق الصدق والثبات عن طريق توحيد معايير تقويم المنتجات التعليمية كما أنه استمراري غير مرتبط بزمن .

6- يحقق صدق معايير ‘الاختبار عن طريق المحاكاة لقدرات المتعلّم في أوضاع حقيقية.

7- يدفع المتعلّم لاكتشاف مكامن الخلل في جو من التحديات الحقيقية .

وأكد علام (2004) على مجموعة أخرى من الخصائص منها:

1- فاعلية التقويم من حيث تقويم قدرة الطلبة على استخدام المعلومات والمهارات للتعامل مع مهمة معقدة.

2- توفير التغذية الراجعة المستمرة.

3- الدور الفعال والنشط للمتعلّم.

5- الواقعية والتجديد بشكل مستمر.

ولتطبيق التقويم الواقعي بشكل جيد يجب على المعلّم أن يمتلك مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات، كأن يتصف بالعدالة في التقويم وعدم مجاملة طالب على حساب الآخر والتعامل مع المشكلات بعقلانية وإيجاد الحلول المناسبة لها. كذلك أن تكون لديه اللباقة في تقديم التغذية الراجعة، وبأسلوب ودّيّ والاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها في معالجة المواقف المختلفة، والأهم من ذلك كله المعرفة الكاملة بأساليب التقويم الواقعي وكيفية تطبيق أدواته.

استراتيجيات التقويم الواقعي

تعتبر استراتيجيات التقويم الواقعي متنوعة وعديدة وقد عرّفها (عمرو، 2014:9) بأنها استراتيجيات يستخدمها المعلّم داخل غرفة الصف لتقويم نتاجات التعلّم المرتبطة بموضوع الدرس الذي يدرسه المعلّم، وهي تشمل خمس استراتيجيات وهي:

التقويم المعتمد على الأداء، الملاحظة، التقويم الذاتي، التواصل والورقة والقلم.

كما عرّفتها (وحدة التقييم - وكالة الغوث الدولية، 2018) بأنها الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق نتاجات متنوعة مرتبطة بالمنهاج، منها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية الور قة والقلم وهي كالتالي:

1- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

قيام المتعلّم بتوضيح تعلّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أومواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ومن أجل حل المشكلات (Pett,1990.8-9).

2- استراتيجية التقويم بالورقة والقلم:

وتتمثل في الاختبارات بأنواعها، الإملاء، الكتابات الإبداعية وغيرها. (العمري، شحادة، 2010).

3- استراتيجية الملاحظة:

وهي عملية يتوجه فيها المعلّم بحواسه المختلفة نحوالمتعلّم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطرق تفكيره. (العمري، شحادة، 2010).

4 -استراتيجية التقويم بالتواصل:

وفيها يتم جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلّم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات عند تاريخ معين ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة. (المفلح،2004)

5- استراتيجية مراجعة الذات:

وفيها يتم تحويل الخبرة السابقة إلى تعلّم بتقييم ما تعلّمه وتحديد ما سيتم تعلّمه لاحقاً، والتمعن الجاد المقصود في الآراء والمعتقدات والمعارف من حيث أسسها، ومستنداتها، وكذلك نواتجها في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

الدراسات السابقة

في دراسة أجراها منتا (Mintah,2001) دراسة هدفت إلى وصف وتحليل واقع استخدام أساليب التقويم الواقعي في المدارس الحكومية، كما هدفت إلى تقصي أهمية استخدام التقويم الواقعي وذلك من وجهة نظر المعلّمين، وأثره على الفهم الذاتي للطلبة، ودافعيتهم، واتجاهاتهم، وأشارت النتائج إلى أن 158 ومعلمة أي ما نسبته75.2% من المعلّمين يستخدمون أدوات التقويم الواقعي، كما أظهرت التحليلات الإحصائية إلى أن استخدام مثل هذه الأدوات (الملاحظة، وقوائم الشطب، التقويم الذاتي) كان لها أثراً إيجابياً كبيراً على الفهم الذاتي للطلبة، ودافعيتهم، واتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها.

وتوصلت دراسة مسلم (2002) حول واقع التقويم التربوي ومشكلاته كما تدركه عينة من المشرفين التربويين المتدربين بكلية التربية - جامعة الملك سعود إلى انخفاض الكفاية المهنية للمعلمين في كفايات التقويم الواقعية، وأن (8.81 %) من الطلبة لا يدركون أهمية عملية تقويم أدائهم، وتأثر عملية التقويم باعتبارات عاطفية وإنسانية من قبل المعلّمين.ويلاحظ أن أهداف الدراسات السابقة تعدّدت ما بين استقصاء فوائد التقويم الواقعي، وتعرّف آراء المعلّمين، ومدى استخدامهم له، والصعوبات والمعوّقات التي تواجه عملية الاستخدام الفعلي، كما تعدّدت أماكن إجراء هذه الدراسات، والمباحث الدراسية التي تستهدفها، لذلك حاولت هذه الدراسة أن تكشف عن معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة.

كما أجرى مكدونالد وبود (McDonald & Boud, 2003) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التقويم الذاتي في تحصيل الطلبة في الرياضيات، باستخدام برنامج لتطوير مهارات التقويم الذاتي لدى الطلبة. وقد تم تطبيقه على عينة مكونة من (515) طالبا، مقسمين على (256) مجموعة تجريبية و(256) مجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج. وقد أظهرت النتائج أثراً للبرنامج في تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلبة، حيث عمل البرنامج على تطوير العادات الدراسية لدى 98 % من الطلبة. كما شجع البرنامج الطلبة على التعرّف على مميزات التقويم وإعطاء السبب لتقويم صحة عملهم، ووضع أنشطة تقويم ذاتي ثم توظيفها.

كما أجرت الخرابشة (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التقويم البديل في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية لواء عين الباشا في التعبير الكتابي. تكونت العينة من (123) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2005/2004. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة في التعبير الكتابي

لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

أما في دراسة أجراها جولكر وباستنز وكيرشنز وكستر (Guliker Bastiaens, Kirchner & Kester, 2006) لاستقصاء العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التقويم الواقعي ونتاجات التعلّم، حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلبة الملتحقين ببرنامج للتدريب المهني في أمريكا. وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما زادت محكات التقويم وزادت تفاصيلها قلّت نتاجات التعلّم، وذلك لأن الطلبة يركّزون بشكل أكبر على النتاجات السطحية ويبتعدون عن التعمق في المعرفة وعملية التعلّم .

كما قام كل من أبو هاشم، وعبد الفتاح والأحمد (2013) بدراسة هدفت التعرف على معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ستة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (196) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن أساليب التقويم الأكثر أهمية هي اختبارات القلم والورقة، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز بدرجة تقييم مرتفعة.

كما قام كل من سيترز وجوبل (Stears & Gopal, 2010) بدراسة هدفت اكتشاف استراتيجيات التقويم البديل في صفوف العلوم في شمال أفريقيا، وقد طبقت أدوات التقييم الاعتيادية وأدوات التقويم البديل على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لأغراض هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج بأن المتعلمين قد تعلموا أكثر مما قد تظهره الاختبارات الاعتيادية بالرغم من أن ما تعلموه لم يكن بالضرورة علما. لذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي العلوم أساليب التقويم البديل في سياق عمليتي التعليم والتعلم.

وأجرى متين وأزمن (Metin & Ozmen, 2011) دراسة هدفت إلى تعرّف آراء المعلّمين بالتقويم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالنوع الاجتماعي، والمادة الدراسية، حيث تكوّنت العينة من (610) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائي في مدينتي أرتفن ورايز في تركيا، وقد استخدم الباحثان استبانه مكونة من (35) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلّمين حول استخدام التقويم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وزيادة فهم المعلّمين لطلبتهم، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتمكين الطلبة من إتقان مهارات التقويم الذاتي، كما أظهرت وجود اتجاهات سلبية نحو التقويم الواقعي تتمثّل بعدم امتلاك المعلّمين للمعلومات الكافية حول التقويم المعتمد على الأداء، وعدم إلمام المعلّمين بكيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وعدم قدرتهم على تقويم ملفات المشاريع .

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات السابقة تظهر أهمية توظيف التقويم الواقعي بأشكاله المختلفة في عملية التعليم والتعلّم، كما يظهر لنا تنوّع في طرق عرض موضوع التقويم الواقعي من قبل الباحثة، وذلك يعود إلى الرغبة في تحسين مستوى العملية التعليمية ونواتجها، خاصة مع الاهتمام المتزايد بالطالب، وبما يتناسب مع عصرنا الحالي المُتسم بالتطور المتسارع نحو العالمية، لذا يعدّ موضوع البحث في هذا المجال خصباً وذا فائدة محلياً وعالمياً لكن كان هناك نقص في دراسة درجة المعرفة والاستخدام مع استراتيجيات التقويم الواقعي، حيث لاحظت الباحثة قلة استخدام التقييم الواقعي لوجود ضبابية في المعرفة بأدوات واستراتيجيات التقويم الواقعي التي تحول دون استخدام هذه الاستراتيجية، حيث أكدت بعض الدراسات إلى ضرورة إجراء دورات تدريبية مكثفة للمعلمين لكي يتمكنوا من تطبيق التقويم الواقعي بشكل فعال.

ولاحظت الباحثة من خلال الدراسات السابقة أن بعضها جاءت لتؤكد ضرورة أن يكون لدى المعلّمون معرفة كافية بأساليب التقويم الواقعي، وكيفية ممارستها في تقويم العملية التدريسية، كما لاحظت اعتماد المعلّمين على بعض استراتيجيات التقويم الواقعي وخاصة استخدام الورقة والقلم، وكذلك الملاحظة بشكل أكبر من باقي الاستراتيجيات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، الذي يستقصي آراء معلمي المرحلة الثانوية في لواء القويسمة عن مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطور طلبتهم في المدارس.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة للعام الدراسي (2020/2019)،وتم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعددهم (110) معلماً ومعلمة ممن يدرسون المرحلة الثانوية بمدارس لواء القويسمة في الأردن، موزعين وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد
1	الجنس	ذكور	53
		إناث	57
2	الخدمة	أقل من 5 سنوات	22
		من 5 -10 سنوات	30
		أكثر من 10 سنوات	58

أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة للتعرّف على مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطوّر طلبة المرحلة الثانوية بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة عمرو وأيمن (2013)، الزعبي (2013)، أبو شعيرة واشتيوه وغباري (2010)، الرشيدي (2008). وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة مجالات وهي: التطور المعرفي (10فقرات)، التطور الأدائي (المهاري) (10 فقرات)، التطور الاجتماعي والنفسي (10 فقرات). وقد توزعت فقرات الأداة على مقياس الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة).

صدق الأداة

قامت الباحثة بعرض الأداة على محكّمين من ذوي الإختصاص في مجاليّ مناهج وطرق التدريس وللتأكد من صدق الأداة من حيث مدى صلاحية الفقرات للمجال ووضوح العبارات تربوياً ولغوياً، وأي ملاحظات لإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة. وقد تكوّنت الأداة في صورتها الأولية من (33) فقرة، وفي ضوء ملاحظات المحكّمين أصبحت الأداة مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات بعد حذف ثلاث فقرات بناء على إجماع المحكّمين.

ثبات الأداة

تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ-ألفا) للتحقق من ثبات أداة الدراسة، حيث بلغت قيمة الثبات (.927) كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معامل الثبات حسب معادلة كروبناخ ألفا لمجالات الدراسة وللأداة ككل

الرقم	المجال	قيمة معامل الثبات
1	التطور المعرفي	.91
2	التطور الأدائي (المهاري)	.93
3	التطور الاجتماعي والنفسي	.94
الأداة ككل		.98

متغيرات الدراسة

- الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى.
- الخبرة التدريسية ولها ثلاث مستويات: خمس سنوات فأقل، 10 سنوات فأقل، أكثر من 10سنوات.
- المؤهلات العلمية ولها ثلاث مستويات: بكالوريوس، أقل من البكالوريوس، أعلى من البكالوريوس.

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب واستخدام الباحثة في عملية التحليل الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) المناسبة للدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الدراسة والرتب لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الدراسة، وكذلك استخدمت الباحثة اختبار(ت). ولتفسير النتائج اعتمدت الباحثة التقسيم التالي:

- منخفض جدا (1.00 -1.80)
- منخفض (1.81 -2.60)
- متوسط (2.61-3.40)
- مرتفع (3.41-4.20)
- مرتفع جداً (4.21-5.00)

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى فاعلية ممارسة معلمي مرحلة الثانوية لأدوات التقويم الواقعي على الطلبة من وجهة نظرهم في لواء القويسمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	التطور المعرفي	10	3.28	.81	1	متوسط
2	التطور المهاري	10	3.24	.87	3	متوسط
3	التطور الاجتماعي والنفسي	10	3.23	.94	2	متوسط
المجموع		30	3.25	.83		متوسط

يتبيّن من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين (3.23) و(3.28)، وهذا يشير إلى أن أثر ممارسة التقويم الواقعي على الطلبة بمجالاته الثلاث تمارس بشكل متوسط، وهذه النتيجة اتفقت مع كلٍّ من علاونة (2007)،العمري، وصال (2008)، وتخالف كل من دراسة الخالدي (2014)،ودراسة عبيدو (2016).ويعزى ذلك إلى قلة الدورات التدريبية عن التقويم الواقعي، وقلة التوجيه من المشرفين التربويين وتوعية معلّميهم بأهمية وفاعلية التقويم الواقعي، وقناعة المعلّمين بعدم نجاح هذا الأسلوب من التقويم لوجود عدة تحديات داخل الغرفة الصفية مثل: كثرة الأعداد، وكثرة الأعباء على المعلّمين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة المعلّمين لأدوات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرالخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاه الواحد One-Way ANOVA كما يظهر في الجدول (4).

جدول(4): تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على أدوات التقويم الواقعي

الرقم	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
1	التطور المعرفي	بين المجموعات	.198	2	.099	.15	.86
		داخل المجموعات	71.50	107	.67		
		المجموع	71.70	109	129.89		
2	التطور الأدائي (المهاري)	بين المجموعات	.65	2	.32	.43	.65
		داخل المجموعات	81.35	107	.76		
		المجموع	82.00	109			
3	التطور الاجتماعي والنفسي	بين المجموعات	.13	2	.063	.07	.93
		داخل المجموعات	96.79	107	.91		
		المجموع	96.92	109			

تبين من خلال الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)(لأثر الخبرة على التطور المعرفي والأدائي والاجتماعي. وتعزى هذه النتيجة إلى وعي المعلّمين وإداركهم إلى أهمية توظيف التقويم الواقعي في تحصيل الطلبة وذلك بناء على خبرتهم، والمشاركة في الدورات التدريبية لتساعدهم في تفعيل أدوات واستراتيجيات التقويم الواقعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلاً من أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر(2010) ودراسة الزعبي، آمال (2013)

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة المعلّمين لأدوات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الثانوية من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرالجنس؟.

لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، تم استخدام اختبار"ت"t-test، والجدول رقم (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5): نتائج اختبارt-test لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس

الرقم	المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية	درجة الممارسة
1	التطور المعرفي	ذكر	53	3.21	.88	.96	.34	متوسط
		أنثى	57	3.35	.74			متوسط
		الكلي	110	3.28	.81			
2	التطور الأدائي	ذكر	53	3.23	.91	.08	.94	متوسط
		أنثى	57	3.25	.84			متوسط
		الكلي	110	3.24	.87			
3	التطور الاجتماعي والنفسي	ذكر	53	3.26	.95	.32	.75	متوسط
		أنثى	57	3.20	.94			متوسط
		الكلي	110	3.23	.94			
الكلي		ذكر	53	3.23	.88	.22	.83	متوسط
		أنثى	57	3.27	.79			متوسط
		الكلي	110	3.25	.83			

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، حيث أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (ذكر وأنثى) قد بلغ (3.25)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم حساب قيمة (ت). وبناء على النتائج أشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابة أفراد عينة الدراسة على ممارستهم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم وأثرها على طلبتهم تُعزى إلى الجنس في جميع مراحل التطور للطلبة وعلى الأداة ككل. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الخالدي (2014)، وعبيدو(2016). وتفسر الباحثة ذلك أن المعلّمين والمعلّمات يخضعون لنفس النظام الإشرافي، الذي يعد دوره بارزاً في توضيح استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي عند تنفيذ الموقف التعليمي مما ينعكس على أدائهم وطلبتهم، كما يعزو إلى حرص كلا الجنسين لحضور الدورات التدريبية، والتي تهدف تطوير المعلّمين والمعلّمات في هذا المجال.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1- التنمية المهنية للمعلمين على أدوات التطبيق الواقعي، وكيفية تطبيقها، وذلك من خلال الدورات التدريبية،وورش العمل.

2- نشر الوعي والثقافة بين أولياء الأمور بنشرات توعية لتوضيح التقييم الواقعي بكل أبعاده.

3- إرشاد المعلّمين إلى أن عملية تقويم الطالب يجب أن تكون من خلال الإنجازات والأعمال التي يقوم بها الطلبة.

4- توفير تصاميم لاستراتيجيات التقويم الواقعي لكي تكون دليلاً للمعلم ليحتذى بها.

5- إجراء المزيد من الأبحاث ذات العلاقة بالتقويم الواقعي في موضوعات دراسية مختلفة وفي مناطق أخرى.

المراجع العربية

البطش، وليد (2005). **التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف.** ط1، عمان، دار المجتمع العربي.

الخالدي، عادي (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلةالمتوسطة لمهارات التقويم البديل. **مجلة كلية التربية**، عين شمس، 38(3)،415-563.

الخرابشة، بنان (2005). **أثر استراتيجيات التقويم البديل في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية لواء عين الباشا في التعبير الكتابي.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو دقة، سناء إبراهيم (2004). **التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي.** مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، بتنظيم من برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.بتاريخ 3-2004/7/5.

الرشيدي، عايشة (2008). **تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم له،** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

الزعبي، آمال (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21(3)،165-197.

العمري، وصال، شحادة فواز (2010). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية، **مجلة التربية**، ع34، ج1، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الفريق الوطني للتقويم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)**. إدارة الامتحانات بوزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية. كانون أول 2004.ص 11-15.

المفلح، عبد الرزاق (2004). **الإطار العام للتقويم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي**، وزارة التربية والتعليم، عمان.

البلاونة، فهمي (2010). اثر استيراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة النجاح الوطنية**، 24(8)،2270،2227.

دويك، س (2009). **درجة معرفة معلمي الرياضيات من مفاهيم واستراتيجيات التقييم الحقيقي ودرجة التطبيق في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الإغاثة الدولية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الشريف، فهد (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة. **مجلة التربية**، مصر، 4(143)، 467-517.

أبو شعيرة، خالد، واشتيوة، فوزي وغبارى، ثائر (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، جامعة النجاح الوطنية، 24(3)،797-754.

عبيدو، مانيا (2016). **قناعات معلمي العلوم لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية مهارات العمل المخبري والعوامل المؤثرة في اكتسابها.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.الأردن.

أبوعلام، رجاء محمد (2005). **تقويم التعلّم**. عمان: دار المسيرة.

علام، صلاح الدين (2004). **التقويم التربوي البديل**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، هشام (2007). **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهه.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عمرو،أيمن (2013). درجة معرفةمعلمي التربية الاسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 22، ع1، 2014.

غنيم، محمد أحمد (2003). **الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي**. اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة الزقازيق/فرع بنها، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com بتاريخ 2012/4/15م

الفريق الوطني للتقويم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)**. إدارة الامتحانات والاختبارات. مديرية الاختبارات بوزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية. كانون أول، ص11-15.

مسلم، حسن (2002). **واقع التقويم التربوي ومشكلاته كمايدركه عينة من المشرفين التربويين المدربين بكلية التربية**، جامعة الملك سعود اللقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجمعية (209-147).

مصطفى، أشرف (2016). **واقع ممارسة معلمي التربية الاسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة**. رسالة ماجستير. غزة.

موقع وزارة التربية والتعليم، بتاريخ http://www.moe.gov.jo/ar/node/157822020/3/26

وحدة التقييم -وكالة الغوث الدولية (2018). **استراتيجيات التقويم وأدواته**. غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي مديرية التدريب التربوي**، عمان: الأردن.

أبو هاشم، السيد؛ وعبد الفتاح، فيصل؛ والأحمد، نضال. (2013). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. جامعة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة التربوية للأبحاث التربوية**، (35)، 36-58.

المراجع الأجنبية

Abu Haj, A. (2010). *The extent to which English teachers of the upper elementary stage in Amman have learned and used alternative assessment techniques*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Jordan. Amman, Jordan.

Elliott, N. (1991). Authentic Assessment:an Introduction to Anew Behavioural to Class Assessment. *School Psychology Quarterly*, 6(4),273-278.

Gulikers, J. Bastiaens, T. Kirscher, P. and kester, L. (2006). Relations between students' perceptions of Assessment Authenticity, *Studies in Evaluation*, 32(4):381-400.

Lajoie, S. (1995). *A for authentic assessment in mathematics*. InT. A. Romberg, Reform in school mathematics and authentic assessment (pp.19-37). Albany, New York: State University Of New York Press.

McDonald, B. and Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self- assessment training on performance in external examinations. Ass*essment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2),209-220.

Metin, M. and Ozmen, H. (2011). Investigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variables, *Journal of Turkish Science Education*, 8(4):3-17.

Mintah, J. (2001). *Authentic assessment in physical education:prevalence impact on students self-concept, motivation, and skill achievement*.(Unpublished PhD thesis).

Mueller. J. (2012). *The Authentic Assessment Tool box: Enhancing Student Learning Through online Faculty Development*. Retrieved from: http//:www.jfumueller faculty.noctrl.edu. 8/9/2012.

Pett, (1990). *"What in Authentic Evaluation? Common Questions and Answers*. -Fair Test Examiner (4), from 8-9 Retrieved March 23, 2007.

Stears, M. and Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms, *South African Journal of Education*, 30, 591 – 604.

مؤشرات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية نحو التعلم الإلكتروني

حمود بن عبداله بن سالم الشكري*

تاريخ الاستلام 2021/1/17 تاريخ القبول 2021/4/18

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية - كليات العلوم التطبيقية - نحو التعلم الإلكتروني، والتعرف على النموذج الذي يفسر العوامل الكامنة في المقياس وخصائصه السيكوميرية العاملية. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مقياسًا تكون من (22) عبارة، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (1203) طالبًا وطالبة، منهم 365 طالبًا و838 طالبة. توصلت الدراسة إلى تحديد عاملين تتشبعت عبارات المقياس عليهما، الجذر الكامن للعامل الأول كان (7.9)، ويفسر نسبة من التباين مقداره (37.8%)، بينما الجذر الكامن للعامل الثاني كان (1.5)، ويفسر نسبة من التباين مقداره (21.4%). تم تحميل (11) عبارات على العامل الأول الذي سُمي "التعليم والتعلم"، وتراوحت قيم تشبعات العبارات عليه بين (0.81 - 0.54)، بينما تم تحميل (5) عبارة على العامل الثاني الذي سُمي "المهارات والدعم"، تراوحت قيم تشبعات العبارات عليه بين (0.82 - 0.53). وتوصلت الدراسة إلى قيم مؤشرات دالة إحصائيا أثبتت جودة مطابقة النموذج وخصائصه السيكومترية.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملي، النمذجة، الصدق، الثبات، الخصائص السيكومترية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* استاذ مشارك، علم النفس التربوي، جامعة التقنية والعلوم التطبيقية-الرستاق. Email: Humoud98@yahoo.com

Exploratory and Confirmatory Factor Analysis Indicators of Scale of the Trends of E-learning of University of Technology and Applied Sciences Students'

Humoud Abdullah Salim Al-shukri, *Associated professor, University of Technology and Applied Sciences-Rustaq.*

Abstract

The study aimed to identify the indicators of the exploratory and confirmatory factor analysis of a scale of trends Colleges of University of Technology Applied Sciences student's towards E-learning. It also attempts to identify the model which is interpreting of the scale factors, and its psychometric properties. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a scale, composed of (22) statements, the scale was used with a sample of (1,203); 365 male and 838 females. The results of the study concluded by identifying two factors that scale statements were load with, The eigenvalue of the first factor was (7.9), and interpret a percentage of variance of (37,8%), while the eigenvalue of the of the second factor was (1.5), and interpret a percentage of variance of (21.4%). Eleven statements were loaded on the first factor which called "learning and teaching", The values of statements load were ranged between (0.81 - 0.54), while five statements were loaded on the second factor which called "skills and support", and the values of their load were ranged between (0.82 - 0.53). The study found there was statistical significance to the indicator values which proved the model quality and its properties.

Keywords: Factor analysis, Modeling, Validity, Reliability, Psychometric properties.

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

لقد تطورت وسائل وأدوات التعلم والتعليم في العقود الأربعة السابقة بشكل متسارع، فبعد أن كانت عملية التعليم والتعلم تعتمد بشكل اساسي على التفاعل المباشر بين مختلف أطراف عملية التعلم؛ وبأدوات تكنولوجية مساعدة بسيطة، تسارعت عملية التطور التكنولوجي مما أسهم في تطور تقنيات التعلم وبدأ الاعتماد على البرامج والأدوات التقنية بشكل يتزايد في السنوات الأخيرة، حيث أسهمت المواقع والبرامج والتطبيقات التكنولوجية بشكل كبير في تسهيل عملية التعلم وتقريب المفاهيم العلمية والمصطلحات المعرفية، كذلك بدأت عملية التعلم تأخذ شكلا مختلف عن طريق التعلم عن بعد" Distance Learning" (Chen & Wang, 2005).

ويشير (Anderson, Boyles, & Rainie, 2012) إلى أن نظام التعلم التقليدي قد تغير بعد أن أُدخِلت عليه التطبيقات الإلكترونية؛ والتي جاءت للتغلب على أوجه القصور في التعلم التقليدي والمتمثلة في الوقت والمكان والأدوات. ويضيف (Adewole-Odeshi,2014) أن البرامج والتطبيقات الإلكترونية جاءت بخبرات تسهل التعلم في المؤسسات التعليمية مما ساعد المختصين الأكاديميين في تحقيق أهدافهم التعليمية. ويرى (خنتولي،2016) أن التعلم الإلكتروني يؤدى إلى تحسين المعارف والمهارات الأداء لدى المتعلمين، ويقلل تكلفة التعلم ويحقق الأهداف بشكل أفضل.

وفي العقد الأخير، تم التركيز على أنظمة وخدمات التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية؛ بعد دراسة متأنية لإدخال التكنولوجيا في التعليم. حيثُ يُنظر إلى التعلم الإلكتروني أيضًا على أنه يقلل من تكلفة التعليم ويزيد من جودته (Alsam,2015). ولقد أدى البحث والتطوير في مجال التعلم الإلكتروني إلى إنشاء مجموعة من الكتب والمجلات والمقالات والتقارير على بوابات الويب لتحسين تجارب التعلم الإلكتروني. حيثُ يتم تحديد عوامل مختلفة في الإطار النظري للتعلم الإلكتروني التي تؤثر على جودة خبرات التعلم الإلكتروني. تشمل هذه المكونات الرئيسية التكنولوجيا، والتربية، والسياق التنظيمي (حسن،2018). حيثُ يجب أن تتماشى كل هذه العوامل بطريقة تعزز جودة التعلم الإلكتروني (أحمد، 2012).

ويُعرَّف التعلم الإلكتروني بأنه شكل من أشكال التعلم عبر الإنترنت يحدث في سياق رسمي باستخدام تقنيات الوسائط المتعددة (Vululleh,2018). كما يُعرَّف التعلم الإلكتروني أيضًا على أنه نظام تعليمي مُعزز بالتقنية يتم تقديمه عبر أجهزة الكمبيوتر الشخصية (الضالعي، 2018). وفقًا لهذه التعاريف، يتم دعم التعلم الإلكتروني بواسطة الأجهزة والبرامج لتوفير التعليم الفعال بجودة عالية سواء عبر الإنترنت أو دون اتصال، حيث يتم استخدام تقنيات الاتصال المختلفة والبرامج التعليمية عبر الإنترنت لتقديم التعليم، وبالتالي فأن توفير التعلم الإلكتروني الفعال هو مزيج من العمليات المختلفة، وتوقعت مثل هذه العمليات معالجة النظريات السائدة التي توجه أنشطة التعلم الإلكتروني (Alshehri,2019; Al-Juda,2017).

ويعمل التعلم من خلال الفصول الدراسية الافتراضية على تحسين مستوى رضا الطلاب حيث أن الرسومات الجمالية التفاعلية والنصوص والصوت والفيديو تُشرك الطلاب بعمق في البيئة التعليمية المتغيرة في جميع أنحاء العالم(عوض؛ حلس،2015)، وتحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى الحفاظ على ميزة تنافسية من خلال تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني. حيثُ استغلت مؤسسات التعليم العالي مجال تكنولوجيا المعلومات في نظام التعلم الإلكتروني الخاص بها وفي نفس الوقت خفضت تكلفة التعليم الجيد، الأمر الذي مكّن المزيد من الطلاب من الالتحاق بدورات التعلم الإلكتروني (كابلي، 2013؛ حسن،2018). كما

تُظهر نتائج الدراسات في هذا المجال أن التعلم الإلكتروني يزيد من جودة وفعالية التعلم والتعليم. لذلك ارتفع عدد منصات التعليم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والتعلم عبر الإنترنت في مؤسسات التعليم العالي. (ملكاوي؛ مقدادي؛ السقار، 2015). وبما أن الفصول الدراسية التقليدية تحد من فرصة الطلاب لاستغلال مزايا تطوير التكنولوجيا (Adewole-Odeshi,2014). إضافةً إلى ذلك، تبدأ الدورات المقدمة في المؤسسات التعليمية التقليدية في أوقات محددة؛ وبالتالي تحد من التفاعل بين المعلمين والطلاب، بينما لا توجد مثل هذه القيود في دورات التعلم الإلكتروني؛ حيث يمكن للمعلمين والطلاب التفاعل في أي وقت عبر بوابات التعلم الإلكتروني على الإنترنت. يشير الاتجاه الحالي في التعلم الإلكتروني إلى أن 25٪ من الدورات التدريبية في كليات الجامعية سيتم تقديمها على أنظمة التعلم الإلكتروني (Alhih; Ossiannilsson; & Berigel, 2017). ولذلك من المهم تحسين التكنولوجيا في إعداد التعليم لتسهيل خبرات التدريس والتعلم خارج حدود المؤسسات التعليمية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية كشف أحد التقارير التي أعدتها إدارة التعليم المستمر بجامعة أكسفورد عن ظهور العديد من المشكلات في التعلم الإلكتروني وبرامج التعلم عن بعد مثل التكلفة العالية ونقص المرونة والبنية التحتية التي تحتاج إلى تحسين لجعل نظام التعلم الإلكتروني فعالاً. ويمكن إثراء تجربة التعلم من خلال أدخال التقنيات؛ لأنها توفر فرصًا أكثر من نظام التعليم وجهاً لوجه (Al-Juda,2017). حيثُ يزداد مستوى رضا الطلاب عن أنظمة التعلم الإلكتروني عندما يحصلون على سهولة الوصول إلى التكنولوجيا. تحتاج الجامعة إلى توفير معدات موثوقة للطلاب لضمان التسليم السلس لأنشطة التعلم الإلكتروني (Nikou & Economides, 2017). علاوة على ذلك، من المهم أن يكون المتعلمون عبر الإنترنت على دراية باستخدام التكنولوجيا للحصول على الاستفادة الكاملة من نظام التعلم الإلكتروني (Al-Juda,2017). يشعر الطلاب بالإحباط عندما لا يكونون على دراية بالتكنولوجيا، مما يقلل من مستوى رضاهم (محمود؛ إبراهيم، 2017؛ مزكي؛ نجدة،2016). وبالمثل، فإنه هناك حاجة إلى مستوى عال من الدعم الفني للطلاب لاستخدام المصادر المنشورة على بوابات التعلم الإلكتروني على شبكة الإنترنت بشكل صحيح. لذلك من المهم تحسين تجربة التعلم الإلكتروني للطلبة ولتعزيز استعدادهم للتعلم الإلكتروني وتقبلهم له (Costley; Lange,2017).

وعلى الرغم من تزايد استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني ومزاياها مثل الوصول إلى الموارد المختلفة عبر الإنترنت، إلا أن أنظمة التعلم الإلكتروني تعاني من العديد من المشكلات: أهمها ارتفاع معدل التسرب حيث يغادر الكثير من المتعلمين بسهولة أنظمة التعلم الإلكتروني دون إرضاء؛ لأن هذا النوع من بيئات التعلم لا تمكن المتعلمين من التفاعل المباشر؛ لذلك من الضروري مراعاة الخصائص البشرية في تصميم وتنفيذ بيئات التعلم الإلكتروني، بهدف جعلها أكثر

واقعية وجاذبية، بالإضافة إلى ذلك فإن معظم الأبحاث في مجال نظام التعلم الإلكتروني لا تولي اهتمامًا للتقييم التجريبي لتأثير هذه الأنظمة على المتعلمين (Alhih; & Etal, 2017).

وحيثُ أن التفاعل هو سمة بارزة في بيئات التعلم المعززة بالتكنولوجيا التي تم تصميمها بشكل جيد؛ فإن الأدبيات المتعلقة بتفاعل المتعلم أشارت إلى أن تفاعل المستخدم له تأثير كبير على الرضا والاحتفاظ والمثابرة مع التعلم الإلكتروني (Alshehri,2019; Costley; Lange,2017؛ حسن،2018). فعلى سبيل المثال، توصلت دراسات مثل (Alsam,2015; Gattoufi, Al-Naabi, and Gattoufi, 2007) إلى أن بيئات التعلم الرقمي التفاعلي تعزز التعلم الفعال للطلاب، وتشعر الطلبة بالمتعة في التعلم، والتقدم في الإنجاز. علاوة على ذلك، توصلت دراسة (Vululleh,2018) إلى أهمية التفاعل في بيئات التعلم عبر الإنترنت، حيثُ يؤدى إلى انخفاض الشعور بالعبء الأكاديمي أثناء التعلم مع زيادة مستوى التفاعل في المواد التعليمية، ووجد أن الاختلافات بين الجنسين ذات أهمية إحصائية من حيث العبء المعرفي للمتعلم.

كما كشفت دراسات أخرى عن تفضيل المتعلمين لأنشطة التعلم الإلكتروني التي تعزز تفاعلهم. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسات (الشهري، 2013؛ والعتال،2010) أهمية الكتب المدرسية الإلكترونية المصممة بأنشطة مضمنة، وأن المستخدمين أظهروا تفضيلاً للكتب المدرسية الإلكترونية والأنشطة المتأصلة القائمة على المشاكل مقارنة بالكتب المدرسية المطبوعة. وبالمثل، أفادت دراسة (Nikou & Economides, 2017) في تقييمهم للأدوات الدراسية التفاعلية المتعددة الوسائط، عن تفضيل المتعلمين للتعلم باستخدام الأدوات الدراسية التفاعلية المتعددة الوسائط على عكس نهج التعلم التقليدي.

ولتعزيز رضا المتعلم في التعلم الإلكتروني، يجب أن يحتوي محتوى التعلم على عناصر تفاعلية توفر المشاركة في التعلم. على سبيل المثال، ذكر (Alhih; & Etal, 2017) أن التفاعل هو مؤشر كبير على رضا المتعلم ومثابرته في بيئات التعلم عبر الإنترنت. وبالمثل وجد (Costley; Lange,2017) في تقييمهما للوسائط المتعددة التفاعلية لتعلم المهارات، أن تطبيق أساليب تعليم الوسائط المتعددة التفاعلية كان ذا أثر فعال في كسب اهتمام المتعلم. كما وجد (الزبون،2016) أن العروض التقديمية للمحتوى ذات الوسائط الواحدة تحتل أدنى مرتبة عندما يتعلق الأمر بتحفيز وإشراك تعلم الطلاب.

وأجرى (ملكاوي؛ مقدادي؛ السقار، 2015) دراسة عن دور التفاعل في رضا الطلاب ومثابرة التعلم عبر الإنترنت، حيثُ توصلت إلى استنتاجين رئيسيين: أولاً هذا التفاعل هو مؤشر مهم على الرضا والمثابرة للمتعلمين عبر الإنترنت، وثانياً أن تفضيلات أنواع التفاعل عبر الإنترنت ترتبط بأساليب تعلم الطلاب. كما أشارت دراسة (الضالعي، 2018) بأن المتعلمين الذين لا

يتفاعلون بنشاط في بيئات التعلم الإلكتروني يميلون إلى إظهار تجارب تعليمية غير مرضية مقارنة بنظرائهم النشطين.

مشكلة الدراسة:

نظام Blackboard كنموذج للتعلم الإلكتروني في كليات العلوم التطبيقية التابعة لوزارة التعليم العالي في سلطنة عمان منذ عدة سنوات؛ بالإضافة إلى برامج وتطبيقات أخرى مثل Google classroom و Microsoft Meet وغيرها من البرامج. ومع ذلك، لا يزال غالبية الطلاب غير متكيفين مع استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني (Gattoufi, Al-Naabi, and Gattoufi, 2007). وتضيف (Devisakti,2019) بأنه يبدو أن عوامل قابلية الاستخدام تؤثر بشكل كبير على فائدة نظام التعلم ووظائفه وتفاعله وسهولة استخدامه. ويشير (Gattoufi, Al-Naabi, and Gattoufi, 2007) أن الدول النامية فشلت كليًا أو جزئيًا في تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني بشكل فعال. وبالتالي، فإنه من الضروري دراسة مبادئ التصميم الأكثر تأثيرًا التي تؤثر على الطلبة عندما يستخدمون نظام التعلم الإلكتروني للتعلم. لذلك يجب أن يعتمد المصممون والمقيمون على مقاييس تصميم محددة لتحسين قابلية استخدام تصميم الموقع.

ومن خلال استعراض النظريات والنماذج والأدبيات ذات الصلة فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيسي الآتي: هل يتمتع مقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني بمؤشرات تحليل عاملي استكشافي وتوكيدي جيدة؟

اسئلة الدراسة:

من خلال السؤال الرئيسي يمكن اشتقاق الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما النموذج الذي يفسر البناء العاملي لمقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني؟
- ما مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الذي يفسر البناء العاملي لمقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني؟
- هل يتمتع مقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني والنموذج المفسر بخصائص سيكومترية جيدة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في استقصاء مؤشرات البنية العاملية وجودة المطابقة لنموذج يفسر البناء العاملي لمقياس اتجاهات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم

الإلكتروني، ونظرا لاستخدام كليات العلوم التطبيقية برامج وتطبيقات إلكترونية مساعدة لعملية التعلم وتوجهها نحو الاستفادة من عدة برامج أخرى، لذلك كان لا بد من بناء مقياس لقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية نحو التعلم الإلكتروني، هذا المقياس سوف يزود المختصين ببيانات عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني والتحديات التي يواجهونها، لذلك فمن الضروري أن يتصف المقياس بخصائص سيكومترية جيدة؛ بحيث تكسب البيانات التي يزودنا بها المقياس بدرجة عالية من الدقة والثقة والموضوعية.

حدود الدراسة:

تتحد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تمت إجراء الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2020/2019م.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في سلطنة عمان.

الحدود البشرية: طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان.

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بالبيانات التي زودنا بها مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني.

تعريف المصطلحات:

التحليل العاملي: هو عبارة عن تكنيك إحصائي يستخدم لتقليل عدد كبير من المتغيرات عدد اقل من العوامل، ويعتمد هذا التكنيك على استخراج الحد الأقصى من التباين المشترك بين المتغيرات في شكل درجة مشتركة تعبر عن جميع المغيرات الداخلة في التحليل. (Byrne,2010; Suhr,2006)

التعلم الإلكتروني: هو نظام تعلم رسمي قائم على استخدام المصادر الإلكترونية ويعمل على نقل المهارات والمعرفة عبر الشكبة. (Costley; Lange,2017)

ويعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التعلم الإلكتروني المستخدم في الدراسة.

منهجية الدراسة:

المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي نظرا لمناسبته لجمع وتحليل وتفسير البيانات في مثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات العلوم التطبيقية وكلية التربية بالرستاق والمسجلين في العام الأكاديمي 2020/2019م، والذين هم على قيد الدراسة، والبالغ عددهم 5683 طالب وطالبة، منهم 3721 طلبة و1962 طالب.

عينة الدارسة: تكونت عينة الدراسة من عينتين تم اختيارهما بالطريقة العشوائية.

العينة الاستطلاعية: عينة مكونة من 47 طالب وطلبة، (19 طالب،28طالبة) تم اختيارهم عشوائية بغرض التجريب الاستطلاعي الأولي للمقياس.

عينة الدراسة: عينة مكونة من 1203طالب وطالبة، وتشكل العينة ما نسبته 21,2%، منهم 365 طالب يشكلون نسبة 30,3%، 838 طالبة يشكلن نسبة 69,7%، وهذه النسب ممثله للمجتمع بشكل جيد لأغراض الدراسة.

أداة الدارسة: استخدمت الدراسة مقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية نحو التعلم الإلكتروني من اعداد الباحث، حيث تم بناء المقياس بعد مراجعة للأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني ومنها (Devisakti,2019; Al-Juda,2017; Alsam,2015; Nikou & Economides, 2017) حيث تم بناء مقياس مكون من 16 عبارة تقيس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، استُخدم مقياس "ليكرت" الخماسي لقياس الاتجاه بحيث تعكس الدرجة (1) عدم الموافقة بشدة على العبارة، بينما تعكس الدرجة (5) الموافقة بشدة على العبارة.

إجراءات الدارسة:

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة حول التعلم الإلكتروني.

- بناء مقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية نحو التعلم الإلكتروني في صوته الأولية والذي تكون من 22 عبارة.
- عرض المقياس في صورته الأولية على المختصين في قسم الدراسات التربوية وقسم تقنيات التعليم بكلية التربية بالرستاق، حيث تم إجراء تعديلات طفيفة على المقياس تتعلق ببيع الأخطاء اللغوية فقط.
- تجريب المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 47 طالب وطلبة، (19 طالب، 28 طالبة) تم اختيارهم عشوائيًا. حيث أشارت نتائج العينة الاستطلاعية، أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الفا لكرونباخ (0.939) وهي قيمة عالية تسمح بتطبيق المقياس لأغراض الدراسة.

- تطبيق المقياس على العينة الرئيسية والتي تكونت من 1203 طالب وطالبة، حيث تم توزيع المقياس الكترونيا عن طريق جوجل درايف عبر مراكز القبول والتسجيل بالكليات.
- تحليل البيانات التي تم جمعها واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة:

سوف يتم عرض النتائج بناء على أسئلة الدراسة:

فيما يخص السؤال الأول والذي نص على "ما النموذج الذي يفسر البناء العاملي لمقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني؟" وتمت الإجابة على هذا السؤال وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) للتعرف على العوامل الكامنة التي تتشبع عليها عبارات المقياس، وقد أُستخدم طريقة المكونات الكبرى " Maximum Likelihood"، وتحديد العوامل التي تزيد جذورها الكامنة عن (Eigenvalues>1)، وعمل تدوير متعامد بطريقة "Varimax"، مع إظهار العبارات التي تزيد نسبة تشبعها على العامل عن 0,35 (Byrne,2010; Suhr,2006) وكانت نتائج التحليل العاملي كالآتي:

مؤشر "KMO" ومؤشر "MSA" لكفاية العينة لإجراء التحليل العاملي والتي يجب أن تكون قيمتها أعلى من (0,80) (Byrne,2010; Suhr,2006): حيث كانت قيمة KMO & MSA تساوي (0,953) عند درجات حرية (120) ونسبة دلالة (0.001)، وهو معامل ممتاز جدا يشير إلى كفاية العينة وجودتها للتحليل الإحصائي.

العوامل المفسرة والجذور الكامنة: أسفرت نتائج التحليل العامل الاستكشافي عن وجود عاملين كامنين تتشبع عليهما عبارات المقياس، وكان الجذر الكامن للعاملين يساوي (9,7) ويفسر ما نسبة (59,2) من التباين الكلي، حيثُ كان الجذر الكامن للعامل الأول (7,955)، ويفسر نسبة قدرها (37,8%) من التباينات على المقياس، وبالنظر إلى العبارات التي تشبعت على العامل الأول فقد تم تسميته "التعلم والتدريس" حيث تشبعت عليه (11) عبارة وهي (Q5, q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16)، وكانت نسب تشبعات العبارات على العامل تتراوح بين (0.81 – 0,54)، بينما كان الجذر الكامن للعامل الثاني (1,8)، ويفسر نسبة قدرها (21,4%) من التباينات على المقياس، وبالنظر إلى العبارات التي تشبعت على العامل الثاني فقد تم تسميته "المهارات والدعم" وتشبعت عليه خمس عبارات وهي (Q1, Q2, Q3, Q4, Q6) حيث كانت نسب تشبعات العبارات على العامل تتراوح بين (0.82 – 0,53). ويلاحظ أن ثلاث عبارات فقط تشبعت على كلا العاملين وقد تم تصنيف العبارة على العامل الأعلى تشبع وهذه

العبارات هي (Q4,Q5,Q16)، والجدول رقم (1) والشكل رقم (1) يوضح تشبعات العبارات على العاملين:

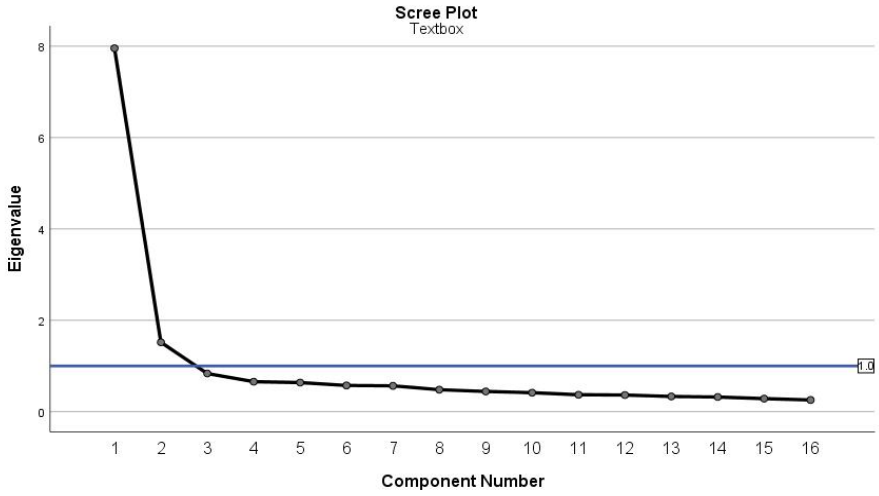
جدول رقم (1): يوضح تشبعات العبارات على العاملين بعد عمل تدوير متعامد بطريقة "Varimax"

العبارة العامل	عامل المهارات والدعم	عامل التعلم والتدريس
Q11		0,81
Q12		0,80
Q9		0,76
Q8		0,77
Q10		0,76
Q15		0,75
Q14		0,71
Q7		0,70
Q13		0,66
Q5	0,44	0,59
Q16	0,44	0,54
Q2	0,82	
Q3	0,76	
Q1	0,73	
Q6	0,67	
Q4	0,53	0,38
Eigenvalue	7.955	1.8
% variance	59.2	21.4

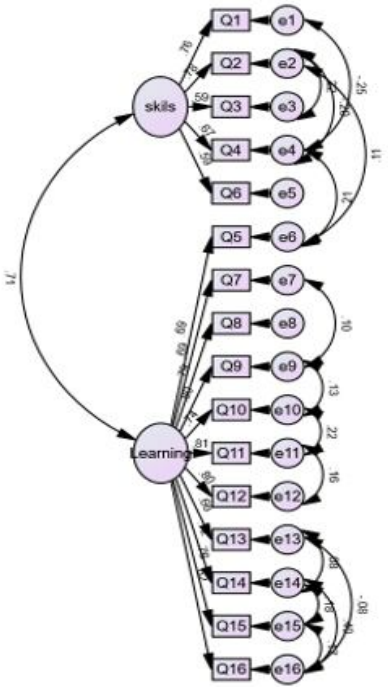
ملاحظة: ترقيم العبارات بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

الخطوة الثانية: تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لاستخراج أفضل نموذج يفسر هذه العوامل واستخراج مؤشرات جودة مطابقة النموذج، حيث تم استخدام برنامج "AMOS" على العينة الإجمالية المكونة من (1203) طالب وطالبة، وبالرغم من أن حجم العينة يعد كبيرًا مما يؤثر على قيمة "2κ" ومستوى دلالتها؛ إلا أنه تم اعتماد التحليل على العينة الإجمالية ككل (Byrne,2010). حيث تم رسم العوامل المستخرجة من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي كمؤشرات كامنة، وتم تحديد العبارات التي تشبعت عليها العوامل كمؤشرات مشاهدة، ثم تم تسمية أي مؤشرات غير معرّفة في النموذج والتي في مجملها

مؤشرات أخطاء القياس، ثم تم حساب نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج، وبناء على المدخلات تم التوصل إلى النموذج البنائي الآتي، الذي يوضحه الشكل رقم (2):



شكل رقم (1): يوضح العوامل التي كانت قيمية الجذر الكامن لها > 1.



الشكل رقم (2): النموذج البنائي للعوامل التي تم استخراجها من التحليل العاملي التوكيدي

ويوضح الشكل رقم (2) : النموذج البنائي المفسر للعوامل التي تتشبع عليها العبارات، من حيث التقديرات المعيارية، حيث تم التوصل إلى هذا النموذج بعد عدة محاولات للتقليل من قيمة التباينات الناتجة من أخطاء القياسError of Measurement "e"، من خلال مؤشرات تعديل النموذج "Modification Index"، حيث لوحظ وجود قيم عالية من الارتباط بين أخطاء القياس؛ والتي قد ترجع إلى وجود عامل ثالث كامن أو إلى وجود اشتراك في طريقة القياس(Byrne,2010; Suhr,2006)، ولذلك تم تعديل النموذج بعمل علاقة تباين مشترك بين قيم أخطاء تلك العبارات والتي كانت (e10, e16, e14, e13, e12, e11, e5, e6, e4, e3, e2, e1)، وقد أدى هذا الإجراء إلى تقليل مقدار كاي تربيع " 2κ" ودرجات الحرية "df" وبالتالي تقليل قيمة النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (k2 /df <5)، مما أدى إلى زيادة قوة قيم مؤشرات مطابقة النموذج(Byrne,2010).

فيما يخص السؤال الثاني الذي نص على " ما مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الذي يفسر البناء العاملي لمقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني؟" للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب مؤشرات جودة المطابقة اللازمة للتأكد من جود مطابقة النموذج، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

حيث أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن قيمة " 2κ" كانت (359,8) عند درجات حرية (89) وهي قيمة دالة عن مستوى أقل من (0,05)، وبالرغم من أن قيمة كاي تربيع جاءت منخفضة وداله عند مستوى (0,05)، الشيء الذي يضعف من قوة اختبار كاي لحساب جودة المطابقة، حيث أن قيمة كاي تربيع ومستوى دلالتها لا تشير إلى جودة عالية للمطابقة النموذج؛ وذلك بسب كبر حجم العينة. إلا أن قيمة كاي تربيع المعيارية (k2/df<5) كان قيمتها (4) (k2/df =4, <5)، وهي قيمة جيدة تدل على كفاية العينة لمطابقة النموذج(Byrne,2010; Suhr,2006).

كذلك فإن المؤشرات الأخرى قدمت دلائل قوية جدا لحسن وجودة مطابقة النموذج، حيث كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة "GFI" والذي يقيس مقدار التباين الذي يستطيع النموذج تفسيره (0,94)، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة المعدل "AGFI" (0,92)، وكلا المؤشرين تقترب قيمتهما من (1)، وهي قيم عالية جدا لجودة مطابقة النموذج. أما قيم مؤشرات الجذر التربيعي لمتوسط الاقتراب "RMA" فقد كانت (0,06)، فيما كانت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب "RMSEA" (0,065) وهي قيم تشير إلى جودة عالية جدا للنموذج. وكانت قيمة مؤشر المطابقة المعياري "NFI " (0,943)، كذلك كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن "CFI " (0,952)، وكانت قيمة مؤشر تاكر لويس "TLI " (0,943)، أما مؤشر جذر

متوسط مربعات البواقي"RMR" فكانت قيميته (0,045)، والجدول رقم (2) يوضح قيم المؤشرات والمدى المفترض أن تكون علية حتى تشير إلى جودة مطابقة النموذج (Byrne,2010; Suhr,2006).

جدول رقم (2): يوضح قيم المؤشرات والمدى المفترض

المؤشر	القيمة	المدى
GFI	0,94	1 – 0
AGFI	0,92	1- 0
RMA	0,06	0,08 - 0
RMSEA	0,065	0,08 - 0
NFI	0,943	1- 0
CFI	0,952	1- 0
TLI	0,943	0,90 <
RMR	0,045	0,05 >

يلاحظ من الجدول رقم (2) بأن جميع قيم هذه المؤشرات تعد قيمة عالية جدا تقترب من (1) وتشير إلى جودة مطابقة النموذج، أي أنه لا فرق بين مؤشرات تباين النموذج المفترض وبين مؤشرات تباين العينة.

في ما يخص السؤال الثالث الذي نص على "هل يتمتع مقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية بالسلطنة نحو التعلم الإلكتروني والنموذج المفسر بخصائص سيكومترية جيدة؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الصدق التقاربي والتمايزي والثبات، وكانت النتائج كما يلخصها الجدول الآتي:

جدول رقم (3): يوضح قيم مؤشرات الصدق التقاربي والتمايزي وقيم الثبات

العامل	الثبات المركب "CR"	الصدق التقاربي "AVE"	الصدق التمايزي "MSV"	قيم الثبات العظمى MaxR(H)	Skill	Learning
Learning	0,920	0,543	0,499	0,933	0,706	0,737
Skill	0,812	0,466	0,499	0,827	0,683	

مؤشرات الثبات المركب"CR": تعتمد هذا المؤشر على قيم الدرجات المعيارية للتشبعات "λ" وقيم التباين المشترك، يلاحظ من الجدول رقم (3) أن مؤشر قيم الثبات المركب "CR "

للعامل الأول "Skill " كانت (0.812)، فيما كانت قيم ثبات المركب "CR للعامل الثاني " Learning" (0,920)، وتشير هذه المعاملات إلى قيم مرتفعة للثبات (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). وبمقارنه هذه القيم بقيم الثبات للبيانات الذي تم حسابه بطريقة معادلة الفا لكرنباخ لعينة الاجمالية، حيث كانت هذه القيم كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (4): يوضح مؤشرات قيم الثبات المحسوبة بطريقة الفا لكرونباخ

العامل	قيمة الثبات
Learning	0.93
Skill	0,81
المقياس ككل	0.93

ويلاحظ من الجدول رقم (4) أن قيم ثبات المحسوبة بمعادلة الفا لكرونباخ هي مساوية تقريبا لقيم الثبات المحسوبة للنموذج، وهي قيم عالية تشير إلى جودة عالية للثبات. أي أن القياس يتصف بدرجة عالية من المطابقة لقيم الثبات.

مؤشرات الصدق التقاربي والتمايزي: تعتمد هذه المؤشرات على قيم الدرجات المعيارية للتشبعات وقيم التباين. حيث يشير الجدول رقم (3) السابق إلى أن مؤشر قيم الصدق التقاربي "AVE" للعامل الأول "Skills" كانت (0.466)، فيما كانت قيم الصدق التقاربي للعامل الثاني "Learning " (0,543)، وتشير هذه المعاملات إلى قيم تقترب من الجيدة للعامل الأول، وقيم جيدة للعامل الثاني، ويجب أن تكون هذه القيم "AVE" أقل من قيم الثبات المركب"CR" (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). كذلك يشير الجدول رقم (3) إلى أن مؤشر قيم الصدق التمايزي "MSV" للعامل الأول "Skills" والعامل الثاني "Learning" كانت (0.499)، وتشير هذه المعاملات إلى قيم جيدة لكلا العاملين، حيث يجب أن تكون هذه القيم " MSV" أقل من قيم الصدق التقاربي"AVE" (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

مناقشة النتائج:

من خلال ما تم استعراضه من نتائج الدراسة يتضح بأن العبارات (16) لمقياس اتجاهات طلبة كليات العلوم التطبيقية نحو التعلم الإلكتروني قد تشبعت في عاملين فقد، حيث كان الجذر الكامن لهذين العاملين أعلى من الواحد (1)، وهي القيمة المحددة لمعيار التحليل العاملي الاستكشافي (Byrne,2010)، حيث يتم قبول العوامل التي جذرها الكامن أعلى من الواحد (1)، حيثُ كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (1,5) بينما كان الجذر الكامن للعامل الثاني (8)، ويفسر هاذين العاملين مجتمعين قدر من التباين نسبته (59,2)، لذلك نلاحظ بأن العامل الثاني

هو العامل الذي يفسر أكبر نسبة من التباين مقدارها (37,8)، بينما يفسر العامل الأول نسبة من التباين قدرها (21,4).

فقد تشبعت على العامل الأول (5) عبارات فقط– بناء على تحديد معيار نسبة التشبع المقبولة بالقيمة (0,35) فأعلى – (Byrne,2010; Suhr,2006)، حيث تراوحت قيم تشبع العبارات على هذا العامل بين (0,82 – 0,53)، تم تسميت بالعامل الأول بعامل المهارات والدعم "Skills and Support"؛ حيث أن جميع العبارات التي تشبعت على هذا العامل تتعلق بقضايا مهارات الطلبة في التعامل مع أنظمة التعلم الإلكتروني والدعم المقدم لهم. ونجد أن قيم تشبعات العبارات على هذا العامل قيم عالية تسمح بتصنيف هذه العبارات تحت هذا العامل، حيث لا يوجد لهذه العبارات تشبعات على عامل آخر غير هذا العامل وبالتالي لا يوجد تكرار في قياس هذه العبارات، أي أن هذه العبارات أصيلة في انتمائها لهذا العامل. وهذا ينطبق على جميع عبارات العامل ما عدا العبارة رقم (4) "Q4" حيث أن هذه العبارة تشترك في تشبعها بين العامل الأول والعامل الثاني، حيث تشبعت هذه العبارة على العامل الثاني التعلم والتدريس بمقدار (0,38)، بينما كان تشبع العبارة على العامل الأول المهارات والدعم (0,53)، وبما أن هذه العبارة تتطرق إلى الدعم الفني من قبل الموظفين الفنيين بالكلية؛ لذلك فقد تم تصنيف هذه العبارة ضمن العامل الأول "المهارات والدعم".

أما بالنسبة للعامل الثاني الذي تشبعت عليه أكثر العبارات، حيث تشبعت (11) عبارة على هذا العامل، وتراوحت قيم تشبع العبارات على هذا العامل بين (0,81 – 0,54)، تم تسميته بعامل التعلم والتدريس "Learning and Teaching"؛ حيث أن جميع العبارات التي تشبعت على هذا العامل تتعلق بقضايا التعلم والتدريس، علاقة الطالب مع الأستاذ، الأنشطة والمهام المطلوبة، والعبء الأكاديمي. ونجد أن قيم تشبعات العبارات على هذا العامل قيم عالية تسمح بتصنيف هذه العبارات تحت هذا العامل، حيث لا يوجد لهذه العبارات تشبعات على عامل آخر غير هذا العامل وبالتالي لا يوجد تكرار في قياس هذه العبارات، أي أن هذه العبارات أصيلة في انتمائها لهذا العامل. وهذا ينطبق على جميع عبارات العامل ما عدا العبارة رقم (16) "Q16" حيث أن هذه العبارة تشترك في تشبعها بين العامل الأول والعامل الثاني، حيث تشبعت هذه العبارة على العامل الثاني التعلم والتدريس بمقدار (0,54)، بينما كان تشبع العبارة على العامل الأول المهارات والدعم (0,44)، وبما أن هذه العبارة تتطرق إلى العبء الأكاديمي الذي تسببه الأنشطة والمهام المطلوبة من الطالب في المقررات؛ لذلك فقد تم تصنيف هذه العبارة ضمن العامل الثاني "التعلم والتدريس".

أما بالنسبة لمؤشرات مطابقة النموذج، والتي كانت في مجملها مؤشرات مرتفعة حسب المعايير المطبقة لهذه المؤشرات(Byrne,2010; Suhr,2006)، فنجد أن قيمة "2κ" كانت (359,8) عند درجات حرية (89) وهي قيمة دالة عن مستوى أقل من (0,05)، وأن النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية – كاي تربيع المعيارية – "Standardized k2" كانت تساوي(4) والتي يجب أن تكون (k2/df<5) (Byrne,2010)، وبالرغم من أن قيمة كاي تربيع كانت دالة؛ إلا أن النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية كانت (4) هي أقل من القيمة (5)، مما تشير إلى جودة مطابقة النموذج. ويمكن تفسير ارتفاع قيمة كاي تربيع وضعف مستوى دلالتها إلى كبير حجم العينة، حيث من المعروف أنه كلما كبر حجم العينة زادت قيمة كاي تربيع وبالتالي ضعف مستوى دلالتها. هذا بالرغم من معالجة مقدرا تأثير التباينات الناتجة من أخطاء القياس، وذلك بعمل علاقة تباين مشترك بين العبارات التي تشترك في أثر طريقة القياس؛ إلا أن قيمة كاي مازلت كبيرة إلى حد ما(Byrne,2010).

إن النموذج الذي تم التوصل إليه هو نموذج يتصف بدرجة عالية من مؤشرات جودة التطابق بين النموذج المفسر وبين تباينات العينة، وأن جميع هذه المؤشرات ذات قيم عالية جدا تشير إلى درجة عالية من التطابق بين النموذج والعينة، حيث كانت قيمة "GFI" (0,94)، وكانت قيمة مؤشر "AGFI" (0,92). وقيمة مؤشر "RMA" فقد كانت (0,06)، وكانت قيمة "RMSEA" (0,065). وكانت قيمة مؤشر "NFI " (0,943)، كذلك كانت قيمة مؤشر " CFI" (0,952)، وكانت قيمة مؤشر "TLI " (0,943)، وقيمة مؤشر "RMR" (0,045)، وجميع قيم هذه المؤشرات تشير إلى جودة مطابقة عالية جدا للنموذج. وأن قيم هذه المؤشرات تدعم النتائج التي تم الحصول عليها من اختبار كاي تربيع المعيارية " 2κ"؛ مما يدلل إلى اتفاق قيم المؤشرات التي تم الحصول عليها في التأكيد على جودة مطابقة النموذج. أي أن النموذج الذي تم التوصل إليه هو نموذج عالي المطابقة (Suhr,2006).

أما بالنسبة للخصائص السيكومترية للمقياس – مؤشرات الصدق والثبات – فقد أشارت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الفا لكرونباخ إلى قيم عالية لثبات المقياس، حيث كانت قيمة الفا لكرونباخ (0,81 – 0,93) للعامل الأول والثاني على التوالي، وهي قيم عالية تشير إلى جودة المقياس، أما قيم الثبات المحسوبة للنموذج بواسطة " Validity and Reliability Test Plugins" عبر برنامج "AMOS" فكانت (0,81 – 0,92) للعامل الأول والثاني على التوالي، بالنظر إلى هذه القيم نجد أن النموذج يتصف بدرجة عالية من الثبات، وأن هذه القيم تتشابه مع القيم المحسوبة بمعادلة الفا لكرونباخ، أي ان كلً من المقياس و النموذج يتصف بدرج عالية من الثبات (Suhr,2006).

أما بالنسبة لمؤشرات الصدق التقاربي والتمايزي المحسوبة لنموذج، فكانت مؤشرات الصدق التقاربي (0,466 – 0,543) للعامل الأول والثاني على التوالي، وحيث أن قيم هذا المؤشر " AVE" تشير إلى مقدار التشارك والتشابه والاسهام بين فقرات العامل في تفسير التباين وقياس السمة التي يقيسها العامل، لذلك كان يجب أن تكون هذه القيم عالية (> 0,5) حتى تكون قيم مقبولة (Hu,& Bentler, 1999)، وبالنظر إلى قيم الصدق التقاربي نجد أن قيمة الصدق التقاربي للعامل الثاني تعتبر جيدة ومحققة للشروط، بينما قيمة مؤشر الصدق التقاربي للعامل الأول منخفضة نوعا ما وأقل من (0,5)، وبالرجوع إلى مؤشر الصدق التقاربي للعامل الأول، وجد أن سبب انخفاض قيمية الصدق التقاربي كان بسبب الفقرة رقم 6 "Q6" وأن حذف هذه الفقرة سوف يحسن من مؤشر الصدق التقاربي للعامل الأول، ونظرا لأن الفقرة رقم 6 تتعلق بخدمات الدعم المقدمة والمتمثلة في جودة خدمة الإنترنت، حيث يوجد قدر من التباين حول هذه الفقرة بين أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة التباين على الفقرة (1,5)، ونظرا لأهمية هذه الفقرة فقد تم تثبتها وعدم المجازفة بحذفها، علما بأن قيم الصدق التقاربي يجب أن تكون أقل من قيم الثبات المركب (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

أما بالنسبة لمؤشرات الصدق التمايزي المحسوبة للنموذج، فقد كانت قميهتا (0.499) لكلا العاملين الأول والثاني، وتعبير هذه القيمة جيدة كؤشر للصدق التمايزي، والذي يشير إلى التغاير بين فقرات العاملين في السمات المقيسة، ويجب أن تكون قيم هذا المؤشر أقل قيم الصدق التقاربي، وبالرغم من انخفاض قيمة الصدق التقاربي للعامل الأول، إلا أن قيمة الصدق التمايزي تشير إلى قيم جيدة للعاملين(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

الخاتمة والتوصيات:

وكخلاصة لنتائج البحث فإن المؤشرات التي تم الحصول عليها تتفق على أن النموذج الذي تم التوصل إليه يتصف بدرجة عالية من حسن المطابقة، أن خصائص النموذج تقترب من خصائص العينة، أي أن النموذج يعكس العينة بدرجة كبيرة. لذا فإن البحث يوصي بالآتي:

- إجراء مزيد من الدرات حول تقنين مقايس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني.
- توسيع مستوى العينة لتشمل طلبة من مؤسسات جامعية أخرى.
- إجراء مزيد من التحليل العاملي للحصول على مؤشرات جودة أفضل.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أحمد، ريهام. (2012). توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، صنعاء، 5(9). 1-20.

حسن، إسماعيل. (2018). تصميم بيئة تعلم إلكترونية ثلاثية الأبعاد قائمة على استراتيجية بيئة العمل لتنمية مهارات استخدام الشبكات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 177 (2). 785- 841.

خنتولي؛ تغريد محمد كامل. (2016). **واقع التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الزبون، أحمد. (2016). درجة توافر متطلبات تطبيق التعلم الإلكتروني في الأردن من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية في محافظتي جرش وعجلون، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 43(2)، 513-533.

الشهري، ظاهر. (2013). تقويم التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي، **المجلة الدولية المتخصصة**، الأردن، 3(6). 1-12.

الضالعي، زبيدة. (2018). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، صنعاء**، 11(36).154-173.

العتال، بدور. (2010). **واقع استخدام معلمي تربية عمان الثانية لمنظومة التعلم الإلكتروني واتجاههم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان.

عوض، منير؛ حلس، موسى. (2015). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، **مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية** -، جامعة الأقصى، 9 (1). 219-256.

كابلي، طلال. (2013). آراء المتعلمين في التعلم الإلكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية لتدريس مقررات عبر أسلوب التعلم عن بعد، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، مصر، 35 (1). 103-116.

محمود، إبراهيم؛ إبراهيم، حمادة. (2017). أثر التفاعل بين نمط السلوك الأخلاقي للشخصية بالقضية الإلكترونية واستراتيجيات التعلم على تنمية القيم الأخلاقية والاحتفاظ بها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 172 (2)، 714-801.

مزكي، جمال؛ عبدالرحيم، نجدة. (2016). اتجاهات طلبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نحو فاعلية نظام التعلم الإلكتروني، **مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز جيل للبحث العلمي، لبنان،1(15). 11- 24.

ملكاوي، آمال؛ مقدادي، ربى؛ السقار، ماجدة. (2015). اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم باستخدام منظومة التعلم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة اليرموك، 16 (4). 341- 369.

المراجع الأجنبية:

Adewole-Odeshi, E. (2014). *Attitude of students towards E-learning in South-West Nigerian universities: An application of technology acceptance model*. Library Philosophy and Practice.

Alhih, M., Ossiannilsson, E., & Berigel, M. (2017). Levels of Interaction Provided by Online Distance Education Models. Eurasia *Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 8223(6). 2733–2748. Retrieved 2-5-2020 from: https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01250a.

Al-Juda, M. (2017). Distance Learning Students' Evaluation of E-Learning System in University of Tabuk, Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*. 6(4).324-335. Retrieved 20-5-2020 from: http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p324.

Alsam, M. (2015). The Impact of Using Multimedia in an Online Learning Setting for College Students. *International Journal of Educational Research and Information Science*. 2(4).108–121.

Alshehri, A. (2019). Assessing the relative importance of an e-learning system's usability design properties based on students' preferences. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 839-855. Retrieved 21-5-2020 from: https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.839.

Anderson, J. Q., Boyles, J. L., & Rainie, L. (2012). *The future impact of the Internet on higher education*. Pew Internet & American Life Project.

Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS, basic concepts, applications, and programming*. (2nd ed). New York London: Routledge Taylor & Francis Group.

Chen, N.-S., & Wang, Y.-H. (2005). Cyber Schooling framework: Improving mobility and situated learning. *Paper presented at the Advanced Learning Technologies*, 2005, ICALT 2005, Fifth IEEE International Conference on.

Costley, J., Lange, C. H. (2017). Video lectures in e-learning Effects of viewership and media diversity on and future behavioral intention. *Interactive Technology and Smart Education*, vol. 14, pp.14–30. Retrieved 19-5-2020 from: https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2016-0025.

Devisakti,A.(2019). E-Learning Usage Outcomes among University Learners: A Pilot Study. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(3): 149-155.

Gattoufi, S., Al-Naabi, S. and Gattoufi, B. (2007). Readiness For Shifting From A Traditional Higher Education Learning System To An E-Learning System: A Case Study From The Sultanate Of Oman, *Journal of College Teaching & Learning*, November 2007 Volume 4, Number 11, pp. 55-60.

Hu, L., Bentler, P.M. (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives" *SEM*. 6(1). 1-55, Retrieved 19-5-2020 from :https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118.

Nikou, S., & Economides, A. (2017). Mobile-Based Assessment: Integrating acceptance and motivational factors into a combined model of Self-Determination Theory and Technology Acceptancer. *Computers in Human Behavior*, 56(73), 83-95. Retrieved 21-5-2020 from: doi:10.1016/ j.compedu.2017.02.005.

Suhr,D. (2006).The Basics of Structural Equation Modeling. university of northern Colorado. *Statistic and Data Analysis*. Retrieved 20-5-2020 from http://www.lexjansen.com/wuss/2006/ tutorials/TUT-Suhr.pdf.

Uddin. A, Hussain. M, and Farid. S. (2018). Factors Influencing the Adoption of e-Learning in an Open and Distance Learning Institution of Pakistan. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(2).148-158. Retrieved 20-5-2020 from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1206215.

Vululleh,P.(2018). Determinants of students' e-learning acceptance in developing countries: An approach based on Structural Equation Modeling (SEM). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 14, (1). 141-151.

List of Sources & References:

Adewole-Odeshi, E. (2014). *Attitude of students towards E-learning in South-West Nigerian universities: An application of technology acceptance model*. Library Philosophy and Practice.

Ahmed, R. (2012). The Use of E-Learning to Achieve Quality Standards in the Educational Process, *The Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education*, Sana'a, 5 (9). 1-20.

Al-Atal, B.(2010). *The reality of Use of the e-learning system, On the second Amman education teachers', and their direction towards it*, an unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman.

Al-Dhali, Z. (2018). Obstacles to Using E-learning from the viewpoint of Faculty Members at Najran University, *The Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education*, Sana'a, 11 (36) 154-173.

Alhih, M., Ossiannilsson, E., & Berigel, M. (2017). Levels of Interaction Provided by Online Distance Education Models. Eurasia *Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 8223(6). 2733–2748. Retrieved 2-5-2020 from: https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01250a.

Al-Juda, M. (2017). Distance Learning Students' Evaluation of E-Learning System in University of Tabuk, Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*. 6(4).324-335. Retrieved 20-5-2020 from: http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p324.

Alsam, M. (2015). The Impact of Using Multimedia in an Online Learning Setting for College Students. *International Journal of Educational Research and Information Science*. 2(4).108–121.

Alshehri, A. (2019). Assessing the relative importance of an e-learning system's usability design properties based on students' preferences. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 839-855. Retrieved 21-5-2020 from: https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.839.

Al-Shehri, DH. (2013). Evaluation of The E-learning in Saudi higher education, *Specialized International Journal*, Jordan, 3 (6). 1-12.

Al-Zaboon, A.(2016). The Degree of Availability of Requirements for the application of E-learning in Jordan from the point of view of a sample of Islamic Education Teachers in the Governorates of Jerash and Ajloun, *Journal of Educational Sciences Studies*, University of Jordan, 43 (2), 513-533.

Anderson, J. Q., Boyles, J. L., & Rainie, L. (2012). *The future impact of the Internet on higher education*. Pew Internet & American Life Project.

Awad, M. Halles, M. (2015). The Trend Towards Distance Learning Technology and It's Relationship to some variables among graduate students in Palestinian Universities, *Al-Aqsa University Journal - Human Sciences Series* - Al-Aqsa University, 9 (1). 219-256.

Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS, basic concepts, applications, and programming*. (2nd ed). New York London: Routledge Taylor & Francis Group.

Chen, N.-S., & Wang, Y.-H. (2005). Cyber Schooling framework: Improving mobility and situated learning. *Paper presented at the Advanced Learning Technologies*, 2005, ICALT 2005, Fifth IEEE International Conference on.

Costley, J., Lange, C. H. (2017). Video lectures in e-learning Effects of viewership and media diversity on and future behavioral intention. *Interactive Technology and Smart Education*, vol. 14, pp.14–30. Retrieved 19-5-2020 from: https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2016-0025.

Devisakti,A.(2019). E-Learning Usage Outcomes among University Learners: A Pilot Study. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(3): 149-155.

Gattoufi, S., Al-Naabi, S. and Gattoufi, B. (2007). Readiness For Shifting From A Traditional Higher Education Learning System To An E-Learning System: A Case Study From The Sultanate Of Oman, *Journal of College Teaching & Learning*, November 2007 Volume 4, Number 11, pp. 55-60.

Hassan, I. (2018). Designing A 3D Electronic Learning Environment based on the work Environment Strategy to develop skills in using Electronic Networks among Educational Technology Students, *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, 177 (2). 785-841.

Hu, L., Bentler, P.M. (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives" *SEM*. 6(1). 1-55, Retrieved 19-5-2020 from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118.

Kabli, T. (2013). Learners' Views on Social Constructive E-learning through Educational Forums to Teach Courses through the Distance Learning Method, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Egypt, 35 (1). 103-116.

Khentoli. T.(2016). *The Reality of E-learning at Al-Najah National University and its Role in Achieving Interaction between learners from the viewpoint of students of the College Graduate Students and faculty members*, Unpublished Master's thesis, College of Graduate Studies, Al-Najah National University, Nablus, Palestine.

Mahmud. E; Ebrahim, H. (2017). The Effect of the Interaction between the Ethical Behavior Pattern of the Personality in the Electronic Issue and the Learning Strategies on the development and retention of Moral Values, *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, 172 (2), 714-801.

Malkawi, A. Mekdadi, R. Al-Saqqar, M. (2015). Students' Attitudes Towards Learning Science Using the E-learning System and its relationship to some variables, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Yarmouk University, 16 (4). 341-369.

Mazkey, J; Abdu Rahim, N. (2016). Attitudes of Students of Al-Madinah International University in Malaysia Towards the Effectiveness of the E-learning System, *Jeel Journal for Humanities and Social Sciences*, Jeel Center for Scientific Research, Lebanon, 1 (15). 11- 24.

Nikou, S., & Economides, A. (2017). Mobile-Based Assessment: Integrating acceptance and motivational factors into a combined model of Self-Determination Theory and Technology Acceptancer. *Computers in Human Behavior*, 56(73), 83-95. Retrieved 21-5-2020 from: doi:10.1016/ j.compedu.2017.02.005.

Suhr,D. (2006).The Basics of Structural Equation Modeling. university of northern Colorado. *Statistic and Data Analysis*. Retrieved 20-5-2020 from http://www.lexjansen.com/wuss/2006/ tutorials/TUT-Suhr.pdf.

Uddin. A, Hussain. M, and Farid. S. (2018). Factors Influencing the Adoption of e-Learning in an Open and Distance Learning Institution of Pakistan. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(2).148-158. Retrieved 20-5-2020 from https://eric.ed.gov/?id=EJ1206215.

Vululleh,P.(2018). Determinants of students' e-learning acceptance in developing countries: An approach based on Structural Equation Modeling (SEM). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 14, (1). 141-151.

واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر معلميهم

حنان احمد محمد مشاتلة*

تاريخ الاستلام 2021/2/8 تاريخ القبول 2021/5/24

ملخص

هدفت الدراسة للتعرف إلى واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر معلميهم واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تكونت من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات تم توزيعها على عينة عشوائية بلغت (250) معلما ومعلمة من جميع المدارس الأساسية للصفوف الثلاث الأساسية الأولى في الأردن والبالغ عددهم (22150) معلم ومعلمة.

وبينت نتائج الدراسة حصول عموم مجالات الاستبانة كما يراها المعلمون في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية على بمستوى تطبيق (متوسط)، وعلى مستوى المجالات؛ حصل مجال استمرارية التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا على أعلى متوسط، ثم مجال تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد وكلاهما وبدرجة (متوسطة)، وثالثها مجال تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد وبدرجة (متوسطة)، ورابعاً مجال معيقات التعليم عن بعد بمتوسط وبدرجة (متوسطة) أيضا.

وأوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية للهيئة التعليمية عن كيفية استخدام البرمجيات التفاعلية بصورة احترافية والتي تساعد على عملية التعلم عن بعد، وأوصت الباحثة توفير الأجهزة اللوحية والمحمولة للمعلمين وتغطية أي تكلفة يتحملها المعلم جراء التعلم عن بعد، كما أوصت الباحثة بتشكيل فرق عمل من المتخصصين التربويين للتدخل في حال حدوث أزمة مشابهة لأزمة كورونا (كوفيد 19) ووضع خطة تعليمية بديلة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، أزمة كورونا، الصفوف الثلاثة الأولى.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. Email: mashatlehhanan@yahoo.com

The Reality of Distance Education in Light of the Corona Crisis on Students of the First Three Basic Grades in Jordanian Public Schools From the Point of View of Their Teachers

Hanan Ahmad Mohammad Mashatelah, *MOE, Jordan.*

Abstract

The study aimed to reality the impact of distance education in light of the Corona crisis on students of the first three basic grades in Jordanian public schools from the point of view of their teachers. The researcher used the descriptive survey approach, and the tool was a questionnaire consisting of (40) items distributed into four areas that were distributed to a sample Random number of (250) teachers from all basic schools for the first three basic grades in Jordan amounting to (22150) teachers.

The results of the study showed that all areas of the questionnaire, as seen by teachers in the schools of the Hashemite Kingdom of Jordan, are at the level of application (medium), and at the level of fields In light of the Corona crisis, the field of continuity of distance education obtained the highest average, then the field of student interaction with distance education, both of (medium) degree, and the third field of teacher interaction with distance education with a (medium) degree, and fourth in the field of distance education obstacles of medium and medium degree) Also.

The researcher recommended holding training courses for the educational body on how to professionally use interactive software that helps the process of distance learning, and the researcher recommended providing tablets and portable devices for teachers and covering any cost incurred by the teacher as a result of distance learning. The researcher also recommended forming working teams of educational specialists to intervene in In the event of a crisis similar to the Covid-19 crisis and the development of an alternative educational plan.

Keywords: Online education, Corona crisis, The first three class.

المقدمة

يشهد العالم الآن ثورة معرفية وتكنولوجية في شتى المجالات، فقد شملت جميع القطاعات وبالأخص قطاع التعليم، لذا أصبح استخدام التكنولوجيا الحديثة سمة من سمات هذا العصر، وسارعت مؤسسات التعليم بتطوير أنظمتها التعليمية لمواكبة هذا التغيير والتطور الحادث والسريع المتلاحق للتكنولوجيا يجعل المهتمين بالعملية التعليمية في حاجة مستمرة للبحث عن أساليب تعليمية جديدة تناسب سمات التطور وتساعد المتعلم على التعليم ومنها التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد (عماشة، 2011).

يواجه العالم اليوم أزمة من أصعب الأزمات على مر العصور نتيجة لتفشي فيروس كورونا (COVID- 19) الذي بدأ في الظهور في مدينة (ووهان) بالصين في ديسمبر 2019م، وهو مرض معدٍ قد يؤدي إلى الوفاة، اجتاح العديد من دول العالم، ونظراً لطبيعه هذا الفيروس المستجد فانه سرعان ما ينتقل بشكل أساسي من شخص إلى آخر، لذا طالبت معظم دول العالم مواطنيها بالالتزام بالعزل المنزلي، منعاً لانتشاره، وقد أثر هذا العزل على جميع مجالات الحياة.

عندما دقت أجراس الإنذار للتحذير من تفشي فيروس كورونا المستجد، لم يكن أحد يتصور أن هذه الأجراس تدق لتخبر الناس أن العالم قبل كورونا لن يعود كما كان، وأننا نودع عصرا ونستقبل عصرا جديداً بمفاهيم عصرية جديدة، يستهدف التعلم وليس التعليم، ويقوده العلم وليس الاقتصاد، والعلماء والمبدعون وليس غيرهم (قناوي، 2020).

وبعدما ضربت جائحة كورونا معظم دول العالم وعطلت الحياة قررت جميع الدول تعليق الدراسة في جميع المؤسسات التعليمية ومنها المدارس والجامعات للحفاظ على سلامة المواطنين واتجهت الدول إلى مواصلة العملية التعليمية عن بعد، فأصبح التعلم عن بعد اليوم ضرورة ووسيلة لتمكين الطلبة إلى المؤسسات التعليمية، ويبدو أن أزمة كورونا مستمرة ولا يلوح بالأفق عودة الطلاب إلى المؤسسات التعليمية قريباً، ولذا أعلنت العديد من المدارس والجامعات أنها ستعتمد على التعلم عن بعد من أجل استمرارية العملية التعليمية، وعدم تأثرها بالأزمة (الحسيني، 2020).

لقد اعتمد التعليم عن بعد اليوم على وسائل التكنولوجيا الحديثة كالكمبيوتر والهواتف الذكية، فهنالك من وسائل التعليم عن بعد ما يوفر اتصالاً مباشراً ما بين المعلم والمتعلم في الوقت ذاته كالاتصالات الهاتفية ووسائل التواصل الاجتماعي، ولقد توفرت وسائل التعليم عن بعد للأفراد في كل مكان بغض النظر عن الوقت وهي ما تستخدمه المواقع المتخصصة في التعلم عن بعد أو المدارس والجامعات كالفيديوهات التي يقوم المعلمون بتسجيلها ومن ثم يقوم الطلاب بمشاهدتها في اوقات فراغهم أو البرامج التي تعرض على التلفاز والتي تبث المواد التعليمية أو المراسلات التعليمية أو المراسلات عن طريق مواقع الانترنت (عميرة وطرشون وعليان، 2019).

وقد واكبت المملكة الأردنية الهاشمية للتطورات التكنولوجية الحديثة في المجالات التربوية والأحداث الجارية سريعاً بعد انتشار فيروس كورونا الذي أصبح يهدد حياة الملايين من البشر في الكثير من الدول حول العالم، لذا فكرت الدولة الأردنية في بديل للطلبة خوفا على الدراسة التي توقفت في كل البلاد، وقامت وزارة التربية والتعليم بإعداد منصة درسك للتعليم الإلكتروني (عن بعد)، والتي تستخدم في تعليم الطلبة عن بعد كما يتمكن الجميع من الحصول على الدروس

اليومية التي يتم نشرها من خلال هذه المنصة الإلكترونية، ومن خلال القنوات المتلفزة عبر قناة الأردن الرياضية ويتم إعادتها بشكل منتظم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2020).

ونظرًا لأهمية الكشف عن تصورات الطلبة في المرحلة الأساسية ولأهمية الموضوع المدروس وهو التعليم عن بعد وتأسيساً على ما سبق تأتي هذه الدراسة من أجل بيان استخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا حسب تصورات معلمو المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وذلك بإعداد استبانة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

أصابت جائحة كورونا العالم كله دون استثناء بالشلل التام تقريباً، حيث تم تعطيل جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، وكذلك تعطيل مؤسسات الدولة للقطاعين العام والخاص، ولم تكن الأردن استثناء عن ذلك فقد توقفت المؤسسات التعليمية فيها.

وللتعليم عن بعد دور مهم وأساسي في إنجاح العملية التعليمية، ففي ظل التطور التكنولوجي الهائل ومع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة انترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، وهي وسائل أتاحت المجال لعدد كبير لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد (دعدوع، 2006) .

لمواجهة مشكلة تعطل الدراسة بسبب جائحة كورونا توجهت العديد من دول العالم على التعلم عن بعد، وقد واجهت هذه الدول العديد من المشكلات عند استخدام التعلم عن بعد نتيجة لعدم توافر البنية التحتية اللازمة لهذا النوع من التعلم، ولعدم الخبرة الكافية للتعامل مع هذا النوع من التعليم، وفي حدود علم الباحثة لم تجري أي دراسة حول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (من الصف الأول حتى الصف الثالث) الناجحة في التعلم عن بعد مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

- **ما** واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر معلميهم؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى استمرارية عملية التعليم عن بعد في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية؟
2. ما مستوى معيقات استخدام التعليم عن بعد في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية؟

3. ما مستوى تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية؟
4. ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف على التعلم عن بعد من حيث مفهومه ومراحل تطوره وأهدافه ومميزاته ومبرراته.
2. الكشف عن واقع التعلم عن بعد في التعليم العام في الأردن والتحديات التي تواجهه.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أهمية الموضوع التي تتناوله وهو التعلم عن بعد ودوره في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وتميزها في العمل.
- قد تفيد هذه الدراسة متخذي القرار والمسؤولين عن العملية التعليمية في تطوير الخطط والبرامج والأساليب التي تخدم التعلم عن بعد.
- يمكن أن توجه نظر المسؤولين عن تدريب الجهاز الإداري والعاملين بالمدارس لرفع كفاءتهم وقدراتهم العملية.

حدود الدراسة:

1. **الحد الموضوعي:** واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا.
2. **الحد المكاني:** المدارس الأساسية الحكومية في الأردن.
3. **الحد البشري:** معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأساسية الأولى.
4. **الحد الزماني:** الفصل الثاني للعام الدراسي 2020 – 2021م.

مصطلحات الدراسة

التعليم عن بعد: "عملية تنظيمية مستجدة تشبع احتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية، وتعتمد على قدراتهم الذاتية وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين ودون الاعتماد على المعلم بصورة مباشرة" (الحنيطي، 15:2004).

وتعرف اجرائيا: نوع من انواع التعليم يتلقاه الطلبة بمعزل عن معلميهم عبر احدى الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل التلفاز ومنصات التعلم التي اعدتها وأشرفت عليها وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء أزمة كورونا.

أزمة كورونا: "وهي الأزمة التي نتجت عن تفشي فايروس كورونا COVID – 19 في العالم أجمع التي تسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر وخامة، وتشمل الأعراض الشائعة للعدوى أعراضا تنفسية والحمى والسعال وضيق النفس وصعوبات في التنفس، والتي أثرت في جميع القطاعات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والصحية في معظم دول العالم" (منظمة الصحة العالمية، 2020).

الاطار النظري والدراسات السابقة

التعلم عن بعد:

هو نمط يتم فيه إعادة إخراج المواد التعليمية بشكل إلكتروني ثم نشرها باستخدام أي وسيلة تقنية من أجل تعزيز الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها، حيث يمكن للطلبة التفاعل مع المحتوى التعليمي في أي وقت بما يتناسب مع الاحتياجات التعليمية (الأخرس، 2018، ص70).

أما اليونسكو (2021) فعرفته بأنه عبارة عن تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما زمانيا أو مكانيا أو كلاهما معاً، وهناك "تعلم" و"تعليم" عن بعد بحيث أن التعلم عن بعد عرف قديماً منذ أكثر من مائتي عام تقريباً في عدد من دول العالم، ثم تطور فيما بعد، وله مسمات مختلفة وفوائده عديدة على أكثر من صعيد.

ويعرفه مركز الملك سلمان للأعمال الإنسانية (2020، ص14) "بأنه عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في مكان إقامته أو عمله بدلا من انتقاله إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه".

خصائص التعليم عن بعد

أبرز خصائص التعلم عن بعد كما ذكرها عميرة وآخرون (2019):

1. توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الأفراد المعنيين بالتعلم، وذلك باستخدام الوسائط التكنولوجية المتقدمة المتعددة التي تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية.

2. سرعة التواصل بين الطلبة والحصول على المعلومات وقواعد البيانات عبر شبكة الاتصالات العالمية والتحدث مع زملائهم على الهواء مباشرة والمشاركة في جماعات الحوار والنقاش.
3. يؤدي إلى تحرير الدارسين في قيود المكان والزمان مقارنة بنظم التعليم التقليدية بحيث أن هنالك تباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان أو كلاهما معا.
4. وجود مؤسسة تعليمية مسؤولة عن عملية التعلم والتعليم عن بعد تشرف وتتابع تخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة.
5. وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم لمساعدته على الاستفادة من البرامج أو للدخول في حوار مع المعلم وزملائه الآخرين.

أهداف التعليم عن بعد

هناك العديد من الأهداف للتعليم عن بعد ومن أهمها: (زيتون، 2005)

1. رفع المستوى العلمي والثقافي والفكري في المجتمع للمحرومين منه.
2. التغلب على مشكلة نقص الموظفين المؤهلين في العملية التعليمية.
3. تشجيع الطلبة على الدراسة وتحفيزهم عليها بتحدي العوائق الجغرافية.
4. وضع العديد من المصادر التعليمية المنوعة بين يدي المتعلم، مما يؤدي إلى تضييق فجوة الفروق بين المتعلمين.
5. استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقييم الطالب لوجود أدوات تقوم بتقييم درجات الطالب بناءً على الاختبارات التي قام باجتيازها.

مميزات التعلم عن بعد

أهم مميزات التعلم عن بعد وهي: (الطويل: 2018)

- يعد نظام التعلم عن بعد أقل تكلفة من غيرها من نظم التعليم الأخرى.
- يمكن التعلم عن بعد المتعلمين من الجمع بين التعليم والعمل والتدريب.
- يزيد التعلم عن بعد فرص التعليم للعامة لا سيما الإناث وخاصة في المجتمعات التي تعاني النساء فيها من عدم المساواة في فرص المشاركة في أنواع التعليم وأيضاً بالنسبة لفئات أخرى خاصة مثل نزلاء المؤسسات الإصلاحية.

وعلى الرغم من الفوائد الكثيرة للتعليم عن بعد، إلا أن له بعض السلبيات كما أوردها (Hetsevich, 2017):

1. اعتماده على التكنولوجيا بشكل كبير، فعلى الرغم من أن التعليم عن بعد متاح لجميع الأفراد، إلا أن الكثير منهم قد لا يتوفر لديهم هواتف ذكية أو أجهزة حاسوب أو شبكة اتصال.
2. تدني مستوى التحفيز والتنظيم، لأن التعليم عن بعد ذاتي، فقد يجد بعض الأشخاص صعوبة في تحفيز نفسه على التعلم ومقاومة اللعب، وتنظيم عملية التعلم.
3. العزلة والوحدة، وتنشأ بسبب نفاعل الطلبة مع أجهزة حواسيب وهواتف ذكية بدلاً من تواصلهم وتفاعلهم بطريقة مباشرة مع بعضهم بعضاً.

تعريف كوفيد 19

اشارت منظمة الصحة العالمة (2020) أن كووفيد 19 هو الاسم الرسمي للمرض وأن (كو) تعني كورونا وأن (في) تعني فيروس وأن (د) تعني باللغة الانجليزية (disease) أما رقم 19 تشير إلى السنة إذ أعلن عن تفشي المرض الجديد بشكل رسمي في الحادي والثلاثين من ديسمبر عام 2019م، والهدف من اختيار الاسم كان لتجنب ربط المرض بمنطقة جغرافية معينة مثل (الصين) أو نوع من الحيوانات أو مجموعة من البشر، ويعد مرض (كوفيد 19) مرض مرتبط بمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة وهو من فصيلة فيروسات واسعة الانتشار تسبب أمراضاً تتراوح بين نزلات البرد إلى الأمراض الأشد حدة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس).

تأثير الجائحة على التعليم

أجبرت الأزمة معظم دول العالم أن تجد حلولا لمواجهتها في مختلف مناحي الحياة وبخاصة التعليم، مثلما اجتاح وباء كورونا المستجد (كوفيد 19) حواجز الزمن والمكان جاءت دعوات التعلم عن بعد التي صاحبت انتشار الفيروس لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان، للارتقاء إلى عوالم مختلفة عن طريق شبكات الانترنت الفسيحية، ولمزاحمة الآخرين بحثاً عن سرعة الوصول إلى حيز مكاني ربما كان أضيق مما تحتمله رحابة العقول (غنايم، 2020).

الدراسات السابقة

قام المقدادي (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كرونا ومستجداتها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (167) طالب وطالبة، تم اختبارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج التحليل أن هناك أثراً إيجابيا لاستخدام

التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا المستجدة في مدارس تربية قصبة إربد، وبدرجة كبيرة جداً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات أفراد العينة على متوسطات الأداة ككل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وأجرى العىتيبي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم آبنائها، واستخلاص المقترحات والتحديات التي واجهت الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقد اشتملت عينة البحث على (412) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجميع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الأسرة السعودية بالرغم من حرصها على استمرار تعليم أبنائها واستكمالهم للعام الدراسي، إلا إن الطلاب لم يحققوا أقصى استفادة ممكنة من التعلم عن بعد، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات أن يكون التعليم تفاعليا متزامنا مع الأستاذ في نفس الوقت، وتوفير أجهزة كمبيوتر محمول أو أجهزة ذكية للطلاب، بالإضافة إلى توفير شبكة إنترنت مجاناً لجميع الطلاب والطالبات، وتحسين مواقع التعليم لجعلها أكثر جاذبية.

وهدفت دراسة بازليايا وكافادز (Basiliaia and Kavadaz, 2020)إلى تحديد مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية في شكل التعلم عن بعد عبر شبكة الانترنت بعد جائحة كورونا من خلال استخدام المنصات التعليمية المتاحة مثل: البوابة الإلكترونية، وفرق مايكروسوفت للمدارس العامة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الانترنت والاتصال المباشر، وتم استخدام المنهج الوصفي للدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (950) من طلاب وطالبات المرحلة للمدارس في ولاية جورجيا، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: سرعة الانتقال السريع نحو التعلم عن بعد، إلا أن التعليم التقليدي يظل أكثر فاعلية من التعلم عن بعد نظراً لوجود منهج ليس مصمماً للتعليم الإلكتروني.

وتناولت دراسة زانق ولين (Zhang& Lin, 2020) لمعرفة مستوى الرضا لدى طلبة المرحلة الثانوية حول التعليم الافتراضي والتعلم عبر شبكة الإنترنت، وتم استخدام المنهج الوصفي للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (226) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية و(15) معلماً في مدرسة افتراضية في الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على أفراد عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: وجود اتجاهات إيجابية حول التعليم الافتراضي والتعلم حول شبكة الانترنت، وارتباط الرضا إيجابيا وبشكل ملحوظ بتبني المعلمين الأدوار التربوية، وأكدت الدراسة على أهمية التدريس القائم على شبكة الإنترنت من مرحلة الروضة حتى الثاني عشر.

وتناولت دراسة نور وآيسا ومزار Noor, Issa, Mazhar (2020) معرفة ممارسات التدريس عبر الانترنت أثناء جائحة كوفيد 19 في الدراسة النوعية في باكستان، وتم استخدام المنهج التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (8) من المعلمين في باكستان وكانت أداة الدراسة المقابلة وتوصلت الدراسة إلى وضع مقترحات من بينها التركيز أكثر على تنمية المال البشري والتنمية الشخصية، والتدريب على إدارة الاتصالات والتكنولوجيا وبرامج الدعم خاصة لمعلمي المدارس كأساس للأجيال القادمة.

وتطرقت دراسة حناوي ونجم (2019) الى الكشف عن مدى جاهزية المدارس لتطبيق التعلم عن بعد في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلما، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن معوقات تطبيق التعلم عن بعد كانت عالية على صعيد كفايات المعلمين في تطبيق هذا النوع من التعليم في مدارس محافظة نابلس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جاهزية المدارس لتطبيق التعلم عن بعد باختلاف الجنس.

وأجرى المزيني والمحمادي (2019)، دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم، تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم مكون من (27) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم اختلاف اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) بالإضافة إلى ذلك، اشارت نتائج الدراسة لوجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في منطقة المدينة المنورة وفقاً لمتغير الصف الدراسي للطالب.

وهدفت دراسة الأخرس (2018) للتعرف إلى أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصفوف الأساسية لمادة الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية والتعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصفوف الأساسية لمادة الرياضيات وفق متغيري التخصص والجنس، وبلغت عينة الدراسة (68) معلماً ومعلمة يقومون بتدريس مادة الرياضيات من القطاع الحكومي والخاص، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة: بأنه يوجد أثر لتطبيق استراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة ومنها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

التعليق على الدراسات السابقة

تميزت الدراسة الحالية بتناول موضوع الدراسة، وهو واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية التابعة في الأردن من وجهة نظر معلميهم، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من افراد عينة الدراسة.

وقد استفادت الباحثة من تلك الجهود في ضوء عرض الدراسات السابقة في عدة مجالات منها: الاهتداء على بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة، وتحديد المتغيرات الرئيسية والفرعية للدراسة ومدى إمكانية تأسيس العلاقة بينها، والإسهام في بناء بعض جوانب الأدب النظري للدراسة، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية، والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، من حيث مدى الانفاق والاختلاف، والاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة.

مما يميز هذه الدراسة أنها من الدراسات الأولى حسب حدود علم الباحثة والتي ركزت على بيان واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية التابعة الأردنية وجهة نظر معلميهم في المملكة الأردنية الهاشمية.

الطريقة والاجراءات:

يتناول هذا الجزء وصف منهجية الدراسة وأفرادها، كما يتناول وصفا لأدوات الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت فيها.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة من المعلمين باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات المعلمين وتحليلها.

العينة والمجتمع:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (250) معلم ومعلمة من المعلمين في المدارس الأساسية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة المكون من (22150) معلما ومعلمة للصفوف الثلاث الأولى في المدارس الأساسية في الفصل الثاني للعام 2021-2020 في الأردن.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (40) فقرة، وتم توجيهها للمعلمين الذين مارسوا التعليم عن بعد خلال أزمة انتشار فيروس كورونا، وتم تطوير الاستبيان من خلال الاطلاع على دراسات تناولت التعليم عن بعد كدراسة (Yulia,2020) ودراسة (Basilaia, Kvavadze, 2020)، كما استفادت الباحثة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، واختارت بعض الفقرات وأعادت صياغتها، وصاغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري المتشكل لديها عن التعلم عن بعد، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (40) فقرة يقابلها تدريج خماسي (كبيرة جدا =5، كبيرة =4، متوسطة =3، قليلة=2، قليلة جدا =1) وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات هي:

استمرارية التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (14) فقرة.

معيقات التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (10) فقرات.

تفاعل المدرسين مع التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (10) فقرات.

تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتدريس في جامعة اليرموك وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لكافة جوانب التعليم عن بعد في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين في المدارس، وكذلك ملائمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المحكمين على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقامت الباحثة بتعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

جرى تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة مكونة من (25) معلم ومعلمة من المعلمين في المدارس الحكومية، وتم استخدام اختبار كرونباخ الفا Cronbach's (Alpha) لاختبار ثبات الاستبانة، وقد بلغ معدل ثبات الاستبانة (0.82)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.82) و(0.75).

التحليل الاحصائي:

جرى جمع البيانات باستخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة، ومن ثم تفريغها في ملف إكسل (Excel)، وتنظيمها وإدخالها إلى البرنامج الاحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة بعد ترميز الإجابات. حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

كما تم تحويل فئات التدريج الخماسي إلى تدريج ثلاثي كما يلي:

$$(5-1) = 4$$

$$3/4 = 1.33$$

حيث استخدمت هذه القيمة لتحديد طول فترة التدريج كما يلي:

1– 2.33 ضعيفة

2.34–3.67 متوسطة

3.68–5.00 كبيرة

النتائج ومناقشتها:

جرى عرض النتائج وتحليلها في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

لتحليل هذه الاستبانة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالاتها الأربع، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة التعليم عن بعد

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	استمرارية التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا	2.52	0.89	متوسطة
2	تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا	2.42	0.80	متوسطة
3	تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في ضوء ازمة كورونا	2.41	0.66	متوسطة
4	معيقات التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا	2.36	0.35	متوسطة
5	واقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر معلميهم	2.43	0.67	متوسطة

يتبين من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لواقع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظر المعلمين في المدارس قد بلغ (2.43) بانحراف معياري (0.67) بدرجة متوسطة، وأن مجال "استمرارية التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا" كان بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.89) بدرجة متوسطة، يليه مجال "تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.80) بدرجة متوسطة أيضا، في حين جاء مجال "تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا" بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.66) بدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال "معيقات التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.35) وبدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الأول: "ما مستوى استمرارية عملية التعليم عن بعد في المدارس الأساسية؟"

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استمرارية عملية التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا كما يلي:

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "استمرارية التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا"

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تم تدريب الطلبة من قبل المديريات على استخدام التعليم عن بعد من خلال اعطائهم بعض الدورات التدريبية خلال الجائحة	3.21	1.35	متوسطة
2	التقنيات المتبعة في التعليم عن بعد فعالة وتغطي كافة جوانب المنهاج	3.17	1.45	متوسطة
3	هناك سلاسة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني (عن بعد) في ضوء أزمة كورونا	3.15	1.39	متوسطة
4	أشعر بالرضا عن استخدام نظام التعليم عن بعد كبديل عن نظام التعليم الوجاهي في ضوء ازمة كورونا	2.71	1.42	متوسطة
5	ارسال واستلام المواد التعليمية عن بعد كان دون عوائق فنية	2.70	1.55	متوسطة
6	توفر مديريات التربية دورات إلكترونية ارشادية تدريبية توضح الية استخدام نظام التعليم عن بعد للمعلمين أثناء أزمة كورونا	2.54	1.39	متوسطة

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	يمتلك المعلمون مهارات كافية لتصميم وإنتاج محتوى الكتروني فعال	2.62	1.41	متوسطة
8	تصميم الموقع الذي وفرته الجامعة للتعليم عن بعد تسهل عرض المادة بطريقة شيقة	2.50	1.38	متوسطة
9	نظام التعليم عن بعد يوفر تواصلا مباشرا بين أعضاء النظام التعليمي الإدارة المدرس، الطالب)	2.20	1.30	ضعيفة
10	توفر مديريات التربية والمدارس دعم فني ملائم لتسهيل توظيف التكنولوجيا في المادة التعليمية	2.26	1.35	ضعيفة
11	تساهم تقنية التعليم عن بعد بفاعلية في استمرارية ونجاح العملية التعليمية في ضوء أزمة كورونا	2.18	1.33	ضعيفة
12	الدعم اللوجستي من الدارس متوفر لمتابعة العملية التعليمية.	2.16	1.33	ضعيفة
13	تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة.	2.05	1.24	ضعيفة
14	وزارة التربية تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس عن بعد	2.05	1.30	ضعيفة

يتبين من الجدول (2) أن فقرات مجال "استمرارية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار كورونا" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة "تم تدريب الطلبة من قبل المديريات على استخدام التعليم عن بعد من خلال اعطائهم بعض الدورات التدريبية خلال الأزمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.21) وبانحراف معياري مقداره (1.35) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة "وزارة التربية تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس عن بعد" والفقرة "تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.05) وبانحراف معياري مقداره (1.24) (1.30) على التوالي بدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدارس وزارة التربية تفاجأت بقرار حكومي بإغلاق المدارس ومنع التدريس وجهاً لوجه، دون أن يكون هناك تدريب مسبق وتنمية مهنية للمعلمين حول توظيف التعليم عن بعد في عملية التعليم والتعلم، كما ان الطلبة أنفسهم لم يتدربوا على التعليم عن بعد.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القرارات الحكومية جاءت سريعة جداً، مما أفقدت مدارس وزارة التربية مرونتها في التعامل مع أزمة كورونا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الأخرس (2018)، ودراسة بازيللايا وكافافز (Basilaia & Kvavadze, 2020) وتختلف مع دراسة حناوي ونجم (2018).

نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى معيقات استخدام التعليم عن بعد في المدارس الأساسية؟"

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معيقان استخدام التعليم عن بعد في المدارس الأساسية كما يلي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "معيقات التعليم عن بعد"

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتناسب نظام التعليم عن بعد مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي	4.70	0.95	كبيرة
2	جميع المعلمين لديهم الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام الحاسوب والانترنت	3.30	1.09	متوسطة
3	سرعة الانترنت مناسبة وأستطيع اعطاء أي محاضرة دون أي انقطاع	3.20	1.47	متوسطة
4	تم عقد دورات تدريبية وإعداد المدرسين قبل أزمة كورونا لآلية استخدام التعليم الإلكتروني	2.62	1.48	متوسطة
5	يحدث انقطاع للتيار الكهربائي أثناء قيامك بالعملية التعليمية	2.40	1.33	متوسطة
6	هناك صعوبة في التواصل المباشر بين المدرسين والطلبة (حيث يمكن تبادل الأفكار والآراء من خلال المواجهة الشخصية)	1.74	1.14	ضعيفة
7	تواجه المدرسين مشاكل في إعداد المحاضرات المصورة	1.70	0.96	ضعيفة
8	هناك صعوبة لدى المدرسين في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التعليم الإلكتروني المتاحة	1.62	0.98	ضعيفة
9	يواجه الطالب مشاكل ومعوقات عند دراسة المادة إلكترونياً	1.55	0.83	ضعيفة
10	تأثر تفاعل الطلبة مع التعليم الإلكتروني والمحاضرات بسبب ظروف معيشية صعبة او خاصة	1.39	0.74	ضعيفة

يتبين من الجدول (3) أن فقرات مجال "معيقات التعلم عن بعد" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة "يتناسب نظام التعليم عن بعد مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.70) وبانحراف معياري مقداره (0.95) بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة "تأثر تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد والدروس بسبب ظروف معيشية صعبة أو خاصة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.39) وبانحراف معياري مقداره (0.74) بدرجة ضعيفة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود برمجيات تعليمية معتمدة مسبقاً في المدارس، الأمر الذي جعل الطلبة يتقدمون في الجوانب النظرية، في حين وجدوا صعوبة في التعلم عن بعد في الجوانب العملية، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الكادر التعليمي في المدارس مدرب على التعليم وجهاً لوجه، في حين يتطلب التعليم عن بعد كفايات التواصل وكفايات حاسوبية، وهي كفايات لم يتدرب عليها المعلمين الأمر الذي أوجد صعوبات في فهم الرسائل والتعليمات من أول مرة، كما أن بعض المعلمين غير مدربين على التعامل مع الحاسوب والهواتف الذكية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن سرعة الانترنت غير مناسبة في بعض المناطق، الأمر الذي أوجد تفاوتاً في استقبال المعلومات وتبادلها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الأخرس (2018)، ودراسة المزيني والمحمادي (2019)، وتختلف مع دراسة زانق ولين (Zhang & Lin, 2020)، ودراسة حناوي ونجم (2018).

نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في المدارس الأساسية الحكومية؟"

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية كما يلي:

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث "تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في ضوء ازمة كورونا"

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أعتقد ان الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة	3.65	1.11	كبيرة
2	التعلم عن بعد أكثر فاعلية من حيث استغلال الوقت أكثر من التعليم التقليدي	3.44	1.33	متوسطة

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	هناك مصداقية عالية في تقييم الطلبة من خلال نظام التعليم عن بعد	3.20	1.41	متوسطة
4	يشعر المعلم/ المعلمة بالرضى عن نظام التعليم عن بعد	2.92	1.45	متوسطة
5	أساليب التقييم المتبعة مناسبة وتتم بطرق متنوعة	2.60	1.48	متوسطة
6	يتم تقييم الطالب بشكل مستمر اثناء عملية التعليم عن بعد	1.90	1.28	ضعيفة
7	يتم إرفاق المادة التعليمية للطلبة بسهولة ويسر	1.78	1.21	ضعيفة
8	يجيب المعلم بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة العلمية المرفقة	1.77	1.13	ضعيفة
9	انت ملتزم بنظام التعليم عن بعد بناء على خطة وزارة التربية	1.56	0.74	ضعيفة
10	يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم	1.35	0.83	ضعيفة

يتبين من الجدول (4) أن فقرات مجال "تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة "أعتقد أن الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.65) وبانحراف معياري مقداره (1.11) بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة "يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.56) وبانحراف معياري مقداره (0.74) بدرجة ضعيفة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف تفاعل المعلمين مع انشطة التقويم، فالمعلمون لا تتوافر لديهم برامج متخصصة في ضبط تنفيذ الطلبة للاختبارات.

كما أن تفاعل المعلمين محكوم باستمرار توافر خدمة الانترنت، وهي خدمة متقطعة تجعلهم يتوقفون عن التفاعل مع الطلبة في حال توقف الخدمة، أو تحد من قدرته على الاستجابة بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة التعليمية، كما أن قدرة المعلمين في المدارس على أرفاق المواد التعليمية محدودة بسبب تدني مستويات رفع الملفات في خدمات الانترنت.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل على التعليم الإلكتروني من قبل المعلمين في المدارس جاء بشكل مفاجئ، الأمر الذي جعلهم يرسلون معلومات مركزة وعميقة، وتجنب التفصيلات، والتمارين والواجبات مما جعل المواد التعليمية جافة في بعض الأحيان ومملة للطلبة.

وتتفق نتائج دراسة كل من دراسة بازيلايا وكفافادز (Basilaia& Kvavadze, 2020)، ودراسة العتيبي (2020)، وتختلف مع دراسة حناوي ونجم (2019).

نتائج السؤال الرابع: "ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية؟"

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين كما يلي:

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا"

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعليم عن بعد	3.52	1.40	متوسطة
1	يتفاعل الطلبة مع نظام التعليم عن بعد بشكل مستمر	3.22	1.45	متوسطة
6	يساعد أسلوب التعليم عن بعد في فهم المادة التعليمية بشكل واضح وسلس	2.90	1.33	متوسطة
4	عرض المادة الكترونيا يزود الطالب بمهارات اضافية	2.25	1.46	ضعيفة
2	يستطيع الطالب طرح أي تساؤلات واستفسارات من خلال التعلم عن بعد	1.77	1.14	ضعيفة
5	يتيح نظام التعليم عن بعد للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت	1.32	0.77	ضعيفة

يتبين من الجدول (5) أن فقرات مجال "تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة "أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعليم عن بعد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.52) وبانحراف معياري مقداره (1.40) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة "يتيح نظام التعليم عن بعد

للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.32) وبانحراف معياري مقداره (0.77) بدرجة ضعيفة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المدارس لم يعتادوا التعليم عن بعد، فقد فرضت عليهم أزمة كورونا التعليم عن بعد بشكل مفاجئ ودون تدريب مسبق، وقد حاولوا التواصل مع المعلمين، وهم أيضاً غير مدربين على التعليم الإلكتروني، مما جعل التفاعل بينهم وبين التعليم الإلكتروني متوسطاً وضعيفاً في بعض الأنشطة، كما أن وزارة التربية لا تمتلك برمجيات ودروس محوسبة معدة مسبقاً لتوظيفها في حالات الطوارئ، الأمر الذي جعل المعلمين يرسلون للطلبة دروساً تحقق جزءاً من المقررات، وأحياناً دروساً لا تتضمن أنشطة تفاعلية، مما جعل الطلبة متلقين فقط، يقرأون ويجيبون عن الأسئلة؛ مما أفقدهم التفاعل مع التعليم عن بعد.

وتتفق نتائج دراسة كل من ودراسة العتيبي (2020)، ودراسة الأخرس (2018)، وتختلف مع دراسة حناوي ونجم (2019)، ودراسة زانق ولين (Zhang & Lin ,2020).

التوصيات والمقترحات

- عقد دورات تدريبية للهيئة التعليمية عن كيفية استخدام البرمجيات التفاعلية بصورة احترافية والتي تساعد على عملية التعلم عن بعد.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في تجاربها مع التعلم عن بعد وذلك من خلال إرسال البعثات التعليمية لتلك الدول، وجلب بعض المختصين من هذه الدول لتدريب المعلمين من أجل تطوير مهاراتهم التكنولوجية وتأهيلهم المستمر بالمهارات والتقنيات والبرامج التي تجعلهم قادرين على التعامل مع الأزمات المفاجئة.
- تشكيل فرق عمل من المتخصصين التربويين للتدخل في حال حدوث أزمة مشابهة لأزمة كوفيد 19 ووضع خطة تعليمية بديلة.
- إنشاء منصات عبر الانترنت مناسبة للقدرات وسياقات التعلم عن بعد وسهلة الوصول والاستخدام.
- توفير الأجهزة اللوحية والمحمولة للمعلمين وتغطية أي تكلفة يتحملها المعلم جراء التعلم عن بعد.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

الأخرس، يوسف عبد الكريم. (2018). أثر تطبيق استراتيجية التعليم الالكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 45(4)، 70-80.

الحسيني، فايزة احمد. (2020). التعليم الالكتروني في زمن كورونا: المال والأمال. **المجلة الدولية للعلوم والأبحاث في العلوم التربوية**.3(4) ،355-305.

حناوي، مجدي ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الالكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات". **مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث**، 5(12)،79-115.

الحنيطي، عبد الرحيم. (2004). **معايير الجودة والنوعية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد**. عمان: منشوارت الشبكة العربية للتعليم المفتوح.

دعدوع، عبد الحميد احمد. (2006). **التخطيط التعليمى لنظام القبول بكلية العلوم الزراعية البيئية بالعريش فى ضوء إحتياجات سوق العمل بمحافظة شمال سيناء حتى عام 2017**. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة المنصورة.

زيتون، حسن حسين. (2005). **رؤية جديدة في التعليم الالكتروني المفهوم، القضايا، التطبيق.** الرياض: الدار الصوتية للتربية، السعودية.

الطويل، ايمان سعد. (2018). المشكلات الاكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الامام محمد بن سعود ومقترحات الحد منها. **مجلة البحث العلمي بالتربية**، العدد19، 149-186.

العتيبي، ريم. (2020) التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19). **المجلة العربية للنشر العلمي**، العدد 22، 152-170.

عماشة، محمد. (2011). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات العربي الذكية للتعليم الالكتروني على استخدامها في تعليم وبث الورد الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاته التدريبية. **تكنولوجيا التربية ودراسات البحوث الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**، العدد 12، 98-118.

عميرة، جويدة وطرشون، عثمان، وعليان، علي. (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني– دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، العدد 6، 285-298.

غنايم، مهني محمد. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات المستقبل. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 3(4) ،75-104.

قناوي، شاكر عبدالعظيم. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بعد، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**. 3(4)، 67-89.

مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. (2020). **التعلم عن بعد مفهومه وأدواته**، اليونيسكو استرجع بتاريخ 2021/3/14 https://ar.unesco.org/news/lywnskw.

المزيني، محمد والمحمادي، معن. (2019). **اتجاهات طلبة الثانوية نحو ادارة التعليم الالكتروني في منطقة المدينة المنورة**. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث عشر بقيادة الطلبة بإدارة تعليم صربيا.

مقدادي، محمد أحمد. (2020). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن الاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستحدثاتها، **المجلة العربية للنشر العلمي**، عمان: الأردن، العدد (19)، 96 – 114.

منظمة الصحة العالمية. (2020). **فيروس كورونا (كوفيد-19)**. استرجع بتاريخ 2021/3/15، https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019.

وازرة التربية والتعليم الاردنية. (2020). **منصة درسك الالكترونية للتعليم عن بعد**. استرجع بتاريخ 2021/4/2. https://www.npa7sry.com/darsak/gov-jo .

اليونيسكو. (2021). **التعلم عن بعد**. استرجعت بتاريخ 2021/4/1 من الانترنت https://ar.unesco.org/fieldoffice/amman.

المراجع الأجنبية

Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 42-60. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/3/2021.

COVID-19 Pandemic. Educational Process: *International Journal*, 9(3), 169-184, DOI: 10.22521/edupij.2020.93.4

Hetsevich. I. (2017). Advantages and Disadvantages of E-Learning Technologies for Students. https://www.joomlalms.com/blog/guest-posts/elearning-advantages-disadvantages.html.

Noor, S., Isa, F. Md., & Mazhar, F. F. (2020). Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic. *Educational Process: International Journal*, 9(3), 169-184.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *English Teaching Journal*. 11(1) ,36-48.

Zhang, Y lin, C.(2020). Student interaction and role of the teacher in a state virtual high school: what predict online learning satisfaction?, *pedagogy and education*,29(1),57-71.

الاختبار الإلكتروني وأثره على العملية التعليمية والتحديات التي يواجهها المعلمون من وجهة نظرهم في لواء القويسمة

ديما زين الدين الزعتري*

تاريخ الاستلام 2021/1/3 تاريخ القبول 2021/3/7

ملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو الاختبار الإلكتروني في العملية التعليمية، تكونت عينة البحث من (100) معلم ومعلمة من مدارس لواء القويسمة وتمثلت أداة البحث باستبانة مكونة من 16 فقرة، وقد خلص البحث إلى أن هناك اتفاق بين المعلمين على الأثر الإيجابي للاختبار الإلكتروني وفاعليته، مع إعطاء توصيات حول مواجهة التحديات التي يواجهها المعلمون من أهمها تدريب المعلمين والمعلمات على تصميم وتنفيذ الاختبار الإلكتروني، وتشجيعهم على هذا النوع من الاختبارات والاستفادة منه في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الإلكترونية، التحديات.

The E-exam and its Positive Impact on the Teaching Process and the Challenges Were Encountered According to the Teacher's Point of View in AL-Quismeh

Dema Z. Al-Za'tari, *Assistant Director, Ministry of Education, Jordan.*

Abstract

This research aims to identify teacher`s attitudes towards electronic test in the educational process.The study sample consisted of (100) teachers males and females from the al-Quwaisma Directorate`s schools and the research tool consisted of many variables. The research concluded that there is an agreement among teachers on the positive impact of the electronic test and its effectiveness with recommend actions on addressing the challenges faced by teachers, the most important of which is to train teachers in the design and implementation of the electronic test and encourage them to this type of test and benefit from it in the educational process.

Keywords: Electronic, Exams, Challenges.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مساعدة مديرة، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.

المقدمة

إن ارتباط التعليم بالتكنولوجيا – في عصرنا الحالي - وتحول العالم إلى عالم رقمي، أصبح متطلبا اساسيا وتحديا لإحداث التقدم النوعي الذي نهدف إليه في تطوير طلبتنا، وعدم الاقتصار على التقدم الكمي.

وبالنظر للمستجدات الاستثنائية في ظل جائحة كورونا التي أوقفت التعليم المباشر في العالم أجمع واللجوء للتعليم عن بعد كانت الحاجة الملحة للتقييم من خلال الاختبارات الإلكترونية ومن هنا جاءت هذا الدراسة لتحديد أهم التحديات التي واجهها المعلمون في ظل هذه الجائحة.

وقد أظهر التعلم الإلكتروني في الفترة الأخيرة ثورة تكنولوجية أوصت بها مؤتمرات التعليم والدراسات السابقة جميعها، ويمثل الاختبار الإلكتروني مرتكزا أساسيا في العملية التعليمية.

ويرى (بينيت، 2001) أن التقويم يواجه ضغوط كبيرة للتغيير، وذلك لعدة أسباب منها: عدم ملائمة الأساس المعرفي والعلمي الذي يقوم عليه تصميم الاختبارات، وعدم المطابقة مع المنهج والفارق بين الجماعات، ونقص المعلومات التي تساعد الافراد على التطور، ولا شك أن هذه الأسباب مجتمعة مثلت دافعا قويا لظهور التقويم الإلكتروني ومع ازدياد التنافس في العالم العربي على تبني التحول الإلكتروني في التعليم إلا أن الاستخدامات ما زالت تقليدية نوعا ما، وتقتصر على استخدام التكنولوجيا بوصفها عملية مساعدة في التعليم.

ويرى (الخزي، 2011) أنه عادة يتوقف استخدام التكنولوجيا في التعليم عند نقطة تسبق عملية التقييم، وكأن التقييم يعد جزءا مستقلا عن العملية التعليمية، ومن غير المنطقي أن يسعى التربويون إلى استكشاف استراتيجيات إلكترونية حديثة في التدريس، والتمسك بنفس الوقت بالطرق التقليدية لتقييم مخرجات ذلك التدريس.

والتقييم الإلكتروني هو تقييم للأنشطة والمعارف المختلفة باستخدام تقنيات الحاسوب وشبكة الانترنت. حيث يتم في الاختبارات الإلكترونية تصميم الاختبار وبناؤه وحفظ نتائج كل متعلم في الاختبار للرجوع اليها بأقل جهد وأكبر فائدة.

وقد ذكر موقع (Online Testing Tool Forteaching2009) في موناكو، أهمية تعزيز أدوات الاختبار عبر الانترنت،وأن أفضل طريقة للكشف عن مدى جودة أي أداة اختبار جديدة هو تطبيقها عمليا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن أهمية الاختبارات في تأثيرها المباشر على الطلبة وتحصيلهم العلمي، وكذلك على المعلمين من حيث إعدادها وتطبيقها والتأكد من قياسها للنتاجات التعليمية التي تنادي بها المناهج، وكما ذُكر سابقاً فقد ازداد أهمية التوجه للاختبارات الإلكترونية من بعد جائحة الكورونا وتوّجه جميع المؤسسات التعليمية لتطبيقه مع الطلبة في شتى أنحاء الأردن، ومن هنا تظهر الحاجة المُلحة لدراسة اتجاهات المعلمين في الثانوية العامة نحو الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية، وخصوصاً في هذه المرحلة المهمة من عمر الطالب.

وتتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- ما اتجاهات معلمي الثانوية العامة لتوظيف الاختبار الإلكتروني في العملية التعليمية؟

2- هل هناك أثر لمتغير القطاع التعليمي (حكومي، خاص) على اتجاهات معلمي الثانوية العامة نحو الاختبار الإلكتروني؟

3- ما الآليات المقترحة للحد من التحديات التي يواجهها معلم الثانوية العامة عند استخدام الاختبار الإلكتروني؟

الإطار النظري

مفهوم الاختبار الإلكتروني

تعددت مفاهيم الاختبار الإلكتروني حيث أشار (زيتون، 2005، 225) إلى أن الاختبارات الإلكترونية تتم بواسطة الكمبيوتر وشبكاته. ويرى (علي، 2009، 225) أن الاختبارات الإلكترونية هي التي تتم بواسطة الكمبيوتر الشخصي أو شبكة الانترنت وفقا للمعايير البنائية لتصميم الاختبارات وتشير (سالي وديع صبحي الفصل السادس) حول الاختبارات الإلكترونية عبر الشبكات إلى أن الاختبارات الإلكترونية هي العملية التعليمية المستمرة والمنظمة والتي تهدف إلى تقييم أداء الطالب من بعد استخدام الشبكات الإلكترونية.

خصائص الاختبارات الإلكترونية

يذكر راندي البوت أن التحسينات الجذرية التي ستظهر على التقييم ستكون نتيجة التقدم في ثلاث ميادين هي التكنولوجيا، القياس، والعلوم المعرفية، ولكن سيكون التقدم التكنولوجي أكثرها أهمية ومن هنا جاءت خصائص الاختبارات الإلكترونية.

1- التفاعلية: وتعني تقديم مهمة للطالب وإمكانية الرد السريع عليها.

2- التفاعل المتزامن مع طلاب متنوعين switched وتعني أننا نستطيع الدخول في تفاعلات مختلفة مع طلاب متنوعين في نفس الوقت.

3- تعدد الوسائل واتساعها: Broadband وتعني أن مهام التقييم تتضمن الكثير من المعلومات، ويمكن عرضها من خلال الوسائل المتعددة (صوت، صورة، رسوم متحركة) وهذه الخصائص تجعل من المهام أكثر واقعية وتمكن من قياس المهارات التي لا يمكن تقييمها باختبارات الورقة والقلم.

4- استخدام الشبكات Networked تشير إلى أن كل شئ سيكون مرتبطا، وهذا الربط يعني أن المؤسسات التي تضع الاختبارات، والمدارس، والآباء والمسؤولين الحكوميين، والكتاب، ومراجعي الاختبارات والمصححين، والطلاب، سيتم الربط بينهم إلكترونيا وهو ما سيرفع من كفاءة عملية الاختبار بدرجة عظيمة.

5- التنميط: Standard –bused وتغييرات الشبكة ستسير وفقا لمجموعة من القواعد الموحدة التي يسير عليها المشاركون، وهو ما يسمح بالتبادل السهل للمعلومات والدخول في بينات كمبيوترية عديدة.

كما تضيف ستيفان ريان مزايا أخرى للاختبار الإلكتروني وهي:

1- المرونة وتوفير الوقت Saving time حيث يمكن عمل الاختبار وتعديله وإعادة استخدامه حسب الحاجة، وهو ما يوفر المرونة بالإضافة الى أنه يمكن توزيع الاختبارات والحصول على الاجابات عن طريق الانترنت وهو ما يوفر في وقت الإعداد والتوزيع.

2- الحد من وقت التغذية الراجعة:Reducing turnaround time إن استخدام نظام يتم فيه التصحيح بواسطة الكمبيوتر، يحد من الزمن المطلوب لحصول الطالب على النتيجة، وعلى التغذية الراجعة، وهو ما يمكن الطالب من استخدام المعرفة التي حصل عليها من تقييمه في علاج أوجه القصور بأسرع وقت ممكن.

3- الحد من الموارد المطلوبة: Reducing resources needed

4- الاحتفاظ بالسجلاتKeeping records

5- التيسير:Increasing convenience

6- سهولة استخدام البيانات: Increasing case with which data can be used

7- الدقة المتناهية في التقييم ورصد الدرجات.

8- الموضوعية فلا تتأثر بذاتية المصحح.

9- اقتصادية حيث انها توفر الجهد والمال والوقت.

10-امكانية ارفاق ملف صوتي او مقطع فيديو او صورة مع كل سؤال.

عناصر بناء الاختبارات الإلكترونية كما ذكرتها عوض 2000

1- الأسئلة ونوعها وعددها والزمن الذي تستغرقه.
2- الوسائط النمتعددة المستخدمة ونوعها.
3- التغذية الراجعة المقدمة للمتعلم.
4- تعليمات الاختبار.
5- أدوات التفاعل المتاحة.

متطلبات إعداد الاختبارات الإلكترونية

1- توفير البنية التحتية من أجهزة الحاسوب والانترنت والبرامج المتخصصة.
2- تدريب المعلمين المتخصصين على البرمجيات الخاصة في إعداد وتصميم الاختبارات الإلكترونية.
3- تدريب الطلاب على مهارات الاختبارات الإلكترونية وكيفية استخدامها.

مراحل تصميم واعداد الاختبارات الإلكترونية

1- مرحلة التحليل.
2- التصميم: ويتم فيها كتابة اسئلة الاختبار، وتحديد تعليمات الاختبار، وزمنه، واختيار أشكال الأسئلة وأنماط الاستجابة، واختبار الوسائط المتعددة.
3- مرحلة انتاج الاختبار ويتم فيها: اختيار برامج تصميم برمجية الاختبار، التجريب الأولي لبرمجية الاختبار وتحكيمها ثم تطويرها.
4- مرحلة النشر والتوزيع الإلكتروني ويتم فيها:
   1- نشر الاختبار على الانترنت أو الأقراص والأسطوانات الرقمية.
   2- توزيع الاختبار ليتخذه الطلاب في أماكن تواجدهم.
5- مرحلة التطبيق: ويتم فيها تطبيق الاختبار وإعلان نتائج الاختبار إإلكترونيا.
6- مرحلة التقويم ويتم فيها: معرفة مدى صلاحية البيئة الإلكترونية وصلاحية نقله وتوصيله ومدى تأمين سرية الاختبار.

العوامل المؤثرة في تصميم الاختبارات الإلكترونية وبنائها:

1- الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية.
2- خصائص المتعلمين.
3- مهارات المتعلمين.
4- الغرض من الاختبار.
5- أشكال التقييم الإلكتروني.
6- التوافق في قدرات التشغيل.

عيوب الاختبار الإلكتروني:

ولا تخلو الاختبارات الإلكترونية من عيوب وقد لخص رايان وزملاؤه عيوب الاختبارات الإلكترونية وهي تتمثل في:

1- حاجة عملية الإعداد لتلك الاختبارات الى مهارات عالية وتدريب.
2- قياس المهارات العليا في هذا النوع من الاختبارات ليس سهلا.
3- يفترض مراقبة أجهزة الحاسوب والبرامج بدقة لتجنب الأخطاء أثناء الاختبارات.
4- أما الطالب فيحتاج الى مهارات وخبرة كافية لاستخدام نظام الاختبارات، وكذلك المعلم، والاستاذ الجامعي.
5- أما أخطر ما يتعرض له الاختبار الإلكتروني تهمة عدم النزاهة أو إمكانية الغش أثناء الاختبار، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية إجراء الاختبارات الرئيسية تحت المراقبة، إما من المؤسسة نفسها أو من مؤسسة قريبة من أماكن تواجد الطلاب، أو إجراء الاختبار تحت رقابة كاميرات مثبتة في أماكن جلوس الطالب وتتيح الرقابة عن بعد.

تصنيف الاختبارات الالكترونية:

أ- تصنيف الاختبارات وفقا للجهة التي تعد الاختبار:

1- اختبارات مقننة: يدها متخصصون في مركز القياس والتقويم مثل:
- اختبارات الحاسب الآلي.
- اختبارات اللغات مثل التوفل.
- اختبارات ستانفورد بينيه للذكاء.

- اختبارات القبول الجامعي المقننة.

2- اختبارات من إعداد المعلم ويجب أن تتوافر لديه مهارات استخدام الكمبيوتر

ب- تصنيف الاختبار وفقا لدرجة اعتمادها على التكنولوجيا:

1- اختبار قائم بذاته على محطات العمل الفردية:تطبق على عدد محدود من المستخدمين.

2- الشبكات المحلية المغلقة:ويتم استخدام خادم واحد أو أكثريتم وضع الاختبارات عليه وتخزن الاجابات على نفس الخادم.

3- شبكات الانترنت: ويتم تقديم الاختبار عن طريق متصفحات الويب وتكون الأسئلة والإجابات على خادم مركزي أو أكثر.

الدراسات السابقة

حيث تعددت التوصيات العالمية والدراسات بضرورة استخدام الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية ومنها:

- دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وانتاج أدوات التقييم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهن عنه د.حنان الزبن (2017) حيث هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التصميم في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وأظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات تصميم وانتاج بعض أدوات التقييم الإلكتروني وتصحيحها ونشرها الكترونيا وقدمت الباحثة توصيات حول ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول استخدام الاختبارات الإلكترونية وتشجيعهم وحثهم على تصميم هذا النوع من الاختبارات والاستفادة منه في العملية التعليمية.

- توصلت دراسة المعلم (نواف عبد الله زيد السلمي،2017) في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حول أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الإلكترونية على تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات بمحافظة جدة الى امكانية الاعتماد على اي من نمطي الاستجابة التي تم استخدامها في البحث وهي نمط استجابة القائمة المنسدلة ونمط الاختيار من متعدد،وثبت تساوي فاعليتها على تنمية التحصيل المعرفي في تصميم الاختبارات الإلكترونية.

- توصلت دراسة أسامة وطارق دلالعه (2001) والتي تحدثت حول معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية ودرجة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعات الاردنية بتطبيق اسلوب دلفي، إلى توفر معايير الجودة في اختبارات المستوى بدرجة متوسطة، ووجود فروق بين

الجامعات الخاصة والحكومية لصالح الجامعات الحكومية، وأوصت بضرورة تطبيق هذه المعايير على جميع الاختبارات التي تطبق في مؤسسات التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

- وتوصلت دراسة (Akdemir & Oguz, 2008) في تركيا حول مدى تكافؤ الاختبارات الورقية مع المحوسبة إلى عدم وجود فروق بين درجات الطلاب بين النوعين من الاختبارات، وخلص الباحثان إلى أن الاختبارات الإلكترونية ستكون هي المستقبل للاختبارات التركية وأوصت الدراسة بتعميم الاختبارات الإلكترونية على المجتمع التركي لما لها من مزايا.

- وتحدثت د. سلوى السامرائي ود. محمد الجنيني (2018) في دراسة حول تأثير توافر مستلزمات تطبيق نظام الامتحانات الإلكترونية على نجاح عملية تنفيذه في جامعة الإسراء أن هناك علاقة تأثير بين توافر المستلزمات ونجاح عملية التنفيذ لنظام الامتحانات الإلكترونية وأن هناك اختلاف في وجهات نظر أفراد عينتي البحث حول أي المتغيرات أكثر تأثيرا، وأن هناك اتفاق بينهما حول مؤشرات نجاح عملية التنفيذ.

- وفي (2018) تحدث عبدالله العديل حول الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية بمدارس الهفوف الثانوية، وخلصت إلى ارتفاع مستوى استخدام الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية وأوصى الباحث باستخدام الاختبارات المحوسبة في التعليم وقياس مدى تأثيرها على التحصيل.

- وفي دراسة لمحمد عسقول وعليان الحولي (2001) حول اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي الحكومي في لواء غزة نحو الحاسوب خلصت الى أهمية توفير جهاز حاسوب لكل طالب، وعقد دورات تدريبية لمعلمي الحاسوب في المجال التربوي.

- تحدث أ.خليفة نصرات من جامعة الزاوية في دراسة حول التعليم الإلكتروني وأثره الايجابي في العملية التعليمية حيث أوصت بتوفير دورات تدريبية حول التعليم الاكتروني واعداد وتصميم وانتاج البرامج التعليمية وتوفير فنيين متخصصين بصفة منتظمة ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

- حددت دراسة (Sing & Twiri, 2016, Crisp, 2011) خصائص الاختبارات الإلكترونية تمثلت في التفاعلية والمرونة والتغذية الراجعة الفورية والاحتفاظ بالسجلات،وخصائص أخرى مثل:سهولة مراجعة بنود الاختبار وتعديله وتوفير تكلفة الطباعة وسهولة إضافة مقاطع صوت وصور ورسوم متحركة.

- وتضيف دراسات مثل (الخزي، 2010، وGogno، 2014) العديد من المميزات للاختبارات الإلكترونية؛ توفر أنواع جديدة من الأسئلة التي تشمل الوسائط المتعددة وزيادة

الفاعلية في التطبيق والتصحيح والحفاظ على سرية الاختبارات لمدة طويلة، وارتفاع الصدق والثبات في هذا النوع من الاختبارات وسرعة اتخاذ القرار وقلة أخطاء الفهم الناتجة عن العملية التعليمية والتحكم بزمن الاختبار والحيادية والموضوعية في التصحيح وقلة تكلفتها مقارنة بالاختبارات الورقية بالإضافة إلى سهولة التصحيح ورصد درجات الطلاب والاحتفاظ بها في سجلات إلكترونية ونشر هذا النوع من الاختبارات عبر الويب وعملية نشر النتائج بصورة سريعة.

- هدفت دراسة الخزي والزكري (2011) إلى المقارنة بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية في التحصيل الدراسي ومدى تأثير تعرض الطلاب للاختبارات الإلكترونية على اتجاهاتهم نحوها. وأظهرت النتائج تكافؤ النوعين من الاختبارات في قياس التحصيل وارتفاع اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية نتيجة لتجربتهم لها، وقد أوصت الدراسة بتبني استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم الجامعي.

- وقد أوصى خالد أحمد حسنين (2017) بدراسة حول اتجاهات طلبة التعلم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية بتوفير البنى التحتية اللازمة للتوسع في إجراء الاختبارات الإلكترونية، وخصوصا في التعلم المفتوح عن بعد،على أن يتم تهيئة البيئة المناسبة لإجراء تلك الاختبارات وتوفير الأجهزة والبرمجيات لذلك وتأهيل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الاختبار بكفاءة.

- وفي دراسة غريب (2014) أوصت بضرورة استخدام الاختبارات الإلكترونية وتنمية مهارات تصميمها لدى القائمين على العملية التعليمية وعمل دورات لدى مستخدمين هذا النوع من الاختبارات.

التعليق على الدراسات السابقة

ومما سبق يتضح اهتمام التربويين بتفعيل استخدام الاختبارات الإلكترونية في جميع مؤسسات التعليم سواء الجامعات أو المدارس. إلا أن التحديات والعقبات المرتبطة بتصميم وتطبيق هذه الاختبارات لا تزال قائمة.

وأكدت جميع الدراسات على أهمية تدريب المعلمين على تصميم الاختبارات وتدريب الطلاب على كيفية تطبيقها وأهمية استخدام وتفعيل الاختبارات الإلكترونية ونظرا لسرعة التحول إلى عالم رقمي في ظل الثورة الرقمية وجائحة الكورونا جاء البحث الحالي في محاولة للتعرف على اتجاهات طلبة الثانوية العامة نحو الاختبار الإلكتروني.

الطريقة والإجراءات

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في هذا البحث لملاءمته لطبيعة الدراسة وطريقة جمع البيانات ومعالجتها.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من عينة عشوائية لمعلمي ومعلمات مدارس حكومية وخاصة في لواء القويسمة والبالغ عددهم (100) معلم ومعلمة (30) من الذكور و(70) من الإناث. و(22) من معلمي القطاع الخاص و(78) من معلمي القطاع الحكومي.

إجراءات البحث:

قامت الباحثة بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث وذلك بتكوين خلفية واسعة حول موضوع الاختبارات الإلكترونية.

أداة البحث: أعدت الباحثة استبانة خاصة بموضوع البحث لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات في لواء القويسمة نحو الاختبار الإلكتروني من خلال الخطوات التالية:

1- اعتمدت الباحثة على الدراسات السابقة في وضع بعض فقرات الاستبانة.
2- من خلال مقابلة معلمات الحاسوب للاستفسار منهم تم وضع بعض الفقرات.
3- تم إعداد الاستبانة وتكونت من 16 فقرة، وتم اطلاع مشرفين تربويين كمحكمين.
4- تم توزيع الاستبانة على عدد من معلمي ومعلمات لواء القويسمة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية المكونة من (16) فقرة على لجنة المشرفيين التربويين ذوي الاختصاص، وقد تم الأخذ بآرائهم وتوجيهاتهم، وعدّل صياغة بعض الفقرات.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة جرى تطبيقه على عينة استطلاعية تكوّنت من (50) معلماً ومعلمة من غير عينة الدراسة، ووفق الاتساق الداخلي من خلال حساب ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لها باستخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا وقد بلغ (.80).

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول "ما اتجاهات معلمي الثانوية العامة لتوظيف الاختبار الإلكتروني في العملية التعليمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير أفراد عينة المعلمين (ن = 100) لبنود المقياس الكلي، كما في الجدول (1)، ونظراً لإن المقياس رباعي التقدير، فقد عدّت الباحثة أن كل من حصل على علامة أقل من (2) ذو اتجاه سلبي، وأن كل من حصل على علامة أعلى من (2) ذو اتجاه ايجابي.

جدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات معلمي الثانوية العامة نحو الاختبار الإلكتروني

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2.58	.47

نلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو الاختبار الإلكتروني (2.58) والانحراف المعياري (.47) وإذا ما قورن مع علامة المحك (2)، تبين أن اتجاهات المعلمين نحو الاختبار الإلكتروني إيجابية بدرجة متوسطة.

وقد يعود ذلك إلى سهولة استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم، وكذلك سهولة التصحيح والرجوع إلى العلامات بشكل فوري، إضافة إلى رغبة المعلمين إلى مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الحديث.

نتائج السؤال الثاني: "هل هناك أثر لمتغير القطاع التعليمي (حكومي، خاص) على اتجاهات معلمي الثانوية العامة نحو الاختبار الإلكتروني؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة إن كان هناك اختلاف في اتجاهات المعلمين نحو الاختبار الإلكتروني في قطاع التعليم الخاص والحكومي، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الأوساط الحسابية على المقياس حسب القطاع التعليمي الخاص والحكومي

القطاع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحكومي	78	2.55	.49	98	-.67	.50
الخاص	22	2.63	.43			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير قطاع التعليم، مما يعني أن اتجاهات معلمي الثانوية العامة في القطاعين الخاص والحكومي نحو الاختبارات الإلكترونية واحدة، وهي كما سبق وظهرت ايجابية بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثالث: "ما الأليات المقترحة للحد من التحديات التي يواجهها معلم الثانوية العامة عند استخدام الاختبار الإلكتروني؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم توجيه سؤال مفتوح لمعلمي الثانوية العامة، وكانت إجابات المعلمين كالتالي:

1- تأهيل المعلم والطالب لاستخدام الحاسوب قبل إدراج الاختبار الإلكتروني.

2- زيادة أجهزة الحاسوب داخل المدرسة.

3- تدريب المعلمين على تصميم الاختبارات الإلكترونية.

4- وجود فني للصيانة بكل مدرسة لعمل الصيانة الدورية للحواسيب.

5- إدراج فكرة إعداد الاختبارات الإلكترونية ضمن الخطة التطويرية للمدرسة والمعلم بحيث تصبح جزء أساسي من تقييم الطلاب.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها. توصي الباحثة بما يلي:

1- توفير الدورات التدريبية وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس ليتمكن الجميع من استخدام هذه الخدمة.

2- تبني تطبيق خدمة التعلم الالكتروني داخل المدارس عن طريق جهة متخصصة ومؤهلة.

3- توفير فرق الدعم الفني لمواجهة مشكلات الاختبار الالكتروني عند المعلمين والطلبة وحل مشاكل الضغط على شبكة الانترنت مثلا بتحديد اكثر من وقت للاختبار الالكتروني مع تعدد النماذج للأسئلة.

4- متابعة الدراسات العلمية وتجارب الدول المختلفة حول الاختبار الالكتروني للاستفادة من تجاربها ونشرها على نطاق واسع.

5- التأكيد على إجراء الاختبارات الالكترونية تحت الرقابة من أجل الحد من الغش.

6- العمل على حل مشكلة التقيد بالأسئلة الموضوعية والعمل على ادراج أسئلة مقالية ليتمكن الطلبة من التعبير عن أفكارهم بشكل أفضل.

7- الاهتمام بالبنية التحتية وتوفيرها للاستفادة من تقنية الاختبارات الالكترونية، نظرا لما تتميز به من الدقة وتوفير الوقت والجهد خاصة مع تزايد أعداد الطلاب في القطاع الحكومي.
8- توفير بنك أسئلة للمعلمين للاستفادة وتبادل الخبرات.
9- تخصيص لجنة امتحانات متخصصة بمتابعة ومراجعة الاختبارات الالكترونية قبل تصميم الاختبار وبعد تنفيذه لضمان موضوعية الاختبار وشموليته للمادة وتحقق شروط الاختبار الجيد.

المصادر:

الخزي، فهد عبد الله والزكري، محمد ابراهيم، (2011)، "تكافؤ الاختبارات الالكترونية مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي"، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، جامعة الكويت 37/143.

الخزي، فهد عبد الله، (2011)، "دراسة أثر بعض المتغيرات على أداء طلبة الصف الحادي عشر في مدارس دولة الكويت في الاختبارات الالكترونية". **مجلة العلوم الانسانية**، 35، كلية التربية 35-7.

دلالعة، طارق، ودلالعة، أسامة، (2019)، "معايير الجودة في تصميم الاختبارات الالكترونية ودرجة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعات الاردنية"، **مجلة المنارة**- جامعة جدارا المجلد 25 العدد 1.

الزين، حنان بنت أسعد، (2017)، "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وانتاج أدوات التقييم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهن عنه"، **IUG**، المجلد 25 العدد 3.

السامرائي، سلوى والجنيني، محمد، (2018)، "تأثير توافر مستلزمات تطبيق نظام الامتحان الالكتروني على نجاح عملية تنفيذه في جامعة الاسراء "، **تنمية الرافدين**، العدد 117، المجلد 37.

السلمي، نواف عبدالله، (1917)، **"أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الالكترونية على تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات بمحافظة جدة"**.

صبحي، سالي وديع، (2005)، **الاختبارات الالكترونية عبر الشبكات القاهرة**. عالم الكتب.

العدل، عبد الله بن خليفة، (2018)، "تصورات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية"، جامعة الباحة، السعودية **مجلة أماربك**، المجلد 9 العدد 30.

العمري، محمد وعيادات، يوسف، (2016)، "تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية في جامعة اليرموك". **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 12 عدد /4 478-469.

Adebayo, Olwale & Abdulhamid, Shafi. (2014). E-Exams system for Nigerian Universities with Emphasis on Security and Result Integrity. *International Journal of computer*.

Akdemir, O. and Oguz, A. (2008). Computer-based testing: An Alternative for the assessment of Turkish undergraduate students. *Computers & Education*, 51(3),1198-1204.

Bennett. (2001). "How the Internet will help large-scale assessment reinvent itself. *Education Policy Analysis Archive*, 9(5) 1-23.

Khoshsima, H., Hosseini, M. & Toroujeni, S. (2017). Cross-mode comparability of computer- based testing(CBT)versus paper- pencil based testing(PPT):An investigation of testing administration mode among Iranian intermediate EFL learners. *Canadian Center of Science and Education*, 10(2)23-32.

Online Testing Tool for teacher (2009) on Monaqu.

مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم

رانيه أمين مد الله المعايطة*

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، على عينة قوامها (280) طالبة، كما وتم تطوير مقياس مكون من محورين هما مفهوم الذات والتنمية المهنية بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر كان متوسطاً، وأن درجة الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر أيضاً كانت متوسطة، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات والميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة الميول المهنية في الوسط التربوي بدءاً بالقائمين على إدارة المؤسسات التربوية مروراً بأخصائيي التوجيه المهني والمعلمين وانتهاءً بالطلبة مما يترتب عليه استكشاف الميول المهنية في سن مبكر والعمل على تنميتها بأساليب علمية وتربوية دقيقة.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، الميول المهنية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مديرة مدرسة أم الحارث الانصارية الثانوية الشاملة، لواء ماركا، عمان، الأردن. Email: rania20071973@yahoo.com

Self-concept and its Relationship to the Development of Professional Tendencies among Tenth Graders from Their Point of View

Rania A. Ma'aitah, *Principal of Umm Al-Harith Al-Ansari Comprehensive Secondary School, Marka District, Amman, Jordan.*

Abstract

This study aimed to identify the self-concept and its relationship to developing the professional tendencies of the tenth-grade students from their point of view. To achieve the aim of the study, the relational descriptive approach was used on a sample of 280 students, and a scale consisting of two axes was developed; namely self-concept and professional development based on a group of related previous studies. Among the most important findings of the study is that the level of self-concept between tenth-grade students was average and that the degree of the professional tendency among them was also average. In addition to the existence of a positive correlation between self-concept and professional tendencies. The study recommended the necessity of promoting a culture of professionalism in the educational milieu, starting with those in charge of managing educational institutions, passing through professional guidance specialists and teachers, and ending with students; which results in exploring professional tendencies at an early age and working to developing an educational, accurate and scientific way.

Keywords: Self-concept, Career tendencies.

المقدمة:

يعتبر النظام التعليمي أساس التطور والتقدم في مجالات الحياة كافة، فمخرجات النظام التعليمي تشكل أساساً لرفعة المجتمع أو تخلفه في الأصعدة والمجالات، لكن مخرجات النظام التعليمي يجب ألا تقتصر على جوانب محددة كإعداد الأطباء والمهندسين والمعلمين فحسب، بل يجب أن تمتد لتشمل الجوانب المهنية والتقنية.

وتؤثر البيئة التي يتم بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء وسلوك الطلبة، وتشير الدراسات التربوية إلى نتائج متعددة حول أثر البيئة على سلوك الطلبة النفسي، فقد كشفت دراسة تحليلية عميقة أجراها سميث وغالس Smith & Glass على حجم الصف عن وجود علاقة قوية بين حجم الصف ومواقف كل من المعلم والطالب، وأن تأثير المعلم المرغوب فيه الروح المعنوية، والاتجاه نحو الطالب مرتبط بصفوف صغيرة الحجم؛ والتي لها تأثيرات إيجابية على الطالب مثل مفهوم

الذات وحب المدرسة والمشاركة، وأن الصفوف الصغير مرتبطة بمحاولات أكثر من أجل مناخ صفي أفضل (Smith & Glass،2000).

حيث تشكل مهنة المستقبل جزءاً أساسياً من حياته، فهي المصدر لرزقه وعيشه وسعادته أو شقاءه، وهي التي تحدد مكانته الاجتماعية والاقتصادية، وفيها يعبر عن قدراته وميوله ويحقق ذاته (حمود،2014)، وهذا يتفق مع ما ذكره هولاند Holland عندما أكد على أن المهنة ليست مجرد وسيلة لكسب العيش فقط، بل أن لها دور اجتماعي يؤديه الفرد وهو عالم متكامل تتشابك فيه مصالح الفرد والمجتمع (الحوارنه،2005).

ويرى أبو دية (2003) أن المرء بحاجة إلى امتلاك نظرة إيجابية لذاته، ويميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقة واقعية، وأنه كلما كان المتعلم أكثر إنجازاً كان تقديره لذاته، مرتفعاً وواقعياً، فالحاجة إلى تحقيق الذات ترتبط بالإنجاز والتحصيل والتعبير عن الذات.

فاختيار الشخص مهنة لا تثير اهتمامه أو حماسة ولا تتناسب مع ميوله وقدراته، يؤدي إلى أضرار وخيمة العاقبة، أهمها الشعور بالنقص والضيق والتوتر النفسي وشرود الذهن والإهمال، وما يصاحب ذلك من متاعب (ربيع،2010).

مشكلة الدراسة

ترجع أهمية المشكلة لإحساس الباحثة بمدى أهمية الميول المهنية ودورها في تشكيل وبناء وفهم شخصية الطالبة، ذلك لأن الميول المهنية تعتبر من أهم جوانب الشخصية والتي اهتمت بها الدراسات التي تدور حول التوجيه التربوي والمهني فضلاً عن التربية بصورة عامة، فوضع الطالبة في المهنة التي تتفق مع ما لديها من ميول يعتبر من أهم الدوافع التي تحثها على بذل الجهد والمثابرة مما يساعدها على تحقيق النجاح، وتنمي الشعور بالرضا والارتياح لقيامها بعمل يتفق مع ما لديها من ميول.

أما فيما يتعلق بالميول المهنية للطالبات، فكما نعلم بأن أساس الاختيار المهني السليم هو المعرفة الذاتية المعمقة لنفسية الطالب إذ يعد التعرف على الميول المهنية من أول وأهم الخطوات لضمان الاختيار المهني الجيد، وتختلف مقاييس الميول المهنية في تعريفها عن مجالات الميول المهنية، إذ تنظر بعض المقاييس إلى الميول المهنية على أنها تعبير عن سمات وشخصية الفرد وأنماطها، ويختار الفرد مهنة معينة بناء على توافقها مع ميوله المهنية، ونمط شخصيته (الخطيب،2005).

ونظراً لدور المدرسة الكبير في إرشاد الطالبات وتزويدهم بأساس متين من المعارف والمعلومات عن أنفسهم، وعن عامل العمل بما يمكنهن من اتخاذ قراراتهم المهنية بثقة، فينبغي أن يتم هذا الإرشاد بطريقة علمية منهجية ومرحلية منذ المراحل المبكرة للتعلم، وتقديم المساعدة والتوجيه لطرق تطوير الاستعدادات والتوجهات والعمل على تنميتها، وكذلك تطوير المهارات الضرورية للنجاح في مهنة المستقبل، لذا فإن عدم تحديد الميول المهنية للطالب، أو التحديد غير الدقيق قد يؤدي إلى الاختيار الخاطئ للمواد الدراسية، مما قد ينتج عنه أخطاء في اختيار التخصص في مرحلة التعليم العالي، الأمر الذي قد ينتج عنه صعوبات دراسية تواجهها الطالبات لاحقا أو تزيد من مخاطر الإخفاق في المهنة التي سيعملن بها مستقبلاً.

فقد اختارت الباحثة مرحلة المراهقة المبكرة نظراً لأنها تُعد مرحلةً حرجة تتميز بالتناقضات وعدم الاتزان الانفعالي والسلوكي والحساسية الزائدة لجميع المؤثرات الخارجية، فالمراهقة هنا تشعر بالحزن والضيق والملل نتيجةً لرهافة مشاعرها وأحاسيسها والتي يمكن جرحها بسهولة مثلاً في هذه المرحلة العمرية الحساسة وذلك لعدم الاستقرار في فهمها لذاتها.

وفي نظام التعليم الأردني تقف الطالبات عند عدة مفترقات طرق تحدد المسار المهني، تبدأ عند انتهاء مرحلة التعليم الأساسي، ومن الخيارات المتاحة أمامهن الدراسة في الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، والثانوية الشرعية، والثانوية المهنية، وأن الاهتمام بهذه الشريحة من الطلبة أمر مرتبط بالاهتمام بالمجتمع وتنميته على الصعيد المهني والتقني، كما أن الميول المهنية ومفهوم الذات من المتغيرات ذات الأثر على الشخصية والعملية التعليمية، وبالتالي على الناحية المهنية في مستقبل الطلبة، ولما لها من أهمية بالغة في بناء وتشكيل شخصية الطالبة، وعليه تأتي الدراسة الحالية لمحاولة تحسين مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر باستخدام فنيات واستراتيجيات نظرية سوبر.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس الآتي: مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم، ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر؟
2- ما درجة الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر؟
3- هل توجد علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر وتنمية الميول المهنية من وجهة نظرهم؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر، ودرجة الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر وتنمية الميول المهنية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين مهمين هما:

الأهمية النظرية:

1. توفير إطار نظري وأدب تربوي ودراسات سابقة ذات صلة بنظرية سوبر في مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية.
2. استقصاء العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر وتنمية الميول المهنية من وجهة نظرهم.
3. تسليط الضوء على فئة طالبات الصف العاشر، والتي تحتاج إلى رعاية واهتمام من قبل الباحثين والأخصائيين النفسيين.
4. تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

وأما الأهمية التطبيقية فتتضح أهمية الدراسة في أنها:

1. من المؤمل أن تسهم في تزويد قدرة المهتمين في مجال الصحة والإرشاد النفسي، من العمل على تقديم الخدمات الإرشادية في المراكز قيد الدراسة.
2. قد تدفع نتائج الدراسة الحالية المسؤولين والمعنيين في إعداد برامج وخطط لتحسين مفهوم الذات وترفع من مستوى الميول المهنية، إضافة إلى تعريفهم بها وأساليب مواجهتها والتغلب عليها.
3. يمكن أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة المدارس والأسر والمؤسسات التربوية التي تعنى بتعليم ورعاية طالبات الصف العاشر.
4. تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية بشكل عام، وللمكتبة الأردنية بشكل خاص.

تحديد مصطلحات الدراسة:

تشير الدراسة هذه إلى التعريفات الآتية:

مفهوم الذات: مفهوم الشخص عن ذاته ومعتقداته عن نفسه أو صورة نفسه أو ذاته أو تصوره عن نفسه أو وصفه لذاته، وبعبارة أخرى هو مجمل الأفكار والمشاعر والأركان والمعتقدات للفرد عن نفسه كشخص، مفهوم الذات أو فكرة المرء عن نفسه، هو عامل مهم من بين المؤثرات على السلوك، وأصبح المربون أكثر وعيا لتأثير مفهوم الذات أو تقدير الفرد لذاته على السلوك ودراسة المشكلات التي يكون سببها هو فقدان النظرة الايجابية إلى الذات، وأن مفهوم الذات يعد من بين أهم متغيرات الشخصية، كما أنه يمثل الجوهر النفسي للشخصية" (أبو غنيم وآخرين،2016).

ويعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مفهوم الذات الذي سوف تعده الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

الميول المهنية: مجموعة استجابات الشخص تجاه نشاط معين أو مجموعة أنشطة متشابهة، وتظهر هذه الاستجابات بمدى محبته لهذه الأنشطة ورغبته في ممارستها كمهنة أو هواية، وتتأثر بالخبرات السابقة، والتنشئة الأسرية (خياطة،2015).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد المفحوص على مقياس الميول المهنية والتي سيتم إعداده من قبل الباحثة لهذه الغاية.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم.
- **الحدود البشرية**: ستقتصر الدراسة على طالبات (الصف العاشر) في المدارس الحكومية للإناث في لواء ماركا.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية للإناث للواء ماركا- محافظة العاصمة عمان.
- **الحدود الزمانية:** سيتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020-2021 م.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة بإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي مفهوم الذات والميول المهنية بجدية، وفيما تؤول إليه نتائج الدراسة وطريقة اختيار العينة والخصائص السيكومترية لأدوات في الدراسة ومنهجية البحث المستخدمة.

الإطار النظري

يواجه الطلبة في مرحلة الصف العاشر مواقف تجعلهم أمام العديد من الاختيارات، الأمر الذي يتطلب اتخاذ قرارات حاسمة لاختيار نوع الدراسة التي تلائم مهنة المستقبل وحتى يكون هذا الاختيار موفقاً لا بد من معرفتهم بذواتهم، والوعي بقدراتهم وميولهم وقيمهم المهنية، وتوفر المعلومات الصحيحة عن عالم المهن وفرص العمل المتاحة، ولابد من امتلاكهم لمهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات بناء على نضجهم المهني، وبالتالي تكوين صورة متكاملة عن أنفسهم وعن عالم العمل، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توجيههم توجيهاً صحيحاً من خلال البرامج المخططة والهادفة في التوجيه والإرشاد المهني (عرار،2015).

وتعد المرحلة الأساسية العليا وفق الفلسفة التربوية من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطالب\ة، لما يترتب عليها من تحديد للمجال الدراسي الذي يرغب الالتحاق به قبل اجتياز مرحلة الصف العاشر، والتي تمثل حجر الأساس ونقطة البداية لاختيار مهنة المستقبل.

أولاً: مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات مفهوماً يهتم بتجربة الإنسان وتحليل سلكه واستمراره في علاقته الاجتماعية، وبالتالي فإن الفرد الاجتماعي يتأثر بمفهومه عن ذاته إلى حدٍ كبير فهو يعطي للفرد الإحساس بفرديته وتميزه عن غيره، ومن هذا يتبين دور مفهوم الذات في عملية توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين ومفهوم الذات الذي يتكون من خلال الفرد عن نفسه يتأثر كثيراً بشكل الفرد وجسمه.

فمنذ القِدم والإنسان يحاول تغيير سلوكه وسلوك الآخرين من حوله معتمدا على معتقداته وأفكاره والظواهر الطبيعية وغيرها، استطاع علم النفس الحديث كعلم يدرس السلوك الإنساني أن يفسره، ووضع أسس علمية لقياسه، وبدأ مفهوم الذات تتضح ماهيته، ويصبح أكثر وضوحا وفهما من قبل الشخص لذاته والآخرين، ويرتبط مفهوم الذات بعوامل كثيرة منها: الوراثة، الذكاء، الوعي، الإدراك، اللغة، الوالدين، التنشئة الاجتماعية، وجماعة الأقران والمدرسين والمربين...الخ، وهذه العوامل لكل منها دوره في نمو مفهوم الذات وتبلوره، ولكن تختلف أهميتها حسب درجة تأثيرها (سخسوخ،2020).

ويحتل مفهوم الذات مكان الصدارة في بعض نظريات الشخصية المعاصرة، إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات بوصفه متغيراً من متغيرات الشخصية، وأن وظيفة مفهوم الذات هي العمل على وحدة تماسك الجوانب المختلفة للشخصية، وإكسابها طابعاً متميزاً، حيث يقوم مفهوم الذات بتنظيم عالم الخبرة المحيطة بالفرد في إطار

متكامل، ومن ثم كون الطاقة الدافعة لسلوك الفرد وأوجه نشاطه المتعددة في الحياة، ولا يصل الفرد إلى تكوين صورة محددة وواضحة المعالم عن ذاته إلا بعد أن يمر بمراحل تتواكب وتتلازم في مراحل نموه النفسي والاجتماعي (عيسى،2006).

فقد ميز ليندهوم Lindhome بين الذات الذاتية والذات الموضوعية، فالذات الذاتىة تتكون من الرموز التي ىعي الفرد نفسه من خلالها والذات الموضوعىة تتكون من الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها (عبد العلي،2003).

وعرفه زهران (2005) بأنه كينونة الفرد أو الشخص وهي تنمو وتنفصل عن المجال الإدراكي وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

وهو إدراك الفرد لنفسه ووصفه لها- إيجابيا أو سلبيا - من خلال مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي شكلها من خلال خبرته في بيئته بحيث يعبر من خلالها عن خصائصه الجسمية ومظهره العام وعن مدى قدراته ونظرته لعلاقاته بالآخرين وعن انفعالاته الداخلية اتجاه نفسه (سامية،2016).

وتنبع أهمية مفهوم الذات في الجوانب الآتية (عبد العلي،2003):

1- يؤثر مفهوم الذات على الأهداف التي يصيغها الفرد لنفسه والسلوك الذي يعتبر ملائماً، كما ويؤثر عملياً في كل شيء نفعله، بل أن نجاح الفرد في المدرسة يعتمد إلى حد كبير على نوع مفاهيم الذات التي يمتلكها حيال ذاته.
2- يمثل الجانب الأول للإنجاز المعرفي الذي ينبغي أن يكون مرتبطاً بنمو المفاهيم الأساسية الأخرى عن العالم. فسلوكنا في مجمله يعبر عن مفهومنا الراهن لذواتنا.
3- يعكس نسقاً إدراكياً مناسباً تشكله تعاملاتنا مع الخبرة والواقع الخارجي، وأن تعاملاتنا وسلوكنا يتحدان من خلال مفهومنا عن ذاتنا.
4- كما أن مفهوم الذات مكتسب ويمكن تغييره وتعديله تحت ظروف خاصة على الرغم من ثباته إلى حد كبير، وهذا يبرر أهمية وتأثير عملية التنشئة الاجتماعية في تشكيل مفهوم الذات، وفي المقابل فإن مفهوم الذات يؤثر في التنشئة الاجتماعية.
5- يمثل أهمية قصوى في المجال التربوي فيرى (سيزر) أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل، وكلما كان مفهوم الذات موجباً ساعد ذلك على النجاح في التحصيل.

6- يعد مؤشراً هاماً على مدى التوافق والصحة النفسية للفرد، فسوء التوافق ينشأ عن إدراك تهديد الذات، أو إدراك التهديد في المجال الظاهري.
7- يعد مفهوم الذات جانباً من جوانب الذات التي تمثل التنظيم المعرفي والوجداني المستمر والمعبر عن وعي الكائن لوجوده والمنسق بين خبرته في الماضي مع آماله وتوقعاته في المستقبل.
8- يعتبر من أهم عناصر الشخصية، وتكوين نفسي هام في فهم كثير من أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي.
9- كما أنه يعتبر بناء متعدد الأبعاد يتألف من عناصر إيجابية أو سلبية اعتماداً على نوع المعاملة التي يتلقاها الفرد من الآخرين داخل البيت وخارجه.

وللذات عدة أبعاد تحيط بالفرد من النواحي جميعها ممثلة بالآتي (الحموي،2010):

1- الذات الجسمية: أي فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجي وحالته الجنسية.
2- الذات الشخصية: وهي إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.
3- الذات الأسرية: وهي فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضواً في الأسرة، ومدى تكيفه معها، والتزامه بها.
4- الذات الأخلاقية: وهي فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية، ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله.
5- الذات الاجتماعية: وهي فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم، ودوره في التفاعل معهم.

ويلعب مفهوم الذات دورا أساسيا في خبرة الفرد الذاتية،ويؤثر في كافة جوانبه السلوكية، كما يؤثر ويتأثر بالآخرين الذين يتم التعامل معهم،كما أنه يتأثر بالتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويعتبر مفهوم الذات الإيجابي من مظاهر الصحة النفسية متمثلاً في تكييف الفرد مع نفسه وبيئته المحيطة به، لذلك لابد أن يعمل الفرد على تطوير الجانب الإيجابي لديه (عبد الحق وفاتح،2016)، وبناء عليه ينقسم مفهوم الذات إلى نوعين رئيسيين هما (حرافشه وأبوعيد والبيطار،2010):

أولاً: مفهوم الذات الإيجابي: يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وتظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل معه أو يحتك به ويكشف عنها بأسلوب تعامله مع الآخرين، والذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترامها وتقديرها

والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها.

ثانياً: مفهوم الذات السلبي: ينطبق هذا النوع على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية، والتي تخرج عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، وتجعلنا نحكم على من تصدر عنه هذه المظاهر السلوكية بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي فتضعه في فئة غير الأسوياء، وغالباً يعاني مثل هؤلاء الأفراد من عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، وفي شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين.

وعليه فالأشخاص الذين ىفتقدون الثقة بأنفسهم وىخشون التعبير عن الأفكار الغير عادية بحيث يميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر من كونهم مشاركين، ويفضلون العزلة والانسحاب عن المشاركة مما يقلل فرصهم في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين (الحربي،2003).

ثانياً: الميول المهنية

يبحث الفرد في مرحلة اتخاذ القرار المهني عادة عن آراء المحيطين به وخبراتهم، إضافة إلى مساعدة مختص في هذا المجال كالمرشد المهني، والذي يقدم له معلومات حول المهن والتخصصات المتاحة ومتطلباتها، لكنه يحتاج بدوره إلى تطبيق عدة اختبارات لمعرفة بعض جوانب شخصية هذا الفرد كي يقدم له العون المناسب، ويساعده على تحديد المجال المهني الذي يلبي احتياجاته ويناسب قدراته، وإحدى أهم هذه الجوانب التي يتم قياسها في الميول المهنية والتي تؤثر في نجاح الفرد في عمله، كرضاه عن المجال الذي اختاره، وتكيفه مع حياته المهنية (خياطة،2015).

ويختلف مفهوم وتعريف الميول باختلاف وجهات نظر العلماء والباحثين، من الناحية الذاتية هو عبارة عن وجدانيات الحب والكراهية نحو الأشياء أو وجدانيات السرور أو عدمه نحوها، أما من الناحية الموضوعية، فهي تمثل استجابة خارجية أو ردود أفعال نحو الأشياء" (سلاف،2003).

في حين يرى (منسي وطواب،2002) أن الميل هو استجابة الفرد استجابة ايجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية وأن ناحية التعبير الذاتي عنها يمكن استنتاجها عن طريق الملاحظة والسلوك.

تعرف الميول المهنية بأنها "استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أي نشاط وأي شيء وأي فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية" (عياد،2011)، ويرى القاسم (2001) بأن الميل المهني هو "المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص والتي تتعلق بمهنة معينة".

ويعرف الميل المهني بأنه "مجموعة استجابات الشخص تجاه نشاط معين أو مجموعة أنشطة متشابهة، وتظهر هذه الاستجابات بمدى محبته لهذه الأنشطة ورغبته في ممارستها كمهنة أو هوية، وتتأثر بالخبرات السابقة، والتنشئة الأسرية" (خياطة،2015).

وترتبط الميول بالجوانب الشخصية المتعلقة بالدافعية والجهد المبذول، فقد لاحظ التربويون أن الطلبة الأكثر تحمساً للدراسة هم أكثرهم ميلاً للدراسة، لما لها من دور في مساعدة الأفراد على اكتشاف قدراتهم الفعلية والتقدم في حياتهم المهنية بخطى ثابتة، إذ يرى دريفرر Dreiver أن الميول تأخذ منحنيين أولهما شخصي بحيث تعتبر من عوامل تكوين شخصية الفرد لأنها تدفع بصاحبها إلى الانتباه والتوجه لأمور معينة، ومن الناحية الوظيفية فهي تعتبر ضرباً لخبرة الانفعالية، كونها تستحوذ على اهتمام الفرد وترتبط بالتفاته لموضوع معين أو قيامه بعمله (ميسون،2011).

كما وتتضح أهمية الميول المهنية في أنها تبين ما إذا كان الفرد يميل إلى العمل في المهنة التي يتقدم إليها ميلاً كافياً يجعله يستمر فيها، وفيما إذا كان سيجد نفسه بين زملائه في العمل مشابهين له في العمل والميل، ولاقتراح مجالات أخرى غير مهنية والتي قد لا يكون له ميل فيها، كما أن الميول تدفع بالفرد إلى تفضيل أشياء معينة دون غيرها، وتظهر أهميتها من خلال النشاطات التلقائية للأشخاص ونشاطهم فضلاً عن أنها دافعاً لإبداعهم، كما وتساعد في تحسين التعلم والتعليم من خلال الاستعانة ببرامج الإرشاد والتوجيه، فكلما زاد الميل لدى الفرد زاد تعلمه وزادت رغبته في الفهم والمهارة (البادري،2011).

ولا يمكن أن نغفل أهمية البحث التربوي في تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي، وكذلك في إعداد الثروة البشرية اللازمة لذلك، ولهذا يمثل أساسا هاما تعتمد عليه لمواجهة مشكلاتها المختلفة، وتطور أوضاعها في ظل مجتمع المعرفة (عبد القادر،2016)، وبناء عليه فالغاية من دراسة الميول المهنية لتحقيق الأهداف الآتية (ميسون،2011 ; عياد،2011):

1- أهداف تعليمية مرتبطة بتحسين التحصيل العلمي، وإعداد ومشاركة الطالب في التعليم، وتحقيق أعلى معدلات أداء الطلاب.

2- أهداف اجتماعية تتعلق بتحسين مستويات العمل والأداء، توفير مناخ وظيفي جيد، تخفيض معدل البطالة، وخفض أعمال العنف في المجتمع.

3- أهداف اقتصادية تتعلق بالاستفادة القصوى من تكاليف التعليم، فانخفاض معدلات البطالة يحسن الدخل القومي للمجتمع، وزيادة إنتاجية العمال، فالناس يبحثون عن بيئة العمل التي توافق مهاراتهم وقدراتهم وتعبر عن اتجاهاتهم وقيمهم والتي يستطيعون العطاء فيها.

4- أهداف متعلقة بالتوجيه التربوي والمهني لما لها من دور كبير في توجيه حياة الأفراد وتعليمهم، وفيما يضعون من الخطط لحياتهم المهنية المستقبلية، وتحديد مدى نجاحهم في المهن التي يقومون بها.

5- أهداف تتعلق بالاختيار والتصنيف بحيث تساهم الميول المهنية في اختيار الموظفين الذين يلتحقون بمهن معينة، كما تساعد على تصنيف العمال حسب المجموعة المهنية المتوفرة.

6- أهداف تتعلق بالبحث التربوي والاجتماعي لاكتشاف التغيرات ومدى الاستقرار في المجتمع، وفي فهم العلاقة بين الميول وبعض المتغيرات السيكولوجية كالقدرات والسمات الشخصية.

وتشتمل الميول على العديد من العناصر المكونة لها كما أشارت له التلاهين (2008) وهي:

1- المكون الانفعالي: ويشمل هذا الجانب مشاعر الفرد المصاحبة لممارسة الاتجاهات مثل الفرح والسرور والغضب والكراهية والانزعاج فلها دور مهم لأنه إذا مارس الفرد شيئاً معيناً وشعر بالسرور والفرح يؤدي إلى الإبداع والابتكار وزيادة الإنتاجية.

2- المكون المعرفي: يشمل ما لدى الفرد من معلومات ومعارف حول موضوع الميل، فمن الأفراد من يميل إلى تخصص دراسي يعتقد أن هذا التخصص الأفضل بناء على معلوماته ومعتقداته قد تكون صحيحة وقد تكون غير ذلك ولكن من الضروري أن يعتقد ذاتياً بصحة وصواب معلوماته عن هذا الميول.

3- المكون السلوكي: فالمعلومات أو الجانب المعرفي تشير إلى طريقة التصرف بينما الانفعالات تشير إلى النتيجة المتوقعة والمرغوبة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مولادوديس Mouladoudis،(2007) إلى معرفة الميول المهنية للطبلة اليونان في المرحلة الثانوية والعوامل المؤثرة فيها، وتقصي الفروق في الميول المهنية للطلبة العائدة لتحصيلهم الدراسي وجنسهم وصفهم ومهن كل من آبائهم وأمهاتهم، تألفت العينة من (155) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي في المدارس الثانوية في شمال اليونان، ونتج من الدراسة أن الطلبة ممن حصلوا على مستوى متوسط ومنخفض في التحصيل، فضلوا المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق مقارنة بالطلبة المتفوقين تحصيلياً، كما أن الذكور فضلوا العمل

في المهن الميكانيكية والحسابية والأدبية، بينما فضلت الإناث العمل في المهن الإنسانية والخدمة الاجتماعية، وفضل طلبة الصف الثاني الثانوي المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق مقارنة بطلبة الصف الأول الثانوي.

قام ري Ray،(2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين ميول الأطفال المهنية وإدراكاتهم حول المهن، حيث تكونت العينة من (53) طفلاً و(143) طفلة من الصفين الثالث والخامس الابتدائي في ولاية ماريلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أداتا الدراسة قائمتين إحداهما للمهن والثانية للأنشطة، وتبين من نتائج الدراسة أن لدى الأطفال معلومات ضئيلة عن الوظائف النمطية، كما أنه لم ترتبط إلا نادرا باختياراتهم وميولهم المهنية. أما بالنسبة للجنس فقد اختار أغلب الذكور من الصف الخامس مهناً واقعية، حسب تصنيف هولاند للميول المهنية والبيئات المهنية، بينما اختارت الإناث من الصف نفسه مهناً اجتماعية، واختار ذكور الصف الثالث المهن البحثية غالباً بينما فضلت بنات الصف نفسه المهن الفنية.

هدفت دراسة (العزيزي،2011) إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي في منطقة الظاهر بسلطنة عمان، وتألفت العينة من (36) طالب من الصف العاشر الأساسي وهم الحاصلين على أقل درجات القياس القبلي لاتخاذ القرار المهني، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني وإلى أن أداء الطلبة الذين تدربوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية سوبر كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعة الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني.

أجرى (جرايسي،2012) دراسة للكشف عن سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (367) طالبا وطالبة، منهم (159) طالبا و(208) طالبات، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010 / 2011م، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، ظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء في درجة تقدير منخفضة. وأن المتوسط الحسابي لمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الناصرة كان بدرجة تقدير متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الناصرة.

قام (الصقري والبراشدي،2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنية ومستوى تأثري كل منها، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي لجمع البيانات، وتم تطبيق استبانه العوامل المؤثرة على اتخاذ

القرار المهني على عينة عشوائية عنقودية تألفت من (350) طالبا وطالبة بمحافظة جنوب الباطنية. وقد كشف التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر هي: الكفاية الذاتية للطالب، والعوامل الأسرية والاجتماعية، والعوامل المدرسية. كما أظهرت النتائج بالنسبة لمتغيري نوع التخصص الذي يخطط الطالب لدراسته في المستقبل عن ارتفاع مستوى تأثري الكفاية الذاتية والعوامل المدرسية لصالح طلبة التخصصات العلمية. وعن وجود فروق في مستوى الكفاية الذاتية لاتخاذ القرار المهني وفقا لمتغيري التحصيل ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

قام (عرار،2015) بدراسة الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر في محافظتي بيت لحم والخليل وعلاقتهما بالذكاءات المتعة لديهم، والتعرف على عناوين الدعم المنشورة لدى أفراد العينة فيما يتعلق بالدراسة أو العمل، وذلك وفقاً لمتغيرات المديرية والجنس والمكان ومستوى التحصيل، وتم اعتماد مقياس الميول المهنية ومقياس الذكاءات المتعة وطبقت الدراسة على عينة قوامها (756) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصف العاشر، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الميول المهنية والذكاءات المتعة، وأن مجالات الميول المهنية لدى الطلبة جاءت على الترتيب: علمي، أدبي، تجاري، فندقي، صناعي، اقتصاد منزلي، زراعي، شرعي.

هدفت دراسة (عبد القادر،2015) إلى استخلاص العلاقة بين مفهوم الذات وارتباطه بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمدينة شندي، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة في ذلك استبانه لثمانون تلميذ وتلميذة من عشرة مدارس بواقع ثمانية تلاميذ لكل مدرسة بمدراس مدينة شندي، وتوصلت إلى النتائج والتوصيات التالية: تدعيم المناهج المختلفة والأنشطة المتنوعة التي تحث على السلوك الاجتماعي والبحث عن أفضل السبل التي تسهم في تنميتها وتطويرها، الاستفادة من التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى عال جدا من السلوك الاجتماعي في قيادة مختلف الأنشطة الاجتماعية داخل المدارس.

أجرى (الباشا،2016) دراسة هدفت إلى التعرف على التقبل الاجتماعي ومفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، وطبق البحث على عينة قوامها (203) من التلاميذ والتلميذات الموهوبين في المدارس الإعدادية التابعة لإدارة الحسينية بمحافظة الشرقية وتراوحت أعمارهم بين (12-15) عام، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين متوسط درجات مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين، ووجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في مفهوم الذات لصالح الذكور، ووجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في التوافق النفسي.

هدفت الدراسة التي أجراها (آل شهي،2017) إلى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً، اختيروا بالطريقة العشوائية، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران يتسمون بمفهوم ذات ومركز ضبط داخلي وتوافق نفسي واجتماعي كتوسط، ووجود فروق في مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح الطلبة المتفوقين.

أجرى (عرار وتيسير والغربي،2019) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات على عيّنة قوامها (1478) طالًبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عنقودية طبقية من جميع طلبة الصف العاشر في فلسطين. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفروع الأكاديمية: العلمي والريادة والأعمال، والأدبي والتكنولوجي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفروع المهنية: الفندقي، والصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي وبين تقدير الذّات. ووجود فروق في الميول المهنية لصالح الذكور في فرع الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي وكانت الفروق لصالح الإناث في الفرع العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي، ولم تكن الفروق في درجة تقدير الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

وما يميز الدراسة الحالية أنها ستسعى لدراسة العلاقة بين مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر، وتميزها في الفئة المستهدفة من طالبات الصف العاشر وهي من المراحل المهمة في الحياة، وخصوصية هذه المرحلة التي تعنى بدراستها وهي مرحلة المراهقة، حيث أنها تقدم إطاراً نظرياً ومنهجياً لتلبية الحاجات المعرفية السلوكية والاجتماعية للطلبة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وذلك لتحديد العلاقة بين مفهوم الذات والميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا/ العاصمة عمان، والبالغ عددهن (1048) طالبة موزعة على (15) مدرسة حكومية للإناث، استناداً إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

بحيث تم اختيار عينة من المدارس بالطريقة العشوائية القصدية، واختيار (7) مدارس، وبلغت العينة النهائية الخاضعة للتحليل (280) طالبة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات	المتغيرات	التكرار	النسبة %
المستوى التعليمي للوالدين	دبلوم فما دون	32	%11
	بكالوريوس	169	%60
	دراسات عليا	79	%29
الدخل الشهري الأسري	مادون 500 دينار	58	%21
	من 501-1000 دينار	193	%69
	1000 دينار فما فوق	29	%10
المجموع		280	100

أدوات الدراسة:

في ضوء اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد قامت الباحثة بإعداد مقياسين وتطبيقهما على أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر للوصول إلى النتائج، كما وتضمنت على بعض البيانات الديموغرافية عن الطالبات، كالمستوى التعليمي للوالدين، مستوى الدخل الشهري، وبناء عليه قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة من خلال بناء استبانه مكونة بصورتها النهائية من (73) فقرة موزعة على محورين كالآتي:

المحور الأول: مقياس مفهوم الذات: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بمفهوم الذات قامت الباحثة بتطوير مقياس الذات بالاعتماد على العديد من الدراسات السابقة كدراسة (آل شهي،2017) وتكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة لقياس مفهوم الذات لدى الطالبات المراهقات من الصف العاشر الأساسي.

المحور الثاني: مقياس الميول المهنية: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالميول المهنية ستقوم الباحثة بتطوير مقياس الميول المهنية لـ (العزيزي،2011) لقياس الميول المهنية والمكون بصورته النهائية من (41) فقرة لقياس مفهوم الذات لدى الطالبات المراهقات من الصف العاشر الأساسي.

وبناء عليه ستتألف الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: عنوان الدراسة، مقدمة الاستبانة، توضيح هدفها، اسم الباحثان، والمتغيرات الديموغرافية في البحث (الجنس، المستوى التعليمي).

القسم الثاني: ويتضمن جدولاً لمحاور الاستبانة وهي: (مفهوم الذات، الميول المهنية)، بحيث يضم المحور الثاني عدد من الأبعاد وكل بعد عدد من (العبارات) الفقرات الخاصة به.

كما وتم مراعاة أن يتدرج مقياس خماسي مكون من خمسة بدائل تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

مستوى الحكم على الفقرة (العبارة)				
تتوفر دائماً	تتوفر غالباً	تتوفر أحياناً	نادراً ما تتوفر	لا تتوفر أبداً
5	4	3	2	1

مع مراعاة إعطاء (5) نقاط للإجابة (تتوفر دائماً) على الفقرات الإيجابية، ثم (4) نقاط (لتتوفر غالباً)، ثم (3) نقاط لإجابة تتوفر (أحياناً)، ثم (2) نقطة (نادراً) ما تتوفر، ونقطة واحدة (1) لإجابة (لا تتوفر أبداً)، في حين سيكون التصحيح بعكس ذلك للفقرات السلبية،واعتماداً على ما تقدم ستكون قيم المتوسطات الحسابية التي ستتوصل إليها الدراسة على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

الأهمية النسبية = (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل) / 3

الأهمية النسبية =(5-1) / 3= 4 / 3وعليه= 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبناء عليه سيكون:

- ✓ المستوى المنخفض من 1.00 – إلى 2.33.
- ✓ المستوى المتوسط من 2.34 – إلى 3.66.
- ✓ المستوى المرتفع من 3.67 – ولغاية 5.00.

صدق الأداة

تم التحقق من دلالات الصدق من خلال:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض الأداة على مجموعة من الأساتذة والخبراء في مجال الإرشاد والصحة والنفسية، وأخذ آراءهم حول ملاءمة مجالاتها وفقراتها، وسلامة لغتها، وإجراء ما يرونه مناسباً من حيث إعادة الصياغة أو حذف أو دمج أو إضافة فقرات جديدة، ومن حيث تمثيلها وملاءمتها للمجال التي تنتمي إليها عينة الدراسة.
- صدق الاتساق الداخلي: تم استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لغايات استخراج دلالة الصدق في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع محور مفهوم الذات ما بين (0.331- 0.782)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع محور الميول المهنية ما بين (0.343- 0.765)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل محور على مقياس الدراسة

رقم الفقرة	الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	الارتباط بالمحور
الفقرات الخاصة بمحور مفهوم الذات					
1	.442*	12	.526**	23	.424*
2	.382*	13	.410*	24	.782**
3	.510**	14	.360*	25	.540**
4	.420**	15	.533**	26	.382*
5	.530**	16	.521**	27	.510**
6	.367*	17	.486**	28	.331*
7	.419*	18	.630**	29	.498**
8	.424*	19	.658**	30	.505**
9	.410*	20	.530**	31	.383*
10	.551**	21	.392*	32	.520**
11	.481**	22	.510**		

رقم الفقرة	الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	الارتباط بالمحور
الفقرات الخاصة بمحور الميول المهنية					
1	.640**	15	.352*	29	.436*
2	.411*	16	.533**	30	.496**
3	.667**	17	.456*	31	.695**
4	.354*	18	.419*	32	.343*
5	.486**	19	.441*	33	.499**
6	.550**	20	.384*	34	.433*
7	.621**	21	.593**	35	.455*
8	.502**	22	.419*	36	.367*
9	.420*	23	.765**	37	.672**
10	.513**	24	.630**	38	.442*
11	.669**	25	.505**	39	.439**
12	.513**	26	.498**	40	.692**
13	.680**	27	.651**	41	.424*
41	.688**	28	.424*		

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور كانت دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة α = (0.05) و(0.01) لكلا المحورين، لذلك لم يتم حذف أي منها، مما يشير إلى أن محاور المقياس تصلح لقياس مفهوم الذات وكذلك الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية للواء ماركا، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الدراسة

ولأجل حساب الثبات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (20) طالبة، فقد قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات من خلال إعادة الاختبار وحساب معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (3) يظهر نتائج ثبات المقياس.

جدول (3): معاملات ثبات مقياس الدراسة بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا

المحور	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
مفهوم الذات	0.85	0.87
الميول المهنية	0.83	0.86
المقياس الكلي	0.84	0.86

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات الإعادة الكلي لمحور مفهوم الذات بلغ (0.85) في حين بلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي لمحور مفهوم الذات (0،87)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة الكلي لمحور الميول المهنية (0.83) وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي لمحور مفهوم الذات (0،86)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس الكلي (0.84) وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس الكلي (0،86)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، وهذا يدعم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور مفهوم الذات، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مفهوم الذات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	اشعر بالرضا عن نفسي	3.09	.575	متوسطة
.2	أعتقد أنني محبوب من قبل زملائي	2.81	.424	متوسطة
.3	لدي الثقة العالية بالنفس	2.87	.412	متوسطة
.4	اعتز بمظهري الشخصي	3.29	.513	متوسطة
.5	اقبل النقد الموجه لي من الآخرين	3.17	.491	متوسطة
.6	أعتني بجسمي جيداً	2.75	.415	متوسطة
.7	لا أشعر بالحرج عندما أتحدث مع أساتذتي	3.12	.580	متوسطة
.8	أتوقع النجاح دائما في عملي المستقبلي	3.02	.524	متوسطة
.9	أشعر أن زملائي ليسوا أفضل مني	3.24	.531	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.10	استحق ثقة الناس على إخلاصي في عملي	2.97	.599	متوسطة
.11	اشعر أنني عضو هام في أسرتي	3.53	.674	متوسطة
.12	أصلح من نفسي كلما بدأ ت لدي عيوب	3.65	.616	متوسطة
.13	أشعر أنني أستطيع تحقيق أهدافي المنشودة	3.47	.688	متوسطة
.14	لا أكره التواضع الذي يشعرني بالمذلة	753.	754.	متوسطة
.15	اشعر دائم بأنني عنصر مهم في المجتمع	263.	245.	متوسطة
.16	أميل إلى التسامح مع الناس وان صدرت منهم أخطاء تجاهي	063.	126.	متوسطة
.17	أستطيع أن أكون صداقات جديدة	3.53	.674	متوسطة
.18	أتقبل النقد البناء برحابة صدر	3.39	.684	متوسطة
.19	اشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية	.093	.624	متوسطة
.20	لا أجد صعوبة في إقناع الآخرين في وجهة نظري	643.	.616	متوسطة
.21	أشعر بأنني جدير باحترام نفسي	483.	056.	متوسطة
.22	أسعى لحل مشكلتي الاجتماعية بهدوء وصبر	373.	445.	متوسطة
.23	أعتز بنفسي ولا أتمنى أن أكون شخصا آخر	283.	125.	متوسطة
.24	أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صواباً	483.	825.	متوسطة
.25	اشعر أنني أستطيع أن أتخطى الصعاب والمشكلات بمواجهتها وعدم الهروب منها	523.	565.	متوسطة
.26	أتمتع بشعبية بين الأشخاص من نفس عمري	333.	145.	متوسطة
.27	أشعر أن أفكاري مقبولة لدى الآخرين	293.	834.	متوسطة
.28	لا أجد صعوبة في الحديث مع معظم الناس	.093	.624	متوسطة
.29	اشعر بالهدوء عندما يسألني شخص لا أعرفه	3.65	.616	متوسطة
.30	أحب أن أكون جذابا	633.	054.	متوسطة
.31	أعتمد على نفسي بما أقوم به من أعمال	3.46	445.	متوسطة
.32	أحب أن أتخذ قراراتي بنفسي وأتمسك به	733.	125.	متوسطة
	مفهوم الذات الكلي	543.	.632	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهن كانت جميعها بمستوى متوسطة، فقد حصلت الفقرة السادسة والتي تنص "أعتني بجسمي جيداً" على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.75)، في حين حصلت الفقرة التاسعة والعشرين على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.65)، كما وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمفهوم الذات (3.54) وانحراف معياري (63.) وبمستوى كلي متوسط.

وتؤكد الباحثة على ضرورة تعريف الطالبات بالمفاهيم المرتبطة بالذات والعلوم القائمة على تطوير النفس في هذه المرحلة الدراسية وحتى الثانوية بسبب تعدد التغييرات التي تحدث في هذه المرحلة الدراسية والمتمثلة بزيادة الأعباء الدراسية عليهم، مما يزيد من الضغوط التي تؤثر على سلوكهن وتقديرهن لذواتهن، كما وأن إعداد اللقاءات المنتظمة مع الأهل تستهدف تعزيز المتابعة وضمان التكامل ما بين المدرسة والأسرة، وتتفق النتيجة مع دراسة كل من دراسة كل من (جرايسي،2012) (عبد القادر،2015) (الباشا،2016) (آل شهي،2017).

السؤال الثاني: ما درجة الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور الميول المهنية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الميول المهنية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	تعجبني الأنشطة التي تتطلب مهارة حركية	3.16	.515	متوسطة
.2	أميل للعمل الذي يتطلب طاقة جسدية	3.19	.629	متوسطة
.3	أستمتع بفك الأشياء وتركيبها وإصلاحها	3.24	.525	متوسطة
.4	أجد متعة في معرفة آلية عمل الأدوات المختلفة	3.04	.875	متوسطة
.5	أتجنب الأنشطة التي له علاقة بالتعامل مع الناس	3.15	.890	متوسطة
.6	أفضل العمل في مكان مفتوح على العمل في مكتب	2.97	.918	متوسطة
.7	أحب التعامل مع الحيوانات والنباتات	2.91	.787	متوسطة
.8	أفضل الأعمال التي فيها تحدٍ لقدراتي العقلية	3.05	.725	متوسطة
.9	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة	23.5	.531	متوسطة
.10	أميل للعمل المستند على الأدلة والبراهين المثبتة	3.32	.690	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.11	أفكر في حلول لمشاكل حياتي لكنني لا أنفذها	3.02	.675	متوسطة
.12	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تتطلب التفكير (مثل حل الألغاز)	3.19	.614	متوسطة
.13	أفكر في أسباب الأحداث وعلاقاتها ببعضها	3.22	.676	متوسطة
.14	أرغب بالعمل في البحث العلمي	3.30	.154	متوسطة
.15	أفضل العمل ضمن مجموعة أو فريق	3.06	.995	متوسطة
.16	أحب المهن التي تقدم المساعدة للآخرين	3.17	.256	متوسطة
.17	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع	2.99	.645	متوسطة
.18	ألتزم بالقيم الأخلاقية والدينية في حياتي	2.94	.643	متوسطة
.19	علاقاتي جيدة مع الناس المحيطين بي	3.09	.620	متوسطة
.20	أرغب في العمل مستقبلاً في تدريب وتعليم الآخرين	3.59	.614	متوسطة
.21	أساهم في حل مشاكل أصدقائي وعائلتي	3.37	.086	متوسطة
.22	أحب الإشراف على عمل الآخرين	3.04	.405	متوسطة
.23	أتحمس للعمل عند وجود منافسين لي	3.25	.155	متوسطة
.24	أحب أن أعمل مندوباً للمبيعات	2.70	.835	متوسطة
.25	أستطيع إقناع الناس بوجهة نظري	3.36	.575	متوسطة
.26	أرغب بأن أكون قائداً لمجموعة من الناس	3.03	.835	متوسطة
.27	أستلم زمام المبادرة عندما نتخذ أنا وأصدقائي قراراً	3.26	.834	متوسطة
.28	أتقن مهارة التحدث إلى الآخرين	2.79	.620	متوسطة
.29	أجيد إجراء الحسابات	2.86	.614	متوسطة
.30	أفضل العمل المكتبي ذي الساعات الثابتة	2.77	.084	متوسطة
.31	أميل للعمل ذي المهام الواضحة المحددة	2.71	.405	متوسطة
.32	أحب التعامل مع الأوراق والسجلات	2.72	.155	متوسطة
.33	أفضل العمل وحدي بعيداً عن الناس	2.64	.633	متوسطة
.34	أهتم بالتفاصيل الدقيقة وألاحظها	3.23	.515	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.35	أميل إلى العمل في مكان ثابت طوال اليوم	2.69	.599	متوسطة
.36	ألاحظ الجمال في كل ما أراه (كالأبنية والشوارع...)	3.24	.415	متوسطة
.37	أعبر عن مشاعري بطريقة فنية كالكتابة أو الرسم	3.01	.615	متوسطة
.38	أضفي لمستي الخاصة على كل ما أقوم به	3.33	.690	متوسطة
.39	أرغب بالعمل في المجال الأدبي (كاتب شاعر...)	2.77	.598	متوسطة
.40	أرغب بعمل يتضمن مسؤوليات تتغير باستمرار	2.84	.487	متوسطة
.41	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تتطلب التفكير (مثل حل الألغاز)	2.75	.515	متوسطة
	الميول المهنية الكلية	2.78	.531	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهن كانت جميعها بدرجة متوسطة، فقد حصلت الفقرة الثالثة والثلاثون والتي تنص: "أفضل العمل وحدي بعيداً عن الناس" على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.64)، في حين حصلت الفقرة عشرون والتي تنص "أرغب في العمل مستقبلاً في تدريب وتعليم الآخرين" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.59)، كما وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمفهوم الذات (2.78) وانحراف معياري (.531) وبمستوى كلي متوسط.

وتعزو الباحثة السبب إلى عدم إدراك الطالبات لمفاهيم الميول المهنية ولعدم قدرتهن على تحديد أهدافهن في المستقبل، فالنسبة الكبيرة تبقي المستقبل مجهولاً ولا يمكنهن توقع ما سوف يحدث، نظراً لافتقار الطالبات لمهارات التخطيط للوصل إلى الأهداف، ولا يقمن أيضاً بالربط بين الطموحات لتحقيق الميول المفضلة لهن، والناتج عن عدم فهم الطالبات لذواتهن واختيار ما يتناسب مع الميول والقدرات، وتتفق النتيجة مع دراسة كل من(العزيزي،2011) (الصقري والبراشدي،2013) (عرار،2015) (عرار وتيسير والغربي،2019).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات والميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى مفهوم الذات وبين درجة الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهن، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معامل ارتباط بيرسون

العلاقة الارتباطية		الميول المهنية
مفهوم الذات	معامل الارتباط R	.542**
	الدلالة الإحصائية	0.000
	العدد	280

****دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر وتنمية الميول المهنية من وجهة نظرهن.

ولفحص القدرة التنبؤية للعلاقة بين متغيري مفهوم الذات (كمتغير متنبئ) ومتغير الميول المهنية (كمتغير متنبأ به) فقد تم إجراء تحليل الانحدار البسيط، والجدول (7) يظهر العلاقة.

الجدول (7): نتائج تحليل الانحدار البسيط لفحص العلاقة التنبؤية بين الدرجة الكلية لمفهوم الذات والميول المهنية الكلي لدى عينة الدراسة

	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر	A قيمة الثابت	الوزن غير المعياري لمعامل الانحدار B	الدلالة الإحصائية
المتنبئ	-0.146	0.21	4.185	-0.013	0.009**

****دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01)**

يتبين من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات، والدرجة الكلية على مقياس الميول المهنية، قد بلغ (0.146-)، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (نسبة التباين المفسر في الميول المهنية) والتي تعود إلى مفهوم الذات (021.) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، وهذا يشير إلى أن مفهوم الذات قد فسر ما نسبته (2.1%) من الميول المهنية.

وترى الباحثة أن النتيجة منطقية حيث أن عملية فهم الفرد لذاته ولميوله المهني هي عملية ديناميكية يتفاعل الاثنان ضمنها، وأن فهم هذه العملية ضروري لفهم كامل عملية التطور المهني بأكملها، ففهم الطالبة لهواياتها وأنشطتها مثلاً هي أولى سمات المنظومة الذاتية، لما لها من أهمية في تكوين الذات من حيث مساهمتها في بناء الثقة المهنية، فالأنشطة المنزلية والمدرسية والهوايات تمنح الطالبات فرصة للتعرض لمواقف تتطلب حل المشكلات.

كما وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى العلاقة الإيجابية بين مفهوم الذات والميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر، أنه كلما كانت الطالبات أكثر إدراكاً لمفهوم الذات كلما كان لديهن ميول مهنية مختلفة، مما يعني وجود دافع أكبر نحو التغير وتحقيق طموحاتهم أيضاً، ويظهر ذلك عن طريق قدرتهم على الاختيار الصحيح لميولهن المهنية ومواجهة الصعوبات التي قد يتعرضن لها، وتتفق النتيجة مع دراسة كل من(العزيزي،2011) (الصقري والبراشدي،2013) (عرار،2015) (عرار وتيسير والغربي،2019) (جرايسي،2012) (عبد القادر،2015) (الباشا،2016) (آل شهي،2017).

التوصيات

1- تزويد أخصائيي الإرشاد والتوجيه المهني ببعض المؤشرات الدالة على وجود ميول مهنية قابلة للتبلور مع وجود الإرشاد المهني المناسب لطبيعة المرحلة العمرية والدراسية التي هم فيها.

2- تعزيز ثقافة الميول المهنية في الوسط التربوي بدءاً بالقائمين على إدارة المؤسسات التربوية مروراً بأخصائيي التوجيه المهني والمعلمين وانتهاءً بالطلبة مما يترتب عليه استكشاف الميول المهنية في سن مبكر والعمل على تنميتها بأساليب علمية وتربوية دقيقة.

3- تعريض الطالبات لخبرات ذات محتوى مهني تسهم في نمو وعيهم المهني، وصقل مهاراتهم المهنية من خلال إثرائهم في هذه المرحلة الدراسية ببرامج وأنشطة مهنية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

البادري، سعود بن مبارك (2011). **تطبيقات علم النفس مهنة وتربية**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

الباشا، إبراهيم أحمد (2016). مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، العدد (21)، ص 554-582.

التلاهين، فاطمه (2008). **أثر مفهوم الذات والميول المهنية على النضج المهني لدى طلبه الأول الثانوي في محافظه الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

جرايسي، طرب عيسى (2012). سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.**

الحربي، عواض (2003). **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاجتماعية**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حرافشه، إبراهيم محمد وأبو عيد، فالح سلطان والبيطار، تغريد محمد (2010). مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات للعلوم التربوية**، مجلد (37)، العدد (1)، ص 189-201.

حمود، محمد عبد الحميد (2014). **الإرشاد المهني**، ط (2)، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

الحموي، منى (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس -الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (26)، الملحق (2010)، ص 173-208.

الخطيب، أحمد (2005). نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة. **ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة**، كلية التربية- جامعة الإمارات العربية: 9 11 –مارس، العين.

خياطة، هبة الله (2015). **الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات - دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية المهنية في مدينة حلب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب.

الحوارنه، إياد نايف (2005). **أثر نمط التنشئة الأسرية في النضج المهني لدى الصف الأول ثانوي في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

أبو دية، أشرف أحمد عبد الهادي (2003). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

ربيع، محمد شحادة (2010). **علم النفس الصناعي والمهني**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط (1)، عمان، الأردن.

زهران، عبد السلام حامد (2005). **التوجه والإرشاد النفسي**، الطبعة (4)، عالم الكتب، القاهرة.

الزهراني، سلطان (2009). **التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

سامية، جمعي (2016). أثر برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الزوجين، **دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، العدد (16)، ص 13-29.

سخسوخ، حسان (2010). أثر مفهوم الذات على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين، العدد (9)، ص32-51.

سلاف، مشري (2003). **علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر**، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس، جامعة ورقل.

آل شهي، علي مانع (2017). **مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الصقري، محمد والبراشدية، حفيظة (2013). العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنية، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، جامعة السلطان قابوس، ص15 -31.

عبد الحق، عبيد وفاتح، زياد (2016). **مفهوم الذات وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي دراسة مسحية لمدينة – تقرت الكبرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

عبد العلي، مهند (2003). **مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بمظاهر الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

عبد القادر، بلعابد (2016). تشكيل البروفيل المهني على ضوء مفهوم النضج المهني: مقاربة مفاهيمية تحليلية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (26)، ص 359-365.

عبد القادر، منى خالد (2015). **مفهوم الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمدينة شندي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة شندي، جمهورية السودان.

عرار، رشيد (2015). **الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر في محافظتي بيت لحم والخليل وعلاقتهما بالذكاءات المتعة لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عرار، رشيد وعبدالله تيسير والغربي، إقبال (2019). العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين، العدد (5)، ص 142-164.

العزيزي، سيف بن سالم (2011). **فاعلية برنامجي إرشادي جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.

عياد، وائل (2011). **الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عيسى، إبراهيم محمد (2006). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف: التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد (4)، العدد (2)، ص 1-38.

أبو غنيم، محمد ناجي (2016). **الذات المهارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي للاعبي منتخب جامعة الكوفة بكرة القدم**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي/ قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة/ جامعة الكوفة، فترة من13-2016/1/14.

القاسم، بديع (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق لمنشر والتوزيع، الأردن.

ميسون، سميرة (2011). **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينية.

منسي، محمود عبد الحليم وطواب سيد (2002). **مدخل إلى علم النفس التربوي**، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.

المراجع الأجنبية

Mouladoudis, G. (2007). *Vocational interests of Greek senior secondary school students and factors that can affect them*, Vol (6), 64-69.

Ray, K.E. (2010). *The Relationship between children's vocational interests and their knowledge and perceptions about occupations*, Doctoral dissertation, Purdue University, United States of America, ProQuest LLC.

Smith M., & class, H (2000).Meta–Analysis of research of class size and its relationship to attitude and instruction. *American Educational Research Journal*.

فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن

صالح سالم الخوالدة* وسمية يوسف محمد أبو راس**

تاريخ الاستلام 2021/1/6 تاريخ القبول 2021/3/28

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي لتطبيق هذه الدراسة، وتم اختيار عينة متيسرة تضمنت (40) مشرف نفسي، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعة التجريبية بواقع (20) فرد، والمجموعة الضابطة بواقع (20) فرد. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين، كما قامت بتطوير مقياس التدفق النفسي المكون من (20) فقرة، كأدوات لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها توصلت الدراسة إلى أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى المجموعة في القياس البعدي لمقياس التدفق وكانت لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياسين القبلي والتتبعي، وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة أن تكون البرامج التدريبية على اليقظة العقلية للمرشدين التربويين جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، على أن تتضمن التطبيقات والمبادئ التي تساعدهم على اكتساب الممارسات المرتبطة بتحسين اليقظة العقلية لديهم مثل الوعي والانتباه، والتفكير التأميلي مما ينعكس على قدراتهم على التوافق والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، اليقظة العقلية، المرشدين التربويين، تحسين التدفق النفسي.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* قسم الإرشاد النفسي والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

** .

The Effectiveness of Counseling Program Based on Mental Attentiveness in Improving Psychological Flow among Educational Counselors at Jordan

Saleh S. Al Khawalda, *Department of Psychological Counseling and Mental Health, International Islamic University of Science, Jordan.*

Sumaya Y. M. Abu Ras.

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a counseling program based on mental alertness in improving the psychological flow of educational counselors in Jordan. The quasi-experimental approach was adopted to implement this study, and an available sample was chosen that included (40) psychological supervisors, and they were randomly assigned to the experimental group by (20) individuals, and the control group (20) individuals. In order to achieve the objectives of the study, the researcher designed a counseling program based on mental alertness in improving the psychological flow of educational counselors. She also developed a psychological flow scale consisting of (20) items as tools to collect data from the study sample members. After verifying the validity and reliability of the tool, the study concluded The most important results: There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the group in the post measurement of the flow meter and it was in favor of the experimental group, and the study also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (α 0.05) between the group mean scores Experimental on the psychological flow scale in the pre and tracer measurements, and based on the results of the study, the researcher recommended that training programs on mental alertness for educational counselors be an integral part of the educational process, provided that they include applications and principles that help them acquire practices related to improving their mental alertness such as awareness And attention, and reflective thinking, which is reflected in their abilities to conform and interact with the environment around them.

Keywords: Counseling program, Mental alertness, Educational counselors, Improvement of psychological flow.

المقدمة:

أضحت عملية الإرشاد التربوي في المجتمعات المعاصرة، مقصداً من مقاصد التخطيط التربوي، ومطلباً رئيساً تطلع به المؤسسة التربوية الحديثة، فلم يعد اهتمامها ينحصر في ضمان كم التعليم، بقدر ما ينصب على توفير نوعيته، وذلك من خلال تكون الأفراد، ومرافقتهم في

مسارهم التعليمي والتكويني، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في جميع مناحي الحياة، وبالتالي إحداث التغيير في مجتمعاتهم، سعياً لتحقيق قيم المجتمع المنشودة، وذلك من خلال النظر إلى التعليم كعملية استثمارية لا استهلاكية، مما يجعل من الإرشاد التربوي عملا ضروريّاً، يرافق ويلازم الجانب التعليمي أكثر من أي وقت مضى (الخوالدة، 2018). فالإرشاد من الخدمات الأساسية التي يحتاجها الفرد والجماعة، من أجل المساعدة على مواجهة متطلبات التكيف النفسي، والاجتماعي، والثقافي التي تفرضها التغيرات الهائلة في مجال ثورة التكنولوجيا، والمعلوماتية التي يشهدهما عصرنا الحالي.

فالمرشد التربوي بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية، يقدم خدمات تربوية وإرشادية لجميع العاملين والمتواجدين في المؤسسة التربوية من طلاب ومعلمين وإداريين، ولجميع المشاركين بالعملية التعليمية، فدور المرشد التربوي في المدرسة دور حيوي، هدفه تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني، لبناء شخصية سوية ينعم بها طلبة المدارس، ويساعدهم على التكيف مع المشكلات المدرسية (عقل، 2013).

ويمثل التدفق النفسي الغاية القصوى، أو الدرجة النهائية في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم، وفي التدفق لا تستوعب الانفعالات وتجدول فقط، بل توظف بنشاط وإيجابية وتنسيق مع العمل الذي يباشره الفرد، وعندما نكون في حالة ملل أو سأم أو اكتئاب أو في حال من التهيج القلق، فهذا معناه نضوب التدفق أو عدم وجود الفرصة لحدوثه، وتظهر حالة التدفق هذه من الأداء والكفاءة الذاتية الأمثل، وهو كما يشير تشكزينمنتيهالي 1990) Csikszenminthalyi) حالة يجد فيها المرء نفسه مندمجا بصورة كاملة في النشاط أو العمل، الذي يقوم به، مع تجاهل تام لأية أنشطة أو مهام أخرى، مع تحقق حالة من الاستمتاع الشخصي يخبره المرء لمجرد القيام بالفعل أو العمل أو أداء المهمة لذاتها، والاستعداد للتضحية، وبذل كل المجهود.

ومع تراكم الأدلة البحثية على أن اليقظة العقلية أظهرت تأثيرات مفيدة في العديد من النتائج، بدأت الدراسات تنتبه إلى العمليات التي ربما تساعد على شرح تأثيراتها، وربما تؤدي هذه العمليات بشكل مباشر أو غير مباشر باستخدام اليقظة العقلية إلى نتائج مفيدة (Brown, Ryan & Creswell، 2007).

وتبرز أهمية التدريب على اليقظة العقلية بتلك الممارسة البسيطة، التي تحرر الفرد من أعبائه، وتأخذه بالكامل إلى لحظته الراهنة، ليعيشها ويستمتع بها كما هي، ويتعامل مع الأحداث والمواقف بأقصى فاعلية ممكنة (المطلك، 2019)، وبخاصة أن العلاج باليقظة العقلية، يقوم على ما يعيه في داخله، فإذا كان الشخص قادراً على التحكم في حالته الداخلية؛ فيمكنه الفهم والوعي

بالأعراض والسلوكيات الكامنة وراء المشكلات، والعمل على الحد منها، والتوافق معها (Mak, Whittingham, Cunnington, & Boyd,2018).

مشكلة الدراسة:

يواجه العديد من المرشدين التربويين مشكلات عديدة تحد من كفاءتهم الذاتية وتدفقهم النفسي، مما يؤدي بشعورهم بالملل، والسأم، وعدم الرغبة في العمل.

من خلال البحث والاطلاع تبين أن اليقظة العقلية أظهرت تأثيرات مفيدة في العديد من النتائج بدأت الدراسات تنتبه إلى العمليات التي ربما تساعد على شرح تأثيراتها. وتتضمن العمليات المقترحة تغييرات في استخدام كل من الانتباه، والمعرفة، والمشاعر، والاستبصار، والمواجهة، وعدم التعلق. وربما تؤدي هذه العمليات بشكل مباشر أو غير مباشر باستخدام اليقظة العقلية إلى نتائج مفيدة (Brown ,Ryan & Creswell، 2007).

ويعد التدفق خبرة من النوع الراقي، والعلاقة المميزة للتدفق فهي الشعور بالسرور التلقائي فهو يعد مكافأة تدعيمية، وهي الحالة التي يستغرق فيها الناس لكي يقوموا بما يمكنهم من أعمال موجهين أقصى درجات الانتباه غير الموزع على العمل، في حين يكون الوعي مصاحبًا للعمل، والتدفق في أحد جوانبه حالة من نسيان الذات وهي عكس التأمل والشعور بالهم (الأعسر وكفافي، 2000) وهذا ما أكده البهاص (2010) في ربط متغير التدفق النفسي بمتغيرات أخرى.

ولاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة ومديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم؛ أن بعض المرشدين التربويين يعانون من ضعف في مهارة التدفق النفسي، وذلك إما بسبب ممارستهم الجديدة للمهنة أو لعدم التحاقهم بدورات تدريبية تساعدهم على تحسينها، وهو ما يجعلهم في حالة ملل أو سأم أو اكتئاب أو في حالة من التهيج والقلق، وهو ما يعني عدم وجود فرصة لحدوث التدفق النفسي ونضوبه لديهم، وبالتالي لا يستطيعون توظيف انفعالاتهم في خدمة الأداء والتعلم، بسبب ذلك الضعف الحاصل لديهم بكفاءتهم الذاتية. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية، كمحاولة منها لتطوير الحالة الذهنية للمرشدين التربويين، من خلال التدريب على مهارات اليقظة العقلية، لتحسين التدفق النفسي لديهم، وبالتالي مساعدتهم على التعامل مع المواقف الإرشادية بشكل هادٍ، وأكثر إيجابية، وزيادة فاعليتهم الذاتية، مما يعود بالفائدة على مؤسساتهم التعليمية المختلفة. وستجيب الدراسة الحالية تحديداً، على السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في لواء ناعور؟

أسئلة الدراسة: ويتفرع السؤال الرئيسي من الأسئلة الفرعية الأتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التدفق النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التدفق النفسي تعزى للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياس التتبعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في لواء ناعور.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، هما:

أولاُ: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في الإضافة العلمية التي قدمتها الدراسة الحالية إلى المكتبة العربية, كما تكمن في أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين، وذلك من خلال استراتيجيات وفنيات اليقظة العقلية, وأيضاً تكمن أهمية الدراسة في الجانب الوظيفي، وهي الإرشاد التربوي، لما لها من حساسية وخصوصية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن الاستفادة من هذه النتائج فيما يأتي:

1. استخدام البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى فنيات اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين، مما يساعدهم على التكيف ومواجهة المواقف المختلفة في المدرسة، والذي يؤدي بدوره إلى سلامة العملية التربوية والارتقاء بها إلى أقصى درجة.
2. إن النتائج التي نتجت عن هذه الدراسة، أسهمت في وضع بعض الحلول للمرشدين التربويين العاملين في المجال التربوي والنفسي لتحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين،

وكذلك قامت الدراسة في وضع بعض المقترحات لاستخدام فنيات اليقظة العقلية في إرشاد الطلبة في مراحلهم الدراسية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

البرنامج الإرشادي: هو برنامج إرشاد جمعي، يعمل به المرشد مع مجموعة من المسترشدين المتماثلين في العمر والمشكلات، بهدف مساعدتهم على المشاركة في أفكارهم وسلوكيّاتهم (Arman، 2014). ويعرف إجرائياً مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمجدولة زمنياً بـ (16) جلسة إرشادية، وتتراوح كل منها ما بين (60 – 90) دقيقة، وبواقع لقاءين أسبوعياً، واستندت إلى بعض مهارات اليقظة العقلية، ومنها: (الوعي، التّقبّل، التركيز على اللحظة الحالية، الملاحظة الواعية، التنفيس اليقظ، الاسترخاء، عدم الحكم، التأمل التجاوزي المتسامي، المشي التأملي، مسح الجسم المتسامي)، إضافة إلى بعض فنيات العلاج المعرفي، مثل: (المحاضرة، المناقشة، الحوار، إعادة البناء المعرفي، صرف الانتباه، الواجب)، والتي سيتم توظيف جميعها لتحسين الكفاءة الذاتية والتدفق النفسي لدى المرشدين التربويين.

اليقظة العقلية: هي حالة المراقبة المستمرة للخبرات الحاضرة ومواجهة الأحداث الحالية كما هي دون إصدار أي أحكام تقييمية عليها (الضبع ومحمود،2013). ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بانه التطوير المستمر، ومتابعة المستجدات لتحسن التدفق النفسي.

التدفق النفسي: هي خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد من خلال الاشتغال التام بالأداء وانخفاض الوعي بالزمن والمكان أثناء الآراء، ونسيان احتياجات الذات والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتبعة أثناء العمل (البهاص، 2010) ويعرف إجرائياً بالدرجة التي سيحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على مقياس التدفق النفسي المستخدم بالدراسة.

المرشد التربوي: الشخص المؤهل، المعد، المدرب للعمل في مجالات الإرشاد المختلفة، ويقدم خدماته الإرشادية من خلال علاقة رسمية مهنية لمساعدة الطلـــبة في تحقيق أقصى مستويات النمو التي تســـمح بها إمكانياتهم، وفق تخطيط منظـــم وهادف (السفاسفة، 2005، 102). ويعرف إجرائنا على أنه المرشد التربوي، المسجل رسمياً في سجلات المدارس الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ناعور، والذي هو على رأس عمله الإرشادي، خلال العام الدراسي 2021/2020م.

محددات الدراسة: حددت نتائج الدراسة بدقة وجدية كامل أفراد العينة بالإجابة على مقياسي الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: المرشدون التربويين

مفهوم المرشد التربوي:

يعد مصطلح الإرشاد كما عرفته الجمعية الامريكية لعلم النفس (A.P.A) بأنه عملية تهدف الى مساعدة الافراد نحو التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الافضل لمصادرهم الشخصية (أبو البصل،2014).

وكان أحدث التعريفات للإرشاد النفسي قدمته رابطة الطاولة المستديرة العالمية للإرشاد (I.R.T.A.C) وهو ان الارشاد النفسي عملية مساعدة الافراد نحو التغلب على عقبات نموهم الشخصي التي تعترضهم، وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الافضل لذواتهم ومصادرهم الشخصية عن طريق توفير خبرات نمائية وتعليمية (الخوالدة وطنوس،2017).

ومن خلال التعاريف السابقة للمرشد التربوي نصل إلى أن العملية الارشادية تهدف الى تحسين العملية التعليمية والتربوية، وذلك من خلال البرامج التي يقدمها لمتلقي الخدمة (الطالب) في المدرسة، وتحقيق الذات لدى الفرد، من خلال مساعدته على تحقيق ذاته، سواء أكان فرداً عادياً او مميزاً او متأخراً دراسياً او متفوقاً دراسياً، جانحاً أم سوياً، من أجل أن يرضى عن ذاته، ويتقبلها بشكل صحيح، ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد في أن يجد حلولاً لمشكلاته (الفريحات، 2017).

وقد تم تعريف المرشد التربوي من قبل (العاجز،2020) بأنه هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم،ليقوم بعملية إرشادية وتوجيه الطلبة في المدارس، ومساعدتهم في تحقيق أكبر قدر من التكيف داخل المدرسة، وخارجها.

أهمية الارشاد:

يعتبر الارشاد من أهم مجالات التوجيه والارشاد النفسي المسئولة عن تقديم المساعدة لكافة الاعمار، ويساعد في علاج مشكلات نفسية مختلفة، وايضا لا ننسى دورها من الجانب الوقائي، من الوقوع بالمشكلات سواء أكانت اجتماعية أو نفسية، وتساعد على المساعدة في تخطي الأزمات (جاسم،2011).

ويحتاج العمل الارشادي مع الطلبة في المدارس في المدارس الى مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المرشدين؛ ليقوم بإنجاز هذا العمل على أكمل وجه، ويمكن أن نتعرف على هذه المهارات الأساسية من خلال تتبعنا لمراحل الارشاد الأساسية. إن العملية الارشادية والعمل

الارشادي ينتميان الى مجموعة من التخصصات والمهن التي تعرف بأنها مهن معاونة او مساعدة، وهذه المهن تتطلب من القائم بها أن يضع شخصية داخل هذا العمل وأن يكون مستعد للعطاء دون ملل، وهو لذلك يحتاج أن تتوافر فيه مجموعة صفات وخصائص ومهارات شخصية وأدائية، إلى جانب إلمامه بالأسس العلمية، تجعل من عمله ذا طبيعة فنية خاصة يشعر بها المرشد وهو سؤديها، ويشعر بها الطالب باعتباره من يقدم العمل من أجله (شاهين،2016).

من هنا، فإن الإرشاد التربوي أصبح يشغل مكانه كبيرة في التربية الحديثة التي عدت الطالب محورت للعملية التربوية، وحولت المدرسة من الاقتصار على تدريس مناهج ومقررات إلى رعاية الطلبة من جميع الجوانب الجسمية، والنفسية والاجتماعية، والانفعالية، فأدى هذا التحول إلى زيادة دور المرشد التربوي وأهميته في تنمية الصحة النفسية للطلبة، وتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية ضمن إطار العملية التربوية، فأصبحت وظيفة المرشد التربوي من الوظائف الرئيسية الاساسية في المدرسة الحديثة التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على تنمية ذواتهم وقدراتهم، ووقايتهم من الانحراف والاضطرابات السلوكية، ومساعدتهم في حل ما يواجهم من مشكلات من خلال العملية الارشادية، وتظافر الجهود من معلمين وادارة واولياء امور مع المرشد (أبو عطية، 2002).

كفايات المرشد التربوي:

هي الحكم على امتلاك المرشد للإمكانات المهنية والفنية والشخصية، والتي تؤهله للقيام بعمله بنجاح، وتزيد من فعاليته الارشادية (عبدالله، 2010):

1. القدرة على إعداد برنامج ارشادي: فعلى المرشد ان يكون لدية بعد معرفي ليفسر السلوك الانساني، والإلمام بأساليب جمع المعلومات وبمتطلبات المرحلة العمرية، وأن يكون ملم بالاختبارات الاسترشادية وتطبيقها وتفسيرها.
2. تحقيق أهداف البرامج الإرشادية: ويكون من خلال تعريف المسترشد بالمجالات الدراسية التي تناسبه، وان يكون المسترشد على دراية بالمهن المختلفة وكيفية التغلب على مشكلات الحياة، وتكوين علاقات جيدة مع زملائه.
3. القدرة على إدارة الجلسة الإرشادية: يكون على دراية بكيفية توجيه الأسئلة، والقدرة على استعمال الاساليب اللفظية والغير اللفظية،والقدرة على الإصغاء الجيد والتفكير المنفتح والنقاش المرن.
4. تكوين علاقة الثقة بين المرشد والمسترشد: وتكون من خلال تقبل المسترشد كفرد له خصوصيته وإنشاء علاقة تتصف بالدفيء معه، السرية التامة لما يخص المسترشد.

5. اتخاذ القرارات السليمة: توضيح نواحي القوة والضعف لدى المسترشدين، تفهم سلوكيات المسترشد وتقبله كما هو (العيساوي،2011).

صفات المرشد التربوي:

أوضحت جمعية المرشدين التربويين الامريكية (AESC) قد حددت صفات شخصية يجب أن تتمثل في المرشد، وهي:

الايمان بالقدرة التي لدى الفرد على تغيير نفسه بنفسه، والإيمان بالقيم الإنسانية عند المسترشد، وتقبل المسترشد كما هو ودون أي شروط، والقدرة على تقبل التغيير وكل جديد يحدث في العالم، امتلاك المرشد قدرة عقلية منفتحة، قدرة المرشد فهم ذاته وذات الاخرين، السرية التامة إلى عند حدوث الحالات الخطرة (الخطيب،2004).

وترى الباحثة ان على المرشد التربوي ان يكون قادر على تقبل الاخرين دون اي قيود واي شروط قادر على استيعاب المسترشد وتوجيهه.

أهداف العملية الإرشادية للاتجاه السلوكي المعرفي:

1- تغيير وتفنيد المعتقدات الخرافية التي تقف وراء السلوك اللاتكيفي والطريقة التي يفكر بها المسترشد.

2- تقليل الاضطرابات النفسية والسلوكيات الهازمة للذات، وتقليل لوم الذات والآخرين

3- احداث تغيير لدى المسترشدين يشمل التفكير الخاطئ والتوضيح له ما يحدثه التفكير الخاطئ، من خلال التعرف على التشوهات المعرفية.(زهران،2003).

ثانياً: اليقظة العقلية

مفهوم اليقظة العقلية:

يعد مفهوم اليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة سببا في مجال علم النفس، إلا إنه حظي باهتمام ومساندة إمبريقية، ترجع في الغالب جذور هذا المفهوم للديانة البوذية..، وتركز اليقظة العقلية السليمة في البوذية على تأمل الجسد والشعور والدراما، وبالرغم من أنه يشار لليقظة العقلية أن أصولها تعود للبوذية، إلا انها موجودة في اغلب الديانات من خلال التأمل أو الصلاة التدبرية (محمد،2018)، وعلى الرغم من هذه الجذور الدينية، إلا أن علماء النفس تناولوه باعتباره مفهوما نفسيا تشير إلى التركيز والانتباه دون إصدار أحكام سلبية، والتعامل مع الافكار والمشاعر بموضوعية (chrstopher&cilbert، 2010)، تعددت وتنوعت مفاهيم اليقظة العقلية بوصفها مفهوما نفسيا:

فقد عرفها (الوليدي،2017) هي عبارة عن تركيز الانتباه على اللحظة الحالية،مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم اصدار أي أحكام تقييمية عليها.

أما (Hassed، 2016) فقد عرفها على أنها مجموعه من التطبيقات مرتبطة بالعملية التعليمية وتهتم بتعزيز الصحة النفسية وكذلك عملية التعلم والاداء كما تعمل على تحسين التواصل بين الافراد.

ويرى (Winning & Boag، 2015) أن اليقظة العقلية حالة يستدل عليها من خلال عدم التسرع في إصدار الأحكام وتركيز الانتباه على اللحظة الحالية، وملاحظة ورصد الأفكار والمشاعر والأحاسيس دون تقييمها.

فوائد اليقظة العقلية:

1. خفض الاجترار السالب والضغط المدرك، الذي يقود إلى زيادة دالة في الرفاهية الذاتية.
2. تيسير التغيير في تنظيم الانتباه، والمعرفة والانفعال بواسطة عدم تشجيع نسق الفكر المعتاد، مثل: الاجترار والأفكار التسلطية (Keng, Smoski & Robirns، 2011).

فهي تعمل على زيادة فاعلية الفرد على التكيف الفعال ومواجهة المواقف الحياتية الضاغطة، وتساعد على الوقاية في التأثير السلبي وتدني القابلية للعمل، وتساعد على العمل بشكل فعال في المواقف الطارئة (Branstorm et al.،2011) ، وتعمل على زيادة تركيز الفرد على الحاضر دون الرجوع إلى الماضي أو القلق بشأن المستقبل (Crewell & Lindsay، 2014).

فالفرد اليقظ عقليا يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعي لها، لأن اليقظ عقليا يصنف المدخلات المعرفية ثم يعالجها حتى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها (يونس،2015).

كما أشار (Bernay Ross، 2014) تؤثر اليقظة العقلية تأثيرا كبيرا في الحد من التوتر لدى العاملين في المدارس من المعلمين خلال السنة الاولى من التعيين وتعزز من قدرته على التعامل مع الفصل الدراسي، وقد توصلت النتائج الى ان الممارسات اليقظة العقلية تحدث فرق كبير في قدرتهم على التعامل مع الضغوط وهذه النتائج تمثل إشارة البدء في تنامي البحوث الخاصة بالفوائد الايجابية لليقظة العقلية، فعلى المستوى الفردي تمكن المرشد من إدارة العمل.

وكما أشار(Branstorm et al.، 2011) إلى ان اليقظة العقلية تعمل على زيادة فاعلية الفرد على التكيف الفعال ومواجهة المواقف الحياتية الضاغطة، وتساعد على الوقاية من التأثير السلبي للضغوط والتوتر، والاجهاد وتساعد على التصرف بشكل فعال في المواقف الطارئة من خلال تعزيز مستوى الوعي.

أبعاد اليقظة العقلية:

ذكرت لانجر (Langer، 1999) أن هناك أربعة أبعاد لليقظة العقلية:

1. الاندماج **(engagement)** وهو درجة انشغال الفرد أو استغراقه في موقف معين،فالأفراد اليقظون ذهنيا والحساسون لمختلف المواقف ينتبهون للأحداث الجديدة ويظلون على معرفة بتطوراتها، وينشغلون بمعرفة الجديدة فيطبقون بصورة انتقائية الأشياء الجديدة بطرق مثالية على المهمة التي هم بصدد إتمامها.
2. السعي نحو الجديد **(Novelty speeking)** وهو الدرجة لتطوير الفرد للأفكار الجديدة، وطريقته في النظر للأشياء؛ فالأفراد اليقظون ذهنيا يبدعون عند توليدهم للأفكار (يونس، 2015).
3. المرونة **(flexibility)**: وهي إمكانية تحليل الموقف من أكثر من منظور واحد، وتحديد قيمة وأهمية وجدوى كل منظور،وذلك لأن معالجة المعلومات من عدة منظورات يمكن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة في مواقف بديلة.
4. إنتاج الجديد **(Novelty Producing)** وهو مدى استكشاف الفرد للمثيرات الجديدة وانشغاله فيها، ويمتاز اليقظون عقليا بالانفتاح على الافكار الجديدة وإنتاج الجديد، ويتميزون بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والانفتاح أمام الافكار التي تتحدى عقولهم (Langer، 2000).
5. التوجه نحو الحاضر (Orientations the present) وهو تركيز الانتباه في موقف معين، وهم من يفضلون الاختبارات الانتقائية عند أداء العمل.
6. الوعي بوجهات النظر المختلفة (Awareness of Multiple Persectives) وتعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي، وهذا ما يمكنه من الوعي التام للموقف، مع اتخاذ الرأي المناسب (.Haigh,et al، 2011).

أهمية اليقظة العقلية:

تعد اليقظة العقلية مؤشرا للتفحص الدقيق باعتماد الفرد على خبراته وتثمين الأشياء الدقيقة في سياق محدد، وتحديد الجوانب الجديدة منه التي من شأنها تحسين الاستبصار، والاداء الوظيفي للفرد أثناء تعاملاته الاجتماعية، فاليقظة العقلية تساعد الفرد على غدراك الأنشطة لحظة بلحظة ما يحسن من فرص اتخاذ القرار (Cayoun، 2004).

وتشير اليقظة العقلية إلى محافظة الفرد على وعيه في الواقع الحاضر بشكل نشط، وهناك فرق بين كون الفرد اعيا لما يحدث فعلا، وغير واع له، أثناء قيامه بنشاطاته الجسدية والعقلية

المختلفة، حيث يكون الفرد في حالة اللاوعي مقيدا داخل أطر تفكير جامد. وتزداد القدرة على تطوير الوعي والاستغراق فيما وراء الملاحظة المعرفية، فكلما ازدادت إمكانية تنظيم الذات (حسين،2014).

كما تتيح اليقظة العقلية للأفراد القدرة على النظر في الاشياء بطريقة جديدة ومدروسة، وبمشاعر ما يؤدي إلى ردود تلقائية قد تعمل على جعلنا قادرين على اتخاذ الخيار المناسب من ضمن مجموعة من الخيارات المطروحة (Brown & Ryan، 2007).

كما إن زيادة اليقظة العقلية ترتبط بزيادة الابداع، ما يؤدي إلى زيادة الوعي الذاتي وانخفاض ردود الفعل ما يحسن من القدرة على اتخاذ خيارات تكيفية أثناء اتخاذ القرارات، كما تعمل اليقظة العقلية على دفع الفرد على اتخاذ القرارات الواعية القائمة على أسس منطقية، لذلك فإن اليقظة العقلية تتميز بالاستقرار والثبات العالي، ويتمتع العاملين فيها بحساسيتهم للأنشطة المعرفية بدرجة كبيرة وينشغلون ذهنيا بالمستقبل، كما تلعب التغذية الراجعة دورا مهما في اتخاذ القرارات مما يضفي عنصر المرونة (Swanson & Ramiller، 2004).

وتعمل اليقظة على تخفيف الضغط، وتحسين الرضا عن العمل، كذلك التخفيف من درجة الاحتراق الوظيفي، وتحسي الانتاجية، ونوعية حياة الفرد، كما أنها تزيد من قدرة المنظمات على ملاحظة القضايا والمشكلات ومعالجتها والكشف والاستجابة للإنذارات الاولية لأي مشكلة يمكن أن تعصف بها.Scot,2004))

غير أن انعدام اليقظة العقلية يولد نظرة أحادية الاتجاه، وقطعية للأحداث التي يمر بها الفرد ما يؤدي به الى الركود الفكري وعدم تقبل الرؤى الجديدة، سواء كانت اجتماعية أو ممكنة وهذا يجعله يتسم بالسلوك الآلي والدوران في حلقة مفرغة (يونس،2015).

العوامل المؤثرة باليقظة العقلية:

تعمل البحوث والدراسات على فحص العوامل المؤثرة في اليقظة العقلية؛ للتحكم فيها وضبطها بشكل دقيق، يهدف تحديد طبيعة اليقظة العقلية وذلك باعتبارها بناء مستقبل،وقد تنوعت العوامل والمتغيرات المؤثرة على مستوى اليقظة العقلية لدى الفرد،والتي ذكرها المتخصصين ما بين خصائصه النفسية، وتصرفاته السلوكية، والتنشئة الاجتماعية (Gvendelman et al.، 2017).

وأشار فورمان (Fordman، 2009) لسبعة عوامل تعتمد عليها اليقظة العقلية وهي:

- التركيز: تعد تدريبات التركيز من أهم التدريبات المنشطة للمخ، فقد أوضحت صور الأشعة التي تم إجراؤها على المخ أن تدفق الدم للمخ يزداد بشكل مباشر عند تنبيهه، وهذا يزيد

من اليقظة العقلية، حيث يشجع ذلك على نمو المحاور والشجيرات العصبية وزيادة قوتها وفاعليتها، كما أن تطوير القدرة على التركيز يساعد على تجنب المشكلات والخلافات وسوء الفهم الذي يحدث عندما لا يستطيع التركيز في المهمة التي يقوم بها الفرد.

- الذاكرة: تساعد عملية الحفظ والتذكر في تشجيع خلايا المخ في تكوين المزيد من الروابط والشبكات العصبية الجديدة ليتم تخزين المعلومات التي تم اكتسابها مؤخرا، فالذاكرة تشبه العضلات التي تزداد قوة بكثرة الاستخدام، على الرغم من أن هناك عوامل تؤثر على الذاكرة مثل ضعف الصحة والتوتر وعدم اتباع نظام غذائي صحي، فالاعتياد على تمرينات الذاكرة يجدد النشاط مما يؤدي إلى زيادة اليقظة العقلية.
- حل المشكلات: أثبتت الدراسات أن التدريب على حل المشكلات تساعد في تكوين خبرات تساعد مسارات عصبية جديدة في المخ مما يزيد من كفاءته بشكل كبير، وهذا يؤدي إلى تطور اليقظة العقلية، فعندما تزداد الكفاءة في التعامل مع المعلومات يصبح الفرد قادر على التعامل مع جميع أنواع المهام العقلية في الحياة اليومية.
- التواصل مع الاخرين: مما لاشك فيه أن التواصل الفعال ضروري لتحقيق النجاح في جميع المجالات، وهذا ينشط الناقلات العصبية في المخ ما يؤدي إلى تطوير اليقظة الذهنية من خلال تبادل الخبرات مع الآخرين.
- الإبداع: فمن خلال الابداع يرلد الفرد الافكار فممارسة الافكار الابداعية يزيد من قدرة الفرد على تطوير ذاته، كما أن التدريب على الابداع يزيد من تنشيط الناقلات العصبية وتكوين روابط عصبية جديدة في الجانب الأيمن للمخ وهو الجزء المرتبط بالأبداع والحدس.
- سرعة رد الفعل: تهدف إلى زيادة التوافق بين العينين واليدين ما يشجع على تطوير روابط ومسارات عصبية جديدة وتزيد من سرعة رد الفعل والقدرة على التفكير بسرعة تحت أي ضغط
- قوة المخ: حيث أن تنشيط المخ والتخلص من الروتين اليومي واستخدام الحواس بطريقة غير تقليدية ينشط جانبي المخ، ما يطور اليقظة العقلية لدى الفرد.

مكونات اليقظة العقلية:

تحدث العديد من العلماء عن مكونات اليقظة العقلية فقد ذكر (Hasker، 2010) أن لليقظة العقلية مكونان رئيسيان:

1. التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية.
2. لانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

وأشار (Barratt، 2017) إلى أن مكونات اليقظة العقلية تعددت من خلال توجهات الباحثين حول مكونات اليقظة العقلية، وفقا لتوجهاتهم النظرية. فنجد البعض يقسمها إلى ثلاثة مهارات تعرف بنموذج (CCE)، وتأتي على النحو التالي:

1. التركيز ويتم من خلال البدء في ملاحظة مكان وموضوع الاهتمام والانتباه وتزيد فاعلية اليقظة العقلية بزيادة التركيز.
2. الوضوح الحسي وهو القدرة على فهم وإدراك التجربة والخبرة الحسية التي يمر بها الفرد مباشرة دون ان يكون مقبلا بالأفكار والافكار حولها.
3. الإجماع وهي حالة من التوازن الداخلي تتضمن تقبل التغيرات المستمرة في طبيعة الخبرات التي يتعرض لها الفرد سواء خبرة سارة أو غير سارة، وعدم مقاومة تلك التغيرات أو التشبث بهذه الخبرات.

ومن وجهة نظر أخرى يرى (Kabat - zinn) أن لليقظة العقلية ثلاث مكونات متداخلة فيما بينها:

1. القصد: وهو الذي يمهد الطريق لما هو ممكن ويحول مقاصد الفرد إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي تقود الى اكتشاف الذات وتحررها من الأفكار والاتجاهات سواء أكانت سلبية أو ايجابية.
2. الانتباه: ويشمل ملاحظة العمليات التي تحدث للفرد في خبرته من لحظة لأخرى.
3. الاتجاه: وهو توجيه الخبرة التي تتضمن التقبل أو الرفض(الأخرس، 2016).

خصائص الأفراد اليقظين عقليا:

1. اللاحكم: الملاحظة المستندة على اللحظة الحاضرة دون تقييم.
2. الانفتاح: حيث يركز الفرد المتيقظ عقليا انتباهه على جميع الاحتمالات في اللحظة الحاضرة.
3. الثقة: تشير إلى ثقة الفرد بنفسة وانفعالاته.
4. يسمح الفرد للمثيرات بالظهور في وقتها دون استعجال.
5. القبول: تعني فهم الحاضر وتقبله ويكون الفرد أكثر فاعلية في الاستجابة.
6. اللطف: يتصف الفرد المتيقظ عقليا بكونه محبا وحنون اومتسامحا.
7. التعاطف: يتصف بتفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة(Kabat –zinn، 2013)

صفات الاشخاص اليقظين عقليا:

بالبداية الاستماع مع الاهتمام الكامل بالآخرين، وأن يكون واعي والوعي الذي يركز على تجربة العواطف الحالية من الذات للآخرين خلال التفاعلات، وهو شخص منفتح يتقبل الأفكار ووجهات النظر، ومشاعر الاخرين، لدية تنظيم ذاتي وهو يتضمن انخفاض التفاعل السلوكي والعاطفي وانخفاض الآلية بالاستجابة،والتعاطف من أجل الذات والآخرين (.Frant et al، 2016).

ثالثاً: التدفق النفسي:

ظهر مصطلح التدفق النفسي في عام 1975 من قبل العالم (كسيلسرينتا ميهالي)، عندما أراد دراسة مفهوم الابداع لدى كل من الفنانين والرياضيين، وكان هذا محاولة منه لاكتشاف دوافع كل من الفنانين والرياضيين المحترفين لهذا العمل الذي يتطلب تضحيات كبيرة جسديا ونفسيا، تبين أن جميع هؤلاء الأفراد قد وصفوا مرارا وتكرارا بما أسموه (FLOW) أي التدفق والذي يثير حالة من المتعة عندما يكون تحدي الموقف مطابقا لقدراتهم أو أعلى قليلا من المهارات التي يعتقدون أنهم يملكونها، وقد ورد على لسان هؤلاء المحترفين جملة (يذهب مع التيار) لوصف هذه الحالة من الرفاهية النفسية وكأنهم عاشوا حالة من الجريان والانسياب مع تيار الماء (بن الشيخ ربيعة،2015)

ويعد التدفق النفسي نوع من أنواع الذكاء الوجداني في احد تجلياته، وربما يمثل التدفق الغاية القصوى او الدرجة النهائية في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم، وفي التدفق لا تستوعب الانفعالات وتجدول فقط بل توظف بنشاط وإيجابية، وتنسيق مع العمل الذي يباشره الفرد، وعندما يكون في حالة ملل أو سأم أو اكتئاب أو في حالة من التهيج والقلق وهذا يعني نضوب التدفق أو عدم وجود الفرصة لحدوثة (صديق،2009).

تم تعريف التدفق النفسي على أنه خبرة إنسانية مثلى "Optimal human experience" المجسدة لأكثر تجليات الصحة النفسية الايجابية وجودة الحياة بصفة عامة مكونة من حالة تعكس مدى استغراق الفرد في الانشطة أو الأعمال التي يؤديها استغراقا تاما ينسى خلاله ذاته لا يشعر بمرور الوقت أو شعوره بمن حوله، وكأن الفرد في حالة من غياب الوعي بكل ما حولة إلا الأنشطة أو الأعمال التي يؤديها (العبيدي،2016).

فالتدفق النفسي هو أحد مؤشرات الرفاهية، وهذا يدعم شعور النجاح الداخلي والإنجاز، والقدرة على أداء العمل الصعب مما يدعم رضاه عن الحياه وهو الإجهاد الإيجابي (Habe, Beauty, M. & Kajtna,T، 2019).

وأوضح (غريب، 2015) أن التدفق النفسي هو حالة نفسية تناسب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط يستطيع فيها الفرد أن يكبت مصادر الطاقة السلبية (التوتر/الخوف/القلق/الملل) لكي يصل للخبرة المثالية، مما يجعله يصل لأعلى درجات الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والضبط وفقد الوعي بالمكان والزمان، والإحساس بالتحكم والسيطرة، وانسياب الأفكار.

ويساعد التدفق النفسي في وصول الفرد إلى أعلى مستويات الثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط، وتنساب لديه الأفكار، مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الكامل في العمل الذي يقوم به (محمود، 2015).

وقد عرفه (أبو حلاوة،2014) على أنه الدراسة العلمية للأداء النفسي الوظيفي الإنساني المثالي، ويهدف إلى الكشف وتحديد العوامل التي تمكن الأفراد والمؤسسات والمجتمعات من الازدهار كما يركز على دراسة محددات الصحة النفسية الايجابية فيما يتجاوز المنحنى التقليدي لعلم النفس المهتم فقط بالتركيز على الأمراض والاضطرابات والمعاناة النفسية.

مكونات التدفق النفسي:

تقترن حالة التدفق النفسي بالمكونات التالية كما أوضحها (أبو حلاوة،2014):

1. فقد الشعور بالذات وهو فقدان الوعي بالذات، أي عدم الاهتمام بالماضي أو المستقبل أو أي مثيرات أخرى غير ذي صلة بالنشاط.
2. الشعور بالتحكم وهو إحساس الفرد بقدرته على ضبط الموقف أو النشاط أو إمكانية التحكم أو السيطرة.
3. تغذية راجعة مباشرة وفورية وهي وضوح النجاح والفشل في مسار النشاط، وهي مهمه جدا لتوفير معلومات حول الأداء المراد تحقيقه.
4. الإثابة الداخلية للنشاط وهذا يعني أن النشاط الذي يقوم به الفرد أثناء حالة التدفق النفسي يحصل على مكافئات ذاتية داخلية بدلا من المكافئات ذات المصدر الخارجي في صورة الفرح أو المتعة التي تتبع عن النشاط ذاته.
5. أهداف واضحة بحيث يضع الفرد أهدافا واضحة وقابلة للإنجاز في ضوء قدراته ومهاراته الشخصية.
6. اندماج وتركيز من خلال اندماج الفرد بالنشاط وتركيزه الشديد وانغماسه التام فيه.
7. التوازن بين التحديات والمهارات أي أن يكون هناك توازن بين التحديات للموقف والمهارات الشخصية المطلوبة.

8. تشوه الاحساس بالوقت: وهو تغير الاحساس الداخلي بالوقت إما بسرعة مرور الوقت أو ببطيء مروره.

أهمية التدفق النفسي:

يمنح التدفق النفسي فرصة لضبط وتنظيم أو السيطرة على وعينا أو شعورنا، ويسمح لنا بالتطور والازدهار كأفراد، ويمكننا من تشييد أو بناء رأسمالنا النفسي ويسمح لنا بالوصول إلى الخبرة المثالية.

وقد أشار (أبو حلاوة، 2013) بأن أهمية التدفق النفسي بأنها تمنح فرصة للضبط والتنظيم والسيطرة على الوعي، والسماح بتطوير وازدهار الفرد، وتشييد وبناء رأس مال نفسي وإتاحة الفرصة للوصول للخبرة المثالية وينظم الشعور بالتدفق النفسي آثارا ايجابية وهي خفض الشعور بالخوف والقلق والملل وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية، وينمي التخيل العقلي والتفكير الابداعي، كما ينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسؤولية وغيرها.

كما تتجلى خبرة التدفق النفسي في الإبداع الإنساني، خاصة ما يعرف بالمرونة التلقائية والمرونة التكيفية،كأحد أهم مكونات الظاهرة الإبداعية في بعدها المتعلق بالنتاج الابداعي، كما يتضمن التدفق النفسي دافعية تجعل الفرد يندفع باتجاه المحافظة على الاتجاه والمثابرة ومواصلة بذل الجهد،بغض النظر حالة الإعياء أو التعب التي يعاني منها، لكونها حالة غالبا مالا يحدث لها كف أو انطفاء في خبرة التدفق نتيجة وضعية النشوة والابتهاج التي تسيطر على المرء في أثناء هذه الخبرة (سليمون،2015)

وأشار (Hager، 2015) و(أبو حلاوة،2013) إلى أن التدفق النفسي يلعب دور كبير ومهم في إتاحة الفرصة لضبط والتنظيم والسيطرة على الوعي أو الشعور،وأن يتيح الفرصة للفرد للوصول للخبرة المثالية،وخفض الشعور بالخوف، والقلق، والملل وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية، وتنمية التخيل العقلي، والتفكير الابداعي، ومستوى الطموح، والدافعية للإنجاز، وتحمل المسؤولية، وتحسين جودة الحياة من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب بهدف تحقيق الشعور بالسعادة والمتعة أثناء ممارسة النشاط وزيادة الدافعية نحو التعلم' فهو يعد محفزا داخليا في التعليم، ومقاومة الملل وزيادة الشعور بالتحدي،وتعليم واكتساب المهارات المختلفة وزيادة المخرجات الإيجابية والهناء والتفاعل مع الآخرين.

شروط التدفق النفسي:

يشترط للدخول في حالة التدفق النفسي مايلي:

1. ايجاد تحديات مدركة أو فرص لأداء نشاط يتناسب مع المهارات التي يمتلكها الفرد وقدراته، بحيث يكون التحدي متناسبا لقدرات الفرد، فلا يتجاوز هذا التحدي المدرك قدرات الفرد، ولا تتجاوز قدرات الفرد ذلك التحدي الذي يقوم بأدائه.
2. تحديد هدف واضح قابل للتحقيق في ضوء قدرات ومهارات الفرد، مع وجود تغذية راجعة فورية عما يحققه الفرد من تقدم يقربه من الهدف. لذا يتضح دور التغذية الراجعة التي تنبه الفرد إلى ما قد ينتابه من قلق أو ملل من أجل تعديل مستوى المهارة أو مستوى التحدي أو كلاهما؛ حتى يتمكن الفرد من الخروج من حالة النفور والابتغاض والعودة مرة أخرى لحالة التدفق النفسي.

وعلى هذا تكون حالة التدفق النفسي حين يوجد تحدي مكون من مجموعة أهداف مترابطة، وتوجد تغذية راجعة مستمرة عن مدى الإنجاز الذي تحققه للاقتراب من الهدف تلو الآخر، مع تعديل الأداء في الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف تماشيا مع المعلومات المكتسبة عن تلك التغذية الراجعة. (Nakamura & Csikszentmihalyi، 2009: 90).

ليصل الفرد في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد يكون فيه المعاناة مرحبا بها دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع، إذ هنا تكون هذه الحالة مطلوبة لذاتها ويمكن فيها وفيما تتضمنه من معاناه سر الرفاهية، والسعادة الشخصية، والإحساس العام بجودة الحياة؛ لكونها تضفي المعنى على هذه الحياه والأنشطة التي تدفعنا باتجاه التدفق النفسي كثيرة ومتنوعة، فقد تكون قراءة كتاب أو ممارسة ألعاب رياضية، وربما يكون التدفق النفسي شيئ عسير في بعض الحالات (ابوحلاوة،2013: 8).

العلاقة بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي:

هناك علاقة قوية بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي، وأن ممارسات اليقظة العقلية تلعب دور مهم وكبير في تنمية التدفق النفسي (Hager، 2015)، والتدفق النفسي يحدث عندما يدرك الشخص التوازن مع التحديات المرتبطة بالموقف وقدرته على مواجهة الاستجابة لتلك التحديات، ففي حالة التدفق يندمج الفرد في المهمة التي يؤديها، ويحدد النشاط أكثر متعة وجاذبية أكثر من اي شيء اخر،وهذه الحالة توصف على أنها حالة نفسية مثالية،حيث يصبح العقل والجسد في تناسق وانسجام،وغياب التفكير السلبي والشك الذاتي وتحسين الاداء (.Pineau et al، 2012)، وهناك اتفاق على أن الانشطة التي تؤدي الى التدفق النفسي تتضمن جوانب ومكونات اليقظة العقلية خاصة الانتباه والتركيز، ودمج الوعي بالفعل، وعلى هذا يحدث التدفق فقط عند وجود اليقظة العقلية (Taylar، 2016)، وانها القدرة على المحافظة على التركيز على اللحظة الحالية أو الراهنة تعد استراتيجية فعالة لتحقيق وإنجاز الاداء والتدفق، وان اليقظة العقلية يمكن أن تنمي

بعدي التقبل وعدم صدور الاحكام لخبرات التدفق النفسي (Mardon, Richards & Martindale، 2016).

الدراسات السابقة:

وسعت دراسة (Bervoets، 2013) اكتشاف العلاقات بين التدفق النفسي واليقظه العقلية والتحدث الذاتي كدراسة ارتباطية، تكونت عينة الدراسة من (212) مشاركا ممن لديهم الخبرة في الرياضيات التنافسية طبق عليهم عدة أدوات شملت مقياس النزعة للتدفق النفسي، واستبيان اليقظة العقلية، واستبيان التحدث الذاتي، وأسفرت نتائج الدراسة غلى وجود علاقة وارتباط ايجابي بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي، وأوضح التحليل الإحصائي أن اليقظة العقلية تتنبأ بشكل دال بالتدفق النفسي، وأن التحدث الذاتي يتوسط ايجابيا العلاقة بين التدفق النفسي واليقظة العقلية.

هدفت دراسة زاهدي وآخرون (2015) لدراسة فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تنمية التدفق النفسي لدى عينة من (30) ممرضة ممن كن يعملن بالوحدات النفسية بالمستشفيات للطب النفسي،بطهران إيران، واستمرت جلسات البرنامج لمدة شهران على مداد ثمانية جلسات زمن الجلسة ساعتان،بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، وأثبتت نتائج الدراسة فعالية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تنمية التندفق النفسي لدى الممرضات، وكذلك أبعاد التدفق (وضوح الهدف/التركيز على المهه/ الشعور بالسيطرة والتحكم/ التركيز على المهمه التي في متناول يديه، وكان لها تأثير ضعيف في بعد فقد الوعي الذاتي).

استهدفت دراسة كوهكامب (Kuhkamp، 2015) بحث فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين وتنمية التدفق المرتبط بالعمل، تكونت عينة الدراسة من (79)عاملا، طبق عليهم أدوات وبرنامج الدراسة، وقد كشفت النتائج تأثير اليقظة العقلية على التدفق النفسي بشكل دال إحصائيا.

كما هدفت دراسة سكوت – هاملتون وآخرون (.Scott-Hamilton et al، 2016) معرفة أثر تنمية اليقظة العقلية على التدفق النفسي أثناء التنافس الرياضي لدى راكبي الدراجات البخارية باستراليا، تكونت عينة الدراسة من (47) توزعوا على مجموعتان (27) تجريبية، (20) ضابطة، واستمرت الدراسة التجريبية لمدة ثمانية أسابيع، تم فيها تدريب الرياضيين على اليقظة العقلية بممارسة التأمل والتفكير في الوعي بالاحاسيس الجسدية، وتدريبات الإلتزام ومراقبة التفكير في الأفعال وردود الافعال، وجاءت النتائج تثبت التأثيرات الإيجابية لتنمية اليقظة العقلية على تنمية التدفق النفسي، فاليقظة العقلية بدورها تحفز على الوصول لخبرة التدفق والابقاء عليها.

هدفت دراسة (الرويلي،2019) لتحديد مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي ومرونة الانا، لدى المرشدين الطلابيين، في منطقة محافظة الطريف، وتحديد طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي والمرونة النفسية،لدى المرشدين، التحقق من وجود اختلافات في اليقظة العقلية والتدفق النفسي ومرونة الانا للمرشدين في منطقة محافظة طريف تبعا لسنوات الخبرة. يتكون مجتمع تادراسة من جميع المرشدين في منطقة محافظة طريف، بلغ عدد العينه (46) مرشدا، تم استخدام مقياس اليقظة العقلية من إعداد فيلادلفيا لليقظة العقلية (PHLMS)، ومقياس المرونة النفسية (لفحجان،2010)، ومقياس التدفق النفسي (لجاكسون ومارش،1996) المترجم من قبل (محادين،2014)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين كان نتيجة مستوى اليقظة والمرونة والتدفق متوسطا، ووجود علاة ذات ارتباط بين اليقظة والمرونة والتدفق، وكانت العلاقة دالة احصائيا إيجابيا، وعدم وجود اختلاف بين المرشدين تعزى لمتغير الخبرة، فأوصت الدراسة للاهتمام بالمتغيرات النفسية الايجابية لدى المرشدين.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

في هذه الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي لتطبيق هذه الدراسة، حيث مارست المجموعة الضابطة حياتها بشكل طبيعية، في حين أن المجموعة التجريبية تعرضت لبرنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية.

أفراد الدراسة

تم اختيار عينة متيسرة تضمنت (40) مشرف نفسي، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعة التجريبية بواقع (20) فرد، والمجموعة الضابطة بواقع (20) فرد.

مقياس التدفق النفسي

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس بعد الرجوع لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت التدفق النفسي للمرشدين، ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة.

الصدق البناء (الاتساق الداخلي):

بعد التأكد من صدق المحتوى لمقياس التدفق النفسي قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (15) فرد من مجتمع الدِّراسة وخارج عينتها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، يتم قياس صدق عبارات المقياس من خلال معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية، وهو ما يطلق عليه "الصدق البنائي"، ويوضح الجدول رقم (1) ذلك.

جدول (1):معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.389*	11	0.338*
2	0.687**	12	0.326*
3	0.787**	13	0.421*
4	0.708**	14	0.308*
5	0.774**	15	0.661**
6	0.752**	16	0.530**
7	0.679**	17	0.680**
8	0.630**	18	0.481*
9	0.670**	19	0.520**
10	0.620**	20	0.631**

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). *دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس معاملات مناسبة وتراوحت بين (0.308-0.787)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين العبارات المكونة لمقياس التدفق النفسي، وتعد صالحة للتطبيق على أفراد الدِّراسة.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس التدفق النفسي وثبات تطبيقه تم توزيع أداة الدِّراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) فرد من خارج عينة الدِّراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعان) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على مقياس التدفق النفسي، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات مقياس التدفق النفسي، كما هو مبين في جدول (2) الذي يوضح معامل الاتساق الداخلي ومعامل الاستقرار.

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعامل الاستقرار (ارتباط بيرسون) لمقياس التدفق النفسي ككل

	القيمة
معامل كرونباخ ألفا	0.793
معامل الارتباط بين التطبيقين	0.83

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يظهر الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الاتساق الداخلي بطريقة (كرونباخ ألفا) بلغت (0.793) وهي قيمة مقبولة لأغراض التطبيق، كما بلغ معامل الاستقرار (0.83) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على ثبات التطبيق.

تصحيح المقياس:

تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، وأعارض، أعارض بشدة) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الشخص، ويمكن تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تأخذ الإجابة أعارض بشدة (درجة واحدة)، وأعارض (درجتان)، ومحايد(ثلاث درجات)، وأوافق (أربعة درجات)، وأوافق بشدة (خمسة درجات) للفقرات التي تدل على ارتفاع مستوى التدفق النفسي، وعكس التدريج للفقرات التي تدل على انخفاض مستوى التدفق النفسي، أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد حددت الباحثة ثلاثة مستويات هي (منخفض، متوسط، مرتفع) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(5-1)/3 = 4/3 =1.33 وبذلك تكون المستويات كالآتي:

- يكون مستوى التدفق النفسي منخفض إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 1.00- أقل من 2.33.
- يكون مستوى التدفق النفسي متوسط إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 2.33- أقل من 3.66.
- يكون مستوى التدفق النفسي مرتفع إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 3.66- 5.00.

تصميم الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يمكن التعبير عنه بما يلي:

R: الاختيار العشوائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

G(1): تعني المجموعة التجريبية.

G(2): تعني المجموعة الضابطة.

O(1): تعني القياس القبلي.

X: المعالجة.

R	G1	O1	X	O2	
R	G2	O1	-	O2	O3

(-): بدون معالجة.

O(2): تعني القياس البعدي.

O(3): تعني قياس المتابعة.

وبالتالي فقد اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الاتية:

أولاً: المتغير المستقل: برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية ولها مستويان: (فاعلية برنامج إرشادي، الاعتيادية).

ثانياً: المتغير التابع: مستوى التدفق النفسي.

المعالجة الإحصائية:

- تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي للمقياسين والثبات بطريقة الإعادة، ومعاملات كرونباخ ألفا.(Cronpak alpha)
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) من أجل إيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيقين القبليّ والبعدي لمقياس التدفق النفسي.
- تم استخدام اختبار(Paired-Sample T Test) للمجموعة الواحدة من أجل مقارنة متوسطي المجموعة التجريبيّة في القياسين البعديّ والمتابعة لمقياس التدفق النفسي.

تكافؤ المجموعات :

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي في القياس القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (Independent Samples T-Test) بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس التدفق النفسي في القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	20	2.560	0.248	0.798	38	0.43
الضابطة	20	2.630	0.304			

يتبين من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq 0.05\alpha$) تعزى إلى المجموعة في القياس القبلي لمقياس التدفق النفسي ككل، حيث بلغت قيمة (T) (0.798) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

عرض نتائج التحليل الإحصائي:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التدفق النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (Independent Samples T-Test) بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	20	3.403	0.819	2.932	38	0.006
الضابطة	20	2.710	0.667			

يبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq 0.05\alpha$) تعزى إلى المجموعة في القياس البعدي لمقياس التدفق النفسي ككل تبعاً لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (T) (2.932) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.403) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.71)، مما يدل على وجود أثر للبرنامج

الإرشادي في تحسين مستوى التدفق النفسي. وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة زاهدي وآخرون (2015) التي جاء في نتائجها فعالية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تنمية التدفق النفسي لدى الممرضات.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كوهكامب (Kuhkamp، 2015) التي جاء في نتائجها وجود فاعلية للبرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين وتنمية التدفق المرتبط بالعمل.

وتشير دراسة هاملتون وآخرون (.Scott-Hamilton et al، 2016) وجاءت النتائج تثبت التأثيرات الإيجابية لتنمية اليقظة العقلية على تنمية التدفق النفسي، فاليقظة العقلية بدورها تحفز على الوصول لخبرة التدفق والابقاء عليها.

وتشير دراسة (الرويلي،2019) أن المرشدين كان نتيجة مستوى اليقظة والمرونة والتدفق متوسطا، ووجود علاة ذات ارتباط بين اليقظة والمرونة والتدفق، وكانت العلاقة دالة احصائيا إيجابيا، وعدم وجود اختلاف بين المرشدين تعزى لمتغير الخبرة، فأوصت الدراسة للإهتمام بالمتغيرات النفسية الايجابية لدى المرشدين.

كما وتشير دراسة (Bervoets، 2013) إلى وجود علاقة وارتباط ايجابي بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي، وأوضح التحليل الإحصائي أن اليقظة العقلية تتنبأ بشكل دال بالتدفق النفسي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياس التتبعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق مقياس التدفق النفسي على أفراد المجموعة التجريبيّة بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبيّة، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T-Test)، وذلك كما في الجدول (5) يبين نتائج المقارنة:

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired-Sample T Test) لفحص الفروق بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبيّة البعديّ والمتابعة على مقياس التدفق النفسي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
البعديّ	3.403	0.819	1.00	0.33
المتابعة	3.363	0.878		

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\leq 0.05\alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسيفي القياسين القبلي والتتبعي، حيث بلغت قيمة (T) (1.00) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التدفق النفسي.

وهذا يدل على وجود فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن في القياسين القبلي والتتبعي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بمايلي:

1. أن تكون البرامج التدريبية على اليقظة العقلية للمرشدين التربويين جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، على أن تتضمن التطبيقات والمبادئ التي تساعدهم على اكتساب الممارسات المرتبطة بتحسين اليقظة العقلية لديهم مثل الوعي والانتباه، والتفكير التأميلي مما ينعكس على قدراتهم على التوافق والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم.
2. الاهتمام بوضع برامج تدريبية لتنمية عادات العقل بصفة عامة، وخاصة عادات التفكير التبادلي، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، التواصل بدقة، الإبداع والتصور والتجديد، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، على أن تعقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على تلك البرامج.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

الاعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (2000). **الذكاء الوجداني**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

ابو البصل، نغم (2014). درجة معرفة المرشدين التربويين في محافظة البلقاء بجرائم الانترنت من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة الازهر**، كلية التربية.57(3)، 305 – 330.

بن الشيخ، ربيعة (2015). **علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم -الثانوية بمدينة ورقلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

البهاص، سيد أحمد (2010). **التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت (دراسة سيكومترية – اكلينيكية)**، المؤتمر السنوي الخامس عشر مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس.118-169.

جاسم، زينب كاظم (2011). المشكلات التي تواجة عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل، **مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية**، (2)19.

حسين، كمال (2014). الاسهام النسبي لانفعالي الانجاز واليقظة العقلية في لستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، **مجلة كلية التربية**، (109)28 .

أبو حلاوة، محمد السيد السعيد (2013). **حالة التدفق المفهوم، الأبعاد والقياس**، (29): الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

الخطيب، أحمد (2003). **التوجيه والارشاد النفسي**، المطبعة العالمية، دمشق.

الخوالدة، صالح سالم (2018). فعالية برنامج إرشادي محوسب في تحسين مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس الزرقاء الحكومية، **مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، (33)1، 34-1 .

الخوالدة، محمد وطنوس عادل (2017). مدى امتلاك المرشدين المتدربين في الجامعة الاردنية لمهارات إرشاد الازمات، **المجلة التربوية الاردنية**، مقبول للنشر.

الرويلي، النشمي بشر (2019). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدي الطلابيين في محافظة طريق بالمملكة العربية السعودية – دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. **مجلة العلوم التربوية النفسية.** العدد 7. المجلد 3. 114 – 130.

الزبيدي، مروة (2012). **الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة الملرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالا، العراق.

زهران، حامد عبد السلام (2003). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي.** عالم الكتاب، القاهرة.

السفاسفة، محمد (2005). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الارشاد (النمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الاردنية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد21، العدد2.

سليمون، ريم محمد (2015). الصمود النفسي ومعنى الحياة والتدفق من وجهة نظر علم النفس الإيجابي دراسة تحليلية لصمود الجيش العربي السوري. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، (37)،ع(4)، ص 89-105.

شاهين، محمد أحمد (2016). **درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الارشادية وعلاقتها بالصعوبات التي يواجهونها.** جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

صديق، محمد (2009). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، **دراسات نفسية**، 19(2)،313-357.

الضبع، فتحي عبد الرحمن ومحمود، أحمد علي (2013). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الإكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي**، (34) ،75-1.

طشطوش، رامي عبدالله، ومزاهرة، رانية عيسى (2012). درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الارشاد من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**.(2)20،623 – 581 .

العاجز، فؤاد علي (2020). الإرشاد التربوي في المدارس الاساسية العليا والثانوية بمحافظة غزة واقع ومشكلات وحلول. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، 49 ،134-91 .

عبدالله، محمد (2010). واقع عمل المرشد المدرسي ومهاراته. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مجلد(8)، عدد(2)،179-206.

العبيدي، عفراء ابراهيم (2016). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. **مجلة الاستاذ**، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع، 197 – 112 .

أبوعطية، سهام (2002). **مبادئ الارشاد النفسي**، ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.

عقل، محمود (2013). **الإرشاد النفسي والتربوي، المداخل النظرية – الواقع – الممارسة –** ط1، دار الخريجين للنشر والتوزيع: القاهرة.

عنبوسي، بشار (2013). **فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض الاحتراق النفسي وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين التربويين في مدارس فلسطين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

العيساوي، سيف طارق حسين (2011). الكفايات المهنية للمرشد التربوي. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة بابل.

غريب، إيناس محمود (2015). التدفق النفسي وعلاقتة بتحمل الغموض والمخاطر لدى طالبات جامعة القصيم، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، (3) 165،353- 193 .

الفريحات، باسم محمد (2017). **مؤشرات نجاح عمل المرشد التربوي من وجهة نظر المرشدين انفسهم**. قسم العلوم التربوية، كلية عجلون الجامعية، الاردن.

محمد، محمد حبش حسين (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية:مقارنة بين نظرية القياس التقليدية والنماذج الأحادية والمتعددة لنظرية الإستجابة المفردة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. مج28، ع(99)، 17-76.

محمود، إيناس (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (3)165،354 – 292.

المطلك، فاطمة (2019). تأثير اليقظة العقلية في التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والاجتماعية**، الجامعة المستنصرية، (8)6 ،676 – 645 .

الوليدي، علي بن محمد (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، 28 ،68 – 41 .

يونس، مرعي سلامة (2011). **علم النفس الإيجابي للجميع مقدمة، مفاهيم، وتطبيقات في العمر المدرسي**، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

Arman, J. (2014). *Grief Counseling Group Design*, American Counseling Association.

Barnay, Ross, S. (2014). *Mindfulness and the beginning teacher. (Australian journal of teacher Education.)*Edith Cowan University.university. Research Online. Western Australia. Perth Western AUSTRALIA

Bervoets, J. (2013). *Exploring the relationships between flow, mindfulness, and self – talk: A correlational syudy*. Masters Thesis in sport and exercise psychology. University Jyvaskyla.

Branstorm, R., Duncan, L. & Moskowitz, J. (2011). The association between dispoitional mindfulness, psychological well – being and perceived healthy in a swedich population – *based sample British Journal of Health Psychology*, 16, 300 – 316.

Brown, K.W., Ryan, R. M & Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*. 237-211,(4)18.

Cayoun, B. A. (2004). "*The Co – Emergence Model of Reiforcement: A Cognitive – Behavioural Account of Change through Mindfulness Training "*, Manuscript submitted for publication.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal ex perience*. New Yourk: Harper & ROW Publishers.

Habe, K. & Tement, S. (2016). Flow among teacher education teachers: a job demands – resouces perspective. *Horizons of Psychology*, 25, 29 – 37.

Hager, P. (2015). *Flow and the five factor model (FFM) of personality characteristics. A dissertation in counseling psychology*, Doctor of psychology, University of Missouri – Kansas city.

Haigh, A., Moore, T., Kshdan, B. & Fresco, M. (2011). Examination of the Factor Stucture and Concurrent Validity of the Langer Mindfulness/Mindlessness Scale. *Assessment*, 18(1),11-26.

Hasker, M. (2010).Evauation of the mindfulness – acceptance- commitment (mac) approach for enhancing athletic performance.Unpublished Doctoral Dissertation, Indiiana University of Pennsylvania.

Hassed, C. (2016). Mindful leaning:Why attention matters in education.International *OURNAL of School & Educational Psychology*,4(1),52-60 doi.org/10.1080/21683603.2016.1130564.

Kabat – zinn. (2013). *Full Calastrophe Living,Using The wisdom of your Bady and mind of Face stress, pain,Illness.* 64Ed,Bantam Books Paperpacks, New YourkmBy: Unified Buddhist Church.Inc.

Keng, S.L., Smoski, M.J. & Robins, C.J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: Areview of empirical Studies. *Clinical Psychology Review,* 31,1041 -1056.

Kuhlkamp, N. (2015). *How to promote flow experiences at work: The impact of amindfulness.Masters thesis, faculty of Psychology and neuroscience*, Maastricht University.

Langer, E.J. (2000). Mindfulness learning. *Current directions in psychological science*,9(6).220 -223.

Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R. & Boyd, R. (2018). Efficacy of Mindfulness - Based Interventions for Attention and Executive Function in Children and Adolescents, a *Systematic Review. Mindfulness*, 9(1), 59-78.

Mardon, N., Richards, H. & Martindale, A. (2016). The effect of mindfulness training on attention and performance in national – level swimmers: An exploratory investigation. *The sport Psychologist*, 30(2),131-140.

Nakamura, J. & Cisksmihalyi. M. (2009). The concepet of flow.(In) Snyder, C.R. & Lopez, s.j. (Eds) Handbook of positive psychology. USA*: Oxford University Press.pp*.89-105.

Pineau, T., Glass, C. & Kaufman, K. (2012). *Mindfulness in sport performance. In A. Ie, C. Negnoumen, & E. Langer (Eds.),* Handbook of mindfulness. Oxford, UK: Wiley – BLACKWELL.

Scot, R. (2004). "Mindfulness:A Proposed Oerational Definition", Clinical Psychology: science and Practice, Vo111 No3, *American Psychological Association* D12.

Scott, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Nicole, D., Carmody, J., Zindel, V., Abbey, S., Abbey, S., Speca, M.V., Elting, D. & Devins, D. (2004). "Mindfulness: A Proposed Operational Definition", Clinical Psychology: Science and Practice, V11 N 3, *American Psychological Association* D12.

Spencer, Oatey. (2013). *Mindfulness for Intercutural Interaction. A compilation of quotations. Global PAD Core Concepts*. .https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/mindfulness.pdf 5-12-2017.

Swanson, B & Ramiller, N. (2004). "innovating mindfolly with information technology", *MIS Quarterly Vol*. 28 No.4 pp. 553 – 583.

Taylor, E. (2016). *Mindfulness and flow in transpersonal art therapy "an excavation of creativity".M., Powietr, Zynska &K.Tobin* (Eds.).Mindfulness and Educating Citizens for Everyday Life,27-46.

Winning, A. & Boag, S. (2015). *Doesbrief mindfulness training increase empathy? The role of personality.Personality and Individad*: Differences,&6,492-498.

درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش

غصون محمد قوقزة*

تاريخ الاستلام 2020/2/8 تاريخ القبول 2020/6/7

ملخص

لمست الدراسة الأثر التربوي الذي ينعكس على عطاء المعلمين وأدائهم لتعليم أطفال اللاجئين السوريين، ودرجة ممارسة مديرو المدارس لدورهم كمشرفين مقيمين، وكيفية مساهمة الجهات المانحة الداخلية والخارجية ووكالات الأمم المتحدة للإسهام والنهوض بالتعليم.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في الفترة المسائية، في محافظة جرش، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير إستبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على (4) مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية وعليه فإن تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المدير لدوره كمشرف مقيم كانت بدرجة مرتفعة وذلك من وجهه نظرهم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* إداري أول، مشرفة تربوية في وزارة التربية والتعليم، المفرق، الأردن. Email: Ghsoongogazeh@yahoo.com

The Degree to Which the School Principal Has Exercised His Role as a Resident Supervisor in Evening Schools (Syrian Students) from the Viewpoint of Teachers in Jerash Governorate

Ghsoon M. Gogazeh, *Senior Administrator, Educational Supervisor, Ministry of Education, Mafraq, Jordan.*

Abstract

The study touched on the educational impact that is reflected on teachers 'giving and performance to educate Syrian refugee children, the degree of school principals playing their role as resident supervisors, and how internal and external donors and United Nations agencies contribute to contributing and advancing education.

The study community consisted of all teachers in the evening period, in Jerash Governorate, and to achieve the goals of the study, the researcher developed a questionnaire consisting of (39) paragraphs distributed in (4) fields, and its honesty and consistency were verified by educational and statistical methods, and accordingly, the teachers 'assessments of the degree of the manager's exercise of his role As a resident supervisor, it was a high degree, from their point of view, as the results showed that there were no statistically significant differences.

المقدمة:

يعتبر التعليم مهنة من المهن التي يعتز الانسان بها، وجاءت الدراسات التربوية منهلا للتعلم والتعليم، فهي تزيد من اهتمام الطلبة بالمشكلات المحيطة والعمل على حلها، وتشجع على تنمية التفكير العلمي والإبداعي، وعلى تنمية المهارات المتنوعة، وتسهم في ربط الجوانب النظرية بالعملية، والوصول إلى المشاريع الريادية لبناء الوطن وازدهاره.

تعتبر العملية التعليمية مجموعة من الأنشطة والإجراءات المرتبة والمنسقة التي تهدف إلى تنفيذ الاحتياجات التعليمية ضمن شروط وأهداف التي تحددها وزارة التعليم العالي في الدولة، وتعتمد العملية التعليمية على عدة أسس مهمة؛ ومنها: الديمقراطية، والعلم، والإنسانية، وتهدف إلى إكساب الطلبة العديد من المهارات العملية والنظرية التي تبني شخصيته بحيث تكون أكثر قوة وإتزان، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامه، وتؤهله للعمل في السوق المحلي والخارجي.

يتأثرالنظام التربويّ بما يحدث حوله من تغيرات في جميع المجالات؛ العلميّة، والدينية والثقافيّة، والتكنولوجيّة، والمعرفيّة، وعليه التفاعل معها بشكل مستمر، وعدم إهمالها، وترتبطُ

بجوهر العمليّة التربويّة، وترسيخ القيم والحريات، وحقوق الإنسان، وتشجيع الإبداع، وتطور عقل الإنسان، والتكيُّف مع متغيرات الحياة، واكتساب المعرفة، وتنمية القدرات الشخصية.

لعل من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية أن تتم في جو من الرضا والراحة النفسية، والاقتناع بما نعمل لوجدناها نابعةً من الإخلاص والنية الصادقة، للوصول الى الهدف.

ولو تأملنا محاور العملية التعليمية وعناصرها لوجدنا أنها (الطالب، المعلم، المنهاج الدراسي، الإدارة الناجحة، الصف الدراسي، التمويل والتنظيم)، حيث يعد الطالب أهم عنصر في العملية التعليمية، وكل هذه المحاور مترابطة مع بعضها لإنجاح العملية التعليمية.

ويعتبر مدير المدرسة مشرف مقيم في مدرسته، وهو أحد اهم عناصر نجاح العملية التعليمية في المدرسة، باعتباره يقدم خدمات مختلفة منها المهنية والفنية والإرشادية للمعلمين لرفع مستوى آدائهم، وتحسين عمليتي التعلم والتعليم (البلوي،2011).[1]

ويتمثل دور مدير المدرسة في دعم وتطوير المعلمين الجدد، بتشجيعهم من أجل الإرتقاء بمستوى أدائهم داخل غرفة الصف، ويضمن النجاح أكاديمياً لكل الطلبة، وتشجيعهم على توظيف أساليب ناجحة وطرق جديدة، فالمدير المدرسة الناجح هو العامل الرئيسي في نجاح المعلمين الجدد أو فشلهم، وتوجيه العملية التعليمية للأفضل (روبنسون روبنسون ,Roberson Roberson) 200.[2]

ويعد مدير المدرسة هو رأس الهرم في مدرسته، وهو المسؤول عن الإشراف على المعلمين من جميع النواحي،و يشارك في متابعة تنفيد توجيهات مشرفي المواد بعد كل زيارة صفية، وهو المسؤول أمام الجهات المعنية مسؤولية كاملة عن نجاح العملية التعليمية داخل المدرسة، واتباع تنظيم الخطط والمناهج التعليمية وتطبيق اللوائح والقوانين التي تنشئها الوزارة. (البدري، 2005).[3]

هجّرت الحرب الأهلية السورية نصف سكان سوريا، التي بدأت في منتصف شهر مارس عام (2011م)، فهاجر السكان إما داخل سوريا الى الجبال وبعض المناطق الآمنة أو إلى بلدان أخرى. فتحت الدول المجاورة، لا سيما لبنان وتركيا والأردن والعراق ومصر، الحدود أمام اللاجئين واستقبلتهم برحابة صدر، كما استجابت وكالات المعونة الدولية لهذه الحاجة، وإمتدت أزمة السوريين إلى أوروبا (Anadolu Agency)[4].

إن إدارة أزمة تعليم اللاجئين معقدة، بحيث تشارك العديد من الجهات الفاعلة في مهمة تعليم أطفال اللاجئين السوريين، حيث تؤدي أدوار عدة في مجالات مختلفة منها: توفير التعليم الآمن، وتوفير المستلزمات المدرسية، وتوفير المرافق المدرسية وإعداد المعلمين والإداريين ليكونوا

مؤهلين، وتوفير المشرفين التربويين لتنمية المعلمين مهنياً، وتقديم المعلومات ووضع أسس للسياسات وتأمين الموارد والدعم الكافي لنجاح سير العملية التعليمية، ويقع هذا كله على عاتق الحكومات المحلية ووكالات الأمم المتحدة. وتم تأمين غالبية المعلمين في الأردن من جانب الحكومة. فمن غير المسموح توظيف السوريين كمعلمين في الأردن، بل يسمح لهم بالعمل في مدارس المخيمات وليس في مدارس المجتمع المستضيف كمعلمين مساعدين، حيث أنهم يشكلون وسطاء (ميسرين) بين الطلبة السوريين ومعلميهم، وعادةً ما يكونون من الخريجين الجدد ووليس لديهم الخبرة الكافية على ما مر به الأطفال السوريين من التجارب الصعبة.

ويعتبر المدير أكثر التصاقا بالعملية التربوية داخل مدرسته؛ فهو الأقدر على معرفته وتلبية الحاجات وتحديد الأولويات المباشرة والمهمة لطلابه وبيئته المحلية والقادر على المتابعة وملاحظة التغيرات التي تسير على الطريق الصحيح والمرسوم والمخطط له من قبل وزارة التربية والتعليم، والتغذية الراجعة للعملية التعليمية (الخليفاوي،2011).[5]

وحتى يتم تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، يشكل الإشراف التربوي عملية تقويم مستمرة، وتقديم الإرشاد المستمر بهدف الرفع من مستوى خبراته ومهاراته، والعمل على زيادة فاعليته، وتهدف الى مساندة المعلم من خلال مناقشة القضايا الإيجابية والسلبية في عمله.

تعتبر مسألة تربية وتعليم الطلبة اللاجئين السوريين أمر مقلق بشكل واضح على الحكومات، لعدم معرفة مصير العديد من الأطفال السوريين ومجتمعات البلدان التي فتحت ابوبها للاجئين في المستقبل، فقد واجه الأطفال السوريون في الأردن واقعا تعليميا بائسا , ومستقبلا غير مؤكد، بعد مكوثهم في مخيمات اللاجئين في الأردن، وبهذا فإن اللاجئون السوريون يشكلون أكبر مجتمع لاجى في العالم، بعد اللاجئين الفلسطينيين وعددهم الخمسة ملايين نسمه (Nebehay , 2015).[6]

وكان بمعدل واحد إلى ثلاثة سوريين مسجلين لدى "مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين" في الأردن، وهذا أدى إلى إتخاذ وزارة التربية والتعليم الأردنية عدة خطوات لإستيعاب حاجاتهم التعليمية، ومن هذه الخطوات، توظيف معلمين جدد، والسماح بالتحاق الأطفال السوريين المدارس الحكومية المجانية، وفتح مدارس فترات مسائية نحو (100) مدرسة إبتدائية، لتهيئة المزيد من الفصول.

وفي عام 2016 م خططت وزارة التربية، توفير (50) ألف مقعد جديد في المدارس الحكومية لطلبة الأطفال السوريين، واستهداف (25) ألف طفل خارج المدارس بـ"دروس تعوضية" وتحت مسمى البرامج الإستدراكية.

في العام الدراسي (2018-2019)م، انخفضت درجة ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم التربوية في مدارس الفترة المسائية للطلبة السوريين، نظراً لقلة الدعم المادي لهم من المنظمة والوزارة من جهة، ومن جهة أخرى صعوبة ممارسة المشرف التربوي لدوره التربوي من خلال متابعة المعلمين وتطوير الأداء المهني لهم، الأمر الذي دعا الى تطوير الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً ومتمماً لدور المشرف التربوي، من هنا برزت الحاجة لقيام الباحثة بإعداد هذه الدراسة.

مفهوم الإشراف التربوي وأهميته:

جاء في الدليل المرجعي في الإشراف التربوي/ فلسطين (2009)، الإشراف التربوي يعني "العملية المخططة والمنظمة والهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على إمتلاك مهارات تنظيم تعلم الطلبة، بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التربوية،وبالتالي فالإشراف هو خدمة فنية متخصصة، يقدمها المشرف التربوي إلى المعلمين الذين يعملون معه، بهدف تحسين العملية التعليمية".[7]

وتبرز أهمية الإشراف التربوي من أهمية العملية التعليمية ذاتها، فالإشراف التربوي الحديث يضمن تحقيق السياسات التعليمية المستقبلية، ويساعد المديرين والمعلمين على مواجهة اي تهديدات أو تحديات مستقبلية من جميع النواحي العملية والفنية والإجتماعية، كون العملية التعليمية تتسم بالنشاط والحيوية والتطور المتسارع والمستمر.

أشارت دراسة آل سميح (2006،54-32) لأهمية الإشراف التربوي ودوره في العملية التعليمية، "للإشراف التربوي دور مهم في تزويد المعلمين بكل ما هوجديد من الأساليب والوسائل التعليمية الجديدة".[8]

مما سبق، يتضح تعدد الأدوار والوظائف التي ينبغي أن يقوم بها مديرالمدرسة، فهو ليس مديراً عادياً، بل قائد ومسؤول عن غيره داخل المدرسة وخارجها، وفي ظل التطور الهائل في التربية والتعليم في الأردن وزيادة عدد المدارس والمعلمين فقد يصعب على المشرف التربوي وحده متابعة كل هذا العدد من المعلمين، وتطوير الأداء المهني لهم الأمر الذي دعا إلى تطوير الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً متمماً لدور المشرف التربوي، وتقع مسؤولية المشرفين التربويين في تهيئة المعلمين الجدد، والتي تشمل تعريفهم بمدارسهم التي سوف يعلمون فيها، والظروف الإجتماعية والاقتصادية المحيطة بالبيئة المدرسية، بالإضافة إلى الواجبات المنوطة بهم.

للإشراف دور مهم على نجاح التعليم النظامي الذي يتلقاه طلبة اللاجئين السوريين وعلى البرامج البديلة الإستدراكية. وتقوم حكومات البلدان المستضيفة الأردن ولبنان، بالرقابة المستمرة على التعليم النظامي. وتشرف الوزارة على المدارس الحكومية وعلى المناوبات الثابتة , فقد اجرت (Shelly, 2015) بعض لقاءات مع لاجئين سوريين في تركيا والأردن ولبنان تبين من خلالها تراجع مستويات الإشراف على الفترات المسائية.[9]

وقد حددت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية (21، 2007)، التعليمات الخاصة بمهام وواجبات مدير المدرسة، وتتلخص ضمن مجالات منها:[10]

- **مجال الطلبة:** من خلال قبول الطلبة وتشعيب الصفوف، ويشرف على التزام الطلبة وانتظامهم بالدوام الرسمي، يطبق تعليمات الإنضباط المدرسي الطلابي بحق الطلبة المخالفين، ويوفر النشرات الإرشادية للعاملين في المدرسة.
- **مجال المعلمين:** يتابع خطط المعلمين خلال العام الدراسي ومدى التزام المعلمين في تنفيذها، ويشرف على متابعة دوام المعلمين ويوثق حالات التأخر والغياب، يسهم في النمو المهني للمعلمين من خلال تعرف الاحتياجات التدريبية لهم، واقتراح البرامج المناسبة،ومتابعة المعلمين الجدد، ويتعاون مع المشرفين التربويين ويسهل مهماتهم في متابعة أداء المعلمين،ويقيمهم في نهاية العام.
- **مجال المناهج والأنشطة:** يوزع المباحث المقررة على المعلمين حسب تخصصاتهم لتوزيع الأنصبة وإتمام عمل البرنامج المدرسي، ويتواصل باستمرار مع المديرية لاعطاء أي ملاحظة تخص المناهج، ويشرف على وضع البرنامج الخاص بعقد الامتحانات المدرسية وتحليلواقرار النتائج المدرسية.
- **مجال أولياء الأمور والمجتمع المحلي:** يشكل مجلس أولياء الأمور، ويتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لخدمة العملية التربوية، ويتقبل اقتراحات أولياء الامور عن تحصيل العملية التربوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مر مفهوم الإشراف التربوي بتطورات عديدة ومختلفة خلال السنوات الماضية. شأنه شأن كثير من المفاهيم التربوية، وقد كشفت الدراسات القصور في المفاهيم والأنماط السابقة التي كانت سائدة في الماضي. فالإشراف التربوي الحديث حاول تلافي العيوب السابقة من خلال نظرة شاملة للعملية التعليمية التعلمية، لتطوير العملية التعليمية بكافة محاورها.

فقد عرّفه السعود (69،2007) بأنه "جميع النشاطات التربوية المنظمة المستمرة، التي يقوم بها المشرفون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون، بهدف تحسين مهارات المعلمين وتطويرها، مما يؤدي لتحقيق أهداف العملية التعليمية".[11]

يعتبر الإشراف التربوي أحد المقومات الهامة في منظومة التربية والتعليم والسياسة التربوية في الدولة التي تحتاج الى اشراف تربوي ناجح يعمل على تحسينها بشكل مستمر، فالأساليب الإشرافية التي يطبقها مدير المدرسة مع المعلمين متنوعة (حسين، وعوض الله،2006).[12]

ومن هذه الأساليب الاشرافية:

- **الزيارات الصفية:** تعتبر الزيارة الصفية من الأساليب الفردية المباشرة في الإشراف التربوي، وهي تساعد مدير المدرسة على الإطلاع على عمليتي التعلم والتعليم، وعلى عمل المعلم، وعمل الطلبة، والبيئة التي يعملون فيها، والوسائل والأدوات التي تستخدم في التعليم (عايش،2008).[13]
- **الإجتماعات واللقاءات التربوية:** هي اجتماعات يعقدها المدير مدير المدرسة مع المعلمين، ويكون في الغالب قبل الزيارة الصفية أو بعدها أو في بداية العام الدراسي، وتتم هذه الاجتماعات بعد التخطيط لها، وتحديد الأهداف والمكان والزمان (عطوي،2004).[14]
- **تبادل الزيارات:** وهي أن يقوم معلم أو مجموعة من المعلمين بزيارة زميلاً لهم بالصف في نفس المدرسة أو مدارس أخرى، وذلك لتبادل الخبرات والتباحث في المشكلات التي تواجههم، والبحث عن حلول لها.
- **المشاغل التربوية (الورش التربوية):** تستخدم الورش في أغراض متعددة مثل التدريب على إنتاج وسائل تعليمية بشكل عملي، أو على دراسة مشكلة أو مشاكل ذات علاقة، وتعتبر الورش التربوية تدريب لإكتساب مهارات وأساليب معينة تساعد على الإرتقاء بالمستوى المهني للعاملين في التربية والتعليم.
- **التعليم المصغر:** هو أسلوب تدريبي للمعلمين على مهارة تدريبية محددة في موقف صفي مصغر (4-6) ولحصة مصغرة (5-10) دقائق.

المهارات اللازمة لمدير المدرسة كمشرف مقيم:

يتطلب نجاح مدير المدرسة كمشرف وقائد تربوي توفر العديد من المهارات الأساسية، فالقائد التربوي ينبغي أن يتميز بخصائص ثقافية وعلمية وشخصية ومهارات تمكنه القيام بعمله، ومن هذه المهارات:

- **المهارات الذاتية:** تشمل بعض السمات الشخصية والقدرات العقلية والإبتكار وضبط النفس.
- **المهارات الفنية:** وهي الأساليب والطرائق التي يستخدمها المدير كمشرف تربوي في ممارسته لعمله، فهي ترتبط بالجانب العملي في الإشراف وما يستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية.
- **المهارات الإنسانية:** وتعني قدرة المدير كمشرف وقائد تربوي من التعامل مع الآخرين بنجاح من خلال إيجاد روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل فيما بينهم، ومعرفته ميولهم آرائهم واتجاهاتهم، الأمر الذي يؤدي الى تولد الثقة بينهم والاحترام المتبادل الذي يدفعهم الى العمل بحماس وقوة.
- **المهارات الإدراكية أو التصورية:** وتعني مهارة المدير كقائد تربوي في التصور والنظرة إلى التربية في الاطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي ككل. وبمدى كفاءة المدير في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء (السعود،2007).[15]

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في محاولة الكشف عن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) في محافظة جرش.

وقد لاحظت الباحثة من خلال الإحتكاك المباشر والتدريس في مدارس الفترة المسائية في محافظة جرش، ضعف متابعة المشرفين التربويين لمدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) مؤخراً، ويعزى السبب الى سوء الأوضاع الإقتصادية، وقلة الإمكانات المادية التي كانت تزودها منظمة اليونيسيف لوزارة التربية والتعليم في الأردن، قامت الباحثة بالدراسة والتعمق في بعض جوانب المشكلة، من حيث الزيارات الميدانية ومتابعة وإسناد المعلمين، وتنميتهم مهنياً،والاطلاع على بعض الدراسات ذات العلاقة، وتناولت مواضيع مشابهة توضح أن دور مدير المدرسة كميسر وقائد وموجه للعملية التعليمية التعلمية، فلا شك أنه سيصب في مصلحة الطلبة، والحصول على مخرجات تعليم تنهض بالمؤسسة التعليمية.

أشارت هنتي (Hunty,2008) في دراستها للكشف عن كفايات المعلمين الجدد في أستراليا، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد بحاجة ماسة للتدريب المتميز، مما يحتاج إلى الإعداد والتجهيز المناسبين، والتركيز على الإدارة الصفية الفعالة وإهتمام المسؤولين بهم للإرتقاء بالتوعية الذاتية للمعلمين الجدد نحو مهنتهم العملية والتعليمية.

فقد تطور الدور الإشرافي لمدير المدرسة من تصيد زلات المعلمين، إلى الإشراف االمعتمد على التعاون الجماعي، ليؤكد على أهمية التعاون بين مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس، ليرفع

من كفاياتهم التعليمية، ويساعدهم على معرفة مشكلاتهم المرتبطة بتطوير بيئة التعلم والقيام بحلها بأسلوب البحث العلمي، بطريقة منهجية منظمة وآمنة وديمقراطية، وتنمية المعلمين الجدد غير المؤهلين لمهنة التعليم (الترتوري،2008).[16]

وتكمن أهمية الدراسة من خلال الدور الفعال الذي تقدمه مدارس الفترة المسائية، للطلبة اللاجئين السوريين، والحصول على نتاجات جيدة في العملية التعليمية، ودرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم في مدرسته، ومن الجانب العملي:

- قد تفيد نتائج البحث مديري المدارس أنفسهم في تطوير قدراتهم ومهاراتهم، لتفعيل وتطوير أداء المعلمين ونموهم مهنيا.
- قد تفيد نتائج البحث المعلمين أنفسهم، من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم، مع العلم بوجود معلمين ذوو كفاءة عالية وخبرة كافية.
- قد تفيد نتائج البحث المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونيسيف، بإعادة النظر في تفعيل دور المشرفين التربويين، ووضع برامج تدريبة لهم لتنمية المعلمين مهنياً، والحصول على مخرجات تعليم ناجحة في العملية التعليمية.

تهدف هذه الدراسة الى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- **ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم، في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش؟**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم، في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) في محافظة جرش، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟**

مصطلحات الدراسة:

درجة ممارسة: هي الدرجة التي يعطيها المعلمون لممارسة مديرهم الفعلية، عند استجابتهم على المقياس المستخدم (أداة الدراسة).

مدير المدرسة: هو موظف معين من وزارة التربية والتعليم الأردنية، "ويشترط في مدير المدرسة أن يكون مؤهلا للتعليم في المرحلة التي يعمل فيها بالاضافة إلى الحصول على مؤهل في الإدارة المدرسية، وذا خبرة في التعليم لا تقل عن خمس سنوات" (المادة 18، قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994).[17]

المشرف التربوي المقيم: هو مدير المدرسة التي تسند اليه أمور المدرسة الإشرافية الفنية والإدارية، ويكون المسؤول التربوي الأول فيها وفق أسس ومعايير معينة للإشراف على العملية التعليمية التعلمية لتحقيق الأهداف التربوية، (المادة 18، قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994).[18]

الدور: مهمة أو واجب منوط بشخص ما في عمل معين يتمركز حول أداء مهمة أو وظيفة.

مدارس الفترة المسائية: المدارس التي يبدأ العمل والطابور فيها الساعة 12.30 مساءاً، ولغاية الساعة 4.30 مساءاً. والتي تتيح الفرصة أمام الطلبة السوريين للتعلم والتعليم بعد إنتهاء دوام الفترة الصباحية للطلبة الأردنيين.

الطلبة السوريين:هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم، ما بين (6- 18)عاماً، وهم ضحية وقوع الحرب السورية، ويلتزمون بالذهاب إلى مدارس الفترة المسائية.

معلمي الفترة المسائية: هو الشخص الذي تكلفه وزارة التربية والتعليم بالإتفاق مع منظمة اليونيسيف بالتدريس، ضمن مؤهلات علمية، على حساب التعليم الإضافي، بعقد لمدة عامين.

الدراسات السابقة:

مر الإشراف التربوي بتطورات عديدة خلال السنوات الماضية، شأنه شأن كثير من المفاهيم التربوية، وعرف الطعاني (87،2005) الإشراف التربوي بأنه "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره،من مناهج، ووسائل، وأساليب، ومعلم، وطالب وادارة، تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقسيمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية".[19]

إن موضوع الدور الإشرافي مهم لمديري المدارس، ويلفت انتباه العديد من الباحثين، جرى الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة،والتي أجريت بعدد من الدول العربية والأجنبية، والمحافظات المجاورة.

أجرت (الحوامدة،2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش لدورهم كمشرفين مقيمين من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (1406) معلمين ومعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (280) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش لدورهم كمشرفين مقيمين من وجهة نظر المعلمين، كانت بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.01$) في تقديرات المعلمين لدور مديري المدارس

كمشرفين مقيمين في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى، ووجود فروق لصالح سنوات الخبرة أكثر من 10سنوات.[20]

أما دراسة (الطعاني،2012) فقد هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية، ومدى تنفيذهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (201) معلم ومعلمة في محافظة الكرك، واستخدمت الاستبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الاشرافية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ترتيب مهام المدير الإشرافية ومجالاتها حسب المتوسط الحسابي كما يلي: تطوير العلاقات الإنسانية، التخطيط، الدور المهني للمعلمين، تطوير المناهج، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في التقديرات تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعل الجنس مع الخبرة، وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل العلمي.[21]

أجرى (تيم،2009) دراسة للتعرف إلى توضح الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (391) معلماً ومعلمة، موزعين على أربع محافظات. وصُممت استبانة شملت جميع الممارسات الإشرافية، وكانت النتائج بأن واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين كانت ضعيفة، ويختلف باختلاف المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية ومكان السكن.[22]

وأجرت (حجازين، 2007) دراسة هدفت الى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للأدوار الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبع المنهج الوصفي للدراسة والاستبانة كأداة للبحث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وبلغت العينة (300) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للأدوار الإشرافية من وجهة نظر المعلمين كانت عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للأدوار الإشرافية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).[23]

ومن الدراسات الأجنبية:

أجرت (Shelly,2015) دراسة استطلاعية تهدف إلى الإسهام في الحوار المستمر بين حكومات البلدان المسبضيفة والجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة، حول سياسات تعليم اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن والتي تضم أكبر عدد من اللاجئين السوريين، وأجريت بين شهري تموز وآب 2014 م. وقامت بإجراء (35) لقاء مع وكالات حكومية (وزارة التعليم ووزارة

التخطيط) والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة وغيرها، وجهات مانحة، ومنظمات غير حكومية، ومؤسسات فكر ورأي، ومدراء مدارس، حيث تم وضع قيود لهذه الدراسة منها: أنها دراسة استطلاعية تقدم ملخصا واضحا عن التوجهات في البلدان الثلاثة بدلاعن التحليل العميق لكل منها. بعد ذلك تم إجراء ما بين (10-15) لقاء مع البارزين من أصحاب الشأن فيها، من بينهم مسؤولين حكوميين وجهات مانحة ووكالات تابعة للأمم المتحدة ومنظمات غير حكومية، لتحليل ودراسة خطوات عملية لنجاح عملية تعليم اللاجئين السوريين، والاهتمام بجودة التعليم وما يتم تأمينه للاجئين ولأبناء البلد المستضيف في هذا الوقت.[24]

وأجرى أييني (Ayeni,2012) دراسة هدفت للتعرف على تأثير الأدوار الإشرافية لمديري المدارس الثانوية على سلوك المعلمين، بالاضافة إلى مناقشة الصعوبات الإشرافية التي تواجه المديرين في أداء مهامهم في العملية التربوية في ولاية آندو، نيجيريا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في البحث على مجتمع المديرين والمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) مديراً، و(450) معلماً تم اختيارهم عشوائيا من (60) مدرسة ثانوية. واستخدمت ثلاث أدوات لجمع البيانات، الأولى لمعرفة آراء المعلمين، والثانية لمعرفة آراء المديرين، والثالثة تمثل سجل مقابلات للمديرين. وأبرز نتائج هذه الدراسة كانت: اهتمامات معظم المديرين في توجيه وإرشاد المعلمين الجدد، وتحضير الدروس، بينما كانت التغذية الراجعة، والتوجية لمراجع الكتب، والإشراف على المادة العلمية للمعلمين أقل الممارسات اهتماما من قبل المديرين في المدارس الثانوية.[25]

وقام موريس (Morris,2011) بدراسة هدفت تعرف آراء المعلمين والمديرين حول السلوك القيادي للمديرين في مدارسهم. واستخدمت استبانة مكونة من (360) فقرة كأداة للدراسة.وبلغت عينة الدراسة (34) مديراً و(238) معلماً من (18) مقاطعة من ولاية لويزيانا Louisiana الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمديرين حول السلوك القيادي المتبع من قبل المدير، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.[26]

وهدفت دراسة غرامدال (Grumdahl,2010) تحديد التأثر على تحصيل الطلبة عندما تطبق المدارس نموذج التحسين المستمر، باستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تتماشى مع التخطيط الإستراتيجي وثقافة المدرسة. واتبعت هذه الدراسة المنهج الكمي الكيفي بتطبيق استبانة على (65) معلماً، ومقابلة (15) معلماً، ومديري ثلاث مدارس ابتدائية تلقى معلموها ومديروها تدريباً في جامعة مينيسوتا حول إدارة الجودة الشاملة، وذلك بعد ثلاث سنوات من تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة. وأظهرت النتائج أنه قد تم تطبيق مبادئ إدارة الجودة في المدارس الثلاث بنجاح،

مع التركيز على المنحى النظمي لزيادة تعلم الطلبة، وأن المديرين لهم دور حاسم في دعم رؤية المدرسة ومشاركة الآخرين فيها، وأظهرت النتائج أنه تم تحقيق أعلى مستويات من التحصيل في المدارس، وأن الخليط من مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي، ودعم ثقافة مدرسية إيجابية يؤثر على الفجوة في تحصيل الطلبة.[27]

التعقيب عن الدراسات السابقـة:

عند استعراض الدراسات السابقة، يظهر أن المجتمعات التي طبقت عليها تلك الدراسات تنوعت ما بين عربية وأجنبية، وتنوعت مجتمعات الدراسة ما بين معلمين ومعلمات مديرين ومديرات مدارس ومشرفين تربويين وطلبة وجميعهم يعملون في مدارس حكومية وخاصة.

وبمقارنة الدراسة الحالية موضوع البحث بالدراسات السابقة تم التوصل إلى المؤشرات الآتية:

معظم الدراسات السابقة كدراسة (الحوامدة،2014) ودراسة (Morris،2011) استخدمت المنهج الوصفي وهو المتبع في هذه الدراسة.

أغلب الدراسات وخاصة الأجنبية استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وبعضها استخدم منهج دراسة الحالة والمقابلة في جمع البيانات، كدراسة (Grumdahl,2010) ودراسة (Ayeni,2012).

بينت الدراسات السابقة كدراسة (الطعاني، 2012) ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية للمدير لتمكينه من القيام بدوره الإشرافي على أكمل وجه لمتابعة كافة العناصر العمليةالتربوية بالمدرسة، وهو المسؤول الأول عن توفير البيئة التعليمية التعلمية لطلبة المدرسة.

أكدت الدراسات السابقة كدراسة (الخليفاوي، 2011) أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم لم يعد مقصوراً على الأعمال الإدارية فقط كما كان سابقا بل أصبح دوره الرئيس في متابعة المعلمين والطلاب بالأساليب الإشرافية المختلفة.

أوصت معظم الدراسات السابقة كدراسة (الحوامدة،2014)، ودراسة (حجازين، 2007)، ضرورة تأهيل مديري المدارس وتوعيتهم بالأساليب الإشرافية الحديثة وضرورة إلمام المديرين بالمواد الدراسية المختلفة حتى يتمكنوا من متابعة المعلمين في تخصصاتهم العلمية والإنسانية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مثل دراسة (الحوامدة،2014) في طبيعة موضوعها، ومنهجها حيث استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، ومتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتم إجرائها في نفس المحافظة، إلا أنها اختلفت عنها بأفراد مجتمع الدراسة ألا وهم معلمين الفترة المسائية، وهم على حساب التعليم الإضافي.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث طُبقت في محافظة جرش وخاصة مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) وعينتها مجتمع المعلمين المكلفين على حساب التعليم الإضافي بعقد لمدة عامين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الفترة المسائية (للطلبة السوريين)، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019م، في محافظة جرش, وعددهم (80) معلم ومعلمة، وفق متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (78) معلما، بعد استرجاع الاستبانات المطبقة على المفحوصين، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير إستبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على (4) مجالات، قامت الباحثة بإعداد استبانة وتوزيعها على جميع مدارس وشملت أربعة مدارس؛ مدرسة جرش الأساسية للبنين، مدرسة جرش الأساسية للبنات، مدرسة آمنة بنت وهب، مدرسة قفقفا الأساسية المختلطة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحقيق درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم، في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين)، من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، وتحديد المؤشرات الدالة على تلك المجالات، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة كدراسة آل سميح (2006)، ودراسة البلوي (2011)، وقد تم ترجمة بعض فقرات المقاييس الأجنبية في تلك الدراسات وتطوير الفقرات، ثم صياغة الفقرات لغوياً، ليتكون من (39) فقرة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على ثلاثة أعضاء هيئة تدريس في الإدارة التربوية والتخطيط والمناهج في الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للإستبانة وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم وتعديلاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث صياغتها وملائمة الفقرات لعينة الدراسة وتمثيلها لمجالات الأداة.

وبعد إجراء اللازم من التعديلات تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من جزأين هما:

الجزء الأول: تضمن البيانات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: مجالات درجة ممارسة مدير المدرس لدوره كمشرف مقيم في مدارس الفترة المسائية وهي التخطيط، والنمو المهني للمعلمين، ومجال الطلبة، وتطوير المناهج والأنشطة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

تم اجراء التحليل الاحصائي باستخدام برنامج الرزم الاحصائية (SPSS)، وقد تم ادخال البيانات الى الحاسوب، وإجراء التحليل الإحصائي الوصفي والمتمثل في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الثلاثي لفقرات الاستبيان، وبعد ذلك تمت الاجابة على أسئلة الدراسة.

السؤال الاول: ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم في مدارس الفترة المسائية (للطلبة السوريين) من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الاستبيان والجدول أدناه يوضح ذلك:

المعيار الاحصائي:

تم تحديد درجات تقديرات المعلمين للمدير كمشرف مقيم في المدرسة، وذلك باستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي باعطاء كل فقرة درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بدرجة كبيرة جدا، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة متدنية، موافق بدرجة متدنية جدا) وهي تمثل رقمياً (5،4،3،2،1) على الترتيب، وتم تحديد معيار الحكم على متوسطات أداة الدراسة من خلال تقسيمها الى ثلاث درجات:متدنية، متوسطة، كبيرة، وفقا للمعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل) / عدد المستويات

= (5-1)/3 = 1,33.

وعليه فقد تم استخدام المعيار الآتي لغرض الحكم على درجة التقدير كما يلي:-

الدرجة المتدنية أقل من (2.33).

الدرجة المتوسطة من (2.34 الى 3.67).

الدرجة الكبيرة من (3.68 الى 5.00).

وفي ضوء ذلك تم اعتماد المحك الآتي للحكم على الأداة وفقراتها.

درجة متدنية تمثلها قيم المتوسطات الحسابية الواقعة بين(1 – 2.33).

درجة متوسطة تمثلها قيم المتوسطات الحسابية الواقعة بين (2.34–3.67).

درجة مرتفعة تمثلها قيم المتوسطات الحسابية الواقعة بين (3.68– 5.00).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات المعلمين على مجالات استبيان الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الطلبة	4.24	0.47	مرتفعه
2	2	االنمو المهني للمعلمين	4.09	0.60	مرتفعه
3	3	التخطيط	4.04	0.55	مرتفعه
4	4	تطوير المناهج والأنشطة	3.94	0.46	مرتفعه
الدرجة الكلية			4.10	0.44	مرتفعة

يبين الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.94- 4.24)، حيث جاء مجال الطلبة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.24) وبدرجة مرتفعه، بينما جاء مجال تطوير المناهج والأنشطة بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبدرجة مرتفعه، وبلغت الدرجة الكلية للاستبيان ككل (4.10) وبدرجة مرتفعة، وعليه فإن تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المدير لدوره كمشرف مقيم كانت بدرجة مرتفعة وذلك من وجهه نظرهم.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: التخطيط

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يشرك المعلمين في عملية التخطيط وإعداد الرؤية والرسالة.	3.82	0.72	مرتفعه
2	2	يقدم تغذية راجعة للمعلمين حول كيفية صياغة الأهداف.	3.69	0.83	مرتفعه
3	3	يشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية للمشكلات التي تواجة الطلبة.	3.88	0.90	مرتفعه

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	4	يُطلع المعلمين على نماذج من الخطط اليومية والفصلية للاستفادة منها.	4.26	0.81	مرتفعه
5	6	يضع برنامج للزيارات الإشرافية لمختلف المباحث.	4.08	0.88	مرتفعه
6	5	يتفق مع المعلمين على استراتيجيات التدريس التي يتم تنفيذها داخل الغرفة الصفية.	4.05	0.85	مرتفعه
7	7	يعمل على توفيرمصادرالتعلم تضمن تعزيز الإجراءات المدرسية، وتنفيذ الخطط اليومية والفصلية والسنوية.	4.15	0.91	مرتفعه
8	8	يبين للمعلمين الطرق الواجب إتباعها لرفع مستوى تحصيلطلبة المدرسة.	4.23	0.90	مرتفعه
9	9	يعمل على عقد اجتماعات داخلية بين المعلمين لتحديد طرق تنفيذ المناهج.	4.17	0.83	مرتفعه
		مجال التخطيط	4.04	0.55	مرتفعه

يبين الجدول (2) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.69-4.26)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يُطلع المعلمين على نماذج من الخطط اليومية والفصلية للاستفادة منها." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبدرجة مرتفعه، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "يقدم تغذية راجعة للمعلمين حول كيفية صياغة الأهداف." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبدرج مرتفعه، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.04) وبدرجة مرتفعه.

المجال الثاني: النمو المهني للمعلمين

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال النمو المهني للمعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	يعامل جميع المعلمين بعداله وانصاف.	4.50	0.85	مرتفعه
2	19	يبث روح التعاون، والعمل بروح الفريق بين المعلمين	4.45	0.86	مرتفعه
3	18	يهتم بحاجات المعلمين الاجتماعية.	4.32	0.80	مرتفعه

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	12	يسهل إجراء تبادل الزيارات بين المعلمين في المدرسة	4.31	0.86	مرتفعه
5	16	يقسم العمل بين المعلمين حسب قدراتهم ومهاراتهم.	4.29	0.78	مرتفعه
6	13	يطلع المعلمين على الدراسات في مجال تخصصهم.	4.10	0.82	مرتفعه
7	15	يعمل على تنظيم برامج ولقاءات تربوية هادفة للمعلمين الجدد.	4.05	0.87	مرتفعه
8	17	يشجع المعلمين على حضور المؤتمرات والمشاركة في المسابقات التربوية.	3.99	0.78	مرتفعه
9	14	يشجع المعلمين على الإبتكار في مجال تخصصهم.	3.92	0.92	مرتفعه
10	10	ينظم ورشات نموذجية للمعلمين بإستخدام التقنيات التربوية الحديثة.	3.58	0.92	متوسطه
11	11	يعقد برامج تدريبية لمعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية، ويشجعهم على الإلتحاق بهذه البرامج.	3.46	0.94	متوسطه
		مجال النمو المهني للمعلمين	4.09	0.60	مرتفعه

يبين الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.46-4.50)، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "يعامل جميع المعلمين بعداله وانصاف." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.50)، بينما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها "يعقد برامج تدريبية لمعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية،ويشجعهم على الإلتحاق بهذه البرامج." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبدرجة متوسطه، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.09) وبدرجة مرتفعه.

المجال الثالث: الطلبه

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الطلبه مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	21	يتعامل المدير مع الطلبة باحترام.	4.56	0.68	مرتفعه
2	23	يعزز الطلبة المتفوقين والموهوبين	4.55	0.70	مرتفعه
3	22	يرشد الطلبة من خلال الزيارات الصفية.	4.49	0.64	مرتفعه
4	24	ينمي الحس الوطني للطلبة.	4.47	0.66	مرتفعه
5	27	يوفر بيئة تعليمية آمنة وجاذبة وداعمة.	4.42	0.69	مرتفعه
6	29	يعمل على تحقيق الانضباط الطلابي.	4.37	0.79	مرتفعه
7	26	يشجع الطلبة على العمل بروح الفريق في الأنشطة المدرسية.	4.35	0.77	مرتفعه
8	31	يدعم بناء علاقات تعاونية وإيجابية بين الطلبة ومع المعلمين.	4.31	0.69	مرتفعه
9	28	يقيم أنشطة مدرسية متنوعة يلبي احتياجات جميع الطلبة.	4.19	0.81	مرتفعه
10	25	ينشر ثقافة التغيير الإيجابي لدى الطلبة.	3.96	0.87	مرتفعه
11	30	يدعم ثقافة التقييم الذاتي لتعلم الطلبة مع مراعاة المراحل النمائية	3.58	1.01	متوسطه
12	32	يتيح فرصا مناسبة لصقل المهارات القيادية لدى الطلبة في صنع القرارات الصفية والمدرسية.	3.58	0.97	متوسطه
		مجال الطلبه	4.33	0.47.	مرتفعه

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.58-4.56)، حيث جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على "يتعامل المدير مع الطلبة باحترام." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.56) وبدرجة مرتفعه، بينما جاءت الفقرات رقم (32) ونصها "يتيح فرصا مناسبة لصقل المهارات القيادية لدى الطلبة في صنع القرارات الصفية والمدرسية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبدرجة متوسطه، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.33) وبدرجة مرتفعه.

المجال الرابع: تطوير المناهج والأنشطه

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال تطوير المناهج والأنشطه مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	33	يقوم بتوضيح الأهداف العامة للمناهج الدراسية.	3.58	0.81	مرتفعه
2	34	يتعاون مع المعلمين في تحليل محتوى المناهج.	3.46	0.77	متوسطه
3	35	يُطلع المعلمين على التعليمات والنشرات الخاصة بالمناهج ويتابع عملية تنفيذها.	4.05	0.68	مرتفعه
4	36	يساعد المعلمين في التغلب على مشكلات تنفيذ المناهج الدراسية.	4.10	0.77	مرتفعه
5	37	يساعد المعلمين في بناء وسائل تعليمية حديثة.	4.10	0.78	مرتفعه
6	38	يشجع المعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ المناهج.	3.78	0.83	مرتفعه
7	39	يشجع على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	4.49	0.62	مرتفعه
		مجال تطوير المناهج والأنشطه	3.94	0.46	مرتفعه

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.46-4.49)، حيث جاءت الفقرة رقم (39) والتي تنص على "يشجع على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.49) وبدرجة مرتفعه، بينما جاءت الفقرة رقم (34) ونصها "يتعاون مع المعلمين في تحليل محتوى المناهج." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.46). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.94) وبدرجة مرتفعه.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مدير المدرسة كمشرف مقيم تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مدير المدرسة كمشرف مقيم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مدير المدرسة كمشرف مقيم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

المتغيرات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	23	4.17	0.27
	أنثى	55	4.06	0.49
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68	4.12	0.40
	دراسات عليا	10	3,92	0.62
الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	4.07	0.37
	من5 إلى 10 سنوات	34	4.13	0.52
الكلي		68	4.10	0.44

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمينً لمدير المدرسة كمشرف مقيم بسبب اختلاف فئات المتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الثلاثي لأثر (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) لدرجة تقديرات المعلمين لمدير المدرسة كمشرف مقيم في مدارس(للطلبة السوريين) محافظة جرش

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.114	1	0.114	0.595	0.443
المؤهل العلمي	0.250	1	0.250	1.307	0.257
الخبرة	0.057	1	0.057	0.297	0.587
الخطا	14.154	74	0.191		
الكلي	14.671	77			

يتبين من الجدول (7) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.595) وبدلالة احصائية بلغت (0.443).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (1.307) وبدلالة احصائية بلغت (0.257).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (0.297)، وبدلالة احصائية بلغت (0.587)..

مما سبق، يتضح تعدد الأدوار والوظائف التي ينبغي أن يقوم بها مديرالمدرسة، ويتمثل دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين الجدد، بتعزيزهم من أجل الإرتقاء بمستوى أدائهم داخل الغرفة الصفية ويضمن النجاح أكاديميا لجميع الطلبة، وتشجيعهم على استخدام طرق ناجحة وأساليب جديدة، فمدير المدرسة الناجح هو العامل المهم والأساسي في نجاح المعلمين الجدد أو فشلهم وتوجيه العملية التعليمية للأفضل.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

بناءاً على النتائج التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة فإن الباحثة تقدمت بالتوصيات التالية:

- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس في محافظات أخرى، تتعلق بتحليل وتطوير المناهج وتوفير الدعم على المستوى الفني والتربوي بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم لتنميتهم مهنياً،وخاصة في مجال تطوير المناهج والأنشطة وفي مجال الطلبة.
- تطوير الممارسات الإشرافية التربوية التي أثبتت الدراسة إلى قيام المدير بها والتي تتعلق بالنمو المهني للمعلمين في مدارسهم،و تشجيع العمل على جذب ميسرين يحملون الجنسية السورية ليكونوا حلقة وصل بين الأطفال السوريين والمعلمين، بناءا على مفهوم المدرسة وحدة أساسية للتطوير.
- التقليل من الأعباء والمهام الإدارية الملقاة على عاتق مديري المدارس؛ ليتمكنوا من زيادة درجة ممارستهم لأدوارهم الإشرافية , كما جاء في دراسة (الطعاني، 2012).
- التشجيع لإجراء المزيد من الدراسات التربوية التي تهتم بالطلبة اللاجئين في دولة الاردن وفي مختلف المحافظات، لأثره الواضح في نهضة التعليم في الأردن مستقبلاً.

الهوامش

1 - مرزوقة البلوي، دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك، (رسالة ماجستير غير منشورة)، (2011) قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

2- ريبا سام روبرسون، (2009) "دور وممارسة المدير في تطوير معلمي السنة الأولى المبتدئين. دار المقاصة"، مجلة الاستراتيجيات التربوية. قضايا وأفكار. 82 (3). 113-118.

3- طارق عبد الحميد البدري، الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، (2005). عمان: دار الثقافة للنشر، ط1

4- وكالة الأناضول، "تركيا تنفق 4-5 مليارات على اللاجئين السوريين" 4 تشرين الثاني (نوفمبر) 2014. اعتبارًا من 19 آذار 2021en / WWW.aa.com.tr // http /

5- عماد الخليفاوي، تفعيل الدور الإشرافي (الفني) لمدير المدرسة الإبتدائية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الإبتدائية في محافظة القادسية، (2011)، مجلة الإشراف التربوي، متوفرة على الموقع: www.karim –alwaili.com/mag/02/7tafeil.htm

6- ستيفاني نباهي، "أكبر مجموعة لاجئين سوريين بعد الفلسطينيين: الأمم المتحدة". 7 يناير 2015. من 15 يناير 2015 مقالة www.Reuters.com

7- وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، " الدليل الإجرائي لمدير المدرسة " (2005) رام الله، فلسطين.

8- محمد بن إبراهيم آل سميح، الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم بمحافظتي حوطة بن تميم والحريق، (2006) رسالة ماجستير. قسم الإدارة والتخطيط التربوي ص32 -54

9- شيلي كولبيرتسون، "تعليم الأطفال السوريين اللاجئين" إدارة مدارس الأزمة، في تركيا، لبنان، الأردن. سانتا مونيكا، كاليفورنيا، RAND 2015، مكتبة الكونغرس 978-0-83330.

10 - وزارة التربية والتعليم، تعليمات وصف وتصنيف الوظائف للمدارس الحكومية رقم (5) لسنة 2007 م، عمان، الأردن.

11- راتب السعود، الإشراف التربوي اتجاهات حديثة،(2007) عمان: دار وائل للنشر.

12- حسين، سلامة،عوض الله عوض اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، (2006). عمان: دار الفكر.

13- أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، (2008)، عمان: دار المسيرة

14- جودت عطوي،الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، (2004) عمان: دار الثقافة.

15- راتب السعود، الإشراف التربوي اتجاهات حديثة،(2007) عمان: دار وائل للنشر.

16- محمد عوض الترتوري، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة،(2008). عمان: دار النشر.

17- قانون وزارة التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994، المادة 18

18- المرجع نفسه، المادة 18

19- حسن الطعاني، الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، (2005)،عمان: دار الشروق،78.

20- رابعة الحوامدة، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش لدورهم كمشرفين تربويين مقيمين من وجهة نظر المعلمين،(2014) (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش،الأردن.

21- حسن الطعاني، درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن،(2012)، مجلة جامعة دمشق، 28 (2):453- 489.

22- حسن تيم، (2009) واقع اللممارسات الاشرافية لدى المشرف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،مقال قسم علم نفس، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، ص 783-804

23- نوال حجازين، درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للأدوار الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)،(2007). جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان، الأردن.

24- كولبيرتسون شللي، "تعليم الأطفال السوريين اللاجئين" إدارة مدارس الأزمة في تركيا، لبنان، الأردن. سانتا مونيكا، كاليفورنيا، 2015، مكتبة الكونغرس 978-0-83330-

25- ايبني اديوول، (2012)، تقييم الأدوار الإشرافية لمديري المدارس لضمان الجودة في المدارس الثانوية في ولاية أوندو، نيجيريا،" المجلة العالمية للتعليم، 2 (1): 62-69.

26- ماري بيث موريس، (2011). المعلم والمعتقدات الرئيسية حول سلوك القيادة الرئيسي، (دكتوراه) أطروحة جامعة جنوب ميسيسيبي

27- غرامدال،(2010) "كيف يمكن للمدارس التخطيط بفعالية لتحقيق هدف الارتجال في تعليم طلاب جامعة مينيسوتا" الولايات المتحدة الامريكية، أطروحة دكتوراه غير منشور، استرجاع 9 أبريل، 2011.

المراجع العربية:

البدري، طارق عبد الحميد (2005). **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية**، عمان: دار الثقافة للنشر. ط1.

البلوي، مرزوقة (2011). **دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإدارة والإشراف التربوي،كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

الترتوري، محمد عوض (2008). **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، عمان: دار النشر.

تيم، حسن محمد (2009). **واقع اللمارسات الاشرافية لدى المشرف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، مقال قسم علم نفس، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، ص 783-804.

حجازين، نوال (2007). **درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للأدوار الإشرافية من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان، الأردن.

حسين، سلامة، عوض الله عوض (2006). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر.**

الحوامدة، رابعة (2014). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش لدورهم كمشرفين تربويين مقيمين من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، الأردن.

الخليفاوي، عماد (2011). تفعيل الدور الإشرافي (الفني) لمدير المدرسة الإبتدائية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الإبتدائية في محافظة القادسية، **مجلة الإشراف التربوي**، متوفرة على الموقع: www.karim –alwaili.com/mag/02/7tafeil.htm.

السعود، راتب (2007). **الإشراف التربوي اتجاهات حديثة**، عمان: دار وائل للنشر.

آل سميح، محمد بن إبراهيم (2006). **الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم بمحافظتي حوطة بن تميم والحريق.** رسالة ماجستير. قسم الإدارة والتخطيط التربوي،54-32.

الطعاني، حسن (2005). **الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه،** عمان: دار الشروق، 78.

الطعاني، حسن (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، 28 (2):489-453.

عايش،أحمد جميل (2008). **تطبيقات في الإشراف التربوي**، عمان: دار المسيرة.

عطوي، جودت (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان: دار الثقافة.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (2005). **"الدليل الإجرائي لمدير المدرسة"**، رام الله، فلسطين.

قانون وزارة التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994، المادة 18.

وزارة التربية والتعليم (2007). **تعليمات وصف وتصنيف الوظائف للمدارس الحكومية رقم (5) لسنة 2007 م**، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Anadolu Agency, "*Turkey Spends 4-5 Billion on Syrian Refugees*", November 4, 2014. As of March 19 ,2015:http//WWW.aa.com.tr/en/.

Ayeni, Adeolu(2012)."Assessment of principals' Supervisory Roles for Quality Assurance in Secondary Schools in Ondo State, Nigeria", *World Journal of Education*, 2 (1): 62-69.

Grumdahl, C.R. (2010). *How schools can effectively plan to meet the goal of improvi:ng student learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, U.S.A. Retrieved April 9, 2011 from: http://proquest.umi.com. Document ID:3396930.

Morris, Mary Beth. (2011). *Teacher and principal beliefs about principal leadership behavior*, (PHD) Dissertation the university of southern Mississipi.

Nebhay , Stephany,"*Syrian Largest Refugee Group After Palestinians: U.N*." January 7, 2015. As of January 15,2015: WWW. Reuters.com arteical.

Robersn, Sam and Roberson, Reba. (2009). "The Role and practiceof the principal in developing novice first-year teachers. clearing House", *Journal of Educational strategies*. Issues and Ideas. 82 (3). 113 -118.

Shelly, Culbertson , "*Education of Syrian Refugee Children*", Managing the Crisis Schools-in Turky,Lebanon, Jordan. Santa Monica, California, RAND 2015, Library of Congress 978-0-83330.

List of Sources and References:

Al Samih, Muhammad bin Ibrahim (2006). *Supervisory practices of school principals in the professional development of teachers in schools of education in the governorates of Hotat bin Tamim and Al-Hareq*. Master Thesis. Department of Administration and Educational Planning, 32-54.

Al-Badri, Tariq Abdel Hamid (2005). *Modern trends of school administration in the development of teaching leadership*, Amman: House of Culture for Publishing. i 1

Al-Balawi, Merzouqa (2011). *The role of the educational supervisor in developing new teachers professionally in the Tabuk region*. (Unpublished Master's Thesis), Department of Educational Administration and Supervision, College of Educational Sciences, Mutah University, Jordan.

Al-Khalifawi, Imad (2011). Activating the supervisory (technical) role of the primary school principal from the point of view of the principals of primary schools in Al-Qadisiyah Governorate, *Educational Supervision Journal*, available on the website: www.karim-alwaili.com/mag/02/7tafeil.htm

Al-Saud, Ratib (2007). *Educational supervision: modern trends*, Amman: Wael Publishing House.

Al-Taani, Hassan (2012). The degree to which school principals practice their supervisory tasks from the point of view of teachers in Jordan, *Damascus University Journal*, 28 (2): 453-489.

Al-Tarturi, Muhammad Awad (2008). *The New Teacher: A Teacher's Guide to Effective Classroom Management*, Amman: Publishing House.

Atwi, Jawdat (2004). *Modern School Administration: Its Theoretical Concepts and its Practical Applications*, Amman: House of Culture.

Ayesh, Ahmed Jamil (2008). *Applications in educational supervision*, Amman: Dar Al-Masirah.

Hawamdeh, Rabaa (2014). *The degree of public secondary school principals in Jerash governorate practicing their role as resident educational supervisors from the teachers' point of view* (unpublished master's thesis), Jerash University, Jordan.

Hijazin, Nawal (2007). *The degree to which private secondary school principals in Jordan practice supervisory roles from the teachers' point of view* (unpublished master's thesis), Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Hussein, Salama, Awad Allah Awad (2006). *Recent trends in educational supervision*. Amman: Dar Al-Fikr.

Ministry of Education (2007). Inst*ructions for job description and classification for government schools No. (K) for the year 2007 AD*, Iman, Jordan.

Ministry of Education Law No. (3) of 1994, Article 18.

Palestine, Ministry of Education and Higher Education (2005) "*Procedural Manual for the School Principal*", Ramallah, Palestine.

Tim, Hassan Mohamed (2009). *The reality of the supervisory practices of the educational supervisor in public schools in the governorates of northern Palestine from the point of view of male and female teachers*, article of the Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences, An-Najah National University, pp. 783-804..

واقع استخدام ادوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم

ماجدة خلف خليل السبوع*

ملخص

هدفت الدراسة الى التعرّف على واقع استخدام ادوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (185) معلمًا ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وبلغت عينة الدراسة من (76) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توافر أدوات التعليم المدمج جاء بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.48)، أما واقع استخدام معلمي العلوم للتعليم المدمج جاء بمستوى متوسط بمتوسط حسابي(3.67)، وجاءت المعوقات التي تواجه معلمين العلوم في استخدام التعليم المدمج بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.87). وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات وورشات عمل للمعلمين والطلبة لتعزيز استخدامهم وممارستهم للتعليم المدمج وتدريبهم على طرق استخدامها، وأوصت الدراسة أيضا بضرورة تعديل مناهج العلوم لتتوافق تطبيقها عن طريق التعليم المدمج بصورة تفاعلية.

الكلمات المفتاحية: واقع استخدام، ادوات التعليم المدمج، معلمي العلوم.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* منسق برامج الريادة والتوظيف، مؤسسة انجاز / محاضر غير متفرغ، جامعة مؤتة، الأردن. Email: majidaalsbou@yahoo.com

The Reality of Using Blended Learning Tools by Science Teachers in Teaching Science and the Obstacles they Face from their Point of View

Majida K. Al-Sboua', *Entrepreneurship and Employment Program Coordinator, Injaz Foundation / Part-time Lecturer, Mutah University, Jordan.*

Abstract

The study aimed to identify the reality of using online learning tools by science teachers in teaching science subject and the obstacles they face from their view. The study relied on the descriptive and analytical approach, and the study community consisted of (185) teachers working in public schools in Karak Governorate , The study sample consisted of (76) male and female teachers, who were randomly selected. The results of the study showed that the availability of online learning tools came at a medium level with an arithmetic average (3.48). As for the reality of science teachers' use of online education tools, it came at a medium level with an arithmetic average (3.67). The obstacles facing science teachers in using online education tools came at a high degree and with an arithmetic average (3.87). The study recommended the necessity of holding courses and workshops for teachers and students to enhance their use and practice of online learning and train them on the methods of their use, and the study also recommended the necessity of modifying science curricula to match their application through online learning tools in an interactive manner.

Keywords: Reality of use, Online learning tools, Science teachers.

الفصل الأول:

مقدمة:

نظراً للتقدم التكنولوجي السريع الذي يشهده المجتمع العالمي مع دخول عصر المعلوماتية، وثورت الاتصالات الكبيرة، برزت العديد من التطورات والتغيرات فيما يتعلق بالعملية التعليمية وأساليبها منذ بداية القرن العشرين، حيث يتميز التعليم اليوم بحركة ديناميكية نشطة نتيجة للتحولات والتغيرات المتسارعه التي يشهدها العالم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي أنتجت وسائل وأساليب كان لها الأثر الأبرز في تطوير مهارات ومعارف المتعلمين، وتلبية طموحاتهم، وحل العديد من المشكلات وتجاوز العديد من التحديات في العملية التعليمية،

كتقديم فرص النمو المتكامل للمتعلمين، وتنمية قدراتهم وحل مشكلة نقص الكوادر التعليمية من خلال الاستعانة بالوسائل الحديثة التي أفرزها التطور التكنولوجي الحديث.

أن الأنظمة التربوية في معظم الدول تسعى عادةً إلى تطوير أنظمتها التعليمية، والتحول من التعليم التقليدي، الذي يتحمل المعلم العبء الأكبر بوصفه مصدراً أساسياً للمعرفة، إلى التعليم الإلكتروني الذي ينقل دور المعلم من الملقن إلى المرشد والموجه (سالم، 2004).

ان التعليم الإلكتروني ساهم في توجيه العملية التعليمية نحو جهد المعلم بشكل رئيس بهدف تحفيزه والنهوض بقدراته وابداعاته، إلا أن هذا النمط من البيئات التعليمية أدى إلى خسارة الكثير من المزايا التي توفرها بيئات التعليم التقليدي، ففي الوقت الذي تتزايد فيه الحاجة الى برامج التعليم الإلكتروني فإن الاستغناء عن التعليم التقليدي أدى الى اضعاف الكفاءة في العملية التعليمية، وذلك ينبع من إضعاف دور المعلم والذي يوجه العملية التعليمية نحو الجدية وزيادة حرص الطلبة على المادة التعليمية، وكذلك دوره في تنمية القيم التربوية وغيرها، وبالتالي ظهرت الحاجة إلى دمج التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي ليصبح عندنا ما يسمى بالتعليم المدمج (حجة، 2013).

فالتعليم المدمج أسلوب تعليمي يدعم التعليم الإلكتروني، ويعالج جوانب القصور فيه، وبالتالي فإنَّ التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي يكملان بعضهما البعض من خلال التعليم المدمج؛ أي أن التعليم المدمج يعتمد على المعلم والمحاضرة التقليدية باستخدام الأدوات والتكنولوجيا الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني (خلف الله، 2016)، وفي ذلك يرى الفهيد (2015) أن دور المعلم في التعليم المدمج لا يقتصر على التعليم فقط، بل أصبح مرشداً وموجهاً.

وجدير بيانه، أن التعليم المدمج يسعى إلى تحقيق أفضل أهداف التعليم؛ عبر استعماله تقنيات تعليمية حديثة، لكنه لا يستغني عن واقع التعليم التقليدي، حيث يعتمد نجاح التعليم المدمج على مجموعة من العناصر المتوفرة في التعليم التقليدي، نظراً لأن التعليم التقليدي يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، حيث يعتمد التعليم التقليدي على الحضور الجماعي للمتعلمين داخل الغرفة الصفية، الأمر الذي يعزز أهمية العمل المشترك (أبو الريش، 2013)، مما يحفز المتعلمين نحو التعلم من خلال إيجاد حالة من السعادة والتنافسية والاستثارة الفكرية مما يولد لديهم الرغبة في زيادة المعرفة التي يسهل الحصول عليها من خلال التعليم المدمج.

ولعل ما سبق بيانه أسس لدى الباحثه موضوع الدراسة، التي تسلط الضوء على **واقع استخدام ادوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم والمعوقات**

التي تواجههم من وجهة نظرهم، محاولة لتعزيز استخدام التعليم المدمج، والوقوف على أهم معوقات استخدامه، وإيلائها مزيداً من الاهتمام لتحقيق الفائدة المرجوة من التعليم المدمج؛ من أجل تحسين أداء المعلم والمتعلم؛ لينعكس ذلك إيجابياً على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

مشكلة الدراسة

يبحث التربويون باستمرار عن أفضل التقنيات والطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تجذب الاهتمام وتحث على تبادل الآراء والخبرات، وخاصه بعد ظهور العديد من الازمات والتي كان من أهمها ازمة جائحة كورونا والتي كان أساسها عدم وجود المتعلم في الغرفة الصفية بشكل دائم ومستمر لينتقل التعليم في المدارس الاردنية الى ما يسمى التعليم المدمج، حيث أن التعليم المدمج يعد من النماذج القادرة على توفير بيئة تعليمية تعمل على تحقيق التكامل بين الجوانب النظرية من جهة والجوانب التطبيقية من جهة أخرى، إن ما سبق يحدد طبيعة المشكلة وماهيتها، التي يمكن صياغتها بالأسئلة الآتي:

يمكن للدراسة أن تستجمع ماهية مشكلتها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما واقع توافر أدوات التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم؟
2- ما واقع استخدام معلمي العلوم لأدوات التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم من وجهة نظرهم؟
3- ما معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي؟

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهميتين الأولى أهمية نظرية والثانية أهمية تطبيقية وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

حيث أنها من الدراسات القليلة التي تناولت موضوعاً حيوياً وجديداً، يحفل به القائمون بالعملية التعليمية وصانعو القرارات في وزارة التربية والتعليم العالي من أجل رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية، من خلال التعليم المدمج والذي يعتبر من أحدث الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية، حيث يؤمل من الدراسة الحالية إثراء المكتبة العلمية المحلية بمادة علمية تعليمية تشكل منطلقاً لبحوث مستقبلية تفيد العملية التعليمية كونها تقدم تصورا واضحا عن واقع استخدام ادوات التعليم المدمج والمعوقات التي تواجه معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

أنها تبحث في أسلوب تعليمي حديث من شأنه أن يساهم في رفع مستوى المخرجات التعليمية في الأردن، وتفيد التربوين والمشرفين والقائمين على المدارس في تحديد المعيقات التي تواجه توظيف التعليم المدمج لمعالجتها بما يتعلم على تطوير العملية التعليمية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن توافر أدوات التعليم المدمج في مدار مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي.
2. الكشف عن واقع استخدام معلمي العلوم للتعليم المدمج والمعوقات التي تواجههم.
3. التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك في استخدام التعليم المدمج من وجهة نظرهم.

التعريفات الإجرائية

التعليم المدمج: عملية دمج أو خلط يجمع بين أساليب التعليم التقليدية والتعليم الإلكتروني ويستخدم فيه مجموعة من الوسائل التعليمية الحديثة مثل (الحاسوب، وجهاز العرض، والسبورة الذكية، والألعاب الإلكترونية) لنقل المعرفة والخبرة الى المتعلمين من أجل تحسين مخرجات التعليم.

واقع توافر أدوات التعليم المدمج: الوضع الحالي والراهن لوجود التقنيات التعليمية المختلفة في تدريس مادة العلوم في مدارس لواء المزار الجنوبي في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، ويمكن قياسها في الأداة المصممة لهذا الغرض.

واقع استخدام أدوات التعليم المدمج: الوضع الحالي والراهن لتوظيف معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي؛ للدمج بين أسلوب التعليم التقليدي وأسلوب التعليم الإلكتروني في المواقف التعليمية التعلمية، ويمكن قياسها في الأداة المصممة لهذا الغرض.

معوقات استخدام التعليم المدمج: العوامل التي تقف عائقاً وتؤدي الى عدم فعالية استخدام التعليم الإلكتروني ودمجه مع التعليم التقليدي لتحقيق أسلوب تعليمي كفؤ، حيث تحد من استخدام معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي؛ للدمج بين أسلوب

التعليم التقليدي وأسلوب التعليم الالكتروني في المواقف التعليمية والتعلمية، ويمكن قياسها في الأداة المصممة لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر الدراسة على المحددات الآتية:

1- الحدود البشرية: معلمي مدارس العلوم في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي.
2- الحدود المكانية: مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي.
3- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021 م.
4- اعتماد نتائج تعميم هذه الدراسة على الأداة المستخدمة فيها، ومقدار ما تتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة (الصدق، والثبات) المتمثلة بالأستبانة.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري الذي تناول موضوعات الدراسة، وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة.

الجزء الأول: الإطار النظري

برزت العديد من التغيرات فيما يتعلق بالعملية التعليمية وأساليبها منذ بداية القرن العشرين وهذا نتيجة التطورات التي طرأت في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي شملت التعليم وأساليبه واستراتيجياته، ظهر التعليم الإلكتروني، وظهرت معه سلبيات متعددة كانت من مميزات التعليم الاعتيادي، ولتفادي تلك السلبيات ظهر التعليم المدمج كاستراتيجية حديثة تعطي خليطاً أفضل بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني لتعزيز عملية التعلم والتعليم، وتفادي الضعف الموجود في التعليم الالكتروني والتعليم الاعتيادي كل على حده (عبد الرحمن، 2016).

ويشير هنداوي وسعيد (2010) إلى أن التعليم المدمج يصف تطوراً طبيعياً للتعليم الإلكتروني، فيدمج بين التعليم الاعتيادي داخل الفصول الدراسية، والتعليم الإلكتروني بمختلف أشكاله، فهو لا يلغي التعليم الاعتيادي، ولا يهمل التعليم الإلكتروني، بل يدمجهما معاً من أجل التغلب على سلبيات التعليم الاعتيادي، وسلبيات التعليم الالكتروني، فهو كما أشار الصديق (2011) آخر ما تم التوصل إليه في مجال التعليم، فيقوم بدمج أسلوب التعلم الإلكتروني مع

أساليب أخرى من التعليم، حيث إنه خليط من استراتيجيات وأساليب تدريسية تقليدية واستراتيجيات التعليم الافتراضية.

وقد انبثق مفهوم التعليم المدمج من جذور قديمة تشير معظمها إلى مزج التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وقد أطلق عليه أسماء مختلفة منها التعليم المدمج أو الممزوج أو المزيج، والتعليم المتمازج، إضافة إلى التعليم الخليط، ويرجع سبب تعدد مسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذا التعليم، إذ إن التعليم المدمج هو دمج التعليم الاعتيادي والتعليم الالكتروني، بتوظيف أدوات التعليم الإلكتروني وأساليبه توظيفاً صحيحاً وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي (الظاهري، 2014).

وقد تعددت تعريفات التعليم المدمج باختلاف المعرفين له، فعرفه سلامة (2015، 12) بأنه "استراتيجية تعليمية تعتمد في تقديم المحتوى على التزاوج بين توظيف التقنية الحديثة في التعليم، والأساليب الاعتيادية التي ألفها المعلمون، لخلق بيئة تعليمية تعلمية جذابة وتفاعلية بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بشكل أفضل".

ويعرف الكيلاني (2011، 28) التعليم المدمج بأنه "نظام تعليمي يستفيد من كافة الإمكانات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب، وأداة للتعلم سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية، لتقديم نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص الطلاب واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى"، وعرفه جارسون وفوغان (Garrison and Vaughan, 2008) بأنه اندماج إيجابي بين خبرات التعلم وجهاً لوجه وخبرات التعلم عبر الإنترنت.

فالتعليم المدمج يشير إلى برامج التعليم المصممة بشكل متماسك، ويتم تطبيقه على مجموعة من الأنشطة التعليمية، بدءاً من موضوع أو جزء من المساق وحتى المناهج الدراسية، ويتكون من جمع بعض أنواع ووسائل التعليم الإعتيادية مع أنواع ووسائل التعليم الإلكتروني (Kim, 2015).

من خلال الاطلاع على التعريفات السابقة للتعليم المدمج ترى الباحثه أنه عبارة عن دمج أساليب التعليم الاعتيادي مع التعليم الإلكتروني في إطار واحد، عن طريق استخدام وتوظيف أدوات وآليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والإنترنت والأجهزة الذكية، من أجل تحسين المخرجات التعليمية وتحقيق النتاجات التعليمية.

ويشير أحمد (2011) إلى أن التعليم المدمج يحتوي على عناصر متعددة من الممكن مزجها للحصول على هذا النوع من التعليم، وهي: البريد الالكتروني، وصفحات الويب،

والمحادثات الصوتية، والحاسوب والبرامج الحاسوبية، والمنتديات، ومؤتمرات الفيديو، والصفوف الإعتيادية، والصفوف الافتراضية، ومنها الواقع المعزز.

وللتعليم المدمج أهمية بالغة، إذ إنه أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم والتعلم، نظراً لإمكاناته الواسعة في تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية، ولتقديمه فرصة حقيقية لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، ولكونه أكثر مرونة وشموليه وفاعلية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة، إضافة إلى توفيره المحفزات التي تساعد للوصول للمعرفة (مرسي، 2008).

ومن أهمية التعليم المدمج التي كشفت عنه دراسة الريماوي (2014) أنه أسهم بزيادة رضا الطلاب بأسلوب التعليم، وزاد من فاعلية هذا الأسلوب، كما أنه قلل من الوقت والتكلفة اللازمة لعملية التعليم، وأعطى سرعة وخفة في التعليم، ولم يتقيد بزمن واحد معين، إضافة إلى أنه زاد من الدافع للطلاب نحو التعلم بالطرق المتعددة، وزاد من خبرات التعليم لديهم.

وقد بين عماشة (2008) أن التعليم المدمج يشعر المعلم بدوره المهم في العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى تركيزه على الجانب المعرفي، والمهاري، والوجداني، ويحافظ على الروابط بين المعلم والطالب.

ويتميز التعليم المدمج بأنه يولد الرغبة والاندفاع نحو التعلم، واختصار الوقت والجهد والتكلفة للوصول إلى المعرفة العلمية، كما يتميز بوفرة الأنشطة والبدائل، وبالمرونة، لسهولة إيصاله وتطبيقه في مختلف الأماكن والبيئات (محمد وقطوس، 2010)، وبحسب سلامة (2015) فإن من ميزاته أنه يقلل من صعوبات تعليم بعض المواد العلمية التي قد تصعب تعليمها إلكترونيا بشكل كامل، ويقوم على التحول من التعليم الجماعي الاعتيادي إلى التعليم التفاعلي النشط.

ومن ميزات التعليم المدمج أيضاً، فان (Patrick & Sturgis, 2015) ذكر ان التحول من أسلوب المحاضره في التعليم الى التعليم الذي يرتكز على الطالب، وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين، والطلاب والمحتوى، والطلاب والمصادر الخارجية، وزيادة إمكانات الوصول للمعلومات والتكوين المتكامل وجمع آليات التقييم للطلاب والمعلم، وتحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم، وخفض نفقات التعليم بشكل هائل مقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده، وتمكين المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه، ومن ثم تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمعلم. وبأن التعليم المدمج يضيف الطابع الشخصي للمتعلم، حيث يعمل على تشجيعه لاختيار تعلمه، وذلك بالاستفادة من طرائق التعليم المدمج، وشبكة الانترنت، والوسائل التكنولوجية

المتقدمة، مما يعزز من التعلم ذي الطابع الشخصي من خلال البيانات الواضحة، والمصادر الوفيرة، والنماذج التعليمية المصممة لتحقيق المعايير.

أما الأسس التي يقوم عليها التعليم المدمج فلخصها أحمد (2011) بأن التقنيات التعليمية التعلمية لا يمكن الاستغناء عنها، وأن هناك فروقا فردية بين الأفراد يختلفون في قدراتهم واهتماماتهم وإمكاناتهم، والتعليم حق للجميع وأن تحقيق ديمقراطية التعليم يتيح لكل متعلم الحق في اختيار من الطرق وأساليب التي تتناسب مع قدراته وسرعته في التعلم، إضافة أن المتعلم هو المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية، وان الهدف من التعليم المدمج تكامل وتوحيد الطرق والاستراتيجيات الفاعلة لتحقيق هدف التعليم، إضافة إلى التعدد والتنوع والتكامل في طريق التعليم وفي تقديم المحتوى التعليمية والانشطة التعليمية، وان جوهر التعليم المدمج يكمن في التخطيط العلمي والتوظيف الأفضل لتقنيات التعلم في العملية التعليمية التعلمية دون التخلي عن الطريق الاعتيادية المعتاد عليها.

وللتعليم المدمج أنواع متعددة تتمثل فيما يأتي (الظاهري، 2014):

النوع الاول: الجمع بين التعلم الذي يقوم به الطالب مع التعلم التعاوني المباشر، وهو الذي يشير الى الاتصال الديناميكي بين مختلف المعلمين، ويقربهم من مشاركة العلم فيما بينهم، مثل المؤتمرات المباشرة عن طريق الفيديو، اذ يتم من خلالها تبادل الافكار والنقاش بحضور وسيط مناقشة بين الطلاب.

النوع الثاني: فهو الجمع بين التعليم المخطط والتعليم الغير مخطط، اذ يتم تصميم برمجية التعليم المدمج من وثائق التعليم الغير مخطط من اجل تغييرها الى معلومة يتم طلبها وتوفيرها وفق الطلب، لتدعيم اداء العاملين في المجالات التعليمية، ومن الامثلة عليها استخدام البريد الالكتروني والاجتماعات اضافة الى الاحداث الجانبية في الممرات.

النوع الثالث: فهو الجمع بين التعليم المباشر من خلال الانترنت والتعليم الغير مباشر (التقليدي)، ومثال على هذا النوع كالبرامج التعليمية التي تقدم مواد تعليمية ومصادر بحثية بشكل مباشر على الانترنت، اذ يعتبر الوسيط الاساسي للتعليم هنا هو توجيه المعلم مع جلسات التدريب الصفية.

النوع الرابع: فهو الجمع بين الممارسة والتعلم المنظم سلفا وادوات الدعم للاداء التي تسهل العمل الجيد لتلك المهام، وتقدم اماكن جديدة لمجالات العمل تضم الاعمال من خلال الحاسوب وأدوات دعم الاداء اضافة الى مهارات التعاون.

النوع الخامس والأخير: هو الجمع بين المحتوى المخصص او الخبرات المباشرة الحية (الصفية والالكترونية) مع المحتوى الجاهز ذاتي التحكم، ومن الامثله عليه النموذج المرجعي لمواد المحتوى التي تقبل المشاركة.

أما عن خصائص التعليم المدمج فقد ذكرت الغزو (2004) أنها:

1- بيئة نشطة (Interactive): مشاركة الطالب الفعالة في العملية التعليمية التعلمية، ويكون مسؤولٌ عن تعلمه والنتائج التي يحصل عليها، وبإمكانه استخدام برامج تطبيقية لإجراء العمليات المنطقية والحسابية، وعرض النتائج التي توصل إليها.

2- بيئة تعاونية (Cooperative): يوزع الطلاب على شكل مجموعات صغيرة، بحيث يساعد كل منهم الأخر لتحقيق تعلم أفضل، ويمكنهم استخدام برامج التعلم المختلفة لتعزيز التعلم التعاوني، إضافة إلى الشبكات الاجتماعية كأداة للاتصال فيما بينهم.

3- بيئة بنائية (Constructive): تعزيز المعرفة السابقة للطلبة بأفكار جديدة توصلوا إليها لتحقيق فهم أقوى للمعنى.

4- بيئة مقصودة (Intentional): يكون لدى الطلاب أهداف تعليمية يسعون إلى تحقيقها، حيث تساعدهم البرمجيات التعليمية المتنوعة في تحقيق هذه الأهداف.

5- بيئة الاتصال (Conversational): يتاح للمتعلمين فرصة الانضمام إلى مجموعات تعاونية داخل قائمة الصف، أو افتراضية باستخدام شبكة الإنترنت أو البريد الإلكتروني، مما يسهل عملية التواصل وتبادل المعلومات والأفكار ووجهات النظر.

6- بيئة سياقية (Contextualized): تقديم الواجبات والوظائف للمتعلمين على شكل مشكلات من البيئة الحقيقية، ويمكن استخدام برمجيات المحاكاة لمساعدة الطلاب على فهم وحل تلك المشكلات.

ومن نماذج التعليم المدمج ذكر كل من (الجحدلي، 2012) ثلاثة نماذج للتعليم المدمج وهي كالتالي:

أولاً: نموذج تطوير المهارات (Skill-Driven Model): ويهدف إلى رفع كفاءة وقدرة المتعلم من خلال دمج تفاعلات في التعلم الذاتي مع المعلم بواسطة شبكة الإنترنت ومشتقاته الذي يتضمن البريد الإلكتروني، والمناقشات، والمنتديات، واللقاءات وجهاً لوجه.

ثانياً: نموذج تطوير الكفاءة (Competency-Driven Model): يقوم هذا النموذج على الدمج بين الأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل.

ثالثاً: نموذج تطوير الموقف (Attitude-Driven Model): ويقوم هذا النموذج على الدمج بين أساليب التعليم التقليدي المعتاد عليها مع أساليب التعليم الإلكتروني.

وبين الفقي (2011) نموذج للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويتكون النموذج من معمل الحاسوب، والتعليم الإلكتروني عبر شبكات الإنترنت، ومعلم، وغرف الدردشة للحوار والمناقشة غير المتزامن بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم من خلال شبكة الإنترنت، والأنشطة التي يتم تقديمها من خلال شبكة الإنترنت على شكل واجبات أو تكليفات إلى المتعلمين ويقوم المعلم بإرسالها واستلامها إلى المتعلمين إلكترونياً، والتقويم بنوعية البنائي والنهائي.

ولا يخلو التعليم المدمج كغيره من التطبيقات وطرائق وأساليب التعليم الأخرى من المعوقات، فلا يوجد خبره كافية لبعض الطلاب في التعامل مع الأدوات الإلكترونية كالحواسيب وشبكات الانترنت والأجهزة الذكية، وهناك نقص في الكوادر أو الموظفين ذوي الخبرات لهذا النوع من التعليم، وقلة النماذج العلمية لخلط التعليم الإلكتروني بالتعليم الاعتيادي، وعدم تناسق الأجهزه والأدوات الموجودة مع الطلاب مع الأجهزه والأدوات التي يعلمون بها في مؤسسات التعليم، إذ تختلف من حيث السرعة والتجهيزات، وصلاحية المحتوى المنهجي (كريت، 2017). ومن تلك المعوقات تدني مستوى المهارة والخبرة عند بعض الطلاب في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وشبكات الإنترنت ومشتقاتها، وتدني مستوى المشاركة الفعلية للمختصين في المناهج في صناعة المقررات الإلكترونية المدمجة، والتكلفة المادية العالية، والأعطال التي تواجهها شبكات الإنترنت والاتصالات، وقلة حماس بعض المعلمين وضعف تأهلهم، وافتقار السلاسة في الانتقال من التعليم الاعتيادي إلى التعليم المدمج، ومحدودية الوقت لتطبيق هذا النوع من التعليم (إسماعيل، 2009؛ الغامدي،2007؛ سلامة، 2005).

الدراسات السابقة

فدراسة Kebualemang & Mogwe (2017) هدفت الى عمل تحقيق تجريبي في آثار التعليم المدمج على طلاب التعليم العالي وتصورات الطلاب لهذا النهج. وأجريت عملية مراجعة واسعة في الأدبيات أدت إلى تحديد سؤالين بحثيين يستخدمان لتحقيق أهداف الدراسة والغرض منها، واتبعت الدراسة المنهج الكمي بالمساعدة على استخدام استبيان لمواصلة فهم تأثيرات وضع التعليم المدمج على الطلاب وذلك بعد العديد من المراجعات الأدبية، وأشارت النتائج إلى أن وضع التعليم المدمج له تأثير ايجابي على الطلاب، كما أن تصورات الطلاب على وضع التعليم المدمج كانت ايجابية ايضاً.

واجرى الفهيد (2015) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في المرحلة الثانوية ودرجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيقه، ومعوقات استخدامه في التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي اعتمادا على استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (200) مشرف ومعلم، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع موافقة أفراد العينة في محور أهمية استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، في حين جاءت موافقة أفراد العينة في محور درجة استخدام التعليم المدمج بصورة متوسطة.

وفي دراسة قام بها Eryilmaz (2015) هدفت إلى قياس فعالية بيئة التعليم المدمج التي وضعت على أساس ميزات بيئات التعليم التقليدي والتعليم عبر الانترنت، واتبعت المنهج الوصفي من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (110) من طلبة جامعة أتيليم في أنقرة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها أن الطلبة أظهروا تعلم أكثر فعالية بواسطة استراتيجية التعليم المدمج.

واجرت الظاهري (2014) دراسة بمدينة جدة هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام التعليم المدمج في مواد التربية الإسلامية، والتعرف على درجة توافر متطلبات استخدام التعليم المدمج في مقررات المادة، ودرجة معوقات استخدامه في مواد التربية الاسلامية للمرحلة المتوسطة، ولقد بلغت عينة الدراسة (227) معلمة دراسات إسلامية بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وعينة قصدية قوامها (59) مشرفة تربية إسلامية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي المتمثل بالاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة على اهمية استخدام التعليم المدمج في مواد التربية الإسلامية بدرجة عالية، واتفاقهن على توافر متطلبات التعليم المدمج في مواد التربية الإسلامية بدرجة ضعيفة، في حين كانت معوقات استخدام التعليم المدمج في مواد التربية الإسلامية متوفرة بدرجة متوسطة.

وأجرت العريني (2012) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعليم المدمج، حيث بلغت عينة الدراسة (92) معلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المتمثل ببطاقات مقابلة وملاحظة كأداة لجمع البيانات، وقد بينت نتائج الدراسة عن توافر مهارات التعليم المدمج لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدرجة منخفظة في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم، اضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط المتعلقة باستخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعليم المدمج لصالح ذوات الخبرة، وكذلك الحاصلات على دورات تدريبية إلكترونية.

وأجرى يانغ (Yang, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية في صعوبة القراءة باللغة الانجليزية، حسب تصورات المدرسين والمحاضرين، حيث بلغت عينة الدراسة (108) من المدرسين، واستخدمت الباحث المقابلة شبه البنائية كأداة لجمع البيانات، وقد بينت نتائج الدراسة ان اهم المعوقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج مرتبطة بالضعق بالبنية التحتية، وعدم توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الانترنت.

منهجية الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، استخدم الباحثه المنهج الوصفي التحليلي؛ لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن واقع استخدام ادوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم التابعين لمديرية التربية والتعليم في المدارس الحكومية في لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك، لعام (2021/2020)، وبلغ عددهم (185) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلمًا ومعلمة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول رقم (1) يوضح تقسيم عينة الدراسة.

جدول (1): وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	35	46.05%
	أنثى	41	53.94%
المجموع		76	100.00%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	58	76.32%
	ماجستير	12	15.79%
	دكتوراه	6	7.89%
المجموع		76	100.00%
الخبرة الوظيفية	أقل من 5 سنوات	15	22.22%
	5- 10 سنوات	33	43.21%
	11 سنوات فأكثر	28	34.57%
المجموع		76	100.00%

أداة الدراسة:

تعددت أدوات البحث العلمي التي تستخدم في جمع المعلومات والبيانات، وبناءً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، ظهر أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهدافها، هي: الاستبانة، إذ صممت بعد مراجعة الأدبيات، وأساليب البحث العلمي، والدراسات الميدانية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع هذه الدراسة، مثل دراسة كيتشنهام (Kitchnham, 2005)، ودراسة أناجرية (2011)، ودراسة جاسم (2011)، ودراسة عبيدات (2013)، ودراسة الظاهري (2014)، قامت الباحثه بتصميم أدوات الدراسة والتي اشتملت على:

اشتمل هذا الجزء من أدوات الدراسة على ثلاثة مقاييس وهي كاللآتي:

تكونت اداة الدراسة من (53) فقرة، تهتم بمعرفة توافر أدوات التعليم المدمج وواقع استخدام معلمي العلوم للتعليم المدمج في تدريس مادة العلوم والمعوقات التي تواجههم، وكانت عدد الفقرات (19 فقره) تهتم في توافر ادوات التعليم المدمج لتدريس مادة العلوم، وأمام كل فقرة من الفقرات خمسة بدائل وهي:(موافق بشدة وتعطى خمس درجات، موافق وتعطى أربع درجات، محايد وتعطى ثلاث درجات، غير موافق وتعطى درجتان، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة)، في حين كانت الفقرات عدد الفقرات (17 فقره) تقيس واقع استخدام معلمي العلوم للتعليم المدمج وامام كل فقرة خمسة بدائل وهي:(موافق بشدة وتعطى خمس درجات، موافق وتعطى أربع درجات، محايد وتعطى ثلاث درجات، غير موافق وتعطى درجتان، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة)، وايضا كانت عدد الفقرات (17 فقرة) تقيس معوقات استخدام الدوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم وامام كل فقرة خمسة بدائل وهي:(موافق بشدة وتعطى خمس درجات، موافق وتعطى أربع درجات، محايد وتعطى ثلاث درجات، غير موافق وتعطى درجتان، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة). ولفهم مدلولات المتوسطات الحسابية لكل من المقاييس فقد تم الاعتماد على المعيار الاتي: (اقل من 2.90: درجة موافقة ضعيفه، من 2.91- 3.70: درجة موافقة متوسطة، اعلى من 3.71: درجة موافقة مرتفعة).

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الأداة على (9) محكمين من ذوي الخبرة والتخصص؛ لمعرفة آرائهم حول مدى انسجام الاستبانة ووضوحها، وشموليتها، حيث شمل ذلك انتماء الفقرات للمقياس ككل، وقد تم

تعديل وصياغة الأسئلة بناءً على توصية المحكمين، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من مقترحات للتعديل، تم القيام بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، وفي ضوء ذلك تم تعديل وحذف عددًا منها، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات لتشير بشكل مباشر ومختصر لما تهدف له الفقرة، مما حقق الصدق الظاهري لها.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب معامل كرونباخ الفا (Cronbach,s Alpha)، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (15) معلمًا ومعلمة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس واقع الاستخدام (0.89) ومقياس واقع توافر الادوات (0.85) ولمقياس المعوقات (0.91) ما يدلل على ثبات عالٍ للاستبانة، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ما واقع توافر أدوات التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، والجدول (2) يبين النتائج.

جدول (2): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة نحو واقع توافر ادوات التعليم المدمج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تتوافر الفصول الإفتراضية وأجهزة الواقع الإفتراضي في المدرسة.	2.81	1.87	ضعيف
2	تتوافر أجهزة الألواح الذكية والسبورات الإلكترونية في المدرسة.	2.83	1.08	ضعيف
3	يتوافر الفيديو المتفاعل في العملية التعليمية.	3.10	1.20	متوسط
4	تتوافر أجهزة الحاسوب في المدرسة.	3.19	1.10	متوسط
5	تتوافر خدمة الإنترنت داخل المدرسة.	3.33	1.29	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	يتوافر البريد الإلكتروني E-mail في العملية التعليمية التعلمية.	3.22	1.24	متوسط
7	يتوافر الهاتف المحمول في المجال التعليمي.	3.52	0.98	متوسط
8	تتوافر أجهزة عرض البيانات Data Show في المدرسة.	3.48	0.99	متوسط
9	تتوافر المحادثات التعليمية Chat في العملية التعليمية.	3.84	0.97	مرتفع
10	تتوافر المنصات التعليمية في المجال التعليمي.	3.85	1.13	مرتفع
11	تتوافر الأقراص المدمجة CD في المجال التعليمي.	3.70	1.09	مرتفع
12	تتوافر التسجيلات الصوتية والمرئية التعليمية والمتنوعة في المدرسة.	3.71	0.98	مرتفع
13	يتوافر الحاسب المحمول في العملية التعليمية.	3.55	0.82	متوسط
14	تتوافر برامج الحاسوب التطبيقية في المجال التعليمي.	3.45	1.02	متوسط
15	تتوافر مواقع التواصل الإجتماعي في المجال التعليمي.	3.97	1.12	مرتفع
16	تتوافر التطبيقات الإلكترونية في المجال التعليمي.	3.44	0.75	متوسط
17	تتوافر محركات البحث في المجال التعليمي.	3.73	1.04	مرتفع
18	تتوافر المنتديات الإلكترونية في المجال التعليمي.	3.61	0.84	متوسط
19	تتوافر المقررات الإلكترونية في المدرسة.	3.72	0.79	مرتفع
الدرجة الكلية		3.48		**متوسط**

يتبيّن من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لواقع توافر ادوات التعليم المدمج، تراوحت بين المستوى الضعيف والمتوسط والمرتفع، وبمتوسط حسابي تراوح بين (2.81 – 3.97)، وجاءت الدرجة الكلية للأداة بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.48)، حيث كان أعلاها للفقرة "تتوافر مواقع التواصل الإجتماعي في المجال التعليمي"، ثم تلاها تتوافر المنصات التعليمية في المجال التعليمي. في حين حصلت الفقرة "تتوافر الفصول الإفتراضية وأجهزة الواقع الإفتراضي في المدرسة"، على أدنى متوسط حسابي (2.81)، وبانحراف (1.87).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الفهيد (2015) ودراسة الظاهري (2014) التي أظهرت النتائج مستوى ضعيق ومتوسط نحو واقع توافر أدوات التعليم المدمج.

أظهرت النتائج واقع توافر أدوات التعليم المدمج جاء بمستوى المتوسط، وتعزو الباحثه النتيجة: إلى توافر مواقع التواصل الاجتماعي والمنصات التعليمية بشكل كبير وممارسة المعلمين والمتعلمين من خلالها بشكل مستمر سواء كان في العملية التعليمية أو غيرها، فكان من السهوله استثمارها في العملية التعليمية وكذلك سهولة استخدامها وعدم احتياجها لحزم انترنت بشكل كبير، لذلك أتت بتوافر مواقع التواصل الاجتماعي والمنصات التعليمية وخاصة منصة درسك التي وفرتها وزارة التربية والتعليم في الاردن بدرجات مرتفعه من وجهة نظر معلمي العلوم، أما توافر الفصول الافتراضيه فجاء بأقل مستوى في المتوسطات الحسابية وذلك لعدم توافرها سواء في الغرف الصفية أو وذلك بسبب تكلفتها العاليه من معدات وبرمجيات مختلفة.

2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ما واقع استخدام معلمي العلوم لأدوات التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، والجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي العلوم لأودات التعليم المدمج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	استخدام ادوات التعليم المدمج لانها تسهم في تطوير أساليب تدريس العلوم.	3.85	1.13	مرتفع
2	أجيد تصميم الانشطة المتضمنة في برامج خاصه من خلال تطبيقات الويب.	2.96	1.09	متوسط
3	أشعر أن استخدام ادوات التعليم المدمج يقدم محتوى علمي أكثر فاعلية واثارة ودافعية للتعلم.	3.42	1.18	متوسط
4	أتابع دورات بشكل مستمر حول تقنيات جديدة تستخدم في التعليم المدمج لتدريس العلوم.	4.01	1.11	مرتفع
5	أعتقد بأن ادوات التعليم المدمج تزود المتعلمين بخبرات ايجابية تعزز الحوار والمناقشة في الغرف الافتراضية والدردشة الموجودة على المواقع الافتراضية مثل مواقع التواصل الاجتماعي والمنتديات.	3.86	1.28	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	أحفز الطلبة عند استخدامهم ادوات التعليم المدمج في إعداد الواجبات المختلفة.	3.54	1.13	متوسط
7	أعتقد أن ادوات التعليم المدمج من أهم البدائل الجيدة لتطوير التعليم.	3.79	1.06	مرتفع
8	استخدم المنصات التعليمية الالكترونية كاداة من ادوات التعليم المدمج بشكل دائم ومنتظم.	3.68	0.99	متوسط
9	اتيح للطلبة الحصول على تفسيرات أكثر حول الموضوعات التي يتم تدريسها من خلال ادوات التعليم المدمج.	3.65	1.04	متوسط
10	استخدم ادوات التعليم المدمج بشكل مستمر في العملية التعليمية.	3.69	1.09	متوسط
11	أتيح وقتًا كافيًا لمناقشة نتائج العمل على المنصات التعليمية الالكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي والمنتديات كأدوات للتعلم المدمج.	3.63	1.12	متوسط
12	أرى أن ادوات التعليم المدمج مجهده ومتعبه عند تدريس مادة العلوم.	3.24	0.84	متوسط
13	أشجع طلابي على استخدام التقنيات التعليمية في العملية التعليمية.	3.97	1.11	مرتفع
14	استخدم محركات البحث للوصول إلى الكتب والدوريات المتوفرة للعملية التعليمية.	3.69	1.04	متوسط
15	تشجيع إدارة المدرسة على استخدام ادوات التعليم المدمج في العملية التعليمية.	3.91	1.06	مرتفع
16	أنفذ من خلال ادوات التعليم المدمج الاختبارات الالكترونية المرتبطة في مادة العلوم.	3.72	0.81	مرتفع
17	اقيم باستخدام ادوات التعليم المدمج أعمال الطلبة وواجباتهم والاطلاع عليها.	3.79	1.12	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.67		**متوسط**

يتبيّن من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام معلمي العلوم للتعليم المدمج، تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع، وبمتوسط حسابي تراوح بين (2.96 – 4.01)، وجاءت الدرجة الكلية للأداة بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.67)، حيث كان أعلاها للفقرة "أتابع دورات بشكل مستمر حول تقنيات جديدة تستخدم في التعليم المدمج لتدريس العلوم"، ثم تلاها "أشجع طلابي على استخدام التقنيات التعليمية في العملية التعليمية"، في حين حصلت الفقرة "أجيد تصميم الانشطة المتضمنة في برامج خاصه من خلال تطبيقات الويب"، على أدنى متوسط حسابي (2.96)، وبانحراف (1.09).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الفهيد (2015) ودراسة الظاهري (2014) ودراسة العريني (2012)، التي أظهرت مستوى متوسط نحو واقع استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.

أظهرت النتائج واقع استخدام معلمي العلوم للتعليم المدمج جاء بمستوى المتوسط، وتعزو الباحثه النتيجة: إلى وعي المعلمين والمعلمات بضرورة استخدام التعليم المدمج من خلال اهتمامهم بمتابعة دورات تدريبية بشكل مستمر حول تقنيات جديدة تستخدم في التعليم المدمج لتدريس العلوم وذلك لتنمية مهاراتهم لاستخدامها، وتشجيع المعلمين للمتعلمين في استخدام التعليم المدمج جاء بدرجه مرتفعة وذلك لتسهيل عملية التعلم والتعليم وزيادة فاعليتها، وللادارة المدرسية دور كبير في اهتمامها بتشجيع المعلمين والمتعلمين على استخدام ادوات التعليم المدمج في العملية التعليمية وهذا يدل على أهمية التعليم المدمج واهمية استخدام ادواته في العملية التعليمية بشكل عام وفي تعليم مادة العلوم بشكل خاص لما لها من محتوى يصعب تدريسه بطريقه اعتيادية بشكل كامل وضرورة دمج ادوات التكنولوجيا والتعليم الالكتروني لفهمه وتحقيق أهدافه.

3- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك في استخدام ادوات التعليم المدمج من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، والجدول (4) يبين النتائج.

جدول (4): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة للمعوقات التي تواجه المعلمين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	ندرة توافر البرمجيات التعليمية التفاعلية المرتبطة بمادة العلوم لاستخدامها في التعليم المدمج.	3.23	1.27	متوسط
2	ضعف التأهيل الكامل للمعلمين والطلبة في استخدام ادوات التعليم المدمج.	3.59	1.04	متوسط
3	عدم الرغبة في استخدام ادوات التعليم المدمج.	3.57	1.19	متوسط
4	عدم اقتناع المعلمين بجدوى ادوات التعليم المدمج في تنفيذ الدروس العملية.	3.66	1.02	متوسط
5	قلة توفير التسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج.	3.98	0.86	مرتفع
6	قلة عدد المدربين في إعطاء برامج تدريبية لمعلمي العلوم في كيفية استخدام ادوات التعليم المدمج.	3.77	0.96	مرتفع
7	نقص تجهيز الغرف الصفية بما يلزم من أدوات التعليم المدمج.	4.11	1.10	مرتفع
8	قلة توافر برامج الحاسوب التطبيقية التي تساعدني في إعداد الدروس التعليمية في المدرسة.	4.20	0.98	مرتفع
9	قلة وجود أجهزة حاسب آلي عند الطلبة لاستخدام ادوات التعليم المدمج.	3.88	1.03	مرتفع
10	زمن الحصة لا يكفي لاستخدام ادوات التعليم المدمج في تدريس العلوم.	3.98	0.94	مرتفع
11	قلة خبرة المعلمين والطلبة باستخدام ادوات التعليم المدمج.	4.03	0.78	مرتفع
12	تدني فاعلية الأجهزة والتقنيات التعليمية المتوفرة.	3.99	1.11	مرتفع
13	يقلل التعليم المدمج الأنشطة الصفية الهادفة.	3.69	0.97	متوسط
14	ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها عند استخدام ادوات التعليم المدمج.	4.14	1.12	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
15	تعيق كثافة المادة العلمية في مناهج العلوم استخدام ادوات التعليم المدمج.	3.92	0.98	مرتفع
16	ضعف البنية التحتية المساندة لتوظيف ادوات التعليم المدمج.	4.21	0.88	مرتفع
17	نقص الارشادات اللازمة لاستخدام ادوات التعليم المدمج.	3.92	0.98	مرتفع
الدرجة الكلية		3.87		**مرتفع**

يتبيّن من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمين العلوم، تراوحت بين المستوى المرتفع والمتوسط، وجاءت الدرجة الكلية للأداة بمستوى المرتفع، وبمتوسط حسابي (3.87)، حيث كان أعلاها للفقرة "ضعف البنية التحتية المساندة لتوظيف ادوات التعليم المدمج"، ثم تلاها "قلة توافر برامج الحاسوب التطبيقية التي تساعدني في إعداد الدروس التعليمية في المدرسة". في حين حصلت الفقرة "ندرة توافر البرمجيات التعليمية التفاعلية المرتبطة بمادة العلوم لاستخدامها في التعليم المدمج."، على أدنى متوسط حسابي (3.23)، وبانحراف (1.27).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الظاهري (2014) ودراسة (Yang, 2012)، التي أظهرتا درجة مرتفعة من معوقات استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.

أظهرت النتائج أن المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في استخدام التعليم المدمج من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثه إلى ضعف البنية التحتية لاستخدام التعليم المدمج هو من أهم الاسباب لتكون من المعوقات في استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية وايضا عدم توافر برامج الحاسوب التطبيقية والمهمه في تدريس مادة العلوم كانت من اهم معوقات استخدام التعليم المدمج، وايضا عدم تدريب المعلمين بشكل كاف على استخدام ادوات التعليم المدمج أو تدني قدرتهم في استخدامه، أو قلة وعيهم بأهمية ومميزات التعليم المدمج، وقد تكون المقررات الدراسية سببا في المعوقات التي لا يمكن تغطيتها من خلال التعليم المدمج، فضلا ضعف شبكة الإنترنت، لهذه الأسباب جاءت المعوقات بشكل مرتفع.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، توصي الباحثه بما يأتي:

1. عقد دورات وورشات عمل للمعلمين والطلبة على حد سواء، وذلك في اهم أدوات التعليم المدمج وتدريبهم على طرق استخدامها في العمليه التعليمية.
2. الاهتمام بالتعليم المدمج وادواته وتطويرها وتحديثها، لتشمل جميع المدارس، وربط جميع المدراس بالإنترنت وتوفير أجهزة الحاسب الآلي بما يتناسب مع عدد الطلبة في المدارس.
3. تعديل مناهج العلوم ليتوافق تطبيقه باستخدام التعليم المدمج.
4. تذويب كافة المعوقات نحو استخدام التعليم المدمج، من حيث توفير معامل الإنترنت في المدراس وبما يتناسب مع عدد الطلبة والمقررات الدراسية.
5. إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول فاعلية استخدام التعليم المدمج.من حيث الأبعاد والتطبيقات في المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، آمال (2011). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية العلمية**، دار المنظومة، 14(3)، 112-173.

إسماعيل، الغريب (2009). **المقررات الإلكترونية: تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها – تقويمها**، عالم الكتاب، القاهرة: دار الفكر العربي.

اناجرية، ابتهال (2011). **مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج وصعوباته التي تواجههن في تدريس مادة الكيمياء بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جاسم، عقبة (2011). **واقع تطبيق تجربة التعلم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

الجحدلي، عبدالعزيز (2012). **أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حجه، حكم (2013). **فاعلية التعلم المدمج في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل**، المؤتمر الوطني حول الإبداع في التعليم والتعلم: من السياسة إلى الممارسة، كلية فلسطين التقنية.

خلف الله، محمد (2016). **فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر**، جامعة الأزهر، غزة.

أبو الريش، إلهام (2013). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

الريماوي، فراس (2014). **أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساسي في محافظة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

سالم، احمد (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. القاهرة: مكتبة الرشد.

سلامة، حسن (2005). **التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني**. تم الرجوع إليه بتاريخ 2020/11/15 من الموقع http://www.khayma.com/education-technology.htm.

سلامة، محمد (2015). **فاعلية برنامج تدريب قائم على استراتيجية التعلم المدمج في اكساب طلبة معلم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم، واتجاهاتهم نحوه: دراسة تجريبية في كلية التربية بجامعة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الصديق، مختار (2011). **التعليم المدمج - مدخل جديد لطرق واساليب التعليم والتعلم.** مؤتمر التعليم العالم وتحديات القرن الحادي والعشرين 6-7 ديسمبر 2011، قاعة الشارقة في الخرطوم.

الظاهري، رقية (2014). **واقع استخدام التعليم المدمج (المتمازج) في تدريس مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عبد الرحمن، عبد الله (2016). أثر إستراتيجية التعليم المدمج (المتمازج) في تحصيل طلبة كلية العلوم الإسلامية وتنمية المفاهيم الفقهية لديهم**. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية،** جامعة ديالي، (69)، 309-339.

عبيدات، احمد (2013). **صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.

العريني، سهام (2012). **واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية.

عماشة، محمد (2008). التعليم الإلكتروني المدمج وضرورة التخلص من التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقديم التربوي تقوم على أسس إلكترونية. **مجلة المعلوماتية**، المملكة العربية السعودية، 21، 12-14.

الغامدي، فاطمة (2007). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتدريب معلمات التربية الفنية على اكتشاف ورعاية الموهبات فنياً.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الغزو، إيمان (2004)**. دمج التقنيات في التعليم، اعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة.** دبي: دار القلم.

الفقي، عبدالله (2011). **التعلم المدمج- التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري.** الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفهيد، تركي (2015). **واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

كريت، نادين (2017). **ما هو التعليم المدمج، تعليم جديد**، تم الرجوع إليه بتاريخ 2020/10/9 الى الموقع https://www.new-educ.com.

الكيلاني، تيسير (2011). **استراتيجيات التعليم المدمج (سلسلة اصدارات لشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد)**. عمان: مكتبة لبنان.

محمد، جبرين وقطوس، رشا (2010). **فاعلية استخدام التعلم المدمج (المتمازج) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن**. بحث مقدم لمؤتمر التربية في عالم متغير، 7-8 نيسان 2010، 5-23، الجامعة الهاشمية، الأردن.

مرسي، وفاء (2008). التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري: فلسفة ومتطلبات تطبيقية في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة رابط التربية الحديثة**، مصر، (2)، 59-160.

هنداوي، أسامة وسعيد، أحمد. (2010). أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مصر، 144(2)، 417-445.

المراجع الأجنبية

Eryilmaz, M. (2015). The Effectiveness of Blended Learning Environments, *Contemporary Issues In Education Research*, 8(4), 251-256.

Garrison, D. & Vaughan, N. (2008). Blended learning. *EDUCAESE*, 4, (7), 1-12.

Kebualemang, G. & Mogw, A. (2017). An Empirical Investigation into Blended Learning Effiects on Tertiary Students and Students Perceptions on the Approach in Botswana, *(IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(6), 222-258.

Kim, W. (2015). *Towards a Definition and Methodology for Blended Learning, Blended Leaning for Programming Courses: A Case Study of Outcome Based Teaching & Learning*, Workshop on Blended Learning, The Hong Kong Web Society, United Kingdom.

Kitchenham, A. (2005). Adult-learning priniples. Technoloy and elementary teachers and their studentents: The perfect blend, *Education, Communication & Information*, 3(5), 285-302.

Patrick, S., & Sturgis, C. (2015). *Maximizing competency education and blended learning: insight from experts*. International Association for K12 Online Learning.

Yang, Y. (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. *Computer Assisted Language Lrarning*, 25(5), 393-410.

مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم

الهام جهاد إبراهيم الهلالي*

تاريخ الاستلام 2021/4/4 تاريخ القبول 2021/6/13

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك طورت الباحثة استبانة مكونة من (42) فقرة، وتم التحقق من صدقها، ودرجة ثباتها والتي بلغت (0.91%). تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين الأكثر أهمية لمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد كانت: توظيف التطبيقات الحديثة، واستخدام أدوات التكنولوجيا، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية لصالح فئة أكثر من (15) سنة في مجال توظيف التطبيقات الحديثة. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية دورية للمعلمين والمعلمات بعنوان التعلم الإلكتروني وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية، وتشجيع المعلمين والمعلمات التقدم للدورات التدريبية المتقدمة في مجال توظيف التطبيقات الحديثة في عملية التعليم.

الكلمات المفتاحية: مدى توافر،كفايات التدريس الفعال، معلمو لواء البتراء، التعليم عن بعد.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. Email: Flaytosky1@yahoo.com

The Extent of Availability of the Effective Teaching Competencies for the Distance-Learning of Teachers in the District of Petra from Their Point of Views

Elham J. I. Al-Hilalat, *MOE, Jordan.*

Abstract

This study aimed to detect the extent of availability of the effective teaching competencies for the distance-learning of teachers in the District of Petra from their point of views. The researcher designed questionnaire consisting of (42) items. It was tested for reliability at (0.91%). The questionnaire was distributed to (200) male and female teachers in which the descriptive scanning approach has been used to achieve the objectives of the study. For data analysis, means, standard deviations**,** the use of contrast uni-analysis and Scheffe test. The results showed that the most important teacher's estimates to the extent of availability of the effective teaching competencies for the distance-learning of teachers in the District of Petra were: Applying the new teaching methods, use the technology tools. It also showed no statistical significant differences among study area attributed to gender and educational qualification. The statistical significant differences found were attributed to teaching experience in favor to the teaching experience (which exceeds 15 years) in the field of technology tools. The study recommends organizing workshops for the teachers about e-learning and how to apply it in educational situations. Encouraging teachers to apply for advanced training courses in the field of applying the modern applications in the education process.

Keywords: The extent of availability, Effective teaching competencies, Teachers of district of Petra , Distance-learning.

المقدمة:

التعليم هو الركيزةً الأساسيةً في سباق التقدم ومواجهة تحديات المستقبل، وهو الجسر لتحقيق التنمية الشاملة الاجتماعية والعلمية والاقتصادية في سياق التحولات التي تواجه مستقبل الإنسانية، ومن التحديات التي تواجه دول العالم اليوم، ظهور الحاجة إلى تعليم نوعي مساير لمعايير التعلم والتعليم الجيد باعتباره الأساس الذي يبنى عليه التعلم مدى الحياة.

وظهرت العديد من التطورات التكنولوجية في الفترة الأخيرة، والتي هدفت إلى إعادة النظر في أساليب التعليم والتعلم وتطويرها في جميع الدول وعلى رأسها الأردن وكان الهدف منها؛ جعل المتعلم أكثر فعالية، وجعله المحور الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، فقد شهدت تطبيقات الحاسوب التعليمي انتشاراً واسعاً، وأصبح استخدام الحاسوب في التعليم يزداد يوماً بعد يوم لما

له من تأثير كبير على تحسين جودة العملية التعليمية، من اختصار الوقت والجهد، ومساعدة المعلم والمتعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (أبو زيد،2011).

ومع هذا التقدم التكنولوجي يجب على المؤسسات التعليمية معرفة طرائق تزويد المتعلمين بهذه الثقافة لذا يجب عليها؛ تمكينهم وتوجيههم على فهم عالمهم المعاصر والتعايش معه.وظهرت العديد من حركات الإصلاح التي تنادي بضرورة تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم وتوظيف طرائق التعلم المدمج التي تجعل المتعلم أكثر نشاطاً وتفاعلاً مع هذا التطور، وتزيد من دافعتيه نحو التعلم (الموسى والمبارك،2008).

وبذلك سعت العديد من الدراسات إلى الدمج المباشر لطرائق التدريس الفعال في سياق التعلم الإلكتروني؛ ومن أبرز تلك الدراسات دراسة بابنك وبابوكا (Papanik & Boubouka, 2011) والتي أكدت على إمكانية دمج التعلم النشط والتعلم التعاوني والتربية العملية بالحاسوب، وأكدت هذه الدراسة على أهمية إشراك المتعلمين في مشروعات وأنشطة يوظف بها التفكير، والتخطيط، والتقييم، والاندماج، والتفاعل؛ مما يساعد على توفير الوقت والجهد.

ويعتمد تقديم التعلم باستخدام أدوات التكنولوجيا على طريقة تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة فاعلة، من خلال مجموعة من الخصائص الايجابية كاختصار الوقت، والجهد، والكلفة الاقتصادية، وتوفير بيئة تعليمية متفاعلة جذابة لكل من المدرسين والطلبة يتّم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان، والسماح للطلبة بالتعلم في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم (أحمد،2016).

والمعلم هو العنصر البشري الفعال الذي يقع على عاتقة العبء الأكبر في توظيف التعلم الإلكتروني، وذلك بما يتوفر لديه من مهارات وقدرات, فلم تعد مهمة المعلم مقتصرة على تقديم المعلومات باستخدام الوسائل التقليدية وإنما عليه معرفة أدوات العصر التي توفر له فرص الحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة العالمية والإقليمية وكذلك التواصل مع الآخرين.

ويستعمل للتعليم عن بعد عدة تعريفات وتسميات، منها: التعليم الإلكتروني والتعليم بالانترنت والتعليم الافتراضي، ونظراً لما بينها من فوارق دقيقة مميزة، فإننا نعتمد، في هذا السياق، تعريفاً شاملاً يربط بالتعليم عن بعد ألا وهو "مجموعة من السياقات التعليمية المختلفة التي يتمّ نهجها وفقاً لأساليب تعليمية متنوعة ومنها: التعليم الإلكتروني، والتعليم من خلال شبكة الإنترنت وعبر الفصول الافتراضية المتزامنة منها وغير المتزامنة" (الزهو،2016).

وبالرغم من أن التكنولوجيا تلعب دوراً أساسياً في التعليم عن بعد، فإنها لا تؤثر بذاتها على التعلم لأن تركيز المعلم يجب أن يظل منصباً على العملية التعليمية والممارسات والنتائج التعلمية

التي تتحقق، لا على تكنولوجيا الاتصال فقط، ويأخذ في الاعتبار طريقة استعمال هذه التكنولوجيا لتحقيق أهداف التعلم عن بعد، والمساهمة في خلق ثقافة تعلم تركز على المتعلم لتمكينه من المعارف والمهارات العقلية ومهارات التفكير النقدي والمهارات الاجتماعية (غانم،2009).

الإطار النظري والدراسات السابقة

ويمكن القول بأن إعداد المعلم على أساس الكفايات يعد إستراتيجية قائمة على افتراض أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات فعند استخدام التعلم الإلكتروني تزداد أهمية المعلم ويختلف دوره ,بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإلكتروني سيؤدى في النهاية إلى الاستغناء عن المعلم وإلغاء دوره تماماً. بل إن التعليم الإلكتروني لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب ومهارات التعليم الإلكتروني المتمكن من مادته العلمية، الراغب في التزود بكل حديث في مجال تخصصه، المؤمن برسالته أولا ثم بأهمية التعلم المستمر، وعليه تكمن المشكلة في ندرة عدد المعلمين الذين يستطيعون التوظيف الجيد لمصادر وإمكانات التعلم الإلكتروني في عمليه التعليم والتعلم.

مفهوم الكفايات

قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بتوظيفها لمواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (زيتون،2005).

وتعرف أيضاً بأنها مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب (الأحمد،2005).

الكفايات اللازمة للتدريس الفعال

وذكر (سعادة وعبدالله،2001) أن هناك مجموعة من الكفايات اللازمة لأداء تدريس فعال يحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية وهي:

1- أسلوب تحليل النظم واستخدام تقنياته في تحليل نظم العملية التعليمية.
2- ملاحظة سلوك المعلمين المتميزين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات التعليمية من أجل إعداد المعلمين.
3- البحوث التربوية التي تساعد في الكشف عن المتغيرات التي تؤثر في عملية التعليم واستخدامها لاشتقاق الكفايات التعليمية.
4- معرفة آراء ووجهات نظر التربويين للقيام بإعداد وتأهيل المعلمين.

أنواع الكفايات

هناك مجموعة من الكفايات التي يجب على المعلمين امتلاكها قبل عملية التدريس وهي:

1. الكفايات النوعية: وهي المرتبطة بمادة دراسية معينة ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة.ويمكن إجمالها في قدرة المتعلم على:
   - توجيه الملاحظة وتدقيقها.
   -جمع معلومات وبيانات عن طريق الملاحظة..
   - تحليل وترجمة الملاحظات إلى منطوق بسيط.
   - مقارنة وترتيب وتصنيف المعطيات.
   - إبراز العلاقات بين متغيرين أو أكثر.
2. الكفايات المستعرضة: وتسمى أيضا الكفايات الممتدة،و يقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة. إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ويمكن إجمالها في قدرة المتعلم على:
   - العمل في إطار مشروع.
   - تثمين المهن المحلية.
   -القدرة على التقويم الذاتي.
   -تنويع طرائق التعبير.
   - ترشيد الموارد الحياتية: ماء، طاقة (زيتون،2005).

مبادئ إعداد المعلم على الكفايات

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات على عدة مبادئ منها (زيتون،2005):

1. إتقان الطالب المهام المختلفة للتدريب على مستوى عال، وذلك من خلال توفير الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.
2. توفير الإمكانيات المناسبة يجعل الطلاب متشابهين إلى حد كبير في معدل اكتساب المعلومات.
3. التركيز على الاختلافات في التعلم أكثر من التركيز على الاختلافات بين المتعلمين.
4. أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوفر للطالب.
5. ينتهي إعداد المعلم حين يثبت قدرته على أداء العمل التدريسي.
6. معيار النجاح يعتمد على أداء متطلبات العمل الفعلي، فالتقويم يرتبط بالأداء والقدرة على العمل.

مرتكزات التعليم عن بعد

يفتح التعليم عن بعد آفاقاً مبتكرةً لتطوير التعليم بإيجابية وفاعلية في إطار نموذج تربوي،ويوفر تشكيلة متنوعة ونوعية من الوسائل والموارد ومصادر التعلم، ولذلك فإن من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعليم عن بعد، والتي تسهم في تحقيق تعليم نوعي وجيد:

1. توفير الخدمات التعليمية للمناطق البعيدة ونشر التعليم على نطاق واسع.
2. ضمان انفتاح المتعلم على مصادر المعرفة المختلفة والبيئات المختلفة.
3. توفير مصادر تعليمية متنوعة لجميع مجالات التعلم.
4. تعزيز دور المتعلم الإيجابيّ في التعلّم بالاستكشاف والتفاعل وتعزيز حدوث التعلم الإيجابي.
5. دعم وتعزيز التعلم وحدوثه بما يعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم.
6. تطبيق معايير الجودة على المقررات التعليمية الإلكترونية.
7. توفير فرص التعلم وتأهيل المتعلمات والمتعلمين للمشاركة الفعالة في المجتمع وللنجاح في الحياة (مهدي،2018).

البيئة الأسرية والتعليم عن بعد

ساهم التعليم عن بعد في رفع منسوب وعي الأسرة بالعملية التعليمية التعلمية، وبحجم مسؤولية الأمهات والآباء في مواكبة تعليم أبنائهم وخلق دافعية التعلم لديهم، وبناءً عليه؛ فإن هذا البعد الإيجابي يستدعي التعزيز من خلال:

1. الاعتراف بقيمة وإيجابيات التعلم عن بعد، وتخصيص برامج رقمية لهذا الغرض.
2. تفعيل الوظيفة التربوية للأسرة ودمجها في عملية تتبع الأبناء ومواكبتهم، في خلق جو مناسب للتعليم عن بعد والتفاعل الأسري والمجتمعي الإيجابي.
3. .تعزيز وعي الأسر بحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم، وبالأدوار المناطة بهم في عملية التعليم عن بعد.
4. .توفير آليات الحوار لتعزيز ثقافة التعليم عن بعد وشروطها، وترسيخ قيمة التعلم الذاتي في البيئة الأسرية (العشيري،2011).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال التعليم، لم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعرفة وتلقين التلاميذ وشرح الدروس، بل أصبح هو المخطط والمنفذ والمقوم للعملية

التعليمية، وهو المرشد والموجه لتلاميذه في المواقف التعليمية من خلال؛ ما يوفر لهم من خبرات تعليمية مؤثرة وفعالة، وكل هذا لا يتأتى إلا من خلال؛ امتلاكه كفايات متنوعة وكثيرة تتعلق بمهنته، هذه الكفايات أصبحت لازمة لأي معلم، فالمعلم بدونها لا شيء وعمله حينئذ يعتبر مضيعة للجهد والوقت وهدرا للطاقـــة، ومسؤولية المعلم ليست بالهينـــة فهو الناقل لتراث الأمـــة وهو الذي يمد طلابــه ويفيدهم ويعينهـــم على الاتصال الفعـــال والتكيـــف مع محيطهم الاجتماعي والمهني فيما بعد، ومع تطور مهنة التعليم وما يتعرض له العالم من جائحة كورونا ظهرت الحاجة إلى عملية التعلم عن بعد، لذا لم يعد يعول على الشهادة كثيراً فهي لا تعني أكثر من الإجازة في علم من العلوم، حيث انتقل الاهتمام من التركيز على الشهادة إلى التركيز على الأداء في المواقف التعليمية المختلفة، والقدرة على استخدام والتنويع في التطبيقات الحديثة، ويساعد هذا النوع من التعليم بشكل واضح وكبير في رفع سويّة الأفراد والمجتمعات العلميّة؛ إذ إنّه يقدّم بدائل للأشخاص غير القادرين على الذهاب إلى مؤسسات تعليميّة لظرف ما يمنعهم عن ذلك؛ حيث تعمل هذه الطريقة على توظيف قدرات الأشخاص بل وتنميتها بدلاً من إهدارها وضياعها، ويساعد على سد الثغرات التي قد تنجم من نقص هيئة المدرّسين في مؤسسة ما، إلى جانب أنّ هذه الطريقة في عملية التعلم تساعد وبشكل كبير جداً على زيادة الطالب من اعتماده على نفسه، ممّا يؤدّي إلى زيادة تمكّنه من المعلومات التي يدرسها ويطّلع عليها أثناء رحلته التعليمة. يساعد في التغلّب على المشكلات والتحدّيات التي قد تواجه الأفراد أثناء انتظامهم في الدراسة في مؤسّسةٍ تعليميّة ما،كما تساعد في تطوير المعلم لمختلف قدراته وإمكاناته في استخدام الأدوات الحديثة في إيصال المعلومة للطلبة.كما أشارت إليها دراسة (الفار،2017). ولشعور الباحث بوجود مشكلة في الكفايات التدريسية الفعالة لعملية التعليم عن بعد للمعلمين في لواء البتراء جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم.

وعليه تتمحور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

- ما مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟
- يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

- يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير الخبرة العملية؟

أهداف الدارسة

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على الأمور الآتية:

1– معرفة مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم.

2- معرفة إن كان هناك فروق في مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي،الخبرة العملية).

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها:

- دعم التصورات النظرية المرتبطة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أنها:

- تساعد في تطوير أداء وكفايات المعلمين في عملية التعليم عن بعد.
- توفر معلومات لمدراء المدارس والمشرفين عن مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد عند المعلمين.
- توفر معلومات لواضعي المنهاج بأهمية تطوير المنهاج في ظل التطورات الحديثة وما يمر به العالم من تحديات.
- مساعدة وزارة التربية والتعليم في اتخاذ مجموعة من الإجراءات والمتمثلة في إعداد المعلمين وتنميتهم ذاتياً في ظل جائحة كورونا.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على الجوانب التالية:

1- حدود مكانية :أجريت الدراسة على مدارس في لواء البتراء من محافظة معان.

2- حدود زمانية :تمّ تطبيق هذه الدراسة الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

3- حدود بشرية:جميع المعلمين في مدارس لواء البتراء من محافظة معان.

4- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم.

5- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وثبات أداة الدراسة المستخدمة (الاستبانة) التي يعدها الباحث لقياس كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد.

مصطلحات الدراسة

- مدى توافر: الدرجة التي يتم فيها معرفة كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين وتقاس بأداة الدراسة المكونة من (8) مجالات و(42) فقرة.
- كفايات التدريس الفعال: تعرف بأنها مجموع المؤشرات السلوكية التي تعكس الكفايات اللازم توافرها في المعلم أثناء عملية التدريس من تخطيط، تنفيذ،تقويم الدرس كذلك قدرته على إدارة الصف وتنظيمه وخلق الاتصال والتفاعل الصفي،واستخدام أدوات التكنولوجيا والتعامل مع التطبيقات والبرمجيات الحديثة والخاصة بعملية التعلم (زيتون،2005).
- التعليم عن بعد: نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر الوسائط أو أساليب الاتصالات التقنية المختلفة (مهدي،2018).
- معلمو مدارس لواء البتراء:هم جميع المعلمين الذين يقومون بالتدريس في لواء البتراء من محافظة معان من الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020.

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب النظري الذي تطرق لموضوع الدراسة، وجدت الباحثة العديد من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وقد قامت الباحثة بعرضها على النحو الآتي:

دراسة (Vialla &Quigley,2007) بعنوان وجهات نظر طلبة مختارين للخصائص الضرورية للمعلمين، هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر طلبة مختارين للخصائص الضرورية للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (387) طالباً في إحدى المدارس في استراليا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص المفضلة لدى الطلبة: وجود معلم منفتح، ويحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة، وينوع في استخدام طرائق التدريس، ويمتلك مهارات التواصل والاتصال،يستثمر الحصة الصفية.

وأجرى خزعلي والمومني (2010) دراسة بعنوان الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص المفضلة لدى الطلبة: وجود معلم منفتح، ويحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة، وينوع في استخدام طرائق التدريس، ويمتلك مهارات التواصل والاتصال، يستثمر الحصة الصفية.

ودراسة العجرمي (2011) دراسة بعنوان فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)، هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من (اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء) وفق قائمة الكفايات المهنية من إعداد الباحث)، وبناء البرنامج التدريبي. وكانت أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة الملاحظة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على الاختبار التحصيلي، وخلصت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى أفراد العينة.

وأما دراسة أبو شاهين (2011) بعنوان دور الموجه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، تهدف الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة الموجه التربوي في مساعدة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اكتساب مهارات النمو المهني التالية: (مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تطبيق استراتيجيات التدريس المناسبة، مهارة استخدام تقنيات التعليم، مهارة إدارة الصف الدراسي، مهارة تقويم التلاميذ)، والتعرف على آراء المعلمين تجاه مساهمة الموجهين التربويين في نموهم المهني وأثر المتغيرات التالية: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التعليم). تكونت عينة الدراسة من (173) معلماً ومعلمة في محافظة القنيطرة. أظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات المتعلقة بمدى مساهمة الموجهين التربويين في النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين

والمعلمات لصالح المعلمين الذين يحملون أهلية التعليم الابتدائي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات عن مجالات الاستبانة جميعها المتعلقة بمدى مساهمة الموجهين التربويين في النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات الذين لديهم خدمة في التعليم عشر سنوات فأكثر، ماعدا مجال مهارة إدارة الصف الدراسي، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال مهارة التخطيط للتدريس أيضاً. خلصت الدراسة إلى تحسين مساهمة الموجه التربوي في النمو المهني للمعلمين.

ودراسة العتيبي (2012) بعنوان كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى معرفة كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والتي طبقت على معلمي مكتب التربية والتعليم بشمال الطائف.تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مكتب التربية والتعليم بشمال الطائف البالغ عددهم (291) معلماً. واستخدمت أداة الدراسة لجمع البيانات، وشملت (25) كفاية، وتم التأكد من صدق الكفايات بعرضها على محكمين متخصصين، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي مكتب التربية والتعليم بشمال الطائف جميع محاور الكفايات، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة، ومن أبرز التوصيات التي نادت بها الدراسة: ضرورة إلحاق المعلمين المستجدين بدورات تنمي من كفايات التعليم الإلكتروني، وعقد دورات للمعلمين على رأس العمل وتأهيلهم في مجال الحاسوب.

أما دراسة توزكوبارام وكيلي واوستا (Tozkoparam, S.B., Kilic, M.E. & Usta, E, 2015) بعنوان كفايات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين المرشحين في قسم التعليم من جامعة مفلانا في تركيا.وهدفت الدراسة إلى معرفة كفايات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين المرشحين في قسم التعليم من جامعة مفلانا في تركيا وتأثير تكنولوجيا التعليم ومهارات التصميم على هذه الكفايات. وتم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة وطبق نموذج محتوى معرفي للتربية التكنولوجية، واستخدام استبانة لجمع البيانات بالتطبيق القبلي البعدي، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً. وأظهرت النتائج أن نموذج تباك يلعب دوراً في موضوع احتياجات المعلمين حول المعرفة التكنولوجية والتربوية من أجل ضمان التطوير المهني للمعلمين.

وأجرت الزهو (2016) دراسة بعنوان الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لتوظيف التعلم الإلكتروني في عملية التعليم لدي معلمات المرحلة المتوسطة، ومعرفة درجة توافر هذه الكفايات لدى معلمات المرحلة المتوسطة.

وتكونت عينة الدراسة من مدرستين فقط من بين خمس عشرة مدرسة بمنطقة الباحة حيث اشتملت عينة البحث على عينات من المدرستين مدرسة الظفير ومدرسة الباحة بلغت أربع وعشرون معلمة وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من هاتين المدرستين. وأظهرت نتائج الدراسة عن توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى المعلمات بشكل متوسط ثم جاءت كفايات استخدام الحاسب في المرتبة الأولى بدرجة عالية ثم يليها كفايات استخدام الإنترنت التي كانت متوفرة أيضاً بدرجة عالية ثم جاءت كفايات المقرر الإلكتروني وكفايات استخدام نظم إدارة المحتوى التعليمي بدرجة متوسطة، من أبرز المعوقات التي تحد من استخدام الإنترنت لدى المعلمات عدم تجهيز مكتبة المدرسة لخدمة الإنترنت وقلة الحاسبات المتوفرة ونقص التمويل والإشراف على توظيف الإنترنت في التعليم. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بدعم وتنمية كفايات توظيف التعلم الإلكتروني في جميع المواد الدراسية لما له من آثار إيجابية على نتائج التعلم لدى المتعلمين.

ودراسة العدوان (2019) بعنوان درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الأردنية والمعيقات التي تواجههم في لواء الشونة الجنوبية. هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في الأردن والمعيقات التي تواجههم في لواء الشونة الجنوبية، وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن خلال توزيع استبانة على عينة الدراسة المكونة من (30) مدير ومديرة بالطريقة القصدية في المدارس الحكومية الأردنية في لواء الشونة الجنوبية.وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر تجهيزات التعلم الإلكتروني في المدارس الحكومية الأردنية في الشونة الجنوبية جاءت بدرجة متوسطة، وكفايات التعلم الإلكتروني لمديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة ومعيقات التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، المستوى الدراسي، وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين مما عرض من دراسات سابقة اتفاق الباحثين بمختلف التخصصات والمراحل الدراسية مع الدراسة الحالية من حيثُ أهمية توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين وأثرها في العملية التعليمية، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الخصائص المفضلة لدى الطلبة: وجود معلم منفتح، ويحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة، وينوع في استخدام طرائق التدريس،ويمتلك مهارات التواصل والاتصال،يستثمر الحصة الصفية. وكما خلصت بعض النتائج أن الخصائص المفضلة لدى الطلبة:وجود معلم منفتح،ويحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة،وينوع في استخدام طرائق التدريس، ويمتلك مهارات التواصل والاتصال،يستثمر الحصة الصفية. فيما توصلت نتائج بعض الدراسات تحسين مساهمة الموجه التربوي في النمو المهني للمعلمين. وخلصت نتائج بعض الدراسات ضرورة إلحاق المعلمين المستجدين بدورات تنمي من

كفايات التعليم الإلكتروني، وعقد دورات للمعلمين على رأس العمل وتأهيلهم في مجال الحاسوب. وكما أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود بعض النماذج تلعب دوراً في موضوع احتياجات المعلمين حول المعرفة التكنولوجية والتربوية من أجل ضمان التطوير المهني للمعلمين.وأشارت نتائج بعض الدراسات أن أبرز المعوقات التي تحد من استخدام الإنترنت لدى المعلمات عدم تجهيز مكتبة المدرسة لخدمة الانترنت وقلة الحاسبات المتوفرة ونقص التمويل والإشراف على توظيف الإنترنت في التعليم. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بدعم وتنمية كفايات توظيف التعلم الإلكتروني في جميع المواد الدراسية لما له من آثار إيجابية على نتائج التعلم لدى المتعلمين. وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن درجة توافر تجهيزات التعلم الإلكتروني في المدارس الحكومية الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، وكفايات التعلم الإلكتروني لمديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة ومعيقات التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، المستوى الدراسي، وسنوات الخبرة.كما أشارت إليها دراسة كل من دراسة (Vialla &Quigley,2007)، دراسة العجرمي (2011)، دراسة خزعلي والمومني (2010)، دراسة أبوشاهين (2011)، دراسة العتيبي (2012)، دراسة (Tozkoparam, S. B., Kilic, M.E. & Usta, E ,2015)، دراسة الزهو (2016)، دراسة العدوان (2019).

إن أهم ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم، بخلاف الدراسات السابقة التي لم تتطرق لدراسة هذا الموضوع على حد علم الباحثة، وتختلف هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيارها بيئة لم تطبق فيها مثل هذه الدراسات، ويمكن أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى تبحث في طرائق تدريس باستخدام الوسائل والأدوات الحديثة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، حيثُ تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة

تكونَ مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس لواء البتراء، والبالغ عددهم (744) معلماً ومعلمة منهم (194) معلماً، و(550) معلمة خلال العام الدراسي (2021/2020).

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة (200) معلماً ومعلمة وقسمت إلى (70) معلماً و(130) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة العملية.

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات	التكرار		النسبة المئوية	
		الفرعية	الكلية	الفرعية	الكلية
النوع الاجتماعي	ذكر	72	200	%36	%100
	أنثى	128		%67	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	44	200	%22	%100
	أعلى من البكالوريوس	156		%78	
الخبرة العملية	اقل من 5 سنوات	33	200	%16.5	%100
	من 5- 10سنوات	78		%39	
	من 11-15 سنة	61		%30.5	
	من 15 سنة فأكثر	28		%14	

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي: (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس).

الخبرة العملية: اقل من (5) سنوات،(5-10) سنوات، من(10-15) سنة،من 15 سنة فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع:

مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم.

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة قامت الباحثة بتطويرها، وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق والرجوع إلى المتخصصين وأصحاب الخبرة في مجال القياس والتقويم، ومطالعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة كدارسة كل من أبو شاهين (2011) ودراسة العدوان (2019) وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: تضمن المتغيرات الوسيطة: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية.

الجزء الثاني: تكون من (42) فقرة تم تدريجها حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) متضمنة معلومات حول الكفايات التدريسية المتوافرة في مدارس مجتمع الدراسة،حيث ضمّ هذا الجزء ثماني مجالات رئيسية: حيث تقيس الفقرة (1-6) مجال النتاجات،وتقيس الفقرة (7-11) مجال التخطيط، وتقيس الفقرة (12-18) مجال التنفيذ، وتقيس الفقرة (19-23) مجال استراتيجيات التدريس، وتقيس الفقرة (24-28) مجال التقويم، وتقيس الفقرة (29-32) مجال التغذية الراجعة، وتقيس الفقرة (33-36) مجال استخدام أدوات التكنولوجيا، وتقيس الفقرة (37-42) مجال توظيف التطبيقات الحديثة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة اتبعت عدة طرق تمثلت فيما يلي:

أ- الصدق المحتوى: للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال القياس والتقويم والعلوم التربوية، وكان الهدف من التحكيم معرفة مدى مناسبة الفقرات لعينة الدراسة، وتحديد وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد الأخذ بإجابات المحكمين قام الباحث بحذف الفقرات غير المناسبة وإضافة فقرات أخرى مناسبة.

ب- صدق البناء: للتحقق من دلالات صدق البناء الفرضي للأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (35) معلماً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، واستخرجت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المجال ما بين (0.65 – 0.94)، ومع الأداة ككل بين (0.63 – 0.93) والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه وبين العلامة الكلية لأداة الدراسة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.77	0.67
2	0.73	0.65
3	0.71	0.90
4	0.88	0.71
5	0.79	0.92
6	0.80	0.63
7	0.87	0.90
8	0.75	0.88
9	0.66	0.93
10	0.77	0.70
11	0.76	0.75
12	0.84	0.80
13	0.78	0.85
14	0.88	0.88
15	0.65	0.70
16	0.85	0.77
17	0.77	0.86
18	0.89	0.80
19	0.94	0.79
20	0.91	0.92
21	0.73	0.71
22	0.88	0.87
23	0.90	0.93
24	0.77	0.68
25	0.82	0.75
26	0.77	0.82
27	0.89	0.90
28	0.83	0.84
29	0.91	0.95
30	0.93	0.78

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
31	0.80	0.80
32	0.77	0.76
33	0.76	0.81
34	0.89	0.91
35	0.90	0.85
36	0.84	0.78
37	0.78	0.69
38	0.80	0.74
39	0.67	0.75
40	0.88	0.91
41	0.89	0.92
42	0.87	0.82

يتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الأداة

للتحقق من معامل ثبات الأداة فقد تم توزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (45) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة وبفاصل زمني مقداره أربعة أسابيع واستردادها كاملة، وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وبلغ معامل الثبات الكلي (0.91%)، كما تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي لمجالات مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم كما في الجدول (3).

الجدول (3): قيمة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمجالات مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم وللأداة ككل.

المجالات	قيمة الثبات	الفقرات
1- النتاجات.	%0.88	6
2- التخطيط.	%0.87	5
3- التنفيذ.	%0.90	7
4- استراتيجيات التدريس	%0.89	5
5-التقويم	%0.92	5
6-التغذية الراجعة	%0.93	4
7- استخدام أدوات التكنولوجيا	%0.94	4
8- توظيف التطبيقات الحديثة	%0.95	6
الأداة ككل	%0.91	42

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه.

محك الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (موافق بشدة،موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية (1،2،3،4،5) على الترتيب لمجالات مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم، كما تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5-1 = 4

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

الجدول (4): معيار الحكم على مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم.

الدرجة	فئة المتوسطات الحسابية
متدنية	من 1 – 2.33
متوسطة	من 2.34 – 3.66
كبيرة	من 3.67 – 4.99

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير كل مجال من المجلات ومرتبة تنازلياً.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم وللأداة ككل مرتبة حسب المتوسطات الحسابية.

المجال	رتبة المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
توظيف التطبيقات الحديثة.	1	4.51	1.88	مرتفعة
استخدام أدوات التكنولوجيا.	2	4.44	1.75	مرتفعة
التغذية الراجعة.	3	4.27	1.54	مرتفعة
التقويم.	4	4.04	1.33	مرتفعة
التنفيذ.	5	4.00	1.30	مرتفعة
استراتيجيات التدريس.	6	3.95	1.98	مرتفعة
النتاجات.	7	3.81	2.21	مرتفعة
التخطيط.	8	3.72	2.33	مرتفعة
المجموع الكلي		4.09	1.79	مرتفعة

يتضح من جدول (5) أن تقدير المعلمين لدرجة مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لجميع المجالات كانت كبيرة تراوحت متوسطاتها (3.72-4.51) حيث حصل مجال توظيف التطبيقات الحديثة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يساوي (4.51) بينما حصل مجال النتاجات على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي يساوي (3.72).

فيما يلي عرض النتائج ومناقشتها في ضوء كل مجال من حيث الفقرات التي اشتمل عليها:

أولاً: توظيف التطبيقات الحديثة:

يبين الجدول (6) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (توظيف التطبيقات الحديثة).

الجدول (6): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (توظيف التطبيقات الحديثة).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
37	2	أنوع في توظيف التطبيقات الحديثة وفق الأهداف التربوية والتعليمية.	4.23	0.88	مرتفعة
38	6	تعزيز العمل الجماعي وذلك من خلال استخدام التسجيلات الصوتية والمرئية.	4.00	1.55	مرتفعة
39	5	تطبيق التطبيقات الحديثة بالطرق الصحيحة.	4.01	1.78	مرتفعة
40	3	احرص على مشاركة أولياء الأمور في تطوير التطبيقات المستخدمة في العملية التعليمية.	4.17	1.22	مرتفعة
41	4	أراعي الفروق الفردية عند تصميم التطبيقات.	4.07	1.35	مرتفعة
42	1	أحرص عند عملية توظيف التطبيقات على جذب انتباه الطلبة للمادة التعليمية.	4.45	1.10	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة الأولى من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون المجال من (6) فقرات وهي الفقرات من (37- 42) نالت جميع فقرات هذه المجالات على درجة امتلاك كبيرة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.00-4.45).

ثانياً: استخدام أدوات التكنولوجيا:

يبين الجدول (7) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (استخدام أدوات التكنولوجيا).

الجدول (7): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (استخدام أدوات التكنولوجيا).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
33	1	استخدم أدوات التكنولوجيا في عرض المادة الدراسية.	4.33	0.99	مرتفعة
34	2	استخدم أدوات التكنولوجيا في تنفيذ الأنشطة والمهام الخاصة بالمادة الدراسية.	4.22	1.36	مرتفعة
35	3	أنوع في استخدام أدوات التكنولوجيا عند إعداد وتقديم الاختبارات للطلبة.	4.11	1.78	مرتفعة
36	4	استخدم أدوات التكنولوجيا في تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	4.03	2.01	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة الثانية من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (4) فقرات وهي الفقرات من (33- 36) نالت جميع فقرات هذه المجالات على درجة امتلاك كبيرة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.03-4.33).

ثالثاً: التغذية الراجعة:

يبين الجدول (8) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التغذية الراجعة).

الجدول (8): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التغذية الراجعة).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
29	1	أتأمل في ممارساتي التعليمية اليومية باستمرار وأسعى لتطوير قدراتي.	4.34	1.27	مرتفعة
30	2	أستفيد من التغذية الراجعة الواردة من الطلبة والزملاء في العمل، وأولياء الأمور، والمؤسسات المجتمعية.	4.22	1.88	مرتفعة
31	4	أسعى إلى تطوير ممارساتي المهنية وقدراتي للارتقاء بها بما يخدم نوعية وجودة العملية التعليمية.	4.00	2.00	مرتفعة
32	3	أسعى إلى مواكبة التطورات الحديثة فيما يخص عملية تقديم التغذية الراجعة	4.09	1.11	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة الثالثة من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (4) فقرات وهي الفقرات من (29- 32) نالت جميع فقرات هذا المجالات على درجة امتلاك كبيرة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.00-4.34)

رابعاً: التقويم:

يبين الجدول (9) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التقويم).

الجدول (9): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التقويم).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	2	أراعي الفروق الفردية عند إجراء الاختبارات.	4.21	0.96	مرتفعة
25	1	أنوع في استراتجيات التقويم بما يتلاءم مع النتاجات التعليمية.	4.45	1.41	متوسطة
26	3	أبني المعايير المناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات الأدائية.	4.17	1.22	مرتفعة
27	5	أساهم في تقويم المنهاج الدراسية.	3.97	1.39	مرتفعة
28	4	أحرص على مشاركة أولياء الأمور في وضع أدوات التقويم.	4.00	1.39	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة الرابعة من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (5) فقرات وهي الفقرات من (24- 28) نالت جميع فقرات هذه المجالات على درجة امتلاك كبيرة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.97-4.45)

خامساً: التنفيذ:

يبين الجدول (10) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التنفيذ).

الجدول (10): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التنفيذ).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	6	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.85	1.01	مرتفعة
13	5	تقديم المادة الدراسية بتسلسل منطقي.	4.00	1.33	مرتفعة
14	7	مراعاة أنماط التعلم.	3.77	0.99	مرتفعة
15	2	أستخدم أساليب تعليمية مناسبة للطلبة.	4.31	1.87	مرتفعة
16	1	أقدم نموذجاً عملياً إمام الطلبة خلال عملية التدريس.	4.43	2.00	مرتفعة
17	4	تحقيق التكامل الأفقي والعمودي بين المواد.	4.07	1.20	مرتفعة
18	3	تقديم أمثلة ومواقف جديدة لزيادة التعلم عن بعد.	4.12	1.67	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة الخامسة من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (7) فقرات وهي الفقرات من (12- 18) نالت جميع فقرات هذه المجالات على درجة امتلاك كبيرة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.77-4.43)

سادساً: استراتيجيات التدريس:

يبين الجدول (11) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (استراتيجيات التدريس).

الجدول (11): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (استراتيجيات التدريس).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
19	3	استخدم الاستراتيجيات الحديثة في عملية التدريس.	4.01	2.34	مرتفعة
20	1	أنوع في استراتيجيات التدريس وفق الأهداف التربوية والتعليمية.	4.22	1.96	مرتفعة
21	5	استخدم الاستراتيجيات التي تراعي امن وسلامة الطلبة.	3.55	1.81	متوسطة

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
22	4	استخدم الاستراتيجيات التي تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.	3.78	1.31	مرتفعة
23	2	أنوع في الاستراتجيات التي تنمي قدرات الطلبة في توظيف أدوات التكنولوجيا.	4.13	1.14	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة السادسة من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (5) فقرات وهي الفقرات من (19- 23) حيثُ نالت جميع فقرات هذه المجال على درجة امتلاك كبيرة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.78-4.22)، باستثناء فقرة رقم (21) حصلت على درجة امتلاك متوسطة بمتوسط حسابي تراوح(3.55).

سابعاً: النتاجات:

يبين الجدول (12) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (النتاجات).

الجدول (12): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (النتاجات).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها	4.32	1.78	مرتفعة
2	2	تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات.	4.10	1.13	مرتفعة
3	3	تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار أو الإبداع.	4.00	2.23	مرتفعة
4	5	مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.56	1.67	متوسطة
5	6	مواجهة المشكلات الناجمة عن الزيادة في أعداد المتعلمين	3.51	1.34	متوسطة
6	4	إكساب المتعلمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	3.89	1.11	مرتفعة

جاء هذا المجال في المرتبة السابعة من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (6) فقرات وهي الفقرات من (1- 6) حيثُ حصلت الفقرات (1،2,3,6) على درجة امتلاك كبيرة بمتوسطات حسابية(3.89-4.32)، بينما حصلت الفقرات (4،5) على درجة امتلاك متوسطة بمتوسطات حسابية (3.51،3.56) على الترتيب.

ثامناً: التخطيط:

يبين الجدول (13) النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التخطيط).

الجدول (13): النتائج المتعلقة بمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد مجال (التخطيط).

رقم الفقرة	رتبة المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	2	أختار الأنشطة التي تلائم قدرات الطلبة.	3.87	1.78	مرتفعة
8	3	تحديد المعينات والوسائل التوضيحية المتنوعة.	3.62	1.86	متوسطة
9	1	أعد الخطة اليومية والفصلية والسنوية لتحقيق الأهداف الخاصة.	4.00	1.23	مرتفعة
10	5	دراسة التغيرات في العوامل البيئية.	3.50	2.22	متوسطة
11	4	تنفيذ الخطة ومتابعتها	3.59	1.88	متوسطة

جاء هذا المجال في المرتبة الثامنة من حيثُ مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد،حيثُ تكون من (5) فقرات وهي الفقرات من (7- 11) حيثُ حصلت الفقرات (7،9) على درجة امتلاك كبيرة بمتوسطات حسابية (3.87-4.00)، بينما حصلت الفقرات (8،10،11) على درجة امتلاك متوسطة بمتوسطات حسابية (3.50،،3.62،3.59) على الترتيب.

نتائج السؤال الثاني: يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية

التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الرقم	المجال	ذكر (n=72)		أنثى (n=128)		قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	توظيف التطبيقات الحديثة.	4.55	0.44	4.38	0.78	0.54	0.73
2	استخدام أدوات التكنولوجيا.	4.41	0.78	4.32	0.89	0.78	0.89
3	التغذية الراجعة.	4.22	0.94	4.07	1.79	0.94	0.67
4	التقويم.	4.19	0.67	4.00	0.65	0.97	0.71
5	التنفيذ.	4.02	0.88	3.96	0.79	0.63	0.88
6	استراتيجيات التدريس.	3.98	0.54	3.81	0.58	0.94	1.12
7	النتاجات.	3.78	1.98	3.75	1.10	1.10	1.94
8	التخطيط.	3.68	1.78	3.70	1.97	1.34	1.03
	الأداة ككل	**4.10**	**1.00**	**4.00**	**1.06**	**0.91**	**1.00**

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير النوع الاجتماعي في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فرق في مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين سواء كانوا من الذكور أم الإناث.

نتائج السؤال الثالث: يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الرقم	المجال	بكالوريوس (n=44)		غير ذلك (n=156)		قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	توظيف التطبيقات الحديثة.	4.44	0.45	4.34	0.55	0.83	0.55
2	استخدام أدوات التكنولوجيا.	4.29	0.66	4.27	0.61	0.73	0.73
3	التغذية الراجعة.	4.16	0.54	4.20	0.89	0.58	0.67
4	التقويم.	4.06	0.78	4.00	0.78	0.66	0.76
5	التنفيذ.	4.01	0.70	3.97	0.67	0.86	0.89
6	استراتيجيات التدريس.	3.88	0.93	3.91	0.91	1.10	0.53
7	النتاجات.	3.81	0.63	3.84	0.84	1.67	1.22
8	التخطيط.	3.70	0.86	3.69	0.55	0.91	1.67
	الأداة ككل	**4.04**	**0.69**	**4.02**	**0.73**	**0.92**	**0.88**

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل.

نتائج السؤال الرابع: يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير الخبرة العملية؟

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة العملية.

المجال	اقل من5(n=33)		من5-10(n=78)		أكثر من 11-15(n=61)		أكثر من 15(n=28)		قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف		
توظيف التطبيقات الحديثة.	4.33	0.66	4.51	0.68	4.34	0.77	4.42	0.86	1.12	0.03
استخدام أدوات التكنولوجيا.	4.29	0.78	4.43	0.66	3.99	0.68	3.99	0.68	1.34	0.89
التغذية الراجعة.	4.13	0.87	3.99	0.89	4.32	0.96	4.32	0.98	1.98	0.56
التقويم.	3.99	0.91	4.14	0.75	3.81	0.88	4.00	0.91	2.22	0.51
التنفيذ.	4.00	0.78	4.09	0.83	3.99	0.74	3.99	0.58	0.88	0.76
استراتيجيات التدريس.	3.95	0.85	4.00	0.91	3.89	0.91	3.82	0.75	0.98	0.42
النتاجات.	3.68	0.84	3.88	0.82	3.95	0.89	4.07	0.81	1.21	0.66
التخطيط.	3.77	0.99	3.76	0.66	3.68	0.87	3.97	0.76	1.78	0.90
الأداة ككل	4.01	0.84	4.11	0.78	4.00	0.84	4.07	0.79	1.44	0.59

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير الخبرة العملية في جميع المجالات والأداة ككل، باستثناء مجال توظيف التطبيقات الحديثة،ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" (Scheffé) لأثر متغير الخبرة العملية إلى مجال توظيف التطبيقات الحديثة، كما في الجدول رقم (17).

الجدول (17): المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" لأثر متغير الخبرة العملية إلى مجال توظيف التطبيقات الحديثة.

		اقل من 5	10-5	15-11	أكثر من 15
توظيف التطبيقات الحديثة	اقل من 5				
	10-5	0.15			
	15-11	0.03	0.08		
	أكثر من 15	0.07	0.03*	0.12	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الصف وغيره من الصفوف في سنوات الخبرة بين فئة (5-10)،وبين فئة أكثر من (15) ولصالح فئة أكثر من (15) سنوات من الخبرة العملية في توظيف التطبيقات الحديثة.

مناقشة النتائج

- السؤال الأول: ما مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم؟

يتضح من الجداول السابقة (من 6 إلى 13) أهمية كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لما لها من فوائد يعود أثرها على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور بشكل يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، ودورها في مساعدة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية المراد بلوغها، واختيار أحسن الوسائل وأنسبها لتوصيل المعلومات، وكذلك الاستغلال الأمثل للوقت وعدم هدره، فإذا كان المعلم يمثل أحد أهم أركان المنظومة التعليمية فإنه لا يمكن إحداث أي تطوير أو تغيير في التعليم إلا بإعداده وتطويره بما يواكب التطور في عملية التعلم عن بعد، وهذا ما يدعو المهتمين بتطوير المعلم من إدارة مدرسية ومؤسسات تربوية ومن المعلمين أنفسهم إلى إعادة النظر في برامج إعداد وتنمية المعلم بتحديثها والعمل على تحسين

وتطوير القائم منها بشكل مستمر، ومواكبة التغيرات التي قد تطرأ في تكنولوجيا التعليم. فدور المعلم لم يعد ذلك الدور التقليدي الذي يقتصر على الإلقاء والتلقين، بل تحول إلى أدوار أكثر أهمية، فأصبح هو الميسر والموجه والقائد والمصمم التعليمي القادر على خدمة أغراض التعليم والتعلم، ومن هنا جاءت أهمية تنمية وتطوير أداء المعلم الإلكتروني.

ومن أجل تحقيق تنمية أداء المعلم بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني، على المعلمين مواصلة عملية تطويرهم من خلال؛ الحلقات البحثية والاجتماعات فذلك يفيد في تبادل المعلومات ووجهات النظر وبيان نقاط القوة والضعف، مما يساهم في إثراء الجوانب المعرفية لديهم بشكل مستمر وعلى أساس إيجابي يؤدي إلى تدارك ما يواجهونه من مشاكل، وبذلك يتحقق مبدأ التقويم الذاتي،وإضافة إلى ذلك اشتراك المعلم في المؤتمرات والندوات حيث يساهم ذلك في النمو المهني المستمر والذي يكمُن من خلال ما تعرضه هذه الندوات من موضوعات تعليمية مختلفة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من: دراسة (Vialla &Quigley,2007)، دراسة العجرمي (2011)، دراسة خزعلي والمومني (2010)، دراسة أبوشاهين (2011)، دراسة العتيبي (2012)، دراسة (Tozkoparam, S. B., Kilic, M.E. & Usta, E., 2015)، دراسة الزهو (2016)، دراسة العدوان (2019)، والتي أظهرت في نتائجها على ضرورة امتلاك المعلم مهارات التدريس الفعال مع التركيز على كفاية التعليم الإلكتروني والعمل على تطويرها بشكل يساعد في تحقيق أهداف عملية التعليم عن بعد.

- السؤال الثاني: يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟

يلاحظ من جدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في تقدير مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم. وقد تعزي الباحثة السبب إلى أن وزارة التربية والتعليم توفرالتدريب والتأهيل للمعلمين على اختلاف نوعهم الاجتماعي، كما يشكل وجود أقسام الإشراف في كل مديرية حجر أساس في دعم المعلم وتطويره على اختلاف أجناسهم من خلال؛ تقديم التدريب والدعم والمشورة. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من أبو شاهين (2011)، العتيبي (2012)، الزهو (2016)،العدوان (2019) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- السؤال الثالث: يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

يلاحظ من جدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في تقدير مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم وقد يعزى السبب إلى أن المعلمين على اختلاف درجاتهم العلمية لديهم نفس كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد الخاصة بغض النظر عن المؤهل العلمي. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من الزهو (2016)، العدوان (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت مع دراسة أبو شاهين (2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- السؤال الرابع: يختلف مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم باختلاف متغير الخبرة العملية؟

يلاحظ من جدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى إلى متغير الخبرة العملية في تقدير مدى توافر كفايات التدريس الفعال في عملية التعليم عن بعد لدى المعلمين في لواء البتراء من وجهة نظرهم. وقد تعزي الباحثة السبب إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر قد تم تدريبيهم على ورشات خاصة في عملية تطوير كفايات التدريس الفعال بشكل أكبر من المعلمين ذوي الخبرة الأقل. كما يلاحظ من جدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى إلى متغير الخبرة العملية في مجال توظيف التطبيقات الحديثة، وقد تعزي الباحثة السبب إلى أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم القدرة على توظيف التطبيقات الحديثة في عملية التعليم عن بعد بشكل اكبر من المعلمين ذوي الخبرة الأقل بحكم الدورات التدريبية التي خضعوا لها.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أبو شاهين (2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية.واختلفت مع دراسة العدوان (2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

- تقديم دورات تدريبية دورية للمعلمين والمعلمات بعنوان التعلم الإلكتروني وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية.

- دعم وتنمية كفايات توظيف التعلم الإلكتروني في جميع المواد الدراسية لما له من آثار إيجابية على نتائج التعلم لدى المتعلمين.
- تشجيع المعلمين والمعلمات التقدم للدورات التدريبية المتقدمة في مجال توظيف التطبيقات الحديثة في عملية التعليم.
- الإسراع بتطوير البرامج الخاصة باستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم عن بعد والتوسع فيه.

المراجع العربية:

الأحمد، خالد. (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، ط (1) العين، الإمارات.

أحمد، ياسر. (2016). **مقدمة في تقنيات التعليم ومبادئ التعليم الإلكتروني**، ط (1)، مكتبة المتنبي، الدمام، السعودية.

خزعلي، قاسم والمومني، عبداللطيف. (2010). "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص"، **مجلة جامعة دمشق**، دمشق، 26 (3)، ص 142-154.

الزهو، عفاف. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية ببنها**، بالمملكة العربية السعودية، 1 (108)، ص 212-236.

زيتون، كمال. (2005). **التدريس نماذجه ومهاراته**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط(1)، القاهرة، مصر.

أبو زيد، عمرو. (2011). تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الفيوم، مصر، 27(1) ص 213-237.

سعادة، جودت وعبد الله، ابرهيم. (2001)، **تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشرق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

أبو شاهين، دلال. (2011). دور الموجه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دراسة ميدانية لآراء المعلمين في محافظة القنيطرة، **مجلة جامعة دمشق**، سوريا، 2(27)،ص 342-354.

العتيبي، سلطان. (2012). **كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية**، دراسة ميدانية بمكتب التربية والتعليم بشمال الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

العجرمي، باسم. (2011). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008)**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العدوان، لينا. (2019). **درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الأردنية والمعيقات التي تواجههم في لواء الشونة الجنوبية**، رسالة ماجستير غي منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العشيري، هشام. (2011). **تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي والعشرين**، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط (1)، العين، الإمارات.

غانم، حسن. (2009). **فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

الفار، شهناز. (2017): فعالية برنامج التأهيل التربوي المبني على كفايات المعلمين في تطوير كل من المعرفة البيداغوجية للمحتوى والتكنولوجية البيداغوجية لمحتوى العلوم لمعلمي الضفة الغربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 37 (1)، ص229 – 254.

مهدي، حسن. (2018). **التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي**، دار الشرق للنشر والتوزيع، ط (1)، عمان، الأردن.

الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد. (2008). **التعليم الإلكتروني الأسس والتصنيفات**، مؤسسة شبكة البيانات للنشر والتوزيع، ط (1)، الرياض، السعودية.

المراجع الأجنبية

Papanik, K. & Boubouka, M. (2011). Promoting Collaboration in a Project-Based E-Learning Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 135-155.

Tozkoparam, S.B., Kilic, M.E. & Usta, E. (2015). The Effect of Instructional Technology and Material Design Course to Teacher Candidates Ganiing of Techological pedagogical Content Knowledge Competencies. *Online Submission*, 2(1)44-56.

Vialla, W. & Quigley, S. (2007). *Selective students' views of the essential Characteristics***.** University of Wollongong, Australia.

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن

مريم حسني حمد محروم* و صالح سالم سويلم الخوالدة**

تاريخ الاستلام 2021/1/4 تاريخ القبول 2021/3/29

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي لتطبيق هذه الدراسة، وتم اختيار عينة متيسرة تضمنت (30) شخص مصاب بإضراب الشخصية الحدية في الأردن، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعة التجريبية بواقع (15) فرد، والمجموعة الضابطة بواقع (15) فرد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الاندفاعية المكون (21) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات (الإلحاح، عدم المثابرة، البحث عن الإحساس)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي، وتصميم مقياس الاندفاعية كأدوات لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها توصلت الدراسة إلى أهم النتائج:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى المجموعة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الاندفاعية تبعاً لمتغير المجموعة وكانت الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاندفاعية في القياسين القبلي والتتبعي، لأبعاد (الإلحاح، وعدم المثابرة، والبحث عن الإحساس). وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بمايلي: وضع برامج تدريبية علاجية مستنده إلى العلاج الجدلي للحد من المشكلات السلوكية وإكساب المرضى سلوكيات إيجابية، لخفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية، لدعم التوافق النفسي والاجتماعي لهم ومساعدتهم وتدريبهم على خطوات ومهارات ضبط النفس والتحكم في الانفعالات.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي، الاندفاعية، مضطربي الشخصية الحدية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* Email: mmahroum@yahoo.co

** قسم الإرشاد النفسي والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

The Effectiveness of Counseling Program Based on Dialectical Behavioral Therapy in Reducing Impulsivity among Borderline Personality Disorder in Jordan

Maryam H. Mahroum and **Saleh S. Al Khawalda**, *Department of Psychological Counseling and Mental Health, International Islamic University of Sciences, Jordan.*

Abstract

The current study aimed to examining the effectiveness of counseling program based on dialectical behavioral therapy (DPT) in Reducing Impulsivity among borderline personality disorder (BPD) in Jordan. The semi-experimental approach was adopted to apply the study and a sample consisting of (30) people diagnosed with the borderline personality disorder (BPD) was selected and randomly distributed to an experimental group by 15 individuals, and a control group by 15 individuals. To achieve the objectives of the study, a scale for the Impulsivity was prepared and it consisted of (21) items distributed to three fields (Urgency, Sensation Seeking , and lack of Perseverance). To achieve the objectives of the study, the researcher prepared the training program as well as the scale as tools for data collection from the study sample. After confirming the validity and reliability of the tool, the study concluded that there are statistically significant differences at sig. ($\alpha \leq 0.05$) due to the group in the post-test for the dimensions of the Impulsivity scale according to the variable of the group in favour of the experimental group and no statistically significant differences at sig. ($\alpha \leq 0.05$) among the means of the scores of the experimental group on the Impulsivity scale in the pre and post tests for the dimensions of (Urgency, Sensation Seeking, and lack of Perseverance). According to the conclusions, the researcher recommends setting treatment training programs based on theDialectical Behavior Therapy - DBT to alleviate the behavioral problems and give positive behaviors to the patients to reduce Impulsivityamong people with the Borderline personality disorder (BPD). This is to support their psychological and social compatibility and help and train them on the steps and skills of self-control and control of emotions.

Keywords: Dialectical Behavior Therapy -DBT, Borderline Personality Disorder (BPD), Impulsivity.

المقدمة:

ويعد اضطراب الشخصية الحدية (Borderline personality disorder) من أبرز اضطرابات الشخصية التي حظيت باهتمام كبير من قبل المختصين والعاملين في المجال النفسي في الوقت الحاضر، وذلك لما يتصف به اضطراب الشخصية الحديّة (BPD) من العديد من الأعراض المتعددة والمتداخلة والمثيرة للجدل، مثل الاندفاعية، والسلوك المؤذي للذات وللآخرين، والتقلبات الانفعالية الحادة، وانخفاض الأداء العام، وشدة مشاعر الحزن واليأس، الأعراض الهذائية والتفككية (Bernard & Walburg, 2020; Bozzatello & Bellino, 2016).

كما ويتصف مضطربي الشخصية الحدية بالاندفاعية العالية وبالتالي قيامهم بسلوكيات يصعب إيقافها، وبذلك يكونوا أكثر عرضة للتعرض للعنف ولإيذاء الاخرين، وكثرة نوبات الغضب لديهم،الذي قد يصل إلى إيذاء النفس وارتكاب كثيرمن الحماقات الضارة، التي يمكن أن تصل إلى التفكير أو محاولة الانتحار (Mulay, Waugh, Fillauer, Bender, Bram, Cain & Skodol, 2019).

كما أشار (Hahn, Simons & Hahn, 2016) الى ارتفاع نسبة السلوكيات الاندفاعية عالية الخطورة بين مضطربي الشخصية الحدية، حيث ظهر سلوك تعاطي المخدرات بنسبة (10.6-14.6٪) وظهر سلوك الجنس غير المحمي (21٪)؛ وسلوك ايذاء الذات الغير الانتحاري -50) 80٪) المقامرة 69.5٪؛ والعلاقات الجنسية العرضية التي تزيد من المخاطرللأمراض المنقولة جنسياً (46٪) اضطراب الأكل (16.9-53.8٪) القيادة تحت تأثير المواد (16.7-18.4٪)، والسلوك غير المنضبط (4.313–٪)، والتسمم العام (16.3-16.7٪). كما توجد سلوكيات اندفاعية محفوفة بالمخاطر مثلسلوك ايذاء الذات الغير الانتحاريخطر شديد وفوري على حياة الفرد، على الرغم منسلوك ايذاء الذات الغير الانتحاري، (الاصابة المتعمدة للفرد بجرح اليدين دون نية الموت) ، يحدث في غياب نية الانتحار، وأكد كراوسو واخرون (Krause-Utz et al., 2019) أن للاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية تكون لها عواقب وخيمة، حيث يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالسلوك الانتحاري المحفوف بالمخاطر والصعوبات في إنشاء والحفاظ على علاقات هادفة مستقرة.

زاد الاهتمام بعلاج اضطراب الشخصية الحدية في الآونة الأخيرة نظرا للانتشار الواسع لهذا الاضطراب وتأثيره على حياة الأفراد بشكل عام وصحتهم النفسية بشكل خاص، حيث يشكل اضطراب الشخصية الحدية ما بين (1.5–5%) من عامة المجتمع، وينتشر بنسبة (10%) بين المرضى النفسيين المراجعين للعيادات الخارجية، ويشكل (15%-20) من المرضى النفسيين

نزلاء مستشفيات الصحة النفسية Dammann, Riemenschneider, Walter, Sollberger, Küchenhoff, Günde&Gremaud-Heitz, 2016).

ويُعد العلاج الجدلي السلوكي (Dialectical Behavior Therapy) مدخلاً علاجياً حديثاً، تم تطويره على يد مارشالينهان (Marshia Linehan) عام (1993)، وذلك خصيصا لعلاج اضطراب الشخصية الحدية، حيث أظهر فعالية في خفض العديد من أعراض اضطراب الشخصية الحدية، مثل أعراض أيذاء الذات ومحاولات الانتحار، ونوبات الغضب والاندفاعية وأعراض الاكتئاب، وعمل على تحسين العلاقات البينشخصية والتوافق الاجتماعي والشخصي، والاتزان الانفعالي (Kleiber, Felder, Ashby, Scott, Dean, &Dimidjian, 2017).

كما ويهدف العلاج الجدلي السلوكي إلى تدريب المضطرب على تعلم مهارات حياتية جديدة، تساعده على إعادة تنظيم انفعالاته، وتحمل الضغوط والأزمات، وتحسين علاقاته البينشخصية، وخفض اندفاعاته (Linehan et al., 2015)، حيث يركز على محاولة التعديل من طريقة الفرد الخاطئة والمتناقضة في التفكير، ومن ثم يساعده على تغير سلوكه المشكل، بالإضافة إلى بث القيم والمعتقدات المنطقية للشخصية الإنسانية، لدفعها للتوافق والإنتاج، ومواصلة الجهد والعمليات العقلية بدلا من المعتقدات اللامنطقية وغير الواقعية (Fitzpatrick, Bailey & Rizvi, 2019).

وتأتي هذه الدراسة، كمحاولة للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الاردن.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

بدأ إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة من خلال عملها في قسم الصحة النفسية والعقلية في مستشفى الملك المؤسس عبدالله الجامعي، حيث لاحظت بان مضطربي الشخصية الحدية يعانوا من الاندفاعية، والتيتتسبب لهم بالعديد من المشاكل في الحياه اليومية على مستوى العائلة والأصدقاء أو في مجال العمل أو الدراسة، كما ويشكل عائقا في طريق تحقيق إنجازاتهم، أو حتى الأهداف الحياتية الخاصة التي يسعوا لتحقيقها، وتزيد من شعورهم بالألم النفسي الداخلي، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة عند مراجعة الباحثة للأدب السيكولوجي، حيث أظهرت الدراسات أن مضطربي الشخصية الحدية يتميزوا بعدم الاتزان العاطفي، في الاندفاعية، وصعوبة التأقلم مع الذات ومع الآخرين، والشعور المتواصل بالفراغ والوحدة ووجود الأعراض الكتائبية لديهم، وقد تتفاقم تلك المشكلة لديهم لدرجة أن يقدموا على إيذاء الذات وقد تصل الى محاولات الانتحار (Alberdi-Paramo, Saiz-Gonzalez, Diaz-Marsa, & Carrasco-Perera, 2020).

بالإضافة إلى ذلك لاحظت الباحثة خلال عملها مع مضطربي الشخصية الحدية تفاوت واضح في استجابتهم للعلاج الدوائي وطرق العلاج النفسي التقليدية، وعدم الالتزام بالخطة العلاجية وبالتالي تأخر مدة علاجهم، وهذا ما أكده فيتزباتريك واخرون (Fitzpatrick, Bailey, & Rizvi, 2019)، حيث أكد أن السمة المشتركة لمضطربي الشخصية الحدية هو الميل إلى عدم الالتزام بالعلاجات الدوائية والتوقف في مراحل العلاج النفسي المبكر، وبالتالي وجدت الباحثة بأن هنالك حاجة ماسة لإيجاد طرق علاج أخرى وجديدة، تترك أثراً طويل المدى لمساعدة هؤلاء المضطربين في العودة إلى حياتهم الطبيعية، وخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية، مثل العلاج الجدلي السلوكي، الذي ظهر عام 1991، والذي أثبت فعالية في علاج أعراض اضطراب الشخصية الحدية أكثر من أي علاج نفسي آخر، وأدى ذلك إلى زيادة مستوى الاندفاعية، والابتعاد عن وإيذاء الذات وسلوكيات الانتحار (Bozzatello&Bellino, 2016)، لذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاندفاعية تعزى للتفاعل مع البرنامج الإرشادي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاندفاعيةتعزى للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاندفاعية في القياس التتبعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبيها النظري والتطبيقي، وكما يأتي:

- الأهميـــة النظـريـــة:

1. رفد المكتبة الأردنية بمثل هذه الدراسة التي تتناول فاعلية العلاج الجدلي السلوكي فى التخفيف من حدة بعض أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى مضطربي الشخصية الحدية.

2. توفير إطار نظري وأدبي تربوي لمفهوم اضطراب الشخصية الحدية وأعراضه والعوامل المؤثرة فيه والنظريات المفسرة له.
3. عرض مفصل للعلاج الجدلي السلوكي ومعرفة فنياته وأساسياته وآلياته وخطواته والنظريات القائم عليها وأهميته في علاج الاضطرابات النفسية.
4. حداثة الدراسة، وتغطيتها لجانب من النقص الموجود في الدراسات المحلية والعربية، كونها من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثة التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية، خاصة وإن العلاج الجدلي السلوكي لم يحظ بالاهتمام الذي حظيت به مدارس العلاج النفسي، مثل المدرسة المعرفية والسلوكية والتحليلية، رغم أهميته المعاصرة لتمكين الإنسان من الاندماج في واقعه وتعزيز قدرته على تحمل المسئولية.

- الأهميــة التطبيقيــة:

1. بناء برنامج علاجي إرشادي ذو محتوى شامل، يضم مجموعة من مهارات التعامل مع مضطربي الشخصية الحدية من أجل خفض الاندفاعية المضطربة من خلال تدريبهم على كيفية استخدام أساليب تعديل السلوك والاستفادة منها. وتدريبهم أيضا على مهارات وفنيات العلاج الجدلي السلوكي، وكيفية التعرف على المظاهر الرئيسة للاندفاعية.
2. الاستعانة بالبرنامج العلاجي المعد والخاص بالعلاج الجدلي السلوكي في تخفيف حدة بعض الأعراض التي تتواجد لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، مما يسهم في التخلص من بعض المشكلات التي يوجهونها على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو على السلوكياتالاندفاعية وصولاً إلى التوافق النفسي والاجتماعي المأمول لهم.
3. إمكانية الاستفادة من البرنامج الإرشادي في العديد من الأغراض البحثية والتطبيقية على عينات مماثلة.
4. الاستفادة من المقياس المعدة لقياس أعراض الشخصية الحدية وقياس الاندفاعية استنادا إلى مفاهيم العلاج الجدلي السلوك في تطبيقها على عينات مماثلة.
5. إمكانية استخدام المرشدين النفسيين والعاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي لهذا البرنامج في خفض الاندفاعية لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية.
6. تفيد نتائج الدراسة الحالية في انطلاقة بحوث تربوية مستقبلية أخرى.

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

- اضطراب الشخصية الحدية: ويعرف على انه: سلوكيات ثابتة من الانحراف عن السلوك السوي، حيث يدرك الفرد ذاته والأخرينوالأحداث بصورة غير مماثلة لأفراد الثقافة التي يعيش فيها، وتتميز بنمط من عدم الاستقرار في الاندفاعية، وصورة الذات، والوجدان، والاندفاعية الملحوظة، والتهور في السلوك، وعدم الاستقرار الوجداني، والغضب، وسلوك انتحاري أو تشويه بالذات، واضطراب الهوية، والشعور بالفراغ، والخوف من تخلي أو هجرة الآخرين، (American Psychiatric Association (APA), 2013, 663). وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على قائمة أعراض الشخصية الحدية المستخدمة في هذه الدراسة والمستند على الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الخامس.

الاندفاعية Impulsivity: وتعرف على انها:هي الضعف في السيطرة على السلوك وعدم أخذ الوقت الكافي في التفكير قبل القيام بالفعل، ومحاولة إنجاز المهام قبل الفهم الكامل للتعليمات، مع إظهار الندم عندما تقود هذه الافعال الى اخطاء ونتائج سلبية، كما انها نزعه للفعل بشكل ملح مباشر دون الاخذ بالاعتبار بالنتائج السلبية او تقليل من اهميه هذه النتائج والتوابع، وبالتالي الفشل في مقاومه الدافع والاغراء والذي من المحتمل ان يكون مؤذيا للشخص نفسه او للأخرين، وهي قضيه أساسيه للسلوك الانساني (DeYoung, 2011). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي سيحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على مقياس الاندفاعية الذي قامت الباحثة بتطويره وتحكيمه من قبل المحكمين والمعد خصيصا لهذه الدراسة.

البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي: Counseling Program

يعرف الإرشاد الجدلي السلوكي على أنه نوع من أنواع الإرشاد النفسي حيث ينتمي إلى الإرشاد المعرفي السلوكي الي تم تطويره بواسطة العالمة لينهان، وذلك بهدف للتعامل مع الظواهر النفسية والمعتمد على فكرة إحداث التوازن بين التقبل والرغبة في التغيير، من خلال تسليط الضوء على التناقضات في حياة الفرد والعمل على التوفيق بينهما، بالإضافة إلى التغلب على كل ما يشوه البناء المعرفي ويعوق حياة الفرد، وتحقيق التغيير الإيجابي في حياة الفرد الشخصية،، والتركيز على تحسين مهاراته الحياتية، وذلك باستخدام الفنيات والاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها، والتي تشجع الفرد على الاقتناع بالمنطق وضرورة تحمل الضغوط الحياتية والأزمات ومحاولة تغيير طريقة تفكيره في التعامل معها بشكل صحيح. (Linehan, 1993).

ويعرف العلاج الجدلي السلوكي اجرائيا في الدراسة الحالية على أنه شكل من أشكال الارشاد النفسي المخطط والمنظم، والذي يستند إلى مهارات العلاج الجدلي السلوكي، وأهمها: مهارات

اليقظة الذهنية، مهارات العلاقة البينشخصية الفعالة، ومهارات التنظيم الانفعالي، ومهارة تحمل الضغط، وذلك من خلال أعداد وتطبيق مجموعة من الجلسات الارشادية، وذلك بهدف خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية، والذي تكون من (14) جلسة إرشادية، بواقع جلستين أسبوعيا، ومدة كل جلسة ساعة ونصف.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بكفاءة وجدية أفراد الدراسة في الإجابة على المقاييس المستخدمة، وما ستؤول اليه هذه الدراسة إلى تطبيقات عملية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: اضطراب الشخصية الحدية

مفهوم اضطراب الشخصية الحدية

عرفت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) (WHO) اضطراب الشخصية الحدية: بأنها توفر العديد من خصائص عدم الاستقرار الانفعالي، وكثيرا ما تكونصورة الشخص عن نفسه وأهدافه وميوله الداخلية بما فيها الجنسية غير واضحة أو مضطربة، كما يوجد استعداد للدخول طرفا في علاقات عنيفة وغير مستقرة تؤدي إلى أزمات عاطفية متكررة وقد تصاحبها جهود مكثفة لتجنب الهجر وسلسلة من التهديدات بالانتحار أو الاقدام علىايذاء النفس (ICD, 10 -2010) .

ويعرفه حدار (2013) على انه الشخصية التي تتميز بعدم الاستقرار العاطفي ولعلائقي والسلوكي، وباضطراب الهوية وصورة الذات وعدم الاستقرار والاندفاعية لهؤلاء الأفراد لديهم سلوكيات غير متوقعة (القيادة الخطيرة، والشجار) والإقدام على الفعل الموجه نحو إيذاء الذات وتكون العلاقة البين شخصية غير مستقرة، فالفرد يتأرجح بين التبعية والعدائية والحط من شان الأخر، كمايتميز هذا الاضطراب بالشعور بالفراغ، والملل والنقص وبالاستجابات المزاجية (حزن، غضب، اكتئاب).

كما عرفته **عبد النبي** (2019) على انه السلوك الذي يعكس عدم تحمل الفرد الفراغ الشديد والاستمرار في الجهد لتجنب الهجران، والاندفاعية التي يحتمل فيها إيذاء الذات، وتكرار السلوك الانتحاري أو الإيماءات والتهديد به والتقلب المزاجي الدائم مع عدم الاستقرار الوجداني، ونوبات متكررة من الهياج، بالإضافة إلى اضطراب الهوية مع إحساس الذات بعدم الاستقرار بشكل واضح، وعلاقات مشوشة وأفكار عابرة بارانويدية وأفكار مرتبطة بالضغوط والشك غير المنطقي.

أما الطلب (2020) فقد عرفه على أنه اضطراب الشخصية الحدية على انه اضطراب عقلي خطير له نمط مميز من عدم الاستقرار في تنظيم المشاعر، والتحكم في الاندفاع، والعلاقات البين شخصية، وإدراك الذات ويكون فيه الفرد على الحدود ما بين المرض النفسي والعقلي، ويتميز بعدم الاستقرار في المشاعر والعلاقات مع الأخرين، والسلوك المنافع، ويتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته عن فقرات النسخة المختصرة من قائمة أعراض اضطراب الشخصية الحدية المستخدمة في الدراسة الحالية

محكات تشخيص اضطراب الشخصية الحدية:

أشارت الادبيات السابقة أن اضطراب الشخصية الحدية يتبلور في مرحلة المراهقة أو الرشد المبكر، ويمكن ان يؤجل إلى مرحلة منتصف العمر، ولا يظهر عند الأطفال إلا في حل كانوا يعيشون في بيئات قاسية وغير آمنة ويعانون من سوء المعاملة الجسدية و/ أو الجنسية، أو لديهم مشكلات في الهوية، لذلك يتم تشخيصه في فترة المراهقة أو الرشد المبكر،كون سمات الشخصية تصبح أكثر تحديدا بعد هذه المرحلة العمرية، ويظهر الاضطراب في بدايته في شكل نوبات من فقدان السيطرة على الانفعالات والسلوكيات الاندفاعية ومستوى شديد من الألم النفسي (Paris, 2010).

أولا: يندرج اضطراب الشخصية الحدية من اضطرابات الشخصية التي تقع في المحورالثاني في الدليل التشخيصي والإحصائي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطبالنفسي (APA, 2013) حيث يتم تشخيص اضطراب الشخصية الحدية وفقا لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) بانه نمط عام من التقلب وعدم الثبات في العلاقاتمع الآخرين، وكذلك فيما يتعلق بصورة الذات والعواطف مع الاندفاع الشديد (فيالسلوك والوجدان) ويبدأ في مرحلة الرشد المبكر.

ثانيا: وطبقاً للمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-10) يتم تصنيف اضطراب الشخصية الحدية تحت مسمى اضطراب الشخصية الغير متزنة انفعاليا.

النمط الاندفاعي: كي يشخص أحد ما انه من النمط الاندفاعي، عليه ان يحقق ثلاثة شروط على الأقل، واحد منها يجب ان يكون الشرط رقم (2) وهي كما يلي:

1. ميل واضح لان يتصرف بشكل غير متوقع وبدون تفكير متعقل بالنتائج.
2. ميل واضح لان يقوم بسلوك مشاكس، وان تكون لديه نزاعات مع الآخرين، خاصة عندما تعارض أو تنتقد الأفعال الاندفاعية.

3. حدوث نوبات متكررة من نوبات الغضب أو العنف مع عدم القدرة على التحكم في الانفجارات السلوكية الناتجة عنها.
4. صعوبة في المداومة على أداء أي فعل لا يحصل في نهايته على نتيجة فورية.
5. مزاج غير مستقر ومتقلب (اندفاعي ومتلون).

النمط الحدي

ان تتوافر فيه ثلاث أعراض على الأقل من الشروط المذكورة في النمط الاندفاعي، بالإضافة إلى تحقيق أثنين على الأقل من الشروط التالية:

1. وجود شك واضطرابات في صورة الذات، وفي الأهداف وفي الرغبات الداخلية.
2. الانخراط في علاقات شديدة وغير مستقرة والتي تؤدى غالباً إلى أزمات انفعالية وعاطفية حادة.
3. محاولات حثيثة من أجل تجنب الهجر.
4. تهديد أو أفعال متكررة بإيذاء الذات.
5. إحساس وشعور مزمن بالفراغ الذاتي.
6. ظهور سلوكيات اندفاعية مثل التهور في قيادة السيارات أو الملامح الجوهرية.

- **التشخيص الفارقي :**

يتم اللجوء إلى التشخيص الفارقي بين الشخصية الحدية وكل من اضطرابات الشخصية النرجسية، الزورية والهستيرية في الصفات التالية وهذا حسب ما جاء به (عبد الرحمن إبراهيم 93:2006):

- اضطراب الشخصية النرجسية (الذي يتميز بوجود مشاعر بالفوقية والحاجة إلى الإعجاب من قبل الآخرين).
- اضطراب الشخصية الزورية (الذي يتميز بعدم الاستقرار والانفعال)
- اضطراب الشخصية الهستيرية (الذي يتميز بعدم الاستقرار والاندفاعية) إلا ان وهذه الأخيرة لا تشمل على سلوك مدمر للذات أو مشاعر بالوحدة.

كما ويتداخل اضطراب الشخصية الحدية مع اضطراب المزاج، حيث تظهر أعراض اضطراب الشخصية الحدية مشابهة لأعراض اضطراب المزاج، ولكن تتميز الشخصية الحدية بالتميز الذاتي من خلال سوء الاندفاعية والشعور بالفراغ العميق والشعور بالوحدة، ووجود صور من الهذاءات في الشخصية الحدية والتي تتواجد في الشخصية الفصامية النمطية، لكنها تعد أعراض عابرة في

الشخصية الحدية، كما وتختلف عن الشخصية البارانويدية والنرجسية في ان هذه الأعراض تختلف عن الشخصية الحدية من حيث الاستقرار النسبي وصورة الذات والغياب النسبي للجانب المدمر والاندفاعية، تشترك الشخصية الحدية مع الشخصية المعادية للمجتمع في السلوك المراوغ ومع ذلك فان الشخصية المعادية للمجتمع تسعى إلى الحصول على الربح والسلطة والمنفعة المادية (APA,2013).

- **أعراض اضطراب الشخصية الحدية:**

أشارت لينهان (lienhan,1993) ان ابرز ما يميز اضطراب الشخصية الحدية هو عدم الاتزان الانفعالي وسوء الاندفاعية والاندفاعية والتي تعود إلى اضطراب الهوية والاختلال في صورة الفرد لذاته أو عمله أو أصدقائه مع اضطراب العلاقة بالآخرين، كما انهم يعانون على وجه العموم من عدم تحكم وعدم استقرار في استجاباتهم الانفعالية، حيث تكون ردود أفعالهم مبالغ فيها، مع وجود صعوبات تتعلق بنوبات اكتئابيه، وقلق، وتهيج بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بالغضب والتعبيرات الغاضبة وهو ما قد يؤدى إلى الأضرار بالعلاقات بالآخرين، كما وضحت لينهان بان مضطربي الشخصية الحدية يعانوا من الحساسية المفرطة تجاه الإشارات (العلامات) العاطفية البسيطة التي يبديها الآخرون، بالإضافة إلى فقدانهم للتحكم المعرفي، حيث يسود لديهم التفكير الحدي المضطرب لديهم، وكذلك وجود هذائات حول الذات تحدث أحياناً نتيجة للمواقفالمثيرة للتوتر، وعادة ما تتوقف عند زوال التوتر، كما وأكدت على انهم يفقدون إحساسهم كلية ويشعرون بالخواء ولا يعرفون من هم. (lienhan,1993)

كما أشار كابلن (Kaplan, YaziciGulec, Gica, & Gulec, 2020) ان مضطربي الشخصية الحدية تظهر لديهم أعراضا ذهانية في بعض الأحيان وذلك بسبب الإفراط في قيمة الأفكار التافهة والشعور بالاغتراب عن الواقع وأفكار مرجعية مؤلمة وأعراض شبه ذهانيه ولكنها عابرة كالأوهام والهلاوس، كما انهم يفتقرون الى معالجة المعلومات قبل المعرفية، والتطرف في إدراك المواقف والأشخاص المحيطين، فيطغى على تفكيرهم ثنائية القطب فأما كل شي او لا شي، ويعود سبب ذلك الى عجزهم في معالجة محتوى التفكير لديهم، ويظهرون قصورا في عمل الذاكرة يظهر في الارتباك، والمبالغة في التعبير عن المشاعر، والقلق والاكتئاب، والانتفاع نتيجة لسيطرة الاضطراب العاطفي لديهم

أسباب الإصابة اضطراب الشخصية الحدية:

بالرغم من انه لا توجد أسباب محددة تسبب حدوث اضطراب الشخصية الحدية، كما أنها تختلف من فرد لأخر، ومن ثقافة لأخرى فانه يمكن الأخذ في الاعتبار الأسباب البيولوجية والنفسية والاجتماعية على أنها من الأسباب الرئيسة المساعدة في تطوره. وتشمل الأسباب

البيولوجية في العوامل الجينية والوراثية والكيميائية والعصبية، كما أظهرت الدراسات الأسرية معدلات أعلى بالسلوك الاندفاعي (الذي يعد من السمات الأساسية للاضطراب) بين أقارب الدرجة الأولى للمرضى المصابين باضطراب الشخصية الحدية، بالإضافة إلى ربط العجز في عمل هرمون السيروتونين بالاندفاع. كما تتمثل الأسباب النفسية والاجتماعية في أساليب المعاملة الوالدية الخطأ بما في ذلك إساءة المعاملة التي يتعرض لها الأطفال وبخاصة الجنسية والبدنية، وسوء التنظيم الانفعالي الوالدين، وبطالة الوالدين، والظل الوظيفي العائلي (Paris 2010).

اضطراب الشخصية الحدية مثل باقي الاضطرابات النفسية والذي تعد أسبابه معقدة وأسبابه لا تزال غير مؤكدة، أشارت لينهان (1993) ان العوامل البيئية والأسر المفككة لها دور في الإصابة باضطراب الشخصية الحدية وذلك مثل، ظهور الشخصية السيكوباتية في الأسرة الإدمان داخل الأسرة، العلاقة المضطربة مع أحد الوالدين أو كلاهما، التقلب في الرعاية خاصة من طرف الأم، الرفض، الحماية المفرطة، الغياب الكلي أو الجزئي لدور الأب، الاعتداء الجسدي والجنسي، خاصة الجنسي فهو مهم جدا، الاعتداء والإهمال من طرف الوالدين، الانفصال عن الوالدين لفترات طويلة مثل: دخول مستشفى لفترة طويلة، فقدان الوالدين بسبب الموت.

طرق العلاج لاضطراب الشخصية الحدية

ظهرت العديد من المداخل العلاجية والارشادية لخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية، فقد استخدم العلاج بالأدوية النفسية حيث أظهر فعالية مثل "مضادات الذهان النمطية" مثل دواء "هالوبيريدول Halopéridol" الذي تخفف من الغضب، ودواء "فلوبيتسكول Flupenthixol" والذي يخفف من حالات حدوث الانتحار، أما من بين "مضادات الذهان الغير نمطية" نجد "كاربامازيبين Carbamazepine" الذي يخفف من حدة الاندفاعية، كما يمكن وصفبعض مضادات الاكتئاب مثل "أمبتربنيلين Amitriptyline" ومضادات الاكتئاب ثلاثية الحلاقات IMAO) والتي تحسن المزاج كما وتم تطبيق بعض مداخل العلاج النفسي مثل العلاج التحليلي والعلاج المعرفي السلوكي والعلاج الجدلي السلوكي، بهدف مساعدة المضطربين لزيادة الوعي بالواقع والعمل على خفض السلوكيات المدمرة للذات، وخفض الاندفاعية وخفض الاندفاعية، وزيادة تحمل المضطرب للضغوط الحياتية الشديدة، وخفض الشعور المزمن بالفراغ وحالات الهجران (Yadav, 2020).

ثانياً: الاندفاعية:

مفهوم الاندفاعية (Impulsivity):

عُرف مصطلح الاندفاعية بطرق مختلفة، كما ويوجد العديد من التعريفات الموثقة للاندفاعية وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

عرف **ديونج** (Deyoung, 2011) الاندفاعية على أنها القيام بالسلوك دون تفكير كاف وملائم وردود الفعل السريعة وغير المخطط لها للإثارة الداخلية والخارجية دون الأخذ بالنتائج السلبية لردود الفعل هذه، وهي مجموعة من العوامل التي تساعد على عدم تحقيق الفرد وظائفه الأساسية في الحياة.

اما جودزاما (Chudasama, 2011) فقد عرف بدوره الاندفاعية بانها: عدم القدرة على ضبط السلوكات والأفكار، وتعتبر السيطرة عليهم عنصرا هاما في الوظائف التنفيذية، وتلعب دورا هاما في الأداء الاجتماعي والشخصي.

ويعرف النجار (2011) الاندفاعية بأنه ضد التروي وهو عبارة عن التهور والعشوائية في اصدار السلوكيات بحيث يستجيب الفرد لأول فكرة ترد الى عقله.

هاردين وتكر (Harden & Tuker, 2011) عرفا الاندفاعية بانها: "نقص في التأمل، والتخطيط، وسرعة في اتخاذ القرار، واللامبالاة، مما يؤدي الى سلوك متسرع، وغير مخطط له".

عرف الخصاونة (2013) الاندفاعية على أنها عدم التروي في الاستجابة في المواقف المختلفة، وتشمل الاندفاعية في الصعوبة في ارجاء الاستجابة والتسرع في الإجابة قبل أن انهاء السؤال، والمقاطعة لحديث الأخرين أو التطفل عليهم باستمرار إلى إحداث مشكلات في المواقف الاجتماعية أو الأكاديمية

يعرف كل من فارمر وجولدن الاندفاعية (Farmer & Golden, 2009) بانها التهور والعشوائية في إصدار الأفعال والأقوال، وهي استجابة الفرد الأولى دون أخذ الوقت الكافي في التفكير قبل القيام بالفعل وإنجاز المهام قبل الفهم الكامل للتعليمات، حيث يميل الفرد ذو النزعة الاندفاعية إلى ارتكاب الأخطاء.

خصائص ومظاهر الاندفاعية:

ينظر الى الاندفاعية على أنها حالة وأيضا سمة، حيث تعتبر الاندفاعية كحالة اذا كانت الاستجابة فورية لمثير محدد، أو حدث ما، ومن جهة أخر تعتبر الاندفاعية سمة اذا كانت سمة

ثابته يمكن تحديدها من خلال سلوكيات الفرد في مواقف متعددة ومتكررة إلا أن هناك إجماعا كبيرا بين العلماء على أن الاندفاعية سمة شخصية عبر أحادية التكوين، وتكمن وراء وصف العديد من السلوكيات المتهورة والأفعال المندفعة. (DeYoung. 2011).

ويرى (البواليز وعربيات وحمادنه، 2015) أنه من الصعب فهم السلوكيات الاندفاعية، فنجد أن هذه السلوكيات توصف في اغلب الأحيان على أنها سلوكيات طفولية متهورة وغير ملائمه، للموقف، ووتنتهي غالباً بعواقب وخيمة، بالتالي يمكن أن تهدد الأهداف والاستراتيجيات طويلة الأمد بالفشل، لذا هناك خلل وظيفي في الاندفاعية، ويتضمن القيام بنشاطات وأفعال دون أخذ الوقت الكافي للتفكير في المواقف المناسبة، مما ينتج عنه نتائج غير مرغوبة، من جهة أخرى، في حال حصول السلوك على نتيجة ايجابيه، ينظر اليه الاخرين على أنه إيجابي ويلقى التشجيع وهو دليل على السرعة والجرأة والشجاعة والتلقائية وعدم النمطية. وبناء عليه فإن الاندفاعية تتضمن وجود مظهرين اثنين على الأقل الأول: وهو التصرف دون القدر الكاف من التفكير المناسب، والذي يمكن أن يكون وظيفياً أو لا يكون، والثاني: هو اختيار مكافئات قصيرة الأمد على حساب أهداف بعيدة الأمد.

كما ينظر للاندفاعية على أنها بناء متعدد الأبعاد تتميز بوجود مجموعة من السلوكيات دون التفكير بشكل كافي حول العواقب، ونقص التثبيط السلوكي (Lozano et al 2018) وتعد الاندفاعية نمطا سلوكيا يتضمن العجز على ضبط السلوك والميل نحو الاستجابة دون تفكير؛ لذلك تتصف بسرعة التهيج والتهور لأبسط الأمور (Euler et al., 2019)، كما يتصف الفرد المندفع بالتحدي والمعارضة والعناد، مما يجعله عرضة لكثير من الحوادث والإصابات، ويخسر صفة الاجتماعية والاستمرار في الصداقة، لذلك فهو سلبي في كسب صداقات الأخرين (Stevenson, J., Meares, R. & Comerford.2003).

أبعاد الاندفاعية

يرى تينيسواخرون (Teese, Willie, Jago & Gill, 2020) بأنه يمكن النظر الى مظاهر الاندفاعية من خلال النماذج الحديثة من خلال خمس أبعاد وهي،

البعد الاول: الإلحاح السلبي (Negative Urgency) عرف الإلحاح السلبي على أنه الميل إلى اتخاذ سلوكيات متهورة استجابة للمشاعر السلبية الشديدة،بحيث يسلك الفر بشكل مندفع أثناء مواجهة المواقف العاطفية السلبية، يمكن فهم هذا الميل للانخراط في عمل متهور ردًا على المشاعر السلبية الشديدة على أنه وسيلة للتخفيف من هذه المشاعر أو علاجها بنفسك.

البعد الثاني: عدم وجود تخطيط مسبق (فقدان الاستعداد) (Lack of Premeditation) ويقصد بعدم وجود تخطيط مسبق الميل للتصرف دون تفكير،وهو ميل الفرد للعمل دون تقييم العواقب وعدم القدرة على التخطيط، عدم الأخذ بالنتائج قبل القيام بالفعل.

البعد الثالث: عدم المثابرة (Lack of Perseverance)؛ يقصد بعدم المثابرة على أنها عدم القدرة على الاستمرار في التركيز على مهمة، وجود صعوبة في التركيز على المهام الصعبة والمملة، كما أنه عدم قدرة الفرد على الاستمرار في المهام الموكلة إليه، وعدم رؤية المهمة حتى النهاية. وبالمثل، يمكن فهم عدم القدرة أو انخفاض القدرة على المثابرة على أنها اضطراب في الانضباط الذاتي يتميز بانخفاض الدافع الداخلي.

البعد الرابع: البحث عن الإحساس (المغامرة) (Seeking Sensation)؛ والذي ويقصد به ميل الفرد لمتابعة التحفيز والإثارة، والبحث عن تجارب جديدة ومثيرة، ويشير إلى الاستمتاع ومتابعة الأنشطة المحفزة أو المثيرة والانفتاح على تجارب جديدة وغير تقليدية.

كطريقة لقياس هذه الابعاد الأربعة الخاصة بالاندفاعية، طور وايتساييد ولينام (Whiteside and Lynam, 2001) مقياس الاندفاعية (UPPS) والمكون الابعاد الأربعة السابقة وتشمل، لإلحاح السلبي، عدم وجود سبق الإصرار، وقلة المثابرة، والبحث عن الإحساس،وأطلقا على المقياس اسم (UPPS) اختصارا لكل من تلك الأبعاد، ولكن بعدها قام كل منسايدر وسميث (Cyders & Smith, 2007) التعرف على البعد الخامس من الاندفاعية وهو الالحاح الإيجابي. وبناء عليه أضيف البعد الخامس، للمقياس الأصلي ليتكون من خمسة أبعاد المتعارف عليها حاليا لقياس مظاهر الاندفاعية.

البعد الخامس: الالحاح الإيجابي (positive urgency) والإلحاح إيجابي على عكس الإلحاح السلبي،يعرف الإلحاح الإيجابي على أنه الميل إلى اتخاذ إجراءات متهورة استجابة للمشاعر الإيجابية الشديدة. وينطوي على التصرف بتهور استجابة للمشاعر الشديدة، يعمل بشكل متسرع أثناء مواجهة المواقف العاطفية الإيجابية الشديدة، ويكون الإجراء المتهور المرتبط بالإلحاح الإيجابي أكثر تحفيزًا خارجيًا، في حين أن نفس النوع من السلوك المرتبط بالإلحاح السلبي يكون أكثر تحفيزًا داخليًا، وبالتالي، من الناحية النظرية، قد يكون الإلحاح الإيجابي مرتبطًا بقوة أكبر.

أنواع الاندفاعية:

كان بدايات تطوير نهجا اكثر شمولية لتفسير الاندفاعية على يد باتون وستانفورد وبارات (Barratt & Patton, Stanford, 1995) فقد طوروا نهجا يتضمن نهج المعلومات من أربعة

نماذج وهي، النموذج الطبي، النموذج النفسي، النموذج السلوكي، والنموذج الاجتماعي، وحددت بنتائجها الأولية ثلاثة أنواع من الاندفاعية وهي الاندفاعية الانتباهية، والاندفاعية الحركة، واندفاعية عدم التخطيط، ويتكون كل نوع من عوامل فرعية:

الاندفاعية الانتباهية: وتعرف بحالة قصور الانتباه في أداء المهمات المستمرة، وتتضمن عاملين هما الانتباه وتشير إلى القدرة على التركيز على المهام في متناول اليد، وعدم الاستقرار المعرفي وتشير إلى اتخاذ القرار المعرفي بشكل سريع.

الاندفاعية الحركية (السلوكية): وتعرف بانها السلوك بدون منع للاستجابات الحالية والفورية او المرجحة، وتتضمن عاملين فرعيين هما العمل وفق تحفيز اللحظة التنفيذ والمثابرة بمعنى الاستمرار، تظهر من خلال مسارات كالعدوان والإدمان والقلق.

اندفاعية عدم التخطيط (المعرفية) وتعرف بانها تركيز الفرد على الجوانب الحالية أكثر من تركيزه على الجوانب المستقبلية، وعدم قدرة الفرد على تقدير عواقب الأحداث الحالية، او المستقبلية، أو تأجيل الاشباع، وتتضمن عاملين فرعيين هما ضبط النفس وتشير إلى عدم التحكم الذاتي والتخطيط، والتعقيد المعرفي وتشير إلى القيام بالمهام الذهنية الصعبة والتوجه المعرفي نحو المستقبل.

وافترض العالم ديكمان (Dickman.1990) وجود نوعين من الاندفاعية، الأول أطلق عليه اصطلاح الاندفاعية الوظيفية والثاني الاندفاعية غير الوظيفية، مقترحا أن الاندفاعية قد تكون مفيدة وتحقق وظيفة في ظروف معينة، فقد يتطلب الأمر سرعة في الفعل أو الكلام أو اتخاذ قرارات سريعة في بعض المواقف.

أسباب الاندفاعية

أشارت العديد من الدراسات السابقة عدم وجود اسباب واضحة لحدوث الاندفاعية، ولكن ذكرت الادبيات مجموعة من الأسباب التي قد تتسبب في حدوث الاندفاعية ومنها:

أولا: الأسباب العضوية: وتشمل التلف في الخلايا العصبية، الإصابة بالصرع والاضطرابات العصبية، اصابة الأم بالحصبة الألمانية اثناء الحمل، الولادة العسرة ونقص الأكسجين اثناء الولادة، تعاطي الام للكحول والمخدرات، تعرض الأم إلى الأشعة اثناء الحمل، تناول الأم العقاقير خلال الأشهر الأولي من الحمل، اصابات الراس او التسمم بالرصاص (النجار، 2011).

ثانيا: الأسباب البيئية والاجتماعية: وتشمل **العوامل الأسرية، مثل** سوء العلاقة الزوجية والتوترات الأسرية اضافة الى الفقر والحرمان العاطفي وعدم التقبل أو الحماية الزائدة وإصابة الوالدين في الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والعصاب، **الأسباب المدرسية** وتشمل هذه العوامل في قلة فرص التدريب والنمو أو نقص الدعم والتعزيز وكثرة المطالب المدرسية، تدني الدافعية للتعلم والعقوبات المدرسية المتطرفة و**تدني مستوى الوجبات الغذائية،** وتشمل نقصان العناصر الضرورية والفيتامينات في الوجبات الرئيسية او تلوثها في بعض العناصر الملوثة كالرصاص (السفاسفه، 2003).

ثالثا: الأسباب النفسية: وتشمل الضغط والإحباط النفسي الذي يتعرض لها الفرد في المراحل النمائية وخاصة المبكرة اضافة الى الخبرات المؤلمة التي يمر بها الفرد وقد تلعب النمذجة دورا في السلوك الاندفاعي من خلال ملاحظة المحيطين له وخاصة اذا تم تعزيز هذا السلوك من قبل تلك النماذج المحببة لدى الطالب (الخطيب،2001).

رابعًا: اسباب بيولوجية: حيث أن بعض الأطفال يولدون قهريون (اندفاعيون) بالوراثة خاصة إذا كانوا من أصل والد وتكون ردود فعلهم سريعة على معظم المواقف. (العزة حسني، 2007).

الاندفاعية عند مضطربي الشخصية الحدية

أكد إسكندر واخرون (Eskander, Emamy, Saad-Omer, Khan, & Jahan, 2020) أن الاندفاعيةتعتبر عرض رئيسي وهام لتشخيص اضطراب الشخصية الحدية، ويعود السبب في هذه الاندفاعية إلى وجود الخلل في الاتزان الانفعالي،هو مصطلح يستخدمه أخصائيو الصحة النفسية لوصف العواطف التي يتم معالجتها بشكل سيئ كاستجابة غير مناسبة لحافز معين، مع العجز عن الاستجابة للمنبهات العاطفية الاستفزازية، مما ينتج عنها القصور في تثبيط الاستجابة المسبقة أو مقاومة التدخل الاستباقي في سياق العاطفة، وتفضيل الإشباع الفوري على للمكافآت المتأخرة، والفشل في معالجة معلومات التغذية الراجعة بشكل صحيح والعجز عن مراقبة الإجراءات في اتخاذ القرار.

كما عرف جينيون (Gagnon, 2017) الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية على أنها سلوكيات قد تدمر الذات في مجالين على الأقل مثل، الإنفاق والجنس وتعاطي المخدرات والقيادة المتهورة أو الإفراط في تناول الطعام، ويعتمد هذا التعريف بشكل أساسي على طريقة التعبير عن السلوك بغض النظر عن الأسباب الكامنة وراء هذه السلوكيات،ومن هذهالأسباب الافتقار إلى تثبيط الذات.

من جهة أخرى الاندفاعيةعلى أنها إحدى الميزات الست التي استخدمها المؤلفون لوصف المرضى الحدين، حيث يشير مصطلح الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية إلى السلوكيات ذات النتائج غير المقصودة المدمرة للذات مثل الافراط في الإنفاق أو الجنس أو المقامرة أو تعاطي المخدرات أو السرقة من المتاجر أو الإفراط في الأكل أو الإضرار الجسدي بالنفس،ووجود هذه السلوكيات الاندفاعية في موقعين على الأقل من المناطق التي قد تلحق الضرر بالنفس أمرًا ضروريًا لتحقيق تشخيص اضطراب الشخصية الحدية. (Sebastian, Jacob, Lieb, &Tüscher, 2013)

وأكد إسكندر واخرون (Eskander, Emamy, Saad-Omer, Khan, & Jahan, 2020) إن مضطربي الشخصية الحدية يتميزوا باندفاعية عالية وغير سوية تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، بحيث تكون استجاباتهم بشكلمبالغ فيها ومتطرفة مع المواقف المستفزة وحتى مع المواقف العادية، ومع صعوبة العودة إلى حالة الهدوء، ومما يزيد الوضع سوءا هو شعورهمبالغضب والعار مشاعر الخوف من الهجر والفراغ وصورة الذات المشوهة، وهذا يتداخل مع الوظائف الحياتية اليومية والتفاعلات الاجتماعية، مما يؤدي إلى تعرضهم للعديد من المشاكل وانقطاع علاقاتهم مع الاخرين.

ثالثا: برنامج العلاج الجدلي السلوكي

مفهوم العلاج الجدلي السلوكي:

تم تعريف العلاج الجدلي السلوكي بأكثر من طريقة من خلال الباحثين الذين قاموا بدراسته وتطبيقه في الدراسات السابقة، ومن هذه التعريفات الاتي:

كما عرفه أبو زيد (2017) بانه مدخل علاجي وضعته مارشالينهان يستند إلى النظرية الحيوية الاجتماعية، ويهدف إلى مساعدة العميل على خفض وتعديل الانفعالات المتطرفة أو الحادة، وكذلك العمل على خفض السلوكيات السلبية المرتبطة بالانفعالات، وزيادة ثقته في انفعالاته وأفكاره وسلوكياته، وذلك من خلال الاستراتيجيات التي تضمن الفنيات منها العلاج الفردي العلاج الجماعي، التدريب على المهارات، اليقظة العقلية، تنظيم الانفعالات، تحمل الضغوط، الفاعلية البيتشخصية، وكذلك التدريب على الأزمات الحادة.

كما عرفت نهلة العلي (2018) الإرشاد الجدلي السلوكي على أنه أسلوبا إرشاديا نفسيا ينتمي للمدخل الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث يقوم على تحسين المهارات الحياتية للفرد ويهدف إلى مساعدته على تحقيق الاتزان الانفعالي، من حلال تخفيف حدة الانفعالات وزيادة انتظامها واستقرارها، وينطوي هذا الإرشاد على فكرة الجدلية من منظور الحوار البناء، والتخلص

من المتناقضات بمحاولة التوليف بينها من خلال الإقناع وتشجيع الفرد على دمج الأفكار المتناقضة ورؤية الواقع بوجوهه المتعددة، كما يتضمن مجموعة من الفنيات المعرفية والسلوكية والجدلية، والتي يتم استخدامها للوصول إلى أهداف الإرشاد.

وأيضا عرفه عبد الله، احمد عمرو (2019) على أنه أسلوب علاجي يستخدم لخفض السلوك السلبي المرتبط بالانفعالات، والأفكار المتطرفة، من خلال برنامج علاجي جمعي وفردي، يستخدم في جلساته مهارات اليقظة العقلية، الفاعلية لبينشخصية، والاتزان الانفعالي وتحمل المحنة.

أهداف العلاج الجدلي السلوكي:

ذكرت الدراسات السابقة العديد من الأهداف التي يشتمل عليها العلاج الجدلي السلوكي، حيث ذكرت مارشا لينهان Marsha Linehan إن العلاج الجدلي السلوكي يهدف إلى الحد من سلوكيات الانتحار عالية الخطورة والأفكار الانتحارية عالية الخطورة، والحد من سلوكيات واستجابات المرضى التي تؤثر سلباً على سرية العلاج، والتي تعمل على تقدم العلاج أو استمراره، على سبيل المثال، التسرب أو التأخر عن حضور الجلسات، وصعوبة الاتصال في ساعات غير مناسبة، ورفض التعاون في الجلسات، كما أكدت بأن العلاج الجدلي السلوكي يهدف إلى اكتساب المهارات السلوكية مثل مهارات تنظيم الانفعال، والعلاقات الفعالة، وتجاوز المحنة، وإدارة الذات، بالإضافة إلى عدد من القدرات الأساسية كاليقظة الذهنية لزيادة الوعي باللحظة الراهنة بدون حكم، كما يهدف إلى الحد من استجابات كرب ما بعد الصدمة المتعلقة بالأحداث الصدمية السابقة. (Linehan, 1993).

وأكد كوري (2017) إن العلاج الجدلي السلوكي يهدف إلى تعليم المسترشدين الوعي والتقبل وتنطوي ممارسة التنقل على أن يكون المرء حاضرا في اللحظة الراهنة، ويلي الحقيقة كما هي دون تحريفات أو تشوهات، ودون تقييم، ودون محاولة التعلق بخبرة ما أو التخلص منها، ويتعلم المسترشدون مهارات التركيز على التنفس، والبقاء مع النشاط الحالي، وتحديد المشاعر ووصفها، والانتباه إلى الانفعالات دون محاولة تجنبها عندما تكون شديدة، وجعل الأفكار تتدفق، وتقبل كل المشاعر.

الاستراتيجيات والمهارات:

يضم العلاج الجدلي السلوكي على مجموعة واسعة من الاستراتيجيات والمهارات والتي تتكون عادة من خطوات عدة، حيث من المهم جدا أن يحدد المعالج الهدف من استخدام أي واحدة من هذه الاستراتيجيات حتى تنجح الخطة العلاجية بشكل سلس وناجح، ويمكن استخدام

استراتيجيات معينة في إطار جلسة فردية محددة ومع عميل معين أكثر من غيرها، وليس كل الاستراتيجيات تكون ضرورية أو مناسبة (سليمان، 2010).ويضم**العلاج الجدلي السلوكيخمس استراتيجيات أساسية:**

1. الاستراتيجيات الجدلية. strategies Dialectical.
2. استراتيجيات التحقق من الصح strategies validation.
3. استراتيجيات حل المشكلات .strategies solving- Problem
4. الاستراتيجيات الأسلوبية strategies Stylistic.
5. استراتيجيات إدارة الحالات strategies Case management.(Miller, Rathus& Linehan, 2006)

مهارات العلاج الجدلي السلوكي

يساعد العلاج الجدلي السلوكي الفرد على اكتساب أربع مهارات مهمة للغاية، والتي تهدف الى تقليل مستوى نوبات الانفعالات المتطرفة، كما وتساعد على الحفاظ على التوازن الخاص بالفرد عندما يزيد مستوى المشاعر السلبية لديه وتتمثل هذه المهارات كما وضحتها لينهان (Linehan, 1993) في التالي:

- **اليقظة الذهنية (Mindfulness):** وتهدف هذه المهارة إلى تنمية أسلوب حياة المريض بالاعتماد على اليقظة الذهنية مما يساعده في التخلص من اندفاعاته المضطربة وتعمل على تحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية وما يمر به من خيرات خارجية، ويتم استخدام "ماذا"، "كيف"، فيقصد بمهارة "ماذا" ما المواقف التي يتعرض لها المريض وطريقة تقيمه وملاحظته لها، ومهارة "كيف" وتشير إلى كيف يتعامل المريض مع تلك المواقف، وبالتالي يتم تدريبه على عدم إصدار الأحكام العاطفية، وتجنب طرق التفكير المتطرف.
- **التنظيم الانفعالي (Emotion Regulation):** وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المريض على فهم الطبيعة التكيفية للانفعالات، والتعرف على الأحداث التي تزيد من مستوى الاستثارة الانفعالية، وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الأحكام السريعة طبقا للانفعالات الإيجابية أو السلبية وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية.
- **تحمل الضغوط (Distress tolerance):** وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المريض على الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط النفسية والانفعالات السلبية، وذلك من خلال تدريبه على

عدم انتقاد ظروفه الحياتية والتي يعجز سريعا عن تغيرها، وتشمل هذه المهارة عدة مهارات: كتهدئة الذات، وتحسين اللحظة، وتقييم الإيجابيات والسلبيات.

- **والفعالية البينشخصية (Interpersonal effectiveness):** وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المريض على التعرف وفهم احتياجاتهم الشخصية والاجتماعية وتحقيق التوازن بينها، وبالتالي إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وإدارتها بكفاءة، وذلك من خلال التدريب على مهارة حل المشكلات ومواجهة التوقعات السلبية المستمرة عن الذات والأخرين وتقدير الذات. (Frederic, 2008)

أشكال العلاج الجدلي السلوكي:

يتم تنفيذ العلاج الجدلي السلوكي من خلال ثلاث طرق وهي عبارة عن ثلاثة أنماط رئيسة من العلاج وهي العلاج الفردية ومجموعة المهارات، والتواصل عبر الهاتف، ويتوجب وعلى المضطربون أن يحضروا أيضا لعدة ساعتين أسبوعيا لمجموعة المهارات التي مدتها سنة على الأقل على عكس العلاج النفسي مع مجموعة منتظمة. (Linehan, 1993).

أولا: العلاج الفردي: حيث يتلقى المضطربون جلسات فردية مرة واحدة أسبوعيا، وفي العادة تكون هذه الجلسات بحدود ساعة إلى ساعة ونصف، حيث يتم مناقشة المشاكل الشخصية الفردية لكل مضطرب على حدة.(Linehan, 1993).

ثانيا: مجموعات التدريب على المهارات: إن مجموعة المهارات في العلاج الجدلي السلوكي تظهر وكأنها دروس يتم من خلالها تعليم خلالها المضطربين أربع مجموعات من المهارات المهمة: اليقظة العقلية، والفعالية الشخصية، وتنظيم الانفعال، والتسامح والقبول، وفي العلاج الجدلي السلوكي يعد المعالج هو المسؤول الأول عن إدارة عملية العلاج من خلال التنسيق العلاج مع أشخاص آخرين متخصصين يعدو قادة مجموعة المهارات والأطباء النفسيين والمرشدين المهنين، ويقوم المعالج الرئيس بمتابعة الكيفية التي يجري فيها العلاج، وكيف تسير أمور المضطربين، والمشكلات التي لم ويتم تقديم مجموعة المهارات لمدة عام من الجلسات الجماعية، وفي هذه الجلسات يجتمع فيها المعالج مع مجموعة من المضطربين مرة واحدة أسبوعيا لمدة ساعتين إلى ساعتين ونصف، وبهذا لا تشبه جلسات العلاج النفسي الجمعي التقليدية؛ فالمعالجون الجدليون السلوكيون يقوموا بتعليم افراد المجموعة العلاجية المهارات التي تساعدهم على التكيف والتعامل السليم مع مواقف الحياة على نحو أكثر فعالية. (Linehan, 1993).

ثالثا: التواصل مع المسترشدين عبر الهاتف: يتميز العلاج الجدلي السلوكي بانه يوفر امكانية استخدام الهاتف للتدريب والتعامل مع أزمات المضطرب الطارئة، ومساعدته على تعلم كيفية استخدام المهارات الخاصة به في مواقف الحياة الواقعية المتأزمة، حيث يمكن للمضطرب الاتصال مع المعالج الفردي الخاص به خارج جلسات العلاج في عندما يريد المساعدة للتعامل مع الوضع المتأزم (مثل: المشاعر الانتحارية، أو الرغبة في إيذاء الذات)، وعندما يحاول استخدام مهارات العلاج السلوكي الجدلي ولكن يحتاج الى بعض النصائح حول كيفية التطبيق الفعلي.

الدراسات السابقة:

دراسة ريتشموند واخرون (Richmond et al. 2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وكل من: الاندفاعية، وصعوبات تنظيم الانفعالي، وسوء استخدام العقاقير الخطرة (المهدئات/ المسكنات). وكان عدد عينة الدراسة (194) انثى تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (28--20) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس أعراض الشخصية الحدية (إعداد:zanarini et al., 1996)، ومقياس الاندفاعية (إعداد: Whiteside Miller Reynolds and Lynam, 2005) ومقياس صعوبات تنظيم الانفعال (إعداد: Roemer and Gratz, 2004) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية وكل من مكونات الاندفاعية، وصعوبات تنظيم الانفعال، وسوء استخدام العقاقير (المهدئات /المسكنات).

دراسة ريشارد ليبرويل واخرون (Richard - Lepouriel et al., 2019) وهدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وكل من: الاندفاعية، وتجارب صدمة الطفولة، واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، واضطراب ثنائي القطب. كانت عينة الدراسة مكونة من (744) ذكرا تراوحت أعمارهم ما بين (30-25) سنة، كما استخدمت الدراسة مقياس الاندفاعية إعداد: (Bernstein et al., 2003)، والمعايير التشخيصية للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM- IV – TR) التشخيص اضطراب الشخصية الحدية، ومقياس التقدير الذاتي لفرط النشاط الحركي للكبار (إعداد: Adler et al., 2006) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية وكل من: الاندفاعية، وتجارب صدمة الطفولة، والاضطراب ثنائي القطب، واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، كما أكدت النتائج أيضا أن الاندفاعية تعتبر سمة من سمات ذوي اضطراب الشخصية الحدية وذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، كما أنه يرتبط

بوجود صدمات في مرحلة الطفولة، وعلى العكس من ذلك لم يكن الاندفاعية سمة من سمات ذوي اضطراب ثنائي القطب.

كما هدفت دراسة ايوريل واخرون (Euler et al., 2019) إلى تعرف المشكلات البينشخصية في الاندفاعية وتنظيم الانفعال لدى ذوي اضطراب الشخصية الحدية، حيث تكونت عينة الدراسة من (210) انثى تراوحت أعمارهن ما بين (18-28) سنة، كما استخدمت الدراسة بطارية المشكلات الشخصية (إعداد: Horowitz at al., 2000)، ومقياس الاندفاعية (إعداد: 1995، Patton et al.) ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (إعداد: Gratz and Roamer 2004)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاندفاعية وصعوبات تنظيم الانفعال يعدان من سمات الشخصية الحدية، ويسهمان بشكل كبير في المشكلات البينشخصية.

دراسة لمارتين وديلمينتووجيرازياني (Martin, Del-Monte & Graziani, 2019) بعنوان قضايا الاندفاعية عند مضطربي الشخصية الحدية وعلاقتها مع مستوى الوعي: دور الاستعجال، هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تحري العلاقة ما بين الإلحاح الإيجابي والسلبي (الاندفاع) ومستوى الوعي وعلاقتها مع المشاعر الايجابية والسلبية عند مضطربي الشخصية الحدية، تم عمل الدراسة على (81) امرأة مصابة باضطراب الشخصية الحدية، وتم تقييم مستوى الوعي ودرجات الاندفاع باستخدام مقياس بيك للوعي المعرفي ومقياس شكل UPPS القصير، أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك مستويات عالية من الاندفاعية لدى مضطربات الشخصية الحدية في الدراسة، وكان هنالك علاقة عكسية مع مستوى الوعي لديهن، وظهرت روابط مثيرة للاهتمام بين الإلحاح الإيجابي ومستوى الوعي، حيث لخص الباحثون بان العواطف السلبية والايجابية تلعب دورًا أساسيًا في جودة الوعي ومستوى الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية، وبينت أهمية وجود طرق للعلاج النفسي للتحكم بمستوى الانفعالات والاندفاعية وزيادة الوعي لدى مضطربي الشخصية الحدية مثل العلاج الجدلي السلوكي وغيره.

وهدفت دراسة تيرزي واخرون (Terzi et al., 2017),هدفت هذه الدراسة الى التحقيق في دور الاندفاعية وعدم القدرة على تنظيم المشاعر في تحديد مدى التعرض للعدوان وتعمد ايذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية في العيادات الخارجية، حيث تم عمل تقييم شامل لمضطربي الشخصية الحدية المسجلين وكان عددهم (79) مضطرب ومضطربة تراوحت أعمارهن ما بين (18-22) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الاندفاعية (إعداد: Patton et al ,1995)، وبطارية السلوك الانتحاري وايذاء الذات (إعداد: Sansone et al., 1998) واستبيان السلوك العدواني (إعداد: Buss and Parry 1992)، ومقياس صعوبات تنظيم الانفعال (إعداد: Gratz and Roemer 2004.)، أظهرت الدراسة وجود مستويات مرتفعة من الاندفاعية والعدائية وايذاء

الذات لدى مضطربي الشخصية الحدية، علاوة على ذلك اظهرت النتائج ان عدم القدرة على السيطرة على الانفعالات والاندفاعية المرتفعة، اسهمت بشكل كبير في قابلية التعرض للعدوان او ايذاء النفس كما أظهرت بان عدم الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة تلعب دورا مهما في زيادة حدوث سلوكيات مختلة لدى مضطربي الشخصية الحدية، وانه غالبا ما يرتبط الاندفاعية مع السلوك العدواني وتشويه الذات ب اضطراب الشخصية الحدية.

الدارسات المتعلقة بفاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية:

وهدفت دراسة جويلن بوتيل واخرون (GuillenBotella et al.2020) إلى المقارنة بين بروتوكولات العلاج السلوكي الجدلي، والتدريب على تنظيم العواطف في القدرة علي التنبؤ والحد من الاندفاعية والأعراض السلوكية، والخوف من الانتحار، وصعوبات حل المشكلات لدى المراهقين ذوي اضطراب الشخصية الحدية. وتكونت عينة الدراسة من (67) مراهقا (63 أنثي، و4 ذكور) تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18-15) سنة، وتم تشخيصهم من خلال معايير ال DSM-5، وقائمة المشكلات السلوكية (إعداد: Bohus et al., 2008)، وقائمة التقرير الذاتي (إعداد:Solar et al. 2013)، وخلصت نتائج الدراسة إلى فاعلية لي من العلاج السلوكي الجدلي، والتدريب على تنظيم العواطف في الحد من الاندفاعية، والأعراض السلوكية، والخوف من الانتحار، وصعوبات حل المشكلات لدى المراهقين ذوي أعراض الشخصية الحدية، كما أوضحت النتائج أيضا أن العلاج السلوكي الجدلي أكثر فاعلية في علاج الاندفاعية والمشكلات السلوكية.

أجرى (الطلب، 2020) دراسة هدفت الدراسة إلىالتعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية والاندفاعية لدى عينة من طلاب الجامعة في السعودية،كما بحثت الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الاندفاعية، ونسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية، كما هدفت الىالكشف عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض الاندفاعية لدى المجموعة التجريبية في الدراسة والتي تكونت من (20) مضرب من الذكور تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (26,53 - 19,42) سنة، بمتوسط (21,28) سنة، وانحراف معياري (1 , 65). تم اختيارهم من (612) مضطرب ومضطربة (272ذكرا 340 انثى) من طلبة جامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي. استخدم الباحث النسخة المختصرة من قائمة اضطراب الشخصية الحدية (إعداد: Bohus et al., 2009) والنسخة المختصرة من مقياس الاندفاعية، وقام بتصميم برنامج إرشادي جدلي سلوكي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية والاندفاعية لدى طلاب الجامعة، وأظهرت وجود نسبة انتشار اضطراب

الشخصية الحدية لدى الإناث أكبر مقارنة بالذكور،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاندفاعية الصالح الإناث، وأن البرنامج الإرشادي الجدلي السلوكي فعالا في خفض الاندفاعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة موهامديزيدا (Mohamadizadeh et al.2018) إلى مقارنة فاعلية العلاج السلوكي الجدلي بالعلاج بالمخططات في خفض الاندفاعية لدى ذوي أعراض اضطراب الشخصية الحدية. وتكونت عينة الدراسة من (24) ذكرا (12 يتلقون العلاج السلوكي الجدلي، و١٢ يتلقون العلاج بالمخططات) تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (26-18) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس بارات للسلوك الاندفاعي (إعداد: Patton et al.1995)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية كل من العلاج السلوكي الجدلي والعلاج بالمخططات في الحد من الاندفاعية لدى ذوي اضطراب الشخصية الحدية، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن العلاج السلوكي الجدلي أكثر فاعلية في خفض السوك الاندفاعي مقارنة بالعلاج عن طريق المخططات.

وقام العريان (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف من مدى فاعلية برنامج علاجي جدلي سلوكي لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمال إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة مضطربي الشخصية الحدية المراجعين والمتابعين بمركز وفاق للاستشارات العائلية بدولة قطر، من القطريين مختلف الجنسيات وغير القطريين من تسعة جنسيات عربية مختلفة وهي (المصرية، الأردنية، السورية، العراقية، الفلسطينية، اليمنية، العمانية المغربية، التونسية) وقد اشتملت عينة الدراسة على الذكور والإناث المتزوجين وغير المتزوجين، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (20-40) عاما، بلغ عدد العينة (20) فردا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين،مجموعة تجريبية تكونت من (10) افراد ومجموعة ضابطة تكونت من (10) أفراد، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الجدلي السلوكي لعلاج والحد من أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية وتمثلت في العينة التجريبية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: في هذه الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي لتطبيق هذه الدراسة، حيث مارست المجموعة الضابطة حياتها بشكل طبيعية، في حين أن المجموعة التجريبية تعرضت للبرنامج الإرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي.

أفراد الدراسة: تم اختيار عينة متيسرة تضمنت (30) شخص مصاب بإضراب الشخصية الحدية في الأردن، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعة التجريبية بواقع (15) فرد، والمجموعة الضابطة بواقع (15) فرد.

مقياس الاندفاعية: قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس بعد الرجوع لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الاندفاعية، ويتكون هذا المقياس من (3) أبعاد فرعية وذلك على النحو الآتي:

- البعد الأول: الإلحاح، ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الثاني: عدم المثابرة، ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الثالث: البحث عن الإحساس، ويتكون من (7) فقرات.

الصدق البناء (الاتساق الداخلي): بعد التأكد من صدق المحتوى لمقياس الاندفاعية قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (15) فرد من مجتمع الدِّراسة وخارج عينتها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، يتم قياس صدق عبارات المقياس من خلال معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بما فيها درجة هذه العبارة، وهو ما يطلق عليه "الصدق البنائي"، وكذلك تم استخراج معامل الارتباط بين درجة العبارة والمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول:

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الإلحاح		عدم المثابرة		
	معامل الارتباط مع البُعد الذي تنتمي له	معامل الارتباط مع الأداة ككل	الرقم	معامل الارتباط مع البُعد الذي تنتمي له	معامل الارتباط مع الأداة ككل
1	**0.81	**0.671	1	**0.75	**0.650
2	**0.64	**0.662	2	**0.74	*0.614
3	**0.75	**0.610	3	*0.68	*0.585
4	**0.66	*0.687	4	**0.83	*0.616
5	**0.74	*0.625	5	**0.69	**0.787
6	*0.56	*0.538	6	**0.63	*0.713
7	**0.60	*0.369	7	**0.77	*0.730
البُعد ككل		0.876	البُعد ككل		0.842
البحث عن الإحساس					
1	**0.79	**0.626			
2	*0.59	*0.275			
3	*0.49	*0.475			

الرقم	الإلحاح		الرقم	عدم المثابرة	
	معامل الارتباط مع البُعد الذي تنتمي له	معامل الارتباط مع الأداة ككل		معامل الارتباط مع البُعد الذي تنتمي له	معامل الارتباط مع الأداة ككل
4	**0.71	**0.737			
5	**0.67	*0.386			
6	**0.73	*0.346			
7	**0.62	**0.643			
البُعد ككل		0.893			

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). *دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هي معاملات مناسبة وتراوحت بين (0.275-0.893)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين العبارات المكونة لمقياس الاندفاعية، وتعد صالحة للتطبيق على أفراد الدِّراسة.

كما تم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية، الجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية

البُعد	الإلحاح	عدم المثابرة	البحث عن الإحساس	الاندفاعية ككل
الإلحاح		*0.57	*0.63	*0.52
عدم المثابرة			*0.59	*0.66
البحث عن الإحساس				*0.57
الاندفاعية ككل				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعيةدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ إذ أنها تراوحت بين (0.52-0.66).

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس الاندفاعية وثبات تطبيقه تم توزيع أداة الدِّراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) فرد من خارج عينة الدِّراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعان) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على أبعاد مقياس الاندفاعية والمقياس ككل، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات أبعاد مقياس الاندفاعيةوالمقياس ككل، كما هو مبين في جدول (3) الذي يوضح معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الاستقرار.

جدول (3): معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعاملات الاستقرار (ارتباط بيرسون) لأبعاد مقياس الاندفاعية والمقياس ككل

المجالات	معامل الاتساق الداخلي	معامل الاستقرار
الإلحاح	0.80	**0.83
عدم المثابرة	0.83	**0.79
البحث عن الإحساس	0.86	**0.82
الاندفاعية ككل	0.89	**0.73

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر الجدول رقم (3) ما يلي:

1. جميع قيم معاملات الاتساق الداخلي بطريقة (كرونباخ ألفا) كانت مقبولة لأغراض التطبيق، حيث إنها تراوحت بين (0.80-0.89).
2. جميع قيم معاملات الاستقرار بطريقة بيرسون دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على ثبات التطبيق.

تصحيح المقياس:

تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات ثلاثي (لا تنطبق علي مطلقًا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي تمامًا) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الشخص، ويمكن تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تأخذ الإجابة لا تنطبق علي مطلقا (درجة واحدة)، تنطبق علي أحيانا (درجتان)، تنطبق علي تماماً (ثلاث درجات) للفقرات التي تدل على ارتفاع مستوى الاندفاعية، وعكس التدريج للفقرات التي تدل على انخفاض مستوى الاندفاعية، أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات

الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد حددت الباحثة ثلاثة مستويات هي (منخفض، متوسط، مرتفع) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(5-1)/3 = 3/4 = 1.33 وبذلك تكون المستويات كالآتي:

- يكون مستوى الاندفاعية منخفض إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 1.00- أقل من 2.33.
- يكون مستوى الاندفاعية متوسط إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 2.33- أقل من 3.66.
- يكون مستوى الاندفاعية مرتفع إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 3.66- 5.00.

تصميم الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يمكن التعبير عنه بما يلي:

(R): الاختيار العشوائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

(G1): تعني المجموعة التجريبية.

(G2): تعني المجموعة الضابطة.

(O1): تعني القياس القبلي.

(X): المعالجة.

(-): بدون معالجة.

(O2): تعني القياس البعدي.

(O3): تعني قياس المتابعة.

R	G1 O1 X O2
R	G2 O1 - O2 O3

وبالتالي فقد اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الاتية:

أولاً: المتغير المستقل: فاعلية برنامج إرشادي ولها مستويان: (فاعلية برنامج إرشادي، الاعتيادية).

ثانياً: المتغير التابع: مستوى الاندفاعية.

المعالجة الإحصائية:

- تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي للمقياسين والثبات بطريقة الإعادة، ومعاملات كرونباخ ألفا (Cronpak alpha).
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) من أجل إيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيقين القبليّ والبعدي لمقياسالاندفاعية.
- تم استخدام اختبار(Paired-Sample T Test) للمجموعة الواحدة من أجل مقارنة متوسطي المجموعة التجريبيّة في القياسين البعديّ والمتابعة لمقياس الاندفاعية.

تكافؤ المجموعات :

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياسالاندفاعية في القياس القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (Independent Samples T-Test) بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الاندفاعية في القياس القبلي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإلحاح	التجريبية	15	2.54	0.57	0.21	28	0.84
	الضابطة	15	2.59	0.69			
عدم المثابرة	التجريبية	15	2.55	0.37	1.54	28	0.14
	الضابطة	15	2.74	0.31			
البحث عن الإحساس	التجريبية	15	2.63	0.33	0.20	28	0.84
	الضابطة	15	2.61	0.17			
الاندفاعية ككل	التجريبية	15	2.57	0.28	0.69	28	0.50
	الضابطة	15	2.65	0.30			

يتبين من الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى إلى المجموعة في القياس القبلي لأبعاد مقياس الاندفاعية والمقياس ككل، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

عرض نتائج التحليل الإحصائي:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت للتعرف على فاعليّة برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α0.05=) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاندفاعية في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات **الحسابية**، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياسالاندفاعية في القياس البعدي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (Independent Samples T-Test) بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الاندفاعية في القياس البعدي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإلحاح	التجريبية	15	1.71	0.25	3.51	28	0.00
	الضابطة	15	2.42	0.74			
عدم المثابرة	التجريبية	15	1.90	0.25	4.575	28	0.00
	الضابطة	15	2.52	0.47			
البحث عن الإحساس	التجريبية	15	1.39	0.16	5.371	28	0.00
	الضابطة	15	2.28	0.62			
الاندفاعية ككل	التجريبية	15	1.67	0.11	5.400	28	0.00
	الضابطة	15	2.41	0.52			

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى المجموعة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الاندفاعية والمقياس ككل تبعاً لمتغير المجموعة، حيث كانت جميع قيم (T) لأبعاد مقياس الاندفاعية والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً، وعند

مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية كانت أقل منها للمجموعة الضابطة، وبالتالي فأن مستوى الاندفاعية ينخفض فد تطبيق البرنامج الإرشادي. وهذا يدل على وجود أثر لفاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، على المجموعة التجريبية.

وهذا يتوافق مع دراسة ريتشموند واخرون (Richmond et al., 2020) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية وكل من مكونات الاندفاعية، وصعوبات تنظيم الانفعال، وسوء استخدام العقاقير (المهدئات/ المسكنات، ودراسة ريشاردليبرويل واخرون (Richard - Lepouriel et al., 2019) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية وكل من: الاندفاعية، وتجارب صدمة الطفولة، والاضطراب ثنائي القطب، واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، كما أكدت النتائج أيضا أن الاندفاعية تعتبر سمة من سمات ذوي اضطراب الشخصية الحدية وذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، كما أنه يرتبط بوجود صدمات في مرحلة الطفولة، وعلى العكس من ذلك لم يكن الاندفاعية سمة من سمات ذوي اضطراب ثنائي القطب، بالإضافة الى دراسة ايوريل واخرون (Euler et al., 2019) التي لخصت أن الاندفاعية وصعوبات تنظيم الانفعال يعدان من سمات الشخصية الحدية، ويسهمان بشكل كبير في المشكلات البينشخصية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاندفاعية في القياس التتبعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق مقياس الاندفاعية على أفراد المجموعة التجريبيّة بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبيّة، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T-Test)، وذلك كما في الجدول (6) يبين نتائج المقارنة:

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired-Sample T Test) لفحص الفروق بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبيّة البعديّ والمتابعة على مقياس الاندفاعية

البُعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
الإلحاح	البعديّ	1.71	0.25	1.79	0.10
	المتابعة	1.63	0.15		
عدم المثابرة	البعديّ	1.90	0.25	1.63	0.13
	المتابعة	1.99	0.24		
البحث عن الإحساس	البعديّ	1.39	0.16	1.00	0.33
	المتابعة	1.37	0.15		
الاندفاعية ككل	البعديّ	1.67	0.11	0.27	0.79
	المتابعة	1.66	0.12		

يبين الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاندفاعية في القياسين القبلي والتتبعي، حيث كانت قيم (T) لأبعاد (الإلحاح، وعدم المثابرة، والبحث عن الإحساس) والمقياس ككل غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الاندفاعية في القياسين القبلي والتتبعي.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية بوجود أثر للبرنامج العلاجي الجدلي لخفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية مع الدراسات السابقة مثل دراسة موهامديزيدا (Mohamadizadeh et al., 2018) والتي هدفت إلى مقارنة فاعلية العلاج السلوكي الجدلي بالعلاج بالمخططات في خفض الاندفاعية لدى ذوي أعراض اضطراب الشخصية الحدية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية كل من العلاج السلوكي الجدلي والعلاج بالمخططات في الحد من الاندفاعية لدى ذوي اضطراب الشخصية الحدية، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن العلاج السلوكي الجدلي أكثر فاعلية في خفض السلوك الاندفاعي مقارنة بالعلاج عن طريق المخططات.

وكذلك دراسة العريان (2018) فيدراسة هدفت إلى الكشف من مدى فاعلية برنامج علاجي جدلي سلوكي لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمال إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الجدلي السلوكي لعلاج والحد من

أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية وتمثلت في العينة التجريبية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بمايلي:

1. اهتمام الإعلام ووزارة الصحة بنشر معلومات عن اضطراب الشخصية الحدية لأنه غير معروف في المجتمعات العربية بشكل عام والمملكة الأردنية بشكل خاص.
2. تطوير مستوى الخدمات النفسية، وتوفير عيادة نفسية، وأخصائيين نفسين واجتماعين مؤهلين في المستشفيات لمساعدة المرضى على حل المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجههم، وتقديم كافة أنواع الدعم الممكن للتخفيف مما قد يتعرض له المرضى من ضغوط يمكن أن يؤثر على توافقهم النفسي.
3. وضع برامج تدريبية سلوكية ومعرفية مستنده إلى العلاج الجدلي لتخفيف من المشكلات السلوكية وإكساب المرضى سلوكيات إيجابية، لخفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية، لدعم التوافق النفسي والاجتماعي لهم ومساعدتهم وتدريبهم على خطوات ومهارات ضبط النفس والتحكم في الانفعالات.

المراجع باللغة العربية:

البواليز، محمد وعربيات، احمد وحمادنة، برهان (2015). الذكاء العاطفي وعلاقتهتحسين المهارات التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، **جامعة عمان العربية**، الأردن.

حدار، عبد العزيز (2013). **تشخيص اضطرابات الشخصية**، الطبعة الأولى، جسور للنشر والتوزيع الجزائر.

حسني، سعيد العزة (1998.) **مبادئ التوجيه النفسي والإرشادي** .عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخصاونة، محمد (2013). **صعوبات التعلم النمائية**، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان الأردن.

الخطيب، جمال محمد (2001). **تعديل السلوك الإنساني**؛ (ط4) مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع؛ الامارات العربية المتحدة.

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (2017). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخلسلوكي جدلي خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (51)، 1-10.

السفاسفة، محمد، ابراهيم (2003). **اساسيات في الإرشاد التوجيه النفسي والتربوي**؛ (ط1)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع؛ الكويت.

سليمان، عبد الرحمن سيد (2010). العلاج السلوكي الجدلي كعالج لسلوك تدمري الذات: إطار نظري. **مجلة علم النفس**. 23(84،)6 - 27 .

الطلب، أحمد (2020). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض السلوك الاندفاعي لدى طلاب الجامعة ذوي أعراض اضطراب الشخصية الحدية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة الوادي الجديد، 20(3) 222-277.

عبد الله، أحمد عمرو، الشركسي، أحمد صابر (2019) العلاج الجدلي السلوكي (بين النظرية والتطبيق)؛ جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**؛ 29(11): 126-144.

عبد النبي، فاطمة، محمد (2019). المؤشرات السايكومترية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقات، **مجلة البحث العلمي في الاداب**. 20(10)، 502-520.

العريان، أشرف (2018). **فاعلية برنامج سلوكي جدلي لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، مصر.

العلي، نهلة (2018). فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 167،104-210.

كوري، جيرالد **(2016)**. سهام ابوعيطة ومراد سعد (مترجم). **النظرية والتطبيق في الإرشاد الجمعي**، دار الفكر: عمان.

النجار، فاطمة. (2011). **مشكلات الأطفال السلوكية والانفعالية**. الإسكندرية: دار الوفاء.

المراجع الأجنبية:

Alberdi-Paramo, I., Saiz-Gonzalez, M. D., Diaz-Marsa, M., & Carrasco-Perera, J. L. (2020). Bullying and childhood trauma events as predictive factors of suicidal behavior in borderline personality disorder: Preliminary findings. *Psychiatry Research*, *285*, 112730. doi:10.1016/j.psychres. 2019.112730.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.) Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Aydın, A. (2016). Interpersonal sensitivity and nursing. *Journal of Psychiatric Nursing*. doi:10.5505/phd.2016.96158.

Bernard, L., &Walburg, V. (2020). Efficacy of a brief cognitive-emotional group intervention for patients with borderline personality disorder. *Psychologie Française*. doi:10.1016/j.psfr.2019.11.001.

Bozzatello, P. & Bellino, S. (2016). Combined therapy with interpersonal psychotherapy adapted for borderline personality disorder: A two-years follow-up. *Psychiatry Research*, 240, 151-156. doi:10.1016/j.psychres.2016.04.014.

Chudasama, Y. (2011). Animal models of prefrontal prefrontal-executive function. *Behavioral Neuroscience, 125*(3), 327–343.

Cyders, M.A. && Smith, G. T. (2007). Mood-based rash action and its components: Positive and negative urgency. *Personality and Individual Differences*. 43(4), 839- 850.

Dammann, G., Riemenschneider, A., Walter, M., Sollberger, D., Küchenhoff, J., Gündel, H., Gremaud-Heitz, D. J. (2016). Impact of interpersonal problems in borderline personality disorder inpatients on treatment outcome and psychopathology. *Psychopathology*, 49(3), 172-180.

DeYoung, G. (2011). *Impulsivity as a personality trait.* In: K. Vohs& R. Baumeister (eds.), Handbook of self-regulation: research, theory and application (2nd ed.), (485-502). New York: The Guilford Press.

Dickman, S. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 95-102.

Eskander, N., Emamy, M., Saad-Omer, S. M., Khan, F. & Jahan, N. (2020). The impact of impulsivity and emotional dysregulation on comorbid bipolar disorder and borderline personality disorder. *Cureus*. doi:10.7759/ cureus.9581.

Euler, S., Nolte, T., Constantinou, M., Griem, J., Montague, P. R. & Fonagy, P. (2019). Interpersonal problems in borderline personality disorder: associations with mentalizing, emotion regulation, and impulsiveness. *Journal of Personality Disorders*, 1-17.

Farmer, R. F., & Golden, J. A. (2009). The forms and functions of impulsive actions: Implications for behavioral assessment and therapy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 5*(1), 12-30. http://dx.doi.org/10.1037/h0100870.

Fitzpatrick, S., Bailey, K., & Rizvi, S. L. (2019). *Changes in emotions over the course of dialectical behavior therapy and the moderating role of depression, anxiety, and posttraumatic stress disorder*. Behavior Therapy.

Frederic , A. (2008). *Effectiveness of dialectical behavior skill group for the treatment of self injurious behavior and eating disorder symptoms in patients with borderline personality disorder.* Doctor of Philosophy, The Faculty of Graduate Studies, York University.

Gagnon, J. (2017). Defining borderline personality disorder impulsivity: Review of Neuropsychological data and challenges that face researchers. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 01(03), 154-176. doi:10.26502/ jppd.2572-519x0015.

Guillen Botella, V., García-Palacios, A., Bolo Miñana, S., Baños, R., Botella, C. & Marco, J. H. (2020). Exploring the effectiveness of dialectical behavior therapy versus systems training for emotional predictability and problem solving in a sample of patients with borderline personality disorder. *Journal of Personality* Disorders, 1-18.

Hahn, A. M., Simons, R. M. & Hahn, C. K. (2016). Five factors of impulsivity: Unique pathways to borderline and antisocial personality features and subsequent alcohol problems. *Personality and Individual Differences*, 99, 313-319. doi:10.1016/j.paid.2016.05.035.

Harden, K &Tuker, D. (2011). Individual differences in the development of Sensation seeking and impulsivity during Adolescence. *Developintal Psychology*, 47 (3), 739-746.

Kleiber, B. V., Felder, J. N., Ashby, B., Scott, S., Dean, J., &Dimidjian, S. (2017). Treating depression among adolescent perinatal women with a dialectical behavior therapy–informed skills group. *Cognitive and Behavioral Practice*, 24(4), 416–427. https://doi.org/10.1016/ j.cbpra.2016.12.002

Krause-Utz, A., Erol, E., Brousianou, A. V., Cackowski, S., Paret, C., Ende, G., &Elzinga, B. (2019). Self-reported impulsivity in women with borderline personality disorder: The role of childhood maltreatment severity and emotion regulation difficulties. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 6(1). doi:10.1186/s40479-019-0101-8.

Linehan, M., & Wilks, C. (2015). The course and evolution of dialectical behavior therapy. American Journal of Psychotherapy, 69(2), 97-110.

Linehan ،M. (1993a). *Cognitive – behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

Lozano, Ó. M., Díaz-Batanero, C., Rojas, A. J., Pilatti, A., & Fernández-Calderón, F. (2018). Concordance between the original and short version of the Impulsive Behaviour Scale UPPS-P using an IRT model. *PloS one*, 13(3), e0194390.

Martin, S., Del-Monte, J. & Graziani, P. (2019). Impulsivity issues in borderline personality disorder and its links with insight: the role of urgency. *Heliyon*, 5(10), e02564. doi:10.1016/j.heliyon.2019.e02564.

Mohamadizadeh, L., Makvandi, B., Pasha, R., BakhtiarPour, S. & Hafezi, F. (2018). Comparison of the efficacy of Dialectical Behavior Therapy (DBT) and Schema Therapy (ST) on impulsive behavior in patients with borderline personality disorder. *Journal of Guilan University of Medical Sciences*. 27(106), 44-53.

Mulay AL, Waugh MH, Fillauer JP, Bender DS, Bram A, Cain NM, Caligor E, Forbes MK, Goodrich LB, Kamphuis JH, Keeley JW, Krueger RF, Kurtz JE, Jacobsson P, Lewis KC, Rossi GMP, Ridenour JM, Roche M, Sellbom M, Sharp C, Skodol AE. (2019). Borderline personality disorder diagnosis in a new key. *Borderline Personal DisordEmotDysregul*. Dec 2;6:18. doi: 10.1186/s40479-019-0116-1. PMID: 31827801; PMCID: PMC6886204..

Paris, J. (2010): *Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York, The Guilford Press.

Patton, J., Stanford, M. & Barratt, E. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness scale. *J Clin Psychol*., 51,768-774.

Richard-Lepouriel, H., Kung, A. L., Hasler, R., Bellivier, F., Prada, P., Gard, S. & Aubry, J. M. (2019). Impulsivity and its association with childhood trauma experiences across bipolar disorder, attention deficit hyperactivity disorder and borderline personality disorder. *Journal of affective disorders*, 244, 33-41.

Richmond, J. R., Tull, M. T. & Gratz, K. L. (2020). The roles of emotion regulation difficulties and impulsivity in the associations between borderline personality disorder symptoms and frequency of nonprescription sedative use and prescription sedative/opioid misuse. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 62-70.

Sebastian, A., Jacob, G., Lieb, K., &Tüscher, O. (2013). Impulsivity in borderline personality disorder: A matter of disturbed impulse control or a facet of emotional dysregulation? *Current Psychiatry Reports*, 15(2). doi:10.1007/s11920-012-0339-

Stevenson, J., Meares, R., & Comerford, A. (2003). Diminished impulsivity in older patients with borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 160(1), 165- 166.

Teese, R., Willie, C., Jago, A., & Gill, P. R. (2020). An Investigation of Alternative Factor Models of Impulsivity using the UPPS-P. *Journal of Personality Assessment*, 1-8.

Terzi, L., Martino, F., Berardi, D., Bortolotti, B., Sasdelli, A., &Menchetti, M. (2017). Aggressive behavior and self-harm in Borderline Personality Disorder: The role of impulsivity and emotion dysregulation in a sample of outpatients. *Psychiatry research*, 249, 321-326

Whiteside SP, Lynam DR. (2001). The five factor model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity. *Pers Individ Dif*.; 30(4):669–89.

World Health Organization. (2010). *International statistical classification of Diseases and Related health problem* , 10 th Geneva. Revision 10th. World Health Organization.

Yadav, D. (2020). Prescribing in borderline personality disorder – the clinical guidelines. *Progress in Neurology and Psychiatry*, *24*(2), 25-30. doi:10.1002/pnp.667.

مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مشرفيها وعلاقتها ببعض المتغيرات

ميرفت عثمان عبدربه شحادة*

تاريخ الاستلام 2021/6/20 تاريخ القبول 2021/8/15

ملخص

تهدف هذه الدِّراسة لأجل التَّعرُّف على مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس لمعلمي المرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا خلال العام 2021، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا.

هذا واتَّبعت الدِّراسة منهج المسح الاجتماعي؛ حيث تكوّن حقل الدِّراسة من (25) مشرفاً تربوياً، تمَّ توزيع استبانة موَّحدة عليهم جميعاً، هذا وقد خَلُصت الدِّراسة إلى أنّ مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس كان متوسطاً، كذلك خلصت الدراسة بعدم وجود فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فيما يتعلق بمتغيرات (النوع الاجتماعي والخبرة العملية)، هذا وتوصي الدِّراسة بضرورة تكثيف الأبحاث ذات الصلة بموضوع استراتيجية التعليم المعكوس، وبالأخص في ظل جائحة كورونا، إذ تبيَّن بأنّ الأبحاث قليلة بمجال الإشراف التربوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المعكوس، جائحة كورونا، المشرفون التربويون، المرحلة الأساسية، لواء عين الباشا.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* ماجستير مناهج وطرق تدريس، مشرفة تربوية بوزارة التربية والتعليم، الأردن. Email: mervatshehadh19745@gmail.com

The Level of Employment of a Reverse Education Strategy for the Basic Stage in the Directorate of Education for the Ain Al-Basha District in Light of the Corona Pandemic from the Point of View of its Supervisors & Its Relationship to Some Variables

Mervat O. A. Shehadeh, *Master's degree in Curricula and Teaching Methods, Educational Supervisor at the Ministry of Education, Jordan.*

Abstract

This study aims to identify the level of employment of the Reverse education strategy for primary school teachers in light of the Corona pandemic during the year 2021, from the point of view of educational supervisors in the Directorate of Education of the Ain Al-Basha Brigade.

The study followed the social survey method. Where the field of study consisted of (25) educational supervisors, a standardized questionnaire was distributed to all of them, and the study concluded that the level of employing the Reverse learning strategy was average, the study also concluded that there are no differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) with regard to the variables (Gender, practical experience), and the study recommends the need to intensify research related to the issue of the Reverse education strategy, especially in light of the Corona pandemic, as it was found that there are few researches in the field of educational supervision.

Keywords: Reverse education, Corona pandemic, Educational supervisors, The basic stage, Ain Al-Basha District.

المقدّمـــــــة:

أجبرت جائحة كورونا (Covid/19) مؤسسات التعليم العالي بجميع أنحاء العالم على تغيير مناهجها بشكل جذري من استخدام طرائق التدريس التقليدي إلى منهج المعتمد على التقنيات الرقمية الحديثة، إذ تم تعديل المفهوم التقليدي للفصل الدراسي بالصف المعكوس (المقلوب) لتلبية الاحتياجات الخاصة للإعدادات المرتبطة بالانترنت، وبهذا كان للمؤسسات التعليمية تغيير مناهجها بسرعة للتدريس الرقمي، الأمر الذي أدى لظهور الكثير من التحديات، فالطلبة والمدرسين غير مؤهلين للتعليم الرقمي، إلا أنه وعلى ما يبدو بحال تم تطبيقه فإنه سيوفر فرصاً لتحسين جودة التعليم والتعلم الرقمي بحال تم تطبيقه بشكل مناسب.

هذا وإن الهدف الأساسي من التعليم المعكوس كما يبين بلوم (Bloom's) هو التحول من التعلم التقليدي البطيء إلى التعلم الحديث والسريع في الفصل الدراسي، لأجل تسريع اكتساب

المهارات المرتبطة بالتحليل والتقييم، فمن حيث تصنيف بلوم (Bloom's)، فإن الطلاب ينجزون العمليات المعرفية ذات الترتيب الأدنى (اكتساب المعرفة والفهم) بشكل مستقل قبل الدخول إلى غرفة الفصل، لأجل تنفيذ عملية التعلم المعرفي العالي (استخدام المعرفة والتحليل والتوليف والتقييم) في مرحلة الفصل الدراسي، ومن خلال هذه المرحلة يمكن الحصول على دعم مباشر من قبل الزملاء والمعلمين، الأمر الذي يحسن مهارات الطلبة وينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الأكاديمي[1].

وكما هو معروف فإن جائحة كورونا قامت منظمة الصحة العالمية بإعلانها أنها جائحة عالمية في 30 يناير 2019، وهي تسمى أيضاً (كوفيد - 19)، ولا يزال هذا المرض يفتك بالكثير من دول العالم، كما وقامت الكثير من المنظمات التربوية كغيرها بالمساهمة في الحدّ من هذا المرض من خلال الإجراءات الاحترازية لأجل الحدّ من تفشيه من خلال إطلاق التعليم الرقمي (عن بُعد) والتعليم المعكوس يعتبر الأبرز، وبهذا حدت من تزاحم الطلبة في المدارس، كما قامت بتطوير وتصميم منصات تعليمية لأجل ذلك، كما وساهم المعلمين في الحدّ من هذا الوباء من خلال القيام بتدريس الطلبة من خلال هذه المنصة، ومنهم من كان متقبلاً لهذه الإجراءات ومنهم من كان مغتصاً منها[2].

هذا وأكدت كروز (Cruz, 2019) بأن استراتيجية التعليم المعكوس والمرتبطة بالواجبات المنزلية تعمل على صقل قدرة الطالب على الإبداع والتنظيم والمسؤولية والانضباط، بالإضافة إلى تطوير عادات الدراسة الجيدة ومهارات حلّ المشكلات والمواقف تجاه العمل في المواعيد المحددة والنهائية، كما وأن (الواجب المنزلي فيما يتعلق بالمحاضرات الصفية) أكثر المهارات استخداماً في المنزل، وهي طريقة (مقلوبة لأداء المهام / الواجبات المنزلية)، وازدادت أهمية الدراسة بالطريقة المعكوسة وخصوصاً بعد (جائحة كورونا)، إذ قامت الكثير من المؤسسات التعليمية بجميع أنحاء العالم باستخدامها، إذ أصبح مفهوم مشاهدة الطلاب للمحاضرات في المنزل وأداء الواجبات المنزلية بالفصل منتشراً بشكل متزايد منذ اكتشافه بعام 2007م[3].

وكما هو معروف فإن التعليم التقليدي يتمثل بالإلقاء والحشو والاقتصار على الجانب النظري الصرف، على اعتبار أن الطفل صفحة بيضاء، وما على الأستاذ إلا ملؤه بالمعلومات بطريقة نمطية من خلال مهام محددة سلفا، ودون إعارة الأهمية لخصوصياته النفسية، مما كان يعطي المدرس تلك الصورة المثالية كمصدر وحيد للمعرفة، ويصبح المتعلم في المقابل نمطيا اتكاليا يثق بالكامل فيما ينقله له مدرسه، إلا أن الأمور اختلفت وأصبحت تحذو حذواً جديداً من خلال اتباع الكثير من الاستراتيجيات التعليمية[4].

ولعلّ استراتيجية التعليم المعكوس أصبحت من الاستراتيجيات التعليمية الأبرز والمهمة وخصوصاً في ظل جائحة كورونا نتيجة لإجراءات الحظر، وبذا فإنّالمشرفين التربويين كغيرهم من معلمين وإداريي المدارس مطالبين بأن يبذلوا قصارا جهدهم لأجل إنجاح هذه الاستراتيجية، فهم القادة القائمين على التخطيط لأجل تنفيذ استراتيجيات تعليمية حديثة مناسبة وفعّالة، كما أنه في ظل استراتيجيات التعليم المعكوس لا يقتصر دوره تقييم أداء الطلاب والمعلمين فقط، بل تعدى ذلك، فهو مطالب بتقييم المنصة الإلكترونية وتقديم الأفكار والآراء البناءة لأجل تطويرها وتحسينها.

ولعلّ هذا الحديث يبين لنا أهمية موضوع هذه الدّراسة، والمتمثل بـ"مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مشرفيها وعلاقتها ببعض المتغيرات"، كما سنُذيِّل هذه الدراسة بمجموعة من النَّتائج والتَّوصيات، نأمل أن تلاقي النــور.

اشكاليّة الدّراســـة وتساؤلاتهـــا:

بظل المخاطر الصحية الكبيرة الناتجة عن التعليم الوجاهي في المدرسة وخصوصاً في ظل جائحة كورونا، أصبح من الضرورة بمكان اللجوء إلى استراتيجية تعليمية تقلل من الاختلاط ما بين الطلبة، ورغم الابتكارات التربوية التكنولوجية التي لا حصر لها، إلا أن الأنظمة التعليمية لم تستجيب بشكل كافٍ لهذه المطالب الجديدة؛ لذا أصبحت أنشطة التعلم المتمحورة حول الطالب، مثل التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على البحث، ذات أهمية متزايدة نظراً لضعف الكثير من الطلبة في مستويات التفكير الناقد وقدرات الاتصال، وبهذا أصبح من الأمور الأكثر إلحاحاً اللجوء إلى استراتيجيات تعليمية بديلة قائمة على تحسين مهارات الطلبة، ومع ذلك، فإنّ المحاضرة تظل الوسيلة الأكثر ممارسة لنقل المعرفة، وبهذا فإنّ التعلم في جوهره ليس مسألة نقل المعلومات، بل في معالجة المعلومات أيضاً.

ومن خلال معرفة واطلاع الباحثة بصفتها مشرفة تربوية، لاحظت تفاوت ما بين المعلمين بتطبيق استراتيجية التعليم المعكوس فمنهم القادر ومنهم غير القادر على توظيفه بشكل جيّد، وبهذا تأتي هذه الدراسة لأجل تسليط الضوء على ذلك، لمحاولة وضع مقترحات وتوصيات تسهم بتطبيقه على أكمل وجه.

كما تأتي هذه الدراسة استجابة للكثير من الدراسات والتي أوصت بضرورة توظيف استراتيجيات التعليم المعكوس على عينات ومجتمعات مختلفة، ومن بين هذه الدراسات زكريا والحامد (Zakareya & Alahmad, 2019)، ودراسة كروز (Cruz, 2019)، وبهذا فإنّ القيام

بهذه الدراسة وتطبيقها على العينة المختارة في ظل جائحة كورونا تعتبر امتداداً لدراسات أخرى واستجابة لهذه التوصيات[5][6].

كما ويمكننا أن نُجسِّد الاشكاليّة المذكورة آنفا من خلال الإجابة عن تساؤلات الدّراسة الآتية:

- ما مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتوظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والخبرة العملية؟

أهداف الدراســة:

تتمثل أهداف هذه الدِّراسة بالنِّقاط الآتية:

- التَّعرُّف على مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا.
- الكشف عن مدى ظهور اختلافات في توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا عائدة لمتغيِّر النوع الاجتماعي أو الخبرة العملية، وفقاً لأجوبة المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشـا.

أهميّـــة الدِّراســـة:

تتجسدّ أهميَّة الدراسة جلياً من خلال المجالين الآتيين:

- **الأهميّــة النظريّــة:** تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى تقديم دراسة متخصِّصة في موضوعات مهمة وحديثة؛ كاستراتيجية التعليم المعكوس في ظل جائحة كورونا، كما تهدف لبيان مدى اهتمام مدرسي المدارس للمرحلة الأساسية في وزارة التربية والتعليم للواء عين الباشا من خلال استجاباتهم التي جمعتها من مشرفيهم كعيِّنات للدراسة، بهذه الموضوعات وانعكاسات هذا الاهتمام على تحصيل الطلبة الأكاديمـي، كما يمكن لهذه الدِّراسة أن تحقِّق الآتي:

1. هذه الدِّراسة تفتح المجال أمام دراسات ميدانيَّة أخرى تتناول متغيِّرات أخرى غير التي تمّ تناولها في هذه الدراسة.

2. زيادة الوعي بأهمية تحسين مستوى استراتيجية التعليم المعكوس بالمدارس للمرحلة الأساسية في وزارة التربية والتعليم للواء عين الباشا.
3. تطبيق موضوع الدِّراسة على عيِّنة جديدة؛ ألا وهي المشرفين التربويين العاملين لدى مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا.
4. تقديم جُملة من النَّتائج والتَّوصيات والمقترحات للقطاعات التربوية؛ بهدف تحسين مستويات التعليم المعكوس، وبالأخص لطلبة المرحلة الأساسية بلواء عين الباشا.

- الأهميّة العمليَّـة:

من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة الفئات الآتية:

- **متخذو القرار التربوي**: فيمكنهم التعرف على مستوى توظيف التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا، وبناءً على ذلك يمكنهم إعادة النظر بطبيعة السياسات والاستراتيجيات اللازمة لأجل تحسين وتجويد هذه الإستراتيجية.
- **الباحثون**: من خلال هذه الدراسة يمكنهم معرفة النتائج التي توصلت إليها، ويمكنهم توظيف متغيرات الدراسة على مجتمعات وعينات مختلفة.

التَّعريفات الإجرائيَّـــــــــة:

تتمثَّـل تعـــريفات الدِّراسـة بالآتـي:

التعليم المعكـوس: حالة يتم فيها توظيف التكنولوجيا الملائمة لأجل إثراء العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلبة، ويتم ذلك من خلال إعادة تشكيل مجريات العملية التعليمية، فما يتم عمله ضمن التعلم التقليدي داخل الغرفة الصفية يتحول إلى المنزل وكذلك ما يقوم به الطالب في المنزل ضمن التعلم التقليدي يتحول إلى الغرفة الصفية.

جائحـة كورونـا: وهي جائحة عالمية وتعرف أيضاً بـ (كوفيد 19)، وهو مرض يصيب الجهاز التنفسي للإنسان.

المشـرف التربـوي: هو شخص خبير ومسؤول أساسي بالعملية التعليمية مهمته الأساسية مساندة المعلمين على تحسين مهارات المعلمين ونموهم المهني، وكذلك حل المشكلات التربوية التي تواجههم، كذلك تحسين وتطوير أساليب واستراتيجيات التعليم المختلفة، وبهذا فإنه يوجه العملية الدراسية الوجهة الصائبـــة.

المرحلة الأساسية: هي المرحلة التي تهدف إلى تأسيس الطلبة بكافة المواد الأساسية مثل: اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات..الخ، وهي تستهدف الطلبة من أعمار (6 - 16) سنة، وهي تحديداً من الصف الأول وتنتهي حتى الصف العاشر.

لواء عين الباشا: وهو تقسيم إداري يقع في محافظة البلقاء على الطريق ما بين مدينتي جرش وصويلح، ويمتاز مناخه بالمعتدل، وكذلك الجاف صيفاً والبارد شتاءً، ويشمل مجموعة من المدن من أبرزها: عين الباشا، صافوط، وكذلك العديد من القرى والتّجمعات السّكانيّة: كالبقعة، وسلحوب، وأبو نصير، وموبص،...).

حدود الـــدِّراســـة:

تتجسَّد حدود الـــدِّراســة في ما يلي:

1- **الحدّ المكانيّ:** هذه الـــدِّراســة تقتصر على مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا.

2- **الحدّ الزّمنيّ:** تمّ إجراء هذه الـــدِّراســة خلال العام 2021م.

3- **الحدّ البشريّ:** وهي تمثل المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا دون سواهـــم.

الإطار النّظري والدِّراسات السّابقــة:

أولاً: الإطار النّظـــــــري:

لا يعد التعليم في وقتنا الحاضر متمركز حول المعلم الذي كان يعد لعهد قريب محور العملية التعليمية، لكن سرعان ما توصلت الدِّراسات والأبحاث التربوية المختلفة أنّ المحور الفعلي لعملية التعلم هو الطالب نفسه.

جعلت هذه النظرة الحديثة للتعليم الأمر مختلف كل الاختلاف عما كان عليه في السابق، فحديثاً تم الجزم بأهمية أن تكون المادة التعليمية أو المواد الدِّراسية مناسبة لقدرات الطالب العقلية والفكرية، وتراعي خبراته السّابقة وميوله واتجاهاته، والحرص على تلبية طلباته الفردية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعّـال.

وجدير بالذكر أنّ دور المعلم اختلف بقدر ما اختلفت فلسفة التربية والتعليم الحديثة، واختلف دوره نتيجة لهذا التطور المهول في ميدان الحياة التطبيقية والتكنولوجية، فلم يعد أكثر المعلمين اطلاعاً وأوسعهم ثقافةً قادراً على أن يواكب هذا التطور المتسارع والذي يسابق عقارب الساعات وربما الدقائق في بعض الأحيان[7].

لذا فالمعلم اليوم دوره تَغيَّر لكنه لم يُحذَف أو يُلغَ ضمن هذا التطور العلمي الكبير، فهو المخطط للعملية التعليمية، وهو المنفذ لجميع تلك المخططات، وهو المسؤول الأول والأخير عن تقويم سلوك الطالب، وتوجيهه، وإرشاده، كما وأنه هو الأساس في إنجاح استراتيجيات التعليم التكنولوجية، ولعل أبرزها التعليم المعكوس، هذا وقد تمّ ذكر مفهوم طريقة التعليم المعكوس (المقلوب) لأول مرة في عام (1998) في كتاب "التصنيف الفعال" (Effective Grading) بقلم باربرا والفوورد وفيرجينيا جونسون أندرسون (Barbara Walvoord and Virginia Johnson Anderson)، كانت فكرتهم هي ترسيخ المعرفة وتأهيل الطلبة قبل التدريس الفعلي للفصول الدراسية في تخصصات (الفيزياء وعلم الأحياء) للطلاب عبر الانترنت، إذ تمّ تكليف الطلبة بمهام القيام بواجبات دراسية قبل التدريس في الفصل الدراسي[8]، ومن خلال العرض الآتي سيتم التعرف على ماهيته وكذلك مميزاتها ودور المعلم بتنظيم وإدارة هذه الإستراتيجيـة.

استراتيجية التعليم المعكوس وماهيتــه:

مع تطور عمليات توظيف التكنولوجيا في المجالات كافة، فقد أخذ التقدم التقني يدخل في التعليم، وكان للتربية والتعليم نصيب كبير من هذا التقدم، مما أدى الى ظهور العديد من الاستراتيجيات التي تناسب ذلك التوظيف وتجعل التعلم فعالا وناجحا، ومنها استراتيجية التعليم المعكوس أو المقلوب، حيث يعرّفها الشرمان (2015) "بأنّها استراتيجية تعتمد على استخدام التقنيات وشبكة الإنترنت، وتتيح للمعلم إنجاز الدرس بواسطة مجموعة من الوسائط مثل مقاطع الفيديو أو المقاطع الصوتية... وغيرها، ليقوم بعدها الطلبة في أي مكان بالاستماع لها أو مشاهدتها من خلال أجهزة الحاسوب أو الهواتف النقالة قبل الحضور إلى الصف في حين يقتصر وقت الحصة على المناقشة الطلاب مع بعضهم ومع معلمهم حول الدرس ومن ثم ممارسة الأنشطة المعدة مسبقا لنفس الموضوع". وعرّفه عامر (2014) بأنّه "الفصل الدراسي المعكوس يعني قلب مهام التعلم ما بين داخل الفصل وخارجه، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والإنترنت لإعداد الدرس، عن طريق شريط مرئي (فيديو)، ليطلع الطالب على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة التي كانت فروضًا منزلية داخل الفصل، مما يعزز فهمه المادة العلمية، وهذا هو المفهوم المطور لطرق التدريس الحديثة"[9][10].

هذا وإنّه عند اتباع استراتيجية التعليم المعكوس يتم الأخذ بعين الاعتبار ضمان المحتوى التعليمي، بأن يكون شيقاً للطلبة، وذلك من خلال استخدام مقاطع الفيديو القصيرة، وكذلك قيام المعلم بمناقشة الطلبة والتفاعل معهم أثناء عرض الشرائح، كما أنّ الشرائح يجب أن تكون مزودة برسومات توضيحية مفصلة[11].

وبهذا يُمكن للباحثة تعريفه على أنّه أسلوب تدريس يركز بشكل مباشر على استخدام الوسائل التقنية الحديثة وكذلك الشبكة العنكبوتية والمعلم له النصيب الأكبر، في إعداد المحاضرات عن طريق الفيديو، ويمكن للطلبة مشاركته من خلال مواقع التواصل الاجتماعي وكذلك الويب.

مميزاتـــــها:

للتعلم المعكوس عدة فوائد أنه يمكن للطلاب الوصول إلى الموارد عبر الإنترنت للتعرف على محتوى الحصة الصفية أو الدورة التدريسية أو المحاضرة الجامعية، مما يعني أنّه يمكن التعلم بالسرعة التي تناسبه عند التعامل مع هذه المواد، ويسمح هذا بإضفاء الطابع الفردي على التعلم بالطريقة التي يمكن للطلاب من خلالها مراجعة المواد، كما يشعرون بضرورتها، ويمكن أن يَحل وقت الفصل بعد ذلك محل المعلومات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومميزاته تتمثل في تعزيز مهام التعلم للطلبة في الغرفة الصفية، باعتبار الطالب محور العملية التعليمية، ودعم البيئة الصفية التفاعلية التشاركية، وإتاحة فرص التعلم الذاتي للطلبة، وفق قدراتهم وإمكاناتهم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ورفع كفايات المعلم في التواصل الاجتماعي الفعال مع الطلبة وبناء روابط اجتماعية بين المعلم والمتعلم من وجهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى[12].

كذلك يمكن إضافة عدد من المزايا مثل التقليل من عبء الواجبات المنزلية، وتحرير عملية التعلم والتعليم من عوامل الزمان والمكان، واختصار الوقت والجهد المبذولين في عملية التعلم والتعليم، والتركيز على فهم أعمق للمفاهيم والمعاني والعلاقات والتقليل من الاعتماد على التذكر، والتدريب والتطبيق والعمل على المحتوى الدراسي المعرفي داخل الغرفة الصفية.

وبهذا ترى الباحثة بأنّ من أبرز ميزات التعليم المعكوس هو تنمية الكثير من المهارات للطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى تنمية شخصية الطالب، كما أنّ استراتيجية التعليم المعكوس تنعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي للطلبة.

دور المعلم والمشرف التربوي في إنجاح استراتيجية التعليم المعكوس (المقلوب):

يختلف دور المعلم في التعليم المعكوس (المقلوب) عن دوره في التعلم التقليدي، لأنَّ مهماته التعليمية تتقلص وتزداد مهماته الإدارية، ومن مهمات المعلم الإدارية ما يلي:[13]

- يخطِّط ويصمّم شروط التعليم، ويجمع المواد التعليمية اللازمة لنشاطات الطلاب، ويرتب مراحل الدَّرس ونشاطاته.
- يقوّم أعمال الطلاب ونشاطاتهم القبلية والمرحلية والنهائية؛ للتمكن من الأغراض السلوكية، ويجعل الطلاب يتقنون المهارات المحددة في الدَّرس، ويقوّم تلك النتائج ويحفظها لديه

ويحافظ على سريتها؛ لأنّ الإتقان يتطلب موازنة إنجاز المتعلم الحالي مع السابق، وإنجازه استناداً إلى الأهداف السلوكية. ويفضل ألاّ يوازن بين إنجاز المتعلم مع غيره من الصف، أي بالنسبة للطلاب الذين يتقنون الأهداف بفعالية عالية جداً.

- يشخّص الأخطاء والصعوبات التي يعاني منها الطلاب أثناء التعلم الفردي في الصفوف المجمعة ويحتفظ بالسجل أو البطاقة الخاصة بتقدم كل متعلم على حدة.
- يختار المادة التعليمية التي يتناولها التلاميذ كما يختار الأهداف السلوكية التي يجب التمكن منها في نهاية الدّرس، ويختار المادة التعليمية والوسائل التعليمية التي يتناولها المتعلم في نشاطه للوصول إلى التعلم المتقن، وهو يختار الأسلوب أو الاستراتيجية أو الطرائق العامة التي يتعلم بها المتعلم في أثناء نشاطه، ويحدد اللازم لإنجاز التمارين.

والمعلم الذي يسعى إلى "عكس" تدريسه من الممكن أن يستخدم طريقة تدريس معينة أو أدوات مختلفة تمامًا عمّا يستخدمه معلم آخر، فهناك الكثير من الخيارات والأدوات، التي من الممكن أن تستخدم بطرق شتى ضمن التعلم المعكوس. والمعلم يخطط، وينظم، ويبتكر، ولا يلقن، ويعزز دور الطالب وقراره ودافعيته للتعلم، ويخصص وقت الحصة داخل الصف للنقاشات والمشروعات والعلاقات، وما يتتبع ذلك من عمليات معرفية وعقلية في أعلى مستوياتها[14].

وبيّن (الشرمان، 2015) أنّ المعلم يقتصر دوره على التوجيه والتحفيز والإرشاد، ومن الممكن أن يُقّسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة حسب حاجة كل مجموعة، والتعامل معها بطريقة ديناميكية مرنة، تبعًا لمستوياتهم وتمكنهم من المهارات والمفاهيم وهذا يعتمد بالأساس على المعلومات التي يجمعها المعلم عن تعلم كل طالب في المجموعات، بحيث يصبح كل طالب ضمن دائرة اهتمام المعلم وخصوصا مع توفر الوقت الكافي لذلك أثناء الحصة الصفية لأن المعلم قد طرح المفاهيم والمصطلحات المهمة المتعلقة بموضوع الدرس مسبقًا، ويحث الطلبة على متابعة الدرس بالاستماع له أو مشاهدته بأجهزة الحاسوب أو الهواتف النقالة قبل حضورهم إلى الصف[15].

كما ويجب أن يعد معلم الصفوف المجمعة نفسه فيهيئ الظروف لدوره الإداري هذا، ممّا يجعل وظائفه التخطيطية قبل الدّرس تلعب الدور الأهم في نجاح العملية التعليمية، فليس المطلوب منه أن يحضر درساً تقليدياً، بل أن يصمّم البيئة التعليمية من خلال الانترنت، وكذلك تطبيق الويب، ليتعلم معظم المتعلمين معظم المهارات والمعلومات المطلوبة[16].

وفيما يتعلق بدور المشرف فإنّه يتبنى ويحث على الاستخدام الجيد للإستراتيجيات التعليمية المتطورة والحديثة؛ وبالأخص استراتيجية التعليم المعكوس للمحافظة على سير المسار التعليمي وخصوصاً بوقت جائحة كورونا، فالمشرف التربوي يعتبر موجهاً ومرشداً وداعماً ومسانداً لكافة

أركان العملية التعليمية، وبالأخص المعلم فيحثه على استخدام الاستراتيجية التربوية المُثلى، وبالأخص وقت الطوارئ والأزمات مثل جائحة كورونا، وبهذا كان دور المشرف التربوي داعماً ومسانداً لاستراتيجية التعلم المعكوس، وكما أنهم القائمين على التخطيط لأجل تنفيذ استراتيجيات تعليمية حديثة مناسبة وفعّالة، كما أنه في ظل استراتيجيات التعليم المعكوس لا يقتصر دوره على تقييم أداء الطلاب والمعلمين، بل فإنه مطالب أيضاً بتقييم المنصة الإلكترونية واقتراح الأفكار والآراء البناءة لأجل التطوير والتحسين المستمرين باستراتيجيات التعليم الحديثة.

وبهذا ترى الباحثة بأن للتعليم المعكوس الكثير من الفوائد للطلبة، فهو طريقة تعليمية عصرية وحديثة تعتمد بشكل أساسي على الأدوات التنقية الحديثة مثل الكمبيوتر والخلويات الذكية، كما يعزز التفاعل ما بين الطلبة أنفسهم ومعلميهم، كما وأنه لا بد من تزويد المعلمين بالمعرفة التكنولوجية المتطورة والقيم المرتبطة باستخدامها، فضلا عن إتقانه لمجموعة من المهارات العلمية في إنتاج الوسائل، وتشغيل بعض الآلات والأجهزة، كي يستخدمها في تعليم طلابه.

الدِّراسات السَّابقـــــــــة:

يمكن ترتيب الدِّراسات المرتبطة بموضوع هذه الدِّراسة تنازلياً على النحو الآتـــي:

دراسة (وهبة والجراح، 2020) لتقصي أثر منصة تعليمية مقترحة للتعلم المعكوس في التحصيل الدراسي، والدافعية لتعلم مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء ماركا في العاصمة الأردنية عمان، وقد اعتمد المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالبًا، وقد قُسمَّت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة: إذ درست المجموعة التجريبية المكونة من (18) طالبًا وطالبة وفق المنصة التعليمية للتعلم المعكوس، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (19) طالبًا وطالبة بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة، جرى تصميم اختبار تحصيلي، ومقياس لدافعية للتعلم، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين يُعزى إلى المنصة التعليمية للتعلم المعكوس في تنمية التحصيل الدراسي، والدافعية للتعلم، ولصالح المجموعة التجريبية[17].

دراسة كروز (Cruz, 2019) هدفت الدراسة لأجل التعرف على تأثير نموذج الفصل المعكوس على التحصيل الأكاديمي للطلاب في موضوعات البحث العلمية، هذا واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي في الدراسة، إذ تم اختيار عينة تجريبية مكونة من (18) طالبًا في المدارس الأساسية الأمريكية، وكذلك مجموعة ضابطة مكونة من نفس العدد، هذا وخلصت الدراسة بأنّ هناك فروقًا لصالح المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وبهذا أوصت

الدراسة بضرورة التوسع بتطبيق استراتيجيات التعليم المعكوس في التعليم في المدارس الأساسية بالولايات المتحدة الأمريكية، وزيادة الأبحاث المرتبطة بالتعليم المعكوس[18].

كذلك دراسة (الرواجفة، 2019) هدفت لأجل التعرف على اثر الاستراتيجية المرتبطة بالتعليم المعكوس (المقلوب) على تحصيل طلبة لمادة العلوم بلواء ناعور، هذا واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبية وضابطة، التجريبية مكونة (26) طالبًا وطالبة، والضابطة تكونت من (26) طالبًا وطالبة، المجموعة التجريبية تم تدريسها بإستراتيجية التعلم المعكوس، والأخرى بالطريقة العادية، هذا وخلصت الدراسة بأنّه يوجد أثر لاستخدام إستراتيجية التعليم المعكوس أو المقلوب فيما يخص بتحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي لمادة العلوم بلواء ناعور، وكانت لصالح المجموعة التجريبية والتي تعتمد على إستراتيجية التعلم المعكوس، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الاستراتيجيات المرتبطة بالتعليم المعكوس في الصفوف الأساسية[19].

كما وهدفت دراسة زكريا والحامد (Zakareya & Alahmad, 2019) ، إلى التعرف على تأثير التعليم المعكوس على أداء مدرسي طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشارك في الدراسة (54) معلماً بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بمنطقة الجبيل السعودية، هذا وخلصت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق التعليم المعكوس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل كان متوسطاً، كذلك وجود أثر واضح للتدريس المعكوس على الأداء التدريسي لمعلمي طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما وبينت الدراسة عدم وجود فروق بتطبيق استراتيجية التعليم المعكوس وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، كما وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق هذه الاستراتيجية على كافة المساقات بالجامعة، وكذلك أوصت الدراسة بزيادة الأبحاث المرتبطة بالتعليم المعكوس[20].

كما وهدفت دراسة (بشارات، 2017) إلى التعرف على أثر الاستراتيجية المرتبطة بالتعليم المعكوس (المقلوب) على تحصيل طلبة الصف العاشر في المدارس بمحافظة أريحا، هذا واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبية وضابطة التجريبية مكونة (19) طالبًا وطالبة، والضابطة تكونت من (24) طالبًا وطالبة، المجموعة التجريبية تم تدريسها باستراتيجية التعليم المعكوس، والثانية بالطريقة العادية، هذا وخلصت الدراسة بأنّه يوجد أثر لاستخدام استراتيجية التعليم المعكوس أو المعكوس فيما يتعلق بتحصيل الطلبة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية والتي تعتمد على استراتيجية التعليم المعكوس، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الاستراتيجيات المرتبطة بالتعليم المعكوس لموضوعات العلوم والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية[21].

دراسة (رخا، 2017)، هدفت الدراسة إلى التعرف على إستراتيجية التعليم المعكوس بتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة في مساق الفيزياء، في كلية التربية بجامعة بورسعيد، هذا واستخدمت الدراسة بطاقات الملاحظة فيما يخص أداء الطلبة، هذا وتمثل عدد طلبة المجموعة التجريبية بـ(85)، وكذلك الأمر بالنسبة للمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية فيما يخص أداء الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب الطلبة على استخدام الأدوات المرتبطة بالتعليم المعكوس[22].

دراسة اوليفيرا وبوينو (Oliveira and Bueno, 2016)، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تنفيذ المعلمين للسياسات التربوية الحديثة في البرازيل، وشملت هذه الدراسة التعليم الإلكتروني وكذلك التعليم المعكوس، وتمّ جمع الكثير من المعلومات من خلال الوثائق الرسمية والملاحظات الميدانية والمقابلات، خلال فترة قدرت بـ (18) شهرًا، وخلصت الدراسة للكثير من المعلومات كان من أبرزها بأن المشاركة ما بين المعلمين والطلبة من خلال برامج الانترنت خدمت الكثير من السياسات التربوية والتعليمية، ولهذا أوصت الدراسة بضرورة تبني الكثير من السياسات التربوية الحديثة والمرتبطة بشكل مباشر بالتعلم عبر الوسائل الإلكترونية[23].

دراسة لين (Lin, 2015)، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم المعكوس في التدريس في المدارس الصينية، هذا واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما وبينت الدراسة بأن التعليم المعكوس أصبح شائعاً بجميع أنحاء العالم، كنمط عصري للتدريس مقارنة مع التدريس التقليدي، إذ يقوم بكسر قيود الفصول الدراسية التقليدية، كما يعيد بناء هيكل التدريس، هذا ويستند التعليم بشكل أساسي على شبكة الانترنت، لذا يجب تحسين البنية التحتية اللازمة لأجل توسيع شبكة الانترنت ليستفيد منها الطلبة كافة بجميع المدارس الصينية[24].

دراسة ونغ (Wong, 2014) هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء حول أهمية التعليم المعكوس على تحصيل الطلاب الدوليين في المرحلة الجامعية بمساق الاقتصاد، في جامعة ألبرتا الكندية، هذا وبينت الدراسة تأثير التعليم المعكوس على تحصيل الطلبة الدوليين، وبلغ عدد عينة الدراسة للطلبة الدوليين (110) طلاب، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة الكنديين، إذ بينت الدراسة بأنّ هناك فروقًا لصالح الطلبة الدوليين الذين يعتمدون على التعليم المعكوس، مقارنة مع الطلبة الكنديين الذين لا زالوا يعتمدون على التعليم التقليدي، هذا وأوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على التعليم المعكوس في كافة التخصصات الجامعية لدى الجامعة[25].

دراسة ويليس (Willis,2013) إلى التعرف على الدور التعليمي للفصول المعكوسة بمدرسة (غوايا) بمدينة (أمياتو) بالإكوادور، وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة المباشرة لعينة طلاب وطالبات المدرسة بلغت (69) طالبا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة منها: أنّ مفهوم

الفصل المعكوس يضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، ومن خلاله يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته، هذا وأوصت الدراسة إلى تبني استراتيجية التعليم المعكوس لكافة مساقات الطلبة[26].

دراسة مارلو (Marlow, 2012) التعرف على أثر الفصول المعكوسة على التحصيل الدراسي والقلق، وقامت الباحثة بعمل دراسة تتبُعيه اتبعت فيها المنهج شبه التجريبي، واختارت عينتها من المرحلة الأساسية في ماده أنظمة البيئة والمجتمعات، شملت العينة (20) طالبًا درسوا في السنة الثانية من المرحلة الأساسية (الفصل الثاني) بإتباع الأسلوب التقليدي (محاضرة داخل الصف يتبعه واجب منزلي)، أما في السنة الثالثة من المرحلة الأساسية (الفصل الأول) فدرست نفس المجموعة باستخدام إستراتيجية الفصل المعكوس، واستخدمت الباحثة لجمع البيانات أساليب التقويم، وسجل الدرجات، وكذلك استخدمت المقابلة والاستبانة لمعرفة مستويات القلق لدى الطلاب خلال مرحلة تطبيق الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة انخفاض مستويات القلق لدى الطلاب وفق استخدام أسلوب التدريس بالفصول المعكوسة، بينما نتائج الاختبار الختامي لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية، كما أظهر الطلاب اتجاهات إيجابية نحو الدراسة في الفصل المعكوس، كما وأوصت الدراسة بتبني استراتيجية التعليم المعكوس لما لها من أثر كبير على التحصيل الدراسي للطلبة[27].

ما يميّز هذه الدراسة عمّا سبقهـــــا (التّعقيب على الدّراسات السّابقة):

يمكننا أن نتبيّن في معرض تصفُّحنا للدّراسات السّابقة، أنّ هذه الدّراسات كانت بالأساس للتّعرُّف على مستوى وواقع استراتيجية التعليم المعكوس على القطاعات المختلفة، ومن أمثلة هذه الدراسات المُشار إليها سالفاً؛ دراسة (وهبة والجراح، 2020)، ودراسة كروز (Cruz, 2019) ودراسة زكريا والحامد (Zakareya & Alahmad, 2019)، غير أنّنا لم نعاين وجود دراسات تناولت الموضوع في ظل جائحة كورونا، ولا في بيئته هذه المتمثّلة في (المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم الأردنية للواء عين الباشا) وهذا ما نعتقد أنّه يميز هذه الدراسة عن سابقاتها[28][29][30].

منهجيّة الدّراســـــة وإجراءاتها:

يمكن بيان ذلك من خلال النّقاط التالية:

المنهجيـــــة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج المسح الاجتماعي لأنه يتناسب مع غايات الدراسة، ويعرف على أنه "المنهج الذي يهدف إلى توظيف المنهج العلمي؛ من أجل وصف ظاهرة أو سلوك أو

مشكلة اجتماعية، وتقييمها ومقارنتها، كما ويهدف إلى جمع البيانات والمعلومات بشكل منتظم لفئة معينة الأفراد أو ظاهرة معينة في ظل ظروف وعوامل معينة، وغالباً ما تشمل البيانات والمعلومات الشخصية أو الاجتماعية"[31]. ولا يعتمد هذا المنهج على وصف الظاهرة فقط، وإنما يتعدّاه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظُّروف القائمة، من أجل تطويرها وتحسينها. بالإضافة إلى معالجته الإحصائية لمتغيِّرات الدِّراسة وارتباطاتها، وفقاً لتساؤلات وفرضيات تطرحها. وأيضًا بيان نتائج الدِّراسة وتوصياتها.

مجتمع الدراسة وعيِّنته:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم بمنطقة لواء عين الباشا، إذ بلغ عددهم (25) مشرفاً تربوياً (وزارة التربية والتعليم، 2021/2020)، وتمثلت عينة الدراسة بكافة المشرفين بلواء عين الباشا، ووفقاً لتقديرات سكاران وبوجي Sekaran & (Bougie, 2013)[32]، وقامت الباحثة بتوزيع الاستبانة عليهم جميعاً عن طريق البريد الالكتروني، وكذلك عن طريق استبانة تم تطويرها وتوزيعها على المشرفين الذين همّ على رأس عملهم، ونظرا لما يشهده العالم من انتشار لجائحة كورونا (كوفيد 19) والإجازات للكثير منهم زادت من عناء التوزيع، بيد أنّ بعضاً من المشرفين لم يتجاوبوا مع ما قدّمناه نتيجة لذلك، ممّا جعل عدد الاستبانات القابلة لإجراءات التحليل الإحصائي تنحصر بـ (22) استبانة فقط، بهذا تبلغ نسبة الاستبانات المستردّة والقابلة للتحليل الإحصائي (88%)؛ كما واستخدمت الدراسة نظام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار العشرون) (SPSS,ver20)، وذلك للوصول إلى غاياتها وأهدافها المَرجوَّة. وتبيِّن الجداول (1) و(2) البيانات الأولية لمتغيرات الدراسة.

أولاً: النَّوع الاجتماعي:

يمثِّل الجدول (1) التَّكرارات والنِّسب المئوية، لكل فقرة من فقرات هذا المتغيِّر.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مُتغيِّر النَّوع الاجتماعيّ

النَّوع الاجتماعيّ	التَّكرار	النِّسبة المئوية
ذكور	12	%54.55
إناث	10	%45.45
المجمـــوع	22	%100

نلاحظ من الجدول (1) بأنَّ عدد الذكور أعلى من الإناث، إذ بلغ عددهم (12)، بنسبة بلغت (54.55%)، في حين بلغت نسبة الإناث (45.45%)، وسبب تفوُّق نسبة الذكور على الإناث

نتيجة لتزايد عدد الذُكور الدارسين لتخصصات مرتبطة بالإشراف التربوي مقارنة مع نظرائهم الإناث.

ثانياً: الخبرة العمليـة:

يُظهر الجدول (2) التكرارات والنِّسب المئوية، لكل فقرة من فقرات هذا المتغيِّر.

الجدول (2): توزيع أفراد عيِّنة الدِّراســة حسب متغيِّر الخبرة العملية

الخبرة العمليـة	التَّكرار	النِّسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	5	% 22.73
10-6 سنوات	11	%50.00
11 سنة فأكثر	6	%27.27
المجموع	22	%100

تُظهر بيانات الجدول (2) أنَّ النِّسبة الأعلى هي لذوي الخبرات المتوسطة (6-10 سنوات) بنسبة بلغت (50.00%)، يليهم ذوي الخبرات (11 سنة فأكثر) بنسبة بلغت (27.27%)، ومن ثمّ ذوي الخبرات المتدنية (أقل من 5 سنوات) بنسبة بلغت (22.73%). وبهذا فإنَّ ذوي الخبرات المتوسطة قادرون على القيام بواجباتهم على رسم السياسات التربوية المناسبة للطلبة بكفاءة واقتدار.

أداة الدراســــــة:

للحصول على المعلومات والبيانات قصد تنفيذ مرامي الدِّراســة، اعتمدت هذه الأخيرة على تطوير مقياس (استبانة)، وهي أداة قياسيّة تمّ الاعتماد في تطويرها على آراء ودراسات وأدبيات تربويَّة سابقة منها دراسة زكريا والحامد (Zakareya & Alahmad, 2019)، ودراسة (بشارات، 2017)، وقد تمّت مراعاة مدى وعي الخاضع لها بهدفها، ومكوِّناتها، ودقَّتها، ووضوحها، وتجانسها، بالطريقة التي تخدم غايات وأهداف الدِّراســة وأسئلتها[33] [34].

هذا وبلغ عدد فقرات الاستبانة بعد التمحيص والتَّطوير (16) فقرة؛ وقد صُمِّمت الاستبانة بناءً على نموذج ليكرت **(**ScaleLikert**)** الخماسي، وذلك حرصًا منًا على تحقيق أهداف الدراسة وأغراضها. وهي تتألَّف من جزأين؛ اشتمل الجزء الأول على بيانات المعلومات الشَّخصية، كما واشتمل الجزء الثاني على فقرات شارحة لموضوع الدِّراســة. وقد تمّ تدريج مستوى الإجابة عن كلّ فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

ثبات الدِّراســة وصِدقهـــــــا:

تم استخدام معادلة (كرونباخ- ألفا) لحساب ثبات التَّجانس. والجدول رقم (3) يوضِّح ذلك:

جدول رقم (3): معاملات ثبات التَّجانس لأداة الدراسة ومجالاتها

الفقرات	المجـــــال	ثبات التَّجانس	عدد الفقرات
5-1	الأوَّل:المعوقـات المرتبطـة بإستراتيجية التعليم المعكوس	0.86	5
10-6	الثَّاني: الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية	0.90	5
13-11	الثَّالث: السياسات التعليميــة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس	0.82	3
16-14	الرَّابع: المقررات والمناهج الدراسيـة المرتبطة بالتعليم المعكوس	0.86	3
	الكلـيّ	0.86	16

يتضح من الجـــدول (3) بأنَّ معاملات ثبات الاستقرار والتَّجانس الخاصة بأداة الـدِّراسـة ومجالاتها، تُعتبر مؤشِّرات كافيـــة يمكن اعتمادها أداةً في الـدِّراسـة فـي شكلها النِّهائي. إذ ورد فـي الدِّراسات السَّابقة كمعيار للثبات؛ بلوغُ معامل الثبات نسبةً أكبر من 60%، وبناءً على ذلك تعتبر جميع معاملات الثبات المشار إليها فـي الجـــدول (3) أعلى من هذه النِّسبة. هذا وقد بين (Miller, 2013)، بأنّه إذا كان معامل الثبات أكثر من (60%) يعدّ ثباتاً مرتفعاً، ومن هذا المنطلق تُعتبر معاملات الثَّبات في هذه الدِّراســة عاليةً[35].

كما وقد تمَّ عرض الدِّراسة على مجموعة من المحكِّمين في الجامعات الأردنية والقطاعات التربوية، للتَّأكد من صدق الأداة، ومن ثمَّ تمّ توزيع الاستبانات على العيِّنة المذكورة. كما وقد تمَّ تفريغ إجابات عيِّنة الدِّراســة على جهاز الحاسوب، وتحليل البيانات باستخدام نظام التحليل الإحصائي (SPSS) (الإصدار العشرون).

تصميم الدِّراســـة:

لأجل تحقيق أهداف الدّراسة وأغراضها، قامت الدِّراسة بتطوير استبانة مخصَّصة لهذا الغرض.

متغيِّرات الدِّراســـة:

تتمثَّل متغيِّرات الدّراسة بالمتغيرات المرتبطة بالتعليم المعكوس والمتمثِّلة في (المعوقـات المرتبطـة بإستراتيجية التعليم المعكوس، الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية، السياسات

التعليميــة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس، المقررات والمناهج الدراسية المرتبطة بالتعليم المعكوس)، والمتغيِّرات الوسيطة المتمثِّلة في (النَّوع الاجتماعي "ذكر/ أنثى"، والخبرة العملية "أقل من 5 سنوات، 6-10 سنوات، ومن 11 سنة فأكثر").

عرض بيانات الدِّراســـة:

تمّ توجيه الاستبانة للمشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم للواء عين الباشا لأجل التعرف على توجُّهاتهم فيما يتعلق بفقراتها. هذا وتمّ الاعتماد على مقياس "ليكرت" الخماسيّ، إذ تضمَّنت الاستبانة درجة الموافقة على كل فقرة مقسمةً إلى (4) فئات، إذ حددت خيارات درجة الموافقة بالآتي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات) غير موافق (درجتين)، وغير موافق بشـدة (درجة واحدة).

كذلك وبناءً على الرُّموز المقترنة بالاستجابات المختلفة، تمَّ احتساب المتوسِّط الحسابي للاستجابات بدافع الحكم على درجة الموافقة لكل فـقــرة من فقرات الاستبانة، كما وتمَّ تحديد ثلاثـــة مستويات هي (منخفض، متوسط، مرتفع)، بناءً على المعادلـة التالية:

طول الفئـــة = (الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل) ÷ عدد المستويات.

$$(5 - 1) \div 3 = 1.33$$

وبهـذا فإن: المنخفض: من (1) أقل من (2.33)، المتوسط: من (2.33) أقل من (3.66).

المرتفع: من (3.66) إلى (5).

مناقشـة نتائـج الدِّراســـة:

يمكن تبيان نتائج الدِّراسة، من خلال الإجابة عن أسئلتها الآتيـة:

أولاً: النتائج المرتبطة بالسؤال الأول:

تمّ بما يلي عرض نتائج الدراسة بناءً على ترتيب أسئلتها، وهي على النحو الآتي:

نَصَّ هذا السؤال على: "ما مستوى توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ إيجاد كُلٍّ من الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والترتيب، الخَاصة بتفاعل أفراد عيِّنة الدِّراسة مع الفقرات المرتبطة بمجالات الدراسة الأربعة. والجدول (4) يوضِّحهذه النتائج.

الجدول (4): الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والترتيب الخاصُّ بإجابات أفراد العيِّنة المتعلقة"بالسـُـــؤال الأوّل"

الفقرة	المجـــــال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّرتيب	درجة الموافقة
1	المجال الأول: المعوقـــات المرتبطـــة باستراتيجية التعليم المعكوس	3.40	1.40	2	متوسِّطة
2	المجال الثاني: الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الاساسية	2.83	1.35	3	متوسِّطة
3	المجال الثالث: السياسات التعليميـة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس	3.55	1.28	1	متوسِّطة
4	المجال الرابع: المقررات والمناهج الدراسيـة المرتبطة بالتعليم المعكوس	2.49	1.53	4	متوسِّطة
المجال الكلـــــــــي		**3.06**	**1.39**		**متوسِّطـة**

يُلاحظ بأنَّ توظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا كان متوسِّطاً، إذْ بلغ المتوسِّط الحسابي (3.06)، بانحراف معياري مقداره (1.39)، ومردّ ذلك يعود إلى أن أغلبية المعلمين يقومون بكافة التعليمات من قبل الوزارة والمرتبطة بالتعليم المعكوس، وكذلك تحصيليهم الأكاديمي يتيح لهم التعامل الجيد مع استراتيجيات التعليم المعكوس؛ ولأجل تعزيز القيام باستراتيجيات التعليم المعكوس، يجب وضع سياسات واستراتيجيات لتحسين مستويات توظيف استراتيجية التعليم المعكوس، كما يجب أيضا تدريب المعلمين وتحفيزهم مادياً ومعنوياً لأجل ذلك. كما وأنَّ المتوسِّط الحسابي لِـ "مجال السياسات التعليميـة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس" أكبر مقارنةً مع المجالات الأخرى، إذ بلغ المتوسِّط الحسابي (3.55)، والانحراف المعياري (1.28)، يليها المعوقات المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس بمتوسِّط حسابي مقداره (3.40)، بانحراف معياري مقداره (1.40)، تليها (الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الاساسية) بمتوسِّط حسابي مقداره (2.83)، وبانحراف معياري مقداره (1.35)، تليها "المقررات والمناهج الدراسيـة المرتبطة بالتعليم المعكوس" بمتوسِّط حسابيّ مقداره (2.49)، وانحراف معياري (1.53)، وهذه النتيجة تتشابه مع دراسة زكريا والحامد (Zakareya & Alahmad, 2019) إذ بينت بأن مستوى تطبيق استراتيجية التعليم المعكوس متوسطة.

ويمكن عرض محاور الدراسة الأربع (المعوقـات المرتبطـة باستراتيجية التعليم المعكوس، الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الاساسية، السياسات التعليميـة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس، المقررات والمناهج الدراسيـة المرتبطة بالتعليم المعكوس)، وفقاً للعرض الآتي:

المجال الأول: المعوقــات المرتبطـــة باستراتيجية التعليم المعكـوس:

يمثل الجدول (5) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (5): الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة نحو "المعوقات المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكـوس"

الفقرة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الترتيب)	درجة الموافقة
-1	يعتبر مستوى الطلبة المتدني من أبرز المعوقات المرتبطة بعملية دمج التعليم.	3.33	1.38	3	متوسطة
-2	تعتبر الكفاءة المتدنية لدى المعلمين من أبرز معوقات استراتيجية التعليم المعكوس.	3.88	1.12	2	مرتفعة
-3	تبذّل الإدارة المدرسيةالكثير من الجهود لتحسين استراتيجية التعليم المعكوس.	3.98	1.41	1	مرتفعة
-4	تقوم الإدارة المدرسية بتطوير البنية التحتية اللازمة من أجل تسهيلاستراتيجية التعليم المعكوس.	3.46	1.44	4	متوسطة
-5	تبذّل الإدارة المدرسية كافة جهودها لتوفير المخصصات المالية اللازمة لتحسين استراتيجية التعليم المعكوس.	2.39	1.68	5	متوسطة
	المجال الكلي	**3.40**	**1.40**		متوسطة

إن المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينة على العبارات فيما يتعلق بالمجال الأول "المعوقات المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكـوس" ما بين (3.98- 2.39) ويظهر الجدول (5) بأنّ المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول المجال الأول، بلغ (3.40) "بدرجة متوسطة" وأن متوسط الانحراف المعياري بلغ (1.40)، وأنّ الفقرة (3) حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.98) وبانحراف معياري مقداره (1.41) (بدرجة مرتفعة) والتي نصها "تبذل الإدارة المدرسة

الكثير من الجهود لتحسين استراتيجية التعليم المعكوس" تلاه المتوسط الحسابي المتعلق بالفقرة (2) والتي نصها "تعتبر الكفاءة المتدنية لدى المعلمين من أبرز معوقات استراتيجية التعليم المعكوس"، والذي بلغ (3.88) بانحراف معياري مقداره (1.12)، هذا ويجب تحسين كفاءة المعلمين، وذلك من خلال إشراكهم بدورات تدريبية متخصصة مرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس.

وفيما يخص الفقرة (5) والتي نصها "تبذل الإدارة المدرسية كافة جهودها لتوفير المخصصات المالية اللازمة لتحسين استراتيجية التعليم المعكوس"، كان متوسطها الحسابي أقل المتوسطات حيث بلغ (2.39) بانحراف معياري مقداره (1.68) (بدرجة متوسطة)، وبهذا فإنّ هناك حاجة كبيرة لأجل زيادة الجهود المرتبطة بتوفير المخصصات المالية المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس.

المجال الثاني: الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية:

يمثل الجدول (6) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (6): الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة نحو "الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية"

الفقرة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الترتيب)	درجة الموافقة
-6	تنقص المعلمين المؤهلات العلمية كافية تخولهم للدخول باستراتيجية التعليم المعكوس.	3.50	1.37	1	متوسطة
-7	تمثل الخبرات المتدنية لدى المعلمين حائل وصعوبة دون الوصول إلى تحسين وتطوير استراتيجية التعليم المعكوس.	2.41	1.46	5	متوسطة
-8	قلة المخصصات المالية المقدمة للمعلمين لتحفيزهم في التقدم في استراتيجية التعليم المعكوس.	3.32	1.29	2	متوسطة
-9	تقوم الوزارة بوضع خطط ممنهجة باختيار المعلمين الأكفاء القادرين على النهوض بمسؤولياتهم التعليمية فيما يتعلق باستراتيجية التعليم المعكوس.	2.51	1.38	3	متوسطة
-10	تتبنى الوزارة أسلوب التأهيل العلمي للمعلمين لتطوير استراتيجية التعليم المعكوس.	2.45	1.25	4	متوسطة
	المجال الكلي	**2.83**	**1.35**		متوسطة

تباينت المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالمجال الثاني "الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية" ما بين (3.50- 2.41) ويظهر الجدول (6) بأنّ المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول المجال الثاني، بلغ (2.83)، "بدرجة متوسطة" وأن متوسط الانحراف المعياري بلغ (1.35)، وان الفقرة (6) حصلت على متوسط حسابي مرتفع (3.50) وبانحراف معياري مقداره (1.37) (بدرجة متوسطة) والتي نصها "تنقص المعلمين المؤهلات العلمية كافية تخولهم للدخول باستراتيجية التعليم المعكوس" وفيما بعده المتوسط الحسابي المرتبط بالفقرة (8) والتي نصها "قلة المخصصات المالية المقدمة للمعلمين لتحفيزهم في التقدم في استراتيجية التعليم المعكوس" والذي بلغ (3.32) بانحراف معياري مقداره (1.29)، هذا ويجب تعزيز المخصصات المالية للمعلمين وتحفيزهم لتحسين استراتيجية التعليم المعكوس.

وفيما يتعلق بالفقرة (7) والتي نصها "تمثل الخبرات المتدنية لدى المعلمين حائل وصعوبة دون الوصول إلى تحسين وتطوير استراتيجية التعليم المعكوس" كان متوسطها الحسابي أقل المتوسطات حيث بلغ (2.41) بانحراف معياري مقداره (1.46) (بدرجة متوسطة)، لذا يجب اختيار المعلمين من ذوي الخبرة في استراتيجية التعليم المعكوس عند عملية الاستقطاب.

المجال الثالث: السياسات التعليميـــة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس:

الجدول (7) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (7): الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لإجابات أفراد العينة نحو "السياسات التعليميـــة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس"

الفقرة	العبـــارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الترتيب)	درجة الموافقة
-11	تتبنى الوزارة سياسات تعليمية فعالة لتحسين ولتطوير استراتيجية التعليم المعكوس.	3.51	1.25	2	متوسطة
-12	تساعد الوزارة بتذليل العقوبات المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس.	3.45	1.31	3	متوسطة
-13	تخطط الوزارة لتحسين البنية التحتية اللازمة لتطوير استراتيجية التعليم المعكوس.	3.70	1.29	1	مرتفعة
	المجال الكلي	**3.55**	**1.28**		**متوسطة**

اختلفت المتوسطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المرتبطة بمجال السياسات التعليميــة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس، حيث تراوحت ما بين (3.70-3.45)، هذا ويوضح الجدول (7) بأنّ المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول هذا المجال، بلغ (3.55)، "بدرجة متوسطة" وأن متوسط الانحراف المعياري بلغ (1.28)، وأنّ الفقرة (13) حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري مقداره (1.29) (بدرجة مرتفعة) والتي نصها "تخطط الوزارة لتحسين البنية التحتية اللازمة لتطوير استراتيجية التعليم المعكوس"، وفيما بعده المتوسط الحسابي المتعلق بالفقرة (11) والتي نصها "تتبنى الوزارة سياسات تعليمية فعالة لتحسين ولتطوير استراتيجية التعليم المعكوس" والذي بلغ (3.51) بانحراف معياري مقداره (1.25)، وبهذا يجب تعزيز وتطوير الاستراتيجيات المرتبطة بتحسين وتطوير استراتيجية التعليم المعكوس.

وفيما يخص بالفقرة (12) والتي نصها "تساعد الوزارة بتذليل العقوبات المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس" كان متوسطها الحسابي أقل المتوسطات حيث بلغ (3.45) بانحراف معياري مقداره (1.31) (بدرجة متوسطة)، وبهذا يجب على الوزارة بذل الكثير من الجهدّ لأجل تذليل العقوبات المرتبطة بإستراتيجية التعليم المعكوس بالمدارس.

المجال الرابع: المقررات والمناهج الدراسيــة المرتبطة بالتعليم المعكوس:

يمثل الجدول (8) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة موافقة لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول رقم (8): الوسط الحسابي والانحرافات المعيارية ودرجة موافقة أفراد العينة نحو (المقررات والمناهج الدراسيــة المرتبطة بالتعليم المعكوس)

الفقرة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب)	درجة الموافقة
-14	تقوم الوزارة بتطوير المقررات والمناهج الدراسية لتواكب استراتيجية التعليم المعكوس.	2.22	1.45	3	منخفضة
-15	تعمل المقرارت الدراسية على تحسين مهارات الطلبة التقنية والمرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس.	2.85	1.54	1	متوسطة
-16	تساعد المقررات الدراسية المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس بزيادة مقدرة الطلبة التقنية.	2.41	1.62	2	متوسطة
المجال الكلي		**2.49**	**1.53**		**متوسطة**

تراوحت المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالمجال المتعلق بالمقررات والمناهج الدراسيـة المرتبطة بالتعليم المعكوس ما بين (2.85 – 2.22)، كما ويبين الجدول ذو الرقم (8) بأن المتوسط العام لإجابات أفراد العينة فيما يخص هذا المجال، بلغ (2.49)، "بدرجة متوسطة" وأنّ الانحراف المعياري العام بلغ (1.53)، وأنّ الفقرة (15) حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.85) وبانحراف معياري مقداره (1.54) (بدرجة متوسطة) والتي نصها "تعمل المقرارت الدراسية على تحسين مهارات الطلبة التقنية والمرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس"، تلاه المتوسط الحسابي المتعلق بالفقرة رقم (16) والتي نصها "تساعد المقررات الدراسية المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس بزيادة مقدرة الطلبة التقنية" والذي بلغ (2.41) بانحراف معياري مقداره (1.62)، بتحسين المحتوى للمقررات الدراسية بحيث تكسب الطالب المهارة اللازمة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس.

وفيما يتعلق بالفقرة رقم (14) والتي نصها "تقوم الوزارة بتطوير المقررات والمناهج الدراسية لتواكب استراتيجية التعليم المعكوس" كان متوسطها الحسابي أقل المتوسطات حيث بلغ (2.22) بانحراف معياري مقداره (1.45) (بدرجة منخفضة)، وبهذا يجب عليها القيام بتطوير المقررات الدراسية لكي تواكب استراتيجية التعليم المعكوس والتعرف على خبرات وتجارب دول ناجحة بهذا المجال، مثل التجربة الماليزية ومحاولة السير على هُداها.

ثانياً: النَّتائج المرتبطة بالسُؤال الثانـي:

نصَّ هذا السؤال على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتوظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والخبرة العملية؟"

أ- النوع الاجتماعـي:

ولأجل التعرف على إجابة هذا التساؤل، تم استخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، ويوضح الجدول (9) ذلك.

الجدول (9): نتائج اختبار (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة الفروق فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي / المجال	ذكر (ن = 12)		أنثى (ن = 10)		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المجال الأول: المعوقات المرتبطة بإستراتيجية التعليم المعكوس	3.32	1.13	3.59	0.93	0.95	0.55
المجال الثاني: الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية	2.85	0.57	2.95	0.42	0.72	0.66
المجال الثالث: السياسات التعليمية المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس	3.39	1.09	3.41	1.04	0.05	0.98
المجال الرابع: المقررات والمناهج الدراسية المرتبطة بالتعليم المعكوس	2.43	0.65	2.31	0.85	0.63	0.45

يتبين من الجدول (9) بأنَّ قِيمة (مستوى الدلالة) أكبر من (0.05)، وإذا ما اعتمدنا على قاعدة القرار التي تشترط مستوى دلالة أكبر من (0.05) لإثبات عدم وجود فروقات بين المشرفين، فإنّه يتّضح لدينا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لقيمة (t) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الذكور والإناث عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) (فيما يتعلق لتوظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا عائد لمتغيِّر النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وفقاً لاستجابات للمشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا)، إذ أنَّ مستوى التَّطبيق متشابهة وفقاً لتوجهاتهم، وهذه النتيجة تتطابق مع دراسة زكريا والحامد، (Zakareya & Alahmad, 2019) ، إذ بينت عدم وجود فروق فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي.

ب- الخبرة العمليـة:

لأجل التعرف على إجابة التساؤل الثاني، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق فيما يتعلق بمتغير (الخبرة العملية)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المجال الأول: المعوقـات المرتبطـة بإستراتيجية التعليم المعكوس	بين المجموعات	3.43	4	.85	.745	0.56
	داخل المجموعات	65.61	181	1.15		
	المجموع	69.04	185			
المجال الثاني: الكفاءة العلمية للمعلمين بالمرحلة الأساسية	بين المجموعات	3.26	4	.817	3.446	0.14
	داخل المجموعات	13.51	181	.23		
	المجموع	16.77	185			
المجال الثالث: السياسات التعليميـة المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس	بين المجموعات	3.19	4	.79	.692	0.60
	داخل المجموعات	65.83	181	1.15		
	المجموع	69.03	185			
المجال الرابع: المقررات والمناهج الدراسيـة المرتبطة بالتعليم المعكوس	بين المجموعات	1.98	4	.49	.920	0.45
	داخل المجموعات	30.69	181	.53		
	المجموع	32.67	185			

يتضح من الجدول ذي الرقم (10) بأنّ قيمة (مستوى الدلالة) أكبر من (0.05)، وبما أنّ قاعدة القرار تُظهر بأنَّه في حال كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، فإنَّه لا توجد فروقات بين المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا، وبهذا يتبيَّن لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، (فيما يتعلق بتوظيف استراتيجية التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا عائد لمتغيِّر الخبرة العملية (أقل 5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة وأكثر)؛ ومردّ ذلك أنّ أغلبيّة عيِّنة الدِّراسة ذوي خبرات متوسطة، وبهذا فإنّ مستوى توظيف معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المعكوس متشابه وفقاً لآرائهم، وهذه النتيجة تتطابق مع دراسة زكريا والحامد (Zakareya & Alahmad, 2019)، إذ بينت عدم وجود فروق فيما يتعلق بمتغير الخبرة.

التَّوصيـــــــــات:

بضوء النتائج السَّابقة، توصي الدراســـة بالآتـي:

- ضرورة وضع سياسات واستراتيجيات تدريسية لتحسين وتعزيز توظيف استراتيجيات التعليم المعكوس للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا.
- وكذلك تنظيم دورات تدريبية مرتبطة بالتعليم المعكوس للمعلمين المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا، وتشجيعهم من خلال الحوافز المعنوية والمادية.
- ضرورة تطوير المقررات الدراسية لكي تواكب التعليم المعكوس والتعرف على خبرات وتجارب دول ناجحة بهذا المجال، مثل التجربة الماليزية ومحاولة السير على هُداها.
- هناك حاجة ملحة لأجل زيادة الجهود المرتبطة بتوفير المخصصات المالية المرتبطة باستراتيجية التعلم المعكوس.
- ضرورة قيام إدارة المناهج والكتب المدرسية بإعداد نشرات، والأدلة التوضيحية الشارحة لآليات توظيف استراتيجية التعليم المعكوس بالبيئات التعليمية.
- عقد ورشات تدريبية مرتبطة بواقع باستراتيجية التعليم المعكوس وخصوصاً في ظل جائحة كورونا.
- تكثيف الأبحاث المرتبطة باستراتيجية التعليم المعكوس، وتطبيقه على عينات وقطاعات مختلفة.

الهوامـــــش:

(1) Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., et al. (2020) 'The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning', Educause Review. Available at: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

(2) Daniel T, Christine S, Tobias R, Inga H.,(2016), An Introduction to the Inverted/Reverse Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions (2016), GMS J Med Educ., 33(3):20-59.

(3) Cruz, L.,(2019), Reverse Classroom Model as Inverted Teaching Strategy in Senior High School Research Subjects, https://www.researchgate.net/publication/344757881.

(4) Chen, F., Lui, A. M. and Martinelli, S. M. (2017) 'A systematic review of the effectiveness of Reverse classrooms in medical education', Medical Education, 51(6), pp. 585–97.

(5) Zakareya, S & Alahmad,N., (2019) nverted Teaching for Improving the Teaching Performance of EFL Student Teachers at Jubail College of Education, English Language Teaching 12(4):15-49.

(6) Cruz, L.,(2019), Ibid reference.

(7) Cheng, L., Ritzhaupt, A. D. and Antonenko, P. (2019) 'Effects of the Reverse classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis', Educational Technology Research and Development, 67(4), pp. 793–824.

(8) Chen, F., Lui, A. M. and Martinelli, S. M. (2017) Ibid reference, pp. 585–97.

(9)الشرمان، عاطف (2015). التعلم المدمج والتعلم المعكوس،عمان: دار المسيرة، ص11.

(10) عامر، طارق، (2014). التعلم المقلوب، القاهرة: دار سحاب للنشر والتوزيع، ص17.

(11) Cheng, L., Ritzhaupt, A. D. and Antonenko, P. (2019) 'Effects of the Reverse classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis', Educational Technology Research and Development, 67(4), pp. 793–824.

(12) جاد الله، زياد (2014). أثر نمطي استراتيجية التعليم المعكوس في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في العلوم ودافعيتهم نحوها،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

(13) رخا، إيمان (2017)، اثر إستراتيجية التعليم المعكوس بتنمية الجوانب المعرفية والأدائية للطلبة بكلية التربية ودافعيتهم في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 7(22):386-406.

(14) Cruz, L.,(2019), Ibid reference.

(15) الشرمان، عاطف، مرجع سابق، ص25.

(16) Lin, H., (2015), Ibid reference, pp 42-46.

(17) وهبة، فاطمة والجراح، عبد المهدي(2020). تصميم منصة تعليمية (Edmodo) لتدريس مادة اللغة العربية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التفكير المحورية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(1): 318-340.

(18) Cruz, L.,(2019), Ibid reference.

(19) الروجفة، فيصل، (2016)، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المعكوس في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان.

(20) Zakareya, S & Alahmad,N., (2019) nverted Teaching for Improving the Teaching Performance of EFL Student Teachers at Jubail College of Education, English Language Teaching 12(4):15-49.

(21) بشارات، لينا، (2017)، أثر إستراتيجية التعليم المعكوس بالتحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة أريحا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

(22) رخا، إيمان(2017)، اثر إستراتيجية التعليم المعكوس بتنمية الجوانب المعرفية والأدائية للطلبة بكلية التربية ودافعيتهم في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 7(22):386-406.

(23) Oliveira S,and Bueno, D (2016), Education in reverse: problematizing inverted symmetry in continuing education for teachers, Educ. Pesqui., São Paulo, 39, (4): 875-890.

(24) Lin, H., (2015), Study About Reverse Classroom Teaching Support System Design, European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 3 (1): 42-46.

(25) Wong, D (2014), The Impact of a Reverse Classroom on International Student Achievement in an Undergraduate Economics Course,

(26) Willis,L., (2013). Classroom invented and the role of school education (Gowaya) in (Ambato), An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences, 6(1)1-12.

(27) Marlow, care a. (2012). The effect of the Reverse classroom on student achievement and stress. Unpublished m.a. thesis, education faculty, Montana state university, Bozeman, Montana.

(28) وهبة، فاطمة والجراح، عبد المهدي، مرجع سابق، 318-340.

(29) Cruz, L.,(2019), Ibid reference.

(30) Zakareya, S & Alahmad,N., (2019) Ibid reference ,15-49.

(31) القحطاني وآل مذهب والعامري، سالم، معدي، أحمد (2001). مناهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على,spss ، الرياض: المطابع الوطنية الحديثة، ص15.

(32) Sekaran, U. & Bougie, R. (2013).Research Methods For Business: A Skill – Building Approach, 6th, John Wiley & Sons, p24.

(33) Zakareya, S & Alahmad,N., Ibid reference ,15-49.

(34) بشارات، لينا، (2017)، مرجع سابق.

(35) Miller, D (2013) Measurement by the physical educator , Why and Low, (3RD. ED) Indianapolis, Indiana, WM. C. Brown Communication, INC, p25.

المراجـــــــع

أولاً: المراجـــــع العربيـــــة:

بشارات، لينا، (2017)، **أثر إستراتيجية التعليم المعكوس بالتحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة أريحا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

جاد الله، زياد، (2014). **أثر نمطي استراتيجية التعليم المعكوس في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في العلوم ودافعيتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

رخا، إيمان، (2017)، اثر إستراتيجية التعليم المعكوس بتنمية الجوانب المعرفية والأدائية للطلبة بكلية التربية ودافعيتهم في التعليم، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، 7(22):386-406.

الروجفة، فيصل، (2016)، **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المعكوس في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان.

الشرمان، عاطف (2015). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**،عمان: دار المسيرة.

عامر، طارق، (2014). **التعلم المقلوب**، القاهرة: دار سحاب للنشر والتوزيع.

القحطاني وآل مذهب والعامري، سالم، معدي، أحمد (2001). **مناهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS**، الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.

وهبة، فاطمة والجراح، عبد المهدي(2020). تصميم منصة تعليمية (Edmodo)لتدريس مادة اللغة العربية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التفكير المحورية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 29(1): 318-340.

ثانياً: المـراجـــع باللغـــة الإنجليـــزيـــــــة:

Chen, F., Lui, A. M. and Martinelli, S. M. (2017) 'A systematic review of the effectiveness of Reverse classrooms in medical education', *Medical EducationJournal*, 51(6), pp. 585–97.

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D. and Antonenko, P. (2019) 'Effects of the Reverse classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis', *Educational Technology Research and Development*, 67(4), pp. 793–824.

Cruz, L.,(2019), Reverse Classroom Model as Inverted Teaching Strategy in Senior High School Research Subjects, *https://www.researchgate.net/publication/344757881*.

Daniel T, Christine S, Tobias R, Inga H.,(2016), An Introduction to the Inverted/Reverse Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions (2016), *GMS J Med Educ*., 33(3):20-59.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., et al. (2020) 'The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning', Educause Review.Available at: *https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference.*

Lin, H., (2015), Study About Reverse Classroom Teaching Support System Design, *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3 (1): 42-46.

Marlow, care a. (2012). *The effect of the Reverse classroom on student achievement and stress*. Unpublished m.a. thesis, education faculty, Montana state university, Bozeman, Montana.

Miller, D (2013) *Measurement by the physical educator , Why and Low,* (3RD. ED) Indianapolis, Indiana, WM. C. Brown Communication, INC.

Oliveira S,and Bueno, D (2016), Education in reverse: problematizing inverted symmetry in continuing education for teachers, *Educ. Pesqui., São Paulo*, 39, (4): 875-890.

Sekaran, U. & Bougie, R. (2013).*Research Methods For Business: A Skill – Building Approach*, 6th, John Wiley & Sons.

Willis,L., (2013). Classroom invented and the role of school education (Gowaya) in (Ambato), *An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences*, 6(1)1-12.

Wong, D (2014), The Impact of a Reverse Classroom on International Student Achievement in an Undergraduate Economics Course,

Zakareya, S & Alahmad,N., (2019) *nverted Teaching for Improving the Teaching Performance of EFL Student Teachers at Jubail College of Education*,English Language Teaching 12(4):15-49.

List of Sources and References:

Al-Qahtani and Al Madhab and Al-Amri, Salem, Muaddi, Ahmed (2001). *Research methods in behavioral sciences with applications on spss*, Riyadh: Modern National Press.

Al-Rajfa, Faisal, (2016), *The Effectiveness of Using the Reverse Learning Strategy in Developing Knowledge Achievement in Science for Third Grade Students*, Unpublished Master's Thesis, Middle East University, Amman.

Amer, Tariq, (2014). *Reverse Learning*, Cairo: Dar Sahab for Publishing and Distribution.

Bisharat, Lina, (2017), *The Impact of the Reverse Learning Strategy on Achievement and Mathematical Self-Concept among Tenth Grade Students in Jericho Governorate*, an unpublished master's thesis, An-Najah University, Nablus.

Chen, F., Lui, A. M. and Martinelli, S. M. (2017) 'A systematic review of the effectiveness of Reverse classrooms in medical education', *Medical Education Journal*, 51(6), pp. 585–97.

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D. and Antonenko, P. (2019) 'Effects of the Reverse classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis', *Educational Technology Research and Development*, 67(4), pp. 793–824.

Cruz, Lead. (2019), Reverse Classroom Model as Inverted Teaching Strategy in Senior High School Research Subjects, *https://www.researchgate.net/publication/344757881*.

Daniel Tolks, Christine, Schafer, Tobias Raupach, (2016), An Introduction to the Inverted/Reverse Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions (2016), *GMS J Med Educ*., 33(3):20-59.

Gadallah, Ziad (2014). *The effect of a stereotypical Reverse learning strategy on the achievement of basic stage students in science and their motivation towards it*, an unpublished master's thesis, International Islamic Science University, Jordan.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., et al. (2020) 'The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning', Educause Review.Available at: *https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference.*

Lin, H., (2015), Study About Reverse Classroom Teaching Support System Design, *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3 (1): 42-46.

Marlow, care a. (2012). *The effect of the Reverse classroom on student achievement and stress*. Unpublished m.a. thesis, education faculty, Montana state university, Bozeman, Montana.

Miller, D (2013) *Measurement by the physical educator , Why and Low,* (3RD. ED) Indianapolis, Indiana, WM. C. Brown Communication, INC.

Oliveira S,and Bueno, D (2016), Education in reverse: problematizing inverted symmetry in continuing education for teachers, *Educ. Pesqui., São Paulo,* 39, (4): 875-890.

Rakha, Iman (2017), The Impact of the Reverse Learning Strategy on Developing the Cognitive and Performance Aspects of Students in the College of Education and their Motivation in Education, Journal of the College of Education, *Port Said University*, 7(22): 386-406.

Sekaran, U. & Bougie, R. (2013).*Research Methods For Business: A Skill – Building Approach*, 6th, John Wiley & Sons.

Sharman, Atif (2015). *Blended and Reverse Learning*, Amman: Dar Al Masirah.

Wahba, Fatima and Al-Jarrah, Abdul-Mahdi (2020). Designing an educational platform (Edmodo) for teaching Arabic and measuring its impact on academic achievement and in developing pivotal thinking skills for third-grade students in Jordan, *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 29 (1): 318-340.

Willis,L., (2013). Classroom invented and the role of school education (Gowaya) in (Ambato), *An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences,* 6(1)1-12.

Wong, D (2014), The Impact of a Reverse Classroom on International Student Achievement in an Undergraduate Economics Course.

Zakareya, S & Alahmad,N., (2019) *nverted Teaching for Improving the Teaching Performance of EFL Student Teachers at Jubail College of Education*,English Language Teaching 12(4):15-49.

الحاجات التدريبية التكنولوجية لدى معلمي الرياضيات في ظل جائحة كورونا (كوفيد -19)

ابراهيم احمد الشرع*

تاريخ الاستلام 2021/2/26 تاريخ القبول 2021/6/7

ملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد احتياجات معلمي الرياضيات التدريبية لتوظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، اختيرت عينة عشوائية من (137) معلما ومعلمة من عمّان، ولتحقيق أغراض الدراسة طوّرت أداة مكونة من (40) فقرة موزعة على (4) مجالات فرعية تم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية على المجالات الفرعية والكلي متوسطة، وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية في تقديراتهم لحاجاتهم التدريبية تبعا للجنس ضمن مجالي: التخطيط والتنفيذ، وتقييم التعلم؛ ولصالح الذكور، وأظهرت فروقا ضمن ذات دلالة إحصائية في مجال نوع المدرسة؛ ولصالح المدارس الحكومية، وجاءت الفروق ضمن مجال عدد الدورات لصالح الذين لم يحضروا أي دورة. وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بضرورة تدريب معلمي الرياضيات على توظيف المهارات التكنولوجية في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبية، معلمي الرياضيات، توظيف التكنولوجيا، التدريس.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* قسم المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، الأردن.

Technology Training Needs of Mathematics Teachers in Light of the Corona Pandemic (COVID -19)

Ibrahim A. El-Shara, *Curriculum and Instruction Dep., The University of Joran, Jordan.*

Abstract

The study aimed at identifying the training needs of mathematics teachers to employ technology in teaching mathematics, available sample consisted of (137) teachers from Amman, to achieve the purpose of the study the researcher developed a questionnaire consisting of (40) item, distributed into (4) domains, the validity and reliability were confirmed. The results showed that mathematics teachers need to be trained in learning assessments, and the results showed statistically significant differences between means of their estimates according to gender within the two areas: planning and implementation; learning assessment, in favor of males teachers, and there are significant differences in the school type domain; In favor of public schools, also, the differences in the number of courses trainee were in favor of those who did not attend any course training. In light of the results, the researcher recommends the necessity of training mathematics teachers to employ technological skills in teaching.

Keywords: Training needs, Mathematics teachers, Technology employment; Instruction.

مقدمة:

لم يعد خافيا أن جائحة كورونا قد فرضت واقعا جديدا على التربية في المحتوى والأنشطة والممارسات التدريسية وأساليب التقييم، وظهرت حاجات جديدة كانت في الماضي خيارا، وأصبحت حاجات ملحة تكاد تكون ضرورة حتمية، لا يمكن تأجليها أو تأخير معالجتها وتلبيتها، ويعد إعداد معلم الرياضيات تكنولوجيا على رأس هذه الحاجات؛ إذ أن طبيعة محتوى الرياضيات يتطلب إعدادا خاصا يختلف عن محتوى الموضوعات الأخرى نظرا لاحتوائه مفاهيم مجردة قد يصعب على الكثير من الطلبة تخيلها أو فهمها دون نمذجتها بالتكنولوجيا.

وتعد التكنولوجيا من أهم مقومات عمليتي تعلم الرياضيات وتعليمها (Young, 2004)؛ وقد أفرد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) مبدأ رئيسا من مباديء الرياضيات المدرسية خاصا بالتكنولوجا، يتطلب من المعلم توظيف التكنولوجيا في التدريس لتحقيق أكبر فائدة للطلبة بتعزيز البيئة التعلمية بالتكنولوجيا (NCTM, 2000).

وما أن استيقظ العالم على انتشار فايروس كورونا المستجد-19، وازدياد أعداد الوفيات في كثير من دول العالم مثل: إيطاليا واسبانيا وبعض أجزاء من اوروبا وامريكا، حتى سارعت معظم الأنظمة التعليمية في العالم إلى تدارك تبعات هذه الجائحة وأثرها في الفتك في الجسم التعليمي من طلبة المدارس والجامعات والمعلمين والهيئات التدريسية إلى اتخاذ إجراءات صارمة لحماية القطاعات التعليمية بإغلاق المدارس والجامعات خوفا على حياة الطلبة والمدرسين، على أمل أن يُعاد فتحها في ضوء تطور الوضع الوبائي مما خلق حالة طارئة للتعامل مع تعليم الطلبة وتعلمهم (Mulenga & Marbán, 2020).

ووفقا لتقديرات اليونسكو فإن (91%) من طلبة التعليم العام والعالي في العالم أصبحوا خارج المدرسة أو الجامعة، نتيجة إغلاق المدارس والجامعات اعتبارًا من شهر آذار (2020 ,UNESCO). وأن (2%) من الطلبة على الأغلب التحقوا بمساقات أو برامج تعليمية عبر الانترنت. ومع تحول المعلمين المفاجيء والسريع الى التدريس عبر الانترنت، فقد سعوا إلى البحث عن معلومات ومهارات توجههم للتعامل مع الوضع الطاريء، وتساعدهم على توجيه تدريسهم في بيئات ذات متطلبات وأدوات تحتاج إعداد خاص، ويشير تحليل مصطلحات البحث للمعلمين على مستوى العالم في هذه الفترة إلى شعور المعلمين بالحاجة إلى المهارات التقنية؛ إذ جاء تحول المعلمون للتعليم عبر الانترنت بصورة مفاجئة لم يصاحبها إعداد مناسب للتعامل مع الوضع الجديد ومتطلباته (Rice & Skelcher, 2018).

ونتيجة لما واجهته أنظمة التعليم في العالم على نحو طارىء من حالة غير مسبوقة من التحدي في أعقاب تعليق الدراسة في المدارس والإغلاق الهائل لها فجأة تماشيا مع الجهود الصحية الهائلة لمواجهة الوضع الوبائي لاحتواء انتشار فايروس كورونا المستجد، وتكاتف الجهود الحكومية والخاصة لتقديم التعليم عن بعد بدمج التقنيات في التعليم لضمان استمرار تعلم الطلبة وتقليل الفاقد التعلمي إلى أقصى درجة؛ حيث إن من أهداف خطة التعليم لعام 2030 لليونسكو تحقيق التعليم الجيد وعدالة التعليم لجميع فئات الطلبة وتعزيز فرص تعلمهم، مما تدعو الحاجة إلى مزيد من الاهتمام في تنمية مهارات المعلمين وكفاياتهم المهنية لدمج التكنولوجيا في عملية التعليم بشكل فعّال (UNESCO, 2020a, 2020b).

وبظهور هذه الجائحة سواء أكانت محنة أم منحة، فقد تبين أن التعلم عن بعد لم يعد ترفا تربويا، بل هو مكمّل للتعليم الاعتيادي وداعما له لما بعد كورونا (الدهشان، 2019). ولم يختلف نظام التعليم في الأردن عن باقي دول العالم في اتخاذ إجراءات استباقية في مواجهته انتشار الوباء، فعلّق دوام الطلبة في المدارس والجامعات من منتصف أذار 2020، والتحول إلى التعلم عن بعد، حفاظا على القطاع التربوي بعامة، وحماية للطلبة والمعلمين وأعضاء الهيئات التدريسية.

فأوجدت الجائحة أسلوبا تعليميا جديدا أطلق عليه التعليم الطارىء (التعليم عن بعد في الحالات الطارئة) remote Teaching Emergency كإجراء طارئ؛ إذ لا يُقصد به الاستمرار لفترات طويلة، وغالبًا ما يتم اللجوء إليه على عجل تماشيا مع وضع طارىء لإنقاذ الموقف، ويختلف عن التعلم بالانترنت Online Learning الذي يخطط بعناية ويتضمن استراتيجيات التدريس والتقييم واستخدام التقنيات ويراعي خصائص الطلبة، وتصميم محتوى المادة (Cavanaugh, 2007).

وقد تأثر (67.7%) من المتعلمين بجائحة كورونا حول العالم نتيجة إغلاق مدارسهم بشكل كلي أو جزئي تبعا للحالة الوبائية في البلد. وتبين أن (1.6) مليار طالب من (161) بلدا انقطع عن التعليم، ويشكل هذا العدد ما نسبته (80%) من طلبة المدراس على مستوى العالم، مما يدلّ على أزمة تعليمية حقيقية تواجه جميع الأنظمة التعليمية (قناوي، 2020). ومن جهة ثانية أظهرت دراسة إيميليانا (Emiliana, 2020) أن نسبة التعلم عن بعد ارتبط بشكل اساسي بمستوى الدخل للدولة، الأمر الذي يضع دول العالم الفقيرة في مواردها تحديدا، ودول العالم الثالث تحت وطأة الجائحة، ويقع على كاهل الأنظمة التعليمية مسئولية تدريب المعلمين لضمان استمرار علمية التدريس.

وشكل انتقال المعلمين المفاجيء من التعليم الاعتيادي إلى التعلم عن بعد دون سابق انذار، تحديا كبيرا للأنظمة التربوية، ألقت بظلالها على كاهل الأنظمة التعليمية، مسؤولية كبيرة لضمان تخفيف الآثار الصحية للجائحة أولا، والآثار التعليمية التي لا تقل أهمية عن ذلك ثانيا، ومن أهم تبعات هذا التحول هو ضمان استمرار التدريس، وضمان حصول الطلبة على تعلم جيد، وتلقيهم المعرفة بطريقة يسهل عليهم فهمها وإدراكها (حسن، 2020)، لتقليل الفاقد التعليمي إلى أقصى درجة ممكنة، مما يتطلب تدريبا نوعيا على توظيف التكنولوجيا.

وأصبحت مسؤولية المعلم مضاعفة في شرح الدرس وتوضيح المفاهيم والتعميمات، وتصميم المواقف التعلمية بما يتماسى مع الواقع الجديد وأنماط تعلم الطلبة، فلم تعد مسؤولية المعلم مجرد نقل معلوماته إلى الطلبة، بل عليه اختيار التطبيق الالكتروني المناسب لتقديم الموضوع، ويتطلب منه تصميم المحتوى الجاذب للطلبة؛ حيث إن الطلبة لم يجتمعوا مع المعلم في المكان ذاته وهو ما يرتب على المعلم اختيار التطبيقات Apps التي تساعد في توفير الظروف المشابهة للدور الذي كان للمعلم سابقا في إدارة الموقف وتساعد على جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس (الخطيب، 2020).

وبات من الضروري امتلاك المعلم المعرفة التقنية والمهارات التكنولوجية الكافية التي تمكنه من اختيار التطبيقات المناسبة للمحتوى المعرفي من جهة، وتناسب مستوى الطلبة ومراحلهم

العمرية؛ حيث أتيح على الانترنت العديد من التطبيقات التقنية المجانية للمعلمين لخدمة العملية التعليمية وتيسيرها في ذروة انتشار الجائحة، فأصبحت الكرة في مرمى المعلمين، فاختياره التطبيق المناسب للتدريس يعتمد على درجة امتلاكه للمعرفة والمهارة المرتبطة بالتقنية وكيفية توظيفها (زايد، 2020).

وتتنوع الحاجات التكنولوجية لمعلمي الرياضيات فبعضها يتعلق بالثقافة الحاسوبية العامة، وأخرى مرتبطة بمهارات تطبيقها، ومنها ما يرتبط بأخلاقيات الحاسوب والأمن المعلوماتي والاحتفاظ بالبيانات الحاسوبية، فقد يحتاج المعلم إلى استخدام الرسومات، أو تصميم شرائح العرض ورفع الرسومات وتحميل الصور أو تطبيقات الأوفس Office (الطلاق، 2017). وهناك حاجات تكنولوجية لتواصل المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم في تقييم أعمال الطلبة وأخرى مع الإدارة المدرسية (سلامة وابو ريا، 2002 هـ). وغيرها من التطبيقات التي يحتاجها معلم الرياضيات على نحو متكرر في كتابة الصيغ الرياضية وتطبيقاتها وعمل تصميمات لمناذج رياضية لتوضيح المفاهيم والتعميمات.

وقد كشفت دراسة حسان (2019) وجود مشكلات لدى المعلمين في توظيف التكنولويجا لم تكن بالحسبان كالكتابة باستخدام القلم على الشاشة أو الرسم أو تحميل الملفات والصور والجداول ومشكلات تتعلق بالنت وسرعته أو وضوح التصميم والاضاءة. وأظهرت دراسة حمادنة والدويري (2019) أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التعليم الالكتروني متوسطة، مما دعت الحاجة إلى معرفة مدى امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات توظيف التكنولوجيا في التدريس، وبالتالي تحديد الحاجات التدريبية؛ إذ يعد تحديد الحاجات العنصر الرئيس في تصميم التدريب، ويعتمد علية نجاح العناصر الأخرى المستهدفة وتحقيق أهداف التدريب (توفيق، 1422هـ)، مما يجعل البرنامج التدريبي أكثر فاعلية (ياركندي، 1997). لذا، جاءت هذه الدراسة لمعرفة حاجات معلمي الرياضيات التدريبية في توظيف التكنولوجيا في التعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم يعد توظيف التكنولوجيا في التعليم ترفا تربويا، بل أصبح ضرورة ملحة اقتضتها الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، على الرغم من أهميتها والحاجة الماسة إليها قبل ظهور هذه الجائحة، وأصبح الواقع الإفتراضي هو الواقع الذي مكّن الأنظمة التعليمية العالم وفي الأردن بشكل خاص من ضمان استمرار عملية التعليم لتسهيل تعلم الطلبة، ولما لها من فائدة ودور رئيس في توضيح المفاهيم الرياضية ونمذجتها وتقريبها لأذهان الطالب؛ إذ تساعد التكنولوجيا في تحويل المفاهيم المجردة إلى واقع محسوس عبر نمذجتها ومحاكاتها للواقع. وقد أفرد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا (NCTM) مبدأ رئيسا للتكنولوجيا نظرا لأهميتها.

في حين أشارت بعض الدراسات الى تدنٍ في مستوى توظيف المعلمين للتكنولوجيا في التدريس، وضعف إلمامهم باستخداماته (فودة، 1420 هـ). وأظهرت دراسة (الموسى، 2008) وجود حاجات ضرورية لتدريب معلمي الرياضيات على استخدام تطبيقات الحاسوب. وان درجة امتلام معلمي الرياضيات لمهارات التكنولوجيا متوسطة (حمادنة والدويري، 2019). وما لمسه الباحث من مناقشاته ولقاءاته مع معلمي الرياضيات من قلة المامهم ببعض مهارات التكنولوجيا التي تمكنهم من دمجها وتوظيفها في تدريس الرياضيات. لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على الحاجات التدريبية التكنولوجية لدى معلمي الرياضيات، وتحديدا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية لتوظيف التكنولوجيا في ظل جائحة كورونا المستجد (كوفد – 19)؟
2- هل تختلف تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية اختلافا دالا إحصائيا عند (α = 0.05) تبعا إلى الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، والدورات التي حضرها المعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة حاجات معلمي الرياضيات التدريبية لتوظيف التكولوجيا في التدريس، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين تقديراتهم لحاجاتهم التدريبية تعزى إلى متغيرات: الجنس (إناث وذكور)، وعدد الدورات التي حضرها المعلم (لم أحضر، دورة واحدة، أكثر من دورة)، المرحلة الدراسية (الأساسي، والثانوي)، ونوع المدرسة (حكومية، وخاصة).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من جانبيها **النظري والتطبيقي**؛ أما الجانب **النظري** فتوفر هذه الدراسة إطارا نظريا عن حاجات معلمي الرياضيات التدريبية لتوظيف الحاسوب، وتوفير مجموعة من الدراسات حول الموضوع وتسد النقص في المعرفة عن حاجات معلمي الرياضيات التدريبية. وتتجلى أهميتها **التطبيقية** في توفيرها بيانات توضح نوع الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات، وتساعد المشرفين التربويين على تدريس الرياضيات على إعداد برامج تدريب معلمي الرياضيات في اختيار المحتوى التدريبي المناسب الذي يطوّر لدى المعلمين مهارات دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، ويساعد صناع القرار على التخطيط الاستراتيجي لتنمية معلمي الرياضيات مهنيا، لتحسين أدائهم وبما ينعكس على تعلم طلبتهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية والجغرافية: اقتصرت الدراسة على معلمي الرياضيات في مدينة عمان

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020 حيث وزعت الأداة الكترونيا عبر رابط تطبيق Google Forms وWatts up وعبر الأيميل الخاص لبعض المعلمين.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء طبيعة الأداة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، وجدية المستجيبين في تحديد حاجاتم وموضوعيتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

الحاجة التدريبية: هي الشعور بالفجوة بين الأداء الواقعي والأدء المأمول (الموسوى والحربي، 2008). وعرفها رفاع (1413 هـ) بأنها التغيرات المراد إحداثها في معرفة ومهارات المتدرب وممارساته نتيجة المشاركة في البرنامج التدريبي المقصود. **ويعرفها الباحث في** هذه الدراسة بمجموعة المعارف والمهارات الحاسوبية المرتبطة بالمعرفة العامة بتطبيقات الحاسوب والمهارات اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في التدريس والوعي بإجراءات الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب في التعليم في التخطيط والتنفيذ والتقييم، واستخداماته في التواصل مع الطلبة والإدارة وأولياء الأمور.

معلموا الرياضيات: هم المعلمون المتخصصون في الرياضيات ويدرسون طلبة المرحلتين الأساسية أو الثانوية في المدارس الخاصة او الحكومية في مدينة عمان وقت تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الاول من العام الدراسي 2021/2020.

توظيف التكنولوجيا في التعليم: هو دمج المهارات الحاسوبية في أثناء تنفيذ تدريس موضوعات الرياضيات للطلبة، والقدرة على إعادة تصميم التخطيط لموضوع الدرس باستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في التواصل ومعرفة الجوانب الأخلاقية وأمن المعلومات عن استخدامها.

المعالجات الاحصائية

للاجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية لتوظيف التكنولوجيا. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم

تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وتحليل التباين المتعدد MANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

الدراسات السابقة

وتناولت العديد من الدراسات التي بحثت حاجات المعلمين لمهارات للتكنولوجيا، فقد هدفت دراسة مولبنجا وماربات (Mulenga & Marbán, 2020) إلى الرد على التساؤل ما إذا كانت جائحة مورونا فايروس المستجد-19 هو بوابة التعلم الرقمي أم لا من وجهة نظر معلمي الرياضيات في جامعة كوبربلت تكونت العينة من (120) معلما. أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات بعض المعلمين في استخدام تكنولوجيا الهاتف المحمول واعتماد وسائل التواصل الاجتماعي فيما يتعلق بتعليم الرياضيات منخفضة، وأظهرت أن التعليم الرقمي يمكن أن يكون استجابة إيجابية في فترة إغلاق المدارس نتيجة انتشار فايروس كورونا المستجد-19.

واجرى جافانو وديويس (Cavanaugh, & DeWeese, 2020) دراسة هدفت إلى تعرّف حاجات التعلم والدعم المهني للمعلمين خلال الأسابيع الأولى من إغلاق المدارس بسبب الجائحة، حلل الباحثان عمليات البحث وتكرار مصطلحات البحث وأنماط استخدام المعلمين للمحتوى خلال هذه الفترة مقاربة بالعام السابق لموقع ويب لدعم التعليم. وأظهرت النتائج أن استخدام الموقع تضاعف ست مرات، وازاد استخدام الفيديو بمقدار 30 مرة، واقتصرت مصطلحات البحث وموضوعات المحتوى المستخدمة في هذه الفترة وتم تضييقها لتركز على التعلم الرقمي والتعلم عن بعد، وأن المعلمين فضلوا التعلم باستخدام الفيديو، وأن ممارسات المعلمين التدريسية عبر الإنترنت جاءت بمستوى مبتدئ.

وهدفت دراسة فيري وجازو (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020) الى تحليل الفرص وتحديات التعليم عند بعد في حالات الطوارىء في ظل جائحة كورونا -19 المستجد، استخدمت المنهج النوعي على مرحلتين في الأولى حللت المناقشات المرفوعة على احد المنتديات مع خبراء دوليين من مختلف القطاعات، والخطوة الثاني كانت دراسة حالة إيطالية، حللت خلالها بيانات لقادة الرأي من مثادر الانترنت، وكشفت النتائج عن العديد من التحديات التي واجهت الأنظمة التعليمية والاجتماعية وارتبط التحديات بشكل رئيس بالتكنولوجيا؛ مثل قلة امتلاك الطلبة لأدوات التكنولوجيا، وضعف المحتوى المعرفي الرقمي، وافتقار المعلمين والطلبة للمهارات الرقمة، وضعف المعلمين في تصميم المحتوى المعرفي، وضيق المساحات المنزلية التي تمكن الأبناء من تلقي التعليم المناسب في المنزل، وبينت ضعف مستوى التفاعل بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.

أما دراسة حسن (2020) فهدفت إلى معرفة واقع تعليم الرياضيات وتعلمها عن بعد في ظل جائحة كورونا، عرض فيها الباحث منصات التعليم المستخدمة في التعليم عن بعد، وتناول واقع تعليم الرياضيات وتعلمها في ظل الجائحة، وقدم تصور مقترح لتطوير تعليم الرياضيات عن بعد، وأوصى الباحث إلى ضرورة تحديدي البرمجيات المناسبة لكل مرحلة، وضرورة تدريب معلمي الرياضيات على استخدام التطبيقات الالكترونية وتوظيفها في التدريس.

وأجرى حمادنة والدويري (2019) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في المفرق لمهارات التعلم الالكتروني، شملت العينة (120) معلما ومعلمة في المفرق، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التعلم الالكترونية متوسطة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي الخبرة التدريسية الأقل من 5 سنوات، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المؤهلات العلمية.

وهدفت دراسة ويب وجونز وباركر (Webb, Jones, Barker, & Schaik, 2014)معرفة درجة استخدام طريقة الحوار عبر التعلم الإلكتروني، ومدى امتلاك المعلمين للمهارات الضرورية للتعلم الإلكتروني لإنجاح منحى التعلم الإلكتروني، وتكونت العينة من (543) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود حاجة ضرورية لتدريب المعلمين على مهارات التعلم الإلكتروني، ومهارات إدارة عملية التعلم في إطار التعلم الإلكتروني، وخصوصا مهارات الحوار والنقاش عبر العلم اللالكتروني.

وأجرى كلاي (Clay, 2014) دراسة هدفت إلى تعرّف الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت العينة من (146) معلماً من جامعة بامجي في أمريكا، و(76) عضو هيئة تدريس في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن كفايات المعلمين في استخدام تقنيات التعليم جاءت بمستوى أقل من توقعات أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة الشهواني (1433هـ) إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في استخدام بعض أوامر تطبيقات الحاسوب وعلاقته ببعض المتغيرات، تكونت العينة من (115) معلما ومعلمة في مدينة مكة المكرمة في السعودية، وأظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات يحتاجون إلى التدريب على استخدام أموار تطبيقات الحاسوب بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري: الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي

وهدفت دراسة الدوسري (1426هـ) إلى معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية باستخدام الحاسب الآلي في التدريس وعرقتها بمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وتكون العينة من (146) معلما ومعلمة في السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن (68.7%) من معلمي الرياضيات قدروا حاجاتهم التدريبية في مجال برامج معالجة النصوص

بأنها حاجة ماسة، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا بين تقديرات المعلمين تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

أما دراسة الموسى والحربي (2008) فهدفت إلى معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لاستخدام التعليم الالكتروني في التدريس، تكونت العينة من (60) معلما ومعلمة في السهودية، أظهرت نتائج الدراسة وجود حاجات تدريبية لدى معلمي الرياضيات في جميع المجالات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التدريس مثل: تطبيقات الوورد والاكسل والبوربوينت واستخدامات البريد الالكتروني، وتطبيقات النت والبرمجيات التعليمية.

واجرى الزريقي (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريب معلمي الرياضايات على المهارات التكنولوجية المتعلقة بحوسبة التعليم وفي اتجاهاتهم واتجاهات طلبتهم نحو الرياضيات وتدريسها بالسعودية، تكونت العينة من (57) معلما ومعلمة منهم (30) معلما ومعلمة مجموعة تجريبية، و(200) طالبا وطالبة منهم (100) طالب وطالبة مجموعة تجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس الرياضيات وفي اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

باستعراض الدراسات السابقة يتبين أن أغلبها أجريت خارج الأردن، وأظهرت نتائج الدراسات أن امتلاك معلمي الرياضيات لاستخدام المهارات التكنولوجية منخفضة وأنهم بحاجة كبيرة إلى التدريب على مهارات توظيف التكنولوجيا (الشهواني، 1433هـ؛ الدوسري، 1426هـ؛ الموسى والحربي، 2008؛ حسن، 2008؛ Mulenga & Marbán , ; Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020 Webb, Jones, Barker, & Schaik, 2014؛ Cavanaugh, & DeWeese, 2020؛ 2020). وأظهرت نتائج دراسة (Clay, 2014) أن كفايات المعلمين في استخدام تقنيات التعليم أقل من مستوى التوقعات. وبينت نتائج دراسةأن امتلاك المعلمين لمهارات توظيف التكنولوجيا بدرجة متوسطة (حمادنة والدويري، 2019)، وأن هناك تحديات تكنولوجية تواجه الانظمة التعليمية (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020).

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الجوانب التي قاستها ومجالاتها الفرعية، ومكان إجرائها في الأدرن، وطبيعة المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة فلم تتناول الدراسات نوع المدرسة، والمرحلة وجنس المعلم وعدد الدورات السابقة التي حضرها المعلم. وأفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تأصيل الاطار النظري وتطوير الأداة واختيار منهجية الدراسة المناسبة.

الطريقة الاجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة واجراءاتها ولاملاءمته لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وبهدف تعرف حاجات معلمي الرياضيات التدريبية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات في مديريات التربية والتعليم في مدينة عمان. واختيرت عينة عشوائية من معلمي الرياضيات الذين استجابوا عن أداة الدراسة وتكونت من (137) معلما ومعلمة.

أداة الدراسة

راجع الباحث الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة (العبد الله والشرع، 2020؛ حمادنة والدويري، 2019؛ Clay, 2014؛ Cavanaugh, & DeWeese, 2020)، وطوّر الباحث أداة الدراسة وفق نظام ليكرت الخماسي (احتاجها بدرجة عالية جدا =5، وبدرجة عالية= 4، وبدرجة متوسطة= 3، وبدرجة قلقلة= 2، واحتاجها بدرجة قليلة جدا= 1)، وفي حال الفقرات السلبية يعكس المقياس (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وقد صممت الأداة بتطبيق Google Form، وتكونت من (40) فقرة موزعة على اربعة مجالات فرعية.

مجال الثقافة الحاسوبية العامة مثّلته الفقرات: 1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12،28

أما فقرات مجال التخطيط والتنفيذ:5، 13، 14، 15،16، 17، 18، 19، 20، 21، 22.

ومثّل مجال تقييم التعلم الفقرات: 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30.

وفقرات مجال الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب:31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين، **الأولى**: الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تكنولوجيا التعليم، والمناهج والتدريس، ومشرفين على تعليم الحاسوب ومعلمي الحاسوب ذوي خبرة في التدريس وطلب إليهم النظر في الصياغة اللغوية وعلاقة الفقرة بمجالها، وشمول الحاجات التدريبية ومناسبتها للتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم وأي تعديل بالحذف أو الإضافة يرونه مناسبا. وفي ضوء

ملاحظات المحكمين عُدلت الأداة؛ حيث حُذف (10) فقرا، ونُقلت (4) فقرات من مجالها إلى مجالات أخرى، ودُمج مجالي تخطيط التدريس وتنفيذه، ودُمج مجالي الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب.

الطريقة الثانية: الصدق البنائي لأداة الدراسة

حسبت معاملات ارتباط بيرسون للفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين المجال الفرعي والكلي؛ وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات ومجالاتها الفرعية: لمجال الثقافة الحاسوبية العامة بين (0.686 – 0.835)، ولمجال التخطيط والتنفيذ بين (0.757-0.886)، ولمجال تقييم التعلم بين (0.828-0.902)، ولمجال الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب بين (0.778-0.885)، ومعاملات ارتباط المجالات الفرعية والكلي بين (0.828-0.927)، وارتباط الفقرات والمجال الكلي (0.613-0.845)، وجميعها دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.01$) فتكون الأداة محققة للصدق البنائي.

ثبات الأداة

تم التحقق من الاتساق الداخلي الأداة بحساب معامل كرونباخ الفا، للمجالات الفرعية والمجال الكلي للأداة، وتراحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (0.939- 0.956)، والكلي (0.980)، ويبين الجدول (1) معاملات الثبات لجميع المجالات الفرعية والكلي.

الجدول (1): معاملات كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية والكلي

مجال الحاجة	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا
الثقافة الحاسوبية العامة	12	0.939
التخطيط والتنفيذ	11	0.943
تقييم التعلم	7	0.945
الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب	10	0.956
الكلي	40	0.980

اجراءات الدراسة

1- راجع الباحث الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة.

2- طوّر الباحث أداة الدراسة الكترونيا باستخدام Google Forms والتحقق من صدقها وثباتها.

3- طُبقت الاداة على مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات في مدينة عمان عبر الايميلات وتطبيق الواتس آب واسترجعت ردود (137) معلما ومعلمة.

4- نقلت الاستجابات من تطبيق الأكسل Excel إلى الرزم الاحصائية SPSS وجرى تحليلها.

5- ولتسهيل الحكم على تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية، صُنفت تقديراتهم في ثلاث فئات بتقسيم المدى على ثلاث؛ أي (5-1/3 = 1.33)، فيكون تقدير الحاجة التدريبية بدرجة منخفضة ضمن الفئة المتوسطات (1– 2.33)، والدرجة المتوسطة في الفئة (2.34-3.66)، والدرجة المرتفعة (3.67-5).

6- استخلاص النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "ما تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية لتوظيف التكنولوجيا في ظل جائحة كورونا المستجد (كوفد – 19)؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهم على المجالات الفرعية والكلي، ويوضح الجدول (2) تلك النتائج.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الفرعية والكلي ورتبت تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
تقييم تعلم الطلبة	3.66	0.959	متسط
الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب	3.51	0.995	متوسط
التخطيط والتنفيذ	3.12	1.047	متوسط
الثقافة الحاسوبية العامة	3.11	0.946	متوسط
الكلي	3.31	0.915	متوسط

يتضح من الجدول (2) حصول جميع المجالات الفرعية والكلي للحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات على تقديرات متوسطة؛ حيث بلغ متوسط المجال الكلي (3.31)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية بين (3.11 – 3.66). وجاء المتوسط الحسابي للحاجات التدريبية ضمن مجال تقييم التعلم قريبا جدا من التقدير المرتفع؛ إذ بلغ المتوسط له (3.66)، وجاء في الترتيب الثاني مجال "الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب" بمتوسط حسابي

(3.51)، في حين أقل الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات كان لمجال الثقافة الحاسوبية العامة. وفيما يأتي عرض تفصيلي لمتوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية على فقرات المجالات الفرعية.

أولا: مجال تقييم تعلم الطلبة

الجدول (3): متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية على فقرات مجال تقييم التعلم

فقرات مجال تقييم التعلم	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
احتاج إلى تعلم تصميم ملفات إنجاز إلكترونية للطلبة	903.	.99	مرتفع
احتاج إلى تعلم تصميم أنشطة لمعالجة مشكلات الطلبة.	93.7	1.02	مرتفع
احتاج إلى تعلم كيفية تقييم الملفات الالكترونية E-portfolio لأعمال الطلبة.	93.6	51.0	مرتفع
احتاج إلى تعلم تصميم أنشطة الكترونية لتقييم تعلم الطلبة	3.67	1.20	مرتفع
احتاج إلى تعلم تصميم بطاقة إلكترونية للطالب لتدوين الملاحظات.	63.6	1.10	متوسط
احتاج إلى تعلم كيفية استخدام الحاسوب في تحليل نتائج تقييم تعلم الطلبة	83.5	51.1	متوسط
احتاج إلى تعلم كيفية متابعة أعمال الطلبة باستخدام الحاسوب	63.3	11.2	متوسط
الكلي	3.66	6.9	متوسط

يتبين من الجدول (3) أن أكثر حاجات معلمي الرياضيات الملحة في مجال تقييم التعلم كانت للفقرة "احتاج إلى تعلم تصميم ملفات إنجاز إلكترونية للطلبة" بمتوسط (3.9)، تلتها الفقرة "احتاج إلى تعلم تصميم أنشطة لمعالجة مشكلات الطلبة" بمتوسط (3.76)، وحصلت الفقرة "احتاج إلى تعلم كيفية تقييم الملفات الالكترونية لأعمال الطلبة" على الترتيب الثالث بمتوسط (3.69)، وجميعها بتقديرات مرتفعة. بينما حلّت الفقرة "احتاج إلى تعلم كيفية استخدام الحاسوب في تحليل نتائج تقييم تعلم الطلبة" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط (3.58) بتقدير متوسط، وجاءت الفقرة "احتاج إلى تعلم كيفية متابعة أعمال الطلبة باستخدام الحاسوب" في الترتيب الأخير بمتوسط (3.36) بتقدير متوسطة.

ثانيا: مجال الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب

الجدول (4): متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية لفقرات مجال الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب مبينة

فقرات مجال الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
احتاج إلى تعلم طرق حماية الملفات بمهارة.	43.7	51.0	مرتفع
احتاج إلى تعلم كيفية تطبيق طرق الحماية للملفات.	33.7	1.09	مرتفع
احتاج إلى تعلم كيفية استخدم برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات.	3.72	61.1	مرتفع
احتاج إلى معرفة القضايا القانونية المتعلقة بالحاسوب	43.6	1.08	متوسط
احتاج إلى معرفة التشريعات وحقوق الملكية الفكرية لاستخدامات التكنولوجيا.	3.54	1.11	متوسط
احتاج إلى تعلم إجراءات الأمن والسلامة لاستخدام أجهزة الحاسوب.	503.	91.18	متوسط
احتاج إلى معرفة القضايا الأخلاقية المتعلقة بالحاسوب	23.4	81.2	متوسط
احتاج إلى معرفة كيفية المحافظة على سرية معلومات الطلبة.	3.34	1.23	متوسط
احتاج إلى معرفة طرق التواصل الالكترونية مع أولياء الأمور لمتابعة تعلم أبنائهم	303.	61.2	متوسط
احتاج إلى معرفة مخاطر استخدامات شبكة النت	73.1	71.2	متوسط
الكلي	13.5	.995	متوسط

يتبين من الجدول (4) أن أكثر حاجات معلمي الرياضيات في مجال الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب كانت للفقرة "احتاج إلى تعلم طرق حماية الملفات بمهارة" بمتوسط (3.74)، تلتها الفقرة "احتاج إلى تعلم كيفية تطبيق طرق الحماية للملفات" بمتوسط (3.73)، وحصلت الفقرة "احتاج إلى تعلم كيفية استخدم برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات" على الترتيب الثالث بمتوسط (3.72) وجميعها جاءت بتقديرات مرتفعة. بينما حلت الفقرة "احتاج إلى معرفة طرق التواصل الالكترونية مع أولياء الأمور لمتابعة تعلم أبنائهم" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط (3.30) بتقدير متوسط، وجاءت الفقرة في الترتيب الأخير "أحتاج إلى معرفة مخاطر استخدامات شبكة النت" بمتوسط (3.17) بتقدير متوسط.

ثالثا: مجال التخطيط والتنفيذ

الجدول (5): متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية لفقرات مجال التخطيط والتنفيذ

فقرات مجال التخطيط والتنفيذ	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
احتاج إلى تعلم تحميل الدروس المصممة على الموديل Moodle وتنسيقها.	83.7	1.16	مرتفع
احتاج إلى تعلم تصميم الحقائب التعليمية التكنولوجية المرتبطة بموضوع الدرس	3.74	81.0	مرتفع
احتاج إلى تعلم تصميم صفحات ومواقع تعليمية عبر الانترنت	73.6	61.1	مرتفع
احتاج زيادة معرفتي بكيفية تصميم الخطط للتدريس	3.35	1.15	متوسط
احتاج إلى تعلم إجراءات تنفيذ الحصص العملية في مختبر الحاسوب	203.	1.29	متوسط
احتاج إلى تعلم دمج النص او الصورة الالكترونية في الدرس	13.1	11.4	متوسط
احتاج إلى تعلم كيفية التواصل بالصوت والصورة عبر الانترنت	2.86	1.46	متوسط
احتاج إلى تعلم تصميم عروض تقديمية (Power point) جاذبة	2.80	1.40	متوسط
احتاج إلى تعلم كيفية توظيف التواصل عبر بريد الكتروني Email.	2.69	71.4	متوسط
احتاج إلى تعلم استخدام محركات البحث للبحث عن معلومات تثري الموضوع.	2.56	1.34	متوسط
احتاج إلى تعلم إنشاء بريد الكتروني Email واستخدامه.	2.39	31.4	متوسط
الكلي	13.1	51.0	متوسط

يتبين من الجدول (5) أن أكثر حاجات معلمي الرياضيات الملحة في مجال التخطيط والتنفيذ كانت للفقرة "احتاج إلى تعلم تحميل الدروس المصممة على الموديل Moodle وتنسيقها" بمتوسط (3.78)، تلتها الفقرة "احتاج إلى تعلم تصميم الحقائب التعليمية التكنولوجية المرتبطة بموضوع الدرس" بمتوسط (3.74)، وحصلت الفقرة "احتاج إلى تعلم تصميم صفحات ومواقع تعليمية عبر الانترنت" على الترتيب الثالث بمتوسط (3.67)، وجاءت جميع تقديراتها مرتفعة. بينما حلت الفقرة "احتاج إلى تعلم استخدام محركات البحث للبحث عن معلومات تثري

الموضوع" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط (2.59) بقدير متوسط، وجاءت الفقرة في الترتيب الأخير "احتاج إلى تعلم إنشاء بريد الكتروني Email واستخدامه" بمتوسط حسابي (2.39) وبتقدير متوسط.

رابعا: مجال الثقافة الحاسوبية العامة

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التدريبية لفقرات مجال الثقافة الحاسوبية العامة

فقرات المجال الثقافة الحاسوبية العامة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
احتاج أن اتعرف أكثر على مشاكل في تطبيقات الحاسوب في التعليم	43.7	.99	مرتفع
احتاج إلى تعلم كيفية تقييم البرامج التعليمية الجاهزة	3.67	31.1	مرتفع
أحتاج زيادة معرفتي حول استخدامات التكنولوجيا في التعليم	33.6	1.07	متوسط
احتاج زيادة معرفتي بمواصفات البرنامج التعليمي الجيد	3.56	1.07	متوسط
احتاج زيادة معرفتي بتطبيقات الأوفس في التعليم	3.54	1.11	متوسط
احتاج إلى تعلم حل المشكلات التي تحدث في أثناء العمل على التطبيقات	23.4	1.22	متوسط
احتاج معلومات عن أهمية استخدام الحاسوب في التعليم	3.39	21.1	متوسط
احتاج إلى تعلم تشغيل الطابعة وربطها بالحاسوب	42.6	1.42	متوسط
احتاج إلى تعلم استخدام برنامج الرسام (Paint).	2.59	41.3	متوسط
احتاج إلى تعلم تشغيل التطبيقات الحاسوبية: وورد وأكسل وأكسس وبوربوينت	2.48	1.38	متوسط
احتاج إلى تعلم كيفية نسخ المفات وحفظها.	2.42	1.35	متوسط
احتاج إلى تعلم كيفية إنشاء المفات والمجلدات (الفولدرات)	2.27	1.39	متدني
الكلي	3.11	5.9	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن أكثر حاجات معلمي الرياضيات في مجال الثقافة العامة باستخدام الحاسوب، كانت للفقرة "احتاج أن اتعرف أكثر على مشاكل في تطبيقات الحاسوب في التعليم" على التريتب الأول بمتوسط (3.74) بتقدير مرتفع، تلتها الفقرة "احتاج إلى تعلم كيفية تقييم البرامج التعليمية الجاهزة" بمتوسط (3.67) بتقدير مرتفع، وحصلت الفقرة "أحتاج زيادة معرفتي حول استخدامات التكنولوجيا في التعليم" على الترتيب الثالث بمتوسط (3.63) بتقدير متوسط.

بينما حلت الفقرة "احتاج إلى معرفة طرق التواصل الالكترونية مع أولياء الأمور لمتابعة تعلم أبنائهم" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط (2.42) بتقدير متوسط، وجاءت الفقرة في الترتيب الأخير "احتاج إلى معرفة مخاطر استخدامات شبكة النت" بمتوسط (2.27) بتقدير متدن.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب، أهمها أن المعلمين بشكل عام يواجهون مشكلات في عملية تقييم تعلم الطلبة في الظروف العادية قبل انتشار فايروس كورنا وإعلان الجائحة، ومع تعليق دوام الطلبة في المدارس، والتوجه نحو التعليم والتقييم عن بعد، وظهور ممارسات لا تنسجم تربويا مع الممارسات السليمة لتقييم تعلم الطلبة، ومشاهدة معلمي الرياضيات أو سماعهم لكثير من حالات الغش التي برزت من خلال ما لمسه معلمي الرياضيات بحصول بعض الطلبة متدنيي التحصيل في الرياضيات على درجات مرتفعة، الأمر الذي جعل معلمي الرياضيات يشعرون بالحاجة إلى تلافي هذه الظاهرة من جهة، ومن جهة أخرى لم يخبُر معلموا الرياضيات أدوات التقييم الرقمية لعدم استخدامهم لها من قبل، مما زاد الحاجة لديهم لمعرفة آليات التقييم الرقمي والممارسات الفضلى في استخداماته.

ويبدو حصول مجال "الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب" على الترتيب الثاني منطقيا كون المعلمين بشكل عام ومعلمي الرياضيات تحديدا ربما يكونوا قليلي الاطلاع على التشريعات القانونية للتعامل مع التكنولوجيا، وربما أن خبراتهم لم تصل المستوى الذي يحميهم من أدوات القرصنة، وخشيتهم من قرصنة آليات حفظهم لدرجات الطلبة وملفاتهم، واهتمامهم بتأمين نسخ امتحاناتهم المحفوظة على حواسيبهم او تطبيقاتهم التقنية، كل ذلك زاد من حرصهم وميلهم لامتلاك أدوات الأمن وأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، مما دفعهم إلى تقدير حاجاتهم التدريبية أيضا بدرجة تقدير متوسطة قريبة من التقدير المرتفع.

وقد يفسر حصول مجال التخطيط والتنفيذ على الترتيب الثالث وبدرجة متوسطة، اعتقاد معلمي الرياضيات بأن التخطيط والتنفيذ يتم بنفس الآلية التي يخططون بها في الظروف العادية، فعدّوا أنفسهم قادرين على التخطيط والتنفيذ الرقمي، وما إن تحولوا إلى التعليم عند بعد حتى وجدوا أنفسهم بحاجة إلى تدريب في جوانب معينة لعملية التخطيط والتنفيذ فيما يتعلق بجوانب تصميم بعض الأنشطة مثل: تحميل الدروس المصممة على الموديل Moodle، وتصميم الحقائب التعليمية التكنولوجية المرتبطة بموضوع الدرس؛ وهذا ما أكدته دراسة حسان (2019) من وجود مشكلات لدى المعلمين في توظيف التكنولويجا لم تكن بالحسبان كالكتابة باستخدام القلم على الشاشة أو الرسم أو تحميل الملفات، مما جعلهم يقدرون حاجتهم للتدريب عليها بدرجة متوسطة أقرب إلى المرتفعة. وجاءت هذه النتيجة متفقة من نتيجة دراسة (حمادنة والدويري، 2019) التي بينت أن امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التكنولوجية متوسطة.

أما حصول مجال "الثقافة الحاسوبية العامة" على الترتيب الأخير، فربما نظر معلموا الرياضيات إلى الثقافة الحاسوبية العامة من زاوية نظرية وليست تطبيقية، وربما أنهم لم يعدوا أن الثقافة الحاسوبية العامة عملية تتعلق بعمل تصميم التدريس ودمج التكنولوجيا في التدريس، وتوفير بيئة رقمية تختلف عن البيئة الاعتيادية، وعدوا معرفتهم النظرية تكفيهم ليكونوا قادرين على توظيف التكنولوجيا في التدريس، وبالتالي عدّوا أنهم ليسوا بحاجة إلى المزيد من التدريب في مجال الثقافة الحاسوبية العامة، إلا أنهم لم يغفلوا أن حاجاتهم لم تزل موجودة فقدروها بدرجة متوسطة ولم يعدوها متدنية.

وبشكل عام قد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حمادنة والدويري، 2019) التي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات استخدام التكنولوجيا متوسطة، واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة كلاي (Clay,2014) حيث أشارت إلى أن كفايات المعلمين في استخدام تقنيات التعليم أقل من مستوى التوقعات، واختلفت مع نتائج الدراسات (الشهواني، 1433هـ؛ الدوسري، 1426هـ؛ الموسى والحربي، 2008؛ حسن، 2008؛ Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020؛ Mulenga & Marbán , 2020؛ Cavanaugh, & DeWeese, 2020؛ Webb, Jones, Barker, & Schaik, 2014) حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أن امتلاك المعلمين لمهارات التكنولوجيا منخفضة.

النتائج المتلعقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "هل تختلف تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية اختلافا دالا إحصائيا عند (α = 0.05) تبعا إلى المتغيرات: الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، والدورات التي حضرها المعلم؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الأحادي One Way – ANOVA على المقياس الكلي للحاجات التدريبية، ثم استخدم تحليل التباين المتعدد On Way- MANOVA للمجالات الفرعية وفيما يأتي تفصيل لتلك النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا للمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، وعدد الدورات)

المتغير	مستوى المتغير	المتوسطات الحسابية	العدد	الانحرافات المعيارية
الجنس	ذكر	3.5758	30	.98257
	انثى	3.2311	107	.88594
	الكلي	3.3066	137	.91548

المتغير	مستوى المتغير	المتوسطات الحسابية	العدد	الانحرافات المعيارية
المرحلة الدراسية	الأساسي	3.3079	114	.90462
	الثانوي	3.3000	23	.98877
	الكلي	3.3066	137	.91548
نوع المدرسة	حكومية	3.3928	108	.88591
	خاصة	2.9853	29	.96747
	الكلي	3.3066	137	.91548
عدد الدورات	لم أحضر	3.5922	32	1.04847
	دورة واحدة	3.3314	35	.70712
	أكثر من دورة	3.1636	70	.92344
	الكلي	3.3066	137	.91548

يتضح من الجدول (7) فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعا للمتغيرات: الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، وعدد الدورات التي حضرها المعلم، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، استخدم تحليل التباين الاحادي الموضحة نتائجة في الجدول (8).

الجدول (8): تحليل التبيان الاحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا للمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، وعدد الدورات)

مصدر الخطأ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	537.415	1	537.415	668.865	0.000
الجنس	1.366	1	1.366	1.700	0.195
المرحلة الدراسية	.010	1	.010	.012	0.912
نوع المدرسة	2.863	1	2.863	3.563	0.061
عدد الدورات	2.744	2	1.372	1.708	0.185
الخطأ	105.255	131	.803		
الكلي	1611.858	137			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية تعبا للمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، وعدد الدورات)؛ فقد بلغت قيم (ف) للمتغيرات: الجنس، والمرحلة المدرسية، ونوع المدرسة، وعدد الدورات التي حضرها المعلم (1.7، 0.012، 3.563، 1.708) وقابلت مستوى دلالة (0.195،

0.912، 0.061، 0.185) على الترتيب. مما يشير إلى أن معلمي الرياضيات متقاربون في حاجاتهم التدريبية لتوظيف التكنولوجيا بصرف النظر عن جنس المعلم والمرحلة التي يدرسها أو نوع مدرسته أو حضر دورات أم لم يحضر.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية ضمن المجالات الفرعية ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات، وحسب اختبار "هوتلنج Hotelling"؛ لمقارنة المتوسطات الحسابية، ويبين الجدول (9) نتائج اختبار هوتلنج.

الجدول (9): نتائج هوتلنج Hotelling للمقارنة بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية

المتغير	قيمة هوتلنج	قيمة ف	درجات حرية الفرضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	.041	1.299[a]	4.000	128.000	.274
المرحلة الدراسية	.050	1.593[a]	4.000	128.000	.180
نوع المدرسة	.077	2.460[a]	4.000	128.000	*.049
عدد الدورات	.090	1.430	8.000	254.000	.184

* دال إحصائيا عن (α = 0.05)

يبين جدول (9) قيمة هوتلنج المحسوبة ودلالتها الإحصائية باستخدام اختبار "ف". ويتضح منها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية على المجالات الفرعية باستثناء مجال نوع المدرسة، وللكشف عن مصادر هذه الفروق استخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA الموضحة نتائجة في الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين المتعدد MANOVA لمعرفة دلالة الفروق لتقديرات معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية

مصدر الخطأ	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الثقافة الحاسوبية	495.811	1	495.811	565.361	.000
	التخطيط والتنفيذ	495.126	1	495.126	473.067	.000
	تقييم التعلم	645.117	1	645.117	767.978	.000
	الامن والأخلاقيات	564.191	1	564.191	579.096	.000

مصدر الخطأ	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الثقافة الحاسوبية	1.448	1	1.448	1.651	.201
	التخطيط والتنفيذ	2.135	1	2.135	2.040	.156
	تقييم التعلم	2.235	1	2.235	2.661	.105
	الامن والأخلاقيات	.332	1	.332	.341	.560
المرحلة الدراسية	الثقافة الحاسوبية	.005	1	.005	.006	.937
	التخطيط والتنفيذ	.410	1	.410	.392	.533
	تقييم التعلم	.341	1	.341	.406	.525
	الامن والأخلاقيات	.365	1	.365	.374	.542
نوع المدرسة	الثقافة الحاسوبية	.606	1	.606	.691	.407
	التخطيط والتنفيذ	3.902	1	3.902	3.728	.056
	تقييم التعلم	**5.102**	**1**	**5.102**	**6.074**	***.015**
	الامن والأخلاقيات	**4.328**	**1**	**4.328**	**4.442**	***.037**
عدد الدورات	الثقافة الحاسوبية	3.419	2	1.709	1.949	.146
	التخطيط والتنفيذ	3.304	2	1.652	1.579	.210
	تقييم التعلم	4.487	2	2.243	2.670	.073
	الامن والأخلاقيات	1.068	2	.534	.548	.579
الخطأ	الثقافة الحاسوبية	114.885	131	.877		
	التخطيط والتنفيذ	137.109	131	1.047		
	تقييم التعلم	110.043	131	.840		
	الامن والأخلاقيات	127.628	131	.974		
الكلي	الثقافة الحاسوبية	1448.514	137			
	التخطيط والتنفيذ	1473.298	137			
	تقييم التعلم	1962.408	137			
	الامن والأخلاقيات	1821.330	137			
الخطأ المعدل	الثقافة الحاسوبية	121.798	136			
	التخطيط والتنفيذ	149.220	136			
	تقييم التعلم	125.056	136			
	الامن والأخلاقيات	134.669	136			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بحسب نوع المدرسة، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات: الجنس، والمرحلة الدراسية، وعدد الدورات التي حضرها المعلم. ولمعرفة في أي المجالات الفرعية كانت حاجة معلم الرياضيات للتدريب، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات الفرعية للحاجات التدريبية، واستخدم تحليل التباين المتعدد لمغتير نوع المدرسة، كما هو موضح في الجدول (11)، والجدول (12) على الترتيب.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين تبعا لمتغير نوع المدرسة

الجنس		تقييم التعلم	التخطيط والتنفيذ	الأمن وأخلاقيات استخدام الحاسوب	الثقافة الحاسوبية العامة
حكومية	المتوسط الحسابي	3.78	3.21	3.61	3.16
	الانحراف المعياري	.91	1.01	.97	.919
خاصة	المتوسط الحسابي	3.23	2.74	3.13	2.94
	الانحراف المعياري	1.03	1.13	1.01	1.04
الكلي	المتوسط الحسابي	3.67	3.11	3.51	3.11
	الانحراف المعياري	.96	1.05	1.00	.95

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية بحسب نوع المدرسة، واستخدم تحليل التباين المتعدد لمعرفة دلالة الفروق على المجالات الفرعية On Way- MANOVA تبعا لمتغير نوع المدرسة، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): استخدم تحليل التباين المتعدد On Way- MANOVA تبعا لنوع المدرسة

المجال	مصدر الخطأ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الثقافة الحاسوبية العامة	بين المجموعات	1.092	1	1.092	1.221	.271
	داخل المجموعات	120.706	135	.894		
	الكلي	121.798	136			
التخطيط والتنفيذ	بين المجموعات	4.925	1	4.925	4.607	.034*
	داخل المجموعات	144.296	135	1.069		
	الكلي	149.220	136			

المجال	مصدر الخطأ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تقييم التعلم	بين المجموعات	6.822	1	6.822	7.789	.006*
	داخل المجموعات	118.235	135	.876		
	الكلي	125.056	136			
الأمن واخلاقيات استخدام الحاسوب	بين المجموعات	5.153	1	5.153	5.371	.022*
	داخل المجموعات	129.516	135	.959		
	الكلي	134.669	136			
الكلي	بين المجموعات	3.796	1	3.796	4.651	.033*
	داخل المجموعات	110.186	135	.816		
	الكلي	113.982	136			

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة احصائيا عند ($\alpha = 0.05$) على المجال الكلي تبعا لنوع المدرسة؛ ولصالح معلمي المدارس الحكومية (3.39) مقابل معلمي الخاصة (2.99). وكانت الفروق دالة ضمن المجالات الفرعية: التخطيط والتنفيذ، وتقييم التعلم، والأمن واخلاقيات استخدام الحاسوب؛ ولصالح معلمي المدارس الحكومية (3.21، 3.78، 3.61) مقابل تقديرات معلمي المدارس الخاصة (2.74، 3.23، 3.13) على الترتيب.

وقد تبدو هذه النتيجة منطقية ومقبولة في الواقع، وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب؛ فالمدارس الخاصة غالبا ما تتميز بوفرة التقنيات التكنولوجية فيها وذلك إلى حاجتها للتميز عن المدارس الحكومية من جهة، ومنافستها لبعض المدارس الخاصة الأخرى في توفير التكنولوجيا لجذب انتباه أولياء الأمور والطلبة لها. ومن جهة أخرى إن المدارس الخاصة معنية بتوفير التكنولوجيا بشكل يفوق المدارس الحكومية نظرا للأقساط المالية المرتفعة التي تتقاضاها كرسوم من الطالب. ومن جهة ثالثة، غالبا ما تختار (تنتقي) المدارس الخاصة عند تعيين معلميها بعامة، ومعلمي الرياضيات خاصة المعلمين الذين يتمتعون بخبرات تكنولوجية واسعة، ولديهم ثقافة حاسوبية وإحاطة باستخدام التطبيقات المختلفة وكيفية التعامل معها وبها، مما جعل معلمي الرياضيات في المدارس الخاصة يقدرون حاجاتهم للتدريب على توظيف التكنولوجيا بصورة أقل من معلمي المدارس الحكومية.

فضلا عن أن معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية كلفوا بالتدريس لطلبتهم وبالتواصل مع الطلبة ومع أولياء الأمور، ومتابعة أعمال الطلبة وواجباتهم وأعمال كتابية أخرى في ظل الجائحة، مما كشف لهم حجم المعلومات التكنولوجية التي يحتاجونها للقيام بهذا العمل ودفعهم إلى ضرورة البحث عن سبل امتلاك تلك المهارات. وما يدعم هذا الرأي تولي وزارة التربية والتعليم في الأردن زمام الأمور باستحداثها منصة تعليم مركزية (منصة درسك)، بالتعاون مع أكاديمية الملكة رانيا العبد الله لتدريب المعلمين لتقديم التدريس الموحد لجميع طلبة المدارس الحكومية تلافيا لتباين قدرات معلمي المدارس الحكومية على التدريس عن بعد، واقتصر دور المعلم على متابعة أعمال الطلبة ودخول الطلبة للمنصة التعليمية، وهو ما يشير ضمنا إلى حاجة معلمي الرياضيات في مدارس الحكومة إلى التدريب على توظيف التكنولوجيا في التدريس.

وبالتالي قدروا حاجاتهم التدريبية بشكل أكبر من معلمي الرياضيات في المدارس الخاصة التي غلب على كثير منها توظيف التكنولوجيا في الظروف العادية التي سبقت ظهور الجائحة، وهو ما كنا نلحظه في الإعلام عند العروض التسويقية للتسجيل في هذه المدرسة أو تلك، بإعلان المدارس عن توفر كل متطلبات التكنولوجيا من حواسيب متقدمة، وتطبيقها للآيباد في التعليم، وتوفر معلمين لديهم خبرات متقدمة في توظيف التكنولوجيا في التعليم، مما يشير إلى توفر الخبرة التكنولوجية لدى معلمي الرياضيات في المدارس الخاصة في الظروف التي سبقت الجائحة، وبالتالي وعند تحول معلمي الرياضيات بشكل مفاجيء للتعلم عن بعد وتوظيف التكنولوجيا في التعليم لم يُفاجيء هذا الإجراء معلمي الرياضيات وكشف عن استعدادهم وقدرتهم على التدريس عن بعد كما لو لم يظهر هذا الظروف الطاريء.

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث

- ضرورة تدريب معلمي الرياضيات على توظيف مهارات الحاسوب في المجالات التي اشتملت عليها الدراسة الحالية.
- زيادة وعي معلمي الرياضيات في الأمن المعلوماتي وأخلاقيات استخدام التكنولوجيا لاهمية انعكاساته على الطلبة في مجالات الحياة لديهم.
- تدريب معلمي المدارس الحكومية على استخدام مهارات الحاسوب وتوظيفها في التدريس.
- نظرا لما تنشرة الوزارة على موقعها من عقدها لدورات مختلفة في مهارات الحاسوب، فيوصي الباحث بضرورو إجراء مسح لمعرفة الأوقات المناسبة لمعلمي الرياضيات لوقت التدريب وأي الجوانب التي تهم معلمي الرياضيات أكثر من غيرها.

- إجراء دراسات للكشف عن واقع توظيف معلمي الرياضيات للمهارات الحاسوبية في التدريس.
- إجراء دراسات للكشف عن التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات في توظيف مهارات الحاسوب في التدريس.

المراجع

حسان، علي (2019). **توظيف لوح الرسم الالكتروني (التابلت جرافيك) في تعليم العربية للناطقين بغيرها.** متاح على: تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات للتعليم.

حسن، ابراهيم (2020). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا :الواقع والمأمول. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 3 (4)، 337- 355.

حمادنة، هديل، والدويري، احمد (2019). درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المفرق لمهارات التعلم الالكتروني، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 17 (3)، 227- 248.

الخطيب، معن (2020). **تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها**. *https://www.aljazeera.net/opinions/* تم الاطلاع عليه بتاريخ: 11/ 1 / 2021.

الدهشان، جمال (2019). جائحة كورونا بين المحنة والمنحة، **التربية المعاصر**، 36 (111)، 155- 184.

الدوسري، عبد الله (1426هـ). **الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية باستخدام الحاسب الآلي في التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

رفاع، سعيد (1413هـ). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، السنة 13، (45)، 53 – 80.

زايد، هاني (2020). **التعلم عن بُعد في مواجهة كورونا المستجد**، *https://www.scientificamerican.com* تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2021/1/11.

الزريقي، هارون (2007). **أثر تدريب معلمي الرياضايات على المهارات التكنوولوجية المتعلقة بحوسبة التعليم في اتجاهاتهم واتجاهات طلبتهم نحو الرياضيات وتدريسها بالسعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

سلامة، عبد الحافظ وأبو ريا، محمد (2002). **الحاسوب في التعليم**. الاردن: الأهلية للنشر والتوزيع

الشهواني، نائف (1433هـ). **تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في استخدام بعض برامج الحاسب الآلي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المدينة المنورة، السعودية

الطلاق، محمد (2017). **التعلم الإلكتروني وأثره على جودة التعلم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،الأردن.

الطلعاني، محسن (2002). دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في الاردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة. **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة الثامنة، (15)، 107- 130.

فودة، ألفت (1420هـ). **التدريب والتطوير الإداري الفلسفة والتطبيق**، العين: دار الكتاب الجامعي.

قناوي، شاكر (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأومة وآثارها بين الواقع والمساقبل والتحديات والفرص، **المجلة التربوية للبحوث في العلوم التربوية**، 3 (4)، 225- 260.

الموسى، عبد العزيز والحربي، محمد (2008). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لاستخدام التعليم الالكتروني في التدريس، **مجلة القراءة والمعرفة**، (84)، 148-116.

ياركندي، آسيا، وغنيم، صفيناز (1997هـ). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (43)، 153- 214.

References (Arabic & English)

Al-Dahshan, Jamal. (2019). Corona Pandemic between Adversity and Grant, *Contemporary Education*, 36 (111), 155-184.

Al-Dossary, Abdullah (1426 AH). *Training needs for high school mathematics teachers using computers in teaching*. Unpublished master thesis, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Khatib, Maan. (2020). *E-learning challenges in light of the Corona crisis and beyond*. January 12 ,From: https://www.aljazeera.net/opinions/.

Al-Mousa, Abdulaziz and Al-Harbi, Muhammad. (2008). Training needs for mathematics teachers at the secondary level to use e-learning in teaching, *Reading and Knowledge Journal*, (84), 148-116.

Al-Shahwani, Naif. (1433 AH). *Determining the training needs of mathematics teachers in the use of some computer programs*. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Madinah, Saudi Arabia.

Al-Talaq, Muhammad. (2017). *E-learning and its impact on the quality of higher learning in Jordanian universities from the viewpoint of faculty members*. Unpublished MA thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Talani, Mohsen. (2002). A field study to build a training program for high school principals in Jordan in light of their performance of their required tasks. *Journal of Center for Educational Research*, Year Eight, (15), 107-130.

Al-Zoriki, Haron. (2007). *The effect of training mathematics teachers on technological skills related to computerizing education on their attitudes and the attitudes of their students towards mathematics and its teaching in Saudi Arabia*, an unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.

Brown, C. Advantages and Disadvantages of Distance Learning.(2017). Available online: *https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html*

Cavanaugh, C. (2007). Student achievement in elementary and high school. *Handbook of distance education, 2*, 157-168.

Cavanaugh, C. & DeWeese, A. (2020). Understanding the Professional Learning and Support Needs of Educators during the Initial Weeks of Pandemic School Closures through Search Terms and Content Use. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 233-238.

Clark, R. and Mayer, R. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction*, 4th ed.;Wiley: Hoboken, NJ, USA.

Clay, M. (2014). *Technology Competences of Beginning Teachers Challenge and Opportunity for Teacher Preparation Programs*. *DAI, 55* (5), p1244A.

Emiliana, V. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19*. Retrieved February 8, 2021, from: https://www.brookings.edu/research

Eyles, A., Gibbons, S. and Montebruno, P. (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education? A CEP Covid-19 analysis Briefing note No. 001*. Retrieved February 15, 2021, from: http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf

Ferri, F., Grifoni, P. and Guzzo, T.(2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and challenges in Emergency Situations. *Societies*, (10), 85-102. Retrieved from: www.mdpi.com/journal/societies

Fouda, Olfat. (1420 AH). *Training and Management Development, Philosophy and Application*, Al-Ain: University Book House.

Hammadneh, Hadeel, and Al-Dawri, Ahmad. (2019). The Degree of High Basic Stage Mathematic Teachers in Mafraq Having and Practicing E- Learning Skills, *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 17* (3), 227-248.

Hassan, Ali. (2019). *Employing the electronic drawing tablet (graphic tablet) in teaching Arabic to non-native speakers*. Available on: New Education, News, Ideas, and Technologies for Education.

Hassan Ibrahim. (2020). Distance education and learning of mathematics in light of the Corona pandemic: reality and hope. *International Journal of Research in Educational Sciences, 3* (4), 337-355.

Kenawy, Shaker. (2020). Corona Pandemic and Distance Education: Features and Effects of Motherhood between Reality, Futures, Challenges and Opportunities, *Educational Journal for Research in Educational Sciences, 3* (4), 225-260.

Mulenga, E. and Marbán , J. (2020). *Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education*. Contemporary Educational technology, Retrieved February 20, 2021, from: ep269,ttps://doi.org/10.30935/cedtech/7949

Nagrale, P. (2013). Advantages and Disadvantages of Distance Education. Available online: *https://surejob.in/advantages-anddisadvantages-of-distance-education.html.*

National Council for Teacher of Teacher of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. VA.: Author.

Nelson, R. (2020). *Examining Preservice Teacher Technology Development During The*

COVID-19 Pandemic. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Texas at San Antonio, USA.

Rice, K. & Skelcher, S. (2018). *History of policies in K-12 online and blended learning*. In K. Kennedy & R. Ferdig [Eds.] Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning (Second Edition) by Carnegie Mellon University: ETC Press.

Riffa, Saeed (1413 AH). Determining the training needs of science teachers in secondary schools in southwestern Saudi Arabia, *Risalat Al Khaleej Al Arabi Journal*, *Year 13* (45), 53-80.

Salama, Abdel-Hafez and Abu Raya, Muhammad. (2002). *Computer in education*. Jordan: Al-Ahliah for Publishing and Distribution.

UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Retrieved October 8, 2020, from: at https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

UNESCO, (2020). *Distance Learning Strategies in Response to COVID-19 School Closures.* Retrieved February 8, 2021, from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305

UNESCO, (2020). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.* Retrieved February 11, 2021, from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Webb, E.; Jones, A.; Barker, P. & Schaik, P. (2014). Using E-learning dialogues in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 41* (1), 93-103.

Young, S. (2004). Original article in search of online pedagogical models: Investigating a paradigm change in teaching through the school for all community. *Journal of computer assisted learning, 20* (2), 133-150.

Zayed, Hani. (2020). Distance learning in the face of the emerging corona, *https://www.scientificamerican.com*, accessed on: 5/1/2021.

Yarkandi, Asya, and Ghoneim, Sfinaz. (1997). Determine the training needs of mathematics teachers at the primary level. *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, (43), 153-214.

علاقة الطلبة المتميزين بأشقائهم وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة

إسراء محمد عصام عشا* و منى صبحي زكي الحديدي**

تاريخ الاستلام 2020/8/5 تاريخ القبول 2020/11/23

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين من وجهة نظر كل منهم وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتكونت أفراد الدراسة من (400) طالب وطالبة من الملتحقين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من المراحل الدنيا والعليا والثانوية و(400) من اشقائهم الملتحقين بمدارس عادية من المراحل الدنيا والعليا والثانوية، وتم بناء مقياس لمعرفة مستوى علاقة الأشقاء، وتم التحقق من صدق وثبات المقاييس، وأظهرت النتائج فيما يخص مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين ببعضهم من وجهة نظر كل منهما (ككل) مرتفعة، اما من وجهة نظر الأبناء غير المتميزين وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الترتيب الولادي لصالح فئة (أصغر من أخي/ أختي) المتميز، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير مستوى الصف، أما من وجهة نظر الأبناء المتميزين فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير مستوى الصف لصالح المتميزين من المرحلة الدنيا مقارنة بالمرحلة العليا، ولم توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والترتيب الولادي.

الكلمات المفتاحية: المتميزون، علاقة الأشقاء، علاقة المتميزين بأشقائهم.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* Email: Ems181@yahoo.com

* Email: hadidmuna@gmail.com

The Relationship between Gifted Students and their Siblings and Some Variables Effect on that Relationship

Esra Mohammed Isam Asha and **Muna Subhi Zaki Al Hadidi**

Abstract

This study aimed to identify the level of gifted students relationship with their siblings, and the impact of some variables on that relationship, the researchers used descriptive method, and the study individuals consisted of (400) male and female students enrolled in King Abdullah II Schools for Excellence from the lower, upper and secondary levels, and (400) from their siblings enrolled in regular schools from the lower, upper and secondary levels, a scale to identify sibling relationship level also the scale validity and reliability were verified, the results indicated with regard the relationship level of gifted and non-gifted siblings from each of them (as a whole) was high, , the results indicated that from non-gifted point of view there were statistically significant differences at significance level between mean of sibling relationship (as a whole) due to gender variable in favor of females, and for birth order variable it was in favor of gifted (smaller than my brother / sister) category, and there were no statistically significant differences at level of significance between mean of sibling relationship (as a whole) due to grade level variable, as for gifted students point of view, the results indicated that there were statistically significant differences between means of siblings relationship level (as a whole), due to grade level variable in favor of the gifted from lower stage compared to the upper stage, there were no differences due to gender and birth order.

Keywords: Gifted students, Sibling relationship, The relationship of gifted with their siblings.

المقدمة:

يلعب الأشقاء دورًا مهمًا في أداء الأسرة حسب إطار نظرية النظم الأسرية، وكذلك في تطور الطفل وتكيفه، وتتميز العلاقات الأخوية بالكثافة العاطفية والمعاملة بالمثل، وتتراوح العلاقات بين الأخوة من الصراع المستمر، إلى التفاعلات المتناغمة والإيجابية نسبيًا، أو مزيج من الاثنين معا، وإن هنالك مجموعة من العوامل التي تعزز تلك التفاعلات، بما في ذلك العلاقات في النظم الفرعية الأخرى، ويمكن كذلك أن تسهم روابط الأخوة في التنشئة الاجتماعية، وغالبًا ما توفر البيئة اجتماعية خارج السياق الوالدي عاملا آخر ومهم للتعلم والفهم والتفاعل مع الآخرين (Guinn, 2012)، وكمثال على ذلك تبين أن الأطفال ذوي الأشقاء قد حسنوا من كفاءتهم في التفاعلات الاجتماعية (Dunn, 2000) وكان لديهم فهم أفضل لعواطف الآخرين (Dunn, 1998).

تلقت العلاقات بين الإخوة وخاصة التنافس بين الإخوة اهتماما نادرا على عكس إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم (Whiteman, McHale & Soli, 2011)، وتعتبر العلاقات بين الأخوة مهمة لأن هذه الصفة غالباً ما ترتبط بمتانتها بين الأشقاء، وقد تم دعم هذا من خلال حقيقة أن هذه العلاقة هي واحدة من أطول العلاقات في حياة الفرد حيث يتقاسم الأخوة الثقافة المشتركة والتفاهم مع أفراد الأسرة، وسوف يكون التفاعل والوضع بين الأشقاء مصممين بشدة على تصورهم لهذه العلاقة (Wallace, 2015)، وكما نعلم فإن الأشقاء هم أشخاص يخضعون لسلطة نفس الوالدين، ومع ذلك فإن كل واحد منهم هو فرد له خصائصه الفريدة واحتياجاته النفسية، وبالتالي يلعب الآباء دورا حيويا في ضمان وتلبية تلك الاحتياجات لكل طفل بالشكل الصحيح، وتعتبر هذه الخطوات مهمة جدا في زرع المودة والحب بين الإخوة أو حدوث سوء فهم بين الإخوة، وبالتالي سوء العلاقة بينهم (Hashim & Ahmad, 2016)، وإن سوء العلاقة والتعامل بين الإخوة قد يؤدي إلى صعوبات نفسية وعاطفية مستقبلية لكل من الأشقاء المعنيين وغيرهم من أفراد الأسرة (Barrow, Heyman, Scott & Krebs, 2014).

إن الأدبيات العلمية عن أسر الأطفال الموهوبين محدودة، حيث تركز غالبيتها على دور الأسرة في دعم وتنمية المواهب، ودورها في صقل وتنظيم هذه الموهبة، والتفاعلات بين ديناميات الأسرة وتمييز الطفل الموهوب، وتبين أن آباء وأمهات الأطفال الموهوبين يواجهون ضغوطًا ومخاوف تختلف عن أسر أخرى بسبب مشكلات الناتجة عن الخصائص المعرفية والشخصية الفريدة للأطفال الموهوبين، وقد يميل الوالدين إلى التركيز على الأبناء الموهوبين، كما يأمل آباء الأطفال الموهوبين من أبنائهم تحقيق آمال كبيرة في الإنجاز، وأنه على الرغم من وجود عائلات الأطفال الموهوبين بشكل عام لديهم علاقات وثيقة، هنالك من عائلات الأطفال يعانون من الإجهاد وعدم التنظيم والخلل الوظيفي، فقد تؤثر التسمية الجديدة للموهوبين على الإخوة في التشكيك في قدراتهم ودورهم في الأسرة، وبذلك تتأثر ديناميات العلاقات بين الأخوة بالمنافسة وتقليل التعاون من جانب الأشقاء العاديين، وإن الأسر التي لاحظت التغييرات المحتملة في ديناميات علاقة الأخوة هي أكثر عرضة للتكيف مع هذا الموقف (Hebert, 2011).

لقد كان للأردن دور بارز من بين الدول العربية التي أولت الاهتمام بالطلبة المتميزين وقدمت لهم رعاية خاصة، وقد ظهر ذلك من خلال افتتاحها لأول مركز ريادي عام (1982) في مدينة السلط واستحداث المراكز الريادية، وتقديم برامج خاصة للموهوبين والعمل على إيجاد برامج الإغناء المدرسي الشامل، وتطبيق وزارة التربية والتعليم برامج التسريع الأكاديمي، وإنشاء مدارس خاصة لهم (جروان، 2016)، وحرصا على إكمال مسيرة الاهتمام بهذه الفئة، ومن خلال ما تم عرضه من أهمية للأسرة والعلاقات بين أفراد الأسرة وخاصة إذا وجد فيها طفل يتمتع بالموهبة والتميز عن باقي الأطفال في العائلة، فكان من الجدير البحث في العلاقة بين المتميزين وأشقاؤهم، وكذلك البحث في أثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة.

مشكلة الدراسة

تعتبر العلاقات الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر على المراحل النمائية للطفل طوال الحياة، إلا أن المعرفة حول هذه العلاقة لاتزال محدودة (Volling & Blandon, 2003)، ووفقا لنظرية بوين فإن الأسرة نظام يلعب كل عضو فيها دوره ويلتزم باحترامه، ومن المتوقع أن يستجيب أعضاء النظام لبعضهم البعض بطريقة معينة وفقا لدورهم والذي يتحدد بواسطة طبيعة العلاقة داخل هذا النظام (Kerr, 2003)، وهنالك اختلافات في الأدب بشأن هذه العلاقات، وخاصة في ظل وجود طفل مميز في الأسرة، مثل دراسة (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) التي أشارت إلى أن وجود طفل متميز في الأسرة له تأثير سلبي على علاقته بإخوته العاديين، وعلى النقيض من ذلك فقد بينت دراسة (David, Gil & Raviv, 2009) بعدم وجود تأثير سلبي على علاقات الأفراد المتميزين بإخوتهم العاديين، وقد وجدت الباحثتان من خلال اطلاعها على الأدب العربي والدراسات السابقة العربية التي تعنى بموضوع العلاقات الأسرية وعلى حد علم الباحثتين فقد كانت عدد الدراسات محدودة وخاصة الدراسات التي بحثت في علاقة الأشقاء عندما يكون أحد أبناء هذه الأسرة متميزا، مما دفع الباحثتان إلى إجراء دراسة للتعرف على مستوى العلاقة بين الطلبة المتميزين وأشقائهم العاديين، وكذلك أثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة.

لذا سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى العلاقة بين الطلبة المتميزين وأشقائهم غير المتميزين وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى العلاقة بين الطلبة المتميزين وأشقائهم غير المتميزين من وجهة نظر كل منهما؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين تبعا للمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى

1- التعرف على مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين مع بعضهم في الأسرة
2- معرفة أثر الجنس ومستوى الصف والترتيب الولادي على علاقة الأشقاء من وجهة نظر كل من الطلبة المتميزين وأشقائهم

أهمية الدراسة

أ- الأهمية النظرية

تبرز أهمية الدراسة من خلال الأفراد الذين تم تناولهم في الدراسة وهم الطلبة المتميزين، والذين هم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام لأنهم الثروة لهذا المجتمع، ونظرا لوجود عدد قليل من الدراسات العربية التي بحثت في علاقتهم مع أشقائهم، وكذلك محدودية الدراسات على المستوى الوطني التي اختصت بهذا الموضوع على حد علم الباحثتين فتعتبر هذه الدراسة إثراء مهما للمكتبة العربية.

ب - الأهمية العملية

تساهم هذه الدراسة في مجال الموهبة وذلك من خلال إيجاد برامج إرشادية مناسبة لأسر الطلبة الموهوبين لمساعدتهم على تطوير علاقات إيجابية مع كل من أبنائهم المتميزين وأشقائهم العاديين، لما لها من تأثير مهم على النواحي الاجتماعية والنفسية للطالب نفسه ولأخيه من نفس الأسرة، كما وفرت هذه الدراسة مقياسا لمعرفة العلاقة بين الأشقاء، وأتاحت هذه الدراسة فرصة للعاملين مع الطلبة الموهوبين وأسرهم للتعرف على علاقة الأشقاء، وأثر بعض المتغيرات على تلك العلاقة، ومن ثم المساهمة والاهتمام في تحسين هذه العلاقات، والسير بها نحو الأفضل.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **العلاقة:** الاتصالات والتفاعلات بين أفراد الأسرة الذين يقيمون في منزل واحد، وهي الروابط الوثيقة بين الأشخاص التي تتشكل من العواطف والتفاعلات والاختيارات السلوكية للأفراد داخل الأسرة، وغالبًا ما تنمو هذه الروابط وتعززها التجارب المتبادلة (Dupont, Renaud & Happauge, 2012, P:24).

وتعرف العلاقة إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها الأبناء المتميزين وغير المتميزين على مقياس علاقة الأشقاء.

- **المتميزون:** تعرف الجمعية الأمريكية الأطفال المتميزين (National Association for Gifted Children,2010) بأنهم الذين يظهرون إمكانيات استثنائية من الأداء في مجال واحد من المجالات الآتية: القدرة العقلية، استعداد أكاديمي معين، التفكير الإبداعي، القدرة القيادية والفنون البصرية أو الأدائية، ويعرف المتميزون إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من المرحلة الدنيا والمرحلة العليا والمرحلة الثانوية، في الأردن خلال العام الدراسي (2019-2020) من الفصل الدراسي الأول الذين تم قبولهم وتطبيق معايير الكشف عن المتميزين في ضوء المعايير المعتمدة من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

- **الأشقاء:** يعرف الأشقاء إجرائيا بأنهم الإخوة غير المتميزين الملتحقين في المدارس العادية من المراحل الدنيا والعليا والثانوية.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على الطلبة المتميزين الملتحقين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/ 2020.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على الطلبة الملتحقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

العلاقة بين الأشقاء

إن العلاقة بين الأشقاء لها آثار مهمة على نوع السياق الاجتماعي الذي توفره المهارات الاجتماعية، والفهم العاطفي، والكشف عن الذات والتي تعتبر كلها مهمة في تطوير علاقات وثيقة وعاطفية مع الآخرين ضمن علاقة أخوة دافئة وإيجابية، ويتم توفير سياق متبادل لتطوير تلك المهارات الاجتماعية، وكذلك الفهم العاطفي العام والقدرة على الكشف عن الذات (Guinn, 2012).

ويمكن التعرف على خطورة سوء العلاقة بين الإخوة عندما يتحول إلى عنف بصورة جسدية أو نفسية او اجتماعية ويكون الهدف منه تصغير قيمة الأخ وإظهار قوته وسيطرته على أخيه وإن الوالدين قد يكونا السبب وراء سوء العلاقة بين الإخوة، فتمييز الوالدين بين أبنائهم أو تحديد هوية لأحد الأفراد بأنه الأذكى أو الموهوب وما إلى ذلك فإن ذلك سيظهر بشكل أكبر العوامل التي تؤثر على العلاقة بين الإخوة، وهذا يؤدي إلى بيئة عائلية غير صحية (Hashim & Ahmad, 2016).

من المهم فهم تأثير الأشقاء على الحالة العامة من رفاهية ونمو للفرد كما أنه يمكن للأشقاء تشكيل اهتمامات الشخص وشخصيته، والطريقة التي يتفاعل بها الفرد مع أسرته وأصدقائه وهناك العديد من الفرص للأشقاء للتأثير على تطوير بعضهم البعض، فهم يميلون إلى قضاء وقت متزايد معًا دون إشراف من البالغين ويمكن للأشقاء مساعدة بعضهم البعض على التعلم عن العالم، وكذلك أن يعلموا بعضهم البعض كيفية التصرف في مواقف معينة من خلال القدوة، وتتأثر علاقة الأخوة بكيفية تعامل الآباء مع أطفالهم، فهناك احتمال لحدوث معاملة تفاضلية وتحيز من الوالدين لأحد الأبناء، والتي يمكن أن تسبب مجموعة متنوعة من التحديات في العلاقة بين الأخوة بالإضافة إلى ذلك، تتأثر العلاقات بين الأخوة بالمزاج والشخصية الفردية لكل طفل، والثقافة التي يجدها

هؤلاء الأشقاء أنفسهم، ويمكن للعلاقات بين الأخوة أن تساعد في تحديد استراتيجيات المواجهة التي يتطور بها الشخص وتؤثر على احتمال أن تتأثر سلوكيات البناء الداخلية والخارجية وهناك أيضا بعض الجوانب السلبية لعلاقات الإخوة، مثل حدوث صراع بين الأخوة (Fuller, 2019).

ويعتبر التنافس بين الإخوة سمة معترف بها على نطاق واسع لعلاقات الأشقاء، وتم وصف هذه الظاهرة بأنها "مشاعر الحسد والغيرة والقدرة التنافسية الموجودة بين الإخوة والأخوات داخل الأسرة"، ومع ذلك، فقد كان هنالك اختلاف في تعريف مفهوم التنافس باعتبارها غيرة وحسد، (Brookes, 2018).

تقترح النظرية التطورية أن التنافس ينبع من التنافس على الموارد المادية وغير المادية، على سبيل المثال؛ الغذاء كمورد مادي والموارد غير المادية مثل المودة، والاهتمام الوالدي كوسيلة لتعزيز فرص البقاء على قيد الحياة، ويُنظر إلى وجود التنافس في العلاقات بين الأخوة كليًا على أنه علاقة سلبية، ومع ذلك، يسلط الضوء احيانا على كيفية حدوث التنافس في كثير من الأحيان إلى جانب التقارب، مما يعرض تعقيد العلاقات بين الأخوة والحاجة إلى نهج متعدد الأبعاد للدراسة (Brookes, 2018).

هنالك منظورين مختلفين لعرض علاقات المميزين مع أشقائهم العاديين فوجهة النظر الاولى تمثلت في ان الطفل في الأسر التي يتواجد فيها طفل مميز هنالك موقف سلبي من إخوته العاديين نحو اخيهم المتميز أما وجهة النظر الاخرى وهي أن هنالك موقف إيجابي من الإخوة نحو شقيقهم المتميز ولم يسبب وجوده أي توتر في العلاقات كما أنهم يساعدون أشقائهم بالكثير من المهام (David, Gil & Raviv, 2009).

تؤثر علاقة الأخوة في الأسرة، وأكثر ما يمكن أن نستخلصه من دراسة أوشارت-لابيدوت وبرمان (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) هو أن الأمهات يعتقدن أحياناً أن وجود شقيق موهوب هو أمر مؤلم بالنسبة للأشقاء العاديين، وقد أشار فورمان وبهرميستر Furman & Burhmestier, (1985) بأن اختلاف العمر يؤثر على العلاقة بين الأخوة الموهوبين والعاديين، وقد تم التوصل إلى هذا الافتراض من البيانات المتعلقة بالأسر العادية، فعندما تزداد الاختلافات العمرية، ويزيد الدعم المتبادل والصداقة والتعاطف أيضا باختلاف أعمارهم وأن وجود فرق في العمر بين الاخوين الموهوب والعادي لا يؤثر على العلاقة فيما بينهم، وفي حال كانت هنالك أختان واحدة موهوبة والاخرى ليست كذلك لم تجد الدراسة نوع من العلاقة التنافسية بينهم بل على العكس وجدت درجات عالية من الصداقة.

البحوث والدراسات السابقة

هدفت دراسة سومانتيكو ودونايزيتي وديروز وباريلو (Sommantico, Donizzetti, De Rosa & Parrello, 2019) لتعميق فهمنا لعلاقات الأخوة البالغين في السياق الإيطالي، والتي أجريت على عينة بلغت)350(طالب جامعي إيطالي (68.6٪) إناث، (31.4٪) ذكور؛ تتراوح أعمارهم بين (19-30) سنة، واستخدم الباحثون استبيان علاقة الأخوة البالغين (ASRQ)، وأشارت النتائج إلى أن الإناث يظهرن موقفًا أكثر إيجابية تجاه العلاقات مع الأخوة وخاصة علاقتهن بالأخوات، كما أظهرت النتائج أن الأخوة الأكبر سناً موقفًا أكثر إيجابية تجاه العلاقات مع الأخوة، وارتبط تحيز الأم والأب لأحد الأبناء بمواقف سلبية اتجاه العلاقات الأخوية.

دراسة أوليفا وأرانز (Oliva & Arranz, 2005) التي هدفت إلى تحليل علاقات المراهقين مع الإخوة والوالدين والأقران وارتباط هذه العلاقة بالتكيف الاجتماعي، اشتملت عينة الدراسة على (513) مراهق تتراوح أعمارهم بين (13-19) سنة، منهم (221) ذكرا و(292) أنثى من مدارس خاصة وحكومية في مقاطعة اشبيليا في إسبانيا واستخدم الباحثان استبانة لمعرفة علاقة الفرد بإخوته ووالديه وأقرانه ومقياس لمعرفة مدى احترام الذات والرضا عن الحياة لدى المراهقين، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن علاقات المراهقين مع الأشقاء ووالديهم وأقرانهم جيدة نسبيا وأثار التفاعل مع الوالدين والأقران تأثيرات إيجابية على المراهقين وكان مرتبطا باحترام الذات والرضا عن الحياة للأفراد، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد أظهرت الفتيات مستوى أعلى في العلاقات من الذكور، كما أظهرت النتائج أن العلاقة مع الأشقاء خلال فترة المراهقة لا ترتبط بعمر الشخص أو ترتيب الولادي أو عدد الاشقاء، وارتبطت علاقات الإخوة بشكل واضح مع علاقات الوالدين والأقران.

دراسة ديفيد وجيل وريفيف (David, Gil & Raviv, 2009) التي هدفت إلى البحث عن علاقات الأشقاء في العائلات التي لديها طفل موهوب على الأقل وطفل غير موهوب على الأقل في مدينة إيلات وتكونت العينة من (66) من أشقاء المتميزين ذكورا وإناثا والذين تتراوح أعمارهم بين (9-15) سنة من الصف الرابع الى الصف التاسع وتم تعبئة الاستبانات من خلال المكالمات المنزلية، وأشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات إيجابية لطبيعة العلاقة فكان وجود أحد الإخوة لديه موهبة في العائلة لم يكن له تأثير سلبي على علاقات الإخوة سواء الأخ أو الأخت، كما أظهرت النتائج مستويات عالية من الصداقة والتعاطف وكان متوسط قيم الصداقة والتعاطف عالية، أما بالنسبة لمتغير الصداقة والجنس فكان متوسط قيم الصداقة للذكور أقل من الإناث، وأشارت النتائج إلى أن الأسر التي لديها طفل موهوب كانت الصداقة أعلى مع زيادة فرق السن بين الإخوة، كما أن جنس الموهوب لم يؤثر على التنافس بين الأشقاء، وهنالك ارتباط ما بين علاقة الإخوة والتطور الاجتماعي والعاطفي، كما أنه ساهم في العمل الجماعي، فضلا عن الرفاهية لأفراد أسرهم وأصدقائهم.

دراسة لوبيوت وأوشرات (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) هدفت إلى معرفة مواقف الأطفال غير المتميزين من إخوتهم المتميزين مقارنة بموقفهم اتجاه أشقائهم غير المتميزين وتأثير بعض المتغيرات مثل الترتيب الولادي والفرق بين الأشقاء في العمر وتكونت العينة من (162) طفلا تتراوح أعمارهم بين (8-16) عاما منهم (48) زوجا من الأشقاء من العائلات المختلطة والتي فيها أطفال متميزين وغير متميزين و(33) زوج من الأشقاء من الأسر العادية والتي فيها أطفال غير متميزين، وأجريت الدراسة في مدينة القدس، واستخدم الباحث المقابلة والاستبانات كأداة، وأظهرت النتائج أن العلاقات بين الأطفال غير المتميزين وأشقاؤهم المتميزين أقل دفئا من تلك العلاقة بين الأشقاء غير المتميزين مع إخوتهم غير المتميزين، وأن الأبناء غير المتميزين في الأسر المختلطة على استعداد للتعلم من أشقائهم المتميزين بغض النظر عما إذا كانوا أكبر أو أصغر سنا أما في الأسر العادية فهم على استعداد للتعلم من أشقائهم إذا كانوا أكبر سنا فقط، كما أن الأبناء غير المتميزين في حال الأسر المختلطة يكرهون غطرسة أشقائهم المتميزين أكثر بست مرات من الأطفال غير المتميزين في الأسر العادية، وفي حال الأبناء الأكبر تكون علاقتهم مع أشقائهم أقل تنافسا.

دراسة الجوارنة (2014) والتي هدفت إلى معرفة مستوى العلاقات الأخوية كمتنبئات بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من الطلبة من المرحلة الثانوية من شمال الأردن والتي بلغت (457) طالبا وطالبة واستخدم الباحث عدة مقاييس الأول مقياس العلاقة الاخوية والثاني مقياس التفاؤل والثالث مقياس التشاؤم وأظهرت النتائج أن مستوى العلاقات الأخوية كانت لجميع الأبعاد مرتفعة وكانت هنالك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إدراكهم للعلاقات الأخوية لصالح الإناث، كما أن هنالك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التفاؤل لصالح الإناث ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على مقياس التشاؤم، كما أظهرت النتائج عن مدى مساهمة أبعاد العلاقات الاخوية في التنبؤ بالتفاؤل لدى كل من الجنسين.

دراسة (Buist & Vermande, 2014) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين الأخوة وارتباط هذه العلاقة بالسلوكيات الداخلية والخارجية وكذلك الكفاءة المتصورة ذاتياً، واختيرت العينة من الإخوة في مرحلة الطفولة المتوسطة واستخدم الباحثان مقياس لمعرفة العلاقة بين الأخوة، وملف لمعرفة الإدراك الذاتي للأطفال، التقرير الذاتي للشباب، على عينة بلغت (1670) طفلاً هولنديًا متوسط أعمارهم (11) عاما، يدرسون في (51) مدرسة هولندية مختلفة، وتم العثور على ثلاث مجموعات من علاقات الأخوة (منخفضة في الدفء، مرتفعة في صراع)، ومجموعة شديدة التأثير (أعلى من المتوسط في الدفء والصراع)، ومجموعة متجانسة (مرتفعة في الدفء، منخفضة في الصراع)، وأفاد الأطفال الذين لديهم علاقات صراع مع إخوتهم عن وجود مشاكل داخلية وخارجية بشكل ملحوظ، وانخفاض الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية وتقدير الذات، مقارنة بالأطفال ذوي العلاقات الأخوية المتناغمة والدافئة، كما تبين بأنهم أقل عدوانية وكفاءة اجتماعية أفضل من الأطفال ذوي العلاقات الأخوية المتضاربة.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة اتضح أن هنالك من الدراسات ركزت على البحث في علاقة الأشقاء وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي مثل (David, Gil & Raviv, 2009; Oliva & Arranz, 2005)، ودراسات بحثت في علاقة الأشقاء بأخيهم الموهوب وإجراء مقارنة مع العلاقة بين الأشقاء غير المتميزين مع إخوتهم المتميزين وإخوتهم غير المتميزين مثل دراسة سومانتيكو ودونايزيتي وديروز وباريلو ودراسة ديفيد وجيل وريفيف ودراسة لوبيدوت بيرمان وأوشرت (Sommantico, Donizzetti, De Rosa & Parrello, 2019,; David, Gil & Raviv, 2009; Lopidot-Berman & Oshrat, 2009) ودراسة الجوارنة (2014).

إن الدراسة الحالية التقت مع الدراسات السابقة في عدة جوانب وأهمها الهدف من الدراسة وهي معرفة مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين مثل دراسة ديفيد وجيل وريفيف ودراسة أولزيويسكي ولي وثومسون ودراسة لابيدوت بيرمان وأوشرت (David, Gil & Raviv, 2009; Olszewski-Kubilius, Lee & Thomson, 2014; Lopidot-Berman & Oshrat, 2009).

كذلك التقت بعض الدراسات في معرفة أثر بعض المتغيرات مثل متغير جنس الأبناء وأثره على علاقة الأشقاء مثل دراسة ديفيج وجيل وريفيف ودراسة أوليفا وأرانز (David, Gil & Raviv, 2009; Oliva & Arranz, 2005) ودراسة (الجوارنة، 2016) ومن خلال استعراض هذه الدراسات تم التعرف على منهجية تلك الدراسات التي بحثت في معرفة مستوى علاقة الأشقاء، والاستفادة من مراحل إجراء تلك الدراسات، وكذلك من المقاييس التي تم استخدامها في تلك الدراسات.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها بحثت في علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين إذ تبين حسب اطلاع الباحثتان ندرة الدراسات التي اختصت بدراسة علاقة الطلبة المتميزين بأشقائهم غير المتميزين، وفي الأردن بشكل خاص.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي، وذلك كونه مناسبا ويقوم على دراسة الظاهرة في الواقع وجمع البيانات وتحليلها والتعبير عن هذه البيانات كميا، ثم اختبار هذه العلاقة بين متغيرين ومن ثم التعبير عنها رقميا

أفراد الدراسة

تكونت أفراد الدراسة من (400) طالب وطالبة من الملتحقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز منهم (130) طالب و(270) طالبة، و(400) من أشقائهم الملتحقين في المدارس العادية، منهم

(194) طالب و(206) طالبات، في العام الدراسي 2019/2020، جرى اختيارهم بشكل قصدي من خلال اختيار الطلبة المتميزين من المراحل الدنيا والعليا والثانوية ممن لديهم أشقاء غير ملتحقين بمدارس تعنى بالطلبة المتميزين وممن هم في المراحل الدنيا والعليا والثانوية ويشير الجدول (1،2) خصائص عينة كل من (الأبناء المتميزين، الأبناء غير المتميزين).

الجدول 1: توزيع عينة الأبناء غير المتميزين وفقاً لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	194	%48.50
	أنثى	206	%51.50
مستوى الصف	المرحلة الدنيا (7)	118	%29.50
	المرحلة العليا (8-10)	164	%41.00
	المرحلة الثانوية (11-12)	118	%29.50
الترتيب الولادي	أكبر من أخي/ أختي (الملتحق بمدارس التميز)	210	%52.50
	أصغر من أخي/ أختي (الملتحق بمدارس التميز)	190	%47.50
المجموع		400	%100

الجدول 2: توزيع عينة الأبناء المتميزين وفقاً لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	130	%32.50
	أنثى	270	%67.50
مستوى الصف	المرحلة الدنيا (7)	158	%39.50
	المرحلة العليا (8-10)	186	%46.50
	المرحلة الثانوية (11-12)	56	%14.00
الترتيب الولادي	أكبر من أخي/ أختي (غير الملتحق بمدارس التميز)	205	%51.25
	أصغر من أخي/ أختي (غير الملتحق بمدارس التميز)	195	%48.75
المجموع		400	%100

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان الأداة التالية

مقياس علاقة الأشقاء

بهدف الكشف عن مستوى العلاقة بين الأشقاء، قامت الباحثتان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها دراسة (Furman & Buhrmester, 1985; David, Gil & Raviv, 2009)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (36) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الدفء ويحتوي على (12) فقرة وبعد الصراع ويحتوي على (16) فقرة، وبعد التحيز الوالدي ويحتوي على (9) فقرات).

دلالات الصدق والثبات لمقياس العلاقة بين الأشقاء

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده؛ بعرضه على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، والبالغ عددهم (12) محكما، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة قياس الفقرة للبُعد، وضوح الفقرات، الصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف يرونها مناسباً على الأبعاد أو الفقرات، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات على فقرات مقياس علاقة الأشقاء، وتم إعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً، وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (36) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية؛ هي: بعد الدفء وتقيسه الفقرات (1-12)، بعد الصراع وتقيسه الفقرات (13-27)، وبعد التحيز الوالدي وتقيسه الفقرات (28-36).

مؤشرات صدق البناء:

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب وطالبة (متميزين، وعاديين) من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك ما يوضحه الجدول (3).

جدول 3: قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس العلاقة بين الأشقاء من جهة وبين الدرجة الكلية للبعد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع:		البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع:		البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع:	
		البعد	المقياس			البعد	المقياس			البعد	المقياس
الدفء	1	0.628*	0.519*	الصراع	13	0.620*	0.537*	التحيز الوالدي	28	0.733*	0.531*
	2	0.621*	0.613*		14	0.712*	0.586*		29	0.667*	0.545*
	3	0.751*	0.557*		15	0.594*	0.520*		30	0.767*	0.545*
	4	0.598*	0.508*		16	0.641*	0.596*		31	0.736*	0.567*
	5	0.649*	0.578*		17	0.654*	0.531*		32	0.814*	0.561*
	6	0.661*	0.644*		18	0.680*	0.636*		33	0.803*	0.576*
	7	0.671*	0.529*		19	0.674*	0.568*		34	0.750*	0.540*
	8	0.611*	0.567*		20	0.772*	0.643*		35	0.795*	0.541*
	9	0.742*	0.545*		21	0.757*	0.624*				
	10	0.613*	0.564*		22	0.618*	0.548*				
	11	0.729*	0.640*		23	0.716*	0.593*				
	12	0.681*	71*50.		24	0.537*	0.459*		36	0.698*	0.584*
					25	0.615*	0.586*				
					26	0.592*	0.507*				
					27	0.658*	0.637*				

*دالة إحصائياً على مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع هذه الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى (0.05). ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة؛ أنّ جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.30)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات مقياس العلاقة بين الأشقاء:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العلاقة بين الأشقاء وأبعاده؛ تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (40) طالب وطالبة (متميزين وعاديين) من خارج عينة الدراسة، وبهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعادها؛ تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن

ثم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول 4: قيم معامل ارتباط بيرسون وقيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد الفرعية لمقياس العلاقة بين الأشقاء والمقياس الكلي

البعد	معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل ثبات كرونباخ الفا
الدفء	0.723	0.785
الصراع	0.716	0.766
التحيز الوالدي	0.698	0.737
العلاقة بين الأشقاء (ككل)	0.816	0.830

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للأبعاد الفرعية لمقياس العلاقة بين الأشقاء تراوحت بين (0.698-0.723)، في حين بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للمقياس الكلي (0.816)، كما يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العلاقة بين الأشقاء قد تراوحت بين (0.737- 0.785)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العلاقة بين الأشقاء الكلي (0.830)، حيث تعتبر هذه القيم مؤشر جيد على ثبات الأبعاد والمقياس ككل.

تصحيح مقياس العلاقة بين الأشقاء

تكون مقياس العلاقة بين الأشقاء بصورته النهائية من (36) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يستجيب لها الطالب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (بدرجة كبيرة جدا، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، بدرجة كبيرة وتعطى 4 درجات، بدرجة متوسطة وتعطى 3 درجات، وبدرجة قليلة وتعطى درجتين، وبدرجة قليلة جدا تعطى درجة واحدة)، ويعكس التدريج في حالة الفقرات السلبية، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى مرتفع من العلاقة بين الأشقاء، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (36-180)، ولتحديد مستوى العلاقة بين الأشقاء لدى أفراد عينة الدراسة؛ فقد صُنفت استجاباتهم إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

جدول 5: تصحيح المقياس

مستوى العلاقة بين الأشقاء	فئة الأوساط الحسابية
منخفض	أقل من 2.34
متوسط	2.34 – 3.67
مرتفع	أكبر من 3.67

الفقرات العكسية لمقياس علاقة الأشقاء: من فقرة 13 إلى 36.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتخاذ الاجراءات التالية:

1- تم تحديد الجهة المستهدفة في الدراسة وهي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد العينة والتي تتمثل طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وأحد أشقائهم.

2- تم الرجوع الى الدراسات السابقة المتعلقة بالمتميزين وعلاقاتهم الأسرية وخاصة علاقات الإخوة ببعضهم البعض.

3- تم تطوير أدوات الدراسة بالرجوع الى أدوات دراسات سابقة بالاطلاع على الأدب النظري فيما يتعلق بعلاقة الأشقاء ببعضهم، بالإضافة إلى الرجوع إلى مقاييس بحثت في علاقة الأشقاء.

4- تم التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة وعرضها على (12) من المختصين بالإرشاد والتربية الخاصة والعاملين في الجامعات الأردنية.

5- قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية من الطلبة الملتحقين بمدارس التميز في الأردن، وكذلك عينة من أشقائهم غير الملتحقين بمدارس التميز وذلك بمساعدة من المسؤولين في المدرسة للقيام بالدراسة الاستطلاعية.

6- قامت الباحثتان بالتنسيق مع الإدارة في تحديد يوم لشرح الهدف من الدراسة وأهميتها لأفراد العينة وكيفية تعبئة نموذج الاستبانة.

7- قامت الباحثتان بتوزيع الاستبانات على أفراد العينة ومن ثم جمع البيانات وتفريغها في البرنامج المخصص للقيام بالمعالجة الإحصائية، ومن ثم القيام بالتحليل الإحصائي المناسب لمجموعة البيانات المستخرجة وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

8- تمت مناقشة نتائج التحليل الإحصائي ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم تقديم المقترحات والتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصّ على: "ما مستوى العلاقة بين الطلبة المتميزين وأشقائهم غير المتميزين من وجهة نظر كل منهما؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس علاقة الأشقاء بين الطلبة المتميزين وأشقائهم غير المتميزين من وجهة نظر كل منهما، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العلاقة بين الطلبة المتميزين وأشقائهم غير المتميزين من وجهة نظر كل منهما

المجال		من وجهة نظر الطلبة غير المتميزين ن= 400				من وجهة نظر الطلبة المتميزين ن= 400		
	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدفء	1	3.564	0.724	متوسط	1	3.536	0.810	متوسط
الصراع	2	2.570	0.714	متوسط	2	2.422	0.732	متوسط
التحيز الوالدي	3	2.014	0.959	منخفض	3	1.807	0.815	منخفض
العلاقة بين الأشقاء (ككل)		3.689	0.573	مرتفع		3.718	0.587	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين من وجهة نظر كل منهما (ككل) مرتفعا، حيث جاء مجال الدفء في المرتبة الأولى ضمن مستوى المتوسط، تلاه مجال الصراع في المرتبة الثانية ضمن المستوى المتوسط، ثم مجال التحيز الوالدي في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المنخفض.

مناقشة نتائج السؤال الأول

تعزو الباحثة ارتفاع مستوى علاقة الطلبة المتميزين مع أشقائهم إلى أن الطلبة المتميزين قد يحظون بعلاقة ايجابية ومرتفعة مع والديهم، ومن الممكن أن تكون انعكست على علاقة الأبناء المتميزين مع إخوتهم، فقد أكد (Hebert, 2011) أن جودة العلاقة بين الآباء والأبناء تؤثر على علاقة الاشقاء مع بعضهم، وأشار (Chaudhary, 2018) إلى أن علاقة الأشقاء تتأثر بمعاملة الوالدين لهما، وأكد (Goodman, 2005) أن هنالك ارتباط بين علاقة الأبناء مع والديهم والعلاقة بين الأشقاء، وهذا ما أكدته النتائج أن مستوى العلاقة بين الأشقاء في مجال التحيز الوالدي كان منخفضا، وهذا ساهم في تحسين مستوى العلاقة بين الأشقاء فشعور الأبناء المتميزون أنهم يحصلون على انتباه والديهم، وانضباطهم واستجابتهم مما يساعد في تقليل مستوى الغيرة والصراع بينهم وبين أشقائهم، ومما يتبين أن مستوى الصراع متوسط إلا أنه قريب من المنخفض ولا يشكل خطرا على العلاقة ومن الطبيعي أن يكون هنالك صراع بين الأشقاء فكل طفل في عائلته يحاول أن يتنافس مع أشقائه لتحديد من هو كفرد فقد بينت (بانتلي،2012) أن الصراع بين الإخوة يعد طبيعيا وهو جزء من التنافس الذي

يوجد في الطبيعة عادة بين الأشقاء، ولكن قد يعززه الآباء من خلال حرصهم على تفضيل أحد الابناء دون الابن الآخر، كما ترى الباحثتان أنه يمكن أن يكون توجيه الآباء لأبنائهم ساهم في إيجاد علاقة جيدة ما بين الأشقاء، كما أن فهم الأبناء لقواعد الحياة الأسرية ومعرفتهم لكيفية تعاملهم مع بعضهم وكيف يكونوا لطفاء مع بعضهم البعض ساهم في ارتفاع مستوى العلاقة فيما بينهم، وهذا ما بينه (Hashim & Ahmad, 2016)، أن الوالدين يلعبان دور مهم في زرع المودة والمحبة بين الإخوة أو حدوث سوء فهم بينهما أو من خلال تمييز أحد الأبناء وتفضيله على الآخر، وبالتالي يحدث سوء علاقة بين الأشقاء، كما بين (Perrin, 2010) أن النظام الوالدي هو المسؤول عن القواعد والحدود للعائلة وتطوير العلاقات بين الأفراد، كما ترى الباحثتان انه أن الشخصية التي يتمتع بها الطلبة المتميزون قد تكون ساعدت على ارتفاع مستوى العلاقة مع أشقائهم فقد بين كل من شوسكا وكلارك وسيلفرمان (Chuska 1989; Clark 2002; Silverman 2000; Winebrenner 2001) أن الطلبة المتميزين يتمتعون بخصائص شخصية توافقية عالية، وترى الباحثة أيضا أن الدعم المتبادل والصداقة والتعاطف ما بين الإخوة قد أثر على مستوى العلاقة فيما بين الأشقاء فكانت مرتفعة وهذا ما أكده كل من (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) أن الأمهات في أسر الطلبة التي يوجد بها ابن متميز تصف أن وجود الطفل المتميز في الأسرة له تأثير إيجابي على العلاقات بين الأشقاء.

وترى الباحثة ان الأبناء المتميزين وغير المتميزين يشتركون في بيئتهم الاجتماعية والشخصية ولديهم خصائص أسرية مشتركة واستخدام الوالدين لنفس الأساليب التربوية وطرق التواصل مع أبنائهم، مما يسهل الدعم المتبادل بينهم فقد أكد (Wallace, 2015) أن علاقة الأشقاء غالبا ما ترتبط بالمتانة وأنها من أطول العلاقات، ويتقاسم الأخوة الثقافة المشتركة، وسوف يكون التفاعل بين الأشقاء مصممين بشدة على تصورهم لهذه العلاقة، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الجوارنة (2014) ودراسة (Oliva & Arranz, 2005)، ودراسة (David, Gil & Raviv, 2009)، والتي أشارت إلى مستويات عالية من الصداقة والتعاطف بين الأشقاء.

وترى الباحثتان أن هنالك تطابقا في مستويات العلاقة من وجهة نظر كل من الأشقاء المتميزين وغير المتميزين، فقد أكد كل من سيرينا وآدريانو وجوليانا (Serena, Adriano & Giuliana, 2009) أن هنالك دراسات بحثت في درجة تطابق إجابات الأشقاء على مقياس مستوى العلاقة بينهم مثل دراسة ستوكر ومكهيل (Stocker, McHale,1992) ودراسة بوير وويستنبرغ وكهيل وابجريد وستوكر (Boer, Westenberg, McHale, Updegraff & Stocker, 1997) وتبين من هذه الدراسات أن درجة التطابق في إجابات الأشقاء عن علاقتهم مع بعضهم كانت مرتفعة، وهذا ما ظهر في هذه الدراسة فقد تطابقت مستويات إجابات الأشقاء عن علاقتهم ببعضهم على المستوى الكلي وكذلك على مستوى مجالي الدفء والصراع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى علاقة الأشقاء المتميزين وغير المتميزين من وجهة نظر كل منهم تبعا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء غير المتميزين وفقًا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)، وذلك كما في الجدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء غير المتميزين وفقًا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)

المتغير المستقل	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	194	3.58	0.62
	أنثى	206	3.79	0.51
الترتيب الولادي	أكبر من أخي/أختي	210	3.64	0.57
	أصغر من أخي/ أختي	190	3.75	0.57
مستوى الصف	المرحلة الدنيا	118	3.64	0.54
	المرحلة العليا	164	3.66	0.60
	المرحلة الثانوية	118	3.78	0.56
الكلي		400	3.69	0.57

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء غير المتميزين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (8).

جدول 8: نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأبناء غير المتميزين وفقًا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)

مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	4.364	1	4.364	13.882	0.000*
الترتيب الولادي	1.269	1	1.269	4.037	0.045*
مستوى الصف	0.790	2	0.395	1.257	0.286
الخطأ	124.175	395	0.314		
الكلي المصحح	130.927	399			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05).

يتضمن الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير الترتيب الولادي لصالح فئة (أصغر من أخي/ أختي)، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير مستوى الصف

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر المتميزين، وفقًا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)، وذلك كما في الجدول (9).

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء المتميزين وفقًا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)

المتغير المستقل	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	130	3.73	0.56
	أنثى	270	3.71	0.60
الترتيب الولادي	أكبر من أخي/أختي	210	3.65	0.57
	أصغر من أخي/ أختي	190	3.80	0.60
مستوى الصف	المرحلة الدنيا	158	3.86	0.57
	المرحلة العليا	186	3.59	0.56
	المرحلة الثانوية	56	3.75	0.63
الكلي		400	3.72	0.59

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء المتميزين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (10).

جدول 10: نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء المتميزين وفقًا لمتغيرات (الجنس، مستوى الصف، الترتيب الولادي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.001	1	0.001	0.003	0.957
الترتيب الولادي	1.245	1	1.245	3.792	0.052
مستوى الصف	5.532	2	2.766	8.423	0.000*
الخطأ	129.708	395	0.328		
الكلي المصحح	137.589	399			

*دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)

يتضمن الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير الترتيب الولادي، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير مستوى الصف، ولمعرفة مصادر هذه الفروق؛ فقد تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11: نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء المتميزين وفقًا لمتغير (مستوى الصف)

مستوى الصف		المرحلة الدنيا	المرحلة العليا
Scheffe	المتوسط الحسابي	3.862	3.586
المرحلة العليا	3.586	0.276*	
المرحلة الثانوية	3.748	0.114	-0.162

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) من وجهة نظر الأشقاء المتميزين وفقًا لمتغير (مستوى الصف)، لصالح المتميزين من فئة المرحلة الدنيا مقارنة بالمتميزين من فئة المرحلة العليا.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

من وجهة نظر الأبناء غير المتميزين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة بين المتوسطين الحسابيين لعلاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الترتيب الولادي لصالح فئة (أصغر من أخي/ أختي) المتميز، ولمتغير مستوى الصف لم تظهر هنالك فروق دالة إحصائيا وجهة نظر غير المتميزين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير الترتيب الولادي لصالح (أكبر من أخي/أختي) المتميز، ولم توجد فروق تبعا لمتغير مستوى الصف.

تفسر الباحثتان نتيجة وجود فرق في مستوى العلاقة (ككل) تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث من وجهة نظر الطلبة غير المتميزين وذلك لإن الإناث لديهم قدرة على التعبير عن مشاعرهن وإظهار عواطفهن لأشقائهن أكثر من الذكور فقد أشار العنيزات (2017) أن الإناث اكثر مهارة في استخدام الكلمات للكشف عن ردود الأفعال العاطفية، وهن أكثر التزاما بالحياة الاجتماعية العائلية من الذكور، مما يؤثر في علاقتهن الاجتماعية مع الآخرين كما أنهن أكثر وعيا بانفعالاتهن ويظهرن تعاطفا وتكيفا أفضل على مستوى العلاقات الاجتماعية، كما أكد الجوارنة (2014) أن الإناث أكثر رقة ودفئا في التعامل مع أفراد الأسرة ورغبة في الجلوس معهم والتحدث إليهم، وهذا يتفق مع دراسة سومنتيكو ودونايزيتي وديروزا وسومانتيكو وباريلو ودراسة أوليفا وأرانز ودراسة ديفيد وجيل وريفيف (Sommantico, Donizzetti, De Rosa & Parrello, 2019; David, Gil & Raviv, 2009; Oliva & Arranz, 2005)، ودراسة الجوارنة (2014).

أما بالنسبة للترتيب الولادي فترى الباحثتان أن شعور الابن الأكبر المتميز بالمسؤولية اتجاه أخيه الأصغر غير المتميز ومساعدته له، وغالبا ما يكون الابن الأكبر قدوة لأخيه، وقد يستعين الإخوة الأصغر بأخيهم الأكبر في الأمور التي يعجزون عن فعلها، فيشعر الأخ الاكبر أن أخيه الأصغر بحاجة إليه، ويشعر الأخ الأصغر بأن أخيه المتميز الأكبر يساعده ويعمل على مساندته وتلبية بعض الاحتياجات له مما يساهم في تحسين مستوى العلاقة فيما بينهم من وجهة نظر الشقيق غير المتميز الأصغر، وهذا يتفق مع دراسة لابيدوت بيرمان وأوشرت (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009)، أن الأخ الأكبر في علاقته مع الأخ الأصغر يكون أقل صراعا وهذا ساهم في أن يحظى الأخ الأصغر غير المتميز بمستوى مرتفع بعلاقته مع أشقائه الأكبر المتميزين.

أما بالنسبة لأثر مستوى الصف على مستوى علاقة الأشقاء ترى الباحثتان أن الابن غير المتميز يحاول بناء علاقات جيدة مع أشقائه المتميزين بغض النظر عن مستوى صفه والذي ساعده في هذا أخيه المتميز الذي يتمتع بخصائص وقدرات عقلية أسرع نموا من أقرانه غير المتميزين، كما أن التطور المعرفي للمتميزين أسرع من نمو الأطفال غير المتميزين ولديهم ذاكرة ممتازة يستخدمونها بشكل فعال وهم قادرين على حل المشكلات وهذا ما أشار إليه كل من شوسكا ودراسة كلارك ودراسة

سيلفرمان ودراسة واينبرينر (Chuska 1989; Clark 2002; Silverman 2000; Winebrenner 2001)، لذا لم تظهر أيضا فروق في علاقة الأشقاء من وجهة نظر الأبناء غير المتميزين في جميع المجالات تبعا لمستوى الصف.

أما من وجهة نظر الأبناء المتميزين فأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة بين المتوسطين الحسابيين لمستوى علاقة الأشقاء (ككل) تعزى لمتغير مستوى الصف لصالح المتميزين من المرحلة الدنيا مقارنة بالمرحلة العليا، ولم توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والترتيب الولادي، وهذه النتيجة ترجع في نظر الباحثتان إلى أن المتميزين في المرحلة العليا والتي تعتبر مرحلة حساسة وهي مرحلة المراهقة والتي قد تكون السبب في وجود صراع مع الأشقاء وذلك كما أكده نيهارت (Neihart,1999) أن الأطفال المتميزين معرضون لخطر أكبر من ناحية مشاكل التوافق النفسي والاجتماعي وخاصة أثناء فترة المراهقة والبلوغ وهم أكثر حساسية للنزاعات مع الآخرين نتيجة قدراتهم المعرفية كما ترى الباحثتان كون أن الابن المتميز في المرحلة الدنيا كان في بداية التحاقه بمدارس التميز، ومع زيادة مدة الالتحاق فيها كان هنالك تأثير للتسمية بأنه موهوب ومتفوق، بالإضافة إلى الإطراءات التي يسمعها أنه متميز، ونظرة الأقارب والأهل له قد تكون ولدت لديه شعورا بالغرور، مما قد يساهم في وجود بعض من الصراعات مع أشقائه غير المتميزين تعزى لمتغير مستوى الصف، ولم تجد الباحثتان دراسات بحثت في أثر متغير مستوى الصف على مستوى علاقة الطلبة المتميزين مع أشقائهم غير المتميزين وهذا مما زاد في تميز هذه الدراسة عن باقي الدراسات.

أما نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى علاقة الأشقاء من وجهة نظر الأبناء المتميزين تعزى لمتغيري الجنس والترتيب الولادي فترى الباحثتان بأن الأبناء المتميزين يرون أنهم يتلقون معاملة والدية غير تفاضلية وهذا واضح من النتيجة على مستوى مجال التحيز الوالدي فقد كان منخفضا من وجهة نظر الطلبة المتميزين نحو أشقائهم، كما ترى الباحثتان أنه من الممكن أن تكون شخصية المتميز ساعدت في عدم وجود فروق بين المتميزين نحو علاقتهم بأشقائهم تبعا لمتغيري جنس الأبناء المتميزين، فقد اشار ميلجرام (Mailgram, 1991) أن السمات الشخصية للمتميزين لا تختلف بالنسبة للذكور عن الإناث، وترى الباحثتان أن هذا ساعد الطلبة المتميزين في تكوين صورة واضحة لديهم عن علاقتهم مع إخوتهم بغض النظر عن جنسهم كما يدل على اتزان شخصية المتميز وعلاقته الجيدة مع أشقائه، وهذا يختلف مع دراسة كل من سومانتيكو وآخرون (Sommantico, Donizzetti, De Rosa & Parrello, 2019; David, Gil & Raviv, 2009; Oliva & Arranz, 2005)، ودراسة الجوارنة (2014).

التوصية البحثية

- عمل بحوث لمعرفة أثر متغيرات أخرى على علاقة الأبناء المتميزين بأشقائهم مثل المستوى الاقتصادي للأسرة، عدد الأبناء في الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين.
- عمل بحوث لمقارنة علاقة الأشقاء في الأسر التي لديها أبناء متميزين وأسر ليس لديها أبناء متميزين.

المراجع العربية:

بانتلي، اليزابيث (2012). **التربية المثالية**. مترجم. مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

جروان، فتحي (2016). **الموهوبون والمتفوقون**. ط (6). الأردن: عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع

الجوارنة، يحيى (2014). العلاقات الأخوية كمتنبئات للتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في شمال الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، 28 (1)، 157-186.

العنيزات، حمدان (2017). الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. **مجلة العلوم التربوية**، ع (6). ص (481- 429).

المراجع الأجنبية

Barrow, F., Heyman, I., Scott, S., & Krebs, G. (2014). Rituals or rivalry? The phenomenology and treatment of sibling specific obsessions in pediatric obsessive-compulsive disorder. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders,* 3(3), 209-214.

Boer, F., Westenberg, P., McHale, S., Updegraff, K. & Stocker, C. (1997). The factorial structure of the Sibling Relationship Inventory (SRI) in American and Dutch samples. *Journal of Social & Personal Relationships,* 14: 851–859.

Brookes, K. (2018). *A Quantitative Study Investigating the Effect of Age and Gender on Adult Sibling Rivalry*. UNSPECIFIED. (Unpublished)

Buist, K. & Vermande, M. (2014). Sibling relationship patterns and their associations with child competence and problem behavior. *Journal of Family Psychology, 28*(4), 529-537. Cambridge University Press.

Chaudhary, G. (2018). Sibling Rivalry or Parental Negligence. International *Journal of Management Studies*. 5(2).

Chuska, K. R. 1989. *Gifted learners K–12: A practical guide to effective curriculum and teaching.* Bloomington, IN: National Educational Service.

Clark, B. 2002. *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school,* 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

David, H., Gil, M., & Raviv, I. (2009). Sibling Relationships among Eilat Families with at Least One Gifted Child. *Gifted and Talented International*, (24).

Dunn, J. (1998). *Siblings, emotion, and the development of understanding.* In B. Stein (Ed.).

Dunn, J. (2000). State of the art: Siblings. *The Psychologist*, v:13, 244–248.

Dupont, M., Renaud, J., & Hauppauge. (2012). *Siblings: Social Adjustments, Interaction, and Family Dynamics*, New York: Printed by Nova Science Publishers, Inc. EBook.

Fuller, E. (2019). Influences on the sibling relationship: The relationship between attachment style and the sibling relationship, and the moderating effect of living in a household with an ill child. *A thesis submitted Master of Arts in Child Study and Human Development.* Tufts University.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*,)56), 448 – 461.

Goodman, D. (2005). Attachment Representations, Parental Differential Treatment and Sibling Relationships. Thesis in Clin.Psy, *University College London*, (1).

Guinn, M. (2012). *Sibling Relation Quality: Association with Maital and Coparenting Subsystems.* Thesis Prepared for the Degree of Master of Science University of North Texas

Hashim, R; Ahmad, H. (2016*). Family Environment, Sibling Relationship and Rivalry towards Quality of Life. 7 thAcE-Bs2016Taipei*, Taiwan,09-10 Apr. 2016 / E-BPJ, (Pp.113-122).

Hebert, T. (2011). *Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students.* Ed (2) Waco, Texas, Prufrock Press.

Kerr, M. (2000). One Family's Story: A Primer on Bowen Theory. The Bowen Center for the Study of the Family. Retrieved April 8, 2019, from: 0799*http://www.thebowencenter.org*

Lapidot-Berman, J., & Oshrat, Z. (2009). sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Education International*.)25), 36-47

Mailgram, R. (1991). Counseling gifted student and talented children: *A Guide for teacher*, counselor and parent. Norwood, NJ Ablex.

National Association for Gifted Children, from*: http://www.nagc.org.*

Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.

Oliva, A., & Arranz, E. (2005). Sibling relationships during adolescence. *European Journal of Development Al Psychology*, 2(3), 253–270.

Perrin, M.(2010). Family Boundary Diffusion, Individuation, and Adjustment among Young Adults: An Investigation of Gender and Family Structure Effects University of Victoria (Canada), *ProQuest Dissertations Publishing*. NR74113.

Serena, L., Adriano, P., Giuliana, P. (2009). Agreement in children's evaluations of their relationships with siblings and friends. *European Journal of Developmental Psychology*. Volume 6, P: 153-169.

Silverman, L. 2000. Characteristics of giftedness scale. Denver, CO: Gifted Development Center. Available at: *www.gifteddevelopment.com*.

Sommantico, M; Donizzetti, A; De Rosa,B & Parrello, S. (2019). Young adults' sibling relationships: Italian adaptation and validation of the Lifespan Sibling Relationship Scale. *Journal of Social & Personal Relationships*, V:36(2): 659-680.

Volling, B., & Blandon, A. (2003). Positive Indicators of Sibling Relationship Quality: Psychometric Analyses of the Sibling Inventory of Behavior (SIB). *Paper prepared for the Child Trends' Positive Outcomes Conference, University of Michigan.*

Wallace, A. D. (2015). *Family and friendship William Wordsworth in Context.* Cambredge University Press (pp. 224-231).

Whiteman, S.., McHale, S.., & Soli, A. (2011). Theoretical Perspectives on Sibling Relationships. *Journal of Family Theory & Review*, 3(2), 124-139.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*, revised, expanded, and updated edition, ed. P. Espeland. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الاردنية الهاشمية

لافي صالح المخاريز*

تاريخ الاستلام 2021/1/20 تاريخ القبول 2021/4/12

ملخص

هدفت الدراسة للتعرف على تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية، وبعد تحليل بيانات الدراسة تم التوصل إلى: أن مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو إدارة منصة التعلم الإلكترونية كانت بمستوى منخفض، وتبين أن هنالك مستوى مقبول في مستوى التدرج والتعاون وهنالك محورية لعمل منصة التعلم الإلكترونية في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية، كما تبين أن هنالك وجود فروق تعزى لأثر الجنس في جميع الأنماط باستثناء محورية منصة التعلم الإلكترونية وكان لصالح الإناث، وهنالك فروق لصالح فئة العمر من 40 إلى 52 سنة في التعاون داخل منصة التعلم الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: مديري ومديرات المدارس، تربية البادية الشمالية الشرقية، منصات التعلم الإلكترونية المدرسية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ مشارك جامعة البلقاء التطبيقية، كلية عمان الجامعية، الأردن. Email: dr.lafie@yahoo.com

Perceptions of the Northeast Badia Education Schools Principles towards the Effectiveness of School Electronic Learning Platforms in the Hashemite Kingdom of Jordan

Lafi S. Al-Makhareez, *Associate Professor, Al-Balqa Applied University, Amman University College, Jordan.*

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of the northeastern Badia education schools principles about the effectiveness of electronic learning platforms in the Hashemite Kingdom of Jordan. The study population consisted of the northeastern Badia education schools principles (male/female). After analyzing the study data, it was concluded that the perceptions of the northeastern Badia principles towards managing the electronic learning platforms was low, and it also was found that it is accepted average towards sequence and cooperation, else there is core role in the work of the electronic learning platform in the principles perceptions. In addition, there were differences in gender due to female, also there are differences between age groups refer from (40) to (52) years old in cooperation among the electronic learning platform.

Keywords: The Northeast Badia Education Schools directors, School electronic learning platforms.

المقدمة:

يتميز عالم اليوم بالتغير الشديد، والذي يقتضي التطور الدائم، فتطور العمليات التعليمية من خلال عمليات تقوم على الابتكار وتشجيعه أمر ضروري، لأن العمل المؤسسي الروتيني غير قادر على تلبية ضمان وجود المنظمة التعليمية في المستقبل ضمن الظروف الطارئة، فخلال العقد الماضي ظهرت منصات التعلم الإلكتروني وشهدت تطورت كبيراً في طبيعة تكوينها وتلبيتها لمتطلبات التعليم إلا أن العمل بها ظل محدوداً للغاية خصوصاً في المؤسسات التعليمية الحكومية[1]، فتعد منصات التعلم الإلكتروني هي أحدث تطور للتعلم عن بُعد; الذي يخلق، ويعزز، ويقدم، ويسهل التعلم، في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات الشبكة التفاعلية[2].

ففي نهاية عام 2019 ونظراً لتفشى فيروس COVID-19 التفتت الأنظار إلى منصات التعليم الإلكتروني بسبب عدم قدرة المعلمين على التدريس بشكل طبيعي، لذلك فأوجبت وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي بضرورة توفير مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية عالية الجودة عبر الإنترنت من خلال التنسيق والتكامل الوطني والمحلي للموارد التعليمية المتعلقة بالمدرسة

والمتاحة لضمان استمرار العملية التعليمية[3]، لما تسببت به جائحة COVID-19 من إغلاق الصفوف الدراسية في جميع أنحاء العالم وأجبرت (1.5) مليار طالب و(63) مليون معلم فجأة لتعديل ممارساتهم الدراسية، فكان لا بد من الاعتماد على منصات التعليم الإلكتروني التي ضمنت استمرار العملية التعليمية، ولما أبدته المدارس بكافة أشكالها سواء الخاصة أو الحكومية والتي تزامنت مع رغبة المعلمين والمعلمات في تقديم منتج ذو جودة عالية في التعليم أنعكس في الموائمة بين ضمان العمل بما يتناسب واحتياجات الطلبة، وكذلك حاجة المعلمين من مستحدثات تكنولوجية، وسلوك تعليمي مختلف عن ما كان يقدم في التعليم التقليدي، فكان دورهم حرصا منهم على التعليم وامتداده[4].

ولم تكن المملكة الاردنية الهاشمية بمعزل عن الساحة العالمية وبمنأى من الفيروس العالمي، فقد عمدت منذ البداية إلى المضي في الركب والاعتماد على تفعيل منصات التعليم الإلكترونية لضمان امتداد مسيرة التعليم، والذي أوجب على المديرين والمديرات دوراً إشرافياً يقوم على التأكد من فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية كلُ حسب منطقته، لما تقدم تأتي الدراسة للتعرف على تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خلال ما مرت به المملكة الاردنية الهاشمية في جائحة كورونا والتي لم تنفك عن استمرار العملية التعليمية للطلبة؛ لأنهم عماد الدولة وقوامها وهم بناة المستقبل فكان لا بد من الاعتماد على المنصات التعليمية التي تضمن لهم التعليم عن بُعد من خلال منصات تعلم الكترونية، ولكن أن الأمر كان سريعاً في تطور تتابعاته وأحداثه والتي أدت إلى الضغط الكبير في تفعيل التعليم الالكتروني فمن الوارد حدوث مشاكل تقنية تقوم في اختباره نتيجة للضغط الحاصل من الطلبة، ولما أبدته المدارس بكافة أشكال أطيافها سواء الخاصة أو الحكومية من عمل منصات تعليمية، وكان متزامن مع رغبة المعلمين والمعلمات في تقديم منتج ذو جودة عالية في التعليم، وهو ما أنعكس على عمل مدراء ومديريات المدارس في المواءمة بين ضمان العمل بما يتناسب واحتياجات الطلبة. وكذلك حاجة المعلمين من تقنيات تعليمية وسلوك تعليمي مختلف عن ما كان يُقدم في التعليم التقليدي، فكان دورهم في المواءمة للعمل؛ لضمان فاعلية المنصات الإلكترونية حرصاً منهم على العمل التعليمي وامتداده.

كما لا يخفى على أحد الامتداد الواسع للبادية الشمالية الشرقية التي تشرف عليها مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية وما يتزامن مع وجود خدمات انترنت لخلق تفاعل في المنصات التعليمية وعدم انقطاع للبث، كان لابد من الإجابة عن الاسئلة التالية:

سؤال الدراسة الرئيسي الأول: ما مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الاردنية الهاشمية؟

سؤال الدراسة الرئيسي الثاني: ما الفروق في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الاردنية الهاشمية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)؟

أهمية الدراسة:

تنبع من أهمية موضوع الدراسة بدراسة المنصات التعليمية والتي تعتبر من أشهر المستحدثات التكنولوجية ومصدر اهتمام للكثير من الجهات التعليمية في نشر تلك الطريقه لما تضمنه من توفير للوقت والجهد والتكلفة لدى الطلبة والمعلم والجهة المسؤولة سواء قطاع عام أو خاص على حد السواء، مما يعني استثمار الأموال في العملية التعليمية التقنية وتوجيهها لبرامج اخرى ضن استراتيجيات الدولة مع الحفاظ على جودة التعليم.

كما وتأتي من خلال قيام الدراسة الحالية بضمان استمراره وعدم انقطاع الطلبة عن التعلم من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية، والتعرف كذلك على دور منظمات ذات دعم لوجستي التي من الواجب أن تكون قادرة على الدعم اللوجستي تتوافق مع إستراتيجية العملية التعليمية من خلال توفير خدمات انترنت تكون موازية وقادرة على خدمة توصيل الخدمة للمناطق المتباعدة في البادية الشمالية الشرقية.

واخيراً تنبع أهمية الدراسة من تناولها لموضوع يلامس كل أطياف المجتمع الأردني، وكذلك العاملين فيه وما يقومون به من دور في تحقيق الرؤية السياسية المجتمعية لضمان حق التعلم حتى في الظروف الاستثنائية من خلال بيئة راعية لكل أطراف العملية التعليمية للتأكيد على الدور الريادي والمحوري الذي يمتاز به التعليم في الأردن.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية.
2. تسليط الضوء على نقاط القوة لتعزيزها والتعرف على نقاط الضعف لتجنبها في مجتمع الدراسة.

3. بيان الدور الإداري لمدراء ومديرات المدارس في مجتمع الدراسة في التأكيد على العمل باستمرار العمل التعليمي بيُسر وسهولة؛ لما لها من أثر متوقع على الأداء العام للطلبة، وبالتالي على تحقيق أهداف العملية التعليمية ككل.
4. وأخيراً تهدف الدراسة إلى الخروج بنتائج وتوصيات تكون منارةً ونقطة بحث جديدة للمتهمين في هذا المجال بالإضافة إلى توصياتها فيما يخص تحسين تقديم الخدمة العامة في العملية التعليمية في الأردن.

الدراسات السابقة:

أجرى (Yilmaz, 2017)[5]، والتي هدفت إلى التعرف على دور جاهزية التعلم الإلكتروني وأثره على رضا الطلبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، أشارت نتائج الدراسة أن استعداد الطلاب للتعلم الإلكتروني كان له دور رئيسي ومؤشراً مهما على رضاهم وتحفيزهم في التعليم الإلكتروني، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على جاهزية التعلم الالكتروني.

وأجرى (Dhika, Destiawati & Sonny, 2019)[6]، والتي هدفت إلى الكشف عن ما إذا كانت المدارس الثانوية تستخدم تطبيقات التعلم الإلكتروني كوسائط تعليمية بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في مدينتي بوجور وباندونغ في اندونيسيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن نموذج التعلم الإلكتروني هو وسيلة تعليمية جيدة للتعلم لما يتيحه للطلبة والمعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين والطلبة على النموذج لضمان نتائج ذات فائدة أكبر لهم في العملية التعليمية.

وأعد الشواربة (2019)[7]، والتي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلبة الدارسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية ودرجة اتجاهاتهم نحوها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الجنس والتخصص، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المنصات التعليمية الإلكترونية والتشجيع على استخدامها.

وأجرى فارس (2019)[8]، التي هدفت للتعرف عن مدى فعالية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية للمنصة التعليمية الإلكترونية القائمة على القصص التشاركية، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على القصص الرقمية التشاركية فى بث القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

وأعد الحمد (2019)[9]، وهدفت إلى الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإلكترونية للعلوم الشرعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس للعلوم الشرعية يستخدمن المنصات التعليمية الإلكترونية بدرجة متوسطة، وأوصت بضرورة تهيئة البيئة المناسبة التي تعزز من فعالية استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التدريس.

وهدفت دراسة مجاهد (2020)[10] إلى التعرف على واقع التعليم الالكتروني في المؤسسات التعليمية المصرية وقت أزمة جائحة كورونا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى ان أزمة جائحة كورونا تعتبر تحدي يقيس قدرة الدول على تطوير نظامها التعليمي، للتعامل مع المستجدات المتسارعة والظروف الطارئة، وأوصت بضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال برمجة المناهج الدراسية بشكل تفاعلي، والأخذ بما يناسب الأنظمة التعليمية.

وأجرى الثبيتي، والمسعد (2020)[11]، والتي هدفت إلى التعرف على مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية كانت بدرجة عالية، ولم تظهر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين عينات الاستجابة التي تعزى لمتغيرات الديمغرفية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني منصات تعليمية مشابهه من قبل الجامعات السعودية.

وقام الجادر (2020)[12]، بدراسة هدفت إلى للتحقق من واقع الفصول الافتراضية في منصة التعلم عن بعد من وجهة نظر الطلبة بجامعة سكاريا في تركيا في قسم هندسة الحاسوب لمعرفة الواقع، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أن برنامج التعلم عن بُعد لا يحقق جميع الأهداف التربوية حيث أنه خالي من الأنشطة الإثرائية والأمثلة التوضيحية التي تزيد من خبرة الطالب، وأوصت الدراسة بتطوير المقررات الالكترونية وطرق التدريس لتتوافق مع متطلبات التعلم بنظام الفصول الافتراضية في منصة التعلم عن بعد.

وأجرى المالكي، وداغستاني (2020)[13]، والتي هدفت التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال، والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمنصات الإلكترونية هو عالي عند توفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة، واستخدام أكثر من طريقة لعرض المعلومات، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة دافعية المعلمات للتعلم المستمر أثناء الخدمة.

دراسة (ابوشخيدم، وآخرون، 2020)[14]، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من كافة المعيقات.

وأجرى (He & Yusop, 2020)[15]، والتي هدفت إلى التعرف على اهتمامات معلمي المدارس العامة تجاه استخدام منصة التعلم الإلكتروني في ماليزيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتبين أن هنالك عدم اهتمام كافي من قبل معلمي المدارس الحكومية لمنصة التعلم الإلكتروني، والتي أوصت بضرورة توعوية المعلمين بأهمية التعلم من خلال التعلم الالكتروني، وإعادة ضبط المشاكل التي من الممكن أن يواجهوها في العمل.

وأجرى (Ahn & Edwin, 2020)[16]، دراسة هدفت إلى التعرف على نموذج للتعلم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بطريقة المنصات التعليمية المفتوحة، وتم تطبيقه على مجموعة من طلبة البكالوريوس في جامعة (Chonbuk National University) في كوريا الجنوبية، وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج الرياضيات ليست متوافقة بشكل جيد مع احتياجات أو قدرات غالبية الطلبة لذلك أن معدل الفشل في الرياضيات عالية، وأوصت الدراسة بوجود نهج مرن لتدريس الرياضيات يقوم على الحافزية.

وأجرى (Priya & Dhanabagiyam, 2020)[17]، والتي هدفت إلى التعرف على النمط السلوكي لطلاب المدارس نحو منصة التعلم الإلكتروني خلال فترة كوفيد 19، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المدارس تبذل قصارى جهدها لسد الفجوة من خلال توفير التعليم عبر الإنترنت، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الموارد الاساسية لمنصات التعليم الإلكتروني بالإضافة إلى تهيئة المجتمع قبل القيام به من جانب المدرسة.

وهدفت دراسة (Dai & Xia, 2020)[18]، إلى التعرف على منصة التعلم الإلكتروني التي تم تطويرها ذاتيا في المدرسة أكثر ملاءمة للتعلم أثناء جائحة كوفيد 19، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن التعلم الذاتي القائم على النظام الأساسي عبر الإنترنت كان مفيداً للطلاب، وأن منصة التعلم الإلكتروني التي تم تطويرها ذاتياً في المدرسة أكثر فاعلية في تحسين تحصيل الطلاب مقارنة بالمنصات الأخرى غير التابعة للمدرسة، لذلك أوصت الدراسة بضرورة ربط الطلبة بالمنصات المدرسية مع التحسين المستمر من قبل المدرسة.

وأجرى (Valverde-Berrocoso, et.al, 2020)[19]، والتي هدفت إلى التعرف على مفهوم التعلم الإلكتروني من المنظور التربوي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن اهتمام الباحثين على المشاكل الرئيسية التي تواجه التعليم عن بعد كانت متمثلة في قدرة الطلاب لتنظيم تعلمهم وكيفية تحقيق ديمومة التعلم عبر الإنترنت، وأوصت الدراسة عند التعليم الإلكتروني يجب أخذ أبعاد مختلفة من العملية التعليمية: تنظيمية، اقتصادية، تربوية، وليس التركيز على العمليات التعليمية والتنظيمية.

مصطلحات الدراسة:

التصور: فهو طريقة التفكير في شيء ما والفكرة عن ماهيته، بناءاً عن كيفية ملاحظة الأشياء بالحواس: البصر والسمع مع القدرة الطبيعية على الفهم والتي تلعب بها الخلفية الثقافية والاجتماعية دوراً أساسياً في بناء الإدراك والتصور في موضوع معين بالإضافة إلى الجانب العاطفي[20]، ويُعرَّف إجرائياً على أنه الإدراك والرأي المبني على طريقة التفكير، والذي ينعكس على ممارسة مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية حول المنصات التعليمية لإمكانية تقييمها بناء على العمل الفعلي وتحقيق أغراض وأهداف العملية التعليمية.

مدير المدرسة: هو الرئيس المباشر لمعلمي المدرسة، وهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف المدرسة خاصة في تربية الطلاب وتعليمهم، وهو بذات الوقت حلقة الوصل بين المعلمين ببعضهم، وبين الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور[21]، ويُعرَّف إجرائياً على أنه المسؤول عن سير العملية التعليمية في المدرسة الواقعة ضمن البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية، فهو المسؤول المباشر عن العملية التعليمية بكافة أشكالها، بالإضافة إلى دوره في تلبية احتياجاتهم، وأن يكون حلقة وصل مع الجهات المسؤولة لتلبية مطالبهم للخروج بمنتج أكاديمي يتوازى مع النظرة الحكومية لجودة التعليم.

منصات التعلم الإلكترونية المدرسية: هي عبارة عن تطبيقات وأدوات تتعلق بالتعلم الالكتروني ويدعم النظام الأساسي لإنشاء التعلم الذاتي، وبيئة تعليمية مبتكرة بهدف توفير طرق جديدة لتفاعل المستخدم وتمثيل البيانات في البيئة القائمة على المعرفة، وتقوم على تعاون المعلمين والطلاب لتبادل المعرفة[22]، فهي بيئة التعلم من خلال استخدام برمجة الكمبيوتر، المبنية على البنية التحتية لشبكة الإنترنت معتمدة على قواعد البيانات، وتقوم على تلبية الاحتياجات من العمل اليومي للتدريس والإدارة والتي تقوم على النقل ثنائي الاتجاه للمعلومات، والتفاعل بين مجموعتين من الطلاب وبين المعلمين والطلاب[23]، وتُعرَّف إجرائياً على أنها: بيئة التعلم المقامة من خلال الإنترنت والخاصة بالمؤسسة التعليمية التي تضمن قيام المعلمين بعملهم ضمن الوسائل الإلكترونية، وتحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال خلق وتعزيز وسهولة

التعلم، في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام تقنيات الشبكة التفاعلية في مدارس مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية.

مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية: وهي مديرية التربية والتعليم التي تضم: مدارس قضاء الصالحية، مدارس قضاء أم الجمال، مدارس قضاء صبحا، مدارس قضاء دير الكهف، وقضاء الرويشد.

إجراءات الدراسة:

تصميم الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب الدراسة الميدانية، حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات من المصادر الرسمية من الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الميداني لجمع البيانات من المصادر الأولية من خلال تطوير إستبانة تخدم أهداف الدراسة، تم توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

لقد قام الباحث بتصميم واستخدام استبانة كوسيلة لجمع البيانات الأولية، حيث تم توزيع الاستبانة على مديري ومديرات مدارس البادية الشمالية الشرقية في المملكة الاردنية الهاشمية، لمعرفة تصوراتهم نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم.

وقد استخدام مقياس ليكرت الخماسي في قياس المحاور سالفة الذكر، وعلى الشكل التالي: (1) لـ(لغير موافق بشدة)، (2) لـ(لغير موافق)، (3) لـ(محايد)، (4) لـ(موافق)، (5) لـ(موافق بشدة).

صدق الأداة

عرض الباحث الاستبانة الأولية على الأساتذة المحكمين في عدد من الجامعات الاردنية المختلفة؛ للتأكد من تغطيتها لجوانب الموضوع الأساسية ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية. ثم عدلت الأداة بناءً على ملاحظاتهم لتصبح أكثر وضوحاً وفهماً لدى مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية، وأكثر صدقاً في قياس موضوع هذه الدراسة.

ثبات الأداة

تم استخدام اختبار كرونباخ - ألفا (Cronbaches Alpha) لاختبار ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، بهدف التحقق من التجانس أو الاتساق الداخلي لها. ويظهر الجدول (1) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول (1): نتائج اختبار (كرونباخ - ألفا) لمتغيرات نموذج الدراسة

اسم المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
إدارة منصة التعلم الإلكترونية	15	0.78
تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	15	0.82
التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	15	0.84
محورية منصة التعلم الإلكترونية	15	0.79
الأداء ككل	60	0.88

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن أعلى قيمة لمعامل (كرونباخ-ألفا) في الأبعاد ككل قد بلغ (0.84) وهو لصالح التعاون في منصة التعلم الإلكترونية كأعلى اتساق داخلي، أما بالنسبة لقيمة هذا المعامل للأبعاد مجتمعةً ككل فقد بلغ (0.88).

وتعتبر النتائج السابقة مرتفعة ومطمئنة وتشير إلى ثبات أداة القياس العلمي العالي في قياس تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الالكترونية المدرسية.

مجتمع وعينة الدراسة

لقد تكون مجتمع الدراسة مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية في المملكة الاردنية الهاشمية والبالغ عددهم لعام 2021/2020 (176)مدير ومديرة؛ (72) مديري المدارس (104) مديرات المدارس، ونظراً لعدد أفراد مجتمع الدراسة المقبول، فقد ارتأى الباحث إلى أخذ المسح الشامل لمجتمع الدراسة، حيث تم أخذ (176) مدير ومديرة. فقد استهدف الباحث جميع أفراد مجتمع الدراسة في جمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة. وعليه بلغ عدد الاستبانات الموزعة (176) استبانة. ولقد تم استرجاع (156) استبانة، تم استيعاد (3) استبنات غير صالحات للتحليل الاحصائي فتم تحليل (153) استبانة بنسبة (0.869) صالحة للتحليل.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: المتمثلة في شهر كانون الأول من 2020.

الحدود المكانية: تتمثل في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الموضوعية: تتمثل في فاعلية منصات التعلم الالكترونية المدرسية.

الحدود البشرية: تتمثل في مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية.

المعالجات الإحصائية:

الإجابة عن السؤال الرئيسي الأول: ما مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسئلة الفرعية وترتيبها ومن ثم اختبار "t" للإجابة عن السؤال.

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو إدارة منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسئلة الفرعية وترتيبها تنازلياً وكانت النتائج كما هو مدرج في الجدول (3) ومن ثم اختبار "t" للإجابة عن السؤال.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إدارة منصة التعلم الإلكترونية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
إدارة منصة التعلم الإلكترونية	2.998	0.78	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمحور إدارة منصة التعلم الإلكترونية ككل بلغ (2.998)، وجاء بدرجة ممارسة متوسطة.

وللإجابة عن السؤال تم مقارنة المتوسط الحسابي للمحور مع العلامة المعيارية (3) - معيار قبول الفرضية- باستخدام اختبار "t" كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار **"t"** لإدارة منصة التعلم الالكترونية مقارنة بالمعيار (3)

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة منصة التعلم الإلكترونية	153	2.998	0.78	3.542	152	0.000

يبين الجدول أعلاه وجود تأثير ذو دلالة إحصائية (α≥0.05) بين المتوسط الحسابي والعلامة المعيارية (3) حيث بلغت قيمة "t" 2.998 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، مما يشير إلى أن إدارة منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية كانت منخفضة.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة، وأيضاً درجة الموافقة وترتيبها تنازلياً، وكانت النتائج كما هو مدرج في الجدول (5) ومن ثم اختبار "t" للإجابة عن السؤال.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تدرج عمل منصة التعلم الالكترونية.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	3.061	0.88	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمحور تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية ككل (3.061)، بدرجة موافقة متوسطة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم مقارنة المتوسط الحسابي للمحور مع العلامة المعيارية (3) - معيار قبول الفرضية- باستخدام اختبار "t" كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "**t**" تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية مقارنة بالمعيار (3)

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	153	3.061	0.79	6.824	152	.000

يتبين من الجدول أعلاه وجود تأثير ذو دلالة إحصائية (α≥0.05) بين المتوسط الحسابي والعلامة المعيارية (3) حيث بلغت قيمة "t" 6.824 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، مما يشير إلى أن هنالك تدرج في عمل منصة التعلم الإلكترونية بدرجة مرتفعة.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو التعاون في منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بهذه الفرضية وأيضاً درجة الموافقة وترتيبها تنازلياً، وكانت النتائج كما هو مدرج في الجدول (7) ومن ثم اختبار "t".

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التعاون في منصة التعلم الإلكترونية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	3.374	0.843	متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمحور التعاون في منصة التعلم الإلكترونية ككل بلغ (3.72)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وللإجابة عن السؤال تم مقارنة المتوسط الحسابي للمحور مع العلامة المعيارية (3) - معيار قبول الفرضية- باستخدام اختبار "t" كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "**t**" للتعاون في منصة التعلم الإلكترونية مقارنة بالمعيار (3)

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	153	3.374	0.68	19.752	152	.000

يبين الجدول أعلاه وجود تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابي والعلامة المعيارية (3) حيث بلغت قيمة "t" 19.752 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، مما يشير إلى وجود تعاون في منصة التعلم الإلكترونية.

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو محورية منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات وترتيبها تنازلياً وكانت النتائج كما هو مدرج في الجدول (9) ومن ثم اختبار "t".

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محورية منصة التعلم الإلكترونية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
محورية منصة التعلم الإلكترونية	3.304	.839	متوسطة

يبين الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لمحور محورية منصة التعلم الالكترونية ككل بلغ (3.304)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

للإجابة عن السؤال تم مقارنة المتوسط الحسابي للمحور مع العلامة المعيارية (3) - معيار قبول الفرضية باستخدام اختبار "t" كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار **"t"** لمحورية منصة التعلم الإلكترونية مقارنة بالمعيار (3)

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
محورية منصة التعلم الإلكترونية	153	3.304	0.69	21.326	152	.000

يتبين من الجدول أعلاه وجود تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابي، والعلامة المعيارية (3). حيث بلغت قيمة "t" 21.326 وبدلالة احصائية بلغت 0.000، مما يشير إلى وجود محورية لمنصة التعلم الإلكترونية.

الإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني: ما الفروق في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الاردنية الهاشمية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، المستوى التعليمي، والعمر)

			إدارة منصة التعلم الإلكترونية	تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	محورية منصة التعلم الإلكترونية	فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية
الجنس	ذكر	س	2.86	2.80	2.75	2.65	2.77
		ع	.546	.642	.681	.540	.538
	أنثى	س	3.04	3.03	2.98	2.75	2.96
		ع	.520	.650	.713	.486	.528
المستوى التعليمي	بكالوريوس	س	2.93	2.87	2.81	2.67	2.83
		ع	.530	.652	.706	.521	.538
	دراسات عليا	س	2.77	2.84	2.86	2.71	2.80
		ع	.632	.661	.626	.579	.582
العمر	من 28 إلى 40 سنة	س	2.73	2.67	2.65	2.56	2.66
		ع	.558	.560	.650	.558	.503
	من 40 إلى 52 سنة	س	2.95	2.93	2.86	2.76	2.88
		ع	.521	.667	.716	.532	.557
	أكثر من 52 سنة	س	3.00	2.93	2.88	2.68	2.88
		ع	.530	.674	.697	.483	.532

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، العمر، المستوى التعليمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الأنماط الفرعية جدول (12).

جدول (12) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، المستوى التعليمي، والعمر على تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 026. ح = 105.	إدارة منصة التعلم الإلكترونية	1.345	1	1.345	4.840	.029
	تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	2.957	1	2.957	7.278	.007
	التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	3.133	1	3.133	6.628	.011
	محورية منصة التعلم الإلكترونية	.631	1	.631	2.315	.129
المستوى التعليمي هوتلنج = 033. ح = 047.	إدارة منصة التعلم الإلكترونية	1.238	1	1.238	4.457	.036
	تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	.129	1	.129	.319	.573
	التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	.029	1	.029	.061	.806
	محورية منصة التعلم الإلكترونية	.003	1	.003	.009	.923
العمر ويلكس = 942. ح = 021.	إدارة منصة التعلم الإلكترونية	3.829	2	1.915	6.891	.001
	تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	3.908	2	1.954	4.809	.009
	التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	2.275	2	1.137	2.406	.092
	محورية منصة التعلم الإلكترونية	1.713	2	.857	3.140	.045

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	إدارة منصة التعلم الإلكترونية	83.917	149	.278		
	تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	122.700	149	.406		
	التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	142.741	149	.473		
	محورية منصة التعلم الإلكترونية	82.376	149	.273		
الكلي	إدارة منصة التعلم الإلكترونية	90.276	152			
	تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	130.094	152			
	التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	148.671	152			
	محورية منصة التعلم الإلكترونية	84.871	152			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق تعزى لأثر الجنس في جميع الأنماط باستثناء محورية منصة التعلم الالكترونية، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأنماط باستثناء نمط الأمر، وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس.
- وجود أثر للعمر في جميع الابعاد باستثناء التعاون في منصة التعلم الالكترونية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، المستوى التعليمي، والعمر على تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.944	1	1.944	6.934	0.009
المستوى التعليمي	.112	1	0.112	.399	0.528
العمر	2.801	2	1.400	4.996	0.007
الخطأ	84.665	149	0.280		
الكلي	89.785	152			

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- وجود فروق تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (6.934) وبدلالة إحصائية بلغت (0.009)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 0.399 وبدلالة احصائية بلغت 0.528.
- وجود فروق تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف (4.996) وبدلالة احصائية بلغت 0.007، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14): المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر العمر

		المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
إدارة منصة التعلم الإلكترونية	من 28 إلى 40 سنة	2.73			
	من 40 إلى 52 سنة	2.95	*.22		
	52 سنة فأكثر	3.00	*.27	.05	
تدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية	من 28 إلى 40 سنة	2.67			
	من 40 إلى 52 سنة	2.93	*.27		
	52 سنة فأكثر	2.93	*.27	.00	

		المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التعاون في منصة التعلم الإلكترونية	من 28 إلى 40 سنة	2.56			
	من 40 إلى 52 سنة	2.76	.20*		
	52 سنة فأكثر	2.68	.12	.08	
محورية منصة التعلم الإلكترونية.	من 28 إلى 40 سنة	2.66			
	من 40 إلى 52 سنة	2.88	.22*		
	52 سنة فأكثر	2.88	.23*	.00	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتبين من الجدول (14) وجود فروق بين فئة العمر من (28) إلى (40) سنة من جهة، وبين كل من من (40) إلى (52) سنة، و(52) سنة فأكثر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من فئتي الخبرة من (40) إلى (52) سنة، و(52) سنة فأكثر في إدارة منصة التعلم الإلكترونية، وتدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية، ومحورية منصة التعلم الإلكترونية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة من (28) إلى (40) سنة وبين من (40) إلى (52) سنة، وجاءت الفروق لصالح فئة العمر من من (40) إلى (52) سنة في التعاون في منصة التعلم الإلكترونية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1. أن مستوى تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية نحو إدارة منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الاردنية الهاشمية كانت منخفضة.
2. هنالك تدرج في عمل منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية.
3. هنالك تعاون في منصة التعلم الإلكتروني في المملكة الأردنية الهاشمية في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية.
4. هنالك محورية منصة التعلم الإلكترونية في المملكة الأردنية الهاشمية في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية.

ولما تقدم فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Al Hamad) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمن المنصات التعليمية الإلكترونية بدرجة متوسطة، كما واتفقت مع دراسة

(Al Onaizi, Y. 2018) التي توصلت إلى أن الطلبة يستفيدوا من تطبيقات البرامج المتقدمة، وتساعدهم على تبادل الخبرة بين الزملاء في حل الواجبات المتداولة بينهم، وتساهم في عملية التعلم من خلال التعاون التشاركي بين الطلبة.

كما وأختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (Fares, 2019) التي توصلت إلى وجود فاعلية للمنصة التعليمية الإلكترونية القائمة على القصص التشاركية، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف مجتمع الدراسة، كما اختلفت مع دراسة (Aljader, 2020) التي توصلت إلى أن برنامج التعلم عن بعد لا يحقق جميع الأهداف التربوية. حيث أنه خالي من الأنشطة الإثرائية، والأمثلة التوضيحيه التي تزيد من خبرة الطالب وحسب قابليتهم وقدراتهم للإسراع من تعلمهم.

5. وجود فروق تعزى لأثر الجنس في جميع الأنماط باستثناء محورية منصة التعلم الإلكترونية، وجاءت الفروق لصالح الإناث. فالإناث هن الأكثر اهتماماً بالتعليم الإلكتروني، والذي يمكن أن يعزوها الباحث، إلى أن التدريس التقليدي لا يعطي الإناث الوقت الكافي، وذلك لأنهن ربات البيوت ولديهن التزام في بيوتهم، مما يعني أن الوقت الذي تم اختزاله في العمل من خلال المنازل والمدرسة ضمن هامش وقتي متباعد أتاح الفرصة للإناث، لان يقدمن أكثر ما لديهن وما يعزز دورهن في التعليم الإلكتروني.
6. عدم وجود فروق تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 0.399 وبدلالة احصائية بلغت 0.528. حيث تبين وجود فروق تعزى لأثر العمر، حيث تبين وجود فروق بين فئة العمر من 28 إلى 40 سنة من جهة، وبين كل من من 40 إلى 52 سنة، و52 سنة فأكثر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من فئتي الخبرة من 40 إلى 52 سنة، و52 سنة فأكثر، في إدارة منصة التعلم الإلكترونية وتدرج عمل منصة التعلم الإلكترونية ومحورية منصة التعلم الإلكترونية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة من 28 إلى 40 سنة وبين من 40 إلى 52 سنة، وجاءت الفروق لصالح فئة العمر من من 40 إلى 52 سنة في التعاون في منصة التعلم الإلكترونية، وبهذا فأنها قد اختلفت مع دراسة,(Althubaiti, S & Almasaad, A. 2020) التي لم تظهر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين عينات الاستجابة التي تعزى لمتغيرات)العمر، الجنس، المؤهل الدراسي، طبيعة العمل، عدد المقررات الملتحق بها).

التوصيات

1. العمل على تفعيل منصات التعلم الإلكترونية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية في تصورات مديري ومديرات مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية من خلال: تصميم سهل وسلس لمنصة التعلم الإلكترونية المدرسية، وأن تكون المعرفة مرتبطة بالطالب من خلال

العمل على إرشاده وتحفيزه للتعامل نحو التعليم الإلكتروني من خلال دورات إرشادية، وأن يتبنى بداية العمل من هم ذو خبرة عالية في التعامل مع تلك المنصات.

2. أن يكون هنالك أوقات أكبر للإناث في تحركهن نحو دوامهن، نظراً لما يقمن به في المجتمعات الأردنية من اهتمامات في منازلهن قبل خروجهن للعمل، وما ينعكس في توفر الوقت الكافي لديهن في التعليم.
3. العمل على تطبيق العمل الإلكتروني في كل الأوقات بخلاف وقت الطوارئ؛ لما سيوفر الكثير على الدولة من ابنية ومدارس ومصاريف تشغيلية واختصار للوقت. هذا بالإضافة إلى ما يتيحه من تعاون وانسجام بين المعلم والطالب.
4. الاستفادة من ما تمتلكه الفئة العمرية من 40_52 سنة من خبرة وتفاعل وروح عطاء للطلبة مع متابعتها لأهم التطورات الإلكترونية وإمكانية انعكاسه على العملية التعليمية، وأن تنعكس على عمل الفئات العمرية الأخرى من 28 _40 سنة: والتي تمتلك صفات للشباب في نزقها وقلة التعاون وافتقارها إلى الخبرة، بأعطاءها دورات توعوية للتعامل مع الطلبة، بالإضافة إلى أن الاعمار التي من 52 وأكثر فأن الأمر كان إقل أنسجاما مع التكنولوجيا، والتي أن تم تعزيزها بمحاضرات توعوية وإعادة التأهيل.
5. إمكانية إجراء الدراسة الحالية في مناطق مختلفة للمقارنة في النتائج لتكون بداية لتعميم النتائج وما متوقع من الإفادة في التعليم الإلكتروني في المملكة الأردنية الهاشمية.

الهوامش

1 Ouadoud, M. Nejjari, M & El Kadiri, K. (2018), Studying and Comparing the Free E-learning Platforms, *Information and Communication Technology for Education*, 581- 585.

2 Goi, C & Ng, P. (2009), E-Learning in Malaysia: Success Factors in Implementing E-Learning Program, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2): 237-246.

3 Dai, D & Xia, X. (2020), Whether the School Self-Developed e-Learning Platform is More Conducive to Learning during the COVID-19 Pandemic?, *Original Article*, 5 (1),569-580.

4 Valverde-Berrocoso J. Garrido-Arroyo M. Burgos-Videla C. & Morales-Cevallos, M. (2020), Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018), *Sustainability*, 1-23.

5 Yilmaz, R. (2017), Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom, *Science Direct*, 251-260

6 Dhika, H., Destiawati, F., & Sonny, M. (2019, March). Study of the use and application of the Moodle e-learning platform in high school. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1175(1), p. 012219). IOP Publishing.

7 الشواربة، داليه خليل عبدالكريم، 2019، درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير في جامعة الشرق الاوسط.

8 فارس، نجلاء محمد، 2019، فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي، جامعة سوهاج - كلية التربية، 68، 605-505.

9 الحمد، حنان بنت عبدالعزيز بن سعود، 2019، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس العلوم الشرعية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 8(20)، 436-468.

10 مجاهد، فايزة أحمد الحسيني، 2020، التعليم الإلكتروني في زمن كورونا :المآل والآمال، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 3(4)، 335-305.

11 الثبيتي، سلطان، والمسعد، احمد، 2020، مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية: رواق نموذجا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(2)، 37-18.

12 الجادر، هدي خورشيد شوكة، 2020، واقع استخدام الفصول الأفتراضية في جامعة سكاريا بتركيا من وجهة نظر الطلبة، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 39، 276-260.

13 المالكي، هيفاء جار الله معيض، وداغستاني، بلقيس بنت إسماعيل، 2020، دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة)دراسة تقويمية)، المجلة التربوية، 73، 1127-1156.

14 أبو شخيدم، سحر سالم، وعواد، خولة، والعمد، عبدالله، وشديد، نور، 2020، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، مجلة جامعة النجاح الوطنية، 389-365.

15 He, Y & Yusop, F. (2020), The dataset for the stages of concerns of public-school teachers towards the use of e-learning platform: Malaysian context. *Data in brief*, *29*, 105230.

16 Ahn, J & Edwin, A. (2020), An e-Learning Model for Teaching Mathematics on an Open Source Learning Platform, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (5), 255-267.

17 Priya, R & Dhanabagiyam, S. (2020), Behavioural Pattern of School Students towards E-learning Platform during Covid 19 period with special reference to Coimbatore city – An Emperical study, *International Journal of Disaster Recovery and Business Continuity*,11 (2), 290-298

18 Dai, D & Xia, X. (2020), Whether the School Self-Developed e-Learning Platform is More Conducive to Learning during the COVID-19 Pandemic?, Original Article, 5 (1), 569-580.

19 Valverde-Berrocoso J. Garrido-Arroyo M. Burgos-Videla C. & Morales-Cevallos, M. (2020), Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018), *Sustainability*, 1-23

20 Qiong, OU. (2017), A Brief Introduction to Perception, *Studies in Literature and Language*, 15 (4), 18-28.

21 البراك، سالم. (2014)، درجة ممارسة مديري المدارس في الكويت لأساليب القيادة وفق نظرية النضج وعلاقتها بالرضا الوظيفي، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، 12_24

22 Aixia, A. & Wang, D. (2011), Factors Influencing Learner Attitudes Toward E-learning and Development of E-learning Environment Based on the Integrated E-learning Platform, International *Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1 (3): 264-268.

23 Chen, X. (2009),Design and Application of a General-purpose E-learning Platform, International *Journal of Business and Management*, 4 (9), 178-181

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

البراك، سالم. (2014)، **درجة ممارسة مديري المدارس في الكويت لأساليب القيادة وفق نظرية النضج وعلاقتها بالرضا الوظيفي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

الثبيتي، سلطان، والمسعد، احمد. (2020). مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية: رواق نموذجا، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(2)، 37-18.

الجادر، هدى. (2020). واقع استخدام الفصول الأفتراضية في جامعة سكاريا بتركيا من وجهة نظر الطلبة، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، 39، 276-260

الحمد، حنان. (2019)، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس العلوم الشرعية، **مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس**، 8(20)، 436- 468.

أبو شخيدم، سحر سالم، وعواد، خولة، والعمد، عبدالله، وشديد، نور. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، **مجلة جامعة النجاح الوطنية**، (21)، 389-365

الشوارية، داليه. (2019). **درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير في جامعة الشرق الاوسط.

العيدي، عائشة، وبوفاتح، محمد. (2018)، خلفيات التعليم الإلكتروني في التعليم العالي (جامعة الأغواط أنموذجا)، **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**، 10(1)، 665-683.

فارس، نجلاء محمد. (2019). فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي. **المجلة التربوية**، (68). 605-505.

المالكي، هيفاء، وداغستاني، بلقيس. (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة)دراسة تقويمية)، **المجلة التربوية**، 73، 1156 -1127.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا :المآل والآمال، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل**، 3(4)، 305- 335.

المراجع الأجنبية

Ahn, J. & Edwin, A. (2020), An e-Learning Model for Teaching Mathematics on an Open Source Learning Platform, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (5), 255-267.

Aixia, A. & Wang, D. (2011), Factors Influencing Learner Attitudes Toward E-learning and Development of E-learning Environment Based on the Integrated E-learning Platform, International *Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1 (3): 264-268.

Chen, X. (2009),Design and Application of a General-purpose E-learning Platform, International *Journal of Business and Management*, 4 (9): 178-181.

Dhika, H. Destiawati, F. Sonny, M. & Surajiyo.(2019), Study of the use and application of the model e-learning platform in high school, *Journal of Physics*, 12219.

Dai, D. & Xia, X. (2020), Whether the School Self-Developed e-Learning Platform is More Conducive to Learning during the COVID-19 Pandemic?, *Original Article*, 5 (1), 569-580.

Goi, C. & Ng, P. (2009), E-Learning in Malaysia: Success Factors in Implementing E-Learning Program, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2): 237-246.

He, Y. & Yusop, F. (2020), The dataset for the stages of concerns of public-school teachers towards the use of e-learning platform: Malaysian context, *Science Direct*.

Ouadoud, M. Nejjari, M. & El Kadiri, K. (2018), Studying and Comparing the Free E-learning Platforms, *Information and Communication Technology for Education*, 581-586.

Priya, R. & Dhanabagiyam, S. (2020), Behavioural Pattern of School Students towards E-learning Platform during Covid 19 period with special reference to Coimbatore city – An Emperical study, *International Journal of Disaster Recovery and Business Continuity*,11 (2), 290-298.

Qiong, OU. (2017), A Brief Introduction to Perception, *Studies in Literature and Language*, 15 (4), 18-28.

Valverde-Berrocoso J. Garrido-Arroyo M. Burgos-Videla C. & Morales-Cevallos, M. (2020), Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018), *Sustainability*, 1-23.

Yilmaz, R. (2017), Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom, *Science Direct*, 251-260.

List of Sources & References:

Abu Shkheidem, S., Awad, Kh., Khalila, Sh., Al-Amad, A. & Shadid, N. (2020). The effectiveness of e-learning in light of the spread of the Corona virus from the viewpoint of teachers at Palestine Technical University (Khadouri). *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)*.(21),365-389.

Ahn, J. & Edwin, A. (2020). An e-Learning Model for Teaching Mathematics on an Open Source Learning Platform. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19* (5), 255-267.

Aixia, A. & Wang, D. (2011). Factors Influencing Learner Attitudes Toward E-learning and Development of E-learning Environment Based on the Integrated E-learning Platform. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 1* (3): 264-268.

Al-Barrak, S. (2014). *The degree of Kuwait school principals' practice of leadership styles according to the theory of maturity and its relationship to job satisfaction*. a master's thesis, Al-Bayt University, jordan.

Al-Eedi, A. & Bo Fateh, M. (2018). E-learning backgrounds in higher education. *Researcher Journal in Human and Social Sciences*, (33),665-684.

Alhamad, H. (2019). The Reality of Using Electronic Platforms by Faculty Members in Teaching Islamic Sciences. *Journal of Scientific Research in Education*, (20),436-468.

Aljader, H. (2020). Reality of Using Virtual Classroom in Sakarya University in Turkey. Journal of Arts, Literature, *Humanities and Sociology*, (39),260-276.

AlMaleky, H. & Daghestani, B. (2020). The Role of E-Learning Platforms in the Professional Development of Kindergarten Teachers. *The Educational Journal*, (73),1127- 1156.

Al-Shawarbeh, D. (2019). *The Degree of Using Electronic Educational Platforms by graduate Students in the Private Jordanian Universities and their Attitudes Towards them*. Master thesis, Middle East University.

Althubaiti, S. & Almasaad, A.(2020). The use of MOOCs in learning English: Rwaq as an example. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4* (2), 18-37.

Chen, X. (2009). Design and Application of a General-purpose E-learning Platform. *International Journal of Business and Management, 4* (9): 178-181.

Dhika, H., Destiawati, F., & Sonny, M. (2019, March). Study of the use and application of the Moodle e-learning platform in high school. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1175(1), p. 012219). IOP Publishing.

Dai, D. & Xia, X. (2020), Whether the School Self-Developed e-Learning Platform is More Conducive to Learning during the COVID-19 Pandemic?, *Original Article, 5* (1),569-580.

Fares, N. & Hussein, M. (2019). The effectiveness of E-Learning Platform Based on Collaborative Digital Storytelling to Develop Co-Regulation and Belongingness, Toward the Homeland for South Valley University' Students, *The Educational Journal*, (68).505-605.

Goi, C. & Ng, P. (2009), E-Learning in Malaysia: Success Factors in Implementing E-Learning Program, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2): 237-246.

He, Y. Z., & Yusop, F. D. (2020). The dataset for the stages of concerns of public-school teachers towards the use of e-learning platform: Malaysian context. *Data in brief*, *29*, 105230.

Mojahed, F. (2020). E-Learning in the Corona Time Results and hopes, *International Journal of Research in Educational Sciences*, *3* (4),305-335.

Ouadoud, M., Chkouri, M. Y., Nejjari, A., & El Kadiri, K. E. (2016, October). Studying and comparing the free e-learning platforms. *In 2016 4th IEEE International Colloquium on Information Science and Technology (CiSt)* (pp. 581-586). IEEE.

Priya, R. & Dhanabagiyam, S. (2020), Behavioural Pattern of School Students towards E-learning Platform during Covid 19 period with special reference to Coimbatore city – An Emperical study. *International Journal of Disaster Recovery and Business Continuity,*11 (2),290-298.

Qiong, O.U. (2017), A Brief Introduction to Perception, *Studies in Literature and Language*, 15 (4),18-28.

Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. D. C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability, 12*(5153), 1-23.

Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.

مدى إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد المنهاج الدراسية في ضوء عدد من المتغيرات ذات العلاقة

إبراهيم علي ربابعة* وحمدان علي نصر**

تاريخ الاستلام 2019/10/12 تاريخ القبول 2020/1/20

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام معلمي اللغة العربية في إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم استخدم الباحثان المنهج الوصفي وصمما أداة وهي استبانة لها خمسة محاور (الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، والتنفيذ ومواقف الدرس، والتقويم، والبحث العلمي)، وطبقت الأداة على عينة مكونة (156) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق للمرحلتين الأساسية والثانوية، أظهرت نتائج الدراسة أن إسهام معلمي اللغة العربية في محوري التخطيط وتنفيذ الدرس كان مرتفعًا من وجهة نظرهم، وفي محوري التقويم والبحث العلمي كان متوسطًا، فيما كان الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية منخفضًا.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، إعداد المناهج، تأليف المناهج، مناهج اللغة العربية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مديرية تربية قصبة المفرق، وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن.

** أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

The Extent to Which Arabic Teachers in Mafraq Governorate Contribute To the Preparation of the Curriculum in Light of a Number of Related Variables

Ibrahim A. Rbab'h, *Mafraq Qasbah Education Directorate, Ministry of Education, Irbid, Jordan.*

Hamdan A. Naser, *Prof., Department of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, University of Islamic Sciences, Amman, Jordan.*

Abstract

This study aimed to identify the extent to which Arabic language teachers contribute to the preparation and development of Arabic language curricula in Mafraq governorate from their point of view, the researchers used the descriptive curriculum and designed a five-pronged resolution (Actual participation in the writing of books and Educational materials, Planning, Implementation and attitudes The study, Calendar, Scientific research) and applied the tool to a sample of (156) teachers of Arabic language teachers in Mafraq governorate for the primary and secondary stages, and the results of the study showed that the contribution of Arabic language teachers to the two axes of planning and implementation of the lesson was high from their point of view, and in the central From their point of view, the evaluation and scientific research were average, while the actual participation in the writing of books and educational materials was low.

Keywords: Arabic language teachers, Curriculum preparation, Curriculum writing, Arabic language curriculum.

المقدمة:

تسعى الدول المتقدمة إلى الحفاظ على المعلم والإعلاء من شأنه؛ ليتمكن من القيام بواجباته على أكمل وجه، ولعل المنظور الحديث للمعلم لم يعد كسابقه يقتصر على أنه المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح له أدورًا أخرى كالموجه والمرشد والمقوم والملاحظ، وقد يكون هذا التغيير ناتجًا عن الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي أتاح المعارف في كل مكان وزمان، وقد يكون للنظريات التربوية أيضا أثر في هذا التغيير. ويرى باروديس (Boudersa, 2016) أن المعلم هو العمود الفقري الذي تتكئ عليه عملية التعليم الفعّال، ويشير كل من العاجز واللوح والأشقر (2010) إلى أن العملية التعليمية بكل أبعادها تعتمد (60%) على جهد المعلم، بينما (40%) على باقي العناصر ذات العلاقة.

وعلى معلم العصر الحديث أن يكون مطلعًا على كل جديد، وأن يثقف نفسه في كل ما يحدث من أحداث (Janh,2012).ولمعلم اللغة العربية صفة خاصة إذ يؤكد (خضير، وآخرون، 2012) أن على معلم اللغة العربية أن يكون ذا فاعلية لأنه لا يقوم بمهنة التعليم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى عبرها إلى إعداد جيل معتز بلغته العربية ودينه.

ومن الجدير بالذكر أن مصطلح المنهاج تحّول من مفهومه القديم الذي يشير إلى المقرر الدراسي فقط، إلى كل ما يتصل بالعملية التعليمية التعلمية من مقررات، وأهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومعلم، ومتعلم، ومصادر تعلم، وتقويم وتخطيط، وتطوير. ويرجع هذا التطور إلى عدة عوامل منها التطور التكنولوجي، والانفجار المعرفي، والتحولات الثقافية (بومعراف، وشفيق، 2018).

أما عن إعداد المناهج فقد وجد هناك فروقات عالمية واضحة في آليات إعداد وتأليف المناهج الدراسية، فبعض الدول ترى أنها مسؤولية المدرسة وتغلب هذه الطريقة في الدول الغربية، وبعضها تحتكم إلى المركزية، فتناط العملية بوزارة التربية والتعليم أو من يمثلها، وتغلب هذه في الدول العربية وخاصة الدول الصغيرة كلبنان والأردن والكويت (حمادات، 2009)

ويرى العمايرة (2014) أن عملية إعداد المناهج الدراسية وتأليفها وتطويرها أحد أهم مسؤوليات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم الأردنية، ممثلة في المديرية العامة للمناهج، التي تقوم بالتخطيط لإيجاد مناهج تناسب متطلبات العصر، الأمر الذي يتطلب إشراك جميع أطراف العملية التعليمية في جميع مراحل إعداد المناهج بدءاً بوضع الخطوط العريضة للمناهج، وتليها مرحلة تأليف الكتب المدرسية، ثم التحرير الفني، ثم التطبيق التجريبي.

وتتولى وزارة التربية والتعليم عبر إدارة المناهج فيها عملية الإعداد وتأليف المنهاج المدرسية، ويجري ذلك انسجامًا مع مناهج معتمدة من مجلس التربية والتعليم، وذلك عن طريق تكليف أشخاص مؤهلين، أو أن تعلن عن مسابقة للتأليف وفق شروط محددة (المومني، 2014). ويؤكد حمادات (2009) أن تجري عملية إعداد المناهج أو تطويرها بجهود مشتركة من خبراء، وآباء، وطلبة، ومعلمين، ولابد من إشراك المعلمين؛ لأنهم المسؤولون عن كل ما يحدث داخل الغرفة الصفية، وهم الأقدر على الاحتياجات التعليمية.

وعندما كان المنهاج يقتصر على المقرر الدراسي كانت عملية الإعداد تهتم بالمقرر الدراسي وحده، وبتغيير مفهوم المنهاج الحديث ليصبح شاملًا جميع العناصر المرتبطة فيه (بومعراف، وشفيق، 2018). وعملية إعداد المناهج عملية شاملة لجميع جوانب المنهاج من مقررات دراسية، وطرائق تدريس، وكتب دراسية، ومحتوى تعليمي، وشكل إخراجه، وتجريب الكتاب، وأدلة

المعلمين، مع مراعاة أن يجري هذا البناء في ضوء استراتيجيات واضحة محددة للوضع الرهان للمجتمع (محمود، 2009)

ومن منطلق تجنب المركزية في إعداد المناهج وتطويرها يعد إشراك المعلمين في التطوير أمرًا هامًا؛ لأنه الوسيط بين المنج والطالب، وهو القادر على تعرف احتياجاتهم (Patankar, &jadhav, 2013)، ويرى كارل (Carl,2009) أن لمشاركة المعلمين في إعداد وتطوير المنهاج آثار إيجابية؛ لذا عليهم أن يرفعوا أصواتهم أثناء تطوير المنهاج ليكونوا شركاء حقيقين في عملية التطوير وليس ركاب أو متفرجين.

والمعلم هو الشخص الوحيد الذي لا يمكن تجاهله في عملية إعداد المناهج وتطويرها وتشير الأدبيات التربوية إلى الدور الأساسي للمعلمين في هذه العمليات المتضمنة، واختيار المواد الدراسية وغيرها (Bhusal,2015). فيما يرى أجّاروايل (Aggarawal, 2009) أن دور المعلمين في إعداد وتطوير المنهاج لا يقتصر على المشاركة في الخطوات الرئيسة فقط، بل يستمر في مراقبة جودة المنهاج طوال حياتهم المهنية.

ويشير البلوي (2014) أن منهاج اللغة العربية نالت عناية بالغة من الباحثين؛ لأنها أبرز العناصر الممثلة للغة العربية التي هي محط اهتمام الكثير من الناس، كما وأنها تتمتع بصفة خاصة تميزها عن باقي المناهج؛ لأن لها عدة جوانب كالمهاري، والوجداني، والانفعالي، والتفاعلي، والتواصلي؛ ومن هذا المنطلق يعني تطوير مناهج اللغة العربية تحسين الفرص التعليمية التي تستهدف إحراز تغيرات نوعية في السلوك اللغوي لدى المتعلمين، فهي بذلك تكون امتدادًا وتعزيزًا راسيًا صاعدًا، وتكون كيفية في بروز أشكال وعلاقات جديدة مرتبطة باللغة والفكر.

ويرى الباحثان أن الاهتمام بإعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها ضرورة لابد منها؛ لما لها من أثر جليّ في تعلم باقي المناهج التعليمية، وعبر جميع المراحل الدراسية، لأنها الوعاء التي تنقل فيه العلوم لطلبتنا في المدراس لا سيما وأن هذه المناهج تدرس لطلاب لغتهم الأم العربية، ويتلقون جميع العلوم باللغة العربية. ومن الجدير بالذكر أن الأدب التربوي يشير إلى أهمية إشراك المعلمين في عمليات تطوير وتحديث المناهج الدراسية؛ لما له من آثار إيجابية في تحسين نوعية المناهج وتحقيق أهدافها، لأهمية مناهج اللغة العربية فقد تكون أحوج المناهج لإشراك معلمي اللغة العربية في تطويرها وتحديثها.

ويأمل الباحثان أن تكشف هذه الدراسة عن مدى إشراك معلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية من حيث تأليف الكتب المدرسية، وبذل الجهود النوعية في تيسير مهمة اكتساب مهارات اللغة عبر مواقف التعلم اللغوية المخططة، وهو الدور الأهم في مجال إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها بافتراض أن المعلم هو المطور للمنهاج في غرف التدريس.

الدراسات السابقة

أجرى موكيا (Mokua, 2010) دراسة استهدفت التحقق من دور المعلمين في تطوير المناهج في جنوب إفريقيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق غرض الدراسة، قام الباحثة في إجراء مقابلات مع (20) معلمًا ومعلمة ممن تنطبق عليهم الشروط، وجرى اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت النتائج أن دور المعلمين في تطوير المناهج في جنوب إفريقيا هو دور محوري؛ لذلك لابد من إعداد المعلمين قبل وأثناء وبعد عمليات تطوير المناهج.

قام اولورتيجيني (Oloruntegbe, 2011) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى مدى مشاركة معلمي العلوم النجيرين في تطوير المناهج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق غرض الدراسة، طبقت استبانة على (633) مدراسًا ومدرسة في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن المعلمين لم يستخدموا طرائق حديثة في تطوير المناهج، كما وأن المعلمين عادة ما يتجنبون تطوير المنهاج بكل معطياته.

أجرى (خضير، والخوالدة، والمقابلة، وبني ياسين، 2012) دراسة هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظر معملي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي إذ وزعت الاستبانة على (121) معلما ومعلمة، و(437) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والسمات الشخصية ومهارات الاتصال جميعها ذات أهمية بالغة في تكوين شخصية معلم اللغة العربية.

وقدم هازينج وآخرون (Huizinga, etal, 2014) دراسة كان الهدف منها التعرف على الإسهامات الحقيقة للمعلمين في تطوير المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية/ لندن، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، إذ جرى مقابلة ستة معلمين وستة ميسرين وأخذ أرآهم في تطوير المناهج ضمن محاور معينة، واظهرت النتائج أن لدى المعلمين قصور في ثلاثة جوانب في تطوير المنهاج وهي: قلة الخبرة في تصميم المنهاج، وقلة المعرفة في المحتوى التربوي المتضمن في المنهاج، أن المعلمين بحاجة إلى تعزيز الخبرات في التصميم.

أجرى باهتزال (Bhusal,2015) دراسة هدفت إلى توثيق ممارسات المعلمين في تطوير المنهاج في منطقة نيبال، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، إذ أجرى مقابلة مع عينة قصدية من معلمي الثانوية العامة ممن يتوافر فيهم الخبرة وعلموا في تطوير المناهج، وقد أظهرت النتائج أن عملية تطوير المناهج في منطقة نيبال تعتمد على المركزية، وذلك بسبب إسهامات المعلمين القليلة فيها.

وقدم شاوير (Shawer,2017) دراسة هدفت التعرف إلى واقع تطوير المناهج، ودرجة إسهام المعلمين في مصر، وقد اتخذ الباحث منهجين للدراسة أولهما التاريخي وذلك بمراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة، وثانيهما المنهج الوصفي إذ أجرى الباحث مقابلات مع عدد من المعلمين المشاركين في تطوير المناهج، وأظهرت النتائج أن المعلمين يساهمون في تقديم محتوى مقترح فقط، دون الاشتراك بباقي عناصر المنهاج.

وأجرى كل من محي وجبر(2017) دراسة هدفت التعرف على آراء المعلمين في تطوير المناهج الدراسية في البصرة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة جرى اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن (78.88%) من المعلمين يؤيدون تطوير المناهج الدراسية، وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عدة مقترحات وتوصيات.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها أكد على ضرورة تطوير المناهج من وجهة نظر المعلمين كدراسة محي وجبر (2017)، وبعضها أثبتت وجود تقصير في إشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج كدراسة شاور (Shawer,2017)، كما وأظهرت بعض الدراسات أن المعلمين بحاجة إلى تدريب وتأهيل على كيفية المشاركة في تطوير المناهج كدراسة اولورتيجيني (Oloruntegbe, 2011) ودراسة موكي(Mokua, 2010)، كما وبينت دراسة باهتزال (Bhusal,2015) أن عملية تطوير المناهج مركزية تقتصر على يد فئة معينة من أصحاب المناصب القيادية فقط.

وما يميز هذه الدراسة أنها تحاول الكشف عن إسهامات معلمي اللغة العربية في الأردن/ محافظة المفرق، في تطوير مناهج اللغة العربية وفق عدة متغيرات ذات علاقة وهي (الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، والتنفيذ ومواقف التدريس، والتقويم، والبحث العلمي).

مشكلة الدراسة

يشير الأدب التربوي إلى أن مناهج اللغة العربية تعاني قصورًا شديدًا في مراعاة خصوصياتها وطبيعة تعلمها (فقيه، 2016) وقد يعزى هذا القصور لعدة أسباب ومن بين هذه الأسباب التي لاحظها الباحثان _ من واقع عملهما في مناهج اللغة العربية وتطبيقه في الميدان_ أن تطوير مناهج اللغة العربية لا يراعي دور معلمي اللغة العربية في إعداد أو تطوير بمفهومه الواسع، ولذلك جاءت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

"ما مدى إسهامات معلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية في محافظة المفرق؟"

فرضيات الدراسة:

في ضوء السؤال السابق انبثقت عنه الفرضيات الآتية:

- لا يوجد إسهامات لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في **إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها** عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في **إعداد منهاج اللغة العربية** وتطويرها في محافظة المفرق تعزى للعمال الجنس (ذكر، أنثى).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في **إعداد منهاج اللغة العربية** وتطويرها في محافظة المفرق تعزى لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في **إعداد منهاج اللغة العربية** وتطويرها في محافظة المفرق تعزى للمستوى الذي يدرسه المعلم (أساسي، ثانوي)
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في **إعداد منهاج اللغة العربية** وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراة).

أهمية الدراسة:

ترتكز أهمية الدراسة في نتائجها المتوقعة وتتلخص بالآتي:

- إعطاء صورة واقعية عن درجة إشراك معلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق.
- تقديم بعض المقترحات والحلول التي قد تسهم تحسين إسهام معلمي اللغة العربية في تطوير مناهج اللغة العربية وتطويرها.
- تقدم الدراسة أداة مناسبة في تقييم إسهام معلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها وفق عدة متغيرات ذات علاقة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

قام الباحثان بالإجراءات الآتية تباعًا:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمناهج اللغة العربية وتطويرها؛ بناء أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية.
- عرض الأداة على عدد من المتخصصين وإبداء آرائهم من مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة والأخذ ببعض ملاحظاتهم
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية قصبة المفرق.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية عددها (20) معلما ومعلمة للتأكد من ثباتها.
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المحددة
- أخذ ملخص البيانات وإدخالها على برنامج (Spss) وإجراء التحليل الإحصائي المناسب لها. وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم توصيات.

التعريفات الإجرائية

إسهام: "أسهم في الأمر اشترك فيه، عاون، وأسهم في نجاح المهمة الموكلة إليه" (مصطفى، وآخرون، 2011). ويرى الباحثان أن المقصود بمصطلح الإسهام المشاركة الحقيقية في تطوير مناهج اللغة العربية أو أحد مراحله..

معلمو اللغة العربية: هم معلمو اللغة العربية للعام الدراسي 2019/2018 للمرحلتين الأساسية ممثلة بمعلمي ومعلمات الصف العاشر الأساسي، والمرحلة الثانوية ممثلة بمعلمي ومعلمات الصف الثاني عشر(التوجيهي) في محافظة المفرق وبمديريات التربية الثلاث الموجودة فيها.

تطوير المنهج: "عملية تهدف إلى تحسين ما بناءً على تقويم المنهج الذي أظهر حاجته إلى تعديل المضمون بالإضافة أو الحذف، وما أظهرته المؤشرات من ضرورة تغير جميع أو بعض عناصر المنهج، لرفع مستوى كفايته بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة" (البلوي، 11:2014)، فيما يرى الباحثان أن عملية تطوير مناهج اللغة العربية: عملية تحديث وتغيير تطال كل عناصر المنهاج بمفهومه الحديث، بما ينسجم مع الرؤى التربوية المستقبلية ويلبي النتاجات المتوخاة من المنهاج.

المتغيرات ذات العلاقة: يشير الباحثان في هذا المصطلح إلى خمس متغيرات ذات ارتباط **وثيق بإعداد وتطويرها وهي (الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية،** والتخطيط، والتنفيذ ومواقف التدريس، والتقويم، ومجال البحث العلمي).

مجتمع الدراسة وعينته

تكونت عينة الدراسة من (156) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المفرق، وبنسبة مئوية (15%)، جرى اختيارها بطريقة عشوائية من مدرسي الصف العاشر؛ ليمثلوا المرحلة الأساسية بافتراض أنهم لديهم الخبرة الكافية في التدريس الأساسي، ومدرسي مرحلة الثاني ثانوي بافتراض أنهم ذو خبرة عالية حتى تولوا تدريس هذه المرحلة، في منطقة محافظة المفرق للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018 م، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة.

الجدول (1): يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	73	46.8
	أنثى	83	53.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	127	81.4
	ماجستير	20	12.8
	دكتوراة	9	5.8
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	20	12.8
	من 6-10 سنوات	50	32.1
	اكثر من 10 سنوات	86	55.1
المستوى الذي يدرسه المعلم	أساسي	57	36.5
	ثانوي	99	63.5

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة للتعرف إلى الإسهامات الحقيقة لمعلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويريها في محافظة المفرق في ضوء بعض المتغيرات ذات العلاقة. وأعدت هذه الاستبانة بعد أن قيام الباحثين بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك لمعرفة تحديد مجالات الاستبانة وصياغة فقراتها.

معيار تصحيح الاستبانة

جرى اعتماد سلم ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا, غالبًا, أحيانًا, نادرًا, أبدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد جرى اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج: (من 1.00- 2.33 منخفض)، (من 2.34- 3.67 متوسط)، (من 3.68- 5.00 مرتفع) وهكذا. وقد جرى احتساب المقياس عبر استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (5)}} = 5\setminus 1\text{-}5 = 0.8$$

ومن ثم إضافة الجواب (0.8) إلى نهاية كل فئة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلم، ومن ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وجرى أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2): يبين معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المحور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية	0.91	0.87
التخطيط	0.93	0.83
التنفيذ ومواقف التدريس	0.90	0.80
التقويم	0.91	0.86
البحث العلمي	0.94	0.79
الدرجة الكلية	0.94	0.88

نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص (لا يوجد إسهامات لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

وللتأكد من صحة الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الاستبانة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (3): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور المحددة لإعداد منهاج اللغة العربية المتضمنة في الاستبانة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية	1.64	1.05	الخامس	منخفض
2	التخطيط	3.77	1.15	الثاني	مرتفع
3	التنفيذ ومواقف التدريس	4.25	0.86	الأول	مرتفع
4	التقويم	3.64	1.07	الثالث	متوسط
5	البحث العلمي	3.25	1.35	الرابع	متوسط
	الدرجة الكلية	3.31	1.03		متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.64-4.25)، حيث جاء محور التنفيذ ومواقف التدريس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (.254)،يليه محور التخطيط بمتوسط حسابي (3.77)، وجاء محور التقويم في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.64)، أما المرتبة الرابعة فقد كانت لمحور البحث العلمي وبمتوسط حسابي (3.25)، والمحور الخامس والأخير هو الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية وبمتوسط حسابي (1.64)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.31).

وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور على حده، حيث كانت على النحو الآتي، وقد جرى ترتيبها حسب رتبة متوسطاتها الحسابية:

المحور الأول: التنفيذ ومواقف التدريس

الجدول (4): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور التنفيذ ومواقف التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أحلل النصوص والتدريبات لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي المخطط لها	4.21	.87	الرابعة	مرتفع
2	أبسّط المعلومات والأفكار بوسائل الشرح والتفسير بما يتناسب وقدرات الطلبة	4.51	.78	الأولى	مرتفع
3	أوظّف خبرات الطلبة اللغويّة السابقة في تدريس الموضوعات الجديدة	4.32	.83	الثانية	مرتفع
4	اشجع الطلبة على استخدام اللغة الفصيحة في التواصل والتفاعل الصفيّ	4.23	.88	الثالثة	مرتفع
5	أكلف الطلبة بإنجاز تطبيقات لغويّة ذات صلة بحياتهم اليوميّة والعمليّة	3.99	.94	الخامسة	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.25	086		مرتفع

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.51-3.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أبسّط المعلومات والأفكار بوسائل الشرح والتفسير بما يتناسب وقدرات الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "أكلف الطلبة بإنجاز تطبيقات لغويّة ذات صلة بحياتهم اليوميّة والعمليّة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.99). وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التنفيذ ومواقف التدريس ككل (4.42).

المحور الثاني: التخطيط

الجدول (5): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة بمحور التخطيط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أحدد أخطاءً لغوية وطباعيّة أثناء التخطيط للتدريس وأقوم بتصويبها والتحقق من ذلك	3.64	1.19	الرابعة	متوسط
2	أقف على مواضع الحشو اللغويّ في الكتاب المدرسي وأخبر المسؤولين وأتصرف بما يقتضيه الموقف التدريسي	3.25	1.26	الخامسة	متوسط
3	اكمل النقص- حيثما وجد- في المحتوى وفِي الاسئلة والتدريبات بما يزيد من كفاءة مواقف التدريس وتفعيل أدوار الطلبة.	3.79	1.19	الثالثة	مرتفع
4	أربط بين الصور التوضيحيّة المقترحة في النصوص والتطبيقات والمعارف الأخرى ذات الصِّلة لمزيد من التكامل واستكمال النقص المعرفيّ اللازم للتدريس اللغويّ الفعّال.	3.93	1.11	الثانية	مرتفع
5	أقوم بإجراء الضبط اللغويّ لعدد من المفردات اللغوية بقصد مساعدة الطلبة على دقة اللفظ،أو بقصد بيان المعنى المستهدف، أو إزالة اللبس والغموض في غياب الضبط الكليّ أو الجزئيّ للصور الخطيّة موضع التعلم	4.25	.98	الأولى	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.77	1.15		مرتفع

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.25-4.25)، حيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "أقوم بإجراء الضبط اللغويّ لعدد من المفردات اللغوية بقصد مساعدة الطلبة على دقة اللفظ،أو بقصد بيان المعنى المستهدف، أو إزالة اللبس والغموض في غياب الضبط الكليّ أو الجزئيّ للصور الخطيّة موضع التعلم" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.25)، بينما جاءت الفقرة (2) ونصها "أقف على مواضع الحشو اللغويّ في الكتاب

المدرسي وأخبر المسؤولين وأتصرف بما يقتضيه الموقف التدريسي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25). وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (3.77).

المحور الثالث: التقويم

الجدول (6): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات التي حازتها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشارك في تقويم المحتوى اللغويّ المقترح في الكتب المقررة وفق معايير محددة.	2.89	1.34	الخامسة	متوسط
2	أدون ملحوظاتي اليوميّة عن المحتويات والمعالجات المقترحة في المناهج في سجل مدرسيّ خاص	2.92	1.26	الثانية	متوسط
3	أنوّع في أساليب القياس والتقويم بما يتواءم وطبيعة النتاجات والادعاءات المستهدفة.	3.91	1.02	الثالثة	مرتفع
4	أزوّد طلبتي بأشكال مختلفة من التغذيّة الراجعة أثناء تنفيذ المهمات والواجبات ذات الصّلة.	4.21	.86	الثانية	مرتفع
5	أطوّر اختبارات لغويّة تناسب الفروق الفرديّة بين الطلبة وتراعي النتاجات المستهدفة بالتقويم.	4.28	.84	الأولى	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.64	1.07		متوسط

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت م ابين (4.28-3.64)، حيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "أطوّر اختبارات لغويّة تناسب الفروق الفرديّة بين الطلبة وتراعي النتاجات المستهدفة بالتقويم." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها "أشارك في تقويم المحتوى اللغويّ المقترح في الكتب المقررة وفق معايير محددة." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (3.64).

المحور الرابع: مجال البحث العلمي

الجدول (7): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات مجال البحث العلمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أجري دراسات وأبحاث تجريبيّة لموضوعات وقضايا ذات علاقة بمفردات المحتوى المقرر	2.78	1.21	الخامسة	متوسط
2	أكلّف الطلبة بالبحث فرادى ومجموعات في المصادر العلميّة والشبكة العنكبوتيّة؛ لإثراء معلوماتهم حول قضايا محددة في منهاج اللغة العربية المقرر.	3.71	1.05	الأولى	متوسط
3	أوظّف نتائج دراسات وأبحاث لغويّة منشورة في تفسير وتعميق الوعي اللغوي لدى الطلبة.	3.18	1.16	الثالثة	متوسط
4	أشرك الطلبة في عمل مقابلات وحوارات مع المجتمع المحلي عبر مواقف حيّة وطبيعية	3.08	2.17	الرابعة	متوسط
5	أتعاون مع عدد من معلمي المواد الدراسية الاخرى من اجل متابعة الطلبة في مجال توظيف التعلم اللغوي وانتقال اثره لمواقف التعليم المختلفة	3.48	1.16	الثانية	متوسط
	الدرجة الكلية	3.25	1.35		متوسط

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.71-2.78)، حيث جاءت الفقرة (2) والتي تنص على "أكلّف الطلبة بالبحث فرادى ومجموعات في المصادر العلميّة والشبكة العنكبوتيّة؛ لإثراء معلوماتهم حول قضايا محددة في منهاج اللغة العربية المقرر." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.71)، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها "أجري دراسات وأبحاث تجريبيّة لموضوعات وقضايا ذات علاقة بمفردات المحتوى المقرر" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (2.78).

المحور الخامس: الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية

الجدول (8): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات محور الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشارك في لجان وضع الإطار العام لمناهج اللغة العربية وتقويمها	1.66	1.01	الثانية	منخفض
2	أشارك في لجان تأليف النصوص ومعالجتها وتنظيمها في الكتاب المدرسي المقرر	1.42	.86	الخامسة	منخفض
3	أشارك في لجان تجريب الوحدات الدراسية وتقويمها بالتطبيق الميداني وإبداء الرأي في مدى صلاحيتها وملاءمتها للطلبة المستهدفين.	1.58	1.02	الثالثة	منخفض
4	أشارك في حلقات النقاش التي يعقدها أعضاء المناهج ومشرفو اللغة العربية في مديرية التربية بقصد تقويم المناهج وتطويرها.	1.98	1.32	الأولى	منخفض
5	أشارك في وضع الأدلة الخاصة بتخطيط مواقف التدريس اللغويّ وتنفيذيها وتقويمها سواء أكانت عملية أم إلكترونية.	1.56	1.01	الرابعة	منخفض
	الدرجة الكلية	1.64	1.05		منخفض

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.98-1.42)، حيث جاءت الفقرة (4) والتي تنص على "أشارك في حلقات النقاش التي يعقدها أعضاء المناهج ومشرفو اللغة العربية في مديرية التربية بقصد تقويم المناهج وتطويرها." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (1.98)، بينما جاءت الفقرة (2) ونصها "أشارك في لجان تأليف النصوص ومعالجتها وتنظيمها في الكتاب المدرسي المقرر" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.42) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (1.42).

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للجنس (ذكر، أنثى).

الجدول (9): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الإسهام الفعلي في إعداد منهاج اللغة العربية حسب متغير الجنس

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	ذكر	74	1.64	..84
	أنثى	82	1.64	.89
	المجموع	156	1.64	.87
التخطيط	ذكر	74	3.6	.87
	أنثى	82	3.9	.88
	المجموع	156	3.7	.89
التنفيذ ومواقف التدريس.	ذكر	74	4.0	.62
	أنثى	82	4.4	.62
	المجموع	156	4.2	.64
التقويم	ذكر	74	3.4	.78
	أنثى	82	3.8	.70
	المجموع	156	3.6	.77
مجال البحث العلمي	ذكر	74	3.1	1.0
	أنثى	82	3.3	.87
	المجموع	156	3.2	.95
الدرجة الكلية	ذكر	74	3.1	.55
	أنثى	82	3.4	.58
	المجموع	156	3.3	.58

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الإسهام الفعلي في تأليف كتب اللغة العربية بسبب اختلاف فئات متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول (10)

الجدول (10): يبين اختبار "ت" لأثر الجنس على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها

المحور		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفعلي الاشتراك تأليف في المباشر والمواد الكتب التعليمية	ذكر	74	1.6459	.84888	-.003-	154	.998
	اناث	82	1.6463	.89293			
التخطيط	ذكر	74	3.6270	.87731	-2.015-	154	.046
	أنثى	82	3.9122	.88727			
ومواقف التنفيذ التدريس	ذكر	74	4.0757	.62347	-3.411-	154	.001
	أنثى	82	4.4171	.62476			
التقويم	ذكر	74	3.4162	.78601	-3.660-	154	.000
	أنثى	82	3.8537	.70697			
مجال البحث العلمي	ذكر	74	3.1324	1.03859	-1.493-	154	.137
	أنثى	82	3.3610	.87175			
المجموع	ذكر	74	3.1795	.55121	-2.829-	154	.005
	أنثى	82	3.4380	.58646			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعدادا مناهج اللغة العربية وتأليف الكتب في كل من (الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، ومواقف الدرس والتنفيذ، والبحث العلمي). فيما ظهر فرق لصالح الإناث في محور التقويم والأداء الكلي لإسهام معلمي اللغة العربية في قصبة المفرق في تأليف وتطوير مناهج اللغة العربية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

الجدول (11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإسهامات معلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في المفرق حسب متغير سنوات الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	من 1-5 سنوات	20	1.3	.77
	من 6-10 سنوات	50	1.8	.95
	اكثر من 10 سنوات	86	1.6	.82
	المجموع	156	1.6	.86
التخطيط	من 1-5 سنوات	20	3.8	1.05
	من 6-10 سنوات	50	3.7	.85
	اكثر من 10 سنوات	86	3.7	.88
	المجموع	156	3.7	.89
التنفيذ ومواقف التدريس.	من 1-5 سنوات	20	4.3	.68
	من 6-10 سنوات	50	4.3	.57
	اكثر من 10 سنوات	86	4.2	.68
	المجموع	156	4.2	.64
التقويم	من 1-5 سنوات	20	3.5	.92
	من 6-10 سنوات	50	3.7	.78
	اكثر من 10 سنوات	86	3.6	.68
	المجموع	156	4.2	.64
مجال البحث العلمي	من 1-5 سنوات	20	3.0	1.0
	من 6-10 سنوات	50	3.4	.90
	اكثر من 10 سنوات	86	3.2	.97
	المجموع	156	3.2	.95
الدرجة الكلية	من 1-5 سنوات	20	3.2	.71
	من 6-10 سنوات	50	3.3	.54
	اكثر من 10 سنوات	86	3.2	.57
	المجموع	156	3.3	.58

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الإسهام الفعلي في تأليف كتب اللغة العربية بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (12)

الجدول (12): يبين تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	بين المجموعات	2.804	2	1.402	1.876	.157
	داخل المجموعات	114.383	153	.748		
	الكلي	117.188	155			
التخطيط	بين المجموعات	.160	2	.080	.100	.905
	داخل المجموعات	122.957	153	.804		
	الكلي	123.117	155			
التنفيذ ومواقف التدريس.	بين المجموعات	.331	2	.165	.394	.675
	داخل المجموعات	64.195	153	.420		
	الكلي	64.526	155			
التقويم	بين المجموعات	.337	2	.168	.278	.758
	داخل المجموعات	92.691	153	.606		
	الكلي	93.028	155			
مجال البحث العلمي	بين المجموعات	1.940	2	.970	1.057	.350
	داخل المجموعات	140.389	153	.918		
	الكلي	142.329	155			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.504	2	.252	.739	.479
	داخل المجموعات	52.136	153	.341		
	الكلي	52.640	155			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لسنوات الخبرة في جميع المحاور وفي الأداة ككل، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في

الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في تأليف المناهج في محافظة المفرق لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للمستوى الذي يدرسه المعلم (أساسي، ثانوي)

الجدول (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الإسهام الفعلي في إعداد منهاج اللغة العربية حسب متغير المستوى الذي يدرسه المعلم

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	أساسي	57	1.49	.72
	ثانوي	99	1.7	.93
	المجموع	156	1.64	.86
التخطيط	أساسي	57	3.5	.78
	ثانوي	99	3.8	.93
	المجموع	156	3.7	.89
التنفيذ ومواقف التدريس.	أساسي	57	4.2	.71
	ثانوي	99	4.2	.60
	المجموع	156	4.2	.64
التقويم	ذكر	57	3.6	.79
	أساسي	99	3.6	.76
	ثانوي	156	3.6	.77
مجال البحث العلمي	أساسي	57	3.1	.87
	ثانوي	99	3.3	1.0
	المجموع	156	3.2	.95
الدرجة الكلية	أساسي	57	3.2	.53
	ثانوي	99	3.3	.60
	المجموع	156	3.3	.58

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات التطويرية للاستثمار في رأس المال البشري من خلال التدريب التربوي بمنطقة مكة

المكرمة في ضوء رؤية المملكة 2030م بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت" الجدول (15).

الجدول (14): يبين نتائج اختبار "ت" لأثر المستوى الذي يدرسه المعلم على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها

المحور		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفعلي الاشتراك في المباشر الكتب تأليف والمواد التعليمية	أساسي	57	1.4912	.72906	-1.699-	154	.091
	ثانوي	99	1.7354	.93277			
التخطيط	أساسي	57	3.5930	.78646	-1.974-	154	.050
	ثانوي	99	3.8828	.93373			
ومواقف التنفيذ التدريس	أساسي	57	4.2175	.71542	-1.974-	154	.050
	ثانوي	99	4.2768	.60387			
التقويم	اساسي	57	3.6140	.79629	-.392-	154	.696
	ثانوي	99	3.6646	.76549			
مجال البحث العلمي	أساسي	57	3.1509	.87365	-1.006-	154	.316
	ثانوي	99	3.3111	1.00335			
المجموع	أساسي	57	3.2133	.53806	-1.669-	154	.097
	ثانوي	99	3.3741	.60180			

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى لأثر المستوى الذي يدرسه المعلم على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في تأليف وتطوير مناهج اللغة العربية.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)

الجدول (15): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإسهامات معلمي اللغة العربية في المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها وفق متغير المؤهل العلمي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	بكالوريوس	127	1.6	.87
	ماجستير	20	1.6	.68
	دكتوراة	9	2.1	1.0
	المجموع	156	1.6	.86
التخطيط	بكالوريوس	127	3.7	.85
	ماجستير	20	4.1	.86
	دكتوراة	9	3.8	1.3
	المجموع	156	3.7	.89
التنفيذ ومواقف التدريس.	بكالوريوس	127	4.2	.63
	ماجستير	20	4.4	.55
	دكتوراة	9	4.1	.89
	المجموع	156	4.2	.64
التقويم	بكالوريوس	127	3.6	.77
	ماجستير	20	3.7	.73
	دكتوراة	9	3.6	.92
	المجموع	156	3.6	.77
مجال البحث العلمي	بكالوريوس	127	3.2	.94
	ماجستير	20	3.1	1.0
	دكتوراة	9	3.0	1.1
	المجموع	156	3.2	.95
الدرجة الكلية	بكالوريوس	127	3.2	.57
	ماجستير	20	3.4	.50
	دكتوراة	9	3.3	.82
	المجموع	156	3.3	.58

يبين الجدول (15) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد وتطوير مناهج اللغة

العربية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (16).

الجدول (16): يبين تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	بين المجموعات	2.072	2	1.036	1.377	.255
	داخل المجموعات	115.116	153	.752		
	الكلي	117.188	155			
التخطيط	بين المجموعات	2.951	2	1.476	1.879	.156
	داخل المجموعات	120.166	153	.785		
	الكلي	123.117	155			
التنفيذ ومواقف التدريس.	بين المجموعات	1.279	2	.639	1.547	.216
	داخل المجموعات	63.247	153	.413		
	الكلي	64.526	155			
التقويم	بين المجموعات	.162	2	.081	.134	.875
	داخل المجموعات	92.865	153	.607		
	الكلي	93.028	155			
مجال البحث العلمي	بين المجموعات	.457	2	.228	.246	.782
	داخل المجموعات	141.872	153	.927		
	الكلي	142.329	155			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.307	2	.153	.448	.639
	داخل المجموعات	52.333	153	.342		
	الكلي	52.640	155			

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لسنوات الخبرة في جميع المحاور وفي الأداة ككل.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور التنفيذ، ومواقف الدرس المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية كان تقديره مرتفعًا بجميع فقراته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ وقد يعزى ذلك إلى قدرة معلمي اللغة العربية على تحديث وابتكار أساليب تدريسية تمكنهم من إدارة المواقف التعليمية بثقة واقتدار. ويؤكد أن معلمي اللغة العربية منحوا أنفسهم تقديرات عالية في التطبيق الفعلي وسمات المعلم الفعّال (خضير، وآخرون، 2012).

وقد يعزى التقدير المرتفع إلى أن شخصية المعلم وسماته وممارساته التنظيمية والفنية إدارته لاستراتيجيات السلوك الصفي وتفاعل جميع ما سبق أدى إلى إنجاح مواقف التدريس؛ التي أدت إلى إقامة علاقات طيبة بين الطلبة والمعلمين، ويقود ذلك جميعه تخطيط وتنفيذ جيدين للمواقف التعليمية (الغوبين، 2006).

وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة (خضير، وآخرون، 2012) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية في المملكة الأردنية يتمتعون بتقديرات مرتفعة في المهارات الأساسية للمعلم الفعّال.

وأظهرت النتائج أن إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور التخطيط المتعلق بإعداد تطوير مناهج اللغة العربية قد بلغ تقديره الكلي على مرتفع، بينما تراوحت فقرات المحور ذاته بين المرتفع والمتوسط؛ وقد يعزى ذلك إلى أن التخطيط ركيزة أساسية من ركائز العمل التربوي، ومن البديهي أن تكون علاقة هذا المحور مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمحور التنفيذ فتحسين التنفيذ نتيجة حتمية لإجادة التخطيط. فالدرس الناجح يكون وراءه معلم ناجح أعدّ دروسه بشكل جيد، وخطط لها بشكل دقيق، وواضح من حيث تحديد الأهداف وتحليل المحتوى واختيار الأدوات (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، 2014)

وتشير النتائج أيضًا إلى أن إسهامات معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور التقويم المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية قد بلغ تقديره الكلي متوسط فيما تراوحت فقراته بين المتوسط والمرتفع؛ وقد يعزى ذلك إلى دراية المعلمين وإدراكهم لأهمية التقويم في العملية الدراسية وتكاملية هذا المحور مع ما سبقه من محاور (تخطيط، وتنفيذ). ويشير (وجدي، والوناس، 2017) إلى أن التقويم أحد أهم المداخل لتطوير التعليم؛ لأن التقويم يقيس أثر ما خطط له، وآليات التنفيذ، ويبين نقاط الضعف والقوة.

كما وتشير النتائج أيضًا إلى أن إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور البحث العلمي المتعلق بإعداد وتطوير المناهج قد بلغ المستوى المتوسط وكذلك جميع فقرات

المحور ذاته، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين ووعيهم بأهمية تمكين الطلاب من مهارات البحث العلمي، وكذلك إدراكهم الصلة الوطيدة بين تلك المهارات وتعلم اللغة العربية بشتى مهاراتها على وجه الخصوص.

وتشير النتائج إلى أن إسهام معلمي اللغة العربية في محور التأليف الفعلي المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية من كتب وأدلة وتدريبات، قد بلغ مستوى منخفضًا وكذلك جميع فقراته، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفر الوقت الكافي للمعلم في ظل الواجبات التي يقوم فيها وخاصة أن إعداد المناهج وتطويرها يتزامن في العادة مع أوقات التدريس الفعلي في المدارس.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى قلة التعزيز والتحفيز لمعلمي اللغة العربية على الاشتراك الفعلي بالتأليف الفعلي في المواد الدراسية، وقد لاحظ الباحثان ذلك بحكم معرفتهما ومجال عملهما الميداني، وقد يكون لعدم دراية المعلمين بالعمليات التي يمر بها إعداد المناهج وآليات اختيار المحتوى التعليمي المناسب، وما يتبعه من عمليات قد حدت من مشاركتهم في التأليف الفعلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة (Oloruntegbe, 2011) التي أوضحت أن المعلمين بحاجة إلى تدريب وتأهيل على كيفية المشاركة في إعداد المناهج ودراسة(Mokua, 2010)، ونتائج دراسة (Bhusal,2015) اللتان أكدتا على أن عملية تطوير المناهج مركزية تقتصر على يد فئة معينة من أصحاب المناصب القيادية فقط، وكذلك تتفق مع ما وصلت إليه دراسة(Shawer,2017) التي أثبتت وجود تقصير في إشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بالآتي:

- تزويد القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بنتائج البحث.
- الاهتمام بجميع المحاور الواردة في الاستبانة أثناء تطوير مناهج اللغة العربية وتنفيذها؛ وذلك لرفع تقديراتها الإحصائية؛ للوصول إلى أعلى مراتب الاستثمار في التدريب.
- إجراء مسح ميداني حقيقي لتحديد الطرائق والسبل التي تضمن المشاركة الحقيقية لمعلمي اللغة العربية في إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية.
- تحديد مكان وزمان لإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية بحيث يكونان ملائمين لجميع المعلمين لضمان مشاركة اكبر عدد منهم.
- استخدام وسائل وطرائق واستراتيجيات حديثة في التواصل مع المعلمين، ومناقشة مفردات مناهج اللغة العربية معهم.

المراجع باللغة العربية:

البلوي، شومه. (2014). **تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤى مستقبيلة)**. جامعة تبوك.

بومعراف، نسيمة، وشفيق، ساعد. (2018). **تطوير المناهج التربوية**. مختبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة/ جامعة بسكرة (17).

خضير، رائد، والخوالدة، محمد، ومقابلة، نصر، وبني ياسين، محمد. (2012). خصائص معلم اللغة العربية الفعّال. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 8(2).167-181.

العاجز، فؤاد، واللوح، عصام، والأشقر، ياسر. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة. **مجلة العلوم الإسلامية.** 18 (2). 1-59.

الفقيه، أحمد. (2016). **تصميم منهج اللغة العربية لمراحل التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة**. المؤتمر الدولي السادس للغة العربية. 160-165.

آل لوتاه، سعيد. (2008). **تحديث التعليم وتطوير المناهج**. الخليج العربي بين المحافظة والتغيير (31 مارس-2 أبريل 2018).

محمد، مصطفى. (2011). **تطوير مناهج اللغة العربية- رؤية مستقبلية**- اللسان العربي 66. 241-261.

محمود، شوقي. (2009). **تطوير المناهج رؤية معاصرة**. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.

محي، مائدة، وجبر، ندية. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، 42. 1-20.

مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد. (2011). **المعجم الوسيط**، ط5، دار الشروق الدولية: مصر.

المراجع باللغة الإنجليزية

Aggarawal, J. C. (2009). *Principles methods and techniques of teaching* (2nd Ed.).

bhusal, P. Y. (2015). *Teachers' Participation in Curriculum Development Process*, Doctoral dissertation, Kathmandu University Dhulikhel, Nepal.

Boudersa, N. (2016). The *Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices*. Research gate.

Carl, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Cape Town, South Africa: Juta and Company Ltd.

Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of curriculum studies*, 46(1), 33-57.

Janh. (2012). *What makes alobal teacher? Last visist* 12/ 11/ 2012 on line at: www.ph.answers.yahoo.com/question/index?guid=2008092901234AAnTgpk.Adelabu.

Mokua, B. (2010). *An evaluation of the curriculum development role of teachers as key agents in curriculum change* (Doctoral dissertation, North-West University).

Oloruntegbe, K.O. (2011). Teachers' involvement, commitment and innovativeness in curriculum development and implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 443-449.

Patankar, D. P. & Jadhav, M. (2013). *Role of teachers' in curriculum development for teacher education*. In Being a paper delivered at the National Conference on Challenges in Teacher Education, physical education and sports

Pinar, W.F. (2012). *What is curriculum theory?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.

الإدارة التربوية لدى مديري المدارس: المفهوم والأسس والأهداف

عامر عقلة قعايمة*

تاريخ الاستلام 2020/3/23 تاريخ القبول 2020/7/20

ملخص

تعد الإدارة التربوية أحد المداخل الحديثة في العملية التعليمية وقد زادت أهميتها في الوقت الذي تسعى فيه مؤسسات التعليم إلى اعتماد المدخل التربوي وتفعيله في عملية التعليم، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإدارة التربوية لدى مديري المدارس مع بيان الأسس والأهداف التي قامت عليها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل الوصول إلى هدف الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها، أهمية المدخل التربوي في العملية التعليمية، وأن هناك عدة أسس لا بد أن تتوفر لدى مديري المدارس ليتمكنوا من النجاح في الإدارة التربوية، وأن أهم الأسس التي يحتاجها مدير المدرسة ليحقق النجاح في إدارته أن يلتزم القدوة الحسنة، وأن يكون مدركًا لعملية الإدارة الحديثة وما تتطلبه من مقومات معينة، وتوصي الدارسة بضرورة تفعيل المدخل التربوي في العملية التعليمية والعمل على تهيئة مديري المدارس بشكل كامل ليمكنوا من القيام بأدوارهم وفق شروط المدخل التربوي.

الكلمات المفتاحية: الإدارة التربوية، مديرو المدارس، الإدارة، التربية، أسس وأهداف الإدارة التربوية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

*

Educational Administration for School Principals: Concept, Basis, and Objectives

Amer O. Ga'imeh

Abstract

The educational administration is one of the modern approaches to the educational process, and its importance lies in the time when educational institutions seek to adopt the educational approach and activate it in the education process. The study aims to recognize the Educational administration for school managers and showing its importance. The study used the descriptive analytical approach in order to reach the aim of the study, and the study has reached several results, the most important One of which is the importance of the educational entrance in the educational process. there are several foundations that schools must have in order to be able to succeed in educational management, And that the most important foundations that the principal of the school needs in order to achieve success in its management is to adhere to a good example, and be aware of the process of modern management and what it requires of certain constituents, and the study recommends the necessity of activating the educational entrance in the educational process and work to prepare school principals fully so that they can play their roles according to conditions The educational entrance.

Keywords: Educational administration, School administrators, Administration, Education, Foundations and objectives of educational administration.

مقدمة:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد...

فمن الحقائق الثابتة أن التعليم يشهد في الوقت الراهن تطورات كبيرة على كافة الأصعدة التربوية والتكنولوجية، ولم تعد العملية التعليمية عملية بسيطة بل أصبحت عملية متداخلة وثيقة الصلة بتخصصات أخرى.

وحتى تؤتي العملية التعليمية ثمارها لا بد من تضافر الجهود بين أطرافها أو العوامل الفعالة فيها، فلا يمكن أن تنجح العملية التعليمية في حالة إغفال أحد أركانها.

ومن أهم عناصر نجاح العملية التعليمية الجانب المتعلق بإدراة المؤسسات التعليمية، وتكمن أهمية الإدارة التعليمية في أنها تقوم على تنظيم العملية التعليمية بشكل كامل وتضطلع بدور

التخطيط والإشراف والتقييم والتقويم، وفي حالة ما إذا كانت الإدارة التعليمية هشة وضعيفة وغير قادرة على ضبط العملية التعليمية فإن ذلك سيتبع فشلًا ربما يقضي على العملية التعليمية برمتها.

من هذا المنطلق فقد تعددت مداخل الإدارة المدرسية وظهر ما يعرف بالمدخل التربوي حيث تقوم الإدارة في هذا المدخل على العناية بالأسس والقواعد التربوية من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية.

إن الإدارة التربوية تقوم على مجموعة من الأسس والقواعد وتسعى إلى تحقيق بعض الأهداف الموضوعة لها بدقة خاصة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

وحتى يتمكن مديرو المدارس من تخريج أجيال واعية مدركة لما يحاك لها فلا بد أن لدى المديرين الوعي الكافي لتفعيل دور التربية في عملية الإدارة وهذا ما سيركز عليه بحثنا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تتناول الدراسة أحد أهم المداخل التربوية في عمليات الإدارة وهو المدخل التربوي الذي أثبت نجاحه في تحقيق أهداف العملية التعليمية.
2- لقد أصبحت الإدارة التربوية من الأهمية بمكان في ظل الغزو الفكري الذي يعاني من مجتمعنا العربي، فأصبحت الحاجة ماسة للرجوع إلى تعاليم ديننا الحنيف وعاداتنا وتقاليدنا العريقة.
3- تعتبر المدرسة هي المكان الذي يربي ويخرج الأجيال فكان لازامًا على مديري المدارس إدراك الدور الكبير للإدارة التربوية في تخريج أجيال واعية.
4- تزداد الدراسة أهمية في ضوء تناولها أبرز الأسس التي تقوم عليها الإدارة التربوية، وتناولها كذلك الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

مشكلة الدراسة:

من المعلوم أن المدرسة من أبرز وسائط التربية حيث يمكث الطالب فيها فترات طويلة على مدار اليوم ومدار تحصيله العلمي، وقد جدت بعض المستجدات الفكرية التي جعلت الطلاب يعيشون في معزل عن واقع الأمة الإسلامية كما تفشت بعض العادات السلبية بين مجتمع الطلاب، وهذا يستدعي تفعيل دور التربية في المدارس لمعالجة الخلل الواقع في المدارس، كما أن الإدارة في حد ذاتها علم وفن ولا بد أن يتحلى مديرو المدارس بفنيات الإدارة التربوية التي تمكنهم من النجاح في مهمتهم الإدارية والتربوية.

وتسعى الدراسة الحالية لتناول أسس الإدارة التربوية وأهدافها لدى مديري المدارس للتغلب على مشكلات الإدارة وكذلك التغلب على ضعف الاتجاه القيمي لدى طلاب المدارس.

ولتحقيق ذلك فإن الدراسة الحالية تطرح تساؤلًا رئيسًا مفاده، ما هي أسس وأهداف الإدارة التربوية لدى مديري المدارس؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

1- ما مفهوم الإدارة التربوية؟
2- ما هي الأسس التي تقوم عليها الإدارة التربوية لدى مديري المدارس؟
3- ما هي الأهداف التي تسعى الإدارة التربوية لتحقيقها؟
4- هل هناك ارتباط بين الإدارة التربوية وتعاليم الإسلام الحنيف؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية.

1- التعرف على مفهوم الإدارة التربوية.
2- بيان الأسس التي تقوم عليها الإدارة التربوية.
3- التعرف على الأهداف التي تسعى الإدارة التربوية لتحقيقها لدى مديري المدارس.
4- بيان مدى العلاقة بين الإدارة التربوية وتعاليم الإسلام.

منهج الدراسة:

سأتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من تناول مفهوم وأسس وأهداف الإدارة التربوية لدى مديري المدارس وتحليلها مع إتباع ذلك بالنقد والترجيح.

خطة الدراسة:

قسمت هذه الدراسة إلى مقدمة وثلاثة مطالب وخاتمة.

المقدمة: فيها التعريف بموضوع الدراسة.

المطلب الأول: تحرير المصطلحات.

المطلب الثاني: أسس الإدارة التربوية لدى مديري المدارس.

المطلب الثالث: أهداف الإدارة التربوية لدى مديري المدارس.

الخاتمة: بها النتائج والتوصيات.

المطلب الأول: تحرير المصطلحات

إن تحرير المصطلحات من الأهمية بمكان فمن خلاله تتضح المفردات وتبرز دلالتها وإذا أردنا الوقوف على حقيقة أي مصطلح فلا بد من تحرير المراد به وفيما يلي سأقوم بتحرير مصطلح الإدارة التربوية في اللغة والاصطلاح.

أولًا: مفهوم الإدارة.

لغة:

بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية تبين أن كلمة الإدارة مشتقة من الفعل أدار يقال أدار الشيء: جعل حركاته تتواتر بعضها في إثر بعض، جعله يدور "أدار الآلة- أدار محرك السيارة: شغله، جعله يدور ويعمل"، دوره، جعله على شكل دائرة "أدار البناء"، أدار العمامة حول رأسه: لفها، أدار الرأي أو الفكرة أو نحوهما: قلبه في ذهنه، أحاط به.[1]

والمتمعن في كلمة إدارة يجدها تعني خدمة الآخرين في المقام الأول والقيام على مصالحهم فالإدارة ليست تشريف كما يظن البعض بل هي تكليف في المقام الأول.

اصطلاحًا:

تعرف الإدارة اصطلاحًا عدة تعريفات من أبرزها:

- هي ذلك النشاط الذي يهدف إلى تحقيق نوع من التنسيق والتعاون بين جهود عدد من الأفراد من أجل تحقيق هدف عام.[2]
- توجيه وتسيير أعمال المشروع بقصد تحقيق أهداف محددة، ويقوم شاغلو هذه الوظيفة بالتخطيط ورسم السياسات والتنظيم والتوجيه والرقابة.[3]

وقد ذكر الدكتور جودت عزت عدة تعريفات للإدارة على النحو التالي:

- الإدارة هي: تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف مرغوبة.
- هي: عملية تكامل الجهود الإنسانية من أجل الوصول إلى هدف مشترك.
- الترتيب والتنظيم من أجل تحقيق أهداف معينة.
- تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد من العاملين من أجل تحقيق هدف معين بأقل جهد، وأسرع وقت، وأفضل نتيجة.
- نشاط يعتمد على التفكير والعمل ويتعلق بإثارة وتحفيز العاملين لتحقيق أهداف مشتركة باستخدام الموارد والامكانات المادية المتاحة وفقا للأسس والقواعد العملية.

- إنها عملية تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة مجهوداتهم. [4]

إن التعريفات السابقة تظهر أن عملية الإدارة ليست عملية عشوائية بل هي عملية تقوم على أسس وقواعد وتسعى لتحقيق أهداف معينة وفي حالة تخلف قاعدة من قواعدها فلن تنجح في تحقيق المراد.

ثانيًا: مفهوم التربية.

لغة:

بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية فإن كلمة التربية مشتقة من الفعل ربَّى، يقال: ربيته وتربيته، إذا غذوته. وهذا مما يكون على معنيين: أحدهما: النماء، لأنه إذا ربي نما وزكا وزاد. والمعنى الآخر من ربيته من التربيب. [5]

اصطلاحًا:

عرفت التربية اصطلاحًا بعدة تعريفات من أبرزها:

- التربية هي عملية إعداد المواطن الذي يستطيع التكيف مع المجتمع الذي ينشأ فيه ولذلك فهي تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية في أدوار المطاوعة الأولى تشكيلا يقوم على أساس ما يسود المجتمع من تنظيمات سياسية واجتماعية واقتصادية ولهذا كان لابد للإطار الثقافي الذي يقوم على المجتمع من أن يحدد أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها بحيث لا تخرج عن هذا الإطار إلا تطويرا وتقدما به في عملية زيادة آخذة بيد المجتمع نحو مستقبل أفضل.[6]
- التربية هي تلك العملية التي"تقوم على أساس تنمية القدرات الكامنة لكل شخص أكثر ما يمكن، وفي نفس الوقت كفرد وعضو في مجتمع أساسه التضامن، ولا يمكن فصل التربية عن تغيير المجتمع لأنها تشكل قوة واحدة منه، ويجب إعادة النظر في أهداف التربية وطرائقها كلما تنامت معارفنا عن الطفل والإنسان والمجتمع.[7]
- التربية هي "تنمية الإنسان في أبعاده الستة: الروحي، البيولوجي، العقلي، والمعرفي، الانفصالي العاطفي، السلوكي والأخلاقي والاجتماعي في إطار بعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته للوصول بالإنسان نحو الكمال، ضمن مجتمع متضامن قائم على قيم ثابتة"[8]

ويظهر من التعريفات السابقة أن هدف التربية تنمية قدرات الفرد والمساهمة في دفع عجلة التنمية في المجتمعات، وقد أصبحت التربية من العلوم بالغة الأهمية التي تتصل بكثير من العلوم والمجالات لأهميتها الكبيرة في الإدارة بالقيم في عصر المتغيرات.

ثالثًا: مفهوم الإدارة التربوية.

بعد تعريف الإدارة والتربية في كل من اللغة والاصطلاح أنتقل إلى تعريف الإدارة التربوية كمصطلح إضافي حيث عرفت عدة تعريفات من أبرزها ما يلي:

- الإدارة التربوية هي:"مجموعة متشابكة من العمليات التي تسعى إلى تحقيق أهداف التربية، وهي نظام له أنظمته الفرعية التي تتفاعل مع بعضها؛ من أجل تحقيق الأهداف التي وضعتها الإدارة التربوية"[9]
- وعرفت بأنها: تنظيم جهود العاملين في المجال التربوي وتنسيقها؛ لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل بالفرد وبذويه وبيئته.[10]
- الإدارة التربوية: هي مجموعة العمليات والاجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم ميعن، للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوية الشامل وعلاقاته بالمجتمع. [11]
- وعرفت كذلك بأنها: كل ما يسهم في عملية التربية والتعليم في المستويات والمحاور المختلفة (تخطيطا، وتشريعا، وتنفيذا)، شاملا كل من يستطيع الإسهام فيها، عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة؛ لتحقيق أهداف التربية بالأسلوب الملائم للمجتمع وتطلعاته وقيمه. [12]

لقد أظهرت تلك التعريفات أن الإدارة التربوية عمليات منظمة ومحددة تتم وفق قواعد ثابتة ومنطلقها الأساسي ما تمليه قواعد التربية على المجتمع.

كما أن الإدارة التربوية عملية يتوقف مدى نجاها على مدى المشاركة في اتخاذ القرارات، لتكون بذلك عملية شاكلة لجوانب متعددة أبرزها: والتعليم، والتعلم، وتوجيه نشاطاتها وما ترتبط بها من مناهج وفعاليات وعلاقات نحو تحقيق أهداف اجتماعية واقتصادية وسياسية، لتكون بذلك نظاما تربويا على مستوى الدولة والمجتمع بما فيه من مدارس ومؤسسات تربوية وخدمات تعليمية وصحافة وإعلام، وما يحكم ذلك كله من تشريعات وقوانين، ومن ناحية أخرى فإن الإدارة التربوية تتضمن العلاقات البشرية الفعالة، وتنظيمات لاختيار الموظفين وتعيينهم أو فصلهم، بإضافة إلى الخطط والوسائل لتعليم الطلاب والاستجابة لحاجاتهم ورغباتهم، وإيجاد جو ودي مع المجتمع، والقيام بالقيادة التربوية لذلك المجتمع، وعنايتها بنمو وسعادة القائمين بأي دور فيها.[13]

ولأن الإسلام يهتم بالجانب التربوي فقد ظهرت الإدارة التربوية التي تنطلق من مباديء الإسلام وشرائعه وقد عرفت الإدارة التربوية الإسلامية بأنها: مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها وتستند إلى المبادي والتعاليم التي جاء بها الإسلام، ويتم بواسطتها استخدام الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة؛ بقصد تحقيق أغراض التربية الإسلامية. [14]

وعرفت بكذلك بأنها تلك الإدارة التي يتمسك العاملون فيها بقيم الإسلام من أيمان وصدق وعلم، وتستفيد من الكسب البشري في كل العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وغيره. [15]

وحتى تتم الفائدة أرى أنه من الأهمية بمكان أن أعرف بالإدارة المدرسية على اعتبار أنها المحور الذي يتم تطبيق الإدارة حوله وقد عرفت الإدارة المدرسية بأنها تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية ابنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها. [16]

إن الإدارة المدرسية والإدارة التربوية وثيقتا الصلة وربما يعينان نفس الشيء، إلا أن الذين يفضلون استخدام مصطلح الإدارة التربوية يتماشون مع الاتجاهات الحديثة، باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم الذي هو جزء من النظام التربوي وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الشاملة، بينما يفضل آخرون مصطلح الإدارة التعليمية على أنها أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة والإحصائية، ويبقى الفيصل بين الاستخدامين راجع إلى جمهور المربين والعاملين في مجال التربية من حيث الوظيفة والاستخدام. [17]

وبالجملة يمكن القول إن الإدارة التربوية أصبحت من المداخل اللازمة في عمليات الإدارة المدرسية وقد أثبتت جدراتها في كثير من التطبيقات المعاصرة كما أن الإدارة التربوية تقوم على أسس معروفة وتسعى لتحقيق أهداف معينة وهذا ما سأقوم بتناوله في المطلبين التاليين.

المطلب الثاني: أسس الإدارة التربوية لدى مديري المدارس

سبق الإشارة إلى أن الإدارة التربوية تقوم على أسس وقواعد تضبطها، كما أنها وثيقة الصلة بالإدارة المدرسية، ولأن موضوع بحثنا الإدارة التربوية لدى مديري المدارس فلا بد أن نتناول الإدارة المدرسية مع التربوية في سياق واحد.

إن الإدارة المدرسية فرع من فروع الإدارة التعليمية وتهدف إلى تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد من العاملين في المدرسة من أجل تحقيق هدف معين، بأقل جهد، وأسرع وقت، وأفضل نتيجة، وقد تغيرت أهداف الإدارة المدرسية واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد

مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة سيرا رتيبا وفق قواعد وتعليمات معينة تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية، بل أصبحت تعني بالنواحي الفنية وبكل ما يتصل بالتلاميذ وبأعضاء هيئة التدريس في المدرسة، وبالمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسي والاشراف الفني وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. [18]

وهناك عدة أسس لا بد من توافرها في في الإدارة التربوية لدى مديري المدارس.

1. أن تكون الإدارة إدارة صالحة وسليمة.

لا بد أن تكون الإدارة التربوية لدى مدير المدرسة إدارة صالحة وسليمة تنبع من الأخلاق الفاضلة فمدير المدرسة في المقام الأول معلم ومن أهم الأمور التي يجب أن تتوفر في المعلم أن يقوم بتطبيق المنهج التربوي،ودور المعلم يعتبر هو العامل الحاسم في نجاحها أو إخفاقها، ولقد اعتنى المنهج الإسلامي بهذا الجانب...اعتناء كبيرا وفريدا،لا يدانيه منهج في الأرض،ذلك لأنه يستمد قوته من الوحي المعصوم،بعكس المناهج الأرضية التي تعتمد على العادات والتقاليد،وإشباع الرغبات المادية ليس إلا، ولو نظرنا إليها مليًا لوجدنا أن مناهجهم التربوية للطالب والمعلم قد أخفقت إخفاقاً تاماً في إنشاء جيل صالح ومجتمع صالح،ذلك لأنها تفقد الروح التي لا توجد إلا في ظل الإسلام.[19]

لقد أصبحت الإدارة التربوية ذات أهمية حيوية، ذلك أن التعليم أكثر إلحاحا وضرورة من النشاطات الأخرى؛ لأنه وسيلة نمو وتقدم المجتمع، وهو الذي يعد الطاقة البشرية اللازمة ويدريها، لتتمكن من زيادة الإنتاج، وتحقيق أهداف وخطط التنمية، وتبرز أهميتها أيضا فيما تتخذه الإدارة التربوية من وسائل بما يضمن تحقيق أهدافها، وما تتخذه من إجراءات، وتوفره من طاقات بشرية يكون لها دورها في وضع السياسات التربوية موضع التنفيذ، وابتكار الطرق والوسائل التي تحقق تلك الأهداف في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية. [20]

وهذه الإدارة الصالحة بإمكانها أن تغير سلوك الطلاب بل أن تغير واقع المجتمع على اعتبار أن الطلاب يمثلون عنصرًا مهمًا من عناصر رقي المجتمع وتقدمه.

2. أن تكون الإدارة إدارة علمية حديثة.

ومن أسس الإدارة التربوية لدى مديري المدارس أن تكون إدارتهم مبينة على أسس علمية حديثة تساهم في تقدم العملية التربوية والتعليمية في آن واحد.

ومن الملاحظ أن تطوير التعلم وتحديثه يواجه في الوقت الحاضر الكثير من التحديات والمتطلبات، من أهمها وجود إدارة مدرسية علمية حديثة متمثلة في مدير المدرسة الذي يمثل سلوكه القيادي عنصرا حيويا في إدارة وتنظيم مدرسته ومن ثم تتوقف عليه فاعليتها وكفاءتها، وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية فهي التي تحدد المعالم وترسم الطرق للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة لمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة.[21]

وحتى يتحقق ذلك فلا بد من التأهيل التربوي والعلمي لمديري المدارس، إذ يتطلب الإعداد التربوي والمنهي إعداد الملتحقين به إعدادا شاملا في كافة الميادين العلمية والمهنية التي تزيد من معلوماتهم التخصصية، وتؤهلهم تربويا وإداريا وفنيا؛ بتزويدهم بالوسائل والمناهج والطرق اللازمة لتحقيق هذا الهدف؛ لأن التعليم ومؤسساته تعامله مع البشر مما يتطلب معرفة تامة وتأهيلا كافيا، ولما للمؤسسات التربوية من دور هام في المجتمع، حيث يفترض أن تنسق بين جميع المؤسسات الاجتماعية والثقافية في البيئة. [22]

3. الإدارة بالقدوة.

ومن أعظم أسس الإدارة التربوية أن يلتزم مديرو المدارس القدوة الحسنة في إداراتهم فالإدارة الناجحة تلك التي تمثل إدارتها قدوة حسنة لجميع من يعملون في المؤسسة.

لذلك فلا للأمة من قدوة حسنة في قائدها التربوي وفي كل من يتولى المسؤولية في شتى ميادين الحياة فكلكم راع وكلكم كسؤول عن رعيته، ومسؤولية القائد التربوي أعظم فلا بد له أن يكون قدوة حسنة لإتباعه ومرؤوسيه وطلابه، وان يكون مراعيا للأدب والأخلاق الكريمة التي جاء بها الإسلام، وان يشاركهم في تحمل مسؤوليتهم لأن القدوة تكون في الخلق والمعاملة وفي السلوك العملي،...والقائد التربوي له مسؤولية أخلاقية ومسؤولية تربوية مضاعفة اتجاه المجتمع وهو أولى فئات المجتمع في أن يكون سلوكه قدوة حسنة لمن حوله. [23]

4. أن تكون الإدارة نابعة من ثقافة المجتمع.

من الأسس التي تعتمد عليها الإدارة التربوية الناجحة أن تنبع من ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، لذا فإن هناك صلة وثيقة بين الإدارة التربوية والمجتمع من خلال ما يجري داخل المؤسسات التعليمية من توجيه وتعليم وتثقيف يتأثر ويؤثر في المجتمع، مما يزيد في أهميتها وتأثيرها في الحياة الاجتماعية الخاصة والعامة. [24]

إن من أبرز خصائص الإدارة التربوية تعقد الوظائف والفعاليات؛ لأنها تتضمن مستوى فنيا ودرجة من تعقد العمليات أكثر مما تتضمنه إدارة أو تشغيل آلة ميكانيكية أو يدوية؛ لارتباطها بقيم المجتمع والسلوك الإنساني المعقدة، وهذا يتطلب مستوى فنيا من الإدارة التربوية، لتتمكن من توجيه عملية التربية والتعليم في ظل هذه الظروف المعقدة. [25]

كذلك تعدد وترابط وظائفها، وتأثير كل واحدة منها بالأخرى، بحيث يؤدي الخلل في أي جزء من الأجزاء إلى ظهور نتائج سلبية، إذا تتداخل العلاقات في الإدارة التربوية بشكل معقد، كالعلاقات بين الإدارة والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والطلاب، والإدارة وأولياء الأمور، وهناك إدارة المناهج، والامتحانات، والمختبرات، والإشراف، وإعداد المعلمين، كلها تقوم بواجبات متميزة عن بعضها البعض بالرغم من ترابطها، مما يفرض عليها عملا متجانس ومتكاملا، وهذه العلاقات تعتبر أساسا في عملية التعليم والتعلم، ومن هنا كانت الإدارة التربوية معنية بتنظيم هذه العلاقات، ووضع أسس سليمة لها، مما يتطلب إدارة تربوية ناجحة تطبق الأساليب العملية في إدارتها، وتحقق الأهداف المرسومة. [26]

ومن خلال ما سبق يمكننا القول إن الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمة، والصلة بينهما صلة الجزء بالكل، وتبقى وظيفة الإدارة المدرسية هي التنفيذ الفعلي للخطط والبرامج التفصيلية التي تضعها الإدارة التربوية؛ لتحقيق الأهداف بفعالية في ضوء القرارات والقوانين التي تصدرها الإدارة التعليمية، فهي كالأداة التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الإدارة التعليمية أو التربوية، والتي تحاول بناء أجيال علمية واعية تستطيع إحداث التغيير الإيجابي في مستقبل المجتمع، وهذا لا يتم إلا من خلال التعاون البناء والمثمر مع البيئة المحلية، واستخدام الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة والاتصال والتقويم والعمليات الإدارية الأخرى، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية للازمة لتنفيذ السياسة. [27]

وقد زادت أهمية المدخل التربوي في الوقت الذي تطورت فيه أهداف المدرسة من تلقين المعلومات والتراث إلى تربية الأبناء تربية كاملة في جميع الجوانب، من أجل بناء المجتمعات حسب قدراته، ومع زيادة النمو المعرفي والتقدم التكنولوجي يبرز دور المدرسة الفعال في مواجهة المشكلات وقضايا المجتمع، وتقديم الخدمات الضرورية في المجالات، وتوسيع مجال الإدارة المدرسية لتشمل النواحي الإدارية والفنية بما يعينه ذلك من زيادة النمو المهني للمعلمين، وتحسين عملية التعليم والتعلم، وكذلك النواحي الاجتماعية مع البيئة والمجتمع المحلي، وهذا يتطلب توفر سمات قيادية في الإدارة المدرسية الناجحة للقيام بهذه المهام، ومنها: تحديد الإهداف تحديدا واضحا، وتنظيم العمل المدرسي بفالية من خلال تحديد المسؤوليات وتوزيعها حسب التخصصات والميول، وتهيئة المناخ الملائم لإقامة العلاقات الإنسانية وفع الروح المعنوية،

واستخدام الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بالطرقة المثلي، والاهتمام بالجديد في المجال التربوي والمتوافق مع الشريعة الإسلامية، وتوفير كافة الظروف الملائمة لأداء العمل المدرسي بكفاءة وفاعلية، وممارسة أسلوب الشوري في القيادة والاتصال، ويعتبر غياب كل ذلك، مع غياب التعاون والتنسيق والعلاقات الإنسانية بين أعضاء الإدارة المدرسية أو بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، مع كثرة الأعباء الإدارية والفنية للإدارية المدرسية، يعتبر من معوقات عملها. [28]

5. القدرة على صنع القرار.

إن الإدارة التربوية الناجحة هي الإدارة التي تستطيع اتخاذ القرارات المناسبة وصنع القرار فن لا يحسنه الجميع حيث إن عملية صنع القرار هي تلك العملية التي يتم بموجبها تحديد المشكلة والبحث عن أنسب الحلول لها عن طريق المفاضلة الموضوعية بين عدد من البدائل والاختيار الحذر والمدرك والهادف لحل المشكلة التي من أجلها صنع القرار، هناك أربعة أساليب يتبعها مديرو الإدارات أثناء اتخاذ القرارات وهي:

- الخبرة: من خلال استخدام الخبرات السابقة، على أساس أن المشكلات الحالية تتشابه مع المشكلات السابقة.
- المشاهدة والتقليد: عن طريق تطبيق الحلول التي اتبعها مديرون آخرون في حل مشاكل شبيهه.
- التجربة والخطأ: من خلال استخدام أسلوب المحاولة والخطأ.
- الأسلوب العلمي: من خلال الدراسة وجع المعلومات واستشاره ذوي الخبرة للاستنارة بآرائهم. [29]

ولن يتمكن مدير المدرسة من صنع القرار الصحيح إلا إذا كان مدركًا لكل ما يتعلق بمدرسته وقد أشرت سابقًا إلى أن دور مدير المدرسة في الآونة الأخيرة يعد أهم الأدوات بحيث جمعت له جميع المسؤوليات وتسعى وزارات التربية والتعليم لإعداده بحيث يقوم بدور الريادة في ضبط عملية التعلم حتى يتعدى دوره الإشراف الإداري إلى الإشراف التربوي، ومن هنا سعت الوزارات ممثلة في الإشراف التربوي إلى تهيئة مدير المدرسة ليمارس العديد من الأساليب الإشرافية ليتمكن من أداء دوره بما يعود على المدرسة ومن ثم المجتمع بالفائدة. [30]

من هذا المنطلق يمكننا القول أنه لا بد من أن تتوفر لدى مدير المدرسة كقائد تربوي كفايات متعددة تتعلق بممارسة للعمل في مختلف المجالات التي يعمل بها، فهو رجل التطوير والتغيير، والقائد هو الذي يمارس دور الموجه للعمل الجماعي والمستشار الذي يزود بالخبرة، كما أنه القائد الإداري الذي ينظم أمور الجماعة، وبالتالي هو المسؤول عن إثارة الجماعة للعمل

ورفع روحها المعنوية والمحافظة على تمسكها ووحدتها، ويرتبط نجاح الإدارة بالسمات الإدارية التي تتوفر لدى مديرها، وقد كانت الفكرة الإدارية القديمة أن القيادة الإدارية سمة فطرية وموهبة موروثة يتمتع بها البعض دون البعض الأخر، بينما يرى الباحثون في الوقت الحاضر أن القيادة المدرسية يجب أن تتوفر فيها سمات شخصية واجتماعية حتى تؤدي دورها على وجه أكمل. [31]

وقد ذكر الدكتور جودت عزت عطوي تلك السمات ومن أبرزها:

1- أن يؤمن بعمله وأن يكون راغبا فيه ومؤهلا له ولديه الاستعداد لممارسة وتحمل مسؤوليته.
2- أن يكون قدوة حسنة في مظهره وسلوكه العام من حيث دوامة، تقيده بالتعليمات، ممارساته.. إلخ.
3- أن يطلع باستمرار على ما يستجد في مجال عمله ليستفيد منه.
4- أن يكون لديه دراية بالعادات والتقاليد.
5- أن يحسن توزيع الوقت على مجالات عمله المتعددة.
6- بذل أقصى طاقة للعمل ابتغاء مرضاة الله دون النظر للأخرين.
7- الدقة والأمانة والنزاهة.
8- حب العمل والاخلاص.
9- تقبل النقد بصدر رحب.
10- القدرة على تحمل المسؤولية وحسن التصرف وسرعة البت في الأمور المتعلقة بالمدرسة.
11- لديه القدرة على التعامل مع الأزمات والطوارئ.
12- غير متمركز حول ذاته ويستفيد من خبرات الآخرين وتجاربهم.
13- لا يذيع أسرار الآخرين.
14- لديه قدرة على تحمل الاحباط والفشل. [32]

ويمكن القول إن توفر هذه السمات في مدير المدرسة يساهم في تحقيق أهداف الإدارة التربوية وهذا ما سأقوم بتناوله في المطلب الثالث.

المطلب الثالث: أهداف الإدارة التربوية لدى مديري المدارس

بعد الحديث عن الإدارة التربوية وأنها عملية تعتمد على أسس وقواعد معروفة، يظهر أن هذه الإدارة التربوية لدى مديري المدارس تسعى لتحقيق أهداف معينة وهذا ما سأتناوله في هذا المطلب.

ومن أبرز أهداف الإدارة التربوية ما يلي:

1. توفير الحياة الكريمة والمطمئنة لجميع أفراد المجتمع.

من الحقائق الثابتة أن التربية تسعى دائما إلى توفير الحياة الكريمة للأفراد والمجتمعات من خلال مجالاتها وأنظمتها المتعددة وهي بذلك تعد المجال الأكثر مساسا بالحياة والأكثر فعالية في تحقيق التقدم ومواكبة التطور، هذا وتعد الإدارة التربوية المنظومة الرئيسة ورأس الهرم في العملية التربوية تقود بدورها العملية التربوية للخير والنماء، وإعداد وتدريب القيادات التربوية أضحي علما تطبيقا له أسسه وبرامجه وفلسفته التي تشكل بدورها ركنا من أركان العملية التعليمية بل الركن الأهم منها.[33]

2. تحقيق التغيير في المدرسة وإحداث الفرق الإيجابي.

إن القادة الحقيقيون يحدثون تغييرا في المؤسسات، والقادة العظام يخلقون التغيير في الأفراد، والأفرادهم في موضع القلب من كل مؤسسة وبخاصة إذا كانت المؤسسة مدرسة ولا يمكن لمؤسسة ما أن تنمو وتزدهر إلا من خلال تغيير الأفراد- أي تنشئتهم ووضعهم أمام التحديات ومساعدتهم في النمو والتطور وخلق ثقافة يشعر فيها الجميع بالحاجة للتعلم، فالقيادة هي كل ما له صلة بالعلاقات، ولذا فإن القادة يرفعون مستوى إنتاجية الجماعة لأنهم يساعدون كل فرد فيها ليصبح أكثر فاعلية، والقائد العظيم يجعل كل فرد في الجماعة يسير نحو الأفضل مهما كانت المهمة التي يقوم بها أو الهدف الذي يسعى إليه فالقائد يبدأ ذلك من خلال تحديد الرؤية ولا يتوقف عندها، والقائد يصغي للآخرين، ويتفهمهم ويحفزهم ويدعمهم ويتخذ القرارات الصعبة، والقائد لا يتوانى عن الثناء والمديح إذا سارت الأمور على نحو حسن ويتحمل المسؤولية ويلتقط الشظايا إذا انهارت وتحطمت الأشياء، فالقيادة هي كل[34]

3. أن يكون مدير المدرسة فعالًا في إدارته المدرسية.

لقد أضحى المدير الفعال عملة نادرة، والمدير الفعال هو القائد الذي يعمل على تحقيق النتائج المتوقعة منه بحكم منصبه، فمدير المدرسة بحكم منصبه يتوقع منه تقديم خدمة عالية تعليمية وتربوية وتحقيق معدلات من الترابط والتنسيق بين العاملين معه لرفع وتحسين العملية التعليمية وتطوير الأداء العام وتحقيق الأهداف المرسومة له وذلك بتكلفة محددة في وقت معين فإذ حقق مدير الإدارة هذه التوقعات من بحكم منصبه نطلق عليه مديرا فعالا، والفعالية هي مسألة محكومة بتحقيق نتائج بصرف النظر عن المجهودات التي قام بها والاجتماعات التي حضرها والخطابات التي أرسلها (فالمسألة ليست مسألة نشاطات أو مجهودات ولكنها مسألة نتائج) فالفعالية تتمثل في تحقيق نتائج عالية من مستويات الإنتاج كما وكيفا في آن واحد مع رضى

المستفيدين، ولا تكون الفعالية بكثرة الجهد المبذول المستغرق في العمل وكثرة الاجتماعات واللجان بقدر ما يكون بتحقيق النتائج المتوقعة، وهي ليست صفات يتحلى بها المدير ولكنها نتائج متوقعة منه بحكم المنصب.[35]

وهذا هو الفرق بين المدير الفعال والمدير الناجح، فالمدير الناجح هو الذي يستخدم السلطة بحكم منصبه أما المدير الفعال فهو الذي يعتمد على سلطته الشخصية والرسمية، بمعني أن كثيرا من المديرين يحصلون على مستوى مقبول من النتائج طالما كانوا موجودين في مواقعهم يلاحظون العمل ويتابعون وبمجرد أن يتركوا العمل أو يتغيبوا فإن الإنتاج ينخفض وربما يصل إلى حد الاضطراب والفوضى والانهيار، ولكنه مع المدير الفعال يستمر العمل ويرتقي باستمرار حتى في غيابه..ويمكن أن يكون ناجحا وغير فعال وذلك لأنه يؤثر في سلوك الآخرين في الأجل القصير فقط، كما يمكن أن يكون المدير ناجحا وفعالا في نفس الوقت وتأثيره سيؤدي إلى تطوير تنظيمي وإلى كفاءة إنتاجية في الأجل الطويل وهذا هو المطلوب.. [36]

وهناك عدة وسائل تربوية لمديري المدرسة تسعى الإدارة التربوية إلى تحقيقها ومن أبرزها:

1- التعاون مع المعلم إما لحل مشكلة وإما لتعزيز سلوك إيجابي وإما لممارسة جلسة إرشادي(ويمكن الرجوع إلى التعامل مع الأنماط المختلفة والمعلم المتهاون لمزيد التوضيح).
2- الدروس التوضيحية التطبيقية: وهو نشاط عملي- يقوم به المدير أو معلم متميز يكلفه المدير- داخل الصف وبحضور عدد من المعلمين لعرض طريقة تدريس فعالة، أو أي مهارة ضرورية إطلاع المعلمين عليها.
3- الزيارات المتبادلة: بأن يقوم بعض المعملين بزيارة زميل لهم داخل المدرسة أو في مدرسة أخرى بهدف اكتساب بعض المهارات أو الاطلاع على طريقة الزملاء في حل بعض المشكلات.
4- النشرات التربوية: وهي من أوسع الأساليب الإشرافية تأثيرا في تحسين العملية إذ من خلالها يمكن لمدير المدرسة أن ينقل بعض الأفكار والمهارات وحلول بعض المشكلات التي تساعد المعلمين في رفع مستوياتهم، ومن فوائد النشرات توفير الوقت والجهد وعدم الارتباط بموعد محدد وملزم وخاصة حين لا يتيسر عقد اجتماع للمعلمين، وينبغي في صياغتها أن تخرج عن الروتين الوظيفي، وأن لا تستعم صيغة الأمر مفرداتها.
5- المحاضرة التربوية: وهي عملية اتصال بين المدير والمعلمين يقدم فيها المدير أو من ينيبه مجموعة من الأفكار والمعلومات التي يتم إعدادها بدقة وعناية بحيث تتوافق مع حاجات المدرسة.

6- القراء الموجهة: من الطرق التي تساعد المعلم على أن يتمشى مع روح العصر وتساعده على الوقوف على أحدث النظريات والتطورات في ميدان التربية والتعليم، ومن واجب المدير أن يثير اهتمام المعلمين بالقراءة وتشجيعهم عليها، وإذا كان المدير محبا للقراءة فإنه من خلال المناقشات والاجتماعات يستطيع أن يوصي بكتب معينة أو مقالات خاصة تتعلق بمشكلة تربوية يراد حلها، وسوف يجد المدير نفسه أمام مختلفة في مدى استجابة المعلمين لدعوة القراءة، وهنا تظهر مهارة المدير في حفز المعلمين. [37]

وقد ذكر الدكتور جودت عزت عطوي أنه يتوقع من مدير المدرسة الذي يتبنى الإدارة التربوية أن يقوم بما يلي من أجل نجاح عمله الإداري والتربوي.

1- وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
2- الاتصال الفعال مع جميع أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ والعاملين والمجتمع المحلي.
3- أن يكون قدوة طيبة لجميع العاملين معه في كل ما يقوله وما يفعله.
4- توخي الموضوعية في تقويم العاملين.
5- غرس روح الانتماء والولاء للوطن.
6- تنمية التعاون بين البيئة المدرسية والبيئة المحلية.
7- تشجيع الأبحاث والدراسات الميدانية بقصد العملية التربوية وتطويرها.
8- متابعة النمو المهني للعاملين في المدرسة.
9- توجيه الخطأ إلى الصواب دون تشهير ليصلح من حاله، ويؤخذ بالشدة عند تكرار الخطأ.
10- الحكم على الأمور بعد دراسة كل الجوانب.
11- القدرة على التكيف مع جميع المستويات والفئات المختلفة من المعلمين والتلاميذ والتعامل معهم بلباقة.
12- حل المشكلات والعقبات التي تعوق العاملين في عملهم اليومي قدر الإمكان.
13- المشاركة في المناسبات المختلفة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ والعاملين في المدرسة.
14- تشجيع التلاميذ على التفوق وإعطائهم الحوافز كنوع من المنافسة الشريفة بينهم.
15- إلقاء كافة المشاكل الشخصية خارج نطاق سور المدرسة. [38]

وإذا ما حقق المدير هذه الأهداف فإن ذلك سيعود بالإيجاب على العملية التعليمية برمتها ويكون له بالغ الأثر في تحقيق مدخل الإدارة التربوية.

الخاتمة:

1. النتائج:

في ختام هذه الدراسة توصل الباحث إلى ما يلي:

1- أن الإدارة التربوية من أبرز المداخل التربوية التي تعمل على الارتقاء التربوي بجميع أفراد العملية التعليمية.

2- أن الإدارة التربوية ليست عملية عشوائية بل تعتمد على عدة أسس وقواعد لازمة، وتسعى لتحقيق عدة أهداف.

3- من أبرز الأسس التي تقوم عليها الإدارة التربوية لدى مديري المدارس تفعيل القدوة الحسنة.

4- تحتاج الإدارة التربوية إلى مواكبة التطور العلمي الذي يشهده العالم في الفترة الأخيرة.

5- من الأهداف التي تسعى الإدارة التربوية إلى تحقيقها، تنمية المجتمع وتخريج أجيال واعية يمكنها تحمل المسئولية وتحقيق ما يناط بها.

6- تعد الإدارة المدرسية إدارة تربوية في المقام الأول، وهناك صلة وثيقة بينهما.

2. التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

1- العمل على عقد البرامج التدريبية والتأهيلية لمديري المدارس من أجل تدريبهم على مدخل الإدارة التربوية.

2- تشديد الرقابة على المدارس التي تتبنى مدخل الإدارة التربوية، وتكثيف المتابعة والتقييم المستمر لها، مع التقويم الإيجابي.

3- زيادة الوعي المجتمعي بأهمية المدرسة ودورها الاجتماعي والتربوي مما يساعد على تفاعل المجتمع مع دور المدرسة التربوي وبالتالي تحقيق الأهداف المحددة.

الهوامش

1 معجم اللغة العربية المعاصرة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م، (782/1).

2 المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية: https://hrdiscussion.com.

3 المرجع السابق.

4 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الطبعة الرابعة، 2014،(17).

5 معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق: عبد السَّلام محمد هَارُون، اتحاد الكتاب العرب، الطبعة: 1423 هـ = 2002م.، (401/2).

6 في الفكر التربوي: محمد لبيب النجيحي، (121).

7 القيم الاسلامية التربوية والمجتمع المعاصر: عبد المجيد مسعود، كتاب الأمه، ط1، قطر الدوحة، 1999م، (20).

8 البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم: عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام،بحث مقدم لندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، مكمة المكرمة، 1400هـ، (12).

9 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، 1434هـ/2013مـ(32-33)، الإدارة المدرسية كقيادة تربوية: أحمد جمعة، دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، مج18، ع35، السودان، 2017، (189).

10 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (32-33).

11 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي (18)، الإدارة التربوية بالقيم: صالحة محيي الدين سنقر، المعرفة، وزارة الثقافة، س51، ع584، سوريا، 2012، (122).

12 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني،(32-33).

13 المرجع السابق: (33).

14 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (38)، القيادة التربوية: مفهومها وأنماطها: برنية طروم علي، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع5، ج3، مصر، 2014، (180).

15 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني (38)، صلة الإدارة التربوية بالعلوم الاجتماعية: دراسة تطبيقية على علم النفس: نبيلة عودة مصطفى عودة، جامعة أم درمان الاسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان، رسالة ماجستير، (40).

16 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي، (19)، الإدارة بالأهداف: سحر بنت خالد عبدالله النشار، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س18، ع57، مصر، 2017، (12).

17 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (33)، الإدارة المدرسية: جمعة صالح يحيى بركة، مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع28، الجزائر، 2013، (10).

18 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي، (8)، الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة: برنية طروم علي، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع4، ج3، مصر، 2013، (210).

19 الخلاصةُ في صفات المربي الصالح: علي بن نايف الشحود، الباحث في القرآن والسنَّة، الطبعة الأولى، 1430 هـ -2009 م، ((بهانج- دار المعمور))،(1-2).

20 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (34-35)، التعليم الثانوي بالكويت ملامح "الإدارة التربوية ـ والتحديات": مبارك رجا سلطان العتيبي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع160، مصر، 2015،(255).

21 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي،(8).

22 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (34-35).

23 مدخل الى الإدارة التربوية النظريات والمهارات: الدكتور فتحي محمد أبو ناصر، جامعة الملك فيصل، الطبعة الأولى، 1428هـ، دار المسيرة عمان،(56).

24 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (34-35)، رؤية تربوية لقيادة مدرسة المستقبل: محمد عمر العامري، مجلة جامعة الزيتونة، جامعة الزيتونة، ع10، ليبيا، 2014، (10).

25 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (34-35).

26 المرجع السابق:(34-35).

27 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني، (33-34)، المبادئ التربوية العامة التي يقوم عليها نجاح الإدارة التربوية في الإسلام: العربي صالح اليسير، فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث، ج79، مصر، 2013،(200).

28 أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي: محمد نعمان محمد علي البعداني (33-34).

29 إسهام مديري المعاهد العلمية في تنمية معلميهم مهنيا: أنس بن محمد بن إبراهيم الشيبان، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع9، ج12، مصر، 2018، (460)، المدير المتميز: خطوات عملية لمدير المدرسة: د. خالد بن محمد الشهري، موقع تعليمنا.. لتطوير التعليم، 2012، (37).

30 المرجع السابق: (54-55).

31 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي،(49-50).

32 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي،2014،(49-50).

33 مدخل الى الإدارة التربوية النظريات والمهارات: الدكتور فتحي محمد أبو ناصر، جامعة الملك فيصل، الطبعة الأولى، 1428هـ، دار المسيرة عمان،(11).

34 فن القيادة المدرسية: توماس ر.هور، تصوير أحمد ياسين، نقله إلى العربية: وليد عزت شحادة، العبيكان، الطبعة اولى، 2009، (25).

35 المدير المتميز: خطوات عملية لمدير المدرسة: د. خالد بن محمد الشهري، (6)، نحو إستراتيجية وطنية للإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة: قاسم محمد المجالي، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي، مج51، ع2،1، الأردن، 2017، (98).

36 المدير المتميز: خطوات عملية لمدير المدرسة: د. خالد بن محمد الشهري،(7).

37 المدير المتميز: خطوات عملية لمدير المدرسة: د. خالد بن محمد الشهري،(54-55).

38 الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية: الدكتور جودت عزت عطوي،(49-50).

المصادر والمراجع

بركة، جمعة صالح يحيى، الإدارة المدرسية، **مجلة الحكمة**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع28، الجزائر، 2013.

البعداني، محمد نعمان محمد علي، **أساسيات الإدارة والإشراف التربوي: من منظورها العام والإسلامي**، 1434هـ/2013مـ.

جمعة، أحمد، الإدارة المدرسية كقيادة تربوية، **دراسات تربوية**، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، مج18، ع35، السودان، 2017.

سنقر، صالحة محيي الدين، **الإدارة التربوية بالقيم**، المعرفة، وزارة الثقافة، س51، ع584، سوريا، 2012.

الشحود، علي بن نايف، **الخلاصةُ في صفات المربي الصالح الباحث في القرآن والسنَّة**، الطبعة الأولى، 1430 هـ -2009 م، ((بهانج- دار المعمور)).

الشهري، خالد بن محمد، **المدير المتميز: خطوات عملية لمدير المدرسة**، موقع تعليمنا لتطوير التعليم، 2012.

الشيبان، أنس بن محمد بن إبراهيم، إسهام مديري المعاهد العلمية في تنمية معلميهم مهنيا، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع9، ج12، مصر، 2018.

العامري، محمد عمر، رؤية تربوية لقيادة مدرسة المستقبل، **مجلة جامعة الزيتونة**، جامعة الزيتونة، ع10، ليبيا، 2014.

العتيبي، مبارك رجا سلطان، التعليم الثانوي بالكويت ملامح "الإدارة التربوية ـ والتحديات"، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع160، مصر، 2015.

العربي، صالح اليسير، **المبادئ التربوية العامة التي يقوم عليها نجاح الإدارة التربوية في الإسلام فكر وإبداع**، رابطة الأدب الحديث، ج79، مصر، 2013.

عطوي، جودت عزت، **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الطبعة الرابعة، 2014.

علي، برنية طروم، الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة، **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع4، ج3، مصر، 2013.

علي، برنية طروم، القيادة التربوية مفهومها وأنماطها، **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع5، ج3، مصر، 2014.

عمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429هـ - 2008م.

عودة، نبيلة عودة مصطفى، **صلة الإدارة التربوية بالعلوم الاجتماعية دراسة تطبيقية على علم النفس**، جامعة أم درمان الاسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان، رسالة ماجستير.

ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السَّلام محمد هَارُون، اتحاد الكتاب العرب، الطبعة: 1423 هـ = 2002م.

المجالي، قاسم محمد، إستراتيجية وطنية للإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - **إدارة التخطيط والبحث التربوي**، مج51، ع2،1، الأردن، 2017.

مسعود، عبد المجيد، **القيم الاسلامية التربوية والمجتمع المعاصر كتاب الأمه**، ط1، قطر الدوحة، 1999م.

المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية: https://hrdiscussion.com.

أبو ناصر، فتحي محمد، **مدخل الى الإدارة التربوية النظريات والمهارات**، جامعة الملك فيصل، الطبعة الأولى، 1428هـ، دار المسيرة عمان.

النشار، سحر بنت خالد عبدالله، **الإدارة بالأهداف**، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س18، ع57، مصر، 2017.

الهاشمي، عبد الحميد، وعبد السلام، فاروق، **البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم**، بحث مقدم لندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، مكمة المكرمة، 1400هـ.

هور، ر. توماس، **فن القيادة المدرسية**، تصوير أحمد ياسين، نقله إلى العربية: وليد عزت شحادة، العبيكان، الطبعة اولى، 2009.

الدور الوسيط لجودة الخدمة في دراسة أثر استخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان دراسة ميدانية

محمد منصور أبو جليل* وثروت محمد الحوامدة**

ملخص

يهدف البحث إلى معرفة الدور الوسيط لجودة الخدمة في دراسة أثر التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان، تكون مجتمع الدراسة من مستخدمي أجهزة التكييف المنزلي ويرتادون أماكن التسوق الموجودة في مدينة عمان، أما عينة الدراسة فتكونت من (400) مستجيباً. وخلصت الدراسة إلى أن الأوساط الحسابية لمتغيرات التطبيقات الذكية والسلوك الأخلاقي قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع، فيما جاءت جميع أبعاد جودة الخدمة بالمستوى المرتفع من الموافقة. كذلك تبين وجود أثر لاستخدام التطبيقات الذكية المتمثلة بـ (خدمة الرسائل القصيرة، الموقع الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي) على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي. إضافة إلى أنه يوجد أثر لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً. وأوصت الدراسة بالاستمرار بتوفير التطبيقات الذكية القادرة على تسهيل عملية تبادل وتدفق المعلومات والبيانات إلى الزبائن. والعمل أيضا على إيجاد خطط مستقبلا من اجل الارتقاء بجودة الخدمة وتعديلها وذلك بتقديم خدمات تتوافق مع معطيات العصر والمواصفات المطلوبة بأجهزة التكييف المنزلي.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمة، التطبيقات الذكية، السلوك الأخلاقي، مندوبي المبيعات، أجهزة التكييف المنزلي، مدينة عمان.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ التسويق المساعد، قسم التسويق، جامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن. Email: islyzd@yahoo.com

** أستاذ مشارك، كلية الأعمال، جامعة جرش، جرش، الأردن.

The Mediating Role of Quality Service in Studying the Effect of Using Smart Applications on the Ethical Behavior for Sales Delegate Household Air Conditioners in Amman City: A Field Study

Mohammad M. Abu Jaleel, *Assistant Professor of Marketing, Department of Marketing, Philadelphia University, Amman, Jordan.*

Tharwat M. Al-Hawamdeh, *Associate Professor, College of Business, Jerash University, Jerash, Jordan.*

Abstract

The study aimed to identify the mediating role of quality service in studying the effect of using smart applications on the ethical behavior for sales delegate household air conditioners in Amman city, the study population consisted of users household air conditioners whom visiting shopping places in Amman city, while the sample of the study consisted of (400) respondents. The study concluded that the arithmetic mean of intelligent applications and ethical behavior is high levels, while all dimensions of service quality a high level of approval. It also shows the impact of the using smart applications (Short message service, website, social networking sites) on the ethical behavior of sales delegate household air conditioners in Amman city. In addition, there is an impact of the use of smart applications on the ethical behavior of sales delegate of household air conditioners in Amman with the quality of service as an intermediate variable. The study recommended to continue to provide smart applications capable of facilitating the exchange and flow of information and data to customers. And find plans in the future to improve the quality of service and adjusted by providing services that comply with the data of the times and specifications required by home air conditioning.

Keywords: Quality service, Smart applications, Ethical behavior for household air conditioners in Amman city, Field study.

المقدمة:

لقد زاد في الآونة الاخيرة الاهتمام للتطبيقات التقنية الحديثة, وأصبحت هذه التطبيقات من المواضيع المهمة والحيوية التي زاد استخداماتها مؤخرا، وذلك لما لها من دور كبير في تحسين الأداء التسويقي في المنظمات.

وتبدي منظمات الأعمال إهتماماً متزايداً برفع مستوى جودة خدماتها حتى تكون قادرة على البقاء والمنافسة وتلبي حاجات عملائها الحاليين والمتوقعين، خاصة وان ثورة الاتصالات والمعلومات مكنت عملاء هذه المنظمات من المفاضلة بين الخدمات المقدمة حسب رغباتهم

واختيارهم، لذلك شهدت المنظمات تغيرات كبيرة في عملياتها وخدماتها نتيجة للثورة في الإتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتي نجم عنها استخدام التطبيقات الذكية بكثافة، وأن هذه التغيّرات والأوضاع الجديدة فرضت عليها تحديات كبيرة.

كما يعد السلوك الأخلاقي منهاج ثقافي تنظيمي يحفز الأفراد العاملين على القيام بالأعمال الصحيحة والإبتعاد عن تلك الأعمال السيئة التي من شانها تضر بمصلحة المنظمة وسمعتها بالمستقبل ليكتشفوا أنفسهم ويتسلحوا بمنظومة من القيم.

وتؤدي التطبيقات الذكية دورا هاما في تعزيز السلوك الأخلاقي ومساعدتها في تحقيق الأهداف، وتساعد في انجاز المنظمات لمهامها وأنشطتها الإدارية والتسويقية بأقل وقت وبكلفة اقل، لزيادة ربحيتها وتحسين حصتها السوقية على حساب المنافسين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى منظمات الأعمال لتحقيق أهدافها، إذ يعتبر الهدف المشترك لها لتحقيق الارباح بمخاطر أقل وتقديم الخدمات للعملاء بطريقة واسلوب افضل، إلا أن طرق وأدوات بلوغ هذا الهدف تختلف من منظمة لأخرى، وإن إدخال التطبيقات الذكية في عملياتها كوسيلة لتحقيق الأهداف متفاوت وله كثير من الآثار على السلوك الأخلاقي، وذلك يعود إلى عدة أسباب تحاول هذه الدراسة التعرف عليها.

وبالتالي فإن الدراسة تتناول مشكلة تتمثل معرفة مدى التأثير الذي يمكن ان تحدثه التطبيقات الذكية في العمليات التسويقية للمؤسسات العاملة في مجال بيع أجهزة التكييف المنزلي ولها كثير من الآثار على السلوك الأخلاقي لمندوبي المبيعات، وذلك يعود إلى عدة أسباب تحاول هذه الدراسة التعرف عليها وتحليلها، خصوصا بوجود جودة الخدمة التي تعود بالمنفعة على هذه المؤسسات، التي ينبغي عليها ان تمتلك قدرات اضافية للتأثير على العملاء الحاليين بالمنتج وبالخدمات التي ترافق تقديم المنتج، وكذلك زيادة احتمال تكرار التعامل مع مقدمها وزيادة قدرتها على جذب عملاء جدد، حيث توصل العديد من الباحثون إلى أن المظاهر الرئيسة للجودة تتمثل في خمسة أبعاد هي (البعد المادي الملموس، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف). لذلك فان هذه الدراسة سوف تحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما التصورات التي عبر عنها افراد عينة الدراسة لمستوى التطبيقات الذكية؟

2- ما التصورات التي عبر عنها افراد عينة الدراسة لمستوى السلوك الأخلاقي؟

3- ما التصورات التي عبر عنها افراد عينة الدراسة لمستوى جودة الخدمة؟

السؤال الرابع: هل يوجد أثر لاستخدام التطبيقات الذكية المتمثلة بـ (خدمة الرسائل القصيرة، موقع البنك الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي) على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان؟

السؤال الخامس: هل يوجد أثر لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً؟

اهداف الدراسة

1- معرفة تصورات أفراد عينة الدراسة لمستوى التطبيقات الذكية والسلوك الأخلاقي وجودة الخدمة.

2- بيان أثر لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

3- الكشف عن أثر لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً.

اهمية الدراسة

أولا: الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها لكونها تتناول الإطار المفاهيمي لمتغيرات الدراسة المتمثلة بالتطبيقات الذكية وجودة الخدمة والسلوك الأخلاقي لمندوبي المبيعات، إذ ينظر إلى تلك الجوانب بوصفها تؤثر في عمل منظمات الأعمال، حيث ربطت بين متغيرات بحثية من جانبين إداري وتسويقي- التطبيقات الذكية وجودة الخدمة والسلوك الأخلاقي لمندوبي المبيعات - لذلك تعتبر من الناحية العلمية حجر أساس لأبحاث ودراسات لاحقة.

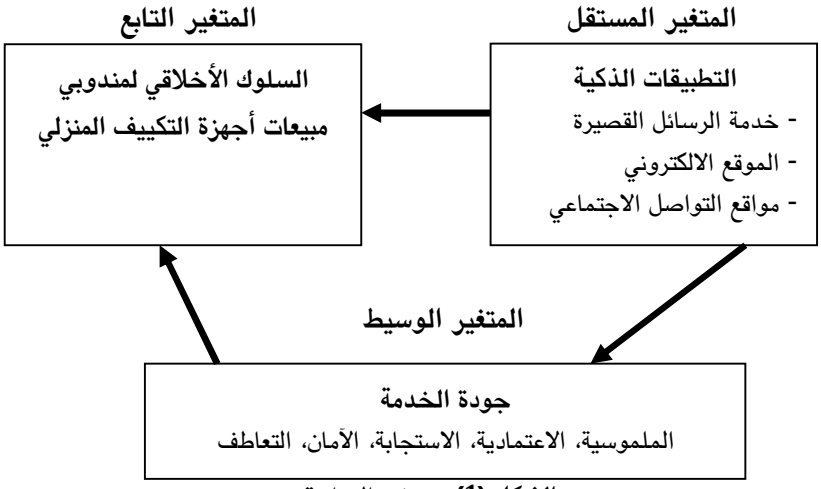
ثانيا: الأهمية العملية: تأتي هذه الأهمية من استفادة محلات مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان المبحوثة من نتائجها بالشكل الذي يساعدها في السلوك الأخلاقي، خاصة إن هذه الدراسة ربطت بين التطبيقات الذكية كمتغير مستقل وأبعاد جودة الخدمة كمتغير وسيط والسلوك الأخلاقي كمتغير تابع الذي قلت في الأبحاث العلمية والعملية التي تربط بين المتغيرات الثلاث.

فرضيات الدراسة

1- لا يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية المتمثلة بـ (خدمة الرسائل القصيرة، الموقع الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي) على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

2-لا يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً.

نموذج الدراسة



الشكل (1): نموذج الدراسة

المصدر: إعداد الباحث بالرجوع الى الدراسات الاتية:

المتغير المستقل: التطبيقات الذكية	دراسة (Wang , 2015)
المتغير التابع: السلوك الأخلاقي	دراسة المرايات (2011)
المتغير الوسيط: جودة الخدمة	دراسة درعزيني (2013)، ودراسة (Amelia et al, 2017)

منهجية الدراسة

دراسة ميدانية إتبع فيها الباحثان الأسلوب الوصفي التحليلي، بهدف التعرف على الدور الوسيط لجودة الخدمة في دراسة أثر استخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

مجتمع الدراسة والعينة

الأفراد مستخدمي أجهزة التكييف المنزلي بالمملكة الاردنية الهاشمية، الذين يرتادون أماكن التسوق في العاصمة الاردنية عمان، وقد تم توزيع (450) فيما بلغ عدد الاستبانات المعتمدة في التحليل والمعالجة الإحصائية (400) استبانة.

مصادر جمع البيانات

1- البيانات الأولية: وهي بيانات الدراسة الميدانية التي تم الحصول عليها باستخدام الاستبانة.

2- البيانات الثانوية: وهي البيانات المكتبية والمراجع المتعلقة بالتطبيقات الذكية والسلوك الأخلاقي وجودة الخدمة والكتب العلمية والدوريات والنشرات المختصة في علم التسويق والرسائل العلمية.

أداة الدراسة والصدق والثبات

تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانة، وعرض على بعض الاستاذة ممن يختصون بعلم الإدارة والتسويق، حيث تم الأخذ بالمقترحات والتوصيات الواردة منهم حول عباراتها، وجرى التعديل وفقا لأرائهم. كما استخدم الباحثان معامل كرونباخ ألفا (Cronpach's Alpha) للاتساق الداخلي، وقد بلغت (90.5%) وهي نسبة ممتازة.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الاوساط الحسابية والانحراف المعياري، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وتحليل المسار Path Analysis بإستخدام برنامج Amos المدعم بالبرنامج الإحصائي SPSS.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة المرايات (2011) إلى قياس تأثير الاخلاقيات السائدة في منظمات الاعمال على السلوك الأخلاقي وأداء رجال البيع للمنتجات الصيدلانية في مدينة عمان، وتوصلت إلى مستوى الاخلاقيات والسلوك الاخلاقي لرجال بيع المنتجات الصيدلانية واداءهم البيعي كان مرتفع.

وخلصت دراسة درعزيني (2013) إلى وجود علاقة بين إستراتيجية التوجه بالسوق وجودة الخدمة المصرفية، كما كانت العلاقة قوية بين التنسيق الوظيفي الداخلي وجودة الخدمة المصرفية، ومتوسطة بين التوجه بالزبون وجودة الخدمة المصرفية.

واشارت دراسة (Wang, 2015) الى وجود اثر لتبني البنوك التجارية لتكنولوجيا الانترنت الحديثة في مجال تقديم خدمات مصرفية الى العملاء على تقليل الكلف التشغيلية، كما تبين ان مستوى تبني البنوك التجارية ذات الحجم الكبير لتكنولوجيا الانترنت الحديثة كان اكبر من منه في البنوك الصغيرة الحجم.

وتوصلت دراسة (Amelia et al., 2017) إلى ان هناك فجوة بين جودة الخدمات المتوقعة من قبل العملاء وبين المستوى الفعلي لأداء هذه الخدمات، وأظهرت النتائج ان الفجوة الاكبر بين

الاداء الفعلي والمتوقع كان في بعد الاعتمادية، ان الفجوة الاقل بين الاداء الفعلي والمتوقع كان في بعد الضمان.

مميزات الدراسة وحدودها المعرفية

تتميز هذه الدراسة بانها درست قطاع مهم وهو محلات مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان، واستندت على وجهة نظر عينة تمتلك وعي وادراك هم مندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان وهذا يساهم في الحصول على نتائج موضوعية. وبناء عليه يعتقد الباحثان أن دراستهما جديدة، وانه من الممكن أن تبني الدراسة لمفاهيم حديثة نسبياً في البيئة الأردنية، إذ يمكن الإستفادة منه لتعزيز أثر التطبيقات الذكية في السلوك الأخلاقي من خلال جودة الخدمة متغيراً وسيطاً.

الإطار النظري

لقد أسهمت التطبيقات الذكية في ازدياد الحاجة لإجراء التغييرات في أنظمة العمل لتواكب هذه التطبيقات، فأصبحت النظم الإدارية تعمل بطرق إلكترونية الهدف منها تبسيط وتسهيل العمليات والإنجاز بشكل أسرع، وإنتاج المعلومات ذات الجودة العالية والمفيدة لمستخدمي هذه المعلومات داخلياً وخارجياً من اجل اتخاذ القرارات الإدارية والتسويقية، أو أية قرارات أخرى يستفيد منها مستخدمو هذه المعلومات.

والتطبيقات الذكية تسهم في بناء المنظمات وخدمة الزبائن والمنافسة في الأسواق التي تعمل بها منظمات الأعمال، وتساعد أيضا في تحسين الإنتاجية واتخاذ القرارات التسويقية لدى هذه المنظمات، كما تعتبر هذه التطبيقات من أهم الوسائل التي تستخدمها المنظمات في تقديم منتجاتها. كما أثر استخدامها على الأنظمة التسويقية في منظمات الأعمال، الأمر الذي ترتب عليه إلزامية دخول هذه التطبيقات في أداء الأعمال والأنشطة التسويقية، والتي يرافقها جودة الخدمات التي تعزز السلوك الأخلاقي في ظل بيئة تكنولوجيا المعلومات بما تتطلبه من مهارات وقدرات القائمين بتنفيذ هذه التطبيقات، لتوفير الضمان الكافي لإقناع الإدارة بأهميتها وفاعليتها.

التطبيقات الذكية

في السابق كانت المنظمات تعتمد اعتمادا كليا على المركزية والهرمية في ادارة عملياتها المختلفة، ثم حصل تحول في طريقة أداءاها لعملياتها مع ظهور التطبيقات الذكية فبرزت المنظمات الرقمية التي تستخدم الانترنت والشبكات الإلكترونية والربط الالكتروني على المستوى الداخلي والخارجي (Laudon & Laudon, 2016)

تعرف التطبيقات الذكية بانها تلك التطبيقات الحديثة والانظمة التي تستند على الاكتشافات العلمية والاختراعات الجديدة وما يرافقه من معرفة وخبرة ومهارة تمكن المنظمات الاستفادة منها في تعزيز عملياتها القائمة على استخدام معطيات التكنولوجيا لتحسين مستوى الاداء الكلي (قاسم، 2018، ص235).

ويرى الباحثان أن التطبيقات الذكية تلك البرامج والأنظمة والتطبيقات الحديثة التي تسهم في رفع مستوى اداء رجال البيع في محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان، ومن ضمن هذه التطبيقات الحديثة المعتمدة على الإنترنت مثل خدمة الرسائل القصيرة، الموقع الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي والفاكس وغير ذلك. وفيما يلي نبذة عنها:

1- **خدمة الرسائل القصيرة:** هي احد انواع الاتصالات السريعة والفورية التي يتم استخدامها بين اثنين أو اكثر اعتمادا على نصوص مكتوبة يتم تناقلها من خلالها اجهزة اتصال مرتبطة مع بعضها بشبكة الانترنت في محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

2- **الموقع الالكتروني:** وهو البوابة الالكترونية لمحلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان، حيث تتم عمليات الترويج الإلكتروني، وتنفيذ بعض العمليات الذكية والتي تعتمد بشكل رئيسي على تسخير تكنولوجيا المعلومات وشبكة الإنترنت لجعل هذه المحلات أكثر فاعلية وجذباً للإنتباه وإثارة للإهتمام.

3- **موقع التواصل الاجتماعي:** هي شكل من اشكال الاتصال التي تتم بين الافراد في المجتمع على شبكة الانترنت، وهي من انواع الاعلام البديل التي تعطي الافراد والجماعات ومحلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان حرية إجراء الاتصالات عبر الفضاء الافتراضي.

جودة الخدمة

تعرف جودة الخدمة على إنها درجة مطابقة الأداء الفعلي للخدمة المقدمة من محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع تلك المتوقعة من قبل عملاء هذه المحلات. وفيما يلي ابعاد جودة الخدمة التي تم اعتمادها كمتغير وسيط في الدراسة:

1- **البعد المادي الملموس:** وهو البعد الذي يتضمن جميع الأجهزة والمعدات والتسهيلات المادية التي يلمسها عملاء محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

2- **الاعتمادية:** وهو البعد الذي يشير إلى قدرة محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان على الأداء الدقيق للخدمات المقدمة منها ومدى التزامها ووفاءها بالوعود التي تقطعها على نفسها في الزمان المحدد.

3- الاستجابة: وتعني قدرة محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في العاصمة الاردنية عمان على تقديم المساعدة الحقيقية والمبادرة إلى تحقيق رغبات العملاء فور طلبهم والرد على استفساراتهم والحساسية تجاه حاجاتهم.

4- الآمان: ويعني درجة اطمئنان محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان بان خدماتها خالية من الأخطاء أو الأخطار أو الشكوك وتشمل اطمئنان نفسي ومادي، لما تقدمة هذه المحلات من خدمات.

5- التعاطف: وهي الاهتمام والرعاية التي ينالها عملاء محلات وأمكنة بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان والوفاء بمتطلباته، والعمل على الحلول لها بطرق إنسانية مميزه.

السلوك الأخلاقي

إن ما يحدث في بيئة التسويق من تغييرات فرضت على منظمات الاعمال التركيز على الزبائن، كما ان عمليات الترويج التي يقوم بها مندوبي المبيعات تحتاج إلى امتلاكهم للضوابط الأخلاقية التي من شائنها ان توثق العلاقات مع الزبائن. فالسلوك الأخلاقي يساعد على تدعيم ثقة العملاء بمنتجات المنظمة مما يؤدي الى نيل رضاهم ويؤدي الى زيادة درجة الولاء للمنتجات المقدمة (Roman, 2003).

ويتأثر السلوك الأخلاقي بمجموعة من المؤثرات منها الإيجابي والسلبي، ومنها الداخلي والخارجي، حيث أن تأثيرها قد يصل إلى الحد الذي يمكن أن تطغى على الخلق الأساسي للفرد فيصبح سلوك الجديد سجية وطبع أخلاقي فعليه إيجاد القوانين الواضحة والشفافة، كما ينبغي أن تضع الركائز الأساسية بداً من تبني ونشر ثقافة لإستراتيجيتها وامتلاك قناعة بقدرتها على تطبيق وتفعيل منظومة أخلاقية تسود بين الأفراد العاملين فيها (المرايات، 2011، ص44).

ومن المظاهر والسلوكيات اللاأخلاقية المرتبطة بالفساد الاداري فتتمثل بالاختلاسات والسرقة والغش والاحتيال والابتزاز والمحسوبية والواسطة وقبول العمولة والمنح وغيرها من المظاهر التي تعبر سوء الاخلاق (العامري والغالبي، 2015، ص88).

ويرى الباحثان أن سلوك مندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي الأخلاقي هو عبارة عن القيم الاخلاقية التي تتضمن مبادئ وسلوكيات وقواعد يجب التقيد بها على اعتبار انها تمل مقياس مثالي للسلوك المهني الواجب ان يتحلى بها هؤلاء المندوبين عند قيامهم بأداء الواجبات المطلوبة منهم في اثناء تعاملهم مع العملاء وتلك التي تشمل ايضا تعاملاتهم مع زملاءهم.

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

أولا: الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمتغير المستقل التطبيقات الذكية

جدول (1): الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمتغير لمتغير التطبيقات الذكية

ت	العبارات	الاوساط الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	خدمة الرسائل القصيرة				
1	يستخدم مندوبو المبيعات خدمة الرسائل القصيرة (sms) لإرسال واستقبال الرسائل النصية بمحتوى معين عن أجهزة التكييف المنزلي	3.58	.780	متوسطة	5
2	يستخدم مندوبو المبيعات خدمة رسائل الوسائط المتعددة (mms) بالصور أو الملفات الصوتية أو الفيديو حول أجهزة التكييف المنزلي	3.70	.890	عالية	4
3	يقوم مندوبو المبيعات بإرسال رسائل صوتيه إلى صناديق بريد الصوت عن طريق الانترنت أو خدمات الشبكات المحلية	3.56	.779	متوسطة	7
	الموقع الالكتروني				
4	يحتوي الموقع الالكتروني على الصور بجميع أنواعها سواءً كانت ثابتة أو متحركة حول أجهزة التكييف المنزلي	3.93	.754	عالية	2
5	يتضمن الموقع الالكتروني ملفات كافيه من البيانات التي من الممكن ان احتاجها عن أجهزة التكييف المنزلي	4.00	.831	عالية	1
6	يستخدم مندوبو مبيعات أجهزة التكييف المنزلي برامج الاتصال عبر الموقع الالكتروني لتوفير وسائل عملية تشجعني على التواصل معهم	3.80	.736	عالية	3
	مواقع التواصل الاجتماعي				
7	يقدم مندوبو مبيعات أجهزة التكييف المنزلي من خلال الفيسبوك، والتويتر، واليوتوب	3.57	.777	متوسطة	6
8	يوفر مندوبو المبيعات المعلومات عن أجهزة التكييف المنزلي بسرعة وتوصيلها على نطاق واسع من خلال مواقع التواصل الاجتماعي	3.54	.769	متوسطة	8
9	يحرص مندوبو المبيعات على تبادل مقاطع الفيديو حول أجهزة التكييف المنزلي مع الزبائن من خلال مواقع التواصل الاجتماعي	3.52	.652	عالية	9

يشير الجدول (1) إلى أن الاوساط الحسابية للمتغيرات المستقلة قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع (4.00 – 3.52) وتنص العبارة ذات الوسط الاعلى على انه "يتضمن الموقع الالكتروني ملفات كافيه من البيانات التي من الممكن ان احتاجها عن أجهزة التكييف المنزلي" بمتوسط حسابي (4.00) في حين تنص العبارة ذات الوسط الاقل على انه "يحرص مندوبو المبيعات على تبادل مقاطع الفيديو حول أجهزة التكييف المنزلي مع الزبائن من خلال مواقع التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.52). ويلاحظ انخفاض قيم الانحرافات المعيارية مما يدل على تقارب وتشابه اجابات العينة.

ثانيا: الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمتغير التابع: السلوك الأخلاقي

جدول (2): الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمتغير التابع السلوك الأخلاقي

ت	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
10	يقوم مندوبو المبيعات بتزويدي بمعلومات غير صحيحة حول أجهزة التكييف المنزلي وذلك من اجل بيعها	3.74	.891	عالية	3
11	يذكر مندوبو المبيعات أمور قد لا تكون صحيحة (حقيقية) وذلك لجعل أجهزة التكييف المنزلي أكثر جاذبية	3.84	.786	عالية	2
12	يحاول مندوبو المبيعات تقديم أجهزة التكييف المنزلي بشكل يُظهر صفات وخصائص غير موجودة فيها	3.62	.714	متوسطة	4
13	أتعرض لضغوط من قبل مندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي لإقناعي بالشراء	3.59	.812	متوسطة	5
14	يُبالغ مندوبو المبيعات بالمواصفات المتعلقة بأجهزة التكييف المنزلي الذي يقومون بتسويقه	3.92	.768	عالية	1

يشير الجدول (2) إلى أن الاوساط الحسابية للمتغيرات المستقلة قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع، (3.92– 3.59) وتنص العبارة ذات الوسط الاعلى على انه "يُبالغ مندوبو المبيعات بالمواصفات المتعلقة بأجهزة التكييف المنزلي الذي يقومون بتسويقه" بمتوسط حسابي (3.92) في حين تنص العبارة ذات الوسط الاقل على انه "أتعرض لضغوط من قبل مندوبي

مبيعات أجهزة التكييف المنزلي لإقناعي بالشراء" بمتوسط حسابي (3.59). ويلاحظ انخفاض قيم الانحرافات المعيارية مما يدل على تقارب وتشابه اجابات العينة.

ثالثا: الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمتغير للمتغير الوسيط: جودة الخدمة

جدول (3): الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمتغير الوسيط: جودة الخدمة

تسلسل الفقرات	أبعاد جودة الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
4-1	الملموسية	3.75	.781	عالية	5
9-5	الاعتمادية	3.81	.713	عالية	3
13-10	الاستجابة	3.85	.804	عالية	2
17-14	الآمان	3.94	.691	عالية	1
22-18	التعاطف	3.77	.756	عالية	4

يشير الجدول (3) إلى أن الاوساط الحسابية للمتغير الوسيط قد جاءت جميعها بالمستوى المرتفع، ووقعت ما بين (3.94– 3.75) وقد جاء بُعد "الآمان" بمتوسط حسابي (3.94) بينما جاء بُعد "الملموسية" بمتوسط حسابي (3.75). ويلاحظ انخفاض قيم الانحرافات المعيارية مما يدل على تقارب وتشابه اجابات العينة.

نتائج اختبار فرضيات الدراسة

أولا: لا يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية المتمثلة بـ (خدمة الرسائل القصيرة، الموقع الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي) على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

جدول (4): نتائج اختبار الانحدار المتعدد لأثر استخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (ß)	T	Sig.
السلوك الأخلاقي	خدمة الرسائل القصيرة	-.20	3.190	.296
	الموقع الالكتروني	.37	5.412	.000
	مواقع التواصل الاجتماعي	-.18	2.209	.285

R=.41 R^2 =.198 F = 17.19 Sig =.000

تظهر نتائج الجدول (4) بأن أثر التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي هو أثر ذو دلالة إحصائية، إذ أن مستوى الدلالة (Sig. = 0.000) وقيمة معامل الارتباط (R =.41) مما يؤكد إلى أن العلاقة موجبة بين التطبيقات الذكية والسلوك الأخلاقي، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) 0.179 وهذه النسبة تؤكد ان الانحدار معنوي، مما يعني أن (1.79 %) من التباين في السلوك الأخلاقي يمكن أن يفسر تمن خلال التباين في التطبيقات الذكية بشكل مجتمع بشرط ثبات بقية المتغيرات. كما تبين أن قيمة ß عند تطبيق خدمة الرسائل القصيرة كانت هي (.20) وان قيمة (t) عندها بلغت (3.190) وعند مستوى دلالة (Sig =0.296) وهذا يؤكد عدم معنوية معامل خدمة الرسائل القصيرة عند دراسة التطبيقات الذكية مجتمعة على السلوك الأخلاقي، كما بلغت قيمة ß عند متغير الموقع الالكتروني (.37) وقيمة (t) عندها بلغت (5.412) وهذا يؤشر على معنوية تطبيق الموقع الالكتروني عند دراسة التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي. كما بلغت قيمة ß عند متغير (مواقع التواصل الاجتماعي) (.18-) في حين وصلت قيمة (t) عندها (2.209) عند مستوى دلالة (Sig =.285) وهذا يؤشر على عدم معنوية تطبيق مواقع التواصل الاجتماعي عند دراسة التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي.

وبناءاً على نتائج هذا التحليل لا نقبل الفرضية العدمية الرئيسة الأولى ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على ما يلي: يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية المتمثلة بـ (خدمة الرسائل القصيرة، الموقع الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي) على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

ثانيا: لا يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً.

استعان الباحثان في إختبار فرضية الدراسة الثانية بتحليل المسار Path Analysis وتم إستخدام برنامج Amos المدعم بالبرنامج الإحصائي spss للتأكد من وجود أثر لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة كمتغير وسيط، ويوضح الجدول رقم (5) ذلك.

جدول (5): نتائج إختبار تحليل المسار لأثر استخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً

البيان	Chi^2 المحسوبة	GFI	CFI	Sig* مستوى الدلالة	Direct Effect قيم معاملات التأثير		المسار	T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي مع جودة الخدمة متغير وسيط	5.313	0.795	0.894	0.00	التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي	0.829	ET ← LS	9.194	0.00
					جودة الخدمة على السلوك الأخلاقي	0.797	MD ← ET	10.711	0.00

التطبيقات الذكية	DLS: IAP
جودة الخدمة	ET: CS
السلوك الأخلاقي	MD: EB

يلاحظ من خلال الجدول (5) أن قيمة Chi^2 المحسوبة هي (5.313)، وهي ذات دلالة. وبلغت قيمة Goodness of Fit Index (GFI) ما قيمته (0.795) وهو مقارب إلى قيمة الواحد صحيح (الملاءمة التامة). وبنفس السياق بلغ مؤشر المواءمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (0.894) وهو مقارب إلى قيمة الواحد صحيح. بينما بلغ أثر التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي (0.829)، وهو ما يشير إلى أن هناك أثر للتطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي. كذلك فقد بلغ تأثير جودة الخدمة على السلوك الأخلاقي (0.797)، وهو ما يؤكد تأثير هذا جودة الخدمة على السلوك الأخلاقي، وبالتالي فإن زيادة الإهتمام بجودة الخدمة سوف يؤثر بالسلوك الأخلاقي. وهو ما يؤكد الدور الذي تلعبه جودة الخدمة في أثر التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي. كما بلغت قيمة T المحسوبة للمسار الأول (التطبيقات الذكية ← السلوك الأخلاقي) (9.194) وهي ذات دلالة معنوية، فيما بلغت قيمة T المحسوبة للمسار الثاني (جودة الخدمة ← السلوك الأخلاقي) (10.711) وهي ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وعليه ترفض الفرضية الصفرية (العدمية) الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً.

نتائج الدراسة

يمكن تلخيص النتائج كما يلي:

أولا: النتائج المتعلقة بالإحصاء الوصفي

أظهرت النتائج ما يلي:

1- أن الاوساط الحسابية للمتغيرات المستقلة المتعلقة باستخدام التطبيقات الذكية قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع من الموافقة، وهي متفقة مع نتيجة دراسة (Wang , 2015) التي بينت أهمية تبني البنوك لتكنولوجيا الانترنت الحديثة. وتبين أن الموقع الالكتروني يتضمن ملفات كافيه من المعلومات التي يحتاجها الزبائن عن أجهزة التكييف المنزلي، وانه يحتوي على الصور بجميع أنواعها سواءً كانت ثابتة أو متحركة حول أجهزة التكييف المنزلي، كذلك تبين أن مندوبو مبيعات أجهزة التكييف المنزلي يستخدمون برامج الاتصال عبر الموقع الالكتروني لتوفير وسائل عملية تشجع العملاء على التواصل معهم.

2- أن الاوساط الحسابية للمتغير التابع: السلوك الأخلاقي قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع من الموافقة، وهي متفقة مع نتيجة دراسة المرايات (2011) حيث توصلت إلى مستوى الاخلاقيات والسلوك الاخلاقي لرجال بيع المنتجات الصيدلانية واداءهم البيعي كان مرتفع. وتبين أن هناك مبالغة من قبل مندوبي المبيعات بإظهار المواصفات المتعلقة بأجهزة التكييف المنزلي الذي يقومون بتسويقه، حيث يذكرون أمور قد لا تكون صحيحة (حقيقية) وذلك لجعل أجهزة التكييف المنزلي أكثر جاذبية للزبائن، كما تبين أن مندوبو المبيعات يقومون بتزويد الزبائن بمعلومات غير صحيحة حول أجهزة التكييف المنزلي وذلك من اجل بيعها.

3- أن الاوساط الحسابية للمتغير الوسيط جودة الخدمة قد جاءت جميعها بالمستوى المرتفع من الموافقة، وقد جاء بُعد "الأمان" أولا ثم بُعد الاستجابة ثانيا، وبُعد الاعتمادية جاء ثالثا، وجاء بُعد التعاطف رابعا، وأخيرا جاء بُعد " الملموسية ". وهي متفقة مع نتيجة دراسة (Amelia et al, 2017) التي توصلت إلى ان هناك فجوة بين جودة الخدمات المتوقعة من قبل العملاء وبين المستوى الفعلي لأداء هذه الخدمات، وأظهرت النتائج ان الفجوة الاكبر بين الاداء الفعلي والمتوقع كان في بعد الاعتمادية، ان الفجوة الاقل بين الاداء الفعلي والمتوقع كان في بعد الضمان.

ثانيا: نتائج اختبار فرضيات الدراسة

أشارت نتائج اختبار الفرضيات بأنه:

1- يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية المتمثلة بـ (خدمة الرسائل القصيرة، الموقع الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي) على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان.

2- يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام التطبيقات الذكية على السلوك الأخلاقي لمندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان مع وجود جودة الخدمة متغيراً وسيطاً.

ومن خلال هذه النتائج، فان الباحثان يفسران ذلك بأن استخدام التطبيقات الذكية في محلات بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان هو من أهم الطرق للتواصل مع الزبائن، حيث يلجأ الزبائن إلى التطبيقات الذكية بسبب سهولة الوصول إليه سواءً من خلال استخدام أجهزة الحاسوب أو من خلال الهاتف النقال، وعليه هنالك إهتمام من قبل محلات بيع أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان، إضافة إلى الدعم المستمر لاستخدام التطبيقات الذكية وخصوصا أن معظم المعلومات المتوفرة في التطبيقات الذكية من الممكن الوصول إليها من قبل الزبائن، وهذا يدعم بشكل أو بأخر استخدام هذه التطبيقات.

توصيات الدراسة

يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات سعياً لإدراك أهمية الدور الوسيط لجودة الخدمة في دراسة أثر استخدام التطبيقات الذكية على سلوك مندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي في مدينة عمان الاخلاقي، والاستمرار بتوفير التطبيقات الذكية القادرة على تسهيل عملية تبادل وتدفق المعلومات والبيانات إلى الزبائن. والعمل أيضا على وضع خطة إستراتيجية مستقبلية للارتقاء بجودة الخدمة وتعديلها وذلك بتقديم خدمات تتوافق مع معطيات العصر والمواصفات المطلوبة بأجهزة التكييف المنزلية، والتقيد بالسلوك الأخلاقي من خلال مساعدة الزبائن على الاختيار السليم لأجهزة التكييف المنزلي، ووضع إجراءات لتمتين وتعزيز العلاقة مع الزبائن وإدامة التنسيق والتعاون معهم.

كذلك يؤكد الباحثان على ضرورة قيام محلات بيع أجهزة التكييف المنزلي باتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتقوية وتعزيز علاقتها مع الزبائن والقيام ببحوث التسويق المتعلقة بجودة الخدمة وعقد دورات تدريبية ومحاضرات تطويرية وتوعوية، وإشراك مندوبي مبيعات أجهزة التكييف المنزلي اصحاب المهارة بإيجاد الخطط اللازمة لتطوير استخدام التطبيقات الذكية في ضوء احتياجاتها ومتطلباتها.

المصادر والمراجع

المصادر العربية

درعزيني، حسام، (2013)، **دور إستراتيجية التوجه بالسوق في تحسين جودة الخدمة المصرفية: دراسة مقارنة بين المصارف العامة والخاصة في السوق السورية**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

العامري، صالح، والغالبي، طاهر، (2015)، **اخلاقيات الاعمال والمسؤولية الاجتماعية: الاعمال والمجتمع**، دار وائل، عمان.

قاسم، عبدالرزاق، (2018)، **نظم المعلومات**، دار الثقافة، عمان.

المرايات، رغدة، (2011)، **أثر اخلاقيات الاعمال للمنظمة على السلوك الاخلاقي واداء رجال البيع للمنتجات الصيدلانية في مدينة عمان**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

المصادر الانجليزية

Amelia, L., Hidayanto, A. N., & Hapsari, I. C. (2017). Analysis Of IS/IT Service Quality In The Higher Education With SERVQUAL: A Case Study of STMIK MDP Palembang. *International Research Symposium in Service Management*. 16. (2), 129-145.

Laudon. K. C., Laudon. J. P. (2016), *Management Information Systems-Managing The Digital Firm*, Pearson International Firm.

Roman, S. (2003). The Impact of Ethical Sales Behavior on Customer Satisfaction, Trust and Loyalty to the Company: An Empirical Study in the Financial Services Industry. *Journal of Marketing Management*, 19, 915-939.

Wang Sullivan, (2015), Adoption of the banks to modern Internet technology in the provision of services to customers on the process of reducing operational costs, *Human Resource Management Review,* 12, (4), 555-578.

أثر إدارة الابتكار على المناخ الابتكاري في البنوك التجارية
دراسة مقارنة البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين

فواز الحماد* وعفاف بوغوى**

تاريخ الاستلام 2021/5/30 تاريخ القبول 2021/12/12

ملخص

هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر إدارة الإبتكار على المناخ الإبتكاري من خلال دراسة مقارنة البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات من المصادر الرئيسة من الأدبيات المتعلقة بموضوع المناخ الإبتكاري وأثره في تحقيق رضا العملاء، كذلك جمع البيانات من المصادر الأولية من خلال تطوير مقياس يخدم أهداف الدراسة، تم توزيعه على أفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في (5) بنوك في دولة الكويت وكذلك في مملكة البحرين، وبعد تحليل بيانات الدراسة تم التوصل الى: وجود أثر ذو دلالة إحصائية لإدارة الابتكار على المناخ الابتكاري، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين إدارة الابتكار والمناخ الابتكاري في دولة الكويت ومملكة البحرين على حد السواء، كما وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المنطقة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح البحرين، واوصت الدراسة بضرورة البحث عن برنامج تدريبية لتطوير موظفيها للقيام بأعمالهم على أكمل وجه، وبتقديم طرق وتكنولوجيا جديده لتسهيل تقديم الخدمة للعملاء، وكذلك استفادة البنوك التجارية في دولة الكويت من عمل البنوك التجارية في مملكة البحرين، واخيرا ضرورة استفادة البنوك التجارية في دولة الكويت من عمل البنوك التجارية في مملكة البحرين لتحقيق درجات ممارسة اعلى فيما يخص ادارة الابتكار لما هو متوقع انعكاسة على المنناخ الابتكار في العمل والذي سيؤثر على اداء العمل ككل.

الكلمات المفتاحية: إدارة الابتكار، المناخ الابتكاري، البنوك التجارية، دولة الكويت، مملكة البحرين.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مكتب وزير الدوله لشئون مجلس الوزراء، الكويت.

** جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

The Effect of Innovation Management on Innovatine Climate in State of Kuwait and Bahrain Kingdom

Fawwaz Al-Hammad, *Office of the Minister of State for Cabinet Affairs, Kuwait.*

Affaf Bogoua, *Arabian Gulf University, Kingdom of Bahrain.*

Abstract

The study aimed to explain the innovation management effect on innovative climate in commercial Kuwaiti and Bahraini banks, the study had used the analytical survey disctiptive method that help collected the data from resources through questionnaire distributed on population study. The sample study represented in (5) Kuwaiti banks, same Bahraini banks, after analysis the data the study achieved to:

There is effect for innovation manangement on innovative climate, meaning correlation between the the study variable, also there are statistically significant differences refer to the region in all study fields favor to Bahrain kingdom. so the study recommended the importance searching about training program to develop the employees, and enhancing new technology tools to Provide service facilitate to customers, finally leaning Commercial banks in the State of Kuwait from the work of commercial banks in the Kingdom of Bahrain to achieve higher levels of practice of innovation management, which is expected to reflect on the innovation climate at work, which will affect the performance of the work as a whole.

Keywords: Innovation management, Innovative climate, Commercial Banks State of Kuwait, Bahrain kingdom.

المقدمة:

نتيجة للتطورات التكنولوجية المتسارعة التي شهدتها الاقتصاديات المعاصرة، تغيرت أسس الحُكم الخاصة بنجاح المنظمات، بحيث أصبحت المنظمات بشتى أنواعها تسعى لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعرفة التي تقودها إلى الابتكار والتميز في قِطاعها، ويعتبر القطاع المصرفي من أهم القطاعات الاقتصادية الساعية للتميز عبر سعيها الحثيث للحصول على المعرفة والابتكار[1]، ففي بيئة الأعمال المتسمة بالديناميكية والتنافسية المستمرة اليوم، تتعرض المنظمات لتحديات شديدة في سعيها لتلبية احتياجات السوق والعملاء وتحقيق أهدافها، وفي هذا الصدد يكتسب الابتكار أهمية بارزة، كوسيلة للتعامل مع هذه البيئة والحفاظ على الأداء والنمو، حيث يعتبر الابتكار مفتاحاً هاماً للمنظمة من أجل ضمان بقائها ونموها على المدى الطويل[2].

حيث يُشير الابتكار إلى تجسيد أو دمج أو توليف المعرفة في المنتجات أو العمليات أو الخدمات الأصيلة للحصول على أمور جديدة[3]، إذ لا يُشير الابتكار إلى الإتيان بما لم يُسبق إليه حصراً، وإنما يتسع ليشمل أي عمل يبرز فيه الجهد الذهني أو الطابع الشخصي للمُبتكر، فالابتكار قدرة عقلية يحاول فيها الإنسان أن يُنتج (فكرة، وسيلة، أداة، طريقة، منتج... الخ) لم تكن موجودة من قبل، أو تطوير رئيسي لما هو موجود من قبل، بما يُحقق نفعاً ما[4]، وبحسب[5] (Naveed, Akhtar & Cheema)، فإن الابتكار أو الإبداع ما هما إلا إنتاج منتج جديد أو إنشاء وتنفيذ عملية جديدة من خلال أفكار جديدة، تحقق منفعة أو الحصول على ميزة تنافسية أو قدرة مستدامة أو تحسين كفاءة المنظمة، وكذلك الحصول على رضا العملاء.

تُعد إدارة الابتكار أو ما تُعرف بالابتكار الإداري أحد أنواع الابتكار، إذ أن للابتكار أنواع عدة بحسب الزاوية أو المنظار الذي يُنظر من خلاله إلى الابتكار. تستدعينا الحاجة بداية إلى التعريف بهذه الأنواع، وصولاً إلى التعريف بالابتكار الإداري. فمن المنظور الفردي-الجماعي فإن، للابتكار ثلاثة أصناف هي:

- الابتكار الفردي: هو الذي يتوصل إليه الفرد، حيث تتوفر القدرات الإبداعية- الابتكارية لدى عدد من الأفراد، لكن التعبير عنها في سلوك ابتكاري ينحصر في قلة عددية وهذه المسألة تتوقف على شروط نفسية واجتماعية معينة ومتداخلة كمستوى الذكاء والشخصية والسياق الاجتماعي الذي يشمل الأسرة والمدرسة والجماعة غير الرسمية، والنظام القيمي والقاعدة الثقافية وغيرها من العوامل التي تؤثر على الفرد لتحفزه وتدفعه للتعبير عن ابتكاره.
- الابتكار الجماعي: هو الذي يتم التوصل إليه من قِبل الجماعة –قسم، دائرة، لجنة- واعتماداً على خاصية التداوب، فإن هذا الابتكار الجماعي يفوق كثيراً مجموعة الابتكارات الفردية لأعضاء وذلك نتيجة التفاعل فيما بينهم وتبادل الرأي والخبرة ومساعدة بعضهم البعض.
- الابتكار المنظمي: وهو أسلوب العمل الدائم والمستمر للمنظمات الذي تتبعه للبقاء والازدهار من خلال الابتكار، والذي يتحقق بتوافر عدد من الشروط منها ضرورة إدراك أن الابتكار والريادة تحتاج إلى أشخاص ذوي تفكير عميق، وضرورة تعلم حل المشكلات بصورة ابتكاريه، وضرورة تنمية المهارات والقدرات الإبداعية في إيجاد وحل المشكلات، وضرورة تنمية المهارات الإبداعية بشكل عام[6].

وان الابتكار فانه يحتاج للمناخ الابتكاري للحصول على مناخ داعم ومحفز للابتكار ويكون قادر على ابتكار منتجات او خدمات تتفق مع حاجة العملاء وسياسات المنظمة التي تسعى الى تحقيقها، فبوجود المناخ الابتكاري بدون مقومات تضمن استمراريته يكون عمل قصير المدى وغير قابل للإستدامه، وان المناخ الموجود هو العامل المهم في تحفيز العاملون على العمل فيجب

ان تنعكس السياسة العامة في المنظمة الى تبني مناخ ابتكاري قائم على تحفيز الابتكار الموجود في المنظمة الذي مصدره هو العاملين بغض النظر عن وجودهم كافراد مستقلين او فرق العمل، وهنالك عدة ابعاد للحصول على مناخ داعم ومحفز للابتكار ويكون قادر على ابتكار منتجات او خدمات تتفق مع حاجة العملاء وسياسات المنظمة التي تسعى الى تحقيقها، فبوجود المناخ الابتكاري بدون مقومات تضمن استمراريته يكون عمل قصير المدى وغير قابل للإستدامه وحتى لن يكون قادر على خلق ابتكار يتفق مع الاعمال المرجوة داخل المنظمة خصوصا بعيدة المدى، والتالي هي أهم مقومات المناخ الابتكاري: الرؤية. المشاركة الآمنة. توجيه المهمة.دعم الابتكار[7].

ولذلك يجب أن يكون المناخ الابتكاري شامل لكل جوانب المنظمة من افراد وقيادة، ذلك لان المناخ التنظيمي موجود بكل اطراف المنظمة وان وجودة هو انعكاس للواقع الموجود، وهو قادر على ان يخلق ما تم وضعه لاجله، والمناخ التنظيمي لفرق العمل موازي للمناخ التنظيمي للافراد فيجب ان يقوم بتوجيه فرق العمل نحو الابتكار وتحقيقه من خلال ممارسة فرق العمل لاعمالهم من خلال هامش حركة ومقومات خلق الابتكار في عملهم، وان دور القيادة في المناخ الإبتكاري تقوم على تشجيع الابتكار من خلال رؤية مشتركة تكون تم تعريفها بشكل واضح وتزود العاملين بتشجيع نحو العمل، وان تكون هنالك حرية في المشاركة في القرارات دون الخوف من الوقوع في الاحراجات نتيجة وجود ممارسات عنصرية تضر بالافكار التي من الممكن إبداءها، وتوجيه مهمات الأفراد بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الابتكارية ومع ما يتطلبة عمل المنظمة، وأخيرا من خلال تقديم الدعم من قبل قيادة المنظمة للعاملين ولفرق العمل لتقديم وتطوير اساليب جديدة للقيام بالاعمال، ويمكن الاضافة من خلال ان هنالك بعض المؤلفين اعتمدو ثلاث مؤشرات للمناخ الابتكاري من خلال القيادة وفرق العمل والثقافة الموجودة، الا انه ويمكن القول ان كل المؤشرات سواء باعتماد العاملين او الثقافة ان الامر مرهون في قيام العاملين بالتوجه نحو الابتكار وابتكار اساليب جديدة لتطوير العمل سواء من خلال قيامهم بشكل فردي او من خلال مجموعات وفرق العمل[8]، لما تقدم ان الدراسة تقوم على التعرف على أثر إدارة الإبتكار على المناخ الابتكاري كدراسة مقارنة بين دولة الكويت ومملكة البحرين.

مشكلة الدراسة:

إن البنوك كغيرها من منظمات الأعمال دائمة السعي لتقديم خدمات قادرة على تحقيق رضا العملاء، بغية استمراريتها وقدرتها على المنافسة بما يُعظم حصتها السوقية، في بيئة أعمال سِمتها المعرفة على النحو الذي بات متعارف عليه بين جمهور رجال الأعمال والباحثين، بأن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر المعرفة، بمعنى أن المعرفة هي المرتكز الأساسي للاستمرار والتقدم لمنظمات الأعمال، إلا أن المعرفة بحد ذاتها غير كافية.

إلا أن إشكالية الدراسة الحالية تظهر من خلال غياب الدراسات العلمية المختصة التي تختص في قياس أثر إدارة الابتكار في المناخ الابتكاري في القطاع المصرفي، حيث أن هناك بعض الدراسات التي سعت إلى اختبار أثر الابتكار على متغيرات أخرى غير المناخ الابتكاري، كمتغير الميزة التنافسية، كدراسة[9] (الفريحات، 2013) التي أثبتت وجود مستوى متوسط من اهتمام البنوك التجارية بالابتكار، مع وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الابتكار وتحقيق رضا العملاء، ودراسة[10] (محمد، 2013) التي أظهرت وجود أثر ايجابي للمناخ الابتكاري التسويقي على رضا العملاء عن جودة الخدمة المصرفية، ودراسة[11] (رقيق، 2016) التي بينت وجود أثر ايجابي للابتكار التسويقي على جودة الخدمات المصرفية.

فجميع تلك الدراسات أثبتت أهمية عُنصر الابتكار في تحقيق جملة من الأهداف، كالميزة التنافسية، ورضا العملاء، في عدد من قطاعات الأعمال، وهو الأمر الذي أثار حفيظة الباحث للسعي إلى البحث عن مدى تكريس وتطبيق قطاع البنوك لإدارة الابتكار، ومن ثم البحث عن مدى وجود أثر لتلك الإدارة على خلق مناخ ابتكاري للتميز في الخدمات التي يقدمها قطاع البنوك، وذلك لأهمية عُنصر الابتكار في تحقيق أهداف تلك المنظمات الذي يمكن ان ينتجه المناخ الابتكاري،

وعليه تكمُن مشكلة الدراسة في مدى تطبيق إدارة الابتكار وقدرتها في التأثير على المناخ الابتكاري في البنوك التجارية بدراسة مقارنة بين دولة الكويت ومملكة البحرين، ولذا تُصاغ مشكلة الدراسة بصيغة السؤال الرئيس الآتي: هل يوجد أثر لإدارة الابتكار في المناخ الابتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الاولى:: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) لإدارة الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟ ويتفرع منها الفرضيات التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) للأفراد المبتكرون على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

الفرضية الفرعية الثانية: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) للإبتكار التقني على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) لأثر لعمليات الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

الفرضية الفرعية الرابعة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) للخدمة المبتكرة على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

الفرضية الرئيسية الثانية: يوجد أوجه شبه وخلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

أهمية الدراسة:

تقدم الدراسة مادة علمية منظمة توضيح ماهية الابتكار وتُميزه عن بعض المصطلحات المشابهة، كالتجديد، والتطوير، والإبداع، كما تبين الدراسة ماهية إدارة الابتكار وعناصرها، حيث أن هناك جدل أكاديمي حول تحديد مفهوم الابتكار للدرجة التي ينعتها البعض بالإبداع، كما وهناك شبه عدم اتفاق على تحديد عناصر إدارة الابتكار نتيجة الخلط بين الابتكار والإبداع، كما أشار إلى ذلك كل من (قنديل، 2010)[12] و(خصاونة، 2011)[13]، ومن ناحية أخرى توضح الدراسة ماهية المناخ الابتكاري وأهميتة للمنظمات، لاسيما للمنظمات المصرفية كالبنوك.

تكشف الدراسة الحالية لجميع المعنيين من باحثين ومختصين وإداريين وعاملين في مؤسسات مجتمع الدراسة، وصُناع القرار الاقتصادي، مستويات تطبيق البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، لإدارة الابتكار بعناصرها المختلفة، ومن ثم تكشف عن أثر إدارة الابتكار المناخ الابتكاري، لتكون نتائج الدراسة أكثر دقةً وموضوعية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى تطبيق إدارة الابتكار (الأفراد المبتكرون، الابتكار التقني، عمليات الابتكار، والخدمة المبتكرة) في البنوك التجارية بدولة الكويت ومملكة البحرين.
2. الكشف عن أثر لإدارة الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين.
3. الكشف عن أوجه شبه والخلاف بين البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **الابتكار**: نمط من التفكير الذي يهدف دائماً إلى التطوير والتجديد، للتوصل إلى شيء جديد أو فكرة جديدة أو ممارسة جديدة أو نظرية أو مزج بين عناصر موجودة بطريقة

جديدة لتكوين نسق جديد منها، شريطة أن يكون ذلك ذو نفع[14]، وإجرائياً يُعرف الابتكار بأنه جملة التجديدات والتطورات التي تستحدثها البنوك التجارية لخدماتها.

- **إدارة الابتكار**: هي مجموعة الأنشطة أو العمليات الادارية التي تحقق مِيز للمنظمة تجعلها قادرة على تحقيق تنافسيتها وأهدافها[15]، وإجرائياً تعرف إدارة الابتكار بأنها جملة عمليات ادارة الابتكار التي تُطبقها البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وتشمل:

- **الفرد المبتكر**: هو الشخص الذي يتميز بخصائص فريدة من أهمها قبول التحديات-الاستمتاع بمواقف عدم التأكد والتعقد، أي المواقف الغامضة والانفتاح عليها، وقبول الأفكار من الغير وحب الاستكشاف والاستطلاع والقدرة على رؤية الموضوعات من زوايا ووجهات نظر مختلفة، إلى جانب المرونة أي القدرة على التنوع[16]، وإجرائيا يُمكن تعريف الفرد المبتكر بأنه الفرد العامل في البنوك التجارية الذي يتميز بخصائص ما تجعله قادراً على الابتكار.

- **الابتكار التقني**: هي مجموعة الأدوات والمعدات والبرمجيات التقنية، وجملة طرائق ومنهجيات التفكير والبحث المستخدمة من قِبل المبتكرين، لتمكنهم من الوصول إلى أفكار ابتكارية وتحويلها إلى واقع ملموس[17]، وإجرائيا يمكن تعريف الابتكار التقني بأنها جملة الأساليب والتكنولوجيا المستخدمة في عمليات ادارة الابتكار، المُطبقة في البنوك التجارية بدولة الكويت ومملكة البحرين.

- **المناخ الابتكاري**: هي البيئة المحيطة بالفرد المُبتكر التي تُحفزه للابتكار وتجعل منه فرداً مبتكراً[18]، وإجرائياً يمكن تعريف المناخ الابتكاري بأنه جو أو بيئة العمل الابتكارية التي توفرها البنوك التجارية لموظفيها المبتكِرين.

- **عمليات الابتكار**: هي مجموعة الأنشطة التنظيمية والعملية التي تمارسها المنظمات لتنفيذ الأفكار الابتكارية إلى منتجات أو خدمات مُبتكرة، فهي مجموعة الأنشطة التي تقوم باستقبال ومعالجة وتشغيل المدخلات الابتكارية (الأفكار) لتحويلها إلى مخرجات مبتكرة (منتجات أو خدمات)[19]، وتعرف إجرائيا بأنه جملة الأنشطة التي تنتهجها البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين لتحويل الأفكار الابتكارية إلى خدمات مُبتكرة.

- **المنتج أو الخدمة الابتكارية**: هي مخرجات النظام الابتكاري والمتمثلة بشكل منتج أو خدمة يتحقق فيها معنى الابتكار[20]. وتعرف إجرائياً بأنها الخدمات المبتكرة التي تبتكرها البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين.

الدراسات السابقة:

جاءت دراسة (Sanchez, Lago, Ferras & Ribera, 2011)[21] هدفت للتعرف على علاقة ممارسات إدارة الابتكار بتحقيق النمو والربحية لمنظمات صناعة الالكترونيات عالية التقنية في اسبانيا والبرتغال، ومن ثم جرى تتبع القيم الكمية لمؤشرات النمو والربحية لتلك المنظمات لسبعة سنوات خلال الفترة (1999-2006)، ومقابلة عدد من الاستشاريين في تلك الشركات، وبعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج عدم وجود أثر لممارسات إدارة الابتكار على نمو وربحية الشركات على المدى الطويل، أما على المدى المتوسط فقد تبين وجود أثر ايجابي لممارسات إدارة الابتكار على تعزيز نمو وربحية الشركات، وعلى ضوء ذلك توصي الدراسة بضرورة تعزيز ممارسات إدارة الابتكار في تلك الشركات، بالإضافة إلى إجراء الدراسات المسحية في هذا الشأن.

اما دراسة (Simon & Yaya, 2012)[22] هدفت للتعرف على ضرورات تحقيق الابتكار في الخدمة لتحقيق جودتها، وأثر ذلك على رضا العملاء لعدد من شركات قطاع المعلوماتية في اسبانيا، وبعد التحليل أظهرت النتائج أن الوصول إلى خدمة مبتكرة يستوجب التعرف على احتياجات وتوقعات العملاء، وتوفير أساليب وتكنولوجيات مناسبة، كما تبين وجود أثر للخدمة المبتكرة على تحقيق جودة الخدمات، وعليه توصي الدراسة بضرورة تعزيز ممارسات الابتكار في منظمات الأعمال.

وان دراسة (Danjuma & Rasli, 2012)[23] هدفت للتعرف على الخدمة المبتكرة وآثارها على جودة الخدمة وتحقيق الميزة التنافسية في سوق التعليم العالي في ماليزيا، حيث جرى مراجعة أبرز ما جاء في الأدبيات والدراسات السابقة حول هذا الموضوع، فأظهرت النتائج أن وجود الخدمة المبتكرة يعتمد على مدى قدرة الجامعات على إيجاد بيئة ابتكاريه محفزة تتضمن أفراداً مبتكرين وتنمية ميولهم الابتكارية، كما تبين أن الابتكار يؤثر بشكل ايجابي على أبعاد جودة الخدمة، مما يؤدي إلى تحقيق رضا العملاء، وعلى ضوء ذلك توصي الدراسة بإجراء دراسات مسحية لقياس العلاقة بين الخدمة المبتكرة وقدرتها على تحقيق رضا العملاء.

وقد جاءت دراسة (الفريحات، 2013)[24] تهدفت للتعرف على مستوى الابتكار في الخدمات المصرفية المقدمة في البنوك التجارية الأردنية وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية، وبعد تحليل بيانات الدراسة أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من اهتمام البنوك التجارية بالابتكار، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين الابتكار والميزة التنافسية، وعلى ضوء ذلك أوصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز مستويات الابتكار في البنوك التجارية.

كما وجاءت دراسة (Yaslioglu, Caliskan & Sap, 2013)[25] هدفت للتعرف على دور الابتكار في الخدمات والعمليات والممارسات الإدارية على قيم العملاء، وبعد تحليل الإجابات

أظهرت الدراسة أن للابتكار في الخدمات والعمليات والممارسات الإدارية دور ايجابي في رفع قيم العملاء الايجابية نحو جملة الخدمات التي تقدمها الشركات، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير ممارسات الابتكار في تلك الشركات.

في حين دراسة (Abdel Razek & Alsanad, 2015)[26] هدفت إلى تقييم إدارة الابتكار التقني في أحد البتروكيماويات في السعودية، وبعد التحليل أظهرت النتائج أن الشركة السعودية تتمتع بالالتزام والتأييد للابتكار من الإدارة العليا، كما تمتاز الشركة بمرونة نظام الابتكار، وتبين أن الشركة السعودية أفضل من شركة "جيزهو ويباي" الصينية في محور العمليات، وأفضل من شركة "آرينوس" البرازيلية في محاور الارتباط والتعليم.

وهدفت دراسة (شيخي، 2016)[27] للتعرف على أهم التوجهات الحديثة للمصارف العربية في ظل الإبداع والابتكار المصرفي، مع الإشارة إلى التجربة الجزائرية، فأظهرت النتائج أن المستجدات والتطورات العالمية التي شهدتها البيئة المصرفية هي التي أجبرت المصارف لتبني استراتجيات مصرفية جديدة منها استراتيجيات الابتكار، كما تبين أن الأنظمة المصرفيه العربية وعلى وجه التحديد النظام المصرفي الجزائري، ما تزال تعاني من العديد من التحديات التي تشكل عقبات أمام أدائه وتبنيه لاستراتيجيات الابتكار.

كما وان دراسة (Foroudi, Jin, Gupta, Melewar & Foroudi, 2016)[28] هدفت للتعرف على تأثير القدرة على الابتكار وتجربة العملاء في إيجاد السمعة والولاء في بريطانيا، وبعد التحليل أظهرت النتائج أن القدرة على الابتكار تؤثر على سمعة المنظمة وولاء العميل اتجاهها، بحيث تزيد من ولاء العميل للمنظمة، ولذلك توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بُعنصر الابتكار لتحقيق سمعة جيدة للمنظمة لدى العميل، ومن ثم كسِب ولائه.

وهدفت دراسة (Ashok, Day & Narula, 2017)[29] الدراسة للتعرف على أثر عمليات الابتكار على رضا العملاء لشركات خدمات تكنولوجيا المعلومات في بريطانيا، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لعمليات الابتكار على رضا العملاء، حيث يرتبط رضا العملاء بمتغيرات أخرى، كطريقة التعامل، وتقديم الخدمات، ومستوى استياء العملاء من تلك المعاملة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مسحية للتعرف على أثر عمليات الابتكار على رضا العملاء، والعوامل الدخيلة التي تدخل في العلاقة بين الابتكار ورضا العملاء.

في حين جاءت دراسة (Li, Ya, 2020)[30] والتي هدفت للتعرف على طريقة إدارة الإبتكار في الفنادق بالمدن السياحية في الصين، وجاءت من خلال دراسة أنماط الإبتكار التي يقوم بها المنتجع، بتحليل مزايا وعيوب الفنادق الساحلية، وتحليل SWOT، وتوصلت إلى: أن الفنادق الساحلية تقوم على تحسين مستوى إدارة الفنادق وتقوية القدرة التنافسية الأساسية مع الإبتكار

المُستمر لتلبية الإحتياجات المتنوعة للسياح إلى أقصى حد، لما سيحقق التطور المستقر والصحي للفندق، وأوصت الدراسة: بضرورة وضع منصة لإدارة رأس المال البشري في قسم الإستقبال للفنادق الساحلية من خلال بناء نموذج إداري مُبتكَر يُمكِن الفنادق من تعزيز قدرتها التنافسية الأساسية مثل: تحسين نظام الإدارة، تعزيز إدارة الموارد البشرية، وتحسين جودة الخدمة، والتي سوف تعزز التنمية المُستدامة للفندق.

واخيرا هدفت دراسة (Reshetnikova, Marina, 2020)[31] لتحليل سوق رأس المال الإستثماري الصيني من خلال دراسة تحليلية تقوم على البيانات الكمية لدراسة الوضع الحالي وتقييّم واقع السوق من خلال إدارة الإبتكار بسبب ما يُعانيه السوق الإستثماري في الصين; بسبب سرعة النمو والذي يتوقع أن يتسبب بمشاكل تؤدي بأثر سلبي على البيئة الإستثمارية بالشكل العام، وتم الكشف على أن الإبتكار السريع في الصين أدى إلى نمو إستثمارات رأس المال الإستثماري الذي بدأ في عام (2014)، وتوصلت الدراسة إلى: أن الإبتكارات ساعدت في تقدم الإقتصاد الصيني ورافقه تَحسُن في نوعية حياة الصينيين، وأوصت: بضرورة الإهتمام بإدارة الإبتكار في كل مجالات الإستثمار في السوق الصيني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- سعت بعض الدراسات للتعرف على بعض العوامل المؤثرة على إدارة الابتكار، كأثر الذكاء التسويقي على الابتكار وجودة الخدمات المصرفية، او أثر الابتكار التسويقي، كما جاءت دراسات سابقة للتعرف على أثر الابتكار على عدد من المتغيرات –غير المناخ الابتكاري- من خلال دراستها في منظمات غير مصرفية.
- في حين استخدمت الدراسات السابقة منهجيات مختلفة عن المنهجية التي تستخدمها الدراسة الحالية، في سعيها لتحقيق أهدافها، فمثلاً استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي دون التحليلي في حين استخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي التحليلي الكمي وحتى الدراسات التي استخدمت المنهج التحليلي الوصفي فتختلف مع الدراسة الحالية في اختلاف مجتمع التطبيق.

منهجية الدراسة:

حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي لجمع المعلومات من المصادر الرئيسة من الأدبيات المتعلقة بموضوع المناخ الإبتكاري وأثره في تحقيق رضا العملاء، كذلك جمع البيانات من المصادر الأولية من خلال تطوير مقياس يخدم أهداف الدراسة، تم توزيعه على أفراد مجتمع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتحدد مجتمع الدراسة الحالية بالبنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وتمثلت عينة الدراسة بـ (5) بنوك في دولة الكويت بنسبة 28% وعدد (5) بنوك في مملكة البحرين بنسبة 25%, تم توزيعها في البنوك وهي لموظفي خدمة العملاء ولادارة الموارد البشريه بشكل شامل. وتعتبر هذه النسبه ملائمه لغايات الدراسه.

الجدول (1): عينة الدراسة

البنوك التجارية من دولة الكويت	البنوك التجارية من مملكة البحرين
بنك الكويت الوطني	بنك المستقبل
بنك برقان	بنك البحرين والكويت
بنك التمويل الكويتي	البنك الاهلي المتحد
بنك بوبيان	بنك الخليج المتحد
بنك وربه	بنك البركة

طرق جمع البيانات:

وسائل جمع البيانات الثانوية

تم الحصول على البيانات الثانوية من خلال مراجعة الباحث للأدبيات من الكتب والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وسائل جمع البيانات الأولية

لقد قام الباحث بتطوير مقياس لإدارة الابتكار وأثره في المناخ الإبتكاري.

وقد اشتمل مقياس الدراسة على محورين، وهي:

المحور الأول من المقياس فقرات إدارة الابتكار.

المحور الثاني من المقياس على فقرات المناخ الابتكاري.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري لمقياس الدراسة وسلامة صياغته، وقد تم تعديله في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
الأفراد المبتكرون	0.71
الابتكار التقني	0.79
العمليات الابتكارية	0.75
المنتجات الابتكارية	0.73
إدارة الابتكار	0.93
قيادة المنظمة	0.73
ثقافة المنظمة	0.74
فرق العمل	0.77
المناخ الابتكاري	0.91

اختبار فرضيات الدراسة:

إختبار الفرضية الرئيسية الاولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لإدارة الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

ولاختبار الفرضية الرئيسية، فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، لأثر إدارة الابتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (3): نتائج الانحدار الخطي البسيط لأثر إدارة الابتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الاحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	T المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
المناخ الابتكاري	.935	.874	1238.129	1	.000	إدارة الابتكار	.950	.027	35.187	.000

وتشير النتائج إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية لإدارة الابتكار على المناخ الابتكاري، حيث بلغ معامل الارتباط R (0.935) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين إدارة الابتكار والمناخ الابتكاري وقد ظهر ان قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (0.874) مما يشير الى ان إدارة الابتكار فسرت ما نسبته 87.4% من التباين الحاصل في المناخ الابتكاري، كما بلغت قيمة F 1238.129 عند مستوى ثقة تساوي 0.000 وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$).

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) لإدارة الابتكار قد بلغت (0.95) وان قيمة (t) كانت (35.187) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير إلى أن هذا الأثر معنوي.

الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) للأفراد المبتكرون على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟.

ولاختبار الفرضية الفرعية الاولى، فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، لأثر الأفراد المبتكرون على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وكانت النتائج على النحو الاتي:

الجدول (4): نتائج الانحدار الخطي البسيط لأثر الأفراد المبتكرون على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الاحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	T المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
المناخ الابتكاري	.862	.742	515.425	1	.000	الأفراد المبتكرون	.845	.037	22.703	.000

وتشير النتائج إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية للأفراد المبتكرون على المناخ الابتكاري، حيث بلغ معامل الارتباط R (0.862) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الأفراد المبتكرون والمناخ الابتكاري وقد ظهر ان قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (0.742) مما يشير الى ان الأفراد المبتكرون فسرو ما نسبته 74.2% من التباين الحاصل في المناخ الابتكاري، كما بلغت قيمة F 515.425 عند مستوى ثقة تساوي 0.000 وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$).

ويظهر من جدول المعاملات ان قيم (B) للأفراد المبتكرون قد بلغت (0.845) وان قيمة (t) كانت (22.703) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير الى ان هذا الأثر معنوي.

الفرضية الفرعية الثانية: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) للإبتكار التقني على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟.

ولاختبار الفرضية الفرعية الثانية، فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، لأثر الابتكار التقني على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5): نتائج الانحدار الخطي البسيط لأثر الابتكار التقني على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الاحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	T المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
المناخ الابتكاري	.884	.782	640.912	1	.000	الابتكار التقني	.839	.033	25.316	.000

وتشير النتائج إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية للابتكار التقني على المناخ الابتكاري، حيث بلغ معامل الارتباط R (0.884) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الابتكار التقني والمناخ الابتكاري وقد ظهر ان قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (0.782) مما يشير الى ان الابتكار التقني فسر ما نسبته 78.2% من التباين الحاصل في المناخ الابتكاري، كما بلغت قيمة F 640.912 عند مستوى ثقة تساوي 0.000 وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$).

ويظهر من جدول المعاملات ان قيم (B) للابتكار التقني قد بلغت (0.839) وان قيمة (t) كانت (25.316) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير الى ان هذا الأثر معنوي.

الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) لأثر عمليات الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟.

ولاختبار الفرضية الفرعية الثالثة، فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، لأثر عمليات الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وكانت النتائج على النحو الاتي:

الجدول (6): نتائج الانحدار الخطي البسيط لأثر عمليات الإبتكار على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الاحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	T المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
المناخ الابتكاري	.873	.762	571.564	1	.000	العمليات الابتكارية	.801	.033	23.907	.000

وتشير النتائج إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية للعمليات الابتكارية على المناخ الابتكاري، حيث بلغ معامل الارتباط R (0.873) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين العمليات الابتكارية والمناخ الابتكاري وقد ظهر ان قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (0.762) مما يشير الى ان العمليات الابتكارية فسرت ما نسبته 76.2% من التباين الحاصل في المناخ الابتكاري، كما بلغت قيمة F 571.564 عند مستوى ثقة تساوي 0.000 وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$).

ويظهر من جدول المعاملات ان قيم (B) للعمليات الابتكارية قد بلغت (0.801) وان قيمة (t) كانت (23.907) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير الى ان هذا الأثر معنوي.

الفرضية الفرعية الرابعة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) للخدمة المبتكرة على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟.

ولاختبار الفرضية الفرعية الرابعة، فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، لأثر الخدمة المبتكرة على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين، وكانت النتائج على النحو الاتي:

الجدول (7): نتائج الانحدار الخطي البسيط لأثر الخدمة المبتكرة على المناخ الإبتكاري في البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الاحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	T المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
المناخ الابتكاري	.888	.788	664.129	1	.000	المنتجات الابتكارية	.859	.033	25.771	.000

وتشير النتائج إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية للمنتجات الابتكارية على المناخ الابتكاري، حيث بلغ معامل الارتباط R (0.888) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المنتجات الابتكارية والمناخ الابتكاري وقد ظهر ان قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (0.788) مما يشير إلى أن المنتجات الابتكارية فسرت ما نسبته 78.8% من التباين الحاصل في المناخ الابتكاري، كما بلغت قيمة F 664.129 عند مستوى ثقة تساوي 0.000 وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$).

ويظهر من جدول المعاملات ان قيم (B) للمنتجات الابتكارية قد بلغت (0.859) وان قيمة (t) كانت (25.771) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير إلى أن هذا الأثر معنوي.

إختبار الفرضية الرئيسية الثانية: الفرضية الرئيسية الثانية: يوجد أوجه شبه وخلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين البنوك التجارية في دولة الكويت ومملكة البحرين؟

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حسب متغير المنطقة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المنطقة على متغيرات الدراسة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأفراد المُبتكرون	البحرين	91	3.89	.328	23.679	179	.000
	الكويت	90	2.69	.355			
الإبتكار التقني	البحرين	91	3.99	.347	24.122	179	.000
	الكويت	90	2.74	.349			
العمليات الإبتكارية	البحرين	91	3.83	.345	24.969	179	.000
	الكويت	90	2.53	.356			
المنتجات الإبتكارية	البحرين	91	3.89	.330	25.222	179	.000
	الكويت	90	2.65	.330			
إدارة الإبتكار	البحرين	91	3.90	.244	35.530	179	.000
	الكويت	90	2.65	.228			
قيادة المنظمة	البحرين	91	3.98	.290	25.028	179	.000
	الكويت	90	2.70	.389			
ثقافة المنظمة	البحرين	91	3.95	.309	24.022	179	.000
	الكويت	90	2.72	.378			
فِرَق العمل	البحرين	91	3.86	.363	20.110	179	.000
	الكويت	90	2.72	.403			
المناخ الإبتكاري	البحرين	91	3.93	.268	27.419	179	.000
	الكويت	90	2.71	.327			
الطلاقة	البحرين	91	4.03	.365	21.500	179	.000
	الكويت	90	2.78	.414			
الأصالة	البحرين	91	4.00	.369	19.855	179	.000
	الكويت	90	2.81	.432			
تحمل المخاطر	البحرين	91	3.88	.336	20.947	179	.000
	الكويت	90	2.70	.420			
سلوك العاملين الابتكاري	البحرين	91	3.968	.2651	26.917	179	.000
	الكويت	90	2.764	.3336			
الوظائف	البحرين	91	3.96	.334	23.455	179	.000
	الكويت	90	2.76	.354			

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العلاقات	البحرين	91	3.87	.360	23.225	179	.000
	الكويت	90	2.58	.389			
الموارد المتاحة	البحرين	91	4.02	.346	22.965	179	.000
	الكويت	90	2.76	.388			
نظرية الشبكة	البحرين	91	3.95	.266	30.050	179	.000
	الكويت	90	2.70	.293			
صورة المنظمة	البحرين	91	3.64	.695	10.751	179	.000
	الكويت	90	2.62	.565			
توقعات العميل	البحرين	91	3.44	.573	10.017	179	.000
	الكويت	90	2.60	.545			
الجودة المُدركَة	البحرين	91	3.59	.643	9.648	179	.000
	الكويت	90	2.71	.572			
التفاعل مع العميل	البحرين	91	3.53	.581	10.603	179	.000
	الكويت	90	2.68	.499			
رضا العملاء	البحرين	91	3.55	.534	11.973	179	.000
	الكويت	90	2.66	.468			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المنطقة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح البحرين.

النتائج

1. وجود اثر ذو دلالة إحصائية للأفراد المبتكرون على المناخ الابتكاري، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الأفراد المبتكرون والمناخ الابتكاري.
2. وجود اثر ذو دلالة إحصائية للابتكار التقني على المناخ الابتكاري، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الابتكار التقني والمناخ الابتكاري.
3. وجود اثر ذو دلالة إحصائية للعمليات الابتكارية على المناخ الابتكاري، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين العمليات الابتكارية والمناخ الابتكاري.
4. وجود اثر ذو دلالة إحصائية للمنتجات الابتكارية على المناخ الابتكاري، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المنتجات الابتكارية والمناخ الابتكاري.

5. وجود اثر ذو دلالة إحصائية لإدارة الابتكار على المناخ الابتكاري، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين إدارة الابتكار والمناخ الابتكاري.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المنطقة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح البحرين.

وتوافقت الدراسة الحالية مع دراسة (Danjuma & Rasli, 2012) التي توصلت الى وجود الخدمة المبتكرة يعتمد على مدى القدرة على إيجاد بيئة ابتكاريه محفزة تتضمن أفراداً مبتكرين وتنمية ميولهم الابتكارية.

وهو ما يعزز التوافق مع دراسة (Yaslioglu, Caliskan & Sap, 2013) التي توصلت أن للابتكار في الخدمات والعمليات والممارسات الإدارية دور ايجابي في رفع قيم العملاء الايجابية نحو جملة الخدمات التي تقدمها الشركات.

التوصيات:

1. البحث عن برنامج تدريبية لتطوير موظفيها للقيام بأعمالهم على أكمل وجه
2. بتقديم طرق وتكنولوجيا جديده لتسهيل تقديم الخدمة للعملاء.
3. لتقديم فرص إبتكارية في العمليات لتحسين الاداء
4. الإهتمام الكبير لتطوير أنظمة تشغيل مصرفية تعكس توقعات العميل.

الهوامش

(1) الفريحات، خلود، (2013)، مستوى الابتكار في الخدمات المصرفية وعلاقته بالميزة التنافسية للبنوك التجارية في الأردن من وجهة نظر المدراء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والأعمال، الأردن، ص2.

(2) Khaledabadi, Hamid. J, (2008), Innovation Management: Technology Strategies for Sustainable Vehicle Development, Master's thesis, Royal Institute of Technology, School of Industrial Engineering and Management, Sweden, P18.

(3) Downey, Jim, (2007), Innovation Management, Technical Information Service, Topic Gateway Series, No. 38, 2007, P3.

(4) بوساحة، محمد، وبلحيمر، إبراهيم، (2016)، تفعيل دور الرقابة الشرعية في الابتكار المصرفي الاسلامي، مجلة أبحاث اقتصادية وادارية، (19).

(5) Naveed, Tahir, & Akhtar, Irum, & Cheema, Khaliq, (2012), The Impact of Innonation on Customer Satisfaction and Brand Loyalty: A Study of the Students of

Faisalabad, Munich Personal RePEc Archive, G.C University Faisalabad, College of Administrative Studies, P2.

(6) الفريحات، خلود، (2013)، مستوى الابتكار في الخدمات المصرفية وعلاقته بالميزة التنافسية للبنوك التجارية في الأردن من وجهة نظر المدراء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والأعمال، الأردن، ص15.

(7) Somech, Anit & Drach-Zahavy, Anat, 2011, Translating Team Creativity to Innovation Implementation: The Role of Team Composition and Climate for Innovation, Journal of Management, P6_7.

(8) Kriengsak Panuwatwanich & Rodney A. Stewart & Sherif Mohamed (2008), the role of climate for innovation in enhancing business performance: the case of design firms, Engineering, Construction and Architectural Management, P5_6.

(9) الفريحات، خلود، (2013)، مستوى الابتكار في الخدمات المصرفية وعلاقته بالميزة التنافسية للبنوك التجارية في الأردن من وجهة نظر المدراء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والأعمال، الأردن.

(10) محمد، حسون، (2013)، أثر عناصر مناخ الابتكار التسويقي على رضا العملاء عن جودة الخدمة في المصارف التجارية في العراق، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الخاص.

(11) رقيق، زكرياء، (2016)، تأثير الابتكار التسويقي على جودة الخدمات المصرفية: دراسة حالة بنك الخليج الجزائر AGB وكالة المسيلة، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

(12) قنديل، علاء محمد، (2010)، القيادة الإدارية وإدارة الابتكار، عمان- الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

(13) خصاونه، عاكف لطفي،2011، إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال، دار الحامد، عمان- الأردن.

(14) جلدة، سليم، وعبوي، زيد، 2011، إدارة الإبداع والابتكار، عمان- الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ص 20.

(15) Sanchez, Alba, & Lago, Alejandro, & Ferras, Xavier, & Ribera, Jaume, (2011), Innovation Management Practices, Strategic Adaptation, and Business Results: Evidence from the Electronic Industry, Journal of Technology Management and Innovation, Vol.6, No.2, P16.

(16) قنديل، علاء محمد، (2010)، القيادة الإدارية وإدارة الابتكار، عمان- الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون، ص128.

(17) Shane, Scott, (2008), Handbook of Technology and Innovation Management, USA, A John Wiley and Sons Ltd Publication, P199.

(18) رقيق، زكرياء، (2016)، تأثير الابتكار التسويقي على جودة الخدمات المصرفية: دراسة حالة بنك الخليج الجزائر AGB وكالة المسيلة، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر، ص24.

(19) Sanchez, Alba, & Lago, Alejandro, & Ferras, Xavier, & Ribera, Jaume, (2011), Innovation Management Practices, Strategic Adaptation, and Business Results: Evidence from the Electronic Industry, Journal of Technology Management and Innovation, Vol.6, No.2, P18.

(20) قنديل، علاء محمد، (2010)، القيادة الإدارية وإدارة الابتكار، عمان- الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون، ص 137.

(21) Sanchez, Alba, & Lago, Alejandro, & Ferras, Xavier, & Ribera, Jaume, (2011), Innovation Management Practices, Strategic Adaptation, and Business Results: Evidence from the Electronic Industry, Journal of Technology Management and Innovation, Vol.6, No.2.

(22) Simon, Alexandra & Yaya, Luc. H, (2012), Improving Innovation and Customer Satisfaction Through System Integration, Industrial Management and Data System, Vol. 112, No. 7.

(23) Danjuma, Ibrahim & Rasli, Amran, (2012), Imperatives of Service Innovation and Service Quality for Customer Satisfaction: Perspective on Higher Education, Procedia- Social and Behavioral Sciences, No.40.

(24) الفريحات، خلود، (2013)، مستوى الابتكار في الخدمات المصرفية وعلاقته بالميزة التنافسية للبنوك التجارية في الأردن من وجهة نظر المدراء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والأعمال، الأردن.

(25) Yaslioglu, Murat, & Caliskan, Burcu, & Sap, Omer, (2013), The Role of Innovation and Perceived Service Quality in Creating Customer Value: A Study on Employees of a call Center Establishment, Procedia- Social and Behavioral Sciences, No.99.

(26) Abdel Razek, Refaat. H & Alsanad, Duha. S, (2015), Evaluation of Innovation Management in Developing Countries: A Comparative Study, AGJSR, Vol.33, No.1.

(27) شيخي، بلال، (2016)، الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات وأعمال المصارف في ظل الإبداع والابتكار المصرفي مع الإشارة إلى حالة الجزائر، ورقة بحثية في الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال مقدمة لمؤتمر منظمات الأعمال 2016.

(28) Foroudi, Pantea, & Jin, Zhongqi, & Gupta, Suraksha, & Melewar, T.C, & Foroudi, Mohammad, (2016), Influence of Innovation Capability and Customer Experience on Reputation and loyalty, Journal of Business Research, No. 69.

(29) Ashok, Mona, & Day, Marc, & Narula, Rajneesh, (2017), Buyer (dis) Satisfaction and Process Innovation: The Case of Information Technology Services Provision, Industrial Marketing Journal, No.13.

(30) Li, Y. (2020). A Study of the Management Innovation Mode of Coastal Resort Hotels. Journal of Coastal Research, 107(SI), 206-209.

(31) Reshetnikova, M. (2020). Venture capital market in China: A new approach to innovation management. Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericanay teoría social, (5), 252-264.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

بوساحة، محمد، وبلحيمر، إبراهيم، (2016)، تفعيل دور الرقابة الشرعية في الابتكار المصرفي الاسلامي، **مجلة أبحاث اقتصادية وادارية**، (19)،1-112.

جلدة، سليم، وعبوي، زيد، (2011)، **إدارة الإبداع والابتكار**، عمان- الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

خصاونه، عاكف لطفي، (2011)، **إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال**، دار الحامد، عمان- الأردن.

رقيق، زكرياء، (2016)، **تأثير الابتكار التسويقي على جودة الخدمات المصرفية: دراسة حالة بنك الخليج الجزائر AGB وكالة المسيلة**، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

السعيدي، عيد حمود، (2018)، الإبداع الإداري لدى العاملين في المجال التربوي بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجهراء بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، (51)، 549_585.

الشبول، راوية خليل، (2018)، مساهمة السمات الابتكارية لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم اتجاه الابداع الإداري في الاردن، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 26(1)، 151_169.

شيخي، بلال، (2016)، **الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات وأعمال المصارف في ظل الإبداع والابتكار المصرفي مع الإشارة إلى حالة الجزائر**، ورقة بحثية في الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال مقدمة لمؤتمر منظمات الأعمال 2016.

الفريحات، خلود، (2013)، **مستوى الابتكار في الخدمات المصرفية وعلاقته بالميزة التنافسية للبنوك التجارية في الأردن من وجهة نظر المدراء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والأعمال، الأردن.

قنديل، علاء محمد، (2010)، **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار**، عمان- الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

محمد، حسون، (2013)، أثر عناصر مناخ الابتكار التسويقي على رضا العملاء عن جودة الخدمة في المصارف التجارية في العراق، **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة**، العدد الخاص. 65_97.

المراجع الاجنبية:

Abdel Razek, R. H., & Alsanad, D. S. (2015). Evaluation of Innovation Management in Developing Countries: A Comparative Study. *Arab Gulf Journal of Scientific Research*, *33*(1).

Ashok, M., Day, M., & Narula, R. (2018). Buyer (dis) satisfaction and process innovation: the case of information technology services provision. *Industrial Marketing Management*, *68*, 132-144.

Bayus, B. L., & Shane, S. (2008). Understanding customer needs. *Handbook of Technology and Innovation Management*, 115-142.

Danjum, I., & Rasli, A. (2012). Imperatives of service innovation and service quality for customer satisfaction: Perspective on higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *40*, 347-352.

Downey, J. (2007). *Strategic Analysis Tools-Topic Gateway Series No. 34*. The Chartered Institute of Management Accountants.

Foroudi, P., Jin, Z., Gupta, S., Melewar, T. C., & Foroudi, M. M. (2016). Influence of innovation capability and customer experience on reputation and loyalty. *Journal of business research*, *69*(11), 4882-4889.

Khaledabadi, H. J., & Magnusson, T. (2008). Corporate social responsibility and knowledge management implications in sustainable vehicle innovation and development. *Communications of the IBIMA*, *6*, 8-14.

Li, Y. (2020). A Study of the Management Innovation Mode of Coastal Resort Hotels. *Journal of Coastal Research*, *107*(SI), 206-209.

Naveed, T., Akhtar, I., & Cheema, K. U. R. (2012). *The impact of innovation on customer satisfaction and brand loyalty: A study of the students of Faisalabad*.

Panuwatwanich, K., Stewart, R. A., & Mohamed, S. (2008). The role of climate for innovation in enhancing business performance: The case of design firms. *Engineering, Construction and Architectural Management*.

Reshetnikova, M. (2020). Venture capital market in China: A new approach to innovation management. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericanay teoría social*, (5), 252-264.

Sánchez, A., Lago, A., Ferràs, X., & Ribera, J. (2011). Innovation management practices, strategic adaptation, and business results: evidence from the electronics industry. *Journal of technology management & innovation*, *6*(2), 14-39.

Simon, A., & Yaya, L. H. P. (2012). Improving innovation and customer satisfaction through systems integration. *Industrial Management & Data Systems*.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2013). Translating team creativity to innovation implementation: The role of team composition and climate for innovation. *Journal of management*, *39*(3), 684-708.

Yaşlıoğlu, M., Çalışkan, B. Ö. Ö., & Şap, Ö. (2013). The role of innovation and perceived service quality in creating customer value: A study on employees of a call center establishment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *99*, 629-635.

List of Sources and References:

Abdel Razek, R. H., & Alsanad, D. S. (2015). Evaluation of Innovation Management in Developing Countries: A Comparative Study. *Arab Gulf Journal of Scientific Research*, *33*(1).

Al-Fraihat, Kholoud, (2013), *The level of innovation in banking services and its relationship to the competitive advantage of commercial banks in Jordan from the point of view of managers*, an unpublished master's thesis, Yarmouk University, Faculty of Economics and Business, Jordan.

Al-Saeedi, Eid Hammoud, (2018), Administrative Creativity among those working in the educational field at the intermediate stage in the Jahra Governorate in the State of Kuwait, the *Educational Magazine*, (51), 549_585.

Al-Shbul, Rawya Khalil, (2018), The Contribution of the Innovative Features of Educational Leaders in the Education Directorates towards Administrative Creativity in Jordan, J*ournal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 26 (1), 151_169.

Ashok, M., Day, M., & Narula, R. (2018). Buyer (dis) satisfaction and process innovation: the case of information technology services provision. *Industrial Marketing Management*, *68*, 132-144.

Bayus, B. L., & Shane, S. (2008). Understanding customer needs. *Handbook of Technology and Innovation Management*, 115-142.

Bousaha, Muhammad, and Belhimer, Ibrahim, (2016), Activating the Role of Sharia Supervision in Islamic Banking Innovation, Journal of Economic and Administrative Research, (19), 1-112.

Danjum, I., & Rasli, A. (2012). Imperatives of service innovation and service quality for customer satisfaction: Perspective on higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *40*, 347-352.

Downey, J. (2007). Strategic Analysis Tools-Topic Gateway Series No. 34. The Chartered Institute of Management Accountants.

Foroudi, P., Jin, Z., Gupta, S., Melewar, T. C., & Foroudi, M. M. (2016). Influence of innovation capability and customer experience on reputation and loyalty. *Journal of business research*, *69*(11), 4882-4889.

Jeldah, Salim, and Abawi, Zaid. (2011) The *Department of Creativity and Innovation*, Amman - Jordan: Dar Kunooz Al Maarifa for Publishing and Distribution.

Kandil, Alaa Muhammad, (2010), *Administrative Leadership and Innovation Management*, Amman - Jordan, Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Khaledabadi, H. J., & Magnusson, T. (2008). Corporate social responsibility and knowledge management implications in sustainable vehicle innovation and development. *Communications of the IBIMA*, *6*, 8-14.

Khasawneh, Akef Lutfi. (2011) *Management of Creativity and Innovation in Business Organizations*, Dar Al-Hamid, Amman – Jordan.

Li, Y. (2020). A Study of the Management Innovation Mode of Coastal Resort Hotels. *Journal of Coastal Research*, *107*(SI), 206-209.

Muhammad, Hassoun, (2013), The Impact of Marketing Innovation Climate Elements on Customer Satisfaction with Service Quality in Commercial Banks in Iraq, *Journal of Baghdad College of Economic Sciences*, Special Issue. 65_97.

Naveed, T., Akhtar, I., & Cheema, K. U. R. (2012). The impact of innovation on customer satisfaction and brand loyalty: A study of the students of Faisalabad.

Panuwatwanich, K., Stewart, R. A., & Mohamed, S. (2008). The role of climate for innovation in enhancing business performance: The case of design firms. *Engineering, Construction and Architectural Management.*

Rakik, Zakaria, (2016), *The Impact of Marketing Innovation on the Quality of Banking Services: A Case Study of the Gulf Bank Algeria AGB*, Agency of M'sila, University of Mohamed Khider, Faculty of Economics, Commercial and Management Sciences, Algeria.

Reshetnikova, M. (2020). Venture capital market in China: A new approach to innovation management. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericanay teoría social*, (5), 252-264.

Sánchez, A., Lago, A., Ferràs, X., & Ribera, J. (2011). Innovation management practices, strategic adaptation, and business results: evidence from the electronics industry. *Journal of technology management & innovation*, *6*(2), 14-39.

Shikhi, Bilal, (2016), *Recent trends in banking strategies and business in light of banking creativity and innovation with reference to the case of Algeria*, a research paper on creativity and innovation in business organizations presented to the 2016 Business Organizations Conference.

Simon, A., & Yaya, L. H. P. (2012). Improving innovation and customer satisfaction through systems integration. *Industrial Management & Data Systems*.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2013). Translating team creativity to innovation implementation: The role of team composition and climate for innovation. *Journal of management*, *39*(3), 684-708.

Yaşlıoğlu, M., Çalışkan, B. Ö. Ö., & Şap, Ö. (2013). The role of innovation and perceived service quality in creating customer value: A study on employees of a call center establishment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *99*, 629-635.

العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان

محمد سليمان الجرايدة* وشيخة بنت ناصر بن راشد المسرورية**

تاريخ الاستلام 2018/2/3 تاريخ القبول 2018/4/16

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم استبانتين، الأولى: لقياس المناخ التنظيمي، حيث تحتوي على (34) فقرة موزعة على سبع أبعاد، والاستبانة الثانية: لقياس الالتزام الوظيفي وتحتوي على (26) فقرة، وبعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما طبقتا على (224) إداريا وإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: وجود علاقة ارتباطيه طردية بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها: ضرورة وضع خطط مستقبلية تهتم بالمبتكرين سواء من خلال القيام بدورات لتنمية السلوك الابتكاري لديهم أو وضع مسابقات لتحفيزهم على الابتكار.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ مشارك، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان. Email: garad@unizwa.edu.om

** قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

The Relationship between Work Atmosphere on the Innovative Behavior among the Administrators at Colleges of Applied Sciences in the Sultanate of Oman

Mohammed S. Jeradah and Sheikha bint Nasser bin Rashid Al-Masrori,
Department of Education and Human Studies, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

Abstract

This study aims at finding out the relationship between work atmosphere on the innovative behavior among the administrators at Colleges of Applied Sciences in the Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, the researchers have prepared two questionnaires. The first questionnaire is about measure of work atmosphere. which consists of 34 items distributed on seven domains. The second questionnaire is about measure of the innovative behavior which consist of 26 items. The study found that After checking the validity and reliability of the questionnaire, (224) male and female administrators of the study group were invited to respond to the items of the questionnaire. the study used the descriptive descriptive approach, the study found that a positive correlation relationship between work atmosphere on the iInnovative behavior among the administrators at colleges of applied sciences in the sultanate of oman. the researchers recommends the following: developing future plans to care for innovators either through holding training courses to enhance their innovative behavior or competitions to motivate them to be innovative.

المقدمة:

نال مفهوم المناخ التنظيمي اهتمام كثير من الباحثين لما يتضمنه هذا المفهوم من سمات وخصائص تتصف بها بيئة المنظمة وتمتاز بدرجة نسبية من الثبات والأستقرار لها إنعكاسات في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين للوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة التي يعملون بها. ومما يزيد من أهميته جود الأبعاد التنظيمية كأسلوب القيادة، وخصائص العاملين والسياسات التنظيمية، والهيكل التنظيمي، والقيم التنظيمية، وطبيعة العمل داخل المنظمة، والتي تتفاعل معاً وتحدث تأثيرات في اتجاهات العاملين ودافعيتهم للإنجاز.

يرتبط المناخ التنظيمي بالأجواء التي تسود الكليات إذ يعد نمط العلاقات الذي تتبناه يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، لأن عملية تفاعل الجهد البشري -التي تكون بين الإداريين والموارد المتاحة التي توفرها الكلية- هي التي تحدد المناخ التنظيمي سواء من خلال البعد القانوني الذي

يحكم سير العمل(التعليمات والأنظمة القوانين)، أم من خلال نمط التواصل والتفاعل بين الإداريين، إذ أن أي عمل يجب أن يكون على أسس وضوابط وله أبعاد المبادأة والابتكار في الأداء (الطويل،1999). ويعبر المناخ التنظيمي عن شخصية الكلية وعن الخصائص التي تتميز بها بيئة العمل الداخلية من خلال تأثيرها في سلوك الإداريين واتجاهاتهم وأدائهم ومدى التفاعل الاجتماعي التي تتميز فيه مؤسسة ما، ويتم هذا التفاعل من خلال الإداريين والطاقم التدريسي والفني والطلبة، وهذا التفاعل يساعد على إيجاد ظروف مواتية لتحقيق أهداف الكلية بكفاءة وفعالية (فليه وعبد المجيد،2005).

إن السلوك الابتكاري أمر جوهري في أي مؤسسة وعنوان لسياستها واستراتيجيتها إذا أرادت أن تتميز عن غيرها إذ أن تبديل الاستراتيجيات القديمة نحو الابتكار يضمن للمؤسسة وجود مورد متجدد تستطيع التحكم فيه لصالح أهدافها التنظيمية واحتياجاتها المجتمعية، خاصة بوجود منافسة شديدة تسعى لكسب المواهب وجذب المتعاملين والمساهمين إليها، فركزت على توفير مناخ تنظيمي مناسب وصحي، يتيح للإداريين العمل بحرية وبنشاط وفاعلية لتحقيق أهداف ومتطلبات الجامعة مع اعطاؤهم الحوافز للتطوير والتقدم والتميز والذي يعد من مقومات نجاح السلوك الابتكاري. (العبيدي وآخرون،2010)

في الواقع أكثر البحوث والتجارب تبين أن أولئك الذين جعلوا التغيير أو الابتكار من أساسياتهم تصدو للعديد من العوائق لذا عملوا على حدوثه دون النظر إلى الأفكار السلبية وأنهم كانوا في مكان محكوم عليهم بالفشل، ومن هنا تنبع أهمية الابتكار وتؤكد الأبحاث أن إدارة المنظمات التي تواجه تحدي الابتكار هي أكثر مقدرة على تعبئة المعارف والمهارات، والخبرات من الناس، وابتكار المنتجات والخدمات وسبل إنجاز الأمور بشكل أسرع وأفضل وأرخص، وينظر بشكل متزايد إلى الابتكار كأولوية استراتيجية رئيسية بسبب مقدرته على إيجاد ميزة تنافسية مستدامة. (Scott& et.al ,2009)

وقد أولت سلطنة عمان بشكل عام ووزارة التعليم العالي بشكل خاص اهتماما برفع الروح المعنوية للعاملين في كل مجال من مجالاتها والتي تعد الكليات التطبيقية من ضمن هذا النطاق، معززة أهمية المناخ التنظيمي في كل فرع منها، كما عملت على إيجاد التحدي والتميز والإبداع والابتكار بين الكليات التطبيقية وإيجاد التنافس وجوده المخرجات. أما دميرسي (Demirci,2013) فيرى أن الابتكار عنصر رئيسي في النجاح لأي نوع من التنظيم، إذ يشير الابتكار إلى مقدرة المنظمة على الانخراط في الأعمال المبتكرة، وأحد أهم مؤشرات أداء الأعمال، كما يعرف الابتكار بأنه القدرة التنظيمية التي يمكن أن تبدأ وتنفذ من قبل أعضاء المنظمة، في حين أنه من المهم جدا أن يكون الموظف مقتدراً على الانخراط في جهود خلاقة ومبتكرة.

لذا فإن العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري علاقة تفاعل متبادلة، كلما كان الأفراد يقدمون حلول وأفكار مبتكرة سيؤثر على أدائهم وبالتالي يتهيأ المناخ التنظيمي لهذه الآراء ويتغير حسب سلوك أفراده، وكذلك المناخ إن كان مهيأ ليستقطب الأفكار ويشجع عليها فسيحاول الأفراد تقديم أفكار تتسم بالابتكار ليتميزوا عن غيرهم (مصطفى،2005).

ونظرا لمساهمة المناخ التنظيمي في إيجاد الطاقات الابتكارية ونموها ومحاولة تطبيقها بكل الصور المتاحة خاصة مع وجود التشجيع والحوافز المادية والمعنوية والذي يمنح الإداريين مجالا واسعا في العمل الأمر الذي ينعكس على علاقاتهم مع زملائهم وعملية اتخاذ القرارات، كان لابد من الاهتمام بإيجاد مناخ تنظيمي صحي يتواكب مع التغييرات السريعة التي تعيشها الكليات في ضوء المنافسة مع غيرها حتى تبقى في الصدارة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن تبني أساليب عمل جديدة تختلف عن نمطية العمل التقليدية من شأنها تعزيز السلوكيات الإيجابية، كما أن المناخ التنظيمي البناء يساعد في تبني السلوك الابتكاري في كافة مجالات المؤسسة باعتبار أن المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري عنصران يكمل كل منهما الآخر، إذ أن تبني السلوك الابتكاري يترافق عادة مع بيئة العمل ومناخها والذي ينعكس عادة في ثقافة المنظمة، وما تتبناه من أساليب تحث وتشجع على السلوك الابتكاري (الزعبي،2013). لقد أوصت بعض الدراسات بتشجيع الكليات والجامعات على إتباع أساليب التحفير المناسبة وتشجيع العاملين فيها على الإبداع والابتكار والعمل على مواصلة الدراسات والبحوث في موضوع الابتكار والإبداع خاصة في العوامل المساعدة على السلوك الابتكاري والتي يجب أن يتبناها المناخ التنظيمي، (الحراسيس،2004؛الزعبي والعزب،2007؛ بظاظو،2011؛Al-Saudi, 2012؛ الزعبي،2013) أما السلمي(2013) فقد أوصى بضرورة عقد دورات تدريبية حول كيفية تقديم أفكار جديدة في مجال عملهم واقتراح برنامج لتوليد الأفكار وتفعيلها في العمل وتقبلها، وقد اقترحت النبهانية (2014) بضرورة عمل دراسات لدراسة العلاقة بين المناخ التنظيمي ومتغيرات مختلفة من أهمها السلوك الابتكاري للإداريين. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما واقع المناخ التنظيمي في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين فيها؟

2- ما واقع السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان؟"

3- العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفة واقع المناخ التنظيمي في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين فيها.
2. معرفة واقع السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.
3. معرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال التطور السريع الذي تشهده السلطنة في جميع ميادينها بشكل عام وفي كليات العلوم التطبيقية بشكل خاص، وتتجلى في العديد من الأمور ويمكن حصرها بعدة نقاط منها:

- دور الإداريين في تكوين مناخ تنظيمي جيد يساعد أفراد كلية العلوم التطبيقية على تفجير طاقاتهم الابتكارية والإبداعية،مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة أفضل من المطلوب.
- تحديد متطلبات وأثر المناخ التنظيمي في كليات العلوم التطبيقية والتي يمكن من خلالها توفير أهم الأساسيات التي تحقق الابتكار والإبداع.
- تبني السلوك الابتكاري لدى الإداريين في الكلية التطبيقية ليساعد على تبني أساليب عمل جديدة تختلف عن نمطية العمل التقليدية وبالتالي حل المشكلات ومواكبة التطورات.
- تشجيع التغيير والتطوير يسهم في جذب المبدعين لبيئة العمل مما يجعل لسلوك الابتكاري قيمة أساسية لثقافة الكلية.
- تعد الدراسة إضافة علمية توافق المتغيرات والتطورات التي تشهدها الدولة في جميع الميادين خاصة في كليات العلوم التطبيقية.

مصطلحات الدراسة:

المناخ التنظيمي: يعرفه المدهون (2012) بأنه مجموعة من الخصائص التي تتصف بها المنظمة وتميزها عن غيرها من المنظمات، وذلك من خلال إدراك العاملين فيها والذي يكون له انعكاسه على الأداء، ودرجة الرضا ويؤثر في سلوك العاملين. ويعرف اجرائياً في هذه الدراسة: بأنه مجموعة من الإجراءات والخصائص المتواجدة في بيئة عمل كليات العلوم

التطبيقية والتي تشمل العلاقة بين الإداريين وعملية اتخاذ القرار والحوافز والمكافآت والتدريب.

السلوك الابتكاري: هو التصرف المميز الذي يقوم به الموظف في مكان العمل، والذي ينتج كحصيلة لمجموعة من القرارات التي يتخذها، تبدأ بإدراك وتحليل الموقف الماثل، ويتبعها جمع المعلومات ومن ثم تقييم البدائل المتاحة واختيار البديل الانسب من بينها، ثم تبني سلوك أو فكرة معينة أو رفضها(الحوامدة والمعايطة،20،2005). ويعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنه سلوك الفرد (الإداري) الذي يجعله مقتدراً على تحقيق الأهداف بطريقة غير متوقعه ويسهم في إيجاد حلول سريعة لأغلب المشكلات التي تواجه الكلية.

كليات العلوم التطبيقية: هي كليات تابعة لوزارة التعليم العالي، تشرف عليها المديرية العامة لكليات العلوم التطبيقية في وزارة التعليم العالي والتي تمنح درجة البكالوريوس في التخصصات العلمية فقط (مرسوم سلطاني رقم 2007/62).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على المجالات الآتية: "علاقة العاملين في الكلية، عملية اتخاذ القرار، الحوافز والمكافآت والتدريب والتأهيل".
- الحدود البشرية والمكانية والزمنية:اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الإداريين في الكليات العلوم التطبيقية الست التابعة لوزارة التعليم العالي وهي(عبري، وصحار، والرستاق، ونزوى، وصور، وصلالة) للعام الأكاديمي 2017/2016.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وفي حدود معرفة الباحثان واطلاعهم، لم يجدا أي دراسات أجريت في سلطنة عمان تتعلق بموضوع الدراسة مباشرة، على الرغم من حداثة الموضوع إلا انه عثر على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تندرج الدراسة في إطارها، وفيما يأتي استعراض للدراسات الأكثر قربا أو صلة بموضوع الدراسة الحالية

أجرى الحراسيس (2004) دراسة هدفت التعرف إلى السلوك الإبداعي في الجامعات الأردنية الخاصة ومقومات السلوك الإبداعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في هذه المجتمعات والمعوقات والمحددات التي يواجهها الإبداع والابتكار، حيث تم فحص ثمان معوقات يمكن أن تكون ذات أثر على السلوك الإبداعي والتي تم قياسها من خلال خمسة أبعاد هي: أسلوب حل

المشكلات، القابلية للتغير، وروح المجازفة، وسعة الاتصال، وتشجيع الإبداع، وتم اختيار عينة مؤلفة من ثلاث جامعات خاصة، مع مراعاة عند اختيارها قربها من العاصمة وسنة التأسيس وإعداد أعضاء هيئة التدريس فيها، حيث تم جمع (286) استبانة،، وجاءت نتائج الدراسة: إلى أن ترتيب معوقات ومحددات السلوك الإبداعي حسب تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة وحسب أعلى وسط حسابي للحالة الايجابية للمعوق كان على النحو التالي: غياب الدوافع الداخلية، والاعتماد المفرط على الخبرات الأجنبية والتمسك بالأنماط المألوفة والخوف من الفشل وعدم مساندة العمل الجماعي من قبل الجامعة وغياب جو الحرية، وعدم وضوح الرؤية، وعدم التشجيع من الجامعة، وان هناك ممارسات للسلوك الإبداعي وان الجامعات الأردنية الخاصة تعمل على توفير البيئة المناسبة لتشجيع السلوك الإبداعي لدى العاملين في الجهاز الأكاديمي فيها، كما وجد تكافؤ في الفرص الإبداعية المتوفرة في الجامعات الخاصة لكافة أعضاء الهيئة التدريسية فيها.

كما أجرى أبو شيخة (2005) دراسة حول المناخ التنظيمي وعلاقته بالمتغيرات الشخصية والوظيفية، وهي دراسة ميدانية مقارنة بين القطاعين العام والخاص الأردنيين، هدفت الدراسة تقييم الموظفين في القطاعين العام والخاص الأردنيين لمناخ التنظيمي، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية شملت الموظفين في مختلف المستويات الإدارية والوظيفية في القطاعين بلغ عددهم (378) موظفا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وجاءت النتائج الدراسة من خلال ثمانية فرضيات وضعها الباحث والتي جاءت: أن تقييم الموظفين للمناخ التنظيمي جاء سلبيا في مجمله بالرغم أن الفرضيات تؤكد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي وابعاده (كفاءة البناء التنظيمي، وضوح مفهوم الوصف الوظيفي، ونظام المكافأة، والعمل الجماعي، ونظام الإشراف، والانتماء للمنظمة، والظروف المادية، والاختلاف في وجهات النظر)، والمتغيرات الشخصية والوظيفية (القطاع، والنوع، والمستوى التعليمي، والحالة الاسرية، ومدة الخدمة)

كما أجرى كل من الزعبي والعزب (2007) دراسة هدفت إلى تقييم المناخ التنظيمي السائد ومستوى السلوك الإبداعي في شركة كهرباء محافظة إربد من وجهة نظر العاملين والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي فيها ومعرفة فيما لو كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في السلوك الإبداعي لدى العاملين تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية (الجنس، والعمر، والخبرة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والمستوى الإداري للوظيفة)،وقد استخدم الباحثان استبانة من 44 سؤالاً، وتم توزيعها على عينة عشوائية طبقية من (409) موظفين، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي: أن تقييم العاملين للسلوك الإبداعي كان إيجابياً كما أن تقييم العاملين للمناخ التنظيمي بكافة أبعاده مجتمعة ومنفردة كانت إيجابية وعلى الترتيب

التالي حسب أهميتها (الانتماء التنظيمي، والحوافز، واتخاذ القرارات، والقدرة على تحمل المخاطرة والتدريب)، وأن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فأقل بين أبعاد المناخ التنظيمي مجتمعة ومنفردة والسلوك الإبداعي، مع وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.01) في السلوك الإبداعي تعزى لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والمستوى الإداري للوظيفة.

كما هدفت دراسة قرواني (2010) إلى معرفة مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية في جامعة القدس المفتوحة على مستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين فيها، وقد استخدم الباحث استبانة تم تطبيقها على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم 48 موظفا، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود تأثير متوسط للمناخ التنظيمي ولمتغيراته (العمر، والحالة الاجتماعية) على الأداء الوظيفي للعاملين في منطقة سلفيت التعليمة من وجهة نظرهم مع عدم وجود تأثير في متغيرات (الجنس، سنوات الخدمة).

أما دراسة الشواورة (2011) فقد هدفت إلى تحديد أثر المناخ التنظيمي في السلوك الإبداعي لدى العاملين في الجامعات الخاصة الأردنية، حيث استخدم الباحث استبانة للكشف عن أهم العوامل المؤثرة في السلوك الإبداعي والتي تمثلت في (الانتماء التنظيمي، والتدريب، والنمط الإداري، والمخاطرة، والحوافز)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الانتماء التنظيمي، والتدريب، والنمط الإداري، وتحمل المخاطرة، والحوافز، والسلوك الإبداعي، عند مستوى ثقة مقداره (95%).

وأجرى ادنجي (Adeniji,2011) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقات القائمة بين المتغيرات المختلفة من المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في (5) جامعات خاصة مختارة في جنوب غرب نيجيريا، وتشير النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي بين الأكاديميين في جنوب غرب نيجيريا في دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) ودرجة ارتباط (0,671)، وقد جاء في التحليل الشامل الذي تم القيام به أن هناك فرقا كبيرا في الطريقة كل من الأكاديميين كبار وصغار تجربة المناخ التنظيمي.

أما دي ستوبلير وآخرون (De stobbeleir & et al,2011) فقد هدفت دراستهم إلى التعرف إلى السلوك الابتكاري للموظفين، وقد اوضحت الاستراتيجية في الأفعال كتعزيز للأداء الإبداعي بهم، وقد افترضت أن الموظفين ينظرون إلى الدعم التنظيمي للإبداع على أنه يتأثر بنمطين من ردود الفعل منها التي تميل إلى الاستفسار عنها، بالإضافة الى مراقبة بيئة العمل، وقد جاءت النتائج لتسلط الضوء على أهمية الموظفين والاهتمام بالمستوى التنظيمية لسلوكيات في العملية الإبداعية، بوصفها طريقة تسهل التكيف الفردي، مع واستخدام الموارد لتحقيق الإبداع.

وهدفت دراسة السعودي (Al-Saudi,2012) إلى التعرف على تأثير المناخ التنظيمي في السلوك الإبداعي في الجامعات الخاصة الأردنية، استخدم الباحث لجمع البيانات استبانة وزعت على (841) موظفا استرجع منها (216) استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى الإدراك العينة نحو أبعاد تنظيمية كان المناخ المتوسط، وتصوراتهم نحو سلوك الابتكار عالية، مع وجود تأثير كبير إحصائيا لمؤشرات أبعاد المناخ التنظيمي على سلوك الابتكار بين المشاركين.

كما أجرى مشايكي وآخرون (Mashayekhi & et al.,2013) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين المناخ التنظيمي للمدرسة ووظيفة معلم التربية البدنية في مدينة جيروفت، وقد تم إدراج جميع المعلمين من الذكور والإناث في هذه الدراسة وبلغ عددهم (130) معلما ومعلمة، وتم استخدام استبيان المناخ التنظيمي ضمن (34) سؤالا، شملت على (5) عوامل: اثنين من السلوك الرئيسي (السلوك المعياري والسلوك الداعم) وأبعاد أخرى من السلوك المعلم (السلوك ميؤوس السلوك حميم مسؤول)، والتي أظهرت مجموعة من النتائج منها: أن الالتزام بالعمل والموقف الصادق والسلوك والمناخ التنظيمي جاءت داعمة للعلاقة الإيجابية على الرغم من وجود علاقة عكسية كبيرة في موقف وسلوك عمل المديرين، كما جاء أن الأفراد غير مؤهلين على تشغيل المدرسة والذي سبب العديد من المشاكل،ولذلك هناك الحاجة إلى إدارة كفؤة وفعالة للمنظمة لتحقيق التميز في التعليم واضحة وحتمية

وأجرت الجهورية (2012) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الابتكارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة، مكونة من (41) فقرة تندرج تحت ثلاث مجالات رئيسة هي: المجال الإداري، المجال الفني، المجال التصوري، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري العموم ونوابهم ومديري الدوائر ونوابهم ورؤساء الأقسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم، وعددهم (362) فردا، أما عينة الدراسة فتكونت من (170) فردا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة مديري العموم ونوابهم ومديري الدوائر ونوابهم ورؤساء الأقسام بالمديرات العامة للتربية والتعليم للقيادة الابتكارية التربوي عالية تعزى لمتغير النوع، وقد كانت الفروق الدالة إحصائيا لصالح الإناث مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لدرجة ممارسة القيادة الابتكارية التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

كما هدفت دراسة النبهانية (2014) إلى معرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان، وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (55) فقرة موزعة في ستة كمجالات رئيسية وزعت على (160) من رؤساء الأقسام،

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة طردية بين المناخ التنظيمي ومحاوره (التكنولوجيا، نمط الاتصال، الإدارة، طبيعة العمل، والهيكل التنظيمي، والعلاقة بين العاملين) على الأداء الوظيفي للعاملين في المديريات التربية والتعليم بمحافظات سلطنة عمان من وجهة نظرهم مع عدم وجود تأثير في متغيرات (النوع، الخبرة الوظيفية، المؤهل الدراسي، المحافظة).

ويتضح لنا من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- استعملت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات التي تتعلق بالدراسة.
- ندرة الدراسات التي تناولت بالتحليل أثر المناخ التنظيمي في السلوك الابتكاري لدى الاداريين في مؤسسات تعليم عال خدمية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل الكليات التطبيقية وبالذات في سلطنة عمان.
- استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملي المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضاً الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

أعتمدت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعد أكثر ملائمة لأغراضها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان والتي تشمل (عبري، وصحار، الرستاق، ونزوى، وصور، وصلالة)، والذي بلغ عددهم (513) إداريا حسب الإحصائيات المعتمدة من عمداء كليات العلوم التطبيقية.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (60) فقرة تندرج تحت خمسة مجالات رئيسة اعتماداً على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ومنها دراسة كل من (الزعبي،2013؛ الزعبي والعزب،2007). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1): توزيع محاور الدراسة وفقرات كل منها والنسب المئوية للفقرات

رقم المحور	عنوان المحور		عدد الفقرات	أرقام الفقرات
أولا: المناخ التنظيمي	أ	العلاقة بين العاملين في الكلية	18	18-1
	ب	عملية اتخاذ القرار	8	26-19
	ج	المكافآت والحوافز	8	34-27
	د	التأهيل والتدريب	9	43-35
ثانيا: السلوك الابتكاري			17	60-44
المجموع الكلي			60 فقرة	

صدق أداة الدراسة:

صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من لهم علاقة بموضوع الدراسة من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبلغ عددهم (23) محكماً وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الإستبانة من اجل التاكد من شمولية أداة الدراسة من حيث صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالمجال الذي تندرج تحته، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وبناء على اراء وملاحظات المحكمين، عدلت بعض الفقرات، أو اعيدت صياغتها لتتناسب والمجال الذي وضعت من اجله، واصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (60).

وقد استخدمت الباحثان في تفسير نتائجهما السلم التصنيفي وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الموافقة
2,33-1	منخفضة
3,67-2,34	متوسطة
5-3,68	كبيرة

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbac Alpha)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.96) وهي قيمة جيدة لاغراض البحث العلمي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها

رقم المتغير	أبعاد الدراسة	معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha)
1	العلاقة بين العاملين في الكلية	.95
2	عملية اتخاذ القرار	.91
3	المكافآت والحوافز	.84
4	التأهيل والتدريب	.78
المعدل الكلي للمناخ التنظيمي		.96
5	السلوك الابتكاري	.73

المعالجة الإحصائية:

من أجل الضبط الإحصائي لأداة الدراسة تم جمع المعلومات وتفريغها واستخراج الإجابات عن فقرات البحث وتحليل النتائج باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss)، حيث تم استخدام الاساليب التالية:

- معامل ألفا كرونباخ وذلك من أجل استخراج ثبات الأداة.
- احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمجالات الخمسة لاستجابات أفراد عينة المجتمع على أداة الدراسة.
- علاقة الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري.

عرض نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة وهي كالآتي:-

السؤال الأول: ما واقع المناخ التنظيمي في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، لمعرفة واقع المناخ التنظيمي في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، والجدول(4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمحاور أداة الدراسة المناخ التنظيمي مرتبة تنازليا

تسلسل المحاور	الرتبة	محاور الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	العلاقة بين العاملين في الكلية	3.61	0.54	متوسطة
2	2	عملية اتخاذ القرار	3.26	0.59	متوسطة
4	3	التأهيل والتدريب	3.10	0.65	متوسطة
3	4	المكافآت والحوافز	2.91	0.77	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			3.31	0.51	متوسطة

من خلال الجدول (4) يتضح أن درجة موافقة عينة الدراسة على واقع المناخ التنظيمي بالنسبة لمحاور أداة الدراسة وكذلك للمجموع الكلي كانت متوسطة، حيث يتراوح المتوسط الحسابي بين (3.61) و(2.91)، حيث جاء في المرتبة الأولى محور العلاقة بين العاملين في الكلية بأعلى المتوسطات الحسابية مقدارها (3.61) وبانحراف معياري (0.54) وجاء بعد ذلك في المرتبة الثانية محور عملية اتخاذ القرار بمتوسط حسابي (3.26) وبانحراف معياري (0.56) أما في المرتبة الثالثة فجاء محور التأهيل والتدريب بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.65)، وجاء في المرتبة الرابعة والاخيرة محور المكافآت والحوافز بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.77) وقد جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لمجموع محاور المناخ التنظيمي بلغت (3.31) وبانحراف معياري (0.51) وهي درجة موافقة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود توجه إيجابي لدى أفراد العينة نحو المناخ التنظيمي وقد يعود ذلك إلى ما تقدمه الكليات من جو يتناسب مع الإداريين في أن توسطه ينعكس إلى أفراد عينة الدراسة يتفقون بشكل عام على وجود اهتمام من قبل الكلية إلا أن هذا الاهتمام لا يرضي أغلب الأفراد بالرغم من وجود درجة موافقة متوسطة للعلاقات إلا أن نظام الحوافز المكافآت والتدريب يتميز بالقصور في بعض النواحي التي تحتاج إلى إعادة النظر فيها، والأخذ بآرائهم مع الحرص على مواكبة التفاعل والتنافس فيما بينهم وتطوير مهاراتهم وصقلها. كذلك قد تعزى إدراك الفرد إلى أهمية بيئة العمل في جعلها تتميز بالتآلف حتى يستطيع الإداري العمل بشكل مريح وثقة، وهذا أمر تحرص عليه إدارة كلية العلوم التطبيقية مما يجعل العمل سلسا خاليا من المشكلات ويضمن سير العمل بطريقة مرضية إلى حد كبير. ومشاركة الكلية الإداريين في عملية اتخاذ القرار بوصفهم مقتدرين على موازنة الأمور التي يعملون بها والرؤية الواضحة لديهم بشكل أعمق، ولكن

رغم ذلك ما زالت الكليات كغيرها من المؤسسات لا يمكن أن تشارك الإداريين في كل ما يتعلق بالقرارات خاصة القرارات الهيكلية والمصيرية ولكن هناك تفويض لبعض الصلاحيات بنسبة بسيطة وتعتمد على المهمة وصاحب القرار والمفوض إليه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعبي والعزب (2007) التي جاءت أن التفويض يكون للأعمال الروتينية وعدم المشاركة في صياغة أهداف المؤسسة. ولمعرفة آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي لدى الاداريين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لفقرات المحور الاول المناخ التنظيمي (العلاقة بين العاملين في الكلية، وعملية اتخاذ القرار، التدريب، والتأهيل، والمكافآت، والحوافز) مرتبة ترتيبا تنازليا وذلك على النحو:

المحور الأول: العلاقة بين العاملين في الكلية:

هدف هذا المحور الى معرفة العلاقة بين العاملين في الكلية،يظهر جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المحور مرتبة تنازليا.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات ودرجة الموافقة لقفرات محور العلاقة بين العاملين مرتبة تنازليا

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
14	1	أشعر بالانتماء للكلية	4.09	0.97	كبيرة
13	2	تعاملي مع مشكلات العمل اليومية يشعرني بالتحدي	3.90	0.88	كبيرة
2	3	يشجع الرئيس الإداريين على مواجهة التحديات المتعلقة بالعمل	3.86	0.82	كبيرة
9	4	يحرص الإداريون على مشاركة زملائهم في المناسبات الاجتماعية	3.83	0.97	كبيرة
1	5	تسهم روح التحدي في رفع مستوى الأداء بين العاملين في الكلية	3.81	0.89	كبيرة
6	6	ينتشر جو الألفة والمحبة بين العاملين في الكلية	3.80	0.91	كبيرة
15	7	أعبر عن نفسي وعن أفكاري الجديدة بكل حرية أمام زملائي في الكلية	3.77	0.92	كبيرة

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	8	تطالب الكلية الإداريين التقيد بالأسلوب الرسمي في التعامل مع الآخرين	3.72	0.85	كبيرة
17	9	احرص على النقد البناء لأفكار زملائي	3.71	0.84	كبيرة
16	10	أجد وقتا كافيا للتفاعل مع زملائي في مناقشة موضوعات ذات علاقة بالعمل	3.70	0.85	كبيرة
12	11	تشجعني الكلية على التفاني والإخلاص والأمانة في العمل	3.69	0.97	كبيرة
4	12	يستطيع الإداريون حل الصراعات المتعلقة بالعمل فيما بينهم	3.54	0.87	متوسطة
7	13	تسعى الكلية إلى رفع كفاءة الإداريين باستمرار من خلال تزويدهم بالمعلومات الجديدة المرتبطة بمجال العمل	3.42	0.96	متوسطة
10	14	توفر الكلية الحرية للإداريين لمساعدتهم على الابتكار في العمل	3.27	0.94	متوسطة
5	15	تبذل الكلية جهدا كبيرا لتعزيز ثقة العاملين بأنفسهم	3.24	0.95	متوسطة
18	16	تشجع الكلية على تعدد الأفكار والآراء بين الإداريين سعيا للأفضل	3.24	0.99	متوسطة
11	17	يقل اهتمام الإداريين في الكلية بالنواحي الصحية والنفسية لزملائهم	3.21	0.97	متوسطة
3	18	يشارك الجميع في حل المشكلات التنظيمية في الكلية	3.15	1.02	متوسطة

يتضح من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا البعد تراوحت بين (3.15-4.09)، إذ نالت الفقرة (14) والتي نصت على "أشعر بالانتماء للكلية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.09) وبانحراف معياري (0.97)، تليها الفقرة (13) والتي نصت على "تعاملي مع مشكلات العمل اليومية يشعرني بالتحدي" بمتوسط حسابي (3.90) وبانحراف معياري (0.88)، بينما أظهر التحليل أن ادنى متوسط حسابي للفقرات كان للفقرة (3) والتي نصت على "يشارك الجميع في حل المشكلات التنظيمية في الكلية" بمتوسط حسابي بلغ (3.15)

وبانحراف معياري (1.02)، بينما جاءت الفقرة (11) والتي نصت على "يقل اهتمام الإداريين في الكلية بالنواحي الصحية والنفسية لزملائهم" في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (0.97)، وهذا يعني أن المناخ التنظيمي من وجه نظر أفراد عينة الدراسة لمحور العلاقة بين العاملين جاءت بدرجة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (3.61) وبانحراف معياري **(0.54)** حيث تراوحت درجة الموافقة بين الكبيرة والمتوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة الى الجو الكلية للإداريين من سبل الراحة والجو المناسب للعمل، وإلى أن الإداري في الكلية أصبح من الكفاءة والخبرة مقتدراً على تحمل المشكلات في العمل والتعامل معها بطريقة تمتاز بالجودة. كذلك قد تعزى الى رغبة الرؤساء سواء كانوا للأقسام أم العمداء التي تقدم الإداريين وتسهيل أعمالهم اليومية وتذييل الصعاب التي تواجههم مما جعل العلاقة بين الإداريين لا تحكمها حدود الكلية ولكن تتعدى إلى خارجها معززا قوة العلاقة بينهم وإلى الأسس التي تقوم عليها الكلية حيث أن تحديد الأعمال للإداريين والتعامل بالرسمية خاصة بما بتعلق بمصلحة العمل، ولكن ذلك يشمل فن التعامل المتميز جعل من تبادل الأفكار وابداء الراي حولها أمر ضروري ومتقبل من الجميع.و حرص الإداريين على مناقشة زملاءهم بأهم المستجدات الحاصلة في العمل والاستفادة منها خاصة المواقف الجادة التي تحتاج إلى ذلك أسهم بوجود الاخلاص والتفاني في تأدية الأعمال والأمانة فيها

المحور الثاني: عملية صنع القرار:

هدف هذا المحور الى معرفة كيفية صنع القرار، يظهر جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المحور مرتبة تنازليا.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات ودرجة الموافقة لقفرات محور عملية صنع القرار مرتبة تنازليا

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
22	1	تسود ثقافة التسامح عن الأخطاء لتشجيع المبادرات الفردية في الكلية	3.44	0.96	متوسطة
21	2	يسمح نظام الكلية بتبادل المعلومات لاتخاذ القرار	3.33	0.94	متوسطة
19	3	تحرص الإدارة على تعزيز قرارات الإداريين	3.29	0.87	متوسطة
23	3	يشارك الإداريون في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات المهمة	3.29	0.96	متوسطة

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
26	3	لا تمنحني الإدارة الفرصة لطرح مقترحات جديدة وتنفيذها	3.29	0.96	متوسطة
20	6	يتم تفويض الصلاحيات اللازمة للإداريين لاتخاذ القرارات الطارئة	3.19	0.99	متوسطة
24	7	يشارك الإداريون في صياغة الأهداف بالصورة النهائية	3.14	0.96	متوسطة
25	8	لا تمنحني الإدارة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات	3.07	0.93	متوسطة

يتضح من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا البعد تراوحت بين (3.44-3.07)، إذ نالت الفقرة (22) والتي نصت على "تسود ثقافة التسامح عن الأخطاء لتشجيع المبادرات الفردية في الكلية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.44) وبانحراف معياري (0.96)، تليها الفقرة (21) والتي نصت على "يسمح نظام الكلية بتبادل المعلومات لاتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.33) وبانحراف معياري (0.94)، بينما أظهر التحليل أن ادنى متوسط حسابي للفقرات كان للفقرة (25) والتي نصت على "لا تمنحني الإدارة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي بلغ (3.07) وبانحراف معياري (0.93)، بينما جاءت الفقرة (24) والتي نصت على "يشارك الإداريون في صياغة الأهداف بالصورة النهائية" في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.14) وبانحراف معياري (0.96). وهذا يعني أن المناخ التنظيمي من وجه نظر أفراد عينة الدراسة لمحور عملية اتخاذ القرار متقاربة جدا، حيث جاءت بدرجة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (3.26) وبانحراف معياري (0.59). وقد تعزى هذه النتيجة الى قلة المبادرات الفردية وإن حصلت فهي تكون في الأمور الاعتيادية اليومية، لذا فعملية التسامح فيها تكون أمرا طبيعيا والى أن الكلية تهتم بإعطاء الإداريين المعلومات التي يحتاجون إليها حتى يمكنهم اتخاذ القرارات والتي تكون من ضمن مسؤولياتهم وفي صميم عملهم بالإضافة إلى المستجدات التي تطرأ، وقد تعزى هذه النتيجة الى إلى أن الكلية تعزز القرارات الروتينية والتي يواجها الإداري ونضجه في التعامل مع الأمور الطارئة، ولكنها تمنحه الفرصة في تقديم حلول جديدة خارجة عن صلاحياته أو أنها قد تكلف الكلية أمورا إضافية هي في غنى عنها أو أنها صعبة التطبيق والتقبل من الآخرين من وجهة نظر الكلية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجهورية (2012) ولكنها اتفقت مع نتيجة دراسة الزعبي والعزب (2007).

المحور الثالث: التأهيل والتدريب:

هدف هذا المحور الى معرفة كيفية التأهيل والتدريب، يظهر جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المحور مرتبة تنازليا.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات ودرجة الموافقة لقفرات محور التأهيل والتدريب مرتبة تنازليا

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
35	1	تتيح الكلية الفرصة للإداريين للتدريب والتطوير المهني	3.57	1.04	متوسطة
38	2	تعقد دورات تدريبية لمساعدة العاملين لاكتساب مهارات جديدة تفييدهم في أداء العمل	3.46	0.96	متوسطة
41	3	تتوفر لدى العاملين فرص التعلم والتدرب من زملائهم من داخل الكلية	3.27	0.97	متوسطة
36	4	تخضع البرامج التدريبية لعملية تقييم ومراجعة مستمرة على ضوء الاحتياجات التدريبية للعاملين	3.13	1.05	متوسطة
42	5	تتوفر لدى العاملين فرص التعلم والتدرب من زملائهم من الكليات الأخرى	3.07	1.02	متوسطة
40	6	تخضع عملية تدريب الإداريين في الكلية إلى المزاجية والشخصنة	2.90	1.00	متوسطة
43	7	يتبادل العاملون المعلومات عبر قاعدة بيانات إلكترونية خاصة بالكلية	2.90	1.17	متوسطة
37	8	يتم الاستعانة بالخبرات الخارجية لتحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين	2.82	1.00	متوسطة
39	9	يتم تقويم أداء المتدربين في الكلية بعد انتهاء البرامج التدريبية	2.74	1.03	متوسطة

يتضح من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا البعد تراوحت بين (3.57-2.74)، إذ نالت الفقرة (35) والتي نصت على "تتيح الكلية الفرصة للإداريين للتدريب والتطوير المهني" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.57) وبانحراف معياري (1.04)، تليها الفقرة (38) والتي نصت على "تعقد دورات تدريبية لمساعدة العاملين لاكتساب مهارات جديدة تفييدهم في أداء العمل" بمتوسط حسابي (3.46) وبانحراف معياري (0.96)،

بينما أظهر التحليل أن ادنى متوسط حسابي للفقرات كان للفقرة (39) والتي نصت على "يتم تقويم أداء المتدربين في الكلية بعد انتهاء البرامج التدريبية" بمتوسط حسابي بلغ (2.74) وبانحراف معياري (1.03)، بينما جاءت الفقرة (37) والتي نصت على "يتم الاستعانة بالخبرات الخارجية لتحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين" في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.82) وبانحراف معياري (1.00). نلاحظ أن المناخ التنظيمي من وجه نظر أفراد عينة الدراسة لمحور التدريب والتأهيل متقاربة جدا، حيث جاءت بدرجة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (3.10) وبانحراف معياري (0.65).

وقد تعزى هذه النتيجة الى إلى اهتمام الكلية بتوفير الجو المناسب للإداري لذا نرى أن هذه الفقرة تتبع فقرة الانتماء للكلية التي جاءت في البعد الأول وكما أن قانون التوظيف تحكمه قوانين يدركها الإداري، وإلى وعي المسئول المباشر بأهمية تقدير الجهود وتشجيعها للحصول على نتائج إيجابية وفي زيادة الانتاج والدافعية للعمل، وشعور بعض الإداريين بعدم كفاية هذه الحوافز وفاعليتها خاصة إذا رافق هذا الشعور نظرة المحاباة والمجاملة. اضافة الى إلى إدراك الإداري أن نظام المكافآت والعقوبات تختص فيه وزارة التعليم العالي وأن كلية جهة تنفيذية إلا في نطاق صلاحيتها البسيط، بالرغم أن بعض الإداريين قد يجهلون الأمر لقلة خبرتهم في توصيف وظيفتهم أو تضليلهم من قبل زملائهم وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزعبي والعزب (2007) والتي جاءت أن الحوافز تمنح على أسس التميز في العمل وكفاءة الأداء.

المحور الثالث: المكافآت والحوافز.

هدف هذا المحور الى معرفة كيفية تقديم المكافآت والحوافز، يظهر جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المحور مرتبة تنازليا.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الموافقة لقفرات محور المكافآت والحوافز مرتبة تنازليا

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
33	1	أشعر بالاستقرار والأمن الوظيفي داخل الكلية.	3.57	1.07	متوسطة
34	2	يقدّر رؤسائي المباشرين جهودي المبذولة في الكلية	3.55	1.07	متوسطة
29	3	تمنح الإدارة العليا الحوافز المعنوية للإداريين	3.00	1.03	متوسطة
27	4	يتم توزيع المكافآت والحوافز على العاملين على أسس موضوعية	2.82	1.10	متوسطة

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
28	5	تركز الكلية على المكافآت أكثر من التركيز على العقوبات	2.82	1.07	متوسطة
32	6	توفر الكلية مزايا خاصة تشجع العاملين على الأداء وإتقان العمل	2.68	2.31	متوسطة
30	7	تتم ترقية العاملين في الكلية استنادا إلى معيار التميز في العمل والكفاءة في الأداء	2.44	1.04	منخفضة
31	8	تمنح الكلية مكافآت خاصة ومغرية لأصحاب الحلول الابتكارية	2.40	0.96	منخفضة

يتضح من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا البعد تراوحت بين (3.57-2.40)، إذ نالت الفقرة (33) والتي نصت على "أشعر بالاستقرار والأمن الوظيفي داخل الكلية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.57) وبانحراف معياري (1.07)، تليها الفقرة (34) والتي نصت على "يقدّر رؤسائي المباشرين جهودي المبذولة في الكلية" بمتوسط حسابي (3.55) وبانحراف معياري (1.07)، بينما أظهر التحليل أن ادنى متوسط حسابي للفقرات كان للفقرة (31) والتي نصت على "تمنح الكلية مكافآت خاصة ومغرية لأصحاب الحلول الابتكارية" بمتوسط حسابي بلغ (2.40) وبانحراف معياري (0.96)، بينما جاءت الفقرة (30) والتي نصت على "تتم ترقية العاملين في الكلية استنادا إلى معيار التميز في العمل والكفاءة في الأداء" في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.44) وبانحراف معياري (1.04).

وقد تعزى هذه النتيجة الى أن الكليات تدرك أهمية التدريب والتطوير لتواكب التطورات التي تتميز فيها السلطنة، ورغبة أفراد عينة الدراسة في هذه الدورات حتى تساعدهم في أداء أعمالهم بصورة أسرع وإنجاز أكبر وأدق، وإلى برنامج الإنماء المهني التي تتبعه الكلية والذي يهدف إلى تبادل المعارف والمعلومات بين الإداريين أسهم في تدريبهم على المستجدات التي يعرفها زملاؤهم وبتالي تقليل الفارق المعرفي والتكنولوجي.وأن الكلية تهمل جانب تقييم البرامج التدريبية وهذا أمر مهم خاصة وأن البرامج يجب أن تتنوع في مواضيعها على ضوء الاحتياجات ورغبة أفراد العينة باهتمام الكلية لهذا المجال إثر التسارع التكنولوجي والتنافسي الذي تشهده الكليات التطبيقية، وشعور أفراد عينة الدراسة بوجود نوع من المحاباة والتمييز لبعض الإداريين بالرغم أنهم يقومون بنفس المهام ولا يظهرون أي تفوق أو جودة في انتاجهم بمقارنة بالآخرين.والى اعتماد الكليات الاجتماعات كعملية تبادل معلومات بالإضافة إلى وجود قاعدة يستلزم وجود

مختص فيها من ناحية وجود البرنامج وتحديث البيانات وهذا الأمر يدركه الافراد. وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة الزعبي والعزب (2007) التي وضحت أن المؤسسة تهتم بالاحتياجات التدريبة للعاملين بوصفها جزءا هاما في العمل كما يتم تقويم أداء المتدربين لقياس مدى التقدم والأثر الناتج عن البرامج التدريبية.

السؤال الثاني:ما واقع السلوك الابتكاري في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، لمعرفة واقع السلوك الابتكاري في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، والجدول (9) يبين ذلك. ئج السؤال الأول.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات محور السلوك الابتكاري مرتبة تنازليا

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
60	1	أمتلك القدرة على تطوير أفكاري والتغلب على الصعوبات التي تعيق تطويرها	4.02	0.82	كبيرة
59	2	أمتلك القدرة على الأخذ بيد الموظف ذي الأداء المتدني في العمل	3.78	0.80	كبيرة
57	3	لا أرغب في تقديم اقتراحات جديدة في العمل	3.75	1.02	كبيرة
49	4	يرى العاملون في التغيير والتجديد جزء مهم من الأداء اليومي	3.52	0.96	متوسطة
48	5	يساعد الإداريون بعضهم البعض في تطوير قدراتهم.	3.38	0.95	متوسطة
46	6	يدعم الرؤساء في الكلية الأفكار الابتكارية التي يقدمها العاملون.	3.26	0.97	متوسطة
47	7	يشجع عملي على الابتكار ووضع الحلول الابتكارية	3.26	0.97	متوسطة
44	8	تشجع الكلية على تجريب وممارسة الأفكار التي تحقق الابتكار في العمل	3.24	0.98	متوسطة
53	9	تفوض الكلية بعض الصلاحيات في اتخاذ القرارات المناسبة أثناء العمل مع تحمل مسؤوليتها	3.21	0.92	متوسطة

تسلسل الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
50	10	يسبب فارق السن بين العاملين صعوبة في تقبل المقترحات الابتكارية	3.17	1.11	متوسطة
51	11	لا يقدّر العاملون الأفكار الابتكارية التي يطرحها زملاؤهم في الاجتماعات	3.12	0.99	متوسطة
52	12	لا تشجع الجهات الرسمية في الكلية الإداريين المبتكرين	3.09	0.98	متوسطة
45	13	توفر الكلية المعلومات والأدوات التقنية المتعلقة بالابتكار بصورة مستمرة	3.05	1.00	متوسطة
58	14	تعطي الكلية وقتا كافيا لدراسة الأفكار المبتكرة حتى تظهر نتائجها بتميز	2.97	1.01	متوسطة
56	15	لا أتمسك بمواقفي في حالة الاتفاق مع رئيسي المباشر وبقية زملائي.	2.79	1.08	متوسطة
55	16	لا أتردد في اقتراح أي فكرة جديدة، خوفا من أن أكلّف بتنفيذها	2.73	1.08	متوسطة
54	17	ابتعد عن الأفكار والحلول الابتكارية لأنها تتصف بالمخاطرة	2.61	0.95	متوسطة

يتضح من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المحور تراوحت بين (4.02-2.61)، إذ نالت الفقرة (60) والتي نصت على "أمتلك القدرة على تطوير أفكاري والتغلب على الصعوبات التي تعيق تطويرها" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.02) وبانحراف معياري (0.82)، تليها الفقرة (59) والتي نصت على "أمتلك القدرة على الأخذ بيد الموظف ذي الأداء المتدني في العمل" بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (0.80)، بينما أظهر التحليل أن ادنى متوسط حسابي للفقرات كان للفقرة (54) والتي نصت على "ابتعد عن الأفكار والحلول الابتكارية لأنها تتصف بالمخاطرة" بمتوسط حسابي بلغ (2.61) وبانحراف معياري (0.95)، بينما جاءت الفقرة (55) والتي نصت على "لا أتردد في اقتراح أي فكرة جديدة، خوفا من أن أكلّف بتنفيذها" في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.73) وبانحراف معياري (1.08). وبشكل عام جاء السلوك الابتكاري من وجه نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة. جاءت بدرجات متفاوتة، حيث جاءت بدرجة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (3.20) وبانحراف معياري (0.41) وقد تعزى هذه النتيجة إلى ادراك أفراد العينة إلى أهمية

تطوير أنفسهم وتميزها عن بقية الإداريين في تعاملهم اليومي في العمل وهذا يتفق مع دراسة (DE Stobbeleir & other,2011) حيث وضحت أن الإداري يسعى دائما إلى تطوير أفكاره، وهذا قد يعزى إلى العلاقة بين العاملين كما أوضحها البعد الأول في المناخ التنظيمي وهي وجود تشجيع من الرؤساء على تبادل الأفكار والخبرات وقوة العلاقة والشعور بالانتماء يساعد الفرد على مساعدة زملاءه وبالتالي تحسين أداءهم، وإلى عدم وجود الحوافز والمكافآت لمقترحات الجديدة يؤدي إلى عزوف أفراد عينة الدراسة عن تقديمها بالإضافة إلى عدم منحهم الفرص لإبداء تلك الآراء وتعزيزها. وقد تعزى إلى علاقة العاملين مع بعضهم كما أوضحه البعد الأول وقدرة الموظف على الأخذ بيد الموظف صاحب الأداء المتدني وإلى إدراك أفراد عينة الدراسة أن الكليات تشجع على الابتكار والتجريب وتدعمهم من منطلق إيمانهم بأهمية الاستفادة من خبرات الإداريين في تحسين وتطوير الأداء، ولكن بشكل محدود ضمن الصلاحيات التي لديها، وتتفق هذه مع دراسة الحراسيس (2004) والسلمي (2013) حيث يعزو إلى أن الرؤساء لديهم القدرة على حل المشكلات المتنوعة والتعامل معها بطريقة جديدة نظرا لإدراكهم لطبيعة المرحلة التي يديرونها.

السؤال الثالث: العلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري لدى الإداريين، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للعلاقة بين المناخ التنظيمي السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان

	العلاقة بين العاملين في الكلية	عملية اتخاذ القرار	المكافآت والحوافز	التدريب والتأهيل	المناخ التنظيمي	السلوك الابتكاري
العلاقة بين العاملين في الكلية	1					
عملية اتخاذ القرار	0.745**	1				
المكافآت والحوافز	0.557**	0.538**	1			
التدريب والتأهيل	0.491**	0.450**	0.589**	1		
المناخ التنظيمي	0.894**	0.819**	0.802**	0.748**	1	
السلوك الابتكاري	0.679**	0.641**	0.573**	0.577**	0.756**	1

* قيم معامل الارتباط تكون محصورة بين (1،-1) كلما اقتربت منهما تزداد قوة بحيث تكون طردية ان جاءت موجبة وعكسية ان جاءت سالبة

يتضح من جدول (10) أن هناك علاقات ارتباطية طردية ومقبولة نسبياً بشكل عام بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري بمقدار (0.756) ويعزى السبب أن الكليات اهتمت بتوفير المناخ التنظيمي المناسب لجعل السلوك الابتكاري سمة واضحة في الكلية ولمعرفة المحور الذي ساهم في رفع معدل الارتباط نجد أن العلاقة بين العاملين في الكلية والسلوك الابتكاري أقوى بعد في المناخ التنظيمي مرتبط بالسلوك الابتكاري بمقدار (0.679) يليه في القوة بعد عملية اتخاذ القرار بمقدار (0.641). أما إذا أردنا أن نتعرف على علاقة الارتباط بشكل عام نجد أن أقوى هذه العلاقات بين العلاقة بين العاملين في الكلية وعملية اتخاذ القرار (0.745) ويعزى السبب في ذلك إلى أن مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرارات تشكل حافزاً معنوياً إيجابياً يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين، ويسود جو من الثقة بين الرئيس والمرؤوس وينمي مشاعر الانتماء للمنظمة، ثم يليه من حيث القوة العلاقة الارتباطية بين العلاقة بين العاملين في الكلية والسلوك الابتكاري (0.679) ويعزى السبب في ذلك إلى أن العلاقة بين العاملين تسهم بشكل كبير في عكس الأثر قوتها في السلوك الابتكاري وجعل الكلية مجال لتنافس والتميز، وقد كانت أضعف تلك العلاقات الارتباطية رغم أنها إيجابية ومقبولة إحصائيا العلاقة بين عملية اتخاذ القرار والتدريب والتأهيل (0.450) وقد يعزى السبب عدم مشاركة العاملين في اختيار البرامج والتي تستحق عملية التدريب فيها أو اختيار البرامج لا تسهم في تطويرهم خاصة مع عدم وجود المتابعة ورؤية الأثر الرجعي من تلك البرامج، والذي انعكس في الضعف بين التدريب والتأهيل مع علاقة العاملين في الكلية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الكليات بتوفير بيئة فاعلة ومريحة للإداريين من خلال توطيد العلاقة بين العاملين فيها حتى يمكنهن تنفيذ أعمالهم اليومية بطريقة تتسم بالإنجازات والبحث عن التميز في تفعيل امورهم اليومية، كذلك اشراكهم في عملية اتخاذ القرارات بوصفهم الأقرب في ميدان العمل ولهم طرق متميزة في اتخاذ القرارات خاصة في وقت الأزمات، مما يجعل عملية التفويض عملية اعتيادية وواجبه لبعض المهام، مما يجعل عملية التدريب والتأهيل ضرورية حتى يكون هناك توافق بين المستجدات التي تجري في الميدان من خلال اكسابهم مهارات تفييدهم في العمل، مما المكافآت حافزا للإداريين في إتقانهم العمل والذي يتميز بالابتكار في الأداء، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه أغلب الدراسات أن المناخ التنظيمي يتميز بوجود علاقة إيجابية بين محاوره حتى عندما يرتبط بغيره من المحاور، وهذا ما أكدته دراسة الزعبي والعزب (2007) وبظاظو (2011) Mashayekhi & Other(2013) والشواورة (2011) وAdeniji(2011)، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة السلمي (2012) وAl-Saudi (2012) التي جاءت إلى درجة موافقة متوسطة في محور المناخ التنظيمي، وتختلف مع دراسة سكوت وبروس (1994) والتي أظهرت أن درجة السلوك الابداعي لدى عينة الدراسة مرتفع. مما سبق يلاحظ أن هناك علاقات ارتباطية إيجابية ومقبولة نسبياً بشكل عام بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري بمقدار (0.756) ويعزى السبب أن الكليات اهتمت بتوفير المناخ التنظيمي المناسب لجعل السلوك

الابتكاري سمة واضحة في الكلية،كما يتضح من جدول (10) أن معامل الارتباط (ر = 0.756) مرتفع نسبياً مما يدل على قوة العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الابتكاري، كما أن معامل التحديد يساوي ($ر^2$ = 0.571)، مما يعني أن المناخ التنظيمي يفسر ما مقداره (57%) من قوة تأثير المناخ التنظيمي في السلوك الابتكاري، وهذا ما تم توضيحه بوجود الترابط الكبير الذي اوضحته الفقرات في السلوك الابتكاري والتي جاءت متناسقة ومؤكد لما جاء في ابعاد محور المناخ التنظيمي وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة: الزعبي والعزب (2007) وبظاظو (2011).

توصيات الدراسة

جاءت هذه الدراسة بالتوصيات التالية

1- وضع خطط مستقبلية تهتم بالمبتكرين سواء من خلال القيام بدورات لتنمية السلوك الابتكاري لديهم أم وضع مسابقات لتحفيزهم على الابتكار.

2- تفويض الصلاحيات للكليات العلوم التطبيقية خاصة في مجال الحوافز والتدريب لضمان الابتكار والاهتمام بنتائج التي ترتبت عليها.

3- إنشاء قاعدة بيانات لكليات العلوم التطبيقية تتكون من قسمين إحداهما خاص بالكلية والآخر مرتبط ببقية كليات العلوم التطبيقية تشرف عليه وزارة التعليم العالي.

4- عمل اجتماعات دورية مع تفعيل دور الإداريين ومشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تخص الأعمال داخل الكلية.

5- قيام الكليات العلوم التطبيقية بمشروع تبادل بين الإداريين في الكليات للاستفادة من خبرات الابتكارية ووضع معايير وامتيازات خاصة، لتشجيع الإداريين في الكليات على ابتكار أساليب جديدة وإبراز الأفكار مع توفير الدعم المادي والمعنوي لها.

6- منح الحوافز المادية والمعنوية حيث تتيح وزارة التعليم العالي الفرصة للكليات بإبراز المبتكرين فيها من خلال ربط نظام الحوافز بالأعمال الابتكارية وفق مقاييس ومعايير مقننة.

المراجع

المراجع العربية:

البوسعيدية، وردة بنت هلال بن زاهر. (2012). **بعض أبعاد الدافعية الذاتية وعلاقتها بالسلوك الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

جاد الرب، سيد محمد. (2013). **إدارة الإبداع والتميز التنافسي.** القاهرة،: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الجهورية، بدرية خلفان حمد. (2012). **درجة ممارسة القيادة الابتكارية التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى،سلطنة عمان.

الحجايا، سليمان سالم. (2012). ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدي مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(1)، 207-232.

الحراسيس، عمر سلامة. (2004). **السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس:المحددات والمعوقات دراسة ميدانية على الجامعات الأردنية الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، الأردن.

الحوامدة، نضال والمعايطة، سالم. (2005). أثر دوافع الالتحاق بالعمل في السلوك الابتكاري لدى المشرفين الإداريين في الدوائر الحكومية في محافظة الكرك (دراسة ميدانية)، **مجلة المنارة**، 11(2)، 35-70.

الزعبي، خالد والعزب، حسين. (2007). قياس اتجاهات العاملين لأثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية على شركة كهرباء محافظة إربد. **مجلة المنارة**، 13(2)، 332-358.

الزعبي، محمد عمر. (2013). أثر المناخ التنظيمي على السلوك الابداعي للعاملين"حالة دراسية على شركة أورانج الاردنية للاتصالات في مدينة اربد". **مجلة دراسات العلوم الإدارية**، 40(2)، 1-21.

السلمي، فهد نجيم راجح. (2012). **القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

الشواورة، فيصل محمود. (2011). **أثر المناخ التنظيمي في السلوك لدى العاملين في الجامعات الخاصة الأردنية بالتطبيق على جامعة عمان العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

أبو شيخة، نادر أحمد. (2005). المناخ التنظيمي وعلاقته بالمتغيرات الشخصية والوظيفية- دراسة ميدانية مقارنة بين القطاعين العام والخاص الأردنيين. رسالة ماجستير منشورة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الأقتصاد والإدارة**، 19(2)، 14-51.

الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. (1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، عمان: دار وائل للنشر.

العبيدي، محمد جاسم والعبيدي، باسم محمد والعبيدي، الآء محمد. (2010). الإبداع والتفكير الإبداعي وتنميته في التربية والتعليم، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد. (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قرواني، خالد. (2010). **مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة.

المدهون، إياد إبراهيم خليل. (2012). **العلاقة بين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

مصطفى، أحمد سيد. (2005). **إدارة السلوك التنظيمي: رؤية معاصرة لسلوك النفس في العمل.** القاهرة: دار الكتب.

المعجم الوسيط (2011). تحت إشراف مجمع اللغة العربية.ط 5، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (2007). **المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية.** المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

النبهاني، محمود بن عبدالله بن نبهان. (2010). **الطريق إلى الإبداع**. مطابع النهضة.

النبهانية، شيخة بنت سالم محمد. (2014).**المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان. رسالة** ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

وزارة التعليم العالي، **المرسوم السلطاني رقم (2007/62)** بإصدار اللائحة التنفيذية بتنظيم كليات العلوم التطبيقية، سلطنة عمان.

المراجع الاجنبية:

Adeniji. A. (2011). "*Organizational Climate and Job Satisfaction Among Academic Staff in Some Selected Private Universities in Southwest Nigeria*", Department of Business Studies Covenant Universit,The abstract of paper at 7th ternational Congress of Physical Education & Sport Sciences.

Al-Saudi, M. (2012). "The Impact of Organizational Climate upon the Innovative Behavior at Jordanian Private Universities as Perceived by Employees: A Field Study", *International Business and Management*, volume 5, number 2, pp.14-2.

Chuang, Y. (2011). "The Interactive of Organization Climate with The Workplace Motivation Under Change Commitment for SME", Ching Yun University,Taiwan,*The Journal of Human Resource and Adult Learning*, volume 7, number 2.

De Stobbeleir, K., Ashford, S. and Buyens, D. (2011). "Sele-Regulation of Creativity At Work:The Role of Feeback-Seeking Behavior in Creative Performance", *Academy of Management Journal August*, volume 54, number 4, ABIinform, p.p811-831.

Demirci, A. (2013). "*Supervisor-Subordinate Exchanhe Quality,Managemnt Cynicism and Entrepreneurial Orientation:An Exploration from Innovation Perspectine*", Anadolu University, Faculty of Economics & Administrative Sciences,Department of Business Administration.

Mashayekhi, M., Sajjadi, S. and Tabrizi, K. (2013). "The Relationship between Organizational Climate School and Job Involvement of Physical Education Teachers", *National park-Forschung in Der Schweiz*, 102(10), 962.

Scott,G., Wouter, S. and Erik, J. (2009). "*Creating More Innovative:Workplaces Linking Problem Solving Style and Organizational Climate-A Cru technical Report*", the Creativity Research Unit (CRU) of CPSB,4.

شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية ودورها في تدعيم الأمن المُجتمعي من وجهة نظر العاملين بها

محمد عبد الرحمن الطراونة* و مجد خليل القبالين**

تاريخ الاستلام 2020/8/28 تاريخ القبول 2020/12/23

ملخص

هدفت الدّراسة إلى التعريف بشركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية، وتسليط الضوء على الدور الذي تقوم به الشركة في تدعيم الأمن المُجتمعي من وجهة نظر العاملين بها، وتم استخدام منهج المسح الوصفي لتحقيق أهداف الدّراسة، واختيار عيّنة عشوائية مُلائمة من مُجتمع الدّراسة بلغ حجمها (150) موظفًا من العاملين بها من المُتقاعدين العسكريين في شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية، ومن أجل الوصول لأهداف الدّراسة تم تصميم استبانة وتوزيعها على المبحوثين وفق مقياس ليكرت الخُماسي، وتكوّنت من (19) فقرة موزّعة على أربعة محاور.

وتوصّلت الدّراسة إلى عدة نتائج تتمثل في: المتوسطات الحسابية لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المُجتمع، وعلى المستوى الكُلي جاء بدرجة مُرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وبانحراف معياري (0.52)، أما على مستوى المجالات فقد جاءت جميعها بمستوى مُرتفع، مُحتلًا المرتبة الأولى مجال "تعزيز قيم الولاء والانتماء" بمتوسط حسابي (4.23)، وفي المرتبة الثانية "تدعيم الأمن المجتمعي" بمتوسط حسابي بلغ (4.21) بمستوى متوسط، واحتلّ مجال "تدعيم الأمن الإعلامي" المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.18)، وجاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة مجال "تدعيم الأمن الاقتصادي" بمتوسط حسابي (4.17).

ومن أهم التوصيات التي توصّلت إليها الدّراسة: ضرورة توعية المجتمع وتثقيفه بأهمية الدور الذي تقوم به شركة الصخرة وغيرها من الشركات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي؛ لخلق حلقة وصل وتشبيك بين الشركات الأمنية والمُجتمع المحلي بهدف جعل عملية صناعة الأمن عملية تشارُكية تقوم بها الأنساق كافة داخل المُجتمع، ومسؤولية مُجتمعية وليست فقط مسؤولية تقع على عاتق الدولة والجهات الأمنية، على اعتبار أن المُجتمع المحلي أحد أهم الأذرُع المُساهِمة في صناعة الأمن كونه يمثل العنصر البشري المُهم.

الكلمات الدالة: الأمن المُجتمعي، الاستشارات الأمنية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* علم اجتماع، الأردن.

** علم اجتماع / علم الجريمة، الأردن.

Al-Sakhra Company for Security Services and Consultations and its Role in Supporting Societal Security from the Perspective of Employees

Mohammad A. Al-Tarawneh and **Majid K. Al-Qabaleen**, *Sociology, Jordan.*

Abstract

This study aimed at identifying Al-Sakhra company for security services and consultations and highlighting the role played by the company in supporting societal security from the perspective of employees. The study used the descriptive survey approach to achieve the study objectives. The study sample was randomly chosen and consisted of (150) employees from the retired military individuals working in Al-Sakhra company for security services and consultations. In order to achieve the study objectives, a questionnaire was designed and distributed to the respondents according to likert 5-point scale. It consisted of (19) items distributed to four axes.

The study results showed that the level of the role undertaken by Al-Sakhra company for security services and consultations in serving the community at overall level was high with a mean of (4.20) and a standard deviation of (0.52). The results showed that all the domains were with a high level, where " enhancing the values of faith and affiliation" was in the first place, with a mean of (4.23), "supporting societal security" was in the second place, with a mean of (4.21). " promoting media security" was in the third rank, with a mean of (4.18), while "enhancing the economic security" was in the last place, with a mean of (4.17).

In the light of the results, the study recommended the necessity of educating the community about the importance of the role played by Al-Sakhra company and other security companies in supporting societal security in order to establish a connection between security companies and local community to make the process of security-making as a collective process inside the community and a societal responsibility, in that it is not only the responsibility of the government and the security devices, considering the local community as one of the factors contributing to making security as it represents the important human element.

Keywords: Societal security, Security consultations.

المُقدّمة:

يرى ابن خلدون أن الإنسان اجتماعي بطبعه؛ لذا فهو بحاجة إلى الاجتماع والتعاون مع أقرانه حتى يتحقق له الاستقرار والاستمرار في الحياة، ويقترن مفهوم الحياة بمدى تحقيق وإشباع حاجتين أساسيتين لا يستطيع الإنسان العادي بمُفرده تحقيقهُما، وهُما: حاجته إلى الغذاء وحاجته إلى الأمن، ولكي تتحقق هاتان الحاجتان فلا بُدّ من وجود سُلطة مُنظّمة، أو آلية فاعلة تتولّى مهمة السهر على توفيرهُما لكُل أفراد المُجتمع بلا استثناء، ودون تمييز على أساس اللون، أو العرق، أو الدين...

تطوّرت وظائف الدولة وانتقلت من مفهوم الدولة الحارسة الحافظة للأمن والاستقرار والمُحقّقة للعدالة إلى مفهوم الدولة الخادمة التي تسدي خدمات كثيرة في المجال الصحي، والتعليمي، والاقتصادي، والاجتماعي، فمثلما تطورت وظائف الدولة تطور كذلك مفهوم الأمن الذي لم يعُد محصورًا في زاوية أمن الدولة فقط، وإنما تجاوزها إلى أبعد من ذلك، وأصبح هُناك ترابُطًا كبيرًا ووثيقًا بين العملية التنموية والأمن ورفاهية الإنسان وبقائه، وهذا التطور الجديد في مفهوم الأمن جعله محطّ اهتمام الدارسين والمُنظّرين والمُمارسين، وأصحاب القرار جميعًا، ومردّ ذلك إلى انعكاساته المُختلفة سلبًا وإيجابًا على حياة الناس والمُجتمعات، والأمم والنظام الدولي، وذلك في شؤونهم الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والبيئية، ومن ثم تعدّ المشاريع التنموية بالمنظار الواسع لمفهوم الأمن أحد المداخل الأساسية لإنجاز مُتطلبات بناء الدولة (مدوني، 2014).

وتعدّ نعمة الأمن والاطمئنان من أكبر النعم بعد الإسلام، فلقد كان الأمن -وما زال- هاجسًا شاغلًا للأفراد والأمم والشعوب، يسعون لتحقيقه بشتّى الوسائل والسُبل؛ كونه العامل الأساس لحفظ الوجود الإنساني؛ ولذلك فلا بقاء لمُجتمع متين البنية، مُزدهر النمو، ومُستقر الأوضاع إذا لم تتحقق له سُبل الطمأنينة والرفاهية للتغلُب على العَوز والمرض والجهل، ولكي تتحقق هذه الأهداف كان لا بُدّ من تحقيق الأمن المُجتمعي، كما أن الأمن السياسي والأمن الاقتصادي لا يمكن تحقيقُهما بمعزل عن الأمن المُجتمعي، وكل ذلك يصبّ في مصلحة تعزيز الأمن المُجتمعي بجوانبه كافة، سواء كان الأمن الاقتصادي، أو الإعلامي، أو تعزيز قيم الولاء والانتماء.

كما يعدّ الأمن من وجهة نظر الإسلام ضرورة من ضرورات الحياة، فقد جعل الإسلام حفظ الدين، والنفس، والعقل، والمال، والعرض من المقاصد الشرعية؛ فالأمن للإنسان لا تقلّ أهميته عن أهمية حاجته للغذاء والكساء والسكن، ولهذا فلقد منّ الله تعالى على أهل قريش أن منحهم الأمن، فقال عزّ وجل في سورة قريش الآية (3-4): "فليعبدوا ربّ هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف" صدق الله العظيم.

كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "من أصبح منكم أمنًا في سريره مُعافًى في جسده عنده قوت يومه، فكأنما خُيرت له الدُنيا بحذافيرها" (رواه الترمذي). (العوجي، 1983: 77).

فالشعور بالأمن والاطمئنان أمر مطلوب لتحقيق التقدّم والازدهار في جوانب الحياة الأخرى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والحضارية، ولذلك تسعى المُجتمعات الإنسانية منذ القدم على اختلاف مُعتقداتها وتوجهاتها ومستوياتها الحضارية إلى توفير الأمن، ولا يقلقها شيء قدر ما يقلقها زعزعة أمنها واستقراراها (عبد السميع،2010)؛ لذلك فإن التفاعُل الاجتماعي بين مؤسسات المُجتمع كافة -ومن ضمنها شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية- يُمثّل تكامُلًا ضروريًا لإحداث الأمن والاستقرار داخل المُجتمع، وتلعب شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية دورًا تكميليًا مع بقية مؤسسات المُجتمع الأخرى من أجل تحقيق الأمن المُجتمعي.

ماهية الأمن المُجتمعي:

مفهوم الأمن في اللغة والاصطلاح:

"الأمن لُغةً (بتسكين الميم وفتحها وكسرها) مصدره أمين يأمن فهو آمن، والأمان ضدّ الخوف، كما يعني الاستقرار والسلامة والبُعد عن المخاطر فهو الطمأنينة والاطمئنان بعدم توقّع مكروه في الزمن الحاضر والآتي، وضده الخوف الذي يعني الفزع وفُقدان الاطمئنان". (الفيروز ابادي،125).

الأمن اصطلاحًا: تناول الكثير من العلماء مُصطلح الأمن بالتعريف والتحديد فقد عُرف بأنه: "مُجمل الإجراءات الأمنية التي تُتخذ لحفظ أسرار الدولة، وتأمين أفرادها ومُنشآتها ومصالحها الحيوية، ويعني الطمأنينة والهدوء والقُدرة على مواجهة الأحداث والطوارئ دون اضطراب" (الهيتي، 2007: 4).

وعُرف أيضًا بأنه: "الاستعداد والأمان بحفظ الضرورات الخمس من أي عدوان عليها، فكُل ما دلّ على معنى الرأفة والسكينة وتوفير السعادة والرُقي في أي شأن من شؤون الحياة فهو أمن" (الهيتي، 2007: 5).

وفي تعريف آخر بأنه: "اطمئنان الإنسان على دينه، ونفسه، وعقله، وأهله، وسائر حقوقه، وعدم خوفه في الوقت الحالي أو في الزمن الآتي من داخل بلاده ومن خارجها، ومن العدو وغيره، ويكون ذلك وفق توجيه الإسلام وهُدى الوحي ومُراعاة الأخلاق، والأعراف، والمواثيق". (الخادمي، 2005: 16).

تعريف الأمن المُجتمعي:

يرى الباحثون أن هُناك تلازُمًا ما بين لفظ الأمن ولفظ الاجتماعي؛ لأن الأمن لا يكون إلا اجتماعيًا، ويستحيل أن تقف حدوده عند حدود الفرد دون الاجتماع الشامل للأفراد ضمن الجماعة.

لا يوجد تعريف مُحدّد للأمن المُجتمعي، فقد تعدّدت مفاهيمه وأبعاده في ضوء التحولات التي يشهدها العالم مع بروز أخطار جديدة ومُتغيّرات تركت آثارها على جميع الأنساق الحياتية، سواء منها ما يتعلق بحياة الفرد أو الجماعة، فقد تداخلت المفاهيم والمُصطلحات في تحديد ماهية الأمن الاجتماعي وحدوده، فقد عُرف عند عُلماء الاجتماع بأنه: "سلامة الأفراد والجماعات الداخلية والخارجية من الأخطار التي تتحداهم كالأخطار العسكرية وما يتعرض له الأفراد من القتل، والاختطاف، والاعتداء على المُمتلكات بالتخريب أو السرقة، إذًا؛ فغياب أو تراجُع مُعدلات الجريمة يُعبّر عن حالة الأمن الاجتماعي، وأن تفشي الجرائم وزيادة عددها يعني غياب الأمن الاجتماعي" (العوجي، 1983: 35).

ومن هُنا، فإن مفاهيم الأمن المُجتمعي تدور حول توفير حالة الأمن، والاستقرار، والطمأنينة في المُجتمع المحلي بحيث يستطيع الأفراد التفرُّغ للأعمال الاعتيادية التي يقومون بها، وفي حالة غياب الأمن فإن المُجتمع يكون في حالة شلل وتوقُف؛ فالإنتاج والإبداع يزدهران في حالة السلام والأمن والاستقرار.

يعدّ "باري بوزان" (parry puzan) رائد الأمن المُجتمعي؛ لأن هذا المُفكّر الإنجليزي قد طوّر تصورًا أمنيًا، ربط فيه الأبعاد الداخلية للأمن بالأبعاد بالخارجية، وقام بإعطاء الأولوية للأمن المُجتمعي مع توسيعه لهذا المفهوم ليشمل عِدّة أبعاد مُختلفة، مؤكدًا على أن الأمن مُتعلّق بمُتابعة كُل تهديد، كما يُشير إلى أن الأمن داخل النظام الدولي يعني قُدرة الدول والمُجتمعات على حماية سيادة هويتها وتكامُلها الوظيفي (Dario Batistella,2006).

ومفهوم الأمن المُجتمعي يُشير إلى نشاط حياتي يُعبّر عن حالة من الإحساس، أو الشعور أو الاحتياج لمجموعة من الضمانات تُحقّق الأمن للإنسان في يومه وغده، وهذه الضمانات تتمثل في توفير التعليم الأساس المُلائم، والرعاية الصحية المُناسبة، والخدمات الثقافية والاجتماعية، وتوفير السكن المُلائم، وخدمات الأمن والعدل، وتوفير الأمن الغذائي، والتأمينات الاجتماعية (عفيفي،2004).

ويُعرف الأمن المُجتمعي على أنه: مجموعة الإجراءات والبرامج والخُطط التي تهدف إلى توفير الضمانات الشاملة التي تجعل كُل فرد في المُجتمع يحظى بالرعاية اللازمة، وتوفّر له سُبل تنمية قُدراته وإمكاناته (Michael,2006).

ويرتبط الأمن المُجتمعي بالأمن الإنساني الذي يُعبّر عن الأمن الشامل والمُستدام الذي يحمي من الخوف والنزاعات والتجاهُل والفقر، والجوع، والحرمان الاجتماعي والثقافي، ويتضمن حماية الحُريات والناس من الأخطار، وخلق النُظم السياسية، والاجتماعية، والبيئية والاقتصادية، والثقافية التي تُتيح للناس ديمومة بقائهم، وكرامتهم، ومعيشتهم (Hans & Edward , 2000).

لقد تم تقسيم مجالات الأمن المُجتمعي إلى قسمين رئيسين، هُما: مجالات الأمن المُجتمعي الداخلية وتتضمن الأمن النفسي، والأمن الاجتماعي، والأمن السياسي، والأمن المعيشي، والأمن المدني، والأمن الحضاري؛ ومجالات الأمن المُجتمعي الخارجية وتتضمن الأمن الفكري، والأمن العسكري، والأمن الاقتصادي (الشقحاء، 2009).

وتم تقسيم الأمن المُجتمعي من قبل رائد الأمن المُجتمعي بوزان إلى ثلاثة مجالات: (محلية، وإقليمية، ودولية)؛ إذ تتضمن هذه المجالات أمن الفرد، ومُمتلكاته وتاريخه وتُراثه، ومُعتقداته، وحُرياته الأساسية، وكذلك سيادة الدولة وسلامة أراضيها وحدودها السياسية وقرارها الوطني واستقرارها الأمني والاجتماعي الداخلي، وقُدرتها على النهوض بالمُتطلبات التنموية الشاملة لمُجتمعها، حيث يقوم الأمن الوطني على ثلاثة عناصر أساسية، وهي: الحاجة إلى قُدرة دفاعية، وحاجة المواطن إلى الأمن والاستقرار الداخليين، وحاجة المُجتمع إلى النمو والتنمية (Buzan,1991).

مدرسة كوبنهاجن لدراسة الأمن:

اهتمت مدرسة كوبنهاجن بتوسيع مفهوم الأمن ليشمل خمسة مجالات بدلًا من التركيز على مجال الأمن العسكري التقليدي، وذلك بإضافة المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والبيئية (الإيكولوجية). ومن أبرز من كتب في هذا الاتجاه (باري بوزان)، حيث يهتم بوزان بدراسة العلاقات الدولية من وجهة نظر المدرسة الإنجليزية التي تركز على مفاهيم المُجتمع الدولي والمُجتمع العالمي والتعدُدية، وتطبيق ذلك على النظام العالمي، وله ارتباط بالمدرسة الواقعية في العلاقات الدولية أيضًا، وقد عمل مُديرًا لمعهد كوبنهاجن لأبحاث السلم، ويرى بوزان أن الفرد لا يُمكن أن يكون مناط تركيز الأمن، بل يجب أن تكون الدولة محطّ التركيز، وذلك لثلاثة أسباب : (Smith, Ken,2005)

أولًا: إن الدولة هي الوحيدة التي تتحمل تبعات مُشكلة الأمن التي تتداخل فيها عدة مستويات، هي: الدولة، وما دونها من وحدات، وما فوقها من مؤسسات.

ثانيًا: الدولة هي الجهة الرئيسة المنوط بها إزالة حالة عدم الأمن.

ثالثًا: الدولة هي الفاعل الأساس في العلاقات الدولية.

وفي بداية التسعينيات حدث تحوّل في موقف بوزان، فقد تناول في مجموعة من المقالات مع أول ويفر Oil Wafer مفهوم "الأمن المُجتمعي"، ويُشير هذا المفهوم إلى أمن المُجتمعات الأثنية والدينية والوطنية. ويرى أن "الدولة" و" الأمة" لا تحملان الدلالات نفسها في كُل مناطق العالم، وبذلك يُصبح مفهوم الأمن القومي محدود الجدوى في مثل هذه الحالات، فبينما يُركز مفهوم الأمن القومي على السيادة من حيث هي قيمة جوهرية، فإن الأمن المُجتمعي يقوم على أساس الهوية. وتتجسد الهوية في قُدرة المُجتمع على المُحافظة على أنماطه التقليدية في اللغة والثقافة، والدين، والهوية الوطنية، والعادات في وجه التحديات والتغيير (Bjorn Moller,2001). ولا يلغي الأمن المُجتمعي أمن الدولة لكنه يحظى بالاهتمام الأكبر، ومن قضايا الأمن المُجتمعي موضوع الهجرة في الدول الأوروبية الذي لا يمكن بسهولة إدراجه ضمن هموم أمن الدولة التقليدية.

إن ما يُميز هذه المدرسة (مدرسة كوبنهاجن) وتوجهها المُجتمعي هو مفهوم الأمننة securitization، الذي طرحه (ويفر)، ويرى فيه أن أفضل طريقة لفهم الأمن هي عبر دراسة النص أو الخطاب لمعرفة ما يُريد أن يُحقّقه؛ فوصف موضوع ما بأنه قضية أمنية يُضفي على هذا الموضوع نوعًا من الأهمية والعناية الفائقة، وبالتالي تصبغ بالشرعية في الوسائل والإجراءات الخاصة، التي لا تُستخدم عادةً في الأوضاع السياسية العادية، للتعامُل مع القضية الأمنية (Smith, Ken, 2005).

وهذا ما دعا البعض إلى اتهام الولايات المُتحدة الامريكية وبعض حلفائها بأنها قامت بعد أحداث سبتمبر (2001) بأمننة وتسييس الهجمات، فبدلًا من أن يقوم الرئيس الأمريكي بوش بالتعامُل مع الهجمات على أنها فعل إجرامي، جعل القضاء على القاعدة هدفًا عسكريًا في الظاهر، وشيطنة واستعداء كل من لا يدور في فلك سياسة المصالح الغربية عامة والأمريكية خاصة , خاصة في العالم العربي والإسلامي بدلًا من أن يكون الردّ مطلبًا قانونيًا، أو سياسيًا ضمن إطار القوانين الدولية، ويترتب على ذلك أن الإجراءات السياسية العدائية لا تُطبق في وقت الحرب مثلما حدث في الحرب على الإرهاب، فقد هاجمت واحتلّت وهدّدت دول عربية وإسلامية، وقُيّدت الحُريات الشخصية في عدد من الدول الغربية، وحُبس معتقلون لسنوات في سجن غوانتنامو وغيره، واختُطف أشخاص من دول كثيرة لا يُعرف مصيرهم حتى الآن، وتم كُل ذلك باسم الحرب على الإرهاب وتحقيق الأمن.

طبيعة المؤسسات الأمنية:

تقوم المؤسسات الأمنية بدور كبير في الحفاظ على الأمن المُجتمعي من خلال القيام بأدوار مُتشعبة ومُتزايدة، حيث تُساعد على توفير الأمن للاستثمار والنمو الاقتصادي، وتتضح طبيعة المؤسسات الأمنية من خلال الوظائف المُتعددة التي تقوم بها داخل المُجتمع وتتمثل تلك الوظائف بالوظائف الأمنية والاجتماعية؛ بهدف تحقيق الأمن والاستقرار لأفراد المُجتمع والتي تعدّ من أهم الواجبات الوظيفية للمؤسسات الأمنية، ولكي تؤدي المؤسسات الأمنية هذه الواجبات لا بُدّ أن تكون مقبولة لدى المُجتمع حتى تستطيع ان تطلُب مُساعدته، فحتى تقوم المؤسسات الأمنية بدورها فإنه لا بُد لها من توطيد الدور الاجتماعي لها وبناء جسور الثقة والتعاون بينها وبين الجمهور، فلا تستطيع المؤسسات الأمنية أن تنفرد بوقاية المُجتمع من الجريمة، وتُحقِّق له الأمن بدون تلك الثقة للمُشاركة في تحمُّل المسؤولية بينها وبين أفراد المُجتمع؛ فمسؤولية تركيز الأمن تقع على عاتق الأجهزة الأمنية بمُختلف صفوفها بالدرجة الأولى، إلا أن توفير الأمن هو مسؤولية كافة الأجهزة والمؤسسات الحكومية والأهلية وكُل أفراد المُجتمع، فمن الضروري وجود علاقة قوية بين المؤسسة الأمنية والمُجتمع؛ لمنع الانحراف والجريمة والمُشاركة معًا في مُكافحتها (الايوبي،2000).

دور مهام المؤسسات الأمنية في تحقيق الأمن المُجتمعي:

تكمُن أهم المهام الأمنية التي تتولاها الأجهزة الأمنية المُختلفة في تحقيق الأمن وبث الطُمأنينة في النفوس نتيجة ما تُمارسه من أعمال مُختلفة تبعث على الأمل ومُضاعفة الجُهد وترفع مُعدل الإنتاجية في المُجتمع، وتُنتِج الفُرصة للإبداع الفكري والثقافي، كما أنها تُساعد في تحقيق أمن المُجتمع من خلال مُحاربة ومُكافحة الظواهر السلبية التي لا يخلو منها أي مُجتمع بشري كجرائم القتل، والسرقة، والسطو وغيرها من الجرائم، حيث تتولّى الأجهزة الأمنية التصدّي لها من خلال منهجين مُتكاملين يتمثلان في: (الامين،2001).

المنهج الوقائي: ويتمثل في منع وقوع الجريمة كإجراء وقائي واحترازي، من خلال أعمال التحرّي والمُراقبة، والتوعية، والدوريات، وتدريب الكوادر الأمنية، واقتناء الوسائل الفنية والعلمية للمُساعدة في منع وقوع الجريمة والحدّ منها.

المنهج العلاجي: ويتمثل في التعامُل مع الجرائم بعد وقوعها من حيث البحث عن المُتّهمين والقبض عليهم والتفتيش عن أماكنهم، وجمع الأدلّة المادية، والتحرّي عن المشبوهين ومُراقبتهم وإحالتهم لجهة التحقيق في القضايا وفقًا للتعليمات المُتّبعة داخل الدولة، ومن خلال المهام التي تقوم بها المؤسسات الأمنية فإنها تُسهم مُساهمة مُباشِرة في تحقيق الأمن

المُجتمعي من خلال الدور الاجتماعي الكبير الذي يظهر من خلال الإجراءات التي تقوم بها المؤسسات الأمنية، وتتمثل أهم هذه المهام التي تُحقق دورًا كبيرًا في تحقيق الأمن المُجتمعي في ما يلي:

- توظيف رجال الأمن في مُختلف المؤسسات الأمنية وإنشاء معاهد وكُليّات أمنية، والمُساهمة في الحدّ من مُعدلات البطالة، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية لهم ولأسرهم.
- تنفيذ برامج الاصلاح الاجتماعي داخل مراكز الاصلاح والتأهيل، سواء كان على شكل توعية ومُحاضرات، أو إعطاء دروس تعليمية؛ لإكساب النُزلاء مِهن حرفية يستطيعون مُمارستها أثناء تنفيذ العقوبات وبعد الخروج من المركز الإصلاحي، والعمل على الإصلاح والتأهيل لهذه الفئة، وإرجاعها عُنصرًا فاعلًا في المُجتمع، من خلال مفهوم الرعاية اللاحقة التي تتمثل من لحظة دخول النزيل للمركز الإصلاحي وحتى بعد خروجه؛ للحيلولة دون عودتهم للجريمة، ومُساعدتهم على تخطّي مصاعب الحياة الاجتماعية، خاصةً ما يُسمّى بأزمة الإفراج وما يتبعُها من الوصمة الاجتماعية (الايوبي،2000).

التحديات التي تواجه المؤسسات الأمنية في تحقيق الأمن المُجتمعي:

تتسم العلاقة بين المؤسسات الأمنية وأفراد المُجتمع بالتغيُّر وعدم الاستقرار والاستمرار على وتيرة واحدة بسبب الكثير من العوامل والأسباب، منها ما هو مُرتبط بالفرد وعلاقته بالسُلطة والنظام بشكل عام والمؤسسة الأمنية بشكل خاص، وشعوره بالمواطنة والانتماء، ومنها ما هو مُتعلّق ببيئة وثقافة وقيم العمل الأمني لدى المؤسسات الأمنية، وتتلخّص هذه التحديات التي تقف في وجه تحقيق الشراكة الفعلية بين المؤسسات الأمنية وأعضاء المُجتمع في ما يلي: (الأمين، 2001)؛ (خزاعلة،2012)؛ (أبو شامة، 2000).

- بيئة العمل الداخلية لدى المؤسسات الأمنية: يتأثر العمل الأمني بظروف البيئة التنظيمية داخل المؤسسات الأمنية، والتي تتمثّل في طبيعة التنظيم الأمني والرؤية التي يعمل في إطارها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ونموذج القيادة المعمول به في المؤسسة الأمنية إضافةً إلى آليات اتخاذ القرار والاتصال، حيث تنعكس ظروف البيئة الداخلية على طبيعة العمل الأمني وعلى العلاقة بين المؤسسات الأمنية وأفراد المُجتمع، خاصة ما يتعلق منها بقيم المؤسسة المُتصِلة بالعدالة والمساواة والشفافية، واحترام حقوق الإنسان.
- الصورة النمطية للمؤسسة الأمنية في ذهن الجمهور: حيث تزداد توقعات وتطلُعات المواطنين يومًا بعد يوم، خاصة مع زيادة التعليم والثقافة والمعرفة والتواصل مع المُجتمعات الأخرى؛ ما يجعلهم يفترضون الحصول على الكثير من الحقوق والاعتراف والاحترام من قبل مؤسسات الدولة المُختلفة، حيث تتغير توقُعات المواطنين وتطلُعاتهم بزيادة التغيُّر

الاجتماعي، والاقتصادي، والتكنولوجي، والثقافي، وزيادة المُشكِلات المُرتبِطة بالشعور بالأمن والاستقرار، فلم يعُد المواطنون ينظرون إلى الشرطة نظرة رأسية؛ أي: أنها جُزء من السُلطة وأداة من أدوات تثبيت النظام الحاكم، بل ينظرون لها نظرة أفقية؛ أي: أنها جزء من المُجتمع وأن وجودها هو بالدرجة الأولى لخدمة المُجتمع , وهذا -وإن كان يعدّ لدى الكثير ظاهرة صحية- إلا أنها في أحوال كثيرة تحدّ من هيبة النظام والدولة.

- اتساع مدار عمل المؤسسات الأمنية، فهُناك علاقة طردية بين تزايُد وقوع الجريمة وبين تكوين المُجتمعات، فكُل هذه التطورات في مُجملها أدّت إلى اتساع مدار عمل المؤسسات الأمنية.
- ضعف المستوى التعليمي والثقافي لدى بعض أفراد المؤسسات الأمنية، حيث ينعكس ذلك على مدى كفاءتهم في كيفية تصرُفهم في المواقف المُختلفة، وكيفية تعاملهم مع الجمهور بصورة غير مُناسبة، ولكن هُناك جهود جبارة لرفع المستوى التعليمي والثقافي للعاملين في المؤسسات الأمنية.
- الارتباطات الأسرية والقبلية ما بين أفراد الأجهزة الأمنية والمجتمع المحلي، خاصة حين يعمل هؤلاء الأفراد بالقرب من مواقع سكنهم وهو الواقع في معظم الأحيان.
- مدى التزام الفرد بمبادئ أخلاقيات العمل في ظل الضغوط الاجتماعية والضائقة المالية التي يعاني منها معظم هؤلاء الأفراد.

شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية:

قامت القوات المُسلحة بتقديم الكفاءات المؤهلة للمُجتمع المحلي كخبرات تم إعدادها بالتنسيق مع الأجهزة الأمنية؛ لتكون العون والسند لمؤسسات الوطن في قطاعيه العام والخاص، بل تعدّى ذلك إلى ولوج أسواق دول المنطقة والعالم؛ إذ تمكّنت القوات المُسلحة من إنشاء عِدة شركات محلية وخارجية أهمها شركة الصخرة للأمن والحماية التي تم تأسيسها من قبل القوات المسلحة الأردنية وبمشاركة الأمن العام؛ لتكون رافدًا حقيقيًا لجميع مُتطلبات الأمن والحماية داخل الأردن وخارجه، والتي ستخلق فرص عمل للمُتقاعدين العسكريين الأردنيين، حيث ستتعاون الجهات ذات العاقة للتوسع في عمل الشركة محليًا وإقليميًا. إن شركة الصخرة ستُقدِم خدمات الدعم الأمنية الأساسية اعتمادًا على ما تتمتّع به القوات المُسلحة والأجهزة الأمنية الأردنية من خبرة اكتسبتها عبر تاريخ طويل في هذا المجال. ويتوجه تركيز الصخرة إلى المستوى الإقليمي وتقديم الاستشارات الأمنية، والتدريب، وتقديم الحلول الأمنية المُناسِبة بدءاً من القطاعات التجارية وقطاع الأعمال، ووصولًا إلى القطاعات الحكومية، حيث ستعمل كُل من القوات المُسلحة الأردنية - الجيش العربي، والأمن العام شاملا الدرك معًا لدعم تطوير شركة الصخرة وتوفير

وظائف مُناسبة للمُتقاعدين العسكريين داخل الأردن وعلى المستوى الإقليمي (موقع خبرني الرسمي، 2018).

أنشئت شركة الصخرة في عام (2018) كشركة خدمات واستشارات أمنية؛ لتعمل على خلق فُرص عمل للمُتقاعدين العسكريين وبرواتب مجزية مقارنة مع أقرانهم، وبما يتلاءم مع المُتطلبات والمواصفات التي يجب أن تتوفر في جميع مُنتسبي الشركة من المُتقاعدين العسكريين.

توفر الشركة الشراكة الاستراتيجية مع القوات والأجهزة الأمنية ميزة تبادُل المعلومات الأمنية من خلال مندوبي الأجهزة الأمنية العاملين في غُرفة عمليات الشركة الرئيسة، وتتمتع الشركة بوجود منظومة عمل مُتكامِلة من خلال الأقسام المُتخصِصة كالعمليات وتطوير الأعمال ونظام السيطرة والمُراقبة والتحكّم، والقوى البشرية وأكاديمية التدريب، وتقوم رؤية الشركة الاستراتيجية ومن خلال أكاديمية التدريب على وضع برامج تدريبية متطورة تُلامِس الحاجة والتطور العالمي في مجال الخدمات الأمنية العالمية من خلال برامج شاملة عمليًا ونظريًا.

وتقوم الشركة بتطوير برامج تدريب مُتخصصة تُلائم مُتطلبات العُملاء والقطاعات التي تتلقّى الخدمات الأمنية من الشركة من خلال مُدرّبين أكفياء، وبالتعاون مع القوات المُسلحة والأجهزة الأمنية لتكون رافدًا في عمليات التدريب المُتخصص.

يوجد للشركة غطاء قانوني يتمثل بترخيصها لدى وزارة الصناعة والتجارة، ومُسجّلة تحت دائرة مُراقبة الشركات لمُمارسة وتنفيذ أعمال وواجبات الحماية الأمنية، وبسبب الشراكة الاستراتيجية مع الأجهزة الأمنية فإن الصخرة قادرة على تلبية كافة الشروط والاحتياجات المطلوبة، إضافةً إلى قدرتها على التعاون مع الأجهزة الأمنية في تطبيق الخُطط الأمنية للعُملاء في الميدان، وتقوم الشركة بدمج تواجُد القوات الأمنية في كُل المواقع التي تعمل بها، وبالتالي تقع مسؤولية الضابطة العدلية على القوات الأمنية المُشارِكة في تنفيذ الواجب وبتنسيق مستمر مع مندوبي الأجهزة الأمنية العاملة مع شركة الصخرة في المواقع وفي غُرفة عمليات الشركة في مقرها الرئيس.

تتمتع شركة الصخرة بالقُدرة على تزويد خدمات الأمن والحماية وبمواصفات عالمية وعالية الجودة، حيث يتم استقطاب المُتقاعدين العسكريين من ذوي الخبرات الأمنية وخبرات أمن المُنشآت، وتقوم شركة الصخرة بتدريب المُتقاعدين المُلتحقين بها من خلال برنامج تدريبي مُكثف لمُدة ثلاثة أشهر، ويتم من خلاله تأهيل المُتدرِب بدنيًا، ونفسيًا، وعسكريًا.

وتتميز شركة الصخرة بقُدرتها على توفير قوات ردّ الفعل السريع والتدخل المطلوب من خلال شراكاتها الاستراتيجية مع الأجهزة الأمنية المحلية: (القوات المُسلحة الأردنية، والأمن العام،

وقوات الدرك)، وتتميز شركة الصخرة بالقُدرة على تقديم خدمات المُراقبة والتحكُم من خلال أنظمة القيادة والسيطرة المتطورة فيها، كما أنه يُمكِنها تقديم خدمات متنوعة أخرى، مثل: (الاستشارات الأمنية، والتدقيق الأمني للأفراد، وإدارة المُناسبات والحشود، والتدريب على مُختلف الاحتياجات الأمنية بطرق حديثة).

في حالة حدوث أي مخاطر أمنية تهدد أمن المواقع الحيوية التي تقوم شركة الصخرة بحمايتها، يقوم ضباط الارتباط (الأجهزة الأمنية) في إدارة الشركة بإعلام جميع الجهات المعنية بحساسية الموقف، وإعطاء الأوامر بأخذ كافة التدابير، كما أن شركة الصخرة لديها الجاهزية لاستقبال أي لجان تفتيش في مواقعها، وفي أي وقت.

أما آلية الشركة لتحقيق قبول الرأي العام فتتمثل بوجود خلية إدارة مخاطر تضُم أفرادًا مُتخصصين بالاتصالات والعلاقات العامة ذوي خبرات من القطاع الخاص، بالإضافة إلى الدعم المُستمر من مُديرية التوجيه المعنوي في القيادة العامة للقوات المُسلحة الأردنية (الجيش العربي) (بروشور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية، 2018-2019).

دور القوات المسلحة الأردنية في إعداد القوى البشرية

ومن خلال قراءة إنجازات القوات المُسلحة الأردنية نستنتج أن القوى البشرية هي الركيزة الأساسية لبناء المُجتمعات؛ ولهذا فقد أولى الأردن بقيادة المغفور له بإذن الله جلالة الملك الحُسين بن طلال -رحمه الله- خلال العقود الماضية أهمية واضحة في تنمية القوى البشرية آخذاً بعين الاعتبار محدودية موارده الطبيعية، وقد حقق الأردن نتيجة لذلك إنجازات ملموسة في مجال تنمية القوى البشرية على مستوى النُظم والهياكل المؤسسية والتطور الكمي والنوعي، وانتشار الخدمات التعليمية وتطوير نُظُم وبرامج التدريب المهني وإعداد القوى العاملة، ونمو دور القطاع الخاص ومُساهمته في تنمية القوى البشرية.

وتعدّ القوات المُسلحة الأردنية من أهم العناصر التي تلعب دورًا بارزًا في الحفاظ على تنمية القوى البشرية؛ لما لها من أهمية بالغة في الحفاظ على كيان المُجتمع الأردني الذي يتميز بالتنسيق والتوافق بين المؤسسات العسكرية والمدنية، فهي الرديف الداعم للانطلاق نحو تنمية تتناسب مع التطور الخارجي؛ إذ تُشكل القوات المُسلحة الأردنية أكبر مؤسسات المملكة الأردنية الهاشمية وأقدمها، الأمر الذي جعلها تلعب دورًا جوهريًا في حياة المُجتمع الأردني.

وتقوم القوات المُسلحة الأردنية من خلال الكُليّات ومدارس التدريب والمشاغل والوحدات الميدانية بإعداد وتأهيل الكوادر الفنية للمهن التي تحتاجها، من خلال دورات تخصصية يتبعُها مُمارسة عملية تحت إشراف ومُتابعة مُديريات الأسلحة والخدمات المعنية.

وتتمثل الإمكانات التدريبية للقوات المسلحة الأردنية بما يلي: (القيادة العامة للقوات المسلحة الأردنية، 2016)

- التدريب على أعمال الدفاع المدني.
- التدريب الاختصاصي في الاتصالات السلكية واللاسلكية.
- السائقون لمختلف الآليات.
- المهنيون في مُختلف مهن التصليح والميكانيك.
- المهنيون في الأعمال الهندسية والخدمات الطبية.

ويمكن تقسيم الجهد التدريبي على حزم، وتشمل كل حزمة مدى واسعًا من النشاطات التعليمية، وهذه الحزم هي:

- حزمة التدريب العسكري، والتدريب الفني التقني، والتدريب الثقافي، والمهارات اليدوية، والتدريب الإداري، والإعداد الهني.

إن القوات المُسلحة الباسلة تستطيع من خلال استراتيجيتها أن تسهم في مواجهة مُشكلة البطالة وتأمين فُرص عمل للمُتقاعدين العسكريين وأبناء المُجتمع الأردني، وبناءً على ذلك فلقد خرجت شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية من رحم القوات المُسلحة الأردنية لخدمة المُجتمع الأردني.

الدّراسات ذات الصلة:

نظرًا لأهمية هذا الموضوع ونُدرة الدراسات التي تناولت موضوع الأمن المُجتمعي من وجهة نظر الشركات المُتخصصة بالخدمات والاستشارات الأمنية، وبعد الرجوع للأدب النظري والدّراسات ذات الصلة، يُمكِن استعراض بعض الدّراسات السّابقة المُتعلّقة بموضوع الأمن المُجتمعي والدّراسات ذات الصلة.

- أجرى كل من (الصبيحين، والرصاعي، 2018) دراسة هدفت إلى معرفة "دور المدرسة ومناهج التعليم في تحقيق الأمن المجتمعي من وجهة نظر القادة التربويين في الأردن"، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدّراسة، وتكوّن مُجتمع الدّراسة من جميع القادة التربويين في مُحافظة معان، وتكوّنت عينة الدّراسة من (112) قائدًا تربويًّا، وتم تطوير مقياس الأمن المُجتمعي الذي تكوّن من (51) فقرة وفق مجالين للتقييم: (المدرسة – مناهج التعليم).

وتوصّلت الدّراسة إلى أن الفروق في تقديرات التربويين تبعًا لاختلاف مجال التقييم: (المدرسة – مناهج التعليم) ذات دلالة إحصائية، ولصالح مناهج التعليم؛ أي: أن القادة التربويين يرون أن مناهج التعليم الأردنية قادرة بشكل كبير على تحقيق الأمن الاجتماعي، بينما تُشير تقديراتهم إلى ضعف دور المدرسة الأردنية في تحقيق هذا الأمر، كما تباينت تقديرات القادة التربويين تجاه دور المدرسة في تحقيق الأمن الاجتماعي؛ فتقديرات القادة الذكور أن المدرسة تُحقق الأمن الاجتماعي بدرجة أكبر من تقديرات القادة الإناث، في حين تتوافق تقديرات القادة التربويين تجاه دور مناهج التعليم. وأوصت الدّراسة بعدّة توصيات من أبرزها مُعالجة قيم العمل في المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية، وتفعيل قوانين المُساءلة والمُحاسبة والمُتابعة.

- أجرى (قطيشات،2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن "درجة تضمين كُتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية للأمن الاجتماعي من وجهة نظر المُعلّمين"؛ اذ تكوّن مُجتمع وعيّنة الدّراسة من جميع مُعلمي ومُعلمات التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العُليا في مُحافظة الطفيلة في الأردن البالغ عددهم (115) مُعلّمًا ومُعلّمة، وأظهرت النتائج أن درجة تضمين كُتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العُليا للأمن الاجتماعي من وجهة نظر المُعلمين جاءت كبيرة، كما لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة في استجابات أفراد عيّنة الدّراسة تُعزى لكُل من مُتغيري الجنس والخبرة في مجال التدريس.

- أجرى (أبو جحجوح،2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن "درجة قيام الإدارة المدرسية بدورها في تنمية الوعي الأمني لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة"، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عيّنة الدّراسة جميع أفراد مُجتمع الدّراسة البالغ عددهم (402) من طلبة المدارس الثانوية في قطاع غزة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة قيام الإدارة المدرسية في مُحافظات غزة بدورها في تنمية الوعي الأمني لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود معيقات تحدّ من إسهام الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الأمني لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أظهرت نتائج الدّراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة قيام الإدارة المدرسية بتنمية الوعي الأمني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس مُحافظات غزة تُعزى لمُتغيرات: النوع، والمؤهّل العلمي، والمُسمّى الوظيفي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية.

- أجرى (العُمري، 2009) دراسة هدفت إلى تحديد "التربية الأمنية من حيث أصولها في المنهج الإسلامي ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال في المملكة العربية السعودية"، واستخدمت الدّراسة المنهج المسحي الوصفي، ومن أهم نتائج الدّراسة أن التربية الأمنية من المنظور الإسلامي لها أصول عقدية وتعبُّدية وتشريعية وأخلاقية وعلمية، كما

أظهرت نتائج الدّراسة أن للمدرسة دورًا أمنيًّا واجتماعيًّا يهتم بتحقيق السلام والعدل والتنمية، ومعرفة الحقوق والواجبات تجاه الوطن والمُجتمع.

- قام (الخرابشة،1999) بدراسة هدفت إلى تحديد "الأسس التي يمكن الاعتماد عليها لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الشامل"، وخلصت الدّراسة إلى حاجة المواطن إلى الوعي التام حول بعض الظواهر والمُشكلات الجُرمية التي واجهت، أو قد تواجه مُجتمعه لترسيخ واجبه الوطني تجاه ذلك وإلى توعيته من خطر الجريمة، ومن خطر الوقوع ضحية لبعض الجرائم أو الحوادث التي تسبب فيها غياب الوعي، والتركيز على السلوك الواجب اتباعه في مُختلف المواقف الأمنية والتعريف بجهود الشرطة ودورها في خدمة أمن المُجتمع، والتأكيد على أهمية تعاون المواطن وتفهُمه لجهود الشرطة وتعريفه بالجهات التي يُمكِن أن يلجأ إليها للإبلاغ عن الجريمة والمُحافظة على مسرحها.

من خلال استعراضنا للدراسات ذات الصلة نُلاحظ أن الدّراسة الحالية تتميز بحداثة موضوعها ومنهجها وأداتها المتمثلة في تصميم استبانة لمعرفة دور شركة الصخرة المساهمة في تعزيز الأمن المُجتمعي بجميع فروعه الاقتصادية، والإعلامية...، كما يُلاحظ أن جميع الدّراسات السابقة تناولت موضوع الأمن المُجتمعي من زاوية تربوية وتعليمية ولا نجد العدد الكافي من الدّراسات التي تناولت موضوع الأمن المُجتمعي من زاوية الشركات الأمنية المُتخصصة بالخدمات والاستشارات الأمنية، خاصة الشركات الأمنية ذات الصبغة العسكرية التي تستثمر خبرات المُتقاعدين العسكريين وتوفر لهم الفُرصة لخدمة وطنهم ومُجتمعهم؛ كونهم الأجدر في هذا المجال تبعًا لخبرتهم الطويلة في هذا المجال.

مُشكلة الدّراسة:

نظرًا للأزمات الأمنية التي تعيشها الدول المُحيطة بالمملكة الأردنية الهاشمية، وزيادة الحروب والعُنف داخل المُجتمع، وارتفاع مُعدلات الجريمة ومنها الجريمة الإلكترونية، والجرائم العابرة للحدود والجغرافيا، والجرائم المُستحدثة، وموقع الأردن الاستراتيجي ووقوعه داخل مُحيط مُلتهِب وحزام ناسف، وتحوّل الأردن تدريجيًّا لدولة لجوء للكثير من الأشقاء العرب الذين هربوا من حروب دولهم وصراعها، ومؤخرًا صفقة القرن وما تبعها من أزمات اقتصادية وأمنية، كُلها تحديات يواجهها الأردن تستدعي التطور في آلية صناعة الأمن وتطوير هذه الصناعة من خلال تأسيس شركات أمنية احترافية تُعنى بالخدمات والاستشارات الأمنية بإشراف ومتابعة من الشركات الأمنية، والتي من شأنها أن تُسهِم في تحقيق الأمن المُجتمعي وتعزيزه بكافة صوره وأشكاله.

أسئلة الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى الإجابة عن عدة تساؤلات تتمثل في:

1. ما هو دور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي؟
2. ما الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن الاقتصادي؟
3. ما الدور الذي تقوم به شركة الصخرة في تدعيم الأمن الإعلامي؟
4. ما الدور الذي تقوم به شركة الصخرة في تعزيز قيم الولاء والانتماء؟

أهميّة الدّراسة:

الأهميّة النظرية:

تتمثل الأهميّة النظرية لهذه الدّراسة بأنها دراسة أصيلة، وهي الدّراسة الأولى من نوعها التي تتناول موضوع الأمن المُجتمعي من منظور شركة أمنية مُتخصصة بالخدمات والاستشارات الأمنية بصبغة عسكرية تابعة للقوات المُسلحة الأردنية وبمشاركة الأمن العام يتم فيها توظيف المُتقاعدين العسكريين؛ ما يؤدي إلى تزويد الأدب النظري بقاعدة معرفية يُمكِن البناء عليها في المُستقبل بإنجاز عدد أكبر من الدّراسات العلمية التي تقيس مدى مُساهمة الشركات الأمنية في تحقيق الأمن المُجتمعي داخل المُجتمع، وتُفيد طلبة العلم والعاملين بمجال الجهات الأمنية ومُكافحة الجريمة، والمُحللين والمُتخصصين بمجال صناعة الأمن داخل المُجتمع ومُكافحة التطرُف والإرهاب بوجود مخزون علمي معرفي يرجعون له كقاعدة معرفية علمية لتحليل الواقع المعيش.

الأهميّة التطبيقية:

تتمثل الأهميّة التطبيقية لهذه الدّراسة بتوضيح دور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تحقيق الأمن المُجتمعي، ورفع نتائج الدّراسة والتوصيات لصُنّاع القرار والعاملين في الجهات الأمنية؛ للاستفادة منها في وضع خُطط واستراتيجيات وبرامج مُكافحة الجريمة والتطور في صناعة الأمن بما يتلاءم مع التغيّرات المُجتمعية، والتحديات التي تواجه صناعة الأمن داخل المُجتمع.

أهداف الدّراسة

تتمثل أهداف الدّراسة في ما يلي:

1. معرفة دور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي.
2. إلقاء الضوء على دور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن الاقتصادي.

3. معرفة دور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن الإعلامي.
4. تسليط الضوء على دور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تعزيز قيم الولاء والانتماء.

حدود الدّراسة ومُحدِّداتها:

يُمكِن تعميم نتائج الدّراسة في ضوء الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية والمكانية: وتتمثل في مُجتمع الدّراسة وعيّنتها من العاملين في شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية.
2. الحدود الزمانية: أجريت الدّراسة خلال النصف الأول من العام 2020.

التعريفات الإجرائية للدّراسة:

- **شركة الصخرة**: شركة مُتخصصة تُعنى بتقديم الخدمات والاستشارات الأمنية تابعة في تنظيمها وإدارتها للقوات المُسلحة الأردنية، وبمشاركة الأمن العام، أنشئت عام 2018 بإرادة ملكية سامية بهدف تحقيق التطور والتغيير في عملية صناعة الأمن لمواكبة تغيرات المُجتمع، والتحديات التي تواجه المُجتمع الأردني، والتي من شأنها أن تؤثر سلبًا في عملية تحقيق الأمن المُجتمعي كالحروب، والأزمات، والكوارث؛ للحدّ من الجرائم المُرتكبة وتطبيق العقوبات الرادعة للوصول بالمُجتمع إلى الأمن والاستقرار قدر الإمكان.
- **الخدمات والاستشارات الأمنية:** مجموعة الإجراءات والقوانين التي تُتخذ وتُنفذ لمنع وقوع الجريمة كإجراء وقائي واحترازي، وزيادة منسوب الأمن والاستقرار، وتشمل، أيضًا الإجراءات والقوانين التي تُتخذ لتطبيق العقوبات الرادعة على مُرتكبي الجرائم؛ لتحقيق الردع كإجراء علاجي بعد وقوع الجريمة، ويتم تنفيذ تلك الخدمات والاستشارات من قبل مُتخصصين وأشخاص لديهم الخبرة الكافية في مجال العمل العسكري الميداني تحت مظلّة شركة أمنية بصبغة عسكرية تابعة للقوات المُسلحة الأردنية، وقوات الدرك، وجهاز الأمن العام.
- **الدور:** الوظائف والمهام والدوافع التي تكون مُناطة بالأفراد والجماعات، أو المؤسسات، أو الشركات الأمنية، ويتم تحديد ذلك الدور في ما يتعلق بالشركات الأمنية وفق تقدير الاحتياجات الأمنية التي تحتاجها الدولة، والتي من أجلها يتم تأسيس تلك الشركة الأمنية.
- **الأمن المُجتمعي:** حالة الاستقرار والأمان التي تسعى الدولة إلى الوصول إليها داخل المُجتمع، وتشمل الأمن الإنساني بكافة صوره وأشكاله والتي يتفرع منها: الأمن المُجتمعي، والأمن

الاقتصادي، والأمن الإعلامي، على اعتبار أن الإعلام اصبح له دور كبير وأساس في حياة الأفراد والجماعات، ويشمل الأمن الإنساني تعزيز قيم الولاء والانتماء لدى الأفراد داخل المُجتمع.

الطريقة والإجراءات:

منهجيّة الدّراسة:

تم استخدام منهج المسح الوصفي، حيث تم إجراء المسح المكتبي والاطلاع على الدّراسات والبحوث النظرية والميدانية ذات الصلة بموضوع الدّراسة؛ لأجل بلورة الأسس والمُنطلقات التي يقوم عليها موضوع الدّراسة، والوقوف على أهم الدّراسات التي شكلت رافدًا حيويًّا للدراسة وما تتضمنه من محاور وأبعاد، كما تم إجراء المسح الاستطلاعي، وتحليل البيانات كافة التي تم الحصول عليها من خلال أداة الدّراسة، واستخدام الطُرق الإحصائية المُناسبة لذلك.

مُجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من العاملين كافة في شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية من العام 2020/2019، والبالغ عددهم (150) موظّفًا.

عيّنة الدّراسة:

تم اختيار عيّنة عشوائية من مُجتمع الدّراسة بلغ عددها (150) موظّفًا من العاملين المُتقاعدين العسكريين في شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة وفقا لمُتغيّراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة وفقا لمتغيّراتها

المتغيّر	فئات المتغيّر	التكرار	النسبة
العمر	أقل من 30 سنة	6	4.0
	من 30 إلى 40 سنه	82	54.7
	من 40 سنة إلى 60 سنة فأكثر	62	41.3
	المجموع	150	100.0
المستوى التعليمي	ثانوي وأقل	37	24.7
	كلية مجتمع/ دبلوم	60	40.0
	بكالوريوس	47	31.3
	دراسات عُليا	6	4.0
	المجموع	150	100.0

المتغيّر	فئات المتغيّر	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة	من 10 إلى 15 سنة	65	43.3
	من 16 سنة إلى 20 سنة	30	20.0
	من 21 وأكثر	55	36.7
	المجموع	150	100.0

أداة الدّراسة:

لخدمة أغراض الدّراسة تم تطوير أداة الدّراسة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدّراسات السّابقة، وقد اشتملت الأداة في صورته النهائية على (19) فقرة توزّعت على (4) مجالات، هي: (تدعيم الأمن المُجتمعي، وتدعيم الأمن الاقتصادي، وتدعيم الأمن الإعلامي، وتعزيز قيم الولاء والانتماء). والجدول رقم (2) يوضّح توزيع فقرات أداة الدّراسة على مجالاتها.

جدول (2): توزيع فقرات أداة الدّراسة على مجالاتها

المجال	عدد الفقرات
تدعيم الأمن المُجتمعي	6
تدعيم الأمن الاقتصادي	4
تدعيم الأمن الإعلامي	4
تعزيز قيم الولاء والانتماء	5
الكُلي	19

وقد صممت أداة الدّراسة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي المكوّن من خمسة خيارات، وهي: (موافق بشدّة: 5، موافق: 4، محايد: 3، غير موافق: 2، غير موافق بشدّة: 1)

صدق أداة الدّراسة:

استخدمت المؤشرات الآتية للكشف عن صدق أداة الدّراسة، وهي على النحو الآتي:

1. صدق المُحكّمين:

للتحقُّق من صدق أداة الدّراسة ومدى مُلاءمتها لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية تم عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة المُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم الاجتماع، وعلم الجريمة، وعلم النفس، وطُلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى انتماء كُل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل

أو حذفّ ما يرونه مُناسبًا، مُعتمدًا الباحث على المعيار المُتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق؛ لإبقاء الفقرة وأقل من ذلك لحذفها أو تعديلها، وقد تم الأخذ بمُقترحات المُحكّمين وإجراء التعديلات المطلوبة، وقد تضمّنت الاستبانة في صورتها النهائية (19) فقرة توزّعت على أربعة مجالات، وإن الأخذ بمثل هذه التعديلات يُعدّ دليلًا على صدق أداة الدّراسة، ويزيد من مستوى الوثوق بنتائجها.

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقُّق من تجانُس أداة الدّراسة داخليًّا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طُرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث تم إيجاد مُعامل الارتباط بين كُل مجال من مجالات أداة الدّراسة، والدرجة الكُلية للمقياس، والجدول رقم (3) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (3): مُعامِلات ارتباط مجالات أداة الدّراسة مع الدرجة الكُلية

المجال	معامل الارتباط
تدعيم الأمن المُجتمعي	*0.73
تدعيم الأمن الاقتصادي	*0.69
تدعيم الأمن الإعلامي	*0.77
تعزيز قيم الولاء والانتماء	*0.80

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُظهر الجدول السابق أن جميع مُعاملات الارتباط بين كُل مجال من مجالات أداة الدّراسة، والدرجة الكُلية للأداة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ما يدُل على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدّراسة، كما تم التحقُّق من صدق الاتساق الداخلي من خلال استخراج مُعامل ارتباط الفقرة مع البُعد الذي تندرج تحته، وقد تراوحت مُعامِلات الارتباط ما بين (0.46 – 0.79)، وكذلك مُعامِل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكُلية، وقد تراوحت مُعاملات الارتباط ما بين (0.69- 0.88)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا؛ ما يُدلِّل على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدّراسة.

ثبات أداة الدّراسة:

للتحقُّق من الثبات تم تطبيق أداة الدّراسة على (30) فردًا من مُجتمع الدّراسة ومن خارج عيّنتها، ثم إعادة التطبيق على العيّنة الاستطلاعية نفسها، وذلك بعد فاصل زمني، مقداره أسبوعان، وحساب مُعامِل الارتباط بين مرتي التطبيق، كما تم التحقُّق، أيضًا من الثبات عن طريق معامل (كرونباخ ألفا).(Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، وذلك على مستوى كُل مجال من مجالات أداة الدّراسة، وكذلك المستوى الكلي، والجدول رقم (4) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (4): مُعاملات ثبات أداة الدّراسة

المجال	Test-Re Test	كرونباخ ألفا
تدعيم الأمن المُجتمعي	0.86	0.84
تدعيم الأمن الاقتصادي	0.88	0.87
تدعيم الأمن الإعلامي	0.83	0.81
تعزيز قيم الولاء والانتماء	0.91	0.88
الكُلي	0.92	0.90

تُظهِر النتائج في الجدول (4) أن مُعامِلات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق للاختبار قد تراوحت للمجالات بين (0.83- 0.91) وللأداة ككل (0.92) وبطريقة (كرونباخ ألفا) فقد تراوحت للمجالات بين (0.81- 0.88) وللأداة ككل (0.90)، وتُعدّ مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

مُتغيّرات الدّراسة:

اشتملت هذه الدّراسة على نوعين من المُتغيّرات، هُما:

- المُتغيّر المُستقِل (Independent Variable): وتمثلت في الدّراسة الحالية بـ: (العُمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة).
- المُتغيّر التابع ((dependent Variable: ويتمثل بدور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي، ويُقاس من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على المقياس الذي تم إعداده لذلك الغرض.

إجراءات تطبيق الدّراسة:

تم توزيع الاستبانات على أفراد عيّنة الدّراسة، كما تمّت الإجابة عن الملحوظات والاستفسارات أثناء عملية التطبيق، كما تم الحرص على تعريفهم بأهمية الدّراسة والإجابة بكل موضوعية عن أداة الدّراسة، وقد تم استرجاع الاستبانات بالطريقة التي وزّعت بها، وبعد ذلك تم إدخال البيانات باستخدام برنامج الرُزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ولفهم المدلولات الإحصائية لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي، فقد تم الاعتماد في توصيف المستويات على المعيار الآتي: (منخفض: أقل من 2.33، متوسط: أكبر أو يساوي 2.33 وأقل أو يساوي 3.66، مرتفع أكبر من 3.66).

المُعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تم إجراء المُعالجات الإحصائية باستخدام الرُزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعلى النحو الآتي:

1. للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني تم إجراء اختبار تحليل التباين المُتعدد (Multiple Anova).
3. نتائج اختبار (شيفيه) للمُقارنات البعدية للكشف عن الفروق وفقًا لمُتغيّر الخبرة.
4. للتحقُّق من ثبات أداة الدّراسة تم استخدام معامل (كرونباخ ألفا)، ومُعامل ارتباط (بيرسون) بين مرّتي التطبيق.
5. لوصف خصائص عيّنة الدّراسة سيتم استخراج التكرارات والنسب المئوية.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات:

أولا: عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول، والذي نصّه: "ما مستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المجتمع؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ احتساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي، وذلك على مستوى كُل مجال من مجالات الدّراسة والمتمثلة بـ (تدعيم الأمن المُجتمعي، وتدعيم الأمن الاقتصادي، وتدعيم الأمن الإعلامي، وتعزيز قيم الولاء والانتماء) والمجال الكُلي، والجدول رقم (5) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (5): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المُجتمع مُرتبة تنازُليًا

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	تدعيم الأمن المُجتمعي	4.21	0.60	مُرتفع
4	تدعيم الأمن الاقتصادي	4.17	0.55	مُرتفع
3	تدعيم الأمن الإعلامي	4.18	0.58	مُرتفع
1	تعزيز قيم الولاء والانتماء	4.23	0.54	مُرتفع
-	الكُلي	4.20	0.52	مُرتفع

يُبيّن الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المُجتمع وعلى المستوى الكُلي جاء بدرجة مُرتفعة بمتوسط حسابي (4.20) وبانحراف معياري (0.52)، أما على مستوى المجالات فقد جاءت جميعها بمستوى مُرتفع محتلًا المرتبة الأولى مجال **"تعزيز قيم الولاء والانتماء"** بمتوسط حسابي (4.23)، وفي الرتبة الثانية **"تدعيم الأمن المجتمعي"** بمتوسط حسابي بلغ (4.21) بمستوى متوسط، واحتلّ مجال **"تدعيم الأمن الإعلامي"** المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.18)، وجاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة مجال **"تدعيم الأمن الاقتصادي"** بمتوسط حسابي (4.17)، والشكل رقم (1) يوضّح التفاوت بمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية وفقًا للمجالات.

شكل (1): يوضّح التفاوت بمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية وفقًا للمجالات

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن لشركة الصخرة الدور الأكبر في تعزيز قيم الولاء والانتماء الذي جاء بأعلى مرتبة، على اعتبار أن شركة الصخرة من رحم القوات المُسلحة الأردنية ومصبوغة بالصبغة العسكرية، ويُمثل القوات المُسلحة الأردنية (الجيش العربي) القائد الأعلى للقوات المُسلحة الأردنية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المُعظم، وإن الشركة تقوم بدور مُهِم وكبير في تعزيز قيم الولاء والانتماء؛ لأن الانتماء لكل جهاز ومؤسسة أمنية هو بحدّ ذاته انتماء للقيادة الهاشمية المتمثلة بجلال الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم -أطال الله في عمره وحفظه ذُخرًا للأردن وشعبه-.

نتائج السؤال الثاني والذي نصّه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المبحوثين لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المجتمع تُعزى لمُتغيرات: (العمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار تحليل التبايُن المُتعدِد للكشف عن وجود الفروقات في تقديرات المبحوثين لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المُجتمع تعزى لمُتغيرات: (العمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة). وذلك وفقًا لكُل مجال والمجال الكُلي، والجدول (6) يوضّح ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التبايُن المُتعدد للكشف عن الفروق في تقديرات المبحوثين لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية وفقا لمُتغيّرات الدّراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تدعيم الأمن المُجتمعي	العمر	0.305	2	0.152	0.979	0.378
	المستوى التعليمي	0.601	3	0.200	1.287	0.281
	سنوات الخبرة	27.942	2	13.971	89.784	0.000*
	الخطأ	22.096	142	0.156		
	الكلي	2711.694	150			
تدعيم الأمن الاقتصادي	العمر	0.261	2	0.130	1.009	0.367
	المستوى التعليمي	0.996	3	0.332	2.567	0.057
	سنوات الخبرة	24.711	2	12.356	95.530	0.000*
	الخطأ	18.366	142	0.129		
	الكلي	2662.500	150			
تدعيم الأمن الإعلامي	العمر	0.050	2	0.025	0.147	0.863
	المستوى التعليمي	0.255	3	0.085	0.506	0.679
	سنوات الخبرة	25.491	2	12.746	75.840	0.000*
	الخطأ	23.864	142	.168		
	الكلي	2673.813	150			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تعزيز قيم الولاء والانتماء	العمر	0.131	2	0.066	0.586	0.558
	المستوى التعليمي	0.719	3	0.240	2.143	0.097
	سنوات الخبرة	24.872	2	12.436	111.150	0.000*
	الخطأ	15.888	142	.112		
	الكلي	2737.200	150			
الكُلي	العمر	0.174	2	0.087	0.995	0.372
	المستوى التعليمي	0.544	3	0.181	2.073	0.106
	سنوات الخبرة	25.879	2	12.939	147.815	0.000*
	الخطأ	12.430	142	0.088		
	الكلي	2692.183	150			

* دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تقديرات المبحوثين لمستوى الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في خدمة المُجتمع تُعزى لمُتغيرات: (العُمر، والمستوى التعليمي)، في حين أظهرت النتائج وجود فروقات تعزى لمُتغيّر الخبرة، وذلك على مستوى كل مجال والمجال الكلي، وللكشف لصالح من تعود الفروقات فقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية والجدول رقم (7) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار (شيفيه) للمُقارنات البعدية للكشف عن الفروقات في تقديرات المبحوثين وفقًا لمُتغيّر الخبرة

المجال	المتوسطات الحسابية	فئات الخبرة	الفروقات		
			من 10 - 15	16- 20	21 فأكثر
تدعيم الأمن المُجتمعي	3.87	15-10	-	-0.01	-0.93*
	3.88	20-16	0.01	-	-0.92*
	4.80	21 فأكثر	0.93	0.92	-
تدعيم الأمن الاقتصادي	3.87	15-10	-	0.04	-0.86*
	3.83	20-16	-0.04	-	-0.9*
	4.73	21 فأكثر	0.86	0.9	-

المجال	المتوسطات الحسابية	فئات الخبرة	الفروقات		
			من 10 - 15	16- 20	21 فأكثر
تدعيم الأمن الإعلامي	3.85	15-10	-	-0.03	-0.89*
	3.88	20-16	0.03	-	-0.86*
	4.74	21 فأكثر	0.89	0.86	-
تعزيز قيم الولاء والانتماء	3.89	15-10	-	-0.08	-0.91
	3.97	20-16	0.08	-	-0.83
	4.80	21 فأكثر	0.91	0.83	-
الكلي	3.87	15-10		-0.02	-0.9*
	3.89	20-16	0.02		-0.88*
	4.77	21 فأكثر	0.9	0.88	

تُظهر البيانات في الجدول (7) إلى أن الفروقات كانت دالة إحصائيًا على مستوى كل بعد، والبعد الكلي بين أصحاب الخبرة الأطول (21 فأكثر، والفئات الأخرى ولصالح الخبرة الأطول، ويُعزى سبب ذلك إلى أنه كُلما زادت الخبرة لدى العاملين في الشركة زاد التماسهم وقدرتهم على التشخيص الواقعي الدقيق لدور الشركة في تعزيز الأمن المُجتمعي بكافة فروعه على اعتبار أن خبرتهم الطويلة في مجال العمل الميداني تُساعدهم في تقدير مدى حاجة المُجتمع لتأسيس شركة تُقدم خدمات واستشارات أمنية.

مُناقشة النتائج

مُناقشة نتائج السؤال الاول: ما هو دور شركة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن المُجتمعي؟

بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين على هذا المحور (4.21 واحتلّ المرتبة الثانية بين جميع المحاور) مستوى مرتفعًا، وهذا يشير إلى الدور الكبير لشركة الصخرة في تدعيم الأمن المجتمعي، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره (الأيوبي،2000) حول المؤسسات الأمنية ودورها في الحفاظ على الأمن المجتمعي وتوفير الأمن للاستثمار والنمو الاقتصادي، وأصبحت وظائف الشركات الأمنية اجتماعية، ولا بد من خلق حلقة وصل بين الشركات الأمنية وأفراد المجتمع لتكون مقبولة اجتماعيًا، وجعل عملية صناعة الأمن عملية تشاركية ومسؤولية مجتمعية، وتتفق أيضا هذه النتيجة مع ما ذكره (الأمين، 2001) و(الأيوبي،2000) بأنه من أهم مهام الأجهزة الأمنية توفير الأمن والحماية ومضاعفة الجهد ورفع معدل الإنتاجية في المجتمع، وإتاحة الفرصة للإبداع الفكري والثقافي، وهذا من شأنه أن يسهم في تحقيق الأمن المجتمعي من خلال مكافحة

ومحاربة الظواهر السلبية التي لا يخلو أي مجتمع بشري منها كالقتل، والسرقة، والسطو، ويتمثل هنا دور الشركة الأمنية بالجانبين: الوقائي والعلاجي في مكافحة الجريمة والحدّ منها وحماية المجتمع منها، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في شركات أمنية متخصصة بالخدمات والاستشارات الأمنية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الدور الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن الاقتصادي؟

بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين على هذا المحور (4.17 واحتلّ المرتبة الرابعة بين جميع المحاور) مستوى مرتفعًا، وهذا يشير إلى الدور المهم الذي تقوم به شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية في تدعيم الأمن الاقتصادي من خلال توفير فرص عمل للمتقاعدين العسكريين والحدّ من معدلات البطالة في صفوفهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في (سميث كين،2005) حول أن مدرسة كوبنهاجن وسّعت مفهوم الأمن ليشمل المجالات الاقتصادية وليس فقط المجال العسكري والاجتماعي والبيئي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما الدور الذي تقوم به شركة الصخرة في تدعيم الأمن الإعلامي؟

بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين على هذا المحور (4.18 واحتلّ المرتبة الثالثة بين جميع المحاور) مستوى مرتفعًا، وتشير إلى الدور الكبير لشركة الصخرة في تدعيم الأمن الإعلامي من خلال قسم العلاقات العامة، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (بجورن مولر، 2001) حول أن الأمن يقوم على أساس الهوية، وتتجسّد الهوية في قدرة المجتمع على المحافظة على أنماطه التقليدية في اللغة والثقافة والدين والهوية الوطنية والعادات والتقاليد، وتعدّ وسائل الإعلام أحد أهم أذرع العولمة التي تهدّد الهوية والعادات والتقاليد، فمع الوقت تصبح عاداتنا وتقاليدنا وهويتنا معولمات، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Buzan,1991) حول أن الأمن يقسم إلى مجالات عدة تشمل المجالات المحلية، والإقليمية، والدولية، وتتضمن أمن الفرد ومُمتلكاته وتاريخه، وتراثه، ومعتقداته. ومن المعروف أن الإعلام يؤثر ويسهم في تهديد تُراث ومُعتقدات اي مُجتمع عندما يكون إعلامًا معولمًا وخاليًا من أي رقابة، وإعلامًا مُسيّرًا هدفه تعليب العقول دون مراعاة المحيط أو البيئة التي يعمل الإعلام ضمن إطارها.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما الدور الذي تقوم به شركة الصخرة في تعزيز قيم الولاء والانتماء؟

بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين على هذا المحور (4.23 واحتلّ المرتبة الأولى بين جميع المحاور) مستوى مرتفعًا، ويشير إلى الدور الكبير الذي تقوم به شركة الصخرة في تعزيز قيم الولاء والانتماء، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (عبد السميع، 2010) حول ضرورة تعزيز الأمن لتحقيق التقدم والازدهار الذي يصبّ في النهاية لصالح تعزيز قيم الولاء والانتماء، ويتفق مع ما ذكره (العوجي،1983) حول أن تراجع معدلات الجريمة يشير إلى توفر حالة الأمن، وأن تفشّي الجرائم وزيادة عددها يعني غياب الأمن الاجتماعي، وهذا يسهم في تعزيز قيم الولاء والانتماء لدى أفراد المجتمع من خلال شعورهم بالأمن والحماية والاستقرار، ويتفق مع ما ذكره بوزان في (Dario Batistella,2006) أن الأمن داخل النظام يشير إلى قدرة الدول والمجتمعات على حماية سيادة هويتها وتكاملها الوظيفي، وهذا بدوره يسهم في تعزيز قيم الولاء والانتماء.

النتائج:

توصلت الدّراسة إلى النتائج التالية:

- يرى العاملون في شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية أن للشركة دورًا مهمًّا في خدمة المُجتمع بمتوسطات حسابية مرتفعة لجميع محاور أداة الدّراسة، واحتلّ المرتبة الأولى فيها محور دور شركة الصخرة في تعزيز قيم الولاء والانتماء بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، يليه محور دور شركة الصخرة في تدعيم الأمن المجتمعي بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، ثم محور دور شركة الصخرة في تدعيم الأمن الإعلامي بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، ثم يليه محور دور شركة الصخرة في تدعيم الأمن الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (4.17) من خلال توفير فرص عمل للمتقاعدين العسكريين والمساهمة في الحدّ من معدلات البطالة.
- نُدرة الدّراسات العلمية التي تستهدف الشركات الأمنية المُتخصصة بالخدمات والاستشارات الأمنية، حيث لوحظ بعد مُراجعة الأدب النظري المُتعلّق بموضوع الدّراسة عدم وجود دراسات مُتعلقة بالأمن المُجتمعي، خاصة من زاوية الشركات الأمنية نفسها.
- توعية أفراد المُجتمع بأهمية الدور الذي تقوم به الشركات الأمنية لتحقيق الأمن المُجتمعي؛ لجعل عملية صناعة الأمن عملية تشارُكية ومسؤولية مُجتمعية تتشارك فيها جميع الأنساق داخل المُجتمع.

التوصيات:

- دعم الشركات الأمنية المُتخصصة بتقديم الخدمات والاستشارات الأمنية لتعزيز عملها.
- توعية أفراد المجتمع للتعاون مع الجهات الأمنية المعنية بمكافحة الجريمة لتعزيز عملها والمشاركة في صناعة الأمن.
- توعية طلبة العلم والباحثين وتشجيعهم لإجراء دراسات علمية متخصصة بمواضيع الأمن المجتمعي من وجهة نظر الجهات الأمنية والشركات المتخصصة بالخدمات والاستشارات الأمنية.
- تعزيز قيم الولاء والانتماء لدى المواطنين من خلال التوعية بمُنجزات الجهات الأمنية والدور الذي تقوم به لتحقيق الأمن المُجتمعي ومُكافحة الجريمة.
- ضرورة عمل إعلام أمني يدحض الإشاعات والإعلام المُتنمّر الذي يستهدف زعزعة استقرار وأمن المُجتمع، خاصة في أوقات الأزمات والكوارث.
- وجود هيئة أو كيان ينظم عمل الشركات الأمنية العاملة على المستوى المحلي ويصنّفها ليحفظ حقوق العملاء والعاملين، وليرتقي بمستوى الخدمات المقدّمة من قبل هذه الشركات، وبإشراف من الأجهزة الأمنية ذات العلاقة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم، سورة قريش الآية 3-4

الأمين، محمد (2001)، **الشرطة المُجتمعية: مفهومها وتطبيقاتها العلمية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مطابع الجامعة.

الأيوبي، محمد ياسر (2000)، **النظرية العامة للأمن**، بيروت.

بروشور شركة الصخرة للخدمات والاستشارات الأمنية (2018-2019)، مطبوعات العلاقات العامة.

أبو جحجوح، ر (2012)، **دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الأمني لدة طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة وسبل تفعيله**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخادمي، نور الدين(2005)، القواعد الفقهية المُتعلقة بالأمن الشامل، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، المجلد 21، العدد 42.

الخرابشة، ع (1999)، **البُعد الأمني الوطني للتعليم: دوافع وتطلعات، المؤتمر العربي للتعليم والأمن (الأمن مسؤولية الجميع)**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

خزاعلة، عبد العزيز (2012)، **الشرطة المجتمعية: المفهوم والأبعاد**، الريان.

أبو شامة، عباس (1999)، **شرطة المُجتمع**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، مطابع الجامعة.

الشقحاء، ف (2009)، **الأمن الوطني تصور شامل**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية

الصبحيين، عيد حسن؛ والرصاعي، محمد سلامة (2018)، دور المدرسة ومناهج التعليم في تحقيق الأمن المُجتمعي من وجهة نظر القادة التربويين في الأردن، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الحسين بن طلال، المجلد (45)، العدد(4)، ملحق 1، الأردن.

عبد السميع، أ (2010)، **الأمن الاجتماعي في الإسلام: دراسة مُقارنة**، القاهرة، دار الجامعة الجديدة.

عفيفي، م (2004)، **دور الاسرة في أمن المُجتمع**، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، الرياش، السعودية.

علي، مدوني (2014)، **قصور مُتطلبات بناء الدولة في إفريقيا وانعكاساتها على الأمن والاستقرار فيها**، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

العمري، س (2009)، **التربية الأمنية في المنهج الإسلامي: أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الاجيال تصور مقترح لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

العوجي، مصطفى (1983)، **الأمن الاجتماعي: مقوماته، تقنياته وارتباطه بالتربية المدنية**، مؤسسة نوفل للطباعة والنشر، بيروت.

الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، مادة أمن.

قطيشات، خ (2015)، **درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا للأمن الاجتماعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

مؤسسة التدريب المهني (2016)، **القيادة العامة للقوات المُسلحة الأردنية**، إدارة مشروع التدريب المهني.

الهيتي، ع (2007)، **مسؤولية الأفراد والأجهزة الحكومية في تحقيق الأمن الاجتماعي**، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر "الأمن الاجتماعي: تحديات وتطلُعات" المنعقد في جامعة البحرين، 2007، مملكة البحرين.

المراجع الأجنبية

Batistella, Dario, (2006). *Theories de Relation Internationals*, (Paris: Press de sciences politiques), p,432.

Buzan, B. (1991). *Is International Security, Paper presented at: New Thinking about Strategy and International Security (Conference),* edited by ken Book London: Harper Collins Academic.

Hans, G. & Edward, N. (2000). In Quest of Human Security, *Japan Review of International Affairs*, Vol,14,no.1,p.79.

Michael, M. (2006). *Encyclopedia of social science*, London 4th Ed.

Moller, Bjorn, (2001). "*National Societal and Human Security: A General Discussion with a Case Study from the Balkans*" , in What Agenda for Human Security in the Twenty-First Century? First International Meeting of Directors of Peace and Training Institution Proceedings (Paris: UNESCO).47.

Smith, Ken (ed.), (2005). *Critical Security Studies and World Politics Boulder*, (Lynne Reiner Publisher).

المواقع الإلكترونية التي تم الرجوع إليها:

موقع خبّرني الرسمي تم النشر 2018/9/30 متوفر على الرابط الإلكتروني:

http://www.khaberni.com/news

الإدارة العامّة في الأُردُن: العمليّة الإداريّة 1921-1927

أيمن عودة المعاني*، محمد عودة أبو فارس* وعبد الكريم صالح أبو السكر*

تاريخ الاستلام 2020/1/6 تاريخ القبول 2020/3/2

ملخص

أجابت هذه الدراسة عن السؤال الرئيس التالي: هل كان هناك وظائف إداريّة فعلاً " تخطيطٌ وتنظيمٌ وتوظيفٌ وتنسيقٌ ورقابةٌ عند نشأة الدولة الأُردُنيّة؟ "، ويترتب على هذا التساؤل؛ تساؤلين آخرين هما: هل مُورِست هذه الوظائف من قبل القائمين على شؤون الإدارة العامّة؟ وما الفرق بين معاني هذه الوظائف واعتباراتها من جانب وتجربتها العمليّة من جانبٍ آخر؟

تقتضي الإجابة عن هذه التساؤلات بيان المعاني العلميّة الحديثة لهذه الوظائف وأهميتها واعتباراتها من مصادر علميّة موثوقة من خلال التركيز على جانبين؛ الأول: الجانب النظريّ توضح فيه الأطر الفكريّة لأراء علماء الإدارة وفقهاؤها، والثاني: الجانب القياسي، تقاس عليها التجربة العمليّة، وتكون نتيجة المقارنة بين الصورتين هي واقع العمليّة الإداريّة عند نشأة الدولة خلال فترة الدراسة، وبذلك نلتزم بحدود العنوان ومضامينه.

تطلبت الإجابة عن سؤال الدراسة وتفريعاته؛ التقدمة عن مفهوم العمليّة الإداريّة وفق أراء علماء الإدارة وفقهاؤها لتشكيل الخلفية العلميّة المناسبة للتعرف على وظائف العمليّة الإداريّة معنىً ومبنىً، كأطرٍ ومحدداتٍ رئيسةٍ بما يخدم الإجابة ويؤصلها بشكل دقيق ويمنع تشتتها عن الخطة المرسومة.

خلصت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن هذه الوظائف قد مُورِست من قبل القائمين على شؤون الإدارة العامّة الذين تميزوا بالقدرة الإداريّة والتجربة الميدانيّة الفنيّة، هذا الإقتدار الذي سُخِّر لإحتواء سطوة المعتمدين البريطانيين ومن ثم الوصول إلى الهدف المرسوم المتمثل بقيام الدولة فيما بعد.

الكلمات المفتاحية: العمليّة الإداريّة، الإنتداب، المُعْتَمدْ، التخطيط، التنظيم، التوظيف، الماليّة، الرقابة.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* كلية الأعمال- الجامعة الأردنية، الأردن.

Public Administration in Jordan: The Administrative Process 1921-1927

Ayman O. Al-Maani, Mohammad O. Abu-Faris and **Abdelkareem S. AboSukar**, *College of Business - University of Jordan, Jordan.*

Abstract

Responded to this study the following question: Are there administrative functions actually "planning, organizing and recruitment, coordination and control at the emergence of the emirate?, It follows to this question; two questions of two other: Do you bear these posts by those on the Public Administration in the emirate? And The difference between the meanings of these functions and considerations on the part of and practical experience on the part of another when the emergence of the emirate?

Required to answer these questions, a statement of modern scientific meanings of these functions and their importance and considerations of authoritative scientific sources by focusing on two aspects; I: theoretical side to make clear the intellectual contexts of the views of management scientists and jurisprudents. And second: the standard, measured by practical experience. The result of comparison between the two pictures is the reality of the administrative process when the emergence of the emirate during the study period, and thus commit ourselves up to the title and contents.

Required to answer the study question; offering on the concept of management, the administrative process in accordance with the views of management scientists and jurisprudents to form a scientific background appropriate to identify the functions of the administrative process the meaning of a building, then he was referring to a brief history of the circumstances of the emergence of the emirate within the limits of the study and its requirements, frameworks and the determinants of the President, including serve, and rooting answer accurately and prevents dispersion of the plan set.

The study concludes that these functions may be exerted by the charge of the public administration, who were distinguished managerial capacity and technical field experience, this is the competence which was used to contain the power of the British and then adopted to reach the target set by the State of later.
Key words: The Administrative process , Mandatet , Resident , Planning, Organizing , Staffing , Finance , and Controlhng.

Keywords: Title, Post, Intertextuality, Dove, Changing volition.

المقدمة:

تُعد العملية الإدارية مجموعة من الوظائف المرتبطة ببعضها والتي تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها في تكامل واستمرارية، وهي تلك العملية التي تبدأفي التخطيط وتنتهي في الرقبة. والعملية الإدارية أمر تحتاجه المنظمات جميعها على اختلاف نشاطاتها، بل يمتد استخدامها إلى جميع أوجه النشاط الإنساني (العتيبي، 2019).

في ضؤ هذا تبحثُ هذه الدراسة في تحليل وظائف العمليّة الإداريّة من: تخطيطٍ وتنظيّم وتوظيّفٍ وتنسيقٍ ورقابةٍ في مرحلة تأسيس الدولة الأُردُنيّة (1921-1927) في ضؤ قراءة ظروف بيئيّة داخلية تمثلت بحالة التفكك والإضطرابات في الإقليم، وخارجية تمثلت بالقوى الإستعمارية والإنتدابية، ولن يُوغِلُ الباحثون في تحليل هذه الظروف إلاّ بالقدر الذي يخدم عنوان الدراسة ويجيب عن سؤالها المطروح المتمثل بممارسات وظائف العمليّة الإداريّة في بداية تأسيس الدولة الأُردُنيّة؟ ونود التنويه بأنه لن تُبحث عملية نشأة الدولة تاريخياً، ودور الإنتداب البريطاني في عملية النشأة، وكيف كان الإنتداب في محطات كثيرة عقبة كأداء في تطوير الدولة وتنميتها من خلال الوقوف في طريق استقلالها ذلك الإستقلال الذي يمنحها الحُرية في التفكير والتدبير واتخاذ القرار بعيداً عن التدخلات ومساوئِها.

تم الحديث عن مفهوم العمليّة الإداريّة على وجه التحديد، ومن ثم بيان وظائف الإدارة وممارساتها تحت ظروفٍ انتدابيّة قاهرة ينمُ عن صبرٍ وأناةٍ وحلمٍ وتُؤدةٍ، وهذه متطلبات تؤدي بالإدارة إلى الإنجاز وبلوغ الأهداف لأنها عوامل يتم من خلالها مراعاة الظروف واحتواء المعطيات المعقدة في سبيل الوصول إلى الهدف والغاية.

إن الهدف من إيضاح هذه الخلفيّة يكمن في الحكم على كفاءة الإدارة الأُردُنيّة وفاعليتها، هذه الإدارة التي قادها الأميرعبدالله الذي دارى الإنتداب البريطاني وسطوة معتمديه ضمن حدود الإقليم بحكمةٍ ورويةٍ وهذا ديدنه منذ البداية عندما كان يقول أنه بالعقل والنظام نستطيع أن ننشُد الغاية، كيف نَشَدَ هذه الغاية وأنجزها إدارياً كان محور هذه الدراسة.

قراءة هذه التجربة برويةٍ وموضوعيةٍ يُولِّدُ عند القارىء حب الإطلاعِ على مكنوناتِها ومكوناتِها التي كشفت عن تجربة إداريّةٍ تستحقُ الإحترام نسج سُداها عُصبة آمنت بالمبدأ وبالحق خاضت معركة الوجود بين كرٍ وفرٍ مع نتاجِ مؤتمر سان ريمو واتفاقيات سايكس – بيكو، انطلقت هذه العُصبة بقيادة الأميرعبدالله من الأطراف الجنوبية لصحراء بادية الشام من اللاشيء تقريباً حتى انتهت بعد سبعِ سِنينٍ عِجاف من ترسيخ مبادىء الدولة وقواعدها وانقاذ منطقة الشرق هذه من براثن وعد بلفور.

رُسِمت صورة الإجابة عن السؤال المطروح أعلاه وتفريعاته وافتراضاته من خلال هذه الدراسة التي قُسِّمت إلى عدة أقسام: القسم الأول يناقش طريقة الدراسة ومنهجها، بينما يستعرض القسم الثاني أدبيات الدراسة، وأما القسم الثالث فيناقش فرضيات الدراسة ضمن اطارٍ تحليليٍ وثائقي للخروج بنتائج يمكن تعميمها والإستفادة منها إذ تُدِل هذه النتائج بمجموعها على قوة الإرادة والإدارة للقائمين على شؤون هذا الإقليم، وامتلاكِهم الرؤيةَ لِما ستؤولُ اليه الأحداث في المستقبل متشبثين بالممكن والمستحيل للحفاظ على ماتبقى من الهويّة والحق حتى يقضي الله أمراً كان مفعولا، فكان الجهد والتفكير والتأني والتنظيّم والتوظيف والمتابعة، وعدم التصادمِ مع قوى عظمى والخروج بالبلاد إلى ما يبشر بالمستقبل الباهر من غيرِ ضجةٍ ولا رجةٍ بل بالتؤدةِ والسكينةِ كما قال الأميرعبدالله آنذاك.

القِسْمُ الأول: طَرِيقَةُ الدِرَاسَةِ وَمَنْهَجِها

أسباب اختيار الدراسة:

هناك عدة معطيات تدعو لإجراء مثل هذه الدراسات ذات الطابع الإداريّ رغم مرور فترة طويلة على احداثها ووقائعها، من هذه المعطيات:

1. إبراز دور العمليّة الإداريّة في بناء الدولة الأُردُنيّة، وخدمة الرعيّة بإقتدارٍ عالٍ، تمثل ذلك بالقدرة على توظيّف المبادىء والنشاطات الإداريّة في ترسيخ الأمن والإستقرار في الإمارة آنذاك.
2. محاولة إعادة صياغة النظرة للإدارة العامّة بمنتهى الموضوعيّة لأهمية الدور الذي قامت به في بناء الدولة ومؤسساتها وإداراتها وموظفيها مما يُعززُ من ولاءِ الجيلِ وانتمائهِ لدولتهِ ومجتمعهِ وقيادتهِ
3. الحاجة الملحة خاصة في الوقت الحالي للإقتداء بالرعيل الأول الذي مارس الإدارة بمبادئها ووظائفها ونشاطاتها لتوطيد أركان الدولة في ضؤ ما كانوا يتحلون به من دربة ٍوخبرة ٍوقدرة ٍإدارية ٍ

أهداف الدراسة:

1. محاولة تأصيل البدايات الأولى للأعمالِ والأنشطةِ الإداريّةِ التي تمت عند نشأة الدولة الأُردُنيّة
2. التعرف على الدور الذي مارستة العمليّة الإداريّة كأداة ووظيفة في بناء الدولة ومؤسساتها
3. نشر الوعي الإداري بكيفية توظيف النشاطات والمبادىء الإداريّة في نشأة الكيانات التنظيّميّة

4. المساهمة في إضافةِ معلوماتٍ مهمّةٍ عن الإدارة العامّة في الأُردُن من أجل تكوين مادةٍ علميّةٍ متكاملةٍ مستقلةٍ في مكتبة الإدارة.

منهجية الدراسة:

أُتبع في هذه الدراسة المنهج التأريخي وفق طرائقه ووسائله وإجراءاته التي تُساعِد في تقصي الحوادث التاريخية مما يُساعِد على دراسة الحوادث الحاضرة وفهمها والتنبؤ بالحوادث المقبلة وتوقعها، معتمداً في ذلك على نوعين من المصادر هما: المصادر الأوليّة، منها اقوال الأشخاص الموثوقين الذين شهدوا الحوادث الماضية بأنفُسِهم وكانوا جزءاً من أحداثها أو سمعوا عنها ودونوا هذه الأحداث بدقة وموضوعيّة كمؤلفات: الأمير عبدالله "الآثار الكاملة"، ومُنيب الماضي وسُليمان موسى "تاريخ الأُردُن في القرن العشرين" وعلي محافظة "تاريخ الأُردُن المعاصر" ومعن أبو نُوار "تاريخ المملكة الأُردُنيّة الهاشمية" ومحمد الصلاح "الإدارة في إمارة شرق الأُردُن" كمؤلف تاريخي وثائقي، والوثائق والمطبوعات المنشورة "كالوثائق الهاشمية" التي أشرف على تحريرها عدنان البخيت، و"الوثائق الصادرة عن وزارة الإعلام الأُردُنيّة"، وجريدة "الشرق العربي" التي صدرت في بداية تأسيس الإمارة كجريدةٍ رسميةٍ ناطقةٍ بإسم الحكومة، والأبحاث العلميّة المنشورة في المجلات العلميّة المُحكّمة، إضافة إلى المعلومات المستقاة من بعض المصادر الثانوية التي لاتقل في أهميتها عن الأوليّة لما فيها من تفسيرات وايضاحات مفيدة.

بحثت هذه المؤلفات في تدوين الحوادث والوقائع التاريخيّة التي حدثت في الأُردُن منذ نشأته بجهودٍ علميّةٍ مرموقة، فاستناداً إليها كمصادرٍ علميّةٍ رصينةٍ كان الجهد في هذه الدراسة مركزاً على إبراز جزئية تتمثل في تحليل واقع ممارسات الوظائف الإداريّة التي لم تشر اليها تلك المؤلفات بشكلٍ واضح وصريح في تلك الفترة، وحُلِلَت تلك الوظائف وفق المعاني العلميّة التي أوردها علماء الإدارة وفقهاؤها، هذه المعاني والإعتبارات تم استيقائِها من مؤلفاتهم بغض النظرعن تاريخ نشرها لأن الإهتمام كان بالبحث عن المعلومة ودقتها من مصدرها الرئيس أيّاً كان تاريخ تدوينها، إضافة إلى الإهتمام بالأبحاث العلميّة الحديثة المنشورة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: "تُعد الأهداف والسياسات العامّة ظواهر تخطيطيّة في الإدارة العامّة الأُردُنيّة"

الفرضية الثانية، وجاءت في فرضيتين فرعيتين هما:

أ) "تناسب رؤىً التنظيّم في الإدارة العامّة الأُردُنيّة مع قيم المجتمع وتقاليده"

ب) "تُعد عناصر التنظيّم ومكوناته ظواهر تنظيّميّة في الإدارة العامّة الأُردُنيّة"

الفرضية الثالثة: "إعتمدت عملية التوظيف في الإدارة العامّة الأُردُنيّة على أطُرٍ تشريعية واضحة"

الفرضية الرابعة: "تضمنت عملية التنسيق في الإدارة العامّة الأُردُنيّة مداخل تنسيقية وتوجيهيه فعّالة"

الفرضية الخامسة: "تضمنت عملية الرقابة في الإدارة العامّة الأُردُنيّة أنواع الرقابة في الإدارة الحديثة"

تقتضي مناقشة هذه الفرضيات إيضاح المعاني العلميّة لهذه الوظائف واعتباراتها وفقاً لرؤى علماء الإدارة وفقهاؤها، ومن ثم إستشراف وقع هذه الجوانب على الإدارة العامّة الأُردُنيّة، وبالتالي ننظر نظرة المتفحص للحكم على قرب أو بُعد ممارسات هذه الإدارة من هذه المعاني بإعتبارها المعيار الذي تقاس عليه الظواهر الإداريّة، ومن ثم الخروج بنتائج يمكن الإستفادة والإفادة منها مع إدراكنا أن هذه الظاهرة قد حدثت في الماضي، وأن الحوادث التاريخيّة تتميز بأمور منها: غيابها وكونها وقعت في الماضي البعيد أو القريب، كما أنها فريدة من نوعها لا تتكرر مهما قيل من أن التاريخ يُعيدُ نفسه، ومنها أن الحادثة التاريخيّة متعددة العوامل متشابكة الأسباب، ومنها أيضا أن هذه الحادثة قد وقعت في زمان ومكان قد يختلفان كثيراً أو قليلاً عن الزمان والمكان الحاضرين وما يسودهما من مفاهيمٍ وعاداتٍ وغير ذلك، من هنا كانت صعوبة التعامل مع المشكلات والإفتراضات الإداريّة التاريخيّة وحاجة المُفترِضْ إلى معارف غزيرة، ناهيك عن درجة اليقين التي تنتهي اليها التساؤلات والفروض التاريخيّة وهي اقل بكثير من درجة اليقين التي يتوصل اليها علماء الطبيعة من فرضيات وتساؤلات.

أبعاد الدراسة ومحدداتها:

حددت الدراسة نقطتين أساسيتين لمناقشتهما: أولاهما توضيح الصورة للعمليّة الإداريّة نظريًا وفكريّاً كما طرحها روادُها الأوائل من علماء الإدارة وفقهاؤها، وثانيهما قراءة واقع الممارسات الإداريّة في الدولة الأُردُنيّة في ضوء الإعتبارات التي طرحها هؤلاء الرواد خلال الفترة المحددة للدراسة التي تميزت بـ:

1. طول فترة تأسيس الإمارة (الدولة) الذي استغرق سبع سنين، وتفردت هذه الفترة بمكابدة فنون الإنتداب وأطماعه وبتصرفات معتمديه بعد اقل من سنتين على تأسيس الدولة.
2. بدأت الإمارة (الدولة) من العدم تقريباً، بإستثناء بعض المخلفات العثمانيّة، والقوانين والأنظمة الفيصليّة إذ فُعِّلت هذه القوانين والأنظمة حتى صدور قوانين وأنظمة أُردُنيّة لتنظيّم الأوضاع فيما بعد.

يجب التنوية هنا إلى أن الدراسة لن تناقش العمليّة الإداريّة في مرحلة العهد الدستوري أي بعد صدور القانون الأساسي 1928، ولن تناقش البيئة بأبعادها السياسية والإقتصادية والإجتماعيّة والظروف والمتغيرات الآخرى إلا بما يخدم هدف البحث وافتراضاتهِ.

القِسْمُ الْثَانْي: أدْبْيِاَتُ الْدِرَاسْة

مفهوم العمليّة الإداريّة:

يُنظر إلى الإدارة على أنها عملية تتألف من أعمالٍ ونشاطاتٍ يؤدي تنفيذها إلى حُسن سير العمل، ومن ثم تحقيق الأهداف، ما معنى هذا القول؛ الإدارة كعمليّة ! وما جوهر هذه العمليّة؟ وما دور الإداري في هذه العمليّة؟ وما أطراف هذه العمليّة؟ الإجابة عن هذه التساؤلات ومناقشتها يُبَلْورِ هذا المفهوم بشكل واضح، وبالتالي يُمكِنُنا من تشخيصِ وقع هذه العمليّة في واقع الإدارة الأُردُنيّة.

الإدارة كعمليّة، هي مجموعة الوظائف التي يقوم بها المدير، ويتم من خلالها الجمعُ بين الموارد المختلفة التي غالباً ما تكون محدودة أو باهظة الثمن بأفضل الطرق لتحقيق أهداف محددة، وبأقل مايمكن من الوقت والجهد والمال، هذه العمليّة تحتاجها المؤسسات جميعها أياً كان ميدانُ عملِها، وهي محددة وهادفة وذات قواعد ومبادىء معروفة، ويمكن تطويرها بالممارسة، وإن مبادئِها تعتبر قواعد لكنها ليست خالية من الإستثناءات التي يعتبرها بعض العلماء طبيعية لكونها ناشئة عن الطبيعة الإجتماعيّة لعلم الإدارة (الشيخ سالم، وآخرون،2014).

جوهر العمليّة الإداريّة يكمن في قدرة الإداري على التعامل بنجاح مع الآخرين، والإتصال الجيد بهم، والتأثير فيهم وحفزهم على العمل، وهنا تكمن الصعوبة التي تتمثل في التعامل مع العنصر البشري إذ يُعد تعاملاً ليس سهلاً لأن الأفراد ليسوا آلات يمكن أن تديرها كيفما تريد وما أسهل أن تدير الآلة بالآلة أو الآلة بالإنسان لكن ما أشق وأعقد أن تدير الإنسان بالإنسان، لذا نجد أن الدور الذي يؤديه الإداري في منظمته يفرض عليه التوفيق بين غايتين (Bartol.K.1998.):

الأولى، التعامل مع كل فرد في المنظمةِ كوحدةٍ مستقلةٍ قائمةٍ بذاتها تختلف عن غيرها من الوحدات المكوِّنةِ لها تنشئةً وتربيةً وتعليماً وثقافةً وبيئةً وحضارةً، وهنا يكمن سرُ صعوبة العمليّة الإداريّة لأنه يندر أن نجد شخصين يتفقان تماماً في كل هذه الجوانب، لذلك على الإداري أن يوظِّف ما لديه من قدراتٍ ومهاراتٍ وعلمٍ وخبراتٍ لتحقيق التفاعل والتعامل بنجاح مع أفراد المنظمة.

الثانية، التعامل مع المنظمة ككل، أي كيان وتنظيّم موحد، محاولاً أن يوحِّد هذا الكل باتجاه الهدف وموظِّفاً كل طاقات هذا الكيان وإمكانياتهِ بكل مايحتويهِ من تباينات واختلافاتٍ بين الأشخاص في انجاز الهدف المرسوم، وأن يحرص الإداري على أن يجعل من التنافر اتفاق ومن الإختلاف وحدة، ومن التشتت تجمع ومن التعارض انسجام.

لذلك لايعني أن النجاح في تحقيق الهدف ضمن السياق المذكورهو دليل النجاح في الإدارة فكم من الأهداف تحققت في ظل أنواع من تعسف الإدارة وتسلطها وإهدارها للقيم الإنسانية والأخلاقية للعاملين، وهذا يدعونا أن ننظر إلى الإدارة الجيدة بإنها هي التي تحقق التعاون الإختياري لا الإجباري بين الموظفين، وبهذا الإعتبار فهي تهتم بإدارة الناس كبشر لهم ميّولِهم ومطالِبهم واتجاهاتِهم ويختلفون في الدافعيّة والطموح والأهداف، وبناء عليه فإن التطلع إلى الكمال والرشد في العمليّة الإدارية أمرُ صعب التحقيق لأن تصرفات الأفراد ليست كلها منطقيّة ورشيدة، كما أن الإداري محكوم بمحدودية القدرات، وهذا يحتم علينا الإستمرار في البحث عن مستويات نسبية من الكمال والرشد أثناء ممارسة العمليّة الإداريّة، وضمن هذا السياق يُعرف (Waldo,1965) الإدارة بإنها نوع من الجهد البشري المتعاون الذي يتميز بدرجة عالية من الرشد وليس بالرشد كله

يبدو من العرض السابق أن للعملية الإداريّة طرفان هما:

الإداري، الذي يقوم بالتنسيّق بين جهود الجماعة وتوجيه هذه الجهود والإشراف عليها وحفزها من أجل الوصول إلى الهدف، إن ممارسته لهذا الدور يضعه في مكانة تنظيّميّة أعلى من المكانات التنظيّميّة للأعضاء الآخرين في المنظمة، وهذه المكانة هي التي تمكنه من ممارسة الإختصاصات والسلطات المخوّلة إليه ويعمل كموُجهٍ ومُرشِد للجماعة وحكم بين أفرادها، ويتطلب منه أن يتصف بالمبادأة والخلق والإبتكار والنظر لمستقبل المنظمة، وكيفيّة الإستخدام الأفضل لطاقات العاملين.

الجماعة، وهم مجموعة الأفراد الذين تضمهم المنظمة، والذين يختلفون كأفراد كل الإختلاف، وإن كانوا يتحدون في عملهم من أجل هدف واحد، ومن مجموع نشاط هؤلاء الأفراد ينتج سلوك الجماعة ونشاطها كظاهرة جديدة لاتمثل نشاط فرد بعينه أو مجموعة أفراد، أي أن نشاط الجماعة وسلوكها ليس حصيلة نشاط وسلوك كل فرد فيها ولكنه النتيجة النهائية لتفاعل نشاطات الأفراد جميعاً لذلك يقول احد العلماء " عندما تنسق جهود خمسة من الرجال في منظمة ما، تنشأ حالة جديدة تختلف كل الإختلاف في الكم والكيف عن حصيلة مجموع جهود كل من هؤلاء الخمسة، وهذه الظاهرة الجديدة هي في الواقع التي تجعل الإدارة عملية مرتبطة بمواقف معينة أكثر منها بأشخاص معينين " لذلك يرى Barnard بإن التنظيّم الرسمي هو نظام

أنشطة أو قوى منسقة عن قصد من اثنين أو أكثر من الناس (ياغي، 2010)، وتتمثل مكونات العمليّة الإداريّة بـ:

أولاً: التخطيط

أ. الأهمية والمفهوم: يعني التخطيط في حدود مجال الإختيار المتاح التفكير في المستقبل ومحاولة تشكيله بالصورة التي توافق الآمال والطموحات بطريقة مثالية، ويعبر عن حاجات المجتمع ورغباته، وأصبحت المجتمعات الآن مستعدة لقبول التخطيط كأسلوب في الحياة، لأن بديل التخطيط هو العشوائية والتخبط والتبذير والإسراف في مشروعات أو احتياجات غير مدروسة.

تؤكد تعريفات معظم علماء الإدارة على أن التخطيط عملٌ ذهني ومجهودٌ فكريّ يتمحور حول تحديد خط سير العمل في المستقبل لأن ذلك المستقبل غير معلوم، وظروف العمل فيه غير مؤكدة ومتغيره باستمرار، ويعتبرهذا العمل وسيلة ناجعة للسيطرة على المستقبل والتحكُم به بعقلانيّة تقوم على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب إذ يربط بعض العلماء بين التخطيط واتخاذ القرار وتختلف أهميته باختلاف المستوى التنظيّمي فتنخفض كلما اتجهنا إلى المستويات الدنيا (Hollt,1993)

يُساعِد التخطيط في مجال التطبيق الإداريّ على إعمالِ الفكرِ واتباعِ الطريقةِ العلميّة لإكتشاف المشكلات ودراستها ومحاولة معالجتها قبل تفاقمها، ويساعد أيضاً على وضع أهداف واضحة للعمل، وعلى التناسق والتناغم بينها كي لاتتعارض ويترتب على ذلك تحديد الإتجاهات المختلفة للعمل مما يساعد الأفراد على سلوك الطريق السوي وتصحيح الإنحراف، ويضمن الإرتباط المنطقي بين القرارات، وتحديد مراحل العمل وخطواته بما يحفظ استمرارية التنظيّم ونموه ناهيك عن دوره في ضبط النفقات والإقتصاد بها (ياغي، 2010).

ب. الإعتبارات: (الأهداف والسياسات)

1. الأهداف: الهدف هو الغرض أو الغاية التي يراد تحقيقها بالجهد الجماعي، فهي نتائج مطلوب تحقيقها مستقبلاً(Bartol & Martin,1994)، فإذا كانت هذه النتائج بعيدة المدى فهي استراتيجية، وإذا كانت قصيرة المدى فهي تكتيك، ويجب على الثانية أن تستمد من الأولى وتبنى عليها لأن ذلك من متطلبات استمرارية المنظمة في ضؤ الظروف المتغيرة، وإن الإهتمام بالمدى البعيد يُخفِفُ من حِدة المشكلات الحاضرة أو يُضعِفُ من تأثيراتها السلبية والإهتمام بالمدى القصير ضرب من اللامسؤولية الإداريّة، ويجب أن يكون الهدف مشروعاً ومتفِقاً مع الإتجاهات

العامّة والقيم التي يتمثل بها المجتمع، وأن يكون واقعياً وواضحاً لدى جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيّميّة بغية الشروع بإنجازه بكفاءة وفاعلية (Schermerhorn,2010).

ترتبط الأهداف بطموح إدارة المنظمة التي يقع عليها مسؤولية التنسيق ووضع سلم لأولويات تحقيقها لأنها في الأصل هي تعبيرعن حاجات الناس ورغباتهم ومشاكلهم الجماعية، ويتحدد الهدف في القانون أو القرار المنشىء للمنظمة وبمعرفة القيادة السياسية أو الإدارية لتشكيل مستقبل البلاد.

2. السياسات: هي مجموعة القواعد العامّة التي تضعها المستويات العليا في التنظيّم لتحكم سير العمل وتضبط التصرفات والأعمال داخل التنظيّم أو لتوجيه الفكر والعمل التنظيّميّ، أو كما يقول بعض العلماء بإنها تحتوي على خيارات الحكومة من النشاطات التي تخدم المصلحة العامّة (Johnson,1992،القريوتي، 2006)، فالسياسات بمثابة خرائط تبين الطريق أمام المرؤوسين وهي بهذا تقلل من الأسئلة التي توجه في المشاكل المماثلة، ويتحدد نوع السياسة بنوعية الهدف فإذا كان الهدف عاماً أصبحت السياسة المتعلقة به عامة وإذا كان الهدف جزئياً أصبحت السياسة جزئية وهكذا.. وتتدرج السياسات وفق المستويات الإداريّة في المنظمة وهذا التدرج يعكس أهمية السياسة ونطاقها ويعتمد على رغبة المديرين وقابليتهم ومدى تشجيعهم في التعبير عن آرائهم وإبداء مقترحاتهم، وتساعد السياسات على توضيح الأعمال والأفعال وإعفاء القادة من التدخل المستمر لاتخاذ القرار أو شرح مايجب أن يتبع، وايجاد اتفاق عام وموحد للتصرفات والنشاطات مما يوفر قدراً من التنسيق والتفاعل ويخلط الكثيرون بين السياسة والهدف، فالهدف هو ما نريد تحقيقه أما السياسة فهي طريق تحقيق الهدف (ياغي، 2011).

إن السياسة التي تطبقها المنظمة لابد وان تتسم بالوضوح والدقة وان تكون مكتوبة ومعلنة للجميع في الإدارة التنفيذيّة، وأن تتسم بالمرونة وتساهم في تحقيق الأهداف، وأن تكون مستقرة نسبيا وغير متغيرة باستمرار مما ينعكس على وضوح الأداء الوظيفي ويُعزز من قدرة التنظيّم على تحقيق أهدافه بكفاءة وفاعلية (درويش وتكلا، 2001).

ثانياً: التنظيّم

تتفق معظم أراء علماء الإدارة على أن التنظيّم هو الإطار الذي يتم بموجبه ترتيب جهود مجموعة من الأفراد وتنسيقها في سبيل تحقيق أهداف محددة، فهو وظيفة إدارية يتم بموجبها تجميع الموارد المالية والبشرية والمعلوماتية وتنسيقها لتحقيق أهداف التنظيم (Bateman & Cenel ,2012 ويرى Simon أن التنظيّم يؤثر في الأشخاص الذين يعملون في إطاره من حيث أنه يقسم العمل فيما بينهم وبالتالي يركز اهتمام العامل وجهده على الدور المحدد له، وينمط العمل بسبب الإجراءات المفصّلة والقواعد التي تحكمه، وينقل القرارات إلى مختلف أجزاء المنظمة وعلى

كل مستوياتها ويغذي الموظفين بالمؤشرات التي تهديهم في أداء العمل، ناهيك عن أهميته في توفير نظاماً معلوماً للإتصالات، ويحقق تنمية الموظفين وتدريبهم إيماناً بأهمية التدريب وإسهامه في الوصول بالعاملين إلى اتخاذ قرارات أفضل (ياغي،2010).

يبدو من هذا العرض أن التنظيّم يعني كلاً من الهيكل الإداري والعنصر الإنساني معاً، واستناداً إلى هذا المعنى فإنه بالإمكان تحديد أهم المبادىء التي يتضمنها تعريف التنظيّم وهي: وجود هدف محدد ومتفق عليه، ووجود مجموعة من الأفراد العاملين تقوم بينهم علاقة محددة عن طريق وجود نظام للإتصال داخل المنظمة وخارجها، وتوافر الإستعداد للعمل لدى العاملين بالمنظمة واشتراكهم في تحقيق الهدف وذلك بتقسيم الأعمال فيما بينهم وتنسيقها

رؤى التنظيّم:

الرؤية التقليدية، يهتم التنظيّم كوظيفة بالبناء الرسمي للكيان التنظيّمي وتنسيق الأعمال عن طريق استعمال السلطات المقررة، وبأنه هيكل نموذجي من نتاج فكرٍ رشيدٍ معبرٍ عن نمط التعاون البشري القائم من اجل تحقيق هدف مشترك، بمعنى انه الإطار الذي تتحرك بداخله اي جماعة متجهة نحو غرض معين، ويحتوي تخصيصاً الواجبات المنوطة بالأفراد كما يحددها البناء التنظيّمي، أما **الرؤية السلوكية** لهذه الوظيفة فإنها تأخذ في اعتبارها حالتين (درويش وتكلا،2001): **الأولى** وتتضمن الإعتراف الواضح بأهمية الدور الذي تلعبه القيم والعادات في تشكيل سلوك الأفراد وفي حياة المنظمة، فعلى التنظيّمات إذا أرادت البقاء والإستمرارية الإهتمام بالقيم والأعراف السائدة في المجتمع.

أما الثانية، فتتضمن الإدراك الكامل بأهمية العاملين كبشر يشتركون في عضوية جماعة بمنظمةٍ تتصف بكونها تنظيماً اجتماعياً هادفاً، وأن التكامل الوظيفي للأهداف ضرورة حتمية لتحقيق هدف المنظمة.

إعتبارات التنظيم:

1. أهمية الدور الذي تلعبه القيم والعادات في حياة المنظمة، ومن أهم المجالات التي تخضع فيها الإدارة العامّة لفعل القيم هو مجال الإدارة والسياسة، وأكدت الدراسات السلوكية أثر القيم والمعتقدات في تشكيل سلوك الأفراد والجماعات، وتشير الدراسات النفسية الإجتماعيّة أيضاً إلى وجود تفاعل تام بين الفرد بقيمه ومعتقداته وطباعه وبين الدور الذي يؤديه في المنظمة (Robbins, 2008).
2. الإدراك الكامل بإن العاملين هم بشر يشتركون في عضوية جماعة بمنظمة تتصف بكونها تنظيم اجتماعي، مع ضرورة الإدراك بوجود اختلاف بين كل فرد وآخر في الإتجاهات

والقدرات والميول والقيم ومع هذا يفترض أن يتواءم كل فرد مع متطلبات عمله ومع البناء الهرمي المصمم وفقاً لمعايير منطقية، وأن يلزم بتطويع نفسه وعاداته وحريته لما تفرضه ظروف العمل بالمنظمة وبالتالي عليه أن يتواءم مع القواعد وأنماط السلوك السائدة في المنظمة.

عناصر التنظيّم:

يقصد بها الجزئيات الأساسية التي يتألف منها التنظيّم كوظيفة إدارية وهي: (Massie,1987) (المزجاجي،2000):

- **المواطن (المنتفع)**، وهو الطرف الأول في العمليّة الإدارية والسبب في ظهور أي نوع من أنواع التنظيّم، والجهة التي تؤول اليها عملية التطبيق، ويؤثر المواطن على شكل التنظيّم وقراراته من خلال أرائه وانطباعاته عن الخدمة فيما اذا كان راضياً أم لا ! فتذمّر الجمهور من إجراءات تنظيّميّة معينة يفرض على المنظمين إعادة النظر في خطوات العمل وتبسيطها، ولايتأتّى للتنظيّم أن يعمل دون المنتفع وإلاّ كان التنظيّم هباءً وضرباً من الخيال، ولا يليق أن يُطلق عليه اسم (تنظيم).
- **المنظمة**، وحدة إداريّة تضم عدة وظائف محددة تمارس نشاطاً ما لتحقيق هدفٍ معينٍ، فالوزارة مثلاً هي منظمة حكوميّة يناط بها أداء خدمات للطرف الأول للعمليّة الإداريّة وهو المنتفع، فلا تنظيم بلا منظمة إذ يتحدد حجم التنظيّم وفقاً لحجم المنظمة وشكلها والتي تعتبر وعاء سير العمليّة التنظيّميّة.
- **الهدف**، الغرض المُراد إنجازه والتنظيم بدونه يُعد تنظيماً صورياً لا فعلياً، لذا فالهدف يعتبر عنصراً جوهرياً لاغنى عنه لأي تنظيم، والهدف يجب أن يكون واضحاً لأن الوضوح يُساعد المُنظّم في تشكيل الهيكل التنظيمي بالطريقة التي تساعده على تحقيقه بالشكل المناسب، وإنه لمن المسلّمات البديهيّة أن الهدف حتمي الوجود في كل نشاط إنساني عقلانيّ مرشّدٍ منظّمٍ.
- **الإمكانات**، ويقصد بها الطاقات البشريّة والماليّة والفنيّة التي تشكل عصب التنظيّم، فالبشريّة هي التي تهيىء للتنظيم فرصة التفاعل الحقيقي من خلال توضيح العلاقات المختلفة بين الموظفين بعضهم بعضاً، وتشمل الماليّة؛ الرواتب والأجور والحوافز والمكافآت والإمتيازات الآخرى، والفنية وهي ما يحتاجه التنظيّم من معدات والآت وأدوات ونماذج وغيرها مما يتعلق بعملية التنفيذ للعمليات الإدارية.

- **النشاطات،** يقصد بها مجموعة من الوظائف التي تضم أعمالاً ومهاماً محددة لكل وظيفة يتعين القيام بها ضمن فترة زمنيّة معيّنة، وتختلف بطبيعتها بإختلاف موقعها في الهيكل التنظيّمي سواء كانت وظائف قياديّة أم إشرافيّة، أم تنفيذيّة أم فنيّة، ويتم تقسيمها أفقيّاً ورأسيّاً وفقاً للتخصصات المختلفة والمهامِّ المُناطةِ بها.
- **الأنظمة،** وهي نصوصٌ قانونيةٌ ملزمةٌ متنوعةٌ بتنوع الأهداف الرئيسيّة والجزئيّة الخاصة بالنشاطات القائمة في المنظمة، وتعمل على ترشيد السلوك الإداري للعاملين والمتعاملين مع المنظمة أفراداً ومؤسسات، وهناك أنظمة تحكم العمليّة الإداريّة إعداداً وأداءً وتقييّماً وتشمل الجوانب الإداريّة والماليّة والفنيّة والعلائقيّة، وهذه النصوص هي التي تنقل التنظيّم من الفكر إلى التطبيق.
- **الصلاحيات (السلطة والمسؤولية)**، قدرٌ محددٌ من القوة القانونية التي تمكّن صاحبها من ممارسة حق الأمر والنهي على مجموعة من الأفراد أثناء ممارستهم لأعمالهم، وإن عدم وجود هذه الصلاحيات وما يتعلق بها من تفويض عند اللزوم وما يتمخض عنها من مسؤولية يعني غياب التنظيّم ذاته وذلك نتيجة لغياب الجهة المسؤولة عن التنفيذ وكيفية تحقيق الأهداف المناطة به.
- **التفويض،** منحُ بعض الإختصاصات الإداريّة أو الفنيّة، أو كليّهما المُناطة بموظف يحتل مرتبة أعلى لموظف آخر يحتل مرتبة أدنى بصورة نظاميّة ليمارس أعمالاً محددةً عن ونيابةً عن من فوضه لتحقيق هدفٍ محددٍ، والتفويض لايعفي المفوِّض من المسؤوليّة والواجبات الملقاة على عاتقه، ولايحقُ للمُفَوَّض إليه أن يُفوِّض آخر الإختصاصات المفُوَّضة له أصلاً.
- **الإتصالات،** عملية نقل الأوامر والتوجيهات والتقارير والأراء من مستوى إداري إلى آخر ومن مسؤول إلى مسؤول آخر داخل الهيكل التنظيّميّ وبأشكالٍ متعددةٍ، وتربط التنظيّم بالمتعاملين معهُ، وتعتبر عصب التنظيّم وبدونها يصبح نشاط التنظيّم عديم الجدوى مشلولاً ومعزولاً ومحروماً من المعلومات التي تشكل أساساً مهماً لكل مكوناتهِ ووظائفهِ، وغيابهِ يعني غياب المعلومات وبالتالي عدم اكتمال التنظيّم الإداري شكلاً ومضموناً وعملاً.
- **التطبيق،** وهو الجانب العمليّ لوظائف التنظيّم سواء في بُعدها الإنساني المبني على التعاون، أو في بُعدها الفني المبني على تحديد النشاطات وتجميعها في وظائف مُحددة وتقسيمها إلى مهام ثم توزيعها على الموظفين كل حسب تخصصهِ وكفاءتهِ وموقعهِ، وتحديد واجباتهم وحقوقهم والصلاحيات اللازمة للعمل، وتوضيح مختلف العلاقات الداخليّة والخارجيّة من أجل تحقيق أهدافهم وأهداف التنظيّم، ولغياب هذا الجانب يصبح التنظيّم منحصراً في شكله الذهنيّ أو الفكريّ ولا تكتمل صورته إلاّ حين العمل به، فعمليّة التطبيق تشكّل عنصراً

أساسياً للتنظيّم إذ بدونه لا وجود للتنظيّم إلاّ شكلاً ورسماً، وأيُ نمط من أنماط التنظيّم يصدقهُ أو يكذّبه العمل.

ثالثاً: التوظيف

هو مجموعة القواعد والأساليب الخاصة بتنظيّم شؤون الموظفين للحصول على أقصى إمكانات الموظف وطاقاته وقدراته بما يحقق كفاءة الأداء للفرد والجماعة، من خلال تقديم أفضل المزايا للحصول على أفضل النتائج، من هذا المعنى يلاحظ بإن هذه الوظيفة منظمة وفق عددٍ من المبادىء والقواعد والأساليب لضبط أوضاع الموظفين وأهمها: تخطيط الموارد البشرية، وسياسات الإختيار والتعيين، والتدريب (Kreitner,1983) وكذلك المهارة إلى جانب هذه الأسس والقواعد.

يساعد التوظيف على استخدام قدرات الموظفين بأقصى طاقة ممكنة بالرضا المطلوب فردياً وجماعياً، فالتعامل مع الموظفين كبشر وأعضاء في جماعة يولّد لديهم التجاوب والعطاء، وهذه نظرة ديمقراطية إلى الأفراد، والوظيفة متغلغلة في كل أنواع النشاطات أو الوظائف التي تؤديها الإدارات الآخرى، وكل فرد في الإدارات العليا والوسطى والإشرافية يمارس بطريقة أو أخرى مهام شؤون الموظفين التي يجب أن توكل إلى أشخاص متميزين بقدراتهم لأنهم مطالبون لاحقاً بمساعدة الإدارة على وضع سياسات شؤون الوظيفة والموظفين (Robbins.S., and Cenzo., 2008)

يجري أداء الوظيفة العامّة في إطار البيئة المعنية، هذه البيئة التي تمتاز حالياً بالتعقيّد والديناميّة والغموض، والأنظمة التي تحكم هذه الوظيفة نابعة من تلك البيئة ومتأثرة بها ومنسجمة مع مفاهيمها وتقاليدها وطموحاتها، وعليه فإن للبيئة السياسية، والإجتماعيّة، والإقتصادية الأثر الكبير على هذا المفهوم وخصائصه وعلى سلوك الموظف العام وأدائه؛ فالبيئة السياسية تؤثر في أنظمة اختيار الموظفين وتعيينهم وترقيتهم وتوليّهم المناصب العامّة في الدولة، والبيئة الإجتماعيّة تؤثر على هذا المفهوم من خلال التأثير على تركيبة الموظفين ومستوياتهم العلميّة والإجتماعيّة، وفي كيفية اختيارهم وترقيتهم، ففي بعض المجتمعات النامية نجد الوظيفة العامّة حِكْراً على الرجالِ بغض النظر عن كفاءاتهم، ويجري توظيّف المواطنين في أعمال غير منتجة، أما الوظائف القياديّة فنجدها حِكْراً على أبناء الأغنياء أو الموالين لنظام الحكم، ويسعون هؤلاء في الغالب إلى تحقيق مصالحهم الخاصة من خلال الوظائف العامّة التي يتولون مسؤولياتها، وتؤثر البيئة الإقتصاديّة على سياسات الرواتب والأجور، وما ينجم عنها من حفز المواطنين على الدخول والإنخراط في سلك الوظيفة العامّة أو الإحجام عنها، هذه السياسة توضع على أساس النظام الإقتصادي القائم

وامكانات الدولة الماديّة ومدى توفيرها المال اللازم لتغطية نفقات الوظيفة، وتتأثر البيئة بقوى وحركات تأثير بالغ كالعولمة والثورة التقنية والمعرفية، والإقتصاد المعرفي (دُرة والصباغ،2010).

رابعاً: التوجيه والتنسيق

تعني وظيفة التوجيه العمل على تحقيق التعاون بين الموظفين وتحفيزهم للعمل بكل طاقاتهم وامكاناتهم في بيئة عمل ملائمة تمكنهم من اشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم، هذا التعاون يتم من خلال ارشاد الموظف إلى أفضل السبل لأداء عمله بأسلوب سلوكي قويم، وتتطلب عملية التعاون هذه قيادة رشيدة، وتحفيز جيد، واتصال فعّال.

تعني وظيفة التنسيق تضافر الجهود المشتركة للموظفين كلٌ فيما يخصه بشكلٍ يكمل بعضه بعضاً في أداء إداري موحّد من أجل الوصول إلى هدفٍ مُحددٍ، والتنسيق الإداريّ لايمكن أن يتحقق بدون تعاون الموظفين من أجل العمل المشترك.

وظيفة التوجيه تنحصر بين الأفراد العاملين وكيفية تحفيزهم وقيادتهم بينما وظيفة التنسيق لاتنحصر في نطاق الأفراد فقط بل تمتد إلى نطاق العلاقة بين الإدارة وبين السلطات السياسية وبينها وبين الأفراد والجماعات ذوي المصالح الخاصة، أي أن النشاط المتعلق بالتنسيق هو جزء لايتجزأ من مقتضيات الإدارة العامّة ويتم في جميع الإتجاهات؛ فالتنسيق ضروري بالنسبة إلى مختلف أوجه النشاط داخل الإدارة الواحدة، وبين إدارة مُعيّنة وما يتساوى معها في المرتبة أو مايعلوها من ادارات، من هنا يقول أحد علماء الإدارة أنه واجب عام، ومُعقّد، ولا ينتهي (المزجاجي، 2000)

هناك عددٌ من المداخل المفسرة لكيفية التوجية من أهمها (الشيخ سالم وآخرون، 2014):

- **القيادة الرشيدة،** تعني عملية توجيه سلوك الآخرين، والقدرة لبلوغ الأهداف التي تعمل المنظمة على تحقيقها، أو كما يقول البعض بإنها العمليّة التي يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة وتزخر المؤلفات بتعريفات القيادة مما حدا ببعض المؤلفين إلى القول: أن الصعوبة في تحديد معنى القيادة لاينبع من ندرة الأدلة والبيانات حول معناها، بل أن كثرة الأدلة والشواهد هي التي أدت إلى وجود تناقض وتضارب في الآراء والمفاهيم حول فكرة القيادة ومعناها (Schermerhorn,2010).
- **الحفز الجيد،** يعني إثارة شعور داخلي يحرك سلوك الفرد وينشطه لإشباع حاجات ورغبات معينة من اجل تخفيف حالات التوتر المصاحبة لنقص في إشباع تلك الحاجات والرغبات، ويتفق العلماء السلوكيين بإن كل أنواع السلوك قابلة للحفز وأن هناك أسباباً معينة تؤدي

بالفرد إلى قيامه بعمل معين أو سلوكه بطريقة معينة، وهذا يعني أن السلوك الإنساني مصمم لتحقيق أهداف معينة وهي الرغبة في اشباع حاجات معينة لتحقيق الإهداف التنظيّميّة فدراسة الحفز الإنساني يساعد إلى حدٍ كبير في فهم هذا السلوك، ومن هذا المنطلق يمكن حفز الأفراد عن طريق فهم حاجاتهم غير المشبعة وتحديدها والعمل على اشباعها (Robbins,& Cenzo, 2008)، ومن اكثر أساليب الحفز شيوعاً حالياً هي الإدارة بالمشاركة من خلال توسيع العمل وإثراءهِ، والإدارة بالأهداف وسياسة الباب المفتوح، ونظام الشكاوى كأساليب رئيسية تركز على أهمية دور المرؤوس ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بعمله واثر ذلك على رفع روحه المعنوية ومن ثم حفزه وزيادة انتاجيته.

- **الإتصال الفعّال**، يعني عملية نقل هادفة للمعلومات من شخص لآخر بغرض ايجاد نوع من التفاهم المتبادل بينهما، وبالإستخدام السليم لنظم الإتصالات يمكن للقيادة الإداريّة أن تخلق علاقات وثيقة بين أجزاء التنظيّم مبنية على الفهم السليم والمعرفة الكاملة بأهداف العمل وظروفه، ومهمة التنسيق التي نحن بصددها تتوقف على سهولة الإتصال بين القائد الإداري وبين مختلف الإدارات لذلك فإن تهيئة وسائل الإتصال الفعّالة من أهم مايعنى به فقهاء الإدارة، وعملية الإتصال هي الأداة التي تربط بين كافة جوانب الجهاز الإداري وبمختلف علاقاته الداخلية والخارجية ومن خلاله يتم توجيه الأفراد ونقل التعليمات وطرق العمل والأهداف والسياسات وعن طريقه يتم تعديل السلوك (Hellriegel,2019).

أول خطوة في الإتصال، أن يكون ثمة مايريد المدير تبليغه إلى مرؤوسيه الذين لاينقل اليهم أوامره فحسب، بل انه ينقل اليهم جذوة الحماس وروح التعاون والعزيمة على بلوغ الهدف، فالإقتصار على مجرد تبليغ الأوامر والتعليمات لايحقق الغاية المثلى من الإتصال بل قد يكون عقبة في سبيل الإدارة الناجحة لهذا قيل بإن قيمة كل منظمة بشرية تتوقف في نهاية الأمر وفي المدى البعيد على نوع القيادة الإداريّة ممثلة بقدرتها على فهم طبيعة الإتصال (Drummond,2000).

إن وظيفة التنسيق كما رأينا متعددة الجوانب وحسن تنفيذها يقتضي أن يتمتع المنسق بالمقدرة على فهم الظروف فهماً عميقاً وأن يكون في وسعه مواجهتها بحكمةٍ وحُسنِ تصرف، وأول وسيلة من وسائل التنسيق حسن تنظيّم الجهاز الإداري، إذ يساعد على النجاح في هذه العمليّة، فالإدارة التي تحدد فيها الإختصاصات بصورة واضحة ويمارس فيها كل موظف اختصاصات وظيفته التي تتفق وتخصصه وينعدم فيها الإزدواج في العمل تكون مهمة التنسيق سهلة والعكس صحيح أي تغدو عملية التنسيق من أشق الأمور وأعقدها كلما اختل التنظيّم في إدارة من الإدارات (Hellriegel,2019).

خلاصة القول أن مهمة التنسيق لاتقتصر على دائرة معينة أو على مستوى معين من المستويات الإداريّة، بل أنها لازمة في جميع المستويات، ولعل التنسيق بين نشاط مختلف الوزارات والهيئات المستقلة هو أصعب وأدق أنواع التنسيق نظراً لما تتمتع به تلك الوزارات من استقلال في مواجهة بعضها بعضاً، ونظرًا لتشابك أنواع النشاط وخاصة إذا كان خدمياً، واعتماده على بعضه، ومسؤولية التنسيق في هذه الحالة تنصب على أعلى سلطة تنفيذية في الدولة

خامساً: الرقابة

تُعد الرقابة مكوّنٌ رئيس من مكونات العمليّة الإدارية، وتختلط في تصور البعض بغيرها من عناصر العمليّة الإدارية وهذا زاد من ضبابية فهمها؛ لإرتباطها بأوجه النشاطات الإدارية الأخرى، ومن انها تعبرعن نفسها بطرق متعددة، وأن مصادرها مختلفة، ناهيك عن التغييرات الجوهرية في مفهومها وأهدافها، وتُعد وظيفة حيوية في الدولة لدرجة أن بعض الدول تضعها في مصاف السلطات التي تحتكم اليها، وتحظى بإهتمام خاص من بعض الرواد ويضعونها في المقدمة لدرجة أن M.P.Follet تقول أن التنظيّم هو الرقابة (درويش وتكلا، 2001).

تمارس الرقابة كوظيفة حينما تؤدى وظائف الإدارة الآخرى كالتخطيط والتنظيّم والقيادة واتخاذ القرارات، لأن الهدف الأساسي من الرقابة هو التأكد من أن الأعمال تسير في اتجاه الأهداف بصورة مُرضية، ومن هنا فالرقابة لايمكن أن تخدم الإدارة الفاشلة أو أن تكون بديلاً عنها، ولا تناقش الرقابة في فراغ، بمعنى أنها تفترض أصلاً وجود نظام إداري قائم يمارس نشاطاً يؤدي إلى تحقيق هدف في إطار من القواعد الناظِّمة للعمل، مع توافر بناء تنظيّمي يحدد الوظائف والعلاقة بينها وبين المستويات والإختصاصات والواجبات والمسؤوليات وفق مدخل النُظُم الذي يعتمد على المُدخلات والنشاطات التحويلية والمخرجات (Bartol and Martin,1998).

إن الحقيقة الجديرة بالإعتبار التي يتعين علينا الإشارة اليها، أن الرقابة لاتعني فقط التأكد من أن الأعمال تسير ضمن الأنظمة والإجراءات المقررة، وإنما التأكد من أن هذه الأعمال تؤدى بأفضل الطرق، ولاتقتصر على اكتشاف الإخطاء والإنحرافات بل البحث عن الأسباب التي أدت إلى وجود هذه الأخطاء وايجاد الوسائل التي يمكن أن تضع حلولاً لها قبل استفحالها، وللرقابة أنواع يمكن وضعها ضمن التصنيفات التالية: (ياغي،2013).

أولاً: الرقابة حسب الهدف أو الموضوع وتصنف إلى:

أ. الرقابة الإيجابية، وهي التي يتم من خلالها الإشراف الشامل بهدف توقع الخطأ ومنع حدوثه أو الإستعداد لمواجهته والتخفيف من نتائجه وتتم عن طريق الجولات التفتيشية والمتابعة،

وتهدف إلى التأكد من أن التصرفات تسير وفقا للأنظمة والتعليمات المعمول بها بما يكفل إنجاز الأهداف.

ب. **الرقابة العلاجية**، وتُعرف بالرقابة السلبية وهذا النوع من الرقابة ينتظر الخطأ حتى يقع ثم تتم محاولة اكتشافه واكتشاف أسبابه ومن ثم علاجه دون ان تبين أوجه القوة والضعف في التنفيذ وتقديم الحلول الممكنة لمعالجة المشكلات القائمة (ياغي، 2013)، وقد يستغرق هذا وقتاً، ونظام الرقابة السليم يجب أن يساعد على اكتشاف الخطأ وأسبابه وعلاجه حال وقوعه.

ثانياً: الرقابة حسب التخصص أو النشاط

تعني التركيز على نشاط مميز ويمكن أن تشمل على كل أو بعض عناصر العمليّة الإداريّة كالجوانب الإداريّة والتنظيميّة مثلاً، والوسائل وطرق العمل، والماليّة، والموظفين، والقوانين والأنظمة التي تعيق كفاءة الإدارة ومن أنواع الرقابة حسب النشاط:

1. **الرقابة الإداريّة**، ومهمتها متابعة الأداء والتقييم، وتستهدف التأكد من حسن سير العمل الإداري بالوحدات الإداريّة للتأكد من تنفيذ السياسات التي تقررت بما يحقق الصالح العام.
2. **الرقابة الماليّة**، وهي رقابة على البيانات الماليّة هدفها مراجعة المتحصل من الإيرادات العامّة والمُنفق من الإنفاق العام وذلك للتثبت من صحة التصرفات الماليّة ومن أنها تمت وفقاً للقوانين والأنظمة والقواعد العامّة للموازنة وفي حدود الإعتمادات المصرح بها.
3. **الرقابة القضائية**، تعني الإعتراف بسلطة المحاكم في الحكم على شرعية تصرفات الإدارة في مواجهة الأفراد، وتمثل ضماناً من ضمانات تقييد السلوك داخل الأطر القانونية، ومعاقبة المخالفين ومواجهة الإنحرافات التي قد تصدرعن هذا السلوك بسلطة الجزاءات القانونية التي تقوم المحاكم على فرضها وتطبيقها، والغاية من ممارسة الرقابة القضائية هي ضمان شرعية التصرفات الإدارية، وتأمين الحقوق الدستورية للجماعات والأفراد ضد أي إنتهاك قد تتعرض له من قبل الإدارة التنفيذيّة.

ثالثا: الرقابة حسب المصدر، هناك نوعان متميزان من الرقابة حسب المصدر هما:

1. **الرقابة الداخلية**، وهي الرقابة التي تمارسها كل منظمة بنفسها على أوجه نشاطاتها التي تؤديها، وقد تمتد هذه الرقابة خلال مستويات التنظيّم المختلفة، والغرض منها هو ضبط الأعمال التي تتم داخل المنظمة واحكام مسارها في الإتجاه الصحيح كوحدة الحسابات، أو وحدة الموارد البشرية، وهناك الرقابة الرئاسية التي تمتد خلال التدرج الرئاسي وأساسها طبيعة التدرج ووظيفته.

2. الرقابة الخارجية: وهي تلك التي يعهد بها إلى جهات متخصصة ومستقلة غير خاضعة للسلطة التنفيذيّة لتقوم بمهمة الرقابة المركزية الخارجية على نشاط الأجهزة الحكومية بما يكفل التزام الجهاز الإداري للمنظمة بالقوانين والأنظمة المرعية ويستهدف المصلحة العامّة.

القِسمُ الثالث: المُنْاقَشَةُ وَالْتَحْليل

وظائفُ العمليّة الإداريّة

يتناول هذا القسم من الدراسة تحليل الممارسات الإداريّة التي تمت في إمارة شرق الأردن في ضؤ المعاني والإعتبارات والأُطر الفكريّة والنظريّة لوظائف العمليّة الإداريّة كما بينها علماء الإدارة وفقهاؤها التي وردت في أدبيات الدراسة من خلال مناقشة فرضيات الدراسة التالية:

الفرضية الأولى: "تُعد الأهداف والسياسات العامّة ظواهر تخطيطية في الإدارة العامّة الأُردُنيّة"

يمكن أن نفهم التخطيط كحالة ذهنيّة وجهودٍ فكريّة من خلال ما آلت اليه مباحثات القدس (آذار1921) بين الأمير عبدالله وChurchil وزير المستعمرات البريطاني عندما انتزعت الموافقة المبدئية على إنشاء إدارة وطنية قي إقليم شرق الأُردُن، وهذا يعبر عن رؤية المستقبل برويةٍ والتحكم به بعقلانيةٍ من خلال اتخاذ القرارالمناسب في الوقت المناسب، وينم هذا عن ارتباط منطقي بين القرارات المتوالية الخاصة بتنفيذ متطلبات إنشاء تلك الإدارة.

يتجلى إعمال الفكر كمدخل تخطيطي سامٍ بلغتي الخطاب والتعامل بين القائمين على شؤون الإدارة ممثلين بالأمير وأركان مجلس المشاورين والمندوب البريطاني ممثلاً بمعتمديه وموظفيه في عمان، فطبيعة العلاقة بين الطرفين كانت بين مدٍ وجزرٍ، وكذلك التعامل أيضا مع القوى الضاغطة الخارجية ممثلة بالإحتلال الفرنسي لسوريا والحدود المضطربة مع اقليم شرق الأُردُن، تمثل خلاصة أعمال وأنشطة فكريّة وعقليّة بدليل قول الأمير عبدالله " لولا الحكمة والصبر لكان التعامل معه من المستحيلات "، كيف يكون هناك حكمة بدون رؤية مستقبلية مرسومة وواضحة؟ والحكمة والصبر لونانِ من الوانِ إعمال الفكر الذي بُذل للتعامل مع هذه الأوضاع، وهذا ساعد على وضع أهداف واضحة ومفهومه تحفِّز على العمل بمقتضاها.

قراءة هذا المنهج على واقع الإدارة العامّة الأُردُنيّة خلال فترة الدراسة يشير إلى أن الأُول الذين قاموا على شؤون الإدارة في الأُردُن كانوا قارئين جيدين للغايات والأهداف المرسومة، وعاملين مبدعين لتحقيقها بدءاً من الأمير ثم رؤساء المجالس التي أنشئت وأعضائها وحتى الموظفين في المقاطعات إذ كانوا يتمتعون بالخبرة والدُربة الإداريّة الرفيعة (ملكاوي، 2007).

تشير أدبيات التخطيط إلى أن الهدف يتحدد في القانون أو القرار المنشىء للتنظيّم، أو بمعرفة القيادة السياسية أو القيادة الإداريّة، وهكذا كان عند نشأة الإمارة إذ كان الهدف من قدوم الأمير إلى هذه المنطقة واضحاً في ذهنه كما بيّنا ذلك "إقامة إدارة وطنية في ذلك الجزء المعلوم من شرق الأُردُن ليكون قاعدة للتحرر العربي فيما بعد"، وهذا يمثل وفق أدبيات التخطيط هدفاً بعيد المدى أو استراتيجية، أما الهدف المرحلي فتمثل في القول التالي للأمير عبدالله:

> "الخروج بالبلاد من آفة التمزق إلى الوحدة، ومن الخمول إلى الكيان السياسي، ومن التقهقر إلى العمران، ثم تمهيد الطريق امام السواد الأعظم من ابناء الأمة حتى بلغوا مابلغوا من الإستيلاء على مقدراتهم، والتدرج بهم إلى النظام النيابي، مبتدئين بالمجلس التشريعي عملا بالأناة وتجنبا لآفات الطفرة، مايبشر بالمستقبل الباهر الذي تؤكده المقارنة بين ماكانت عليه البلاد بالأمس وما وصلت اليه اليوم من غير ضجّة ولا رجّة بل بالتؤدة والسكينة"

مابين صورة هذا الهدف المتمثل بقراءة الواقع وصوره الأخرى كانت الأعمال والنشاطات التي ضبطت بسياسات عامة نظّمت طرق تفكير الموظفين في الكيانات التنظيّميّة التي كونت نواة الإدارة العامّة ممثلة بمجلس المشاورين ومرادفاته الآخرى، ومكونات هذه المجالس من مشاوريات (وزارات) في مجال الداخلية، والآثار، والقضاء، والتشريع، والأمن، وغيرها، ومارست هذه المكونات نشاطات وأعمال عديدة لتحقيق أهدافاً فرعيّة أو تشغيليّة يعمل لأجلها كل قسم وكل إدارة.

يجب أن تتوافر في الهدف المشروعية والإنسجام مع الإتجاهات العامّة، والقيم السائدة في المجتمع، ووضوحه لدى العاملين في مختلف المستويات الإدارية، وقابليته للتحقيق في حدود القدرات والطاقات والإمكانات المتاحة وهذه إعتبارات تمثلت بكل معانيها مع طبيعة الهدف المرحلي المذكور أعلاه، فمشروعية الهدف انبثقت من قابليتين؛ الأولى موافقة بريطانيا على إقامة إدارة وطنية في إقليم شرق الأُردُن وبإشرافها، والثانية موافقة غالبية سكان الإقليم ورجال الثورة في سوريا على تولّي الأمير عبدالله إدارة شؤون الأقليم.

إذا كان الهدف يمثل الغاية المنشودة من العمل، فالسياسات تمثل التعليمات والقواعد التي تحكم التصرفات وأوجه النشاط للوصول إلى الهدف فبينما الهدف يوضح مانريد تحقيقه توضح السياسة كيفية التنفيذ من خلال المبادىء والقواعد وضبط الفكر والعمل بها، عملاً بالمبدأ القائل بأن وضع القاعدة أصبح سياسة واجبة الإتباع، فوضعت القيادة التنفيذيّة المبادىء والقواعد التي من شأنها ضبط التصرفات في المستويات الإدارية كافة التي تشكلت منها الإدارة.

ضمن فحوى الإقتباس المذكور ".. ثم تمهيد الطريق امام السواد الأعظم من ابناء الأمة حتى بلغوا مابلغوا من الإستيلاء على مقدراتهم، والتدرج بهم إلى النظام النيابي، مبتدئين بالمجلس التشريعي عملا بالأناة وتجنبا لآفات الطفرة.." رغبت الحكومة في بداية طريقها في إرساء الإدارة على قواعد سليمة بشكلٍ تدريجي، فأرسل الأمير خطابًا إلى المندوب البريطاني في القدس احتوى فكرته على ضرورة وجود دستور تُنظّم بموجبه شؤون البلاد، وملبياً في الوقت نفسه مطالب العباد ورغباتهم، ثم شكل لجنة للنظر في قانون انتخاب المجلس النيابي، وبعد وضعه رفعته اللجنة إلى الحكومة التي أقرته بدورها ثم رُفِعَ إلى الأمير واقترن بالمصادقة الأميرية (الشرق العربي،1923) إلاّ أن بريطانيا رفضت المحاولتين جملة وتفصيلا ووضعت قانون عوضه يلبي مصالحها وأطماعها، وبالأسلوب نفسه تعامل الإنتداب مع محاولة الأمير في تأسيس قوة عسكرية لتأمين الأمن الداخلي وأمن الحدود وتم رفض هذه المحاولة أيضا معتلاً بفداحة المصاريف.

لكن عملاً بالأناة وتجنباً لأفات الطفرة كما هو واضح من النص كانت المحاولات بين فينة وأخرى للوصول للمستقبل الباهر من غير ضجّة ولارجّة على حد التعبير، وهذا ينم عن سياسة واضحة تدور في فلكِ هدفٍ واضحٍ، سياسة دارت بين الواقع والضغوط وبين الممكن والمتاح حتى تم الوصول إلى الهدف بعد حين من الزمن في الوقت الذي لم يأخذ القنوط مأخذه في النفوس فبالإصرار والعزيمة كانت النتيجة ! وبالتؤدة والسكينة كانت الدولة.

مجمل هذه الصورة يدفعنا بقوة لقبول الفرضية لثبوت ظواهر التخطيط المستهدفة في الدراسة، فإعمال الفكر، وقراءة المستقبل بدقة والتعامل معه بعقلانيّة، ووضوح الأهداف والسياسات على المستويات الإدارية انعكس على الأداء الوظيفي وبالتالي عزز من قدرة الإدارة على تحقيق أهدافها.

قبول الفرضية بظواهرها التي خضعت للدراسة وكعبرة مستوحاة من هذا القبول يوجب على المخططين الإداريين رعاية الصالح العام وحمايته، ووضع مصلحة المجتمع فوق كل اعتبار، وعلى هؤلاء اكتشاف الوسائل والأساليب التي تحقق بناء مستقبل أفضل دون تضحيات كبيرة من الحاضر أو تبرأ تام من الماضي، فالتخطيط يتطلب الرغبة في تشكيل المستقبل في صورة مثلى والقدرة على ذلك، والإستمرار في السير حتى نهاية الشوط في طريق المستقبل البعيد، وأن يلتزموا بالممكن وأن يبتعدوا عن التحليق في الخيال وأن تمتد نظرتهم إلى مستوى الواقع.

الفرضية الثانية، وتتمثل في جزأين أساسيين هما:

أ) "تناسب رؤىً التنظيّم في الإدارة العامّة الأُردُنيّة مع قيم المجتمع وتقاليده"

ب) "تُعد عناصر التنظيّم ومكوناته ظواهر تنظيّميّة في الإدارة العامّة الأُردُنيّة"

الجزء الأول من الفرضية:

تأسيساً على ماورد في أدبيات الدراسة نرى أن الرؤية الأولى (التقليدية) تتطلب الإهتمام بالبناء الرسمي للدولة، لذلك بعد إنتهاء إجتماع القدس تقرر أن يزور المندوب السامي عمان للإتفاق على تشكيل الإدارة العامّة في البلاد، ومن ثم بُوشِر في أوائل نيسان 1921 بتشكيل أول حكومة في شرقي الأُردُن، ومن ثم حُدِّدت وفق هيكلةٍ تنظيميةٍ رسميةٍ شؤون الإدارة في عهد الإمارة، فتم تحديد إختصاصات أعضاء مجلس المشاورين (الوزراء) وصلاحياتهم وتوزيعها بموجب القانون الذي صدر لهذه الغاية (الماضي وموسى، 1988)، وصدر قرار بتوسيع صلاحيات المتصرفين والقائمقامين وعددُ من القوانين والقرارات الأخرى التي لامجال لسردها، وكان من شأنها تنميط الأعمال والنشاطات وتنسيقها ليسهل القيام بها من قبل العاملين في مختلف أجزاء الجهاز الإداري ومكوناته.

والرؤية الثانية (السلوكية) إذ اهتمت الإدارة في بواكيرها بالدور الذي تلعبه القيم والعادات في تنظيّم العمل وتقسيمه إذ تم تعديل وتغيير التقسيمات الإدارية، والقرارات التي صدرت بخصوص التعديلات على؛ الغاء، ودمج، وفصل، وإنشاء عدد من الحاكميات أو المقاطعات استجابة لقيم السكان وعاداتهم واختلافها بينهم من منطقة لآخرى، ورعاية لمصالحهم، ومراعاة لقلة الواردات وتجنباً لإرهاق الناس بالضرائب (الصلاح، 1986).

إستجابة الإدارة لقيم السكان وعاداتهم لم تتحصر فقط في نطاق التقسيمات والتشكيلات الإدارية بل وتم على مستوى تغيير مجالس الوزراء، إذ تشير قراءة الماضي أن بعض القبائل طالبت بصريح العبارة وشبت عن الطوق في مرحلة ما مطالبة بـ "أَرْدَنَةُ الوظائف"، و"المشاركة في الحكُم" واستجاب الأمير عبدالله لهذه الطموحات والرغبات كما يتضح في مذكرته (انظر الإقتباس في صفحة 15).

إذ يبدو ان هناك استجابة لرغبات السكان وطموحاتهم، ونرى بإن هذا ينم عن بعد نظر، وفهم إداريٍ راقٍ منسجم إلى حدٍ بعيد مع النظرة الحديثة التي ترى أن بقاء التنظيّمات واستمراريتها مرتبط بمدى إهتمامها بالقيم السائدة في المجتمع، بدليل أنه عند تأسيس الدولة حاول القائمون على شؤونها إغفال دور مفاهيم السكان وقيمهم وعاداتهم وبناء قواعد الدولة على أسس مجردة من هذه الجوانب ! ما النتيجة؟ النتيجة حدوث اضطرابات في الوسط والشمال والجنوب من الإقليم، تدارك الأمير عبدالله الموقف ونهج منهجين إداريين معاً هما (أبو شيخة،1985): اتباع المركزية ليتمكن من الإمساك بجميع خيوط الموقف والحيلولة دون انفلات الأمور فعملت الحكومة على وضع الصلاحيات والسلطات بين يديها وتحكم قبضتها بما يتناسب واسلوب التنظيّم المركزي المتشدد في الشؤون العامّة للإمارة، في الوقت الذي قامت به على اتباع

النهج اللامركزي في الشؤون المحلية، إذ أصدرت قانون البلديات عام 1925 الذي نص على أن تدار البلدية من خلال مجالس بلدية منتخبة، وان تمنح البلديات اختصاصات واسعة فيما يتعلق بإدارة الشؤون ذات الطابع المحلي، ثم تشكيل مجلس إدارة في كل قضاء أربعة من أعضائة منتخبين من الأهالي (الصلاح، 1986) حتى لاتشعر المجتمعات القبلية ممثلة بوجهائها أن الحكومة سحبت البساط من تحت أقدامهم، وبهذا التوازن تمت السيطرة على الأوضاع وبث الأمن والطأنينة في نفوس السكان الذين تمت استمالتهم بعد حين وأصبحوا داعمين ومؤيدين للإدارة الجديدة.

تفرض المادة المعروضة قبول الفرضية برؤاها التي خضعت للدراسة، وكعبرة مستوحاة من هذا القبول يوجب علينا الإعتراف بإن نواة التنظيّم التي نشأت في البداية كانت مُعَبِرة عن نمط القيادة والسلطة في المجتمع، كما وعكست هذه النواة العلاقة المتبادلة بين المجتمع بقيمه وعاداته وأنماط تفكيره والتنظيّمات القائمة، فالبناء التنظيمي في حدود هذا القبول عكس الشكل الرسمي للعلاقات والمستويات، وخطوط الإتصال، والحدود الفاصلة بين الوحدات الإدارية، والقواعد والتعليمات، وأبرز أهمية العنصر البشري وما يتطلبه من تنسيق وتعاون واتصالات وسلطات وقيم واتجاهات وعادات ومعتقدات، وهذه الأمور مجتمعة هي التي تعطي التنظيّم المعنى والقيمة.

الجزء الثاني من الفرضية: "تُعد عناصر التنظيّم ومكوناته ظواهر تنظيّميّة في الإدارة العامّة الأُردُنيّة"

بعد استعراض آراء بعض الباحثين المشار اليها في أدبيات الدراسة حول مضمون عناصر التنظيّم، فإنه يمكن التحدث – من وجهة نظر الباحثين – عن عناصر التنظيّم كوظيفة إدارية في العمليّة الإدارية التي تمت في بداية تأسيس الدولة بحيث إذا غاب عنصر واحد افتقد التنظيّم دوره عملياً وأصبح ناقصاً وظيفياً وبالتالي عديم الجدوى:

يُعد المنتفع العنصر الأول ترتيباً والأخير الذي ينتهي عنده التنظيّم، فلا بد من الإهتمام بأرائه وانطباعاته عن الدولة وخدماتها وإجراءاتها، وإذا كان هناك مشكل في هذه الجوانب يجب إعادة النظر من قبل المسؤولين في الدولة، وعلى المواطن التعاون والإنضباط والحرص على المصلحة العامّة، لكن في ظروف تلك المرحلة الدقيقة انتفت عن المواطن هذه المتطلبات بدليل التمردات التي حدثت، والشكاوى من ممارسات بعض مسؤولي الإدارة مما أفقده الشعور بـ "المسؤولية المجتمعية" وهذا أثر على مهمة التنظيّم وعقّد من تنفيذه لأهدافه.

أما المنظمة (الكيان التنظيّمي)، فحجم التنظيّم يتحدد وفقاً لحجم المنظمة، وشكلها، فهي وعاء سير العمليّة التنظيّميّة، فالمشاوريات آنذاك كانت محدودة في حجمها عملاً بمحدودية

الأهداف والأعباء المناطة بها، إلاّ أن أهدافها واضحة مما ساعد المُنظّم على تشكيل هياكلها بالشكل المُناسب.

هذا وكانت الإمكانات الماليّة والبشريّة مُسخّرة تسخيّراً جيداً كطاقة محرّكة للوظيفة التنظيّميّة وتستخدم الإستخدام الأمثل دون إفراط أو تفريط، إلاّ أن هذه الطاقة لم تكن محلية؛ بمعنى أن الموظفين كانوا من خارج الإقليم أي من حكومة عموم فلسطين (فلسطينيين وبريطانيين).

ثم يأتي تحديد النشاطات المتمثلة في الوظائف وما ينبثق عن كل وظيفة من مهامٍ ومسؤوليات وواجبات وحقوق وتوزيعها على الأفراد توزيعاً عادلاً على أن يكون الأجر على قدر العمل، لذا طلب رئيس الوزراء آنذاك من رؤساء الدوائر انتخاب الموظفين الأكفاء للعمل في الجهاز الحكومي والإلتزام بأوقات الدوام، وعلى الموظفين تكريس أوقاتهم الرسمية للعمل المنتج المفيد، والقيام بمهامهم الوظيفية، لذلك حُظِرعليهم العمل في التجارة أو المشروعات الزراعية أو تولي الأعمال الماليّة أو سواها (الصلاح، 1986)، ثم قدمت معونة بريطانية نظراً للفرق بين واردات الإدارة ونفقاتها بموجب الإتفاق الذي تمخض عنه إنشاء الإدارة الوطنية في الإقليم، إلاّ أن هذه المعونة غالباً ما استعملت كوسيلة ضغط وابتزاز ضد الحكومة الأُردُنيّة (محافظة، 1989).

لابد من قوانين وأنظمة لضمان مشروعية النشاطات، ففُعِّلت القوانين والأنظمة العثمانية المناسبة لكونها المُتاح الوحيد آنذاك حتى صدور قوانين وأنظمة وتعليمات أُردُنيّة جديدة التي صيغت صياغةً مناسبةً مكّنت من ترشيد سلوك الموظف ترشيداً يتّفق مع البناء التنظيّمي ويحقق أهدافه، وتتفق مع روح القيم المجتمعية الأُردُنيّة وتقاليدها لضمان تنفيذها.

ويأتي بعد ذلك دور الصلاحيات التي يتمتع بها القادة والقدر المحدود منها الذي يتم تفويضه إلى الآخرين، فالصلاحيات حُدِدت لمجلس المشاورين، ولكل مشاورية بحد ذاتها، وللحكام الإداريين، وللبلديات وحُدِدَت صلاحيات كل موظف بدءاً من الأمير وانتهاءً بمختار القرية، ونُظِّمت ادارة المقاطعات من ناحية الأجهزة العاملة فيها ببيان صلاحياتها واختصاصاتها، ثم نُظِّمت العلاقات بين هذه الجهات وحُدِدَت صيغ مرجعياتها وفق التسلسل الإداري.

يعتبر التفويض عنصراً أساسياً للتنظيّم الإداري لإرتباطه بالسُلّم الهرمي للسلطة، فضلا عن ارتباطه بوظائف الإدارة الآخرى بمختلف عملياتها، إلاّ أن الباحثين يرون بإن هذا المبدأ لم يُفعّل ولم يُشر اليه سواء في نصوص القوانين أو الأنظمة أو التعليمات أو القرارات إطلاقا، وكل ماهو موجود لايتعدى عملية تقسيم الأعمال أو الأنشطة لاغير مثبتة في الأدوات التشريعية المذكورة.

يلاحظ حرص الأمير عبدالله منذ تأسيس أول بناء تنظيّمي على سير النشاط الإداري بفاعليّة ويُسر من خلال منحه لرجاله الثقات صلاحيات محددة تجعل تصرفاتهم الإدارية سليمة وصحيحة، وفي هذا تدريباً لهم وتأهيلاً للقيام بأدوار قياديّةٍ معينة مستقبلاً، وكان الحرص بادياً على أن تكون الصلاحيات (السلطة والمسؤولية) في أيدٍ قويةٍ وأمينةٍ تمارس على الناس بدون تهوُّرٍ أو خَوَرٍ.

يُحذر العلماء من إختلال عملية التوازن بين المفردتين، فإذا زادت السلطة عن المسؤولية فالنتيجة الطبيعية هي الطغيان، وإذا زادت المسؤولية عن السلطة فالنتيجة الطبيعية هي الشلل الجزئي او الكلي في العمل، لذلك عندما زادت صلاحيات الحكام الإداريين والموظفين في الدولة بموجب قانون إدارة الولايات العثماني بناء على قرار اتخذته هيئة المشاورين في نيسان 1921، ثم سيطرة السياسة البريطانية على مناصب الدولة من خلال موظفيها الذين تمتعوا بصلاحيات واسعة، أدى ذلك إلى تذمُّر السكان وارتفاع وتيرة شكاواهم فعمت الفوضى في البلاد.

أما عملية الإتصالات، فإنها تتم من أجل المصلحة العامّة بفاعلية مطلقة فلا حواجز بين الرئيس والمرؤوس، وهذا يعزز من عملية الإتصالات ويجعل عملية انسياب المعلومات مستمراً بين مختلف الخطوط والقنوات في الهيكل التنظيّمي وهذا يُعزّز من فاعلية التنظيّم وكفاءته، إذ نُظِّمت أصول المقابلات والإتصالات والمُراجعات الرسمية والخصوصية للدوائر الحكومية ولمختلف المقاطعات في حال اتصالها مع مرجعياتها في العاصمة (الصلاح،1986)

عند وضع عملية التنظيّم موضع التنفيذ والتطبيق فالأصل أن الجانب العملي يتم بمعزل عن المحاباة والمحسوبيات، وبكل أمانة وإخلاص استشعاراً بعظم المسؤولية وثقل الأمانة في مختلف الجوانب الوظيفيّة والتنظيّميّة والعلائقيّة وغيرها، من خلال قراءة هذه الحقيقة على واقع الإدارة الأُردُنيّة يلاحظ أن هذه الإدارة خضعت لعملية إبتزاز رعاها المعتمدين البريطانيين، وبعض المشاورين الذين يرتبطون بعلاقات ما مع الإنتداب على حساب الكفاءة والجدارة والأحقية بحكم التابعية لأبناء الإقليم.

من هنا، لانستطيع قبول الفرضية كما وردت في المتن لوجود إختلالات في أكثر من عنصر من عناصر التنظيّم؛ فصورة الصلاحيات والتوازن بين مفرداتها، والتفويّض، والتوظيّف، والتطبيق ومعاناة هذه العناصر من اختلالات ظاهرة للعيان تعذر علينا قبولها، وبالتالي لابد من رفضها لأن الفكر التنظيّمي الحديث يشترط لفاعليّة التنظيّم وكفاءته تكامل عناصره بإعتبارها مكونات أصيلة.

الفرضية الثالثة: "إعتمدت عملية التوظيّف في الإدارة العامّة الأُردُنيّة على أطُرٍ تشريعية واضحة"

شرعت الحكومة منذ تأسيسها في تنظيّم الجهاز الإداري، فأنشأت الدوائر واحدثت الوظائف للقيام بالمهام والواجبات التي لابد منها، لأن الجهاز الإداري بدون موظفين يبثون الحياة فيه عبارة عن تنظيّم ساكن لاحِراك فيه، وعند البحث عن الموظفين القادرين على القيام بهذه المهام من السكان لم يتوافر العدد المطلوب منهم لإنجاز مهام الدولة وواجباتها، لذا فقد اتجهت الدولة إلى ملء الجهاز الإداري بالموظفين الفلسطينيين والبريطانيين المعارين من حكومة فلسطين حتى غُصّت بهم الدولة، بدليل قول صاحب الأثار الكاملة:

> واذا رجعنا الطرف إلى حالة السكان يوم مست الحاجة إلى تأليف حكومة وطنية، وجدنا انه لم يكن في الطاقة ايجاد العدد اللازم من ابناء البلاد لشتى الأعمال والوظائف. (عبدالله ابن الحسين، 1985)

وفي الوقت نفسه التحق فيه ابناء المنطقة بدور التعليم ليتمكنوا من المشاركة في جهاز الإدارة والحصول على الوظائف التي يستطيعون القيام بها وهذا ماأشار اليه الأمير عبدالله في مؤلفه "الآثار الكاملة" واستجابت الحكومة لمطالب السكان بضرورة مشاركتهم في الحكم والتحاقهم بالوظائف بعد شعورهم بإن بلادهم تستغل لمصلحة الغرباء، وأنهم حُرِموا من حق الوصول إلى المراكز الإدارية المهمة (محافظة، 1989) واستجاب الأمير عبدالله لهذه الرغبة، بدليل ما أدلى به من معانٍ في الإقتباس التالي:

> .. ولقد تغير الحال وتبوأ الأكفاء منهم أرقى المناصب واصبح منهم الأعضاء في المجلس التنفيذي وامتلاءت بهم دوائر القضاء والماليّة والإدارة ومن المتصرفيات والقائمقاميات وغيرها من المناصب على اختلاف درجاتها، وان في ذلك لدلالة على الشوط الذي قطعته الأمة منذ تأسيسنا للحكومة فيها وحتى اليوم، ولقد برهن أبناؤنا البررة على أنهم أهل كفاءة لبلوغ ما بلغوا من ادارة شؤون البلاد بأنفسهم (عبدالله ابن الحسين، 1985)

وخلال هذه المرحلة لجأت الحكومة إلى تطبيق قوانين وأنظمة الموظفين التالية:

- القوانين والأنظمة العثمانية:

طبقت الحكومة القوانين والأنظمة العثمانية لتنظيّم حقوق الموظفين وواجباتهم، فاعتبر المتصرفون بموجب قانون ادارة الولايات العثماني رؤساء الدوائر في مقاطعاتهم ومرجع للموظفين، وهم الذين يعينون الموظفين الذين هم داخل صلاحية الوالي، ووضعت الحكومة في

هذه الفترة خطة لمكافأة الموظفين النشيطين، وإخراج المهملين والمقصرين في أداء واجباتهم، وطلب منهم عدم تبادل الزيارات أثناء العمل الرسمي وتخصيص أوقات الدوام للعمل الحكومي (الشرق العربي، 1924)، وتم تأليف لجان محلية في المقاطعات تقوم بدراسة درجات الكفاءة فيمن لهم القدرة على الخدمة، ثم تم انتقاء الموظفين الأكفاء للعمل في الجهاز الحكومي، وإعداد جداول بأسمائهم ترسل إلى رئاسة النُظّار وان تكون هذه الجداول صريحة وبعيدة عن الشوائب والتزوير والشبهات، وقامت رئاسة النُظّار في (كانون 1924) بتأسيس سجل عام في ديوانها رتبت فيه أسماء مأموري (موظفي) الحكومة (الشرق العربي،1924)، وأسست في (نيسان1923) مجلس شورى أحيلت اليه جميع القضايا التي تتعلق بقرارات محاكمة الموظفين لإصدار القرار المناسب بشأنها (الشرق العربي، 1923)

- قانون الموظفين المؤقت (آب 1926):

صدر قانون الموظفين المؤقت في (آب 1926) الذي جاء لصيانة حقوق الموظفين من حيث وضع القيود في عمليات عزل الموظفين وتعيينهم ونقلهم؛ اذ بينت أحكام هذا القانون أن الموظفين الذين يتقاضون راتباً يزيد على 600 قرشاً شهرياً يناط أمر تعيينهم وعزلهم وترفيعهم وتنزيلهم بالمجلس التنفيذي، وأما الذين يتقاضون راتباً أقل من ذلك فلا يشملهم هذا القانون، ومنح هذا القانون رؤساء الدوائر كف يد موظفيهم عن العمل شريطة عرض ذلك على المجلس التنفيذي، والغى هذا القانون مايخالفه من القوانين الآخرى (الشرق العربي، 1926).

منحت الحكومة رواتب للموظفين الذين خدموا في الإمارة قبل قيامها وكانوا يتقاضون مثل هذه الرواتب من قبل، كما وقامت برد عائدات التقاعد التي حسمت على موظفيها من بداية (نيسان 1921) إلى أصحابها، وقررت الحكومة في (أيلول 1923) عدم حسم شيء من رواتب الموظفين باسم عائدات التقاعد والإستمرار في إعادة التوقيفات إلى مستحقيها واعطائهم الرواتب الذاتية (الصلاح،1986).

- أنظمة موظفي الحكومة (كانون أول 1926):

نشرت الحكومة في (كانون أول 1926) أنظمة موظفي الحكومة التي نظمت درجات الموظفين وتعيينهم ونقلهم وترقيتهم وتنقلاتهم ومرتباتهم واجازاتهم، وحقوق الموظف وواجباته، والإجراءات التأديبية التي توقع بحقه في حال مخالفته أحكام هذه الأنظمة وكيفية ارسال طلبات الترقية وفق التسلسل الإداري في الإتصال وان الحكومة ستنظر في أمر الترفيع كلما سنحت الفرصة وفقاً للقانون (الشرق العربي، 1926).

- تعليمات براءة التشكيلات (نيسان 1925):

سنّت الحكومة في (نيسان 1925) تعليمات براءة التشكيلات اذ يقوم رئيس النُظّار باصدارها لكل موظف عند تعيينه، وعند تعيين الموظف أو نقله يجب ان تعطى الإيضاحات التالية إلى رئيس النُظّار لتنظيّم براءة التشكيلات: اسم الموظف، البلد، تاريخ الولادة، الدائرة التي عين فيها، والوظائف السابقة التي قام بها، وتاريخ انفكاكه منها وسببه، والمرتبات التي تقاضاها، والمرتب الذي يبتدىء الموظف باستيفاءه، وتاريخ التعيين، هل هو دائم التجربة أم مؤقت، ونظمت أيضاً حركة تنقلات الموظفين بين المقاطعات، وكذلك إجازاتهم بعلمِ ودرايةِ الحاكم الإداري في المقاطعة بناء على طلب رئيس النُظّار من رؤساء الدوائر المركزية وفقا لأحكام قانون ادارة الولايات.

صدر عن الحكومة بعد ذلك سلسلة من البلاغات والتعليمات تتعلق ببراءة التشكيلات التي يصدرها رئيس النُظّار لكل موظّف عند تعيينه إذ لاتدفع للموظفين رواتبهم إلاّ إذا كانت أسماؤهم مدرجة في جداول التشكيلات (الشرق العربي، 1925) ويجب ان يذكر فيها بالإضافة لما ذكر سابقاً تابعية الموظف، اذ حدد رئيس الحكومة آنذاك تابعية شرق الأُردُن بالأشخاص الذين اكتسبوا حكماً حق الدخول في تابعية شرق الأُردُن بمقتضى نصوص معاهدة لوزان وهؤلاء فقط هم من يمكن أن يطلق عليهم تابعية شرق الأُردُن (الشرق العربي، 1927).

وبناء على ماسبق نقبل الفرضية لثبوت الأطر التشريعيّة المعتبرة في عملية التوظيف في الفكر الإداري الحديث، إذ تمت هذه العمليّة في بداية تأسيس الدولة وفق أطر قانونية ونظامية واضحة بيّنت هذه الأطر حقوق الموظفين وواجباتهم وارتباطاتهم واستحقاقات الوظيفة بشكل دقيق وشفاف، وانتخاب الموظفين الأكفاء للعمل في جهاز الحكومة، مع وجوب تأليف لجان محليّة في المقاطعات تقوم بدراسة درجات الكفاءة فيمن لهم القدرة على الخدمة.

الفرضية الرابعة: "تضمّنت عملية التنسيق في الإدارة الأُردُنيّة مداخل تنسيقيّة وتوجيهيّه فعّالة"

يبدو للباحثين من خلال تعريف مفردتي التنسيق والتوجيه في أدبيات الدراسة أنهما يشتركان في ضرورة التعاون، أمام هذه الأدبيات كيف نقرأ وظيفة التنسيق والتوجيه في العمليّة الإداريّة في عهد الإمارة؟ يرى الباحثون أن الإجابة على هذا التساؤل تكمن في بلورة متطلبات عملية التعاون التالية:

- **قيادة رشيدة**، تمثلت بالأمير عبدالله وأعضاء مجلس المشاورين، إذ تعد هذه الجهة هي الموجه الفعلي لسياسة الحكومة، ورئيس المشاورين الموجه لسياسة كل وزارة بمفردها، ويلاحظ في الأُردُن تفرغ الرئيس لمهمة التوجيه والإشراف العام والتنسيق بين زملائه

المشاورين، ويستعين رئيس مجلس المشاورين في أداء وظيفته التنسيقية بعدد من الموظفين يكونون مكتبه أو سكرتاريته، وعدد من اللجان الفنيّة والإداريّة والإقتصادية التي تقوم بأعمال دراسية واستشارية وتنسيقية.

وضع المجلس قانون لتحديد اختصاصاته واختصاصات أعضائه ومرجعياتهم، ويقوم المجلس بتنسيق وتوجيه أعمال الوزارات والمؤسسات تحقيقاً لأهداف الدولة، وله أن يعدل أو يلغي قراراتها غير الملائمة لأن هذه القرارات أصلا هي عبارة عن تنسيبات، والتنسيب لايعتبر بالعُرف القانوني قراراً وإنما هو عبارة عن حالة تمني ورغبة. وبهذا نستطيع القول أن لمجلس الوزراء سلطة إدارية بالمعنى الفني، وسلطة رئاسية بالنسبة إلى الوزارات والمصالح والهيئات العامّة والمحلية، وبالسلطتين يمارس عملية التنسيق (الماضي وموسى، 1988).

هذا عن التنسيق في المستويات العليا، أما التنسيق في نطاق كل وزارة على حِده فيقوم به كبار الرؤساء الإداريون المسؤولون عن التنفيذ مباشرة سواء في المستويات العليا أو الوسطى، باعتباره من مقتضيات التسيير اليومي للآمور، فيقوم رئيس الفرع بتنسيق العمل بين مرؤوسيه ويتولى رئيس الإدارة التنسيق في نطاق الإدارة، أما التنسيق بين مختلف الإدارات والمصالح فيشرف عليه الوزير باعتباره الرئيس الأعلى في وزارته، والغالب أن يتم التنسيق بين الإدارات المختلفة عن طريق تكوين لجان مشتركة لتبادل وجهات النظر والعمل على سهولة انجاز الأعمال المشتركة حتى لاتتعطل في مرحلة لسبب من الأسباب وحتى تحيط كل ادارة بخطوات العمل في الإدارات الأخرى، وهناك طريقة أخرى من طرق التنسيق وهي الإجتماعات الدورية التي يدعو اليها الرؤساء فمثل هذه الإجتماعات تتيح للرئيس ان يحيط بالمشاكل الإداريّة المتعددة والتي قد لايكتشفها أثناء سير العمل.

- **تحفيّز جيد**، تم تحفيّز الموظفين بإعطائهم الزيادة السنوية التي لاتمنح إلاّ اذا كانت أعماله وسلوكه **مرضياً** عنه، ثم منحهم الإجازات السنوية، وحثت الحكومة الموظفين على العمل المتواصل، ورسمت خطة لمكافأة الموظفين النشيطين واخراج المهملين والمقصرين في أداء واجباتهم، إذ ورد في الفصل الثالث من أنظمة موظفي الحكومة أنه في حالة إساءة الموظف سلوكه ولم يكن هذا السلوك خطراً يُفرض عليه القِصاص ويُحَمّل نفقات التحقيق، والنقل إلى مكان آخر، وأجازت الأنظمة توبيخ وانذار الموظف تحريرياً اذا أساء سلوكه، أو لم يواظب على عملهِ (الشرق العربي، 1926).
- **اتصالٌ فعّال**، أولت **الحكومة** جانب الإتصالات الرسمية اهتماماً كبيراً لكي تسير على طريق ممنهج، وحتى لا تتعطل الأعمال أو يؤدي إلى حدوث بلبلة في الجهاز الإداري، لذلك حددت الوقت اللازم، والكيفية المطلوبة لإجراء عملية الإتصال بين الدوائر وكيفية حفظها بالشكل

الفني المطلوب (الشرق العربي، 1925) وبناء عليه نستطيع القول أن هذه العمليّة نُظِمت تنظيّماً جيداً مما أدى بها إلى خلق علاقات وثيقة بين أجزاء التنظيّم. هذا ونُظِمت عملية كتابة التقاريرالإجمالية عن الإدارة في جميع فروعها من الحكام الإداريين، على أن لايتأخر وصول التقرير عن اليوم الخامس عشر من الشهر الذي يلي تدوينهِ (الشرق العربي، 1925)

في ضؤ ماسبق نقبل الفرضية ونرى أن كل الوسائل التي أشرنا اليها ليست إلا مجرد أدوات للتنسيق، أما روح التنسيق فتتركز في الرئيس الإداري: فبناء على احاطته بالمهام التي يجب انجازها، والأهداف التي يتعين تحقيقها، وعلى مقدرته في دفع الفريق نحو الأداء الجيد تتوقف نتيجة التنسيق ولهذا قلنا ان القيادة هي بمثابة الروح المحركة للجهاز الإداري لو أُحْسِنَ تنظيّمهُ، وَنُسِّقَ العمل في داخله، وهذا ديدن الأمير عبدالله آنذاك إذ كان المنسق الفعّال، والموجه الكفؤ لموظفيه أياً كانت مراتبهم، والمدبر القدير لإدارة مختلف الشؤون في ظل تدخل المعتمدين البريطانيين

الفرضية الخامسة: "تضمنت عملية الرقابة في الإدارة العامّة الأُردُنيّة أنواع الرقابة في الإدارة الحديثة"

نظمت الحكومة عملية الرقابة في الإمارة بشكل دقيق، ومارستها عدة جهات بدءاً من الأمير الذي كان يقوم بجولات للمقاطعات يتفقد فيها حاجات ومتطلبات الشعب، ورئيس الحكومة وغيرهم، ومورست العمليات الرقابية وفق عِدة وجوه من الأمثلة عليها، الرقابة على الموظفين، ضُبِطت هذه العمليّة وفق القوانين والأنظمة التي صدرت بهذا الخصوص إذ أُعتُبِر المتصرفون بموجب القوانين العثمانية رؤساء الدوائر في مقاطعاتهم ومرجع الموظفين الذين يدخلون في صلاحيات الوالي، ثم تم تخطيط العلاقة بين الموظفين وتنظيّمها في المستويات الإداريّة المختلفة باتباع نظام التسلسل الإداريّ،

ثم صدرت تعليمات وأوامر من العاصمة على نحو يكفل للدولة السيطرة على فروع العمل الحكومي، وكانت الحكومة تبعث للموظفين البلاغات التي تشدهم إلى القيم والإخلاص في العمل، ومكافأة المجد والمجتهد في عمله والتخلي عن الكسول، وفي (كانون أول 1924) عملت رئاسة النُظّار على تأسيس سجل عام في ديوانها رتبت فيه أسماء جميع موظفي الحكومة (الشرق العربي، 1924) ثم ان رؤساء الدوائر كانوا يبعثون بتقارير مفصلة عن دوائرهم مرة كل ثلاثة شهور، وهذا يمثل ما يسمى بـ **"الرقابة الإيجابية"**.

في ميدان التقسيمات والتشكيلات الإداريّة في الإمارة تعددت القوانين والأنظمة التي تعاملت مع هذه الوضعية لظهور ثغرات أثناء تطبيقها إذ كانت لاتنسجم مع العادات والتقاليد والأحكام

القبلية السائدة، وكانت النتيجة الحاق بعض النواحي والقرى بمقاطعات معينة أو فصلها عنها، وتشكيل حاكميات جديدة والغاء بعضها بعد فترة وهكذا، وبُرِرَ هذا من احد المؤلفين برعاية مصالح السكان، وعدم وجود أمور إدارية مهمة في بعض الحاكميات تستدعي وجود حاكمية، واختلاف السكان من حيث العادات والطباع في الحاكمية الواحدة، ويرى الباحثون أنه تم التعامل مع هذه القضايا ضمن معنى ومبنى **"الرقابة العلاجية"**.

ثم تم التركيز على كل أو بعض عناصر العمليّة الإداريّة كالجوانب الإداريّة والتنظيميّة مثلاً، والوسائل وطرق العمل، والماليّة، والموظفين، والقوانين واللوائح المنفذة التي تعيق كفاءة الإدارة ومن أنواع الرقابة حسب النشاط:

1. الرقابة الإداريّة، مارس هذه الرقابة في بداية نشأة الامارة الجهات التالية:

أ. **رئيس الحكومة اذ كان** يقوم بـ "الدورات التفتيشية" يزور من خلالها مقاطعات الإمارة للتقصي عن شؤون السكان والأطمئنان عليهم وعلى الخدمات التي تقدم لهم من خلال الأجهزة الإداريّة في المقاطعة وفق برنامج يعد خصيصاً لهذه الغاية تُعِدهُ رئاسة الوزراء يُحدد فيه مدة الدورة التفتيشية، والوفد المرافق لرئيس الوزراء، وبعد أن ينهي رئيس الوزراء دورته التفتيشية يرفع إلى أمير البلاد تقريراً يضمنه ملاحظاته ومشاهداته المختلفة في فروع الإدارة في المقاطعات التي شملتها الدورة التفتيشية كأمور الإدارة والأمن العام، ونزاهة وتجرد الحكام، والتقدم في أعمال الصحة والنظافة وإقبال السكان على الزراعة ودفع الأموال الأميرية وشبكة المواصلات بين المقاطعات (الشرق العربي،1923).

ب. **المفتش الملكي**، أحدثت هذه الوظيفة في (آب 1923) للتفتيش على الأمور والمعاملات الإنضباطية، والإشراف على انتخابات المجالس الإداريّة، وانتخابات البلديات والتحقق من معاملاتها وحساباتها ومعاملات النفوس والمباني الأميرية وأمور الصحة، وأمور إدارة العشائر والمهاجرين، والتفتيش والتحقق من تنفيذ القوانين والأنظمة وجميع المهام والخدمات المودعة للموظفين الملكيين، ويرفع المفتش الملكي تقاريره الرسمية إلى رئيس الحكومة عما شاهده ورأى أنه واجب الإجراء هذا وقد استحدثت وظائف تفتيشية أخرى كالمفتش الإداري وغيرها من الوظائف التفتيشية لكنها تقع خارج نطاق هذه الدراسة (الشرق العربي، 1923).

ج. **الحكام الإداريون**، طلب رئيس النُظّار (الحكومة) من الحكام الإداريين، أن يرفعوا له في نهاية كل شهر تقريراً إجمالياً عن الإدارة وفروعها في المقاطعات والمراكز يوضحون فيه ماقامت به الإدارة من الأعمال والواجبات، وما يتعلق بها من أمور وقضايا، وما تحتاجه من وسائل وتدابير لإصلاحها وتحسينها (الصلاح،1986) كما أصدر رئيس النُظّار (الحكومة) أمراً إلى

رؤساء الدوائر المركزية طلب منهم ان يُصدروا الأوامر إلى دوائرهم الفرعية تقتضي منها مراعاة طلب الحكام الإداريين ومساعدتهم في تقديم تقاريرهم بأوقاتها المعينة (الشرق العربي، 1925) واحتوت التقاريرملخص لأهم الأعمال التي تقوم بها الإدارة كالتفتيش على الحالة الزراعية، والحالة الأمنية وشؤون العشائر وقضاياهم، والإقتراحات بإصلاح أبنية المدارس، ومنابع المياه والإيعاز لرؤساء الدوائر المركزية بضرورة زيارة دوائرهم الفرعية في المقاطعات للإطلاع على احتياجاتها (الصلاح،1986).

2. الرقابة الماليّة، تولى هذا النوع من الرقابة على الشؤون المالية في الإمارة الأُردُنيّة:

أ. المعتمد البريطاني، تولى مسؤولية الإشراف المباشر على سير الإدارة الماليّة في الإمارة، وأصدر تعليماته للحكومة الأُردُنيّة في (تشرين أول 1925) التي قرر فيها قيام موظفي الجباية بتحصيل الأموال في دوائر الحكومة وفق اجراءات وأساليب محددة (الصلاح،1993)، وتقرر في (أيلول 1926) تعيين مستشار بريطاني للمالية له حق حضور اجتماعات المجلس التنفيذي في الأمور المتعلقة بدائرته (الشرق العربي،1926) وتأدية المشورة للحكومة في الشؤون الماليّة، كما مثل الحكومة في لجنة فلسطين الدائمة للتجارة والصناعة، ورأس لجنة التجارة والصناعة والإنشاءات في شرق الأُردُن التي انحصرت مهمتها في إسداء النصح لرئيس المستشارين (الوزراء) في المسائل التي تؤثر في الإنشاءات والتجارة والصناعة في البلاد، وأبدى رأيه حيال الأمور المتعلقة بتحصيل الأمور الماليّة.

ب. رئيس الحكومة، صدرت في (أيلول 1926) إرادة أميرية كان من ضمنها أن يتولى رئيس النُظّار مسؤولية دائرة الماليّة، ثم أصدر المعتمد في (تشرين أول 1925) نظاماً بشأن التعليمات الماليّة وجهه إلى رئيس الحكومة طلب فيه قيام الأخير بإصدار تعليمات إلى جميع الموظفين المعهود اليهم جباية وتحصيل الأموال في دوائر الحكومة بإن يقوموا بترقيم الأكياس المحتوية على نقود فضية مع تقييد ماتحتويه في دفتر خاص يحفظ لهذه الغاية، كما تكتب محتوياته على ورقة تكتب داخله من أجل القيام بمقارنة الأمانات الموجودة في الخزانة بالقيمة المقيدة في دفتر الصندوق (الصلاح، 1993)

ج. الحكومة، كانت الحكومة تقوم بجولات تفتيشية على المقاطعات للتفتيش على المحاسبين والجباة للتأكد من قيامهم بالواجبات الموكلة اليهم، هذا وعقدت الحكومة الأُردُنيّة في (تشرين أول 1925) اتفاقية مع البنك العثماني ليقوم بمعاملات الحكومة المصرفية دون أجرة، ودفع ضريبة تمتع عن موظفيه، ودفع أية رسوم أخرى تستحق عليه بموجب قوانين الحكومة (الشرق العربي، 1925)، وفي (كانون الثاني 1922) قررت الحكومة اعتبار شهر نيسان من كل عام بداية لسنتها الماليّة لإعتبارات اقتصادية وإدارية، وصدرت أول موازنة

مالية منتظمة للإمارة في الجريدة الرسمية سنة 1925 في محاولة من حكومة الإنتداب للتوفيق بين الواردات والنفقات، وكانت مشاريع الموازنة العامّة للدولة تتم بعد الرجوع إلى مشورة الحكومة البريطانية للتصديق عليها، وخضعت النفقات العامّة للمراقبة الماليّة البريطانية، حيث كان على الحكومة الأُردُنيّة اذا ما أرادت صرف مبلغ مالي لم يرد ذكره بقانون الموازنة السنوي، كان عليها الرجوع إلى موافقة المندوب السامي، في الوقت الذي كان للمندوب السامي حق صرف اي مبلغ من الخزينة يراه لازماً، وتُعد الموازنة بعد صدور بلاغاً من رئيس الوزراء إلى رؤساء الدوائر المركزية يطلب فيه اعداد موازنات دوائرهم للواردات والمصروفات مع مراعاة الإقتصاد في النفقات، ويتم تنظيّم الموازنة وفق نموذج معين يشتمل على الفصل، المادة، مع مقارنتها بموازنة السنة الماضية من حيث النقص والزيادة (الصلاح، 1993).

د. **الحكام الإداريون**، أشرف الحكام الإداريون في المقاطعات على تحصيل ايرادات اللواء والقضاء وانتظام سيرها، ومراقبة معاملات الجباة وتحركاتهم، ومأموري المال وتنظيّم كفالاتهم وارسال معلومات اسبوعية عن التحصيلات إلى الحكومة، وساعد المختارون في القرى رجال الحكومة في تحصيل الأموال من الأهالي.

هـ. **مجالس الإدارة**، عينت الحكومة في (آب 1925) مفتشاً للمالية من اجل مراقبة الأعمال وتنظيّم الشؤون الماليّة وتفتيشها، ومنحت مجالس الإدارة في الألوية والأقضية حق فحص ايرادات اللواء والقضاء ونفقاتهما، والنظر في محاسبات صناديق المنافع العمومية وإدارة أموال الحكومة والنظر في المبايعات والمقاولات والصرفيات العائدة للحكومة (الصلاح،1993).

3. الرقابة القضائية

أصدر الأمير في (أيار 1922) قانون تشكيل المحاكم لفض النزاعات بين الناس، مبيّناً فيه محاكم: البداية، والصلح، والإستئناف، وكانت تطبق تلك المحاكم القانون العثماني وأصول المحاكمات لسنة 1333هـ، ثم شكلت المحاكم الشرعية، والمحاكم العشائرية بالإضافة إلى محاكم دينية للبت في القضايا الشخصية لغير المسلمين (أبو نوّار،2000)، وفي (نيسان 1923) قررت الحكومة تأليف مجلس بإسم " مجلس الشورى" يختص بإصدار القرارات بمحاكمة الموظفين، وسن صيغ القوانين والأنظمة وتفسيرها، والنظر استئنافاً في قرارات المجالس الإداريّة، وتقوم كذلك مجالس الإدارة في المقاطعات بمحاكمة موظفي البلدية الذين يُعزى اليهم جرائم جزائية، ويتولى مجلس الشورى المذكور التدقيق في مقررات المجالس الإداريّة ويتولى المفتش الملكي الإشراف على انتخاباتها والتحقق من مذاكرات هذه المجالس ومقرراتها.

وطبق في الإدارة **"الرقابة حسب المصدر"** وتمثل هذا النوع من الرقابة في الجوانب التالية:

- **المرجعيات**: يُعد رئيس مجلس المشاورين (رئيس الوزراء) مرجع المشاورين (الوزراء) جميعاً فيما يتعلق بوظائفهم، ومشاور كل مشاورية (وزارة) يُعد مرجعاً لدوائر مشاوريته، وهيئة المشاورية مسؤولة تجاه الأمير عن إدارة المنطقة ومكلفة بتدقيق الميزانيات، وانتخاب حكام المقاطعات (الموسى،2007)، ويشرف الحكام الإداريون على موظفي البلديات وترتيب عقوبات: الإخطار، حسم الراتب، تنزيل الصنف، تنزيل الرتب والعزل على المقصرين منهم، إلاّ أن مرجعية تعيين موظفي البلدية هو المجلس البلدي عدا رئيس البلدية والمأمورين الفنيين.
- **الإرتباطات**: نظت القوانين الخاصة بالتشكيلات الإداريّة علاقة الحكام الإداريين متبعة في ذلك التسلسل الإداري؛ إذ ارتبط مدير الناحية والقائمقام بالمتصرف، والمتصرف بالمشاور الملكي والأخير برئيس النُظّار، ومتصرفوا المقاطعات هم رؤساء الدوائر في المقاطعة ومراجعهم، ومن حقهم الوقوف على تغيب موظفي المقاطعة (الشرق العربي،1927) وبالنسبة للإتصالات مع رئاسة الحكومة فتحال اليها القضايا الأساسية أما القضايا الآخرى فلا داعي لإحالتها، ثم صدر بلاغ عن رئيس الحكومة في (تشرين أول 1926) تضمن أن مراسلات الموظفين التابعين لرؤساء الدوائر المركزية والمتعلقة برئاسة النُظّار يجب أن تجري بواسطة رؤسائهم ومراجعهم وأما موظفو المقاطعات الذين يحق لهم مراسلة رئاسة النُظّار هم الحكام الإداريون؛ المتصرفون والقائمقامون وأما الآخرون فهم مرتبطون بحاكم المقاطعة فلا يجوز لهم مخاطبة رئاسة النُظّار، وأما الإتصالات الخارجية الخاصة بالمقاطعات فقد تولت أمرها رئاسة النُظّار التي منعت المتصرفين من مخابرة الدول الآخرىٰ وارتبطت البلدية إدارياً بالحاكم الإداري الذي تقع الدائرة في منطقته وهذا الحاكم مسؤول أمام رئيس الوزراء عن صلاحياته الخاصة بالبلديات (الصلاح، 1986)

2. **الرقابة الخارجية:** وهي تلك التي يعهد بها إلى جهات متخصصة ومستقلة وغير خاضعة للسلطة التنفيذية لتقوم بمهمة الرقابة المركزية الخارجية على نشاط الأجهزة الحكومية، وهذه قام بها المعتمد البريطاني في عمان ومستشاريه وموظفيه الذين تغلغلوا في مفاصل الدولة وهذا ماتمت الإشارة اليه، ومن أبرز الأمور التي تولاها المعتمد؛ التبليغات التي تقدم من اشخاص غير اردنيين ولهم حقوق على اردنيين فتقدم إلى المندوب السامي الذي يحيلها بدوره إلى المعتمد والأخير يطلب تنفيذها من رئيس الحكومة، والتصديق على المعاملات، وتزويد الحكومة بنسخ عن المعاهدات (الصلاح،1991).

من هذا العرض نستطيع قبول الفرضية لتوافر معطيات الرقابة ومبادئها وأسسها وأشكالها وأنواعها التي أوردها العلماء نظرياً ومارسها القائمون على شؤون الإدارة العامّة الأُردُنيّة خلال مرحلة تأسيس الدولة ميدانياً، بإستثناء الرقابة الخارجية التي بقيت بيد الإنتداب البريطاني.

نتائج البحث

هذه صورة العملية الإدارية نظريّاً وفكريّاً كما طُرِحت من روادها وعلمائها، وهذا واقع الممارسات والتطبيقات لهذه العمليّة في الإدارة الأُردُنيّة مقروءةً في ضؤ تلك الصورة، والتقارب والتباعد بين الصورتين يظهر من خلال النتائج التالية التي هي نتائج فرضيات الدراسة صيغت ضمن قدرة الباحثين وإمكاناتهم:

1. مارس القائمون على شؤون الإدارة في بداية تأسيس الدولة وظيفة التخطيط بشكل واضح، فالهدف كظاهرة تخطيطية كان واضحاً جلياً، إذ وضع بمعرفة القيادة وصيغ في إتفاق القدس الذي نجم عنه إقامة إدارة وطنية في ذلك الجزء المعلوم من شرق الأُردُن، وامتاز الهدف بالمشروعية لإنسجامه مع الإتجاهات العامّة والقيم السائدة، والظروف البيئية المحيطة، هذا وتم إرساء السياسة الناظمة للمبادىء والقواعد التي من شأنها ضبط التصرفات في المستويات الإدارية المختلفة.
2. تولّد عن التخطيط المرحلي المذكور أعلاه رؤية استراتيجية تمثلت بمحاولات الأمير عبدالله وضع دستور تنظم بموجبه شؤون البلاد والعباد، ووضع قانون انتخاب مجلس نيابي إدارة البلاد وفق الأسس والمبادىء الديموقراطية، ومحاولته بناء قوة لحفظ الأمن الداخلي والدفاع عن الحدود، وهذا ينم عن سياسة واضحة تدور في فلك هدفٍ واضح، إلاّ أن هذه المحاولات باءت بالفشل بسبب رفض الإنتداب البريطاني لكل هذه المحاولات، بل عمل على وضع قوانين وأنظمة خدمت مصالحه.
3. إمتازت الأهداف التي وضعت آنذاك بالوضوح، والمواءمة، والقابلية للتطبيق وهذا ينم عن رؤية واضحة وسياسة دارت بين الواقع والممكن حتى تم الوصول إلى الهدف بالإصرار والعزيمة والمداراة بفكرٍ نيّرٍ رشيد، وهذا فيه الدرس والعبرة للجيل الحالي المتمثل بـ "الإصرار والعزيمة" و"المداراة" و"النفس الطويل" في سبيل بلوغ الغاية والهدف المنشود في ظل ظروف بيئية غاية في التعقيد والتشابك، مدفوعين بمصلحة المجتمع ومصلحة الوطن التي هي فوق كل الإعتبارات.
4. تطلب **"التنظيم كوظيفة"** الإهتمام بالبناء الرسمي للدولة، فبعد إجتماع القدس شُكِلت الإدارة العامّة في البلاد وفق هيكلةٍ تنظيميّة رسميةٍ فتم تحديد إختصاصات أعضاء مجلس الوزراء،

وصلاحيات الحكام الإداريين، وصدرت قوانين وقرارات بهدف تنميط الأعمال والنشاطات، واهتم التنظيّم بالجوانب السلوكية من خلال الإهتمام بالقيم والعادات والتقاليد ودورها في تنظيّم العمل وتقسيمه، وهذا إعتراف بأهمية المجتمع ودوره في استقرار الدولة وبنائها وإكسابها الشرعية.

5. وُظِّفت **"الصور التنظيّمية"** لتوفير الإستقرار في الإقليم، إذ تم تفعيّل المركزيّة الإدارية بكل فنياتها في إرساء القواعد الأساسية للدولة، واتبِعت اللامركزيّة في الشؤون والقضايا المحلية لإحتواء ضغوطات واحتجاجات المجتمع التي لابد منها في ظل هذا التحول من مجتمع اللادولة إلى مجتمع الدولة، وكذلك تم تسخير **"التوظيف"** في إرساء الأمن والإستجابة لرغبات المجتمع الذي أبدىرغبته في المشاركة في الحكم وبضرورة أردنةُ الوظائف.

6. عكس **"البناء التنظيّمي"** الذي نشأ في بداية تأسيس الدولة الشكل الرسمي للعلاقات والمستويات، ونمط الإتصالات، والتقسيمات الإدارية، والقواعد والتعليمات، والقيم والإتجاهات، واعترف بأهمية العنصر البشري وما يتطلبه من تنسيقٍ وتعاونٍ، حتى مسميات المجالس واللجان والتقسيمات الإدارية المحلية، والتشكيلات الإدارية، والتوسع في الصلاحيات أو تحديدها ونقلها من مستوى إداري إلى آخر كان استجابة للمعطيات والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية.

7. تمتاز **"عناصر التنظيّم"** وهي: المنتفع، والمنظمة، والإمكانات، والقوانين، والصلاحيات، والتفويض، والإتصالات، والتطبيق كمنظومة عمل تنظيّميّة متكاملة توضيح صورة التنظيّم الفعلية، إلاّ أن قراءة هذه المنظومة على واقع الإدارة الأُردُنيّة من خلال الجزء الثاني من الفرضية الثانية ظهر بوجود خلل في هذه العناصر، بمعنى أنها غير واضحة في عدد من عناصرها مما أفقد التنظيّم فاعليته وكفاءته نتيجة ضرورة تكامل هذه العناصر بإعتبارها مكونات أصيلة.

8. إرتأى القائمون على شؤون الدولة آنذاك بإنه لابد من ضبط عملية التوظيف بأدوات تشريعية تناسب الظروف السائدة آنذاك، وهذا دليل على التمسك بمشروعية الأداء حفاظاً على حقوق الدولة وحقوق الموظفين، وبما أنه لم يكن بمقدور الإدارة الناشئة استصدار التشريعات المناسبة، فتم تفعيّل القوانين والأنظمة العثمانية حتى صدور قوانين وأنظمة أردنية جديدة، فصدر قانون الموظفين المؤقت 1926، وأنظمة موظفي الحكومة 1926، التي عملت على بيان حقوق الموظفين.

9. إهتمت الإدارة آنذاك بعملية التنسيق والتوجيه القائمة على مبدأ التعاون، والعمل على توفير متطلبات هذه العمليّة المتمثلة بالقيادة الرشيدة بإعتبارها الروح المحركة للجهاز الإداري،

والحفز الجيد لرفع وتيرة الأداء، والإتصال الفعّال الذي رسخ علاقات وثيقة بين أجزاء التنظيّم، وبالتالي كان انجاز الممكن من الأهداف، وبلوغ الطموحات رغم العلاقة غير المستقرة مع الإنتداب.

10. تضمنت عملية الرقابة الأنواع المعروفة في الفكر الإداري الحديث، إذ مارسها رئيس الحكومة وأعضاء حكومته والحكام الإداريون كلٌ ضمن إختصاصه في سبيل ضبط العمل في الإتجاه الصحيح، واكتشاف الأخطاء ومحاولة علاجها قبل استفحال أمرها، وهذا دليل على وجود إدارة ناجحة لأن الرقابة لاتمارس في فراغ ولا تطبق على إدارات فاشلة، واستخدمت فيها الوسائل الرقابية المعروفة كالتقارير الإدارية، والإشراف الإداري، والملاحظة الشخصية والمتابعة والشكاوى.

11. مارست السلطة التنفيذية إختصاصات هي أصلاً للسلطة التشريعية، لأن الأخيرة لم تكن موجودة إذ ذاك، وأن الإنتداب منع وجودها رغم المحاولات المستمرة بهذا الإتجاه، فعدّلت السلطة التنفيذية وغيرت بعض القوانين المطبقة منذ العهد العثماني، وسنت قوانين وأنظمة وتعليمات جديدة بالتعاون مع مجلس الشورى الذي يختص بإعداد اللوائح القانونية وتدقيقها وفق ماتطلبه الحكومة، وتفسير القوانين المحالة إليه، والنظر استئنافاً في قرارات المجالس الإدارية.

المراجع

المراجع العربية:

الجريدة الرسمية التي كانت تصدر بإسم **"جريدة الشرق العربي"** وصدر عددها الأول في آيار 1923، وتم الرجوع للإعداد التي صدرت في السنوات 1923، 1924، 1925، 1926، 1927.

ابن الحسين، عبدالله (1985)، **الأثار الكاملة**، الطبعة الثالثة، بيروت، الدار المتحدة للنشر.

درويش، عبدالكريم، وتكلا، ليلى (2001)، **أصول الإدارة العامّة**، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

دُرة، عبدالباري، والصباغ، زهير (2010)، **إدارة الموارد البشرية**، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر.

الشيخ سالم، فؤاد، وآخرون (2014)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، الطبعة الثانية عشرة، عمان: دار الكتب الأردنية.

أبو شيخة، نادر، وعساف، عبدالمعطي (1985)، **الإدارة العامّة في المملكة الأُردُنيّة الهاشمية**، عمان: د. ن.

الصلاح، محمد أحمد (1986)، **الإدارة في إمارة شرق الأُردُن 1921- 1946**، الطبعة الأولى، اربد، دار الملاحي للنشر والتوزيع.

الصلاح، محمد أحمد (1991)، تطور نظام الحكم في امارة شرق الأُردُن 1921-1928، **مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعيّة"**، المجلد 2، العدد 3، ص ص 237-268.

الصلاح، محمد أحمد (1993)، الإدارة الماليّة في امارة شرق الأُردُن 1921-1946، **مجلة ابحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعيّة"**، المجلد 9، العدد 4، ص ص 9-49.

القريوتي، محمد قاسم (2012)، **مقدمة في الإدارة العامّة**، عمان: دار وائل للنشر.

القريوتي، محمد قاسم (2006)، **السياسة العامّة**، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الماضي، منيب، وموسى، سليمان (1988)، **تاريخ الأُردُن في القرن العشرين**، الطبعة الثانية، عمان مكتبة المحتسب.

محافظة، علي (1989)، **تاريخ الأُردُن المعاصر: عهد الإمارة 1921- 1946**، الطبعة الثانية، عمان، مركز الكتب الأُردُني.

ملكاوي، حنان (2007)، التشكيل الحكومي في إمارة شرق الأردن، المرحلة التأسيسية 1921-1929، **دراسات**، العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 34، العدد 3، 2007.

المزجاجي، احمد بن داوود (2000)، **مقدمة في الإدارة الإسلامية**، السعودية: جدة (د. ن).

أبو نوار، معن (2000)، **تاريخ المملكة الأُردُنيّة الهاشمية**، الجزء الأول "قيام وتطور امارة شرق الأُردُن 1920-1929"، عمان، منشورات المنظمة الصحفية الأُردُنيّة (الرأي).

ياغي، محمد عبدالفتاح (2010)، **اتخاذ القرارات التنظيمية**، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر.

ياغي، محمد عبدالفتاح (2013)، **الرقابة في الإدارة العامة**، عمان: دار وائل للنشر.

ياغي، محمد عبدالفتاح (2011)، **مبادىء الإدارة العامّة**، عمان: دار وائل للنشر.

المراجع الأجنبية:

Bartol. K., and Martin. D. (1998). *Management*, (2nd) ed., N.Y.,Mc Graw Hill.

Bateman,Thomas & Cenell,Scott, (2012). *Management*, McGraw- Hill, U.S.A.

Drummond. H. (2000). *Introduction to Organizational Behaviour* Oxford University Press Inc., New York

Hellriegel, D. and Slocum, (2019). *Management*, (12) ed., Reading: Mass., Addison – Wesley Publishing Co.

Holt, D. (1993). *Management: Principles and Practices*, (3rd) ed., Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice Hall.

Johnson,W. (1992). *Public Administration: Policy, Politics, and Practice*, Guilfoed: Connecticut.

Massie, Joseph. (1987). *Essentials of Management*, 4th ed London, Prentice Hall International.

Robbins & Cenzo. (2008). *Fundamentals of Management*. Printice Hall International, Inc.

Rosenbloom, David. (1993). *Public Administration:Understanding Management, Politics, and Law in the Public Sector*, 3rd ed., New York, Mc Graw – Hill, Inc.

Schermerhorn. J. (Jr.), Hunt, J. and Obsorn, R. (2010). *Organizational Behavior*. (11) ed., John Wiley &Sons, Inc.

مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الأردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها في ضوء معايير التدقيق الأمريكية/ المعايير الشخصية: دراسة استطلاعية

إبراهيم علي البحر*، عامر علي البحر** وحازم إبراهيم الجعافرة***

ملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف بمستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها في ضوء معايير التدقيق الأمريكية/ المعايير الشخصية. تكوّن مجتمع البحث من (25) مدققاً، إذ تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في البحث الحالي. ولتحقيق أهداف البحث تم تطوير استبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت النتائج أن مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها جاء متوسطاً، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الجنس لصالح فئة الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

أوصى البحث في ضوء تلك النتائج بأن تولي إدارات شركات التدقيق الاردنية الأهمية البالغة بالسلوك المهني، بحيث تعمل على تحفيز إجراء الدراسات والبحوث بين الحين والآخر، وذلك لدراسة بيئة العمل التي سينمو فيها السلوك المهني في جميع ظروفها ومتغيراتها.

الكلمات المفتاحية: السلوك المهني، شركات التدقيق.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* محاضر غير متفرغ، كلية الأعمال، جامعة مؤتة، الأردن. Email: ibrahemalbahar@yahoo.com

** محاسب، وزارة الإدارة المحلية، الأردن. Email: ameralb7rabowaseem@gmail.com

*** مدير بنك صفوة الإسلامي/ فرع بيادر وادي السير، الأردن. Email: h_alijaafreh@yahoo.com

The Level of Professional Behavior in the Jordanian Audit Firms from the Point of View of their Auditors in Light of American Auditing Standards / Personal Standards: A Survey Study

Ibrahem A. Al-Bahar, *Part-time Lecturer, College of Business, Mutah University, Jordan.*

Amer A. Al-Bahar, *Accountant, Ministry of Local Administration, Jordan.*

Hazem I. Al-Jaafreh, *Manager of Safwa Islamic Bank/ Bayader Wadi Al-Seer Branch, Jordan.*

Abstract

This study aimed at identifying the level of professional behavior in Jordanian audit firms from the viewpoint of their auditors in light of American auditing standards / personal standards. The study population consisted of (25) auditors, who were selected in a random cluster method.

The descriptive survey method was used in the current study. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed, and its validity and reliability were verified, The results showed that the level of professional behavior in the Jordanian audit firms, from the viewpoint of the auditors working in them, was moderate. The results of the study also showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) according to the gender variable in favor of the male group, and there were no statistically significant differences according to the educational qualification variable.

The absence of statistically significant differences according to the years of experience variable. In light of these results, the study recommended that the departments of Jordanian audit firms attach the utmost importance to professional behavior, So that it seeks to stimulate studies and research from time to time to study the work environment in which professional behavior will grow in all its circumstances and variables.

Keywords: Professional behavior, Audit firms.

مقدمة:

يعد السلوك المهني تعبير يُترجم بشكل فعلي في واقع المنظمة التي تأخذ الشكل العضوي المتفاعل مع البيئة المحيطة به وبشكل تبادلي، بحيث يتضمن هذا التعبير؛ القيم الاخلاقية، والمفاهيم الإدراكية، والشخصية التي يحملها الأفراد بكل ما فيها من أذواق، وميول، واتجاهات، وقيم حول الأبعاد المهنية المتوفرة في المنظمة، والخصائص المميزة للبيئة الداخلية، التي تجعل الفرد يميل للاستجابة للأشياء بالطريقة التي تريدها، وتسعى اليها المنظمة.

وقد تبلور السلوك المهني في إطار تطور الفكر المحاسبي المعاصر، فقد أصبح أكثر العوامل تأثيراً في تحقيق الأهداف المحاسبية، لما له من دور كبير في تشكيل وصياغة سلوك الأفراد فضلاً عن كونه دالة التفاعل بين الإنسان وبيئته[1].

لذلك فإن التعرف على طبيعة السلوك المهني السائد في أي منظمة بأبعاده المختلفة ضروري ومهم، فهو يسعى إلى تبني سياسات وإجراءات من شأنها أن تعزز الجوانب الإيجابية، وتعمل على تصويب الجوانب السلبية، والنهوض بالصحة النفسية للعاملين فيها، وبروحهم المعنوية، وقيمهم الأخلاقية مما ينعكس وبشكل إيجابي على كفاءة وفاعلية عملية تحقيق أهداف المنظمة، وإشباع الحاجات والرغبات الفردية والمنظمية[2].

وتساعد العلاقات الإنسانية الحسنة، والتي تسود بين الأفراد في المنظمة الواحدة على خلق وإيجاد سلوك مهني صحي، يقوم على طريقة معاملة المديرين لمرؤوسيهم، وفلسفة الإدارة العليا، وظروف العمل، ونوعية الأهداف والمرامي، التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها، حيث يتأثر السلوك المهني بتغير الجو العام الذي يسود البيئة الخارجية بكل ما فيها من ظروف ومتغيرات، وبمستواها الحضاري واستقرارها، وبمدى سيادة الأبعاد الديمقراطية فيها، والتي تقوم على فكرة جوهرية مفادها أن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصائبة من العقل الواحد السوي، وبشكل عام يمكن تشبيه السلوك المهني ببعد الشخصية بالنسبة للإنسان[3].

من هنا يعمل السلوك المهني على تشكيل خصائص المنظمة بكل أبعادها، والعمل على تمهيد الصعوبات والمعيقات التي قد تعترضها، الأمر الذي يهيئ لها المقدرة على تهيئة المُناخ الملائم الذي من شأنه أن يشجع على توفير أجواء عمل هادئة، تتصف بالثبات والاستقرار للأفراد والمنظمة، وبطريقة تحقق رؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية، حيث أن الأفراد العاملين في البيئة المنظمية الفاعلة يشعرون بأهميتهم في العمل، وبقيمة ما يؤدوه من مهام، الأمر الذي يسهم في زيادة قدرتهم على تحقيق الأهداف المنظمية بنجاح، ويولّد الثقة المتبادلة بينهم وبين وإدارة المنظمة، فينعكس ذلك إيجاباً على طبيعة أجواء العمل السائدة في المنظمة، وعندها

تتولد المودة والألفة وحب العمل والإخلاص في تأديته على أكمل وجه، ويسود مكان العمل حالة من الصحة المنظمية، لذا تعمل المنظمات، وهي تعيش الإدارة الحديثة ذات الوتيرة المتسارعة على تأسيس فهم واعٍ للسلوك المهني، والعمل على تحليل عناصره من أجل التعرف على المؤثرات المباشرة وغير المباشرة على سلوك ودوافع الأفراد من أجل معالجة وتحسين وتطوير الأداء، وزيادة الإنتاجية في ضوء إشباع احتياجات الفرد الوظيفية والنفسية والاجتماعية والمادية[4].

لذا يأتي السلوك المهني كخطوة نحو خروج شركات ومؤسسات التدقيق المحاسبية من عنق زجاجة الصراعات والأمراض المنظمية التي ترزح في ظلالها، لتبث الحياة في الكينونة التركيبية لتلك المؤسسات، وتعطيها الأمل بالنماء والتطور والتطلع لغد أفضل ملؤه الحب والتقدير واحترام الآخرين، وسيادة التشاركية في أجواء من الإيجابية والصحة المنظمية، الأمر الذي يساعد على بروز حب العمل لدى العاملين، وانغراس أهداف مؤسستهم في هواجسهم، ويصبح النهوض بالمؤسسة وتطويرها هماً يعيشونه، ويفكرون فيه في جلّ أوقاتهم، بحيث يغلّبون مصلحة المؤسسة على مصالحهم، وأهداف العمل وغاياته على رغباتهم وحاجاتهم، ويتعاملون مع مؤسستهم وإنجازاتها من منطلق الميراث الأبوي، ويسود المؤسسة في ظل ذلك؛ التغيير المستمر القائم على الابتكار، والرغبة في التحديث، واستغلال القدرات والإمكانيات المتوفرة في سبيل النهوض بالفرد، وتأهيله وتنمية مواهبه، وإقامة عقد اجتماعي فاعل بين العاملين تنتفي فيه الفردية وتبرز فيه الجماعية، والعمل في ظل إدارتها، بحيث ينتفع الجميع من المصالح المتحققة، ويواجهون التشكيك وقلة الأمانة وغياب العدالة بالعمل المخلص وإنكار الذات.

وفي ظل ذلك يضحى السلوك المهني انعكاس حقيقي لتفاعل عوامل عديدة تظهر على الفرد في سلوكه تجاه عمله سواء كانت تلك العوامل متعلقة بالفرد نفسه؛ كالخبرة التي يكتسبها، أو المؤهل العلمي الذي يحصل عليه من جامعة أو كلية أو معهد، أو نوعه الاجتماعي سواء كان ذكراً أم أنثى، بكل ما يحمله ذلك النوع الاجتماعي من سمات وخصاص فسيولوجية أو سكولوجية أو سسيولوجية[5].

مشكلة البحث

تسعى أي مؤسسة تدقيق محاسبية إلى تحقيق أعلى مستويات الكفاءة في العمل والفاعلية في أداء العاملين لديها، بحيث تحرص على كل ما من شأنه أن يرفع من سوية العاملين، وبما يضمن مستوى عالٍ من التفاعل والاندماج، والمشاركة الفاعلة في تحقيق الواجبات والمهمات الموكولة إليهم، وبالنظر إلى شركات التدقيق الاردنية لاحظ الباحثون تفاوت في مستوى المبادئ والقيم الاخلاقية الواجب توافرها لدى العاملين لضمان حسن إنجاز أعمالهم وبطريقة تضمن أعلى درجات التفاعل والاندماج في وظائفهم، لذا كان من الأهمية بمكان البحث عن السلوك المهني في

ضوء معايير التدقيق الامريكية، بما يسهم في تأسيس قاعدة متينة للسلوك المهني في تلك المؤسسات، ولعل ما يؤكد ذلك نتائج دراسة كل من؛ المطيري (2012)، العبدلي (2012)، والراوي (2011).

اسئلة البحث

يسعى البحث إلى التعرف بمستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الأردنية في ضوء معايير التدقيق الامريكية/ المعايير الشخصية، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول**: ما مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الأردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها في ضوء معايير؛ التأهيل العلمي والعملي، والاستقلالية، وبذل العناية المهنية المعقولة؟
- **السؤال الثاني**: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

- إضافة معرفة جديدة في مجال السلوك المهني وسُبل تفعيلها.
- مساعدة القائمين على اتخاذ القرار والسياسات في الميدان المحاسبي على تهيئة بيئة النظام الاجتماعي داخل شركات التدقيق.
- توليد حالة من التناغمية في العمل لدى العاملين، وحُسن إدارتهم للشؤون الوظيفية التي يقومون بأعبائها، وضمان تحقيق أهداف مؤسسات التدقيق المحاسبية العامة بكفاءة وفاعلية.

مصطلحات البحث

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

- **السلوك المهني**: هو قيام الموظف بأداء واجباته الوظيفية بأمانة ونزاهة وموضوعية، والعمل باستمرار على تحقيق أهداف الجهة التي يعمل بها، وأن تكون ممارسته في حدود الصلاحيات المخولة له، وأن يؤدي عمله بحسن نية، متجرداً من سوء القصد أو الإهمال او مخالفة القانون، أو الضرر بالمصلحة العامة، لتحقيق مصلحة خاصة له أو للغير[6].

- **شركات التدقيق:** هي الشركات التي تقوم بمجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى إعطاء رأي مهني محايد بخصوص القضية المطروحة[7].

- **معايير التدقيق الأمريكية:** هي المعايير الصادرة عن المعهد الأمريكي للمحاسبين القانونيين وتقسم إلى؛ المعايير العامة، ومعايير العمل الميداني، والمعايير الخاصة بإعداد التقارير[8].

- **المعايير الشخصية:** هي المعايير التي تتعلق بشخصية المدقق والصفات التي يجب أن تتوافر فيه بحيث يصبح أهلا لتولي عملية التدقيق وتقسم هذه المعايير إلى؛ التأهيل العلمي والعملي، والاستقلالية، وبذل العناية المهنية المعقولة في جميع مراحل التدقيق[9].

حدود البحث

تضمن حدود البحث ما يلي:

- الحدود البشرية: المدققين العاملين في شركات التدقيق الأردنية.
- الحدود الزمانية: النصف الأول من عام 2020.
- الحددود المكانية: شركات التدقيق الأردنية.

الدراسات السابقة ذات الصلة

سيتضمن هذا الجزء عرضاً للدارسات السابقة التي تمّ الاطلاع عليها، العربية منها والأجنبية، مرتبة تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو الآتي:

قام تشين (2007, chen) بدراسة هدفت إلى استقصاء مدى وجود أثر قواعد السلوك المهني في نوعية أحكام المدققين في ظل المعيار الدولي (ISQCI) للرقابة على الجودة الصادر عام 2005، وتكونت عينة الدراسة من (115) مدقق قانوني، وأظهرت الدراسة وجود أثر ايجابي لقواعد سلوك المهني للمدقق على نوعية الاحكام التي يصدرها.

وهدفت دراسة البلداوي (2011) إلى التعرف بمدى اهتمام المدققين في الأردن بمصادر المعرفة وبقواعد سلوك المهني ومستوى العلاقة بينهما، وشملت عينة الدراسة (48) مدققاً قانونياً، وخلصت الدراسة إلى اتسام الاتجاه العام للعلاقات بين مصادر المعرفة واخلاقيات المهنة بالإيجابية، رغم الاختلاف في المعنويات، كما أظهرت الدراسة وجود تأثير ذي دلالة معنوية بين مصادر المعرفة والالتزام بقواعد السلوك المهني للمدققين في الأردن.

كما أجرى الراوي (2011) دراسة هدفت إلى استخدام منهج six sigma في ضبط جودة التدقيق الداخلي في المستشفيات الخاصة الحائزة على جودة الجودة والتميز في محافظة عمان،

وتكونت عينة الدراسة من (67) عاملاً في اقسام الجودة والتدقيق الداخلي وتوصلت الدراسة إلى أن النستشفيات تعمل ضمن المستوى الثالث لـ six sigma لكل من معيار دعم القيادة العليا، والتحسين المستمر، والعمليات والأنظمة.

وقام المطيري (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف بأثر قواعد سلوك وآداب مهنة التدقيق على جودة عملية التدقيق في الشركات الصناعية الكويتية، وتكونت عينة الدراسة من (72) مستجيباً، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير للموضوعية، والاستقلالية، والمصداقية، والسرية، والكفاءة المهنية على جودة عملية التدقيق من وجهة نظر المستجيبين في الشركات الصناعية الكويتية.

وأجرى العبدلي(2012) دراسة هدفت إلى قياس أثر تطبيق الحاكمية المؤسسية في جودة عملية التدقيق الداخلي في الشركات الصناعية المدرجة في سوق الكويت للأوراق المالية، وتكونت عينة الدراسة من (114) مستجيباً من المديرين الماليين، ورؤساء أقسام المحاسبة، ومدراء التدقيق الداخلي، والعاملين، واقسام المحاسبة في الشركات الصناعية.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها

تمت الإفادة من الدراسات السابقة في معرفة المنهجية المناسبة والعمليات الإحصائية، والتعرف من خلاله على الإطار النظري لموضوعات ومتغيرات الدراسة، وفي بناء أداة البحث لا سيما دراسة الراوي (2011)، ودراسة العبدلي (2012)، ودراسة البلداوي (2011) ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استعراض مفاهيم السلوك المهني والتدقيق المحاسبي، وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة وخصوصاً دراسة كل من؛ البلداوي (2011)، والمطيري (2012) في بعض متغيرات الدراسة كالاستقلالية، والتأهيل العلمي والعملي، إلا أنها تميزت عن تلك الدراسات في تركيزها على المدققين العاملين في شركات التدقيق الأردنية، بالإضافة إلى تركيزها على متغيرات لم تتطرق إليها الدراسات السابقة.

منهجية البحث: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف البحث.

عينة البحث: تكونت عينة البحث عدداً من المدققين العاملين في شركات التدقيق الأردنية، وعددهم (25) مدققاً، والجدول (1) يبين توزع عينة البحث حسب متغيرات البحث.

الجدول (1): توزع العينة حسب متغيرات البحث

المتغيرات	المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	18	25
	أنثى	12	
المؤهل العلمي	دراسات عليا	8	25
	بكالوريوس	13	
	دبلوم	2	
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	19	25
	أكثر من خمس سنوات	6	

أداة البحث:

تم تطوير أداة البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، وبعض الدراسات السابقة مثل؛ دراسة المطيري (2012)، ودراسة البلداوي (2011)، من أجل تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته. وقد تكونت أداة البحث بصورتها النهائية من (17) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وهي: مجال التأهيل العلمي والعملي وتكون من خمس فقرات، ومجال الاستقلالية وتكون من سبع فقرات، ومجال بذل العناية المهنية المعقولة وتكون من خمس فقرات.

وللتحقق من صدق الأداة تم اعتماد الصدق الظاهري من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، حيث آلت عدد فقراتها إلى (17) فقرة.

وللتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أداة الدراسة حسب المجالات، والجدول (2) يبين معاملات ثبات مجالات الأداة:

الجدول (2): معاملات الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لمجالات اداة البحث

الرقم	المجال	كرونباخ ألفا
1	التأهيل العملي والعملي	0.90
2	الاستقلالية	0.89
3	بذل العناية المهنية المعقولة	0.87

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الثبات جاءت مقبولة، وللحكم على مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية في ضوء معايير التدقيق الارميكية/ المعايير الشخصية، تم

اعتماد المقياس الآتي: درجة توافر منخفضة (2.33 فأقل)، ودرجة توافر متوسطة (2.34-3.67)، ودرجة توافر مرتفعة (3.68 فأكثر).

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها في ضوء متغيرات التأهيل العلمي والعملي، والاستقلالية، وبذل العناية المهنية المعقولة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول (3) يظهر ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية من وجهة نظر المدققين العاملين فيها في ضوء معايير التدقيق الامريكية/ المعايير الشخصية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	التأهيل العلمي والعملي	3.68	0.90	1	مرتفعة
2	الاستقلالية	3.57	0.89	2	متوسطة
3	بذل العناية المهنية المعقولة	3.32	1.03	3	متوسطة
الدرجة الكلية		3.54	0.92	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية في ضوء معايير التدقيق الامريكية جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.54) وانحراف معياري (0.92)، وقد جاءت المجالات متوسطة باستثناء مجال التأهيل العلمي والعملي. وجاء في الرتبة الأولى مجال التأهيل العلمي والعملي، بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.90)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال بذل العناية المهنية المعقولة بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.03) أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. **مجال التأهيل العلمي والعملي**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لفقرات هذا المجال، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة في مجال التأهيل العلمي والعملي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
2	الحرص على توافر المؤهلات العلمية لدى المدققين	3.86	0.82	1	مرتفعة
4	الاهتمام بتوفر مستوى عال من التأهيل لدى المدققين	3.84	1.01	2	مرتفعة
3	الحرص على التدريب أثناء الخدمة لدى المدققين	3.81	0.86	3	مرتفعة
1	الحرص على اجتياز امتحان التشريعات الاردنية ذات العلاقة بالمهنة	3.77	0.92	4	مرتفعة
5	الحرص على توفير الاعداد المستمر لدى المدققين	3.72	1.00	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.68	0.90	مرتفعة	

يلاحظ في الجدول (4) أن مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية في ضوء مجال التأهيل العلمي والعملي قد جاء معظمه مرتفع إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.68) وانحراف معياري (0.57)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.86– 3.65)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) والتي تنص على "الحرص على توافر المؤهلات العلمية لدى المدققين"، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) والتي تنص على "الحرص على توفير الاعداد المستمر لدى المدققين"، وقد يعود ذلك المستوى المتقدم الذي تتمتع به ادارات شركات التدقيق الاردنية من النضج الوظيفي النابع من مقدرتهم على الإنجاز وتحمل المسؤولية مما انعكس ذلك وبشكل إيجابي على حسن استثمار ما توفر لها من موارد بشرية وقدرتها على اجتذاب القوى البشرية المطلوبة والعمل على الحفاظ عليهم وتطويرهم الأمر الذي قد يولد الإيمان العميق لدى إدارة الشركة بضرورة الاعتماد على المدققين العاملين واشراكهم في السلوك العملي والواجبات المتعلقة بالشركة وضمن هالة من الثقة والمودة والالفة.

2. **مجال الاستقلالية**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات هذا المجال، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التوافر لمجال الاستقلالية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
3	تتوفر الاحاطة بشروط التعيين	3.63	1.10	1	متوسطة
5	الحرص على العمل على عدم تضارب المصالح	3.60	1.06	2	متوسطة
2	يتم رعاية الحياد الظاهري والحقيقي	3.60	1.06	2	متوسطة
4	يتم عزل المدقق من قبل الجهة التي عينته	3.57	1.10	4	متوسطة
1	العلم بمحددات تقديم الاستشارات وخدمات التخطيط المالي	3.54	1.05	5	متوسطة
6	مراعاة الحظر القانوني للقيام ببعض الاعمال	3.52	1.09	6	متوسطة
7	الالتزام بعدم الجمع بين وظيفة تحضير القوائم المالية وتصديقها	3.51	1.09	7	متوسطة
الدرجة الكلية		3.57	0.89	متوسطة	

يبين الجدول (5) أن مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية في مجال الاستقلالية جاء متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.57) وانحراف معياري (0.89)، وقد جاءت جميع فقرات المجال متوسطة. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) والتي تنص على "تتوفر الاحاطة بشروط التعيين"، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (11) والتي تنص على "الالتزام بعدم الجمع بين وظيفة تحضير القوائم المالية وتصديقها"، وقد يعود ذلك إلى ضعف مقدرة إدارات شركات التدقيق على ضمان الاستقلالية، أو قد يعود الى ضعف ثقة المدققين بإدارتهم، او قد يعزى ذلك إلى توفر ضعف قدرة ادارات شركات التدقيق على حشد جهود المدققين لتحقيق الاهداف المشتركة.

3. **مجال بذل العناية المهنية المعقولة**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التوافر، لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التوافر في مجال بذل العناية المهنية المعقولة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يتاح لي المشاركة الفاعلة في اجتماعات الشركة	3.58	1.21	1	متوسطة
3	تتميز إدارة الشركة بإيجابية الرقابة المنطلقة من ثقتها بالمدققين العاملين	3.52	1.15	2	متوسطة
2	يخضع المدققون العاملون لنفس المعايير عند التقييم	3.45	1.35	3	متوسطة
4	يتاح لي المشاركة في عملية التطوير القائمة	3.37	1.01	4	متوسطة
5	يتاح لي المشاركة في (الدورات والمؤتمرات والندوات)	3.29	1.07	5	متوسطة
الدرجة الكلية		3.32	1.03	متوسطة	

يلاحظ في الجدول (6) أن مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية في ضوء مجال بذل العناية المهنية المعقولة جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.32) وانحراف معياري (1.03)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.58– 3.29)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) والتي تنص على "يتاح لي المشاركة الفاعلة في اجتماعات الشركة"، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) والتي تنص على "يتاح لي المشاركة في (الدورات والمؤتمرات والندوات)"، وقد يعود ذلك إلى ضعف مقدرة إدارة الشركة فضلاً عن العاملين في التعبير عن مدى تقديرهم بالمهمات والأعباء الملقاة على عاتق المدققين أنفسهم، كما قد يعود ذلك إلى إيمان إدارة الشركة بنظم العناية المهنية المتوفرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى السلوك المهني في شركات التدقيق الاردنية في ضوء بعض معايير التدقيق الامريكية / المعايير الشخصية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

أ. **متغير الجنس**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير الجنس، ويظهر الجدول (7) ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأهيل العلمي والعملي	أنثى	12	3.79	0.74	2.441	**0.004
	ذكر	18	3.64	0.82		
	المجموع	25	3.74	0.79		
الاستقلالية	أنثى	12	3.57	0.88	0.862	0.372
	ذكر	18	3.49	0.90		
	المجموع	25	3.52	0.89		
بذل العناية المهنية المعقولة	أنثى	12	3.38	1.04	1.141	**0.030
	ذكر	18	3.14	0.96		
	المجموع	25	3.37	1.01		
الدرجة الكلية	أنثى	12	3.62	0.80	1.639	**0.009
	ذكر	18	3.39	0.81		
	المجموع	25	3.51	1.67		

** الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق اختبار t- test، إذ تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير الجنس استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.639) وبمستوى دلالة (0.009)، حيث كان الفرق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطاتهم

الحسابية، وقد يعزى ذلك إلى حس الرجل العالي المنطلق من خوفه على مصدر رزقه الأمر الذي يحتم عليه الاهتمام بالمعايير الشخصية والمتمثلة بالتأهيل العلمي والعملي، والحرص على أن يجد نفسه في مؤسسة تتضح فيها قيم ومبادئ العمل الجاد والمخلص، والاعتناء به بشكل كبير، والعمل على حسن ادارة السلوك العملي، وتنظيم الواجبات المناطة به، وتوفير كل ما من شأنه أن يرفع من سوية العاملين معه، والسعي لتنميتهم وتأهيلهم، فإدارة الرجل لا تقتصر على تسيير شؤون الشركة فحسب، وإنما تتفاعل مع العاملين بحيث يتلمس احتياجاتهم ويحنو عليهم كما أن العناية المهنية تستوجب التجديد والتطوير واضفاء الصبغة الحيوية، ومد جوانب العمل بالروح، ولعل ذلك يلقى صدى عند الرجل أكثر من المرأة بحكم تفاعله المستمر في جميع مستويات الشركة، كما أظهرت النتائج؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمجال (الاستقلالية)، وقد يعود ذلك سيادة درجة عالية من التفاعلية والتناغمية بين العاملين (المدققين) وادارتهم.

ب. **متغير سنوات الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأهيل العلمي والعملي	خمس سنوات فأقل	19	3.69	0.74	-1.673	0.074
	أكثر من خمس سنوات	6	3.82	0.83		
	المجموع	25	3.78	0.80		
الاستقلالية	خمس سنوات فأقل	19	3.41	0.93	-3.428	**0.013
	أكثر من خمس سنوات	6	3.64	0.89		
	المجموع	25	3.56	0.92		
بذل العناية المهنية المعقولة	خمس سنوات فأقل	19	3.25	1.05	0.069	0.841
	أكثر من خمس سنوات	6	3.21	0.97		
	المجموع	25	3.22	1.00		
الدرجة الكلية	خمس سنوات فأقل	19	3.50	1.66	-1.272	0.202
	أكثر من خمس سنوات	6	3.61	1.68		
	المجموع	25	3.56	1.65		

** الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) تم تطبيق اختبار t- test، إذ تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.272-) وبمستوى دلالة (0.202) إذ كان الفرق لصالح من بلغت سنوات خبرتهم أكثر من خمس سنوات بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية، وقد يُعزى ذلك إلى نمط الإدارة السائد والذي يتسم بالديمقراطية والتشاورية، الأمر الذي انعكس على ارتفاع مستوى السلوك المهني ممن بلغت سنوات خبرتهم أكثر من خمس سنوات في المشاركة في توجيه الإرشادات العامة والتفصيلية، وإصدار الأوامر التي تعكس الممارسة الفعلية للسلطة الإدارية، بالإضافة إلى ديمومة التفاعل بين هذه الفئة من العاملين؛ على اعتبار أن مهامهم تتقاطع فيما بينها، الأمر الذي فرض عليهم تجنب التعقيد في التفاعل والتكاتف مع بعضهم البعض من جانب، ومع إدارة الشركة من جانب اخر، الأمر الذي يجعل إدارة الشركة أكثر اطلاعاً بمستوى الصعوبات والعوائق التي يتعرض لها العاملون، وبالتالي توفير المزيد من الاهتمام بشؤونهم، وتوفير القدر الكبير من الإمكانيات، والعمل على تنميتهم، وتطويرهم، وتحفيزهم، ومكافأة جهودهم، والارتقاء بمستوى معيشتهم.

ج. **متغير المؤهل العلمي**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأهيل العلمي والعملي	دراسات عليا	8	3.79	0.55
	بكالوريوس	13	3.88	0.82
	دبلوم	2	3.76	0.79
	المجموع	25	3.76	0.76
الاستقلالية	دراسات عليا	8	3.54	0.85
	بكالوريوس	13	3.68	0.86
	دبلوم	2	3.59	0.90
	المجموع	25	3.73	0.87
بذل العناية المهنية المعقولة	دراسات عليا	8	3.31	1.10
	بكالوريوس	13	3.46	1.00
	دبلوم	2	3.22	0.89
	المجموع	25	3.32	1.02

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دراسات عليا	8	3.58	1.61
	بكالوريوس	13	3.67	1.70
	دبلوم	2	3.52	1.62
	المجموع	25	3.58	1.48

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل ممن هم في فئة (البكالوريوس) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.67)، وجاء ممن هم في فئة (الدراسات عليا) بالرتبة الثانية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58)، وفي الرتبة الأخيرة جاء ممن هم في فئة (الدبلوم) إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.52)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه قد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التأهيل العلمي والعملي	بين المجموعات	1.761	3	0.681	1.015	0.289
	داخل المجموعات	203.447	349	0.552		
	المجموع	313.241	352			
الاستقلالية	بين المجموعات	1.784	3	0.765	0.504	0.332
	داخل المجموعات	290.198	349	0.831		
	المجموع	292.493	352			
بذل العناية المهنية المعقولة	بين المجموعات	4.069	3	1.290	1.446	0.286
	داخل المجموعات	321.207	349	0.688		
	المجموع	327.275	352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.076	3	0.376	0.823	0.58
	داخل المجموعات	384.157	349	0.341		
	المجموع		352			

** الفرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05)، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت 0.823 وبمستوى دلالة (0.58)، وكذلك في معظم المجالات، وقد يعود ذلك إلى اهتمام المدققين العاملين بالتأهيل العملي والعلمي، والحرص على تجنب الازدحام داخل المنظمة الواحدة، وحب التفاعل والمشاركة في السلوك الوظيفي السائد بما يلبي طموحاتهم، ويساعدهم على تطوير قدراتهم وامكانياتهم، بحيث يتمكنوا من تحقيق آمالهم وتوقعاتهم المهنية، وقد جاءت الفروق لصالح المدققين ممن هم بفئة البكالوريوس عند مقارنتهم بالمدققين ممن هم بفئة الدبلوم في مجال التأهيل العلمي والعملي، ولصالح المدققين ممن هم بفئة البكالوريوس عند مقارنتهم بالمدققين ممن هم بفئة دبلوم في مجال الاستقلالية، ولصالح المدققين ممن هم بفئة البكالوريوس عند مقارنتهم مع المدققين ممن هم بفئة الدبلوم في مجال بذل العناية المهنية المعقولة، ولمعرفة عائدية الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في المجالات تم استخدام اختبار شيفيه للفروق وكما هو موضح في الجدول (11).

الجدول (11): اختبار شيفيه للفروق البعدية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم متوسط
		3.59	3.68	3.52
دراسات عليا	3.59	-	0.952	0.934
بكالوريوس	3.68	0.952	-	0.387
دبلوم	3.52	0.934	0.387	-

الفرق دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (11) أن الفرق جاء: لصالح فئة المدققين ممن هم بفئة (البكالوريوس) عند مقارنتهم مع المدققين ممن هم بفئة (الدبلوم).

خاتمة

يشكل السلوك المهني مؤشراً مهماً على نجاح المنظمة باعتباره المرآة التي تعكس جملة المهارات والمعارف المتوفرة لدى العاملين والتي يتم توظيفها لضمان تحقيق الاهداف والغايات المرجوة، من هنا لا بد أن تولي إدارات المنظمات وعلى رأسها تلك التي تعنى بشؤون التدقيق المحاسبي الأهمية البالغة بالسلوك المهني، بحيث تراعي التأهيل العلمي والعملي لمؤظفيها، وتولي الاستقلالية لدى المدقق أهمية كبيرة، وتبذل العناية المهنية المعقولة في سبيل تحقيق الكفاءة في العمل والفاعلية في الأداء،بالاضافة الى أهمية التركيز على إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في توجيه الاعمال والمهمات بشكل فاعل، والعمل على تنميتهم وتدريبهم وتاهيلهم.

الهوامش

1- علي أحمد الذنيبات، تدقيق الحسابات في ضوء المعايير الدولية، عمان، دار وائل للنشر، 2015، ص 49.

2- أحمد محمد جمعة، المدخل الى التدقيق الحديث، ط2، عمان، دار صفاء للنشر، 2005، ص 114.

3- عبدو سليم حمادة، دور المراجعة الداخلية في رفع كفاءة المعلومات المحاسبية في بيئة الحاسوب، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية، 2002، ص 62.

4- احمد قايد نور الدين، التدقيق المحاسبي وفقاً للمعايير الدولية، بيروت، دار الكتب الحديثة، 2018، ص 86.

5- الاتحاد الدولي للمحاسبين القانونيينIFAC، معايير التدقيق الدولية، عمان، المجمع العربي للمحاسبين القانونيين، 2014، ص 25.

6- محمود سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال، عمان، دار وائل للنشر، 2011، ص 17.

7- صلاح علي احمد، تدقيق الحسابات مدخل معاصر وفقا لمعايير التدقيق الدولية، القاهرة، مكتبة مدبولي، 2015، ص 256.

8- احمد سمير حجازي، المحاسبة الحكومية، عمان، دار الشروق، 2011، ص 56.

9- سعد فؤاد حبابة، اصول تدقيق الحسابات، القاهرة، دار المحتسب للنشر، 2017، ص 157.

قائمة المصادر والمراجع:

البلداوي، نزار (2011). مستوى العلاقة بين مصادر المعرفة والسلوك المهني للمدقق: دراسة لآراء مدققي الحسابات في الاردن، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، 14(2)، 117-152.

الراوي، سينا (2011). **استخدام منهج سيجما ستة في ضبط جودة التدقيق الداخلي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

العبدلي، محمد (2012). **أثر تطبيق الحاكمية المؤسسية على جودة التدقيق الداخلي في الشركات الصناعية المدرجة في سوق الكويت للأوراق المالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

المطيري، عبد الرحمن مخلد (2012). **قواعد سلوك وآداب مهنة التدقيق وأثرها على جودة عملية التدقيق في الشركات الصناعية الكويتية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

English References:

Chen, laiang (2007). The impact of code of ethics and experience on auditor judgments, *Managerial Auditing Journal*,6(22), 566-589.

الرّقابة القضائيّة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة في النّظامين القانونيين الأردني والعراقي

هبة عبد المطلب الفضلي* ومحمد بن طريف**

تاريخ الاستلام 2021/2/8 تاريخ القبول 2021/5/23

ملخص

إن الأنظمة التنفيذيّة بوصفها قواعد عامة مجردة صادرة عن السلطة التنفيذيّة وفقًا لأحكام القانون تطبق على طائفة معينة من الأفراد، فهي تخضع لرقابة القضاء الإداري ورقابة القضاء الدّستوري، وذلك يشكل باعتقادنا ازدواجيّة في الرّقابة، خاصة أن القضاء الدّستوري عندما يفحص دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة، فإنه يبحث في عيوب المشروعيّة القانونيّة، وهذا ما اتضح لنا من خلال الأحكام القضائيّة المفصلة في هذا البحث، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدّراسة لتسليط الضوء على الموضوعات المتمثلة بماهيّة الأنظمة التنفيذيّة، بما في ذلك القوة القانونيّة لها، وهل تعدّ أعمالًا تشريعيّة أم أنّها لا تعدو أن تكون أعمالًا إداريّة؟ والكيفيّة التي يُمارس فيها كلٌ من القضاء الدّستوري والقضاء الإداري لرقابتهما على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة وصولًا إلى حجيّة الحكم الصادر بنتيجة الرّقابتين، وأثره، بهدف الوقوف على ما يعتري النّصوص القانونيّة والأحكام القضائيّة الحديثة من قصور فيما يتعلق بموضوع الدّراسة.

الكلمات المفتاحية: الأنظمة التنفيذيّة، الطعن بعدم الدّستوريّة، دعوى الإلغاء.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* باحثة. Email: lafta1972@yahoo.com

* أستاذ مساعد، جامعة عمّان العربيّة، الأردن. Email: mohammadbintreef@yahoo.com

The Judicial Control on the Legitimacy of Executive Regulations in the Jordanian and Iraqi Legal Systems

Hiba A. Al Fadhli, *Researcher.*

Mohammed Ben Tareef, *Assistant Professor, Amman Arab University, Jordan.*

Abstract

The executive regulations, as abstract general rules issued by the executive authority in accordance with the provisions of the law, are applied to a specific group of individuals, as they are subject to the control of the administrative jurisdiction as well as the control of the constitutional jurisdiction. We believe this has created a sense of duality through the special supervision and when the constitutional jurisdiction examines the constitutionality of executive regulations, it examines the defects in the legal legality of the jurisdictional laws. This was evident through the detailed judicial regulations in this research. On this basis, this study tries to shed light on the executive regulations, including their legal force, and whether they are considered legislative acts or just administrative acts. In addition to the manner in which both the constitutional jurisdiction and the administrative jurisdiction exercise their control over the legality of the executive regulations up to the authority of the sentence issued as a result of the two controls and its effect in order to determine the deficiencies in the legal texts and modern jurisdictional rulings with regard to the subject of the study.

Keywords: Executive regulations; Challenge unconstitutionality; Cancellation lawsuit.

المقدّمة

تتعاون السلطات الثلاث في أي دولة من خلال الفصل المرن بين السلطات، حيث تُصدر السلطة التشريعيّة القوانين التي تنظم أعمال الدّولة بشكل عام، في حين تمارس السلطة التنفيذيّة أعمال النّشاط الإداري، وتنفيذ أحكام القوانين كإصدار الأنظمة التي يسهل تنفيذها، ويقتصر دور السلطة القضائيّة على البتّ في النّزاعات التي قد تنشأ في المجتمع وفقًا لأحكام التشريعات النّافذة، ولضمان مبدأ المشروعيّة لا بدّ من أن تكون هناك رقابة قضائيّة على الأنظمة التنفيذيّة التي تصدرها السلطة التنفيذيّة حتى لا تتغول على السلطة التشريعيّة وتسيطر عليها، وتتحيف السلطة القضائيّة وتنتقص من استقلالها، والدّواء النّاجع لهذا الحال هو العمل على تقوية السلطة القضائيّة، فهي أقرب السلطات الثلاث إلى الإصلاح[1]، وعلى الرّغم من أنّ الأنظمة التنفيذيّة تصدر بموجب أحكام القوانين، إلّا أنّ التعديلات الدّستوريّة التي حصلت في العراق والأردن، تارة تساويها مع القوانين في إخضاعها لرقابة القضاء الدّستوري، وتارة تساويها بالقرارات الإداريّة

فتخضعها لرقابة القضاء الإداري، وبسبب الاختلاف حول تحديد الطبيعة القانونيّة لهذه الأنظمة أصبح هناك اختلاف في طبيعة الرّقابة القضائيّة عليها، فمورست الرّقابة الدّستوريّة على تلك الأنظمة، فضلًا عن رقابة القضاء الإداري.

أهميّة البحث

تتجسد أهميّة الدّراسة في البحث بمدى اتفاق الأنظمة التنفيذيّة مع الدّستور، فتشكّل رقابة دستوريّة، ومدى اتفاقها مع القانون فتشكّل رقابة شرعيّة قانونيّة، وبيان كيفيّة فحص دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة من قبل القضاء الدّستوري مقارنة بفحص مشروعيتها من قبل القضاء الإداري الذي يختص بالنّظر في مخالفة الأنظمة التنفيذيّة للقوانين الصادرة بمقتضاه.

إشكاليّة البحث

تتمثل مشكلة البحث بالجدل حول الرّقابة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة، فقد أخضعها المشرع العراقي والأردني لرقابة القضاءين: الدّستوري والإداري، ففي الأردن يمارس القضاء الدّستوري رقابته على الأنظمة من خلال منطوق المادة (4) من قانون المحكمة الدّستوريّة رقم 15 لسنة 2012، أمّا القضاء الإداري فيمارس رقابته على الأنظمة التنفيذيّة من خلال منطوق المادة (5/أ/6) من قانون القضاء الإداري رقم 27 لسنة 2014. كما بيّن المشرع العراقي أنّ للقضاء الإداري ممارسة تلك الرّقابة بموجب المادة (7 / رابعًا) من قانون التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة رقم17 لسنة 2013، وللقضاء الدّستوري أن يمارس الرّقابة على الأنظمة التنفيذيّة بموجب المادة (4) من قانون المحكمة الاتحاديّة العليا رقم 30 لسنة 2005.

وبناءً على ذلك تنطلق الدّراسة من تساؤل رئيس يتمثل في معرفة طبيعة الرّقابة القضائيّة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة في النّظم القانونيّة المطبقة في العراق والأردن، وفي إطار هذا التساؤل نورد الأسئلة الفرعيّة الآتية:

- ما المقصود بالأنظمة التنفيذيّة؟ وما أساسها القانوني؟ والقوة القانونيّة لها؟
- كيف يمارس القضاء الدّستوري رقابته على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة؟ وما حجيّة الحكم الصادر بنتيجة الرّقابة، وأثره؟
- كيف يمارس القضاء الإداري رقابته على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة؟ وما حجيّة الحكم الصادر بنتيجة هذه الرّقابة، وأثره؟

منهج البحث

سوف نتناول موضوع البحث من خلال تحليل القواعد الواردة في النّصوص القانونيّة، ووصفها، ومقارنتها، والأحكام القضائيّة ذات الصلة بالموضوع، وذلك في الدّول محل الدّراسة.

خطة البحث

المبحث الأول: ماهيّة الأنظمة التنفيذيّة.

المبحث الثاني: رقابة القضاء الدّستوري على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة.

المبحث الثالث: رقابة القضاء الإداري على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة.

المبحث الأول: ماهيّة الأنظمة التنفيذيّة

الأنظمة الإداريّة إمّا أن تكون صادرة وفقًا لأحكام الدّستور فتدعى أنظمة مستقلة، أو وفقًا لأحكام القانون فتُدعى أنظمة تنفيذيّة (وهي موضوع بحثنا)، تختلف التسميات الواردة في التشريعات بخصوص الأنظمة الإداريّة حسب النّظام القانوني المطبق في كلّ دولة من الدّول، كما تعدّدت التسميات التي أطلقها الفقهاء؛ فقد استخدم غالبيّة الفقه الأردني مصطلح الأنظمة الإداريّة[2] في حين أطلق عليها جانب من الفقه العراقي تسمية القرارات الإداريّة التنظيميّة[3]، لذلك سنتناول في هذا المبحث التعريفات التي أوردها الفقهاء بصدد الأنظمة التنفيذيّة وخصائصها (المطلب الأول)، والأساس القانوني للأنظمة التنفيذيّة والقوة القانونيّة لها (المطلب الثاني)

المطلب الأول: تعريف الأنظمة التنفيذيّة وخصائصها

الفرع الأول: تعريف الأنظمة التنفيذيّة

عرفت الأنظمة التنفيذيّة بأنّها قرارات إداريّة تنظيميّة تصدر عن السلطة الإداريّة في حدود اختصاصها المحدد في القانون تنطبق على طائفة معينة من الأفراد دون تحديد لشخصيّة المخاطب، وذلك على عكس القرارات الفرديّة التي تخاطب فردًا أو أفرادًا محددين بذواتهم[4].

وعرفت بأنها القرارات التنظيميّة التي تتضمن قواعد عامة تعالج الجزئيات والتفصيلات التي تضع قواعد التشريع موضع التنفيذ، فالقانون يقتصر على المبادئ الرّئيسة ويترك التفاصيل والجزئيات للوائح التنفيذيّة التي هي أقدر على شرح ما أوجزه القانون[5]. وتعرف بأنها الأنظمة التي تأتي بالقواعد التفصيليّة تيسيرًا لتنفيذ القانون[6]. وعرفها جانب من الفقه بأنها القرارات التي تصدرها الإدارة بغرض وضع القانون موضع التنفيذ، وهي تتقيد بالقانون وتتبعه، ولا تملك أن تعدل فيه أو تضيف إليه أو تعطل تنفيذه[7]. وفي ضوء التعريفات الفقهيّة المتعددة بصدد الأنظمة

التنفيذيّة، يتضح أنه لا يوجد تعريف جامع مانع. فمنهم من عرفها على أنها قرارات إداريّة اعتدادًا بالمعيار الشكلي وإغفال الجانب الموضوعي لكونها صادرة عن السلطة التنفيذيّة، ومنهم من راعى الجانب الموضوعي فقط. لذلك بإمكاننا أن نعرفها بأنها قرارات إداريّة صادرة عن السلطة التنفيذيّة تسهيلًا لتنفيذ أحكام القانون طبقًا للمعيار الشكلي متضمنة قواعد عامة مجردة تطبق على عدد غير محدد من الأفراد أو الجماعات طبقًا للمعيار الموضوعي.

الفرع الثاني: خصائص الأنظمة التنفيذيّة

تتصف الأنظمة الإداريّة بمجموعة من الخصائص، أهمها:

1. العموميّة والتجريد

إن الأنظمة الإداريّة بما تتضمنه من قواعد قانونيّة تتسم بطابع العموميّة والتجريد، وتلتزم جهة الإدارة بمراعاتها في التطبيق حتى على الحالات الفرديّة، وإن أي تعديل أو إلغاء يطرأ على هذه الأنظمة يكون بنظام مماثل، خاصة أن المراكز القانونيّة التي تنشأ بموجب الأنظمة هي مراكز عامة أي بمعنى إن الأنظمة تنطبق على أشخاص معينة بأوصافهم لا بذواتهم[8].

2. عدم الشخصيّة

عدم الشخصيّة هو عنصر يتطابق في معظم الحالات مع عموميّة القاعدة، حيث إن بعض الفقهاء الفرنسيين يبرزون هذا العنصر بعدّه عنصرًا مستقلًا عن العموميّة، ويعبرون عن ذلك بأن العموميّة قد لا تنطبق تمامًا مع عدم الشخصيّة، ولأن هناك من الأنظمة ما لا يقبل التطبيق سوى على عدد محدّد من النّاس، فإن هذه الأنظمة وإن كانت غير عامّة إلّا أنّها تبقى مع ذلك غير شخصيّة[9].

3. الأنظمة تصدر عن السلطة التنفيذيّة

تصدر الأنظمة من حيث الشكل عن السلطة التنفيذيّة في الدّولة في حدود اختصاصها المحدد في الدّستور أو القانون، وتتضمن من النّاحية الموضوعيّة قواعد عامة مجردة تنطبق على عدد غير محدد من الأشخاص، فهي تصدر عن السلطة التنفيذيّة بخلاف القانون الذي يصدر عن السلطة التشريعيّة، مما يترتب على ذلك من اعتبار الأنظمة في مرتبة أدنى من مرتبة القانون[10].

4. مجال الأنظمة الإداريّة أضيق من القانون

السلطة التشريعيّة تملك حريّة أكبر في وضع القوانين بوصفها ممثلة لإرادة الشعب، ولا يخرج عن سلطتها إلا ما يستبعده الدّستور صراحة، وترتيبًا على ذلك فإن السلطة التنفيذيّة عندما

تصدر أنظمة إداريّة يعدّ ذلك اختصاصًا مقيّدًا بكل ما ورد في القانون أو الدّستور من قيود وحدود[11].

5. إنّ الأنظمة تتصف بالإلزام وتحدث آثارًا قانونيّة عامة وموضوعيّة

لا شكّ في أنّ الأنظمة الإداريّة تتصف بالإلزام بعدّها عملًا قانونيًّا يعبر عن إرادة الإدارة في إحداث أثر قانوني أو تعديل في المراكز القانونيّة[12]، وهي تشترك بهذه الخصيصة مع القرارات الإداريّة الفرديّة، ولكن يكمن الاختلاف في أنّ الآثار تتصف بأنّها عامة وموضوعيّة.

المطلب الثاني: الأساس القانوني للأنظمة التنفيذيّة والقوة القانونيّة لها

الفرع الأول: الأساس القانوني للأنظمة التنفيذيّة

الأساس القانوني للأنظمة التنفيذيّة في الأردن، هو نص المادة (31) من الدّستور: "الملك يصدق على القوانين ويصدرها ويأمر بوضع الأنظمة اللازمة لتنفيذها بشرط أن لا تتضمن ما يخالف أحكامها" وبناءً على ذلك فإن الأنظمة التنفيذيّة يجب أن تصدر تطبيقًا للقانون، ولا يمكن أن تخالفه أو تلغيه أو تعدله.

بما أن إصدار الأنظمة التنفيذيّة يعود لمجلس الوزراء بموافقة الملك، أي تستمد السلطة التنفيذيّة صلاحياتها في إصدار تلك الأنظمة من الدّستور، ويرد في القانون نصُّ مفاده أن لمجلس الوزراء بموافقة الملك أن يضع أنظمة لتنفيذ أحكام القانون، فإن مثل هذا النّص لا يمنح السلطة التنفيذيّة حقًا جديدًا، فهو ترديد للصلاحيّة التي تملكها السلطة التنفيذيّة بموجب أحكام الدّستور[13].

وفي العراق، يختص مجلس الوزراء بإصدار الأنظمة التنفيذيّة وفقًا للمادة (80) من الدّستور النّافذ التي نصت: "أن يمارس مجلس الوزراء الصلاحيات الآتية: ثالثًا / إصدار الأنظمة والتعليمات والقرارات بهدف تنفيذ القوانين". وقد أشار قانون مجلس الوزراء رقم 20 لسنة 1991 المادة (4) منه إلى: "يمارس مجلس الوزراء الصلاحيات الآتية: ثانيًا / إعداد مشروعات الأنظمة وإصدارها"[14]. إن السلطة التشريعيّة في العراق تحتكر النّطاق التشريعي، حيث أشارت المادة 61 – أولًا من الدّستور إلى اختصاص البرلمان بتشريع القوانين الاتحاديّة، وتقتصر مهام مجلس الوزراء على إصدار أنظمة لتسهيل تنفيذ القوانين فقط وفقًا للمادة 80/ ثالثًا من الدّستور. إذ ليس من حق مجلس الوزراء أن يصدر أنظمة مستقلة بخلاف مجلس الوزراء في الأردن الذي له صلاحيّة ذلك[15].

أما على مستوى المحافظات في العراق، فقد بين قانون المحافظات غير المنتظمة في إقليم رقم 21 لسنة 2008 الصادر استنادًا إلى المادة 122/ ثانيًا من الدّستور في المادة (7) بأن "يختص مجلس المحافظة بما يلي:

ثالثًا: إصدار التشريعات المحليّة والأنظمة والتعليمات لتنظيم الشؤون الإداريّة والماليّة بما يمكنها من إدارة شؤونها على وفق مبدأ اللا مركزيّة الإداريّة وبما لا يتعارض مع الدّستور والقوانين الاتحاديّة" ومن خلال الرّأي الذي أبدته المحكمة الاتحاديّة بخصوص الاستفسار الذي قدمه مجلس محافظة النّجف عن إمكانيّة إصدار قرارات خاصة بفرض وجباية وإنفاق الرّسوم والغرامات الضمنيّة، فإن المحكمة أبدت رأيها بالإيجاب المتضمن صلاحيّة المحافظات إصدار أنظمة وتعليمات استنادًا لما ورد في القانون المشار إليه والدّستور[16].

أما على مستوى الهيئات المستقلة واختصاصها بإصدار أنظمة تنفيذيّة، فقد أشارت بعض القوانين الخاصة بهذه الهيئات إلى هذا الاختصاص مثل قانون المفوضيّة العليا المستقلة للانتخابات رقم 11 لسنة 2007 المعدل الذي ينص في المادة (4) على اختصاص المفوضيّة العليا بوضع الأنظمة والتعليمات التي تحفظ للعمليّة الانتخابيّة نزاهتها حيث وضعت المفوضيّة عدة أنظمة منها نظام رقم 12/ لسنة 2012 لتسهيل تنفيذ قانون انتخابات مجالس المحافظات والأقضية.

وهناك من يرى وجوب التوسع في مفهوم التنفيذ على أساس أن وظيفة الإدارة لا تقتصر على التنفيذ الحرفي للقانون، إنما تملك الإدارة أن تضمن الأنظمة التنفيذيّة كل مبدأ توجد نواته في القانون، وكل ما يتطلبه الجانب الآخر من مهمتها المتمثلة في الملاءمة بين أحكام القانون والاعتبارات العمليّة، الأمر الذي يتطلب إضافة قواعد وأحكامًا جديدة إلى القانون[17].

الفرع الثاني: القوة القانونيّة للأنظمة التنفيذيّة

هناك معياران لتحديد القوة القانونيّة للأنظمة الإداريّة: أحدهما موضوعي والآخر شكلي، فيرى أنصار المذهب الموضوعي أن القانون والنّظام لا يختلفان من حيث الطبيعة الموضوعيّة، وكل منهما يمثل قاعدة عامة مجردة، وأن هناك مسائل لائحيّة يجب أن يترك أمر تنظيمها إلى السلطة التنفيذيّة، وهذا الاعتبار هو الذي دفع إلى تواجد الأنظمة بجوار القوانين البرلمانيّة حتى في الدّساتير الأكثر اعتناقًا لمبدأ الفصل بين السلطات مثل الدّستور الأمريكي 1787 الذي يعد من أقدم الدّساتير المكتوبة، والدّستور الفرنسي لسنة 1791 الذي صدر عقب الثورة الفرنسيّة[18].

أما المعيار الشكلي فيقوم على أساس النّظر إلى الجهة التي أصدرت القاعدة القانونيّة، وبناء على ذلك تعد القاعدة القانونيّة الصادرة من جهة أعلى أكثر قوة من تلك التي تصدر من جهة أدنى، فإن الدّستور يأتي في قمة الهرم القانوني فلا يجوز للإدارة مخالفته، ثم يليه التشريع العادي الصادر من السلطة التشريعيّة، ثم تأتي الأنظمة الإداريّة الصادرة من جهة إداريّة عليا، ومن ثم الأنظمة الصادرة من جهة إداريّة أدنى[19].

غالبيّة الفقه العربي أكد على المعيار الشكلي، وهو المعيار المبني على صفة القائم بالعمل القانوني، وهو المعتبر في كل الأحوال واعتبره المعيار الوحيد الذي يمكن الأخذ به للتمييز بين الأنظمة والقانون نظرًا لتشابههما من حيث المضمون والطبيعة الدّاخليّة واشتراكهما في عنصر الإلزام والعموميّة[20].

ونظرًا لطبيعة الأنظمة التنفيذيّة من أنها تصدر لتنفيذ أحكام القانون فهي -بلا شك- في مرتبة أدنى من مرتبة القانون، ومن ثَمَّ لا بد من الاعتداد بالمعيار الشكلي بالنّسبة لها. لكن قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة لم يفرق بين النّظام التنفيذي والنّظام المستقل الصادر وفقًا لأحكام الدّستور، فقد اعتنق المعيار الموضوعي في إخضاعها لرقابة المحكمة الدّستوريّة، أما قانون القضاء الإداري فقد جعل النّظام التنفيذي شأنه شأن القرارات الإداريّة الفرديّة في إخضاعه لرقابة القضاء الإداري وفي ذلك اعتناق للمعيار الشكلي. وفي العراق، المشرع يحتكر وظيفة التشريع، والسلطة التنفيذيّة تملك إصدار أنظمة لتسهيل تنفيذ القانون فقط، حيث لا تملك صلاحيّة إصدار أنظمة مستقلة، إلا أن قانون المحكمة الاتحاديّة العليا لسنة 2005 أخضع الأنظمة لرقابة المحكمة الاتحاديّة المختصة بالنّظر في دستوريّة القوانين والأنظمة النّافذة، وفي ذلك اعتناق للمعيار الموضوعي، إضافة إلى إخضاعها إلى رقابة محكمة القضاء الإداري في مجلس الدّولة، وفي ذلك اعتناق للمعيار الشكلي.

المبحث الثاني: رقابة القضاء الدّستوري على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة

تأتي أهميّة دراسة موضوع رقابة القضاء الدّستوري على الأنظمة التنفيذيّة لكونها محل نظر لدى بعض الفقهاء؛ فمنهم من يرجح ترك الرّقابة عليها إلى محكمة القضاء الإداري التي تملك اختصاص النّظر في صحة القرارات الإداريّة الفرديّة. والأنظمة أيًّا كانت الجهة التي تصدرها تعتبر قرارات إداريّة تنظيميّة[21]. حيث خصص التعديل الدّستوري الأردني لسنة 2011 الفصل الخامس (المواد 58 -61) لكيفيّة ممارسة المحكمة الدّستوريّة رقابتها على دستوريّة القوانين والأنظمة النّافذة (التنفيذيّة والمستقلة) وبناءً على ذلك صدر قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة رقم 15 لسنة 2012. أما في العراق، فقد أشارت المادة 4/ ثانيًا من قانون المحكمة الاتحاديّة العليا إلى كيفيّة نظر المحكمة الاتحاديّة العليا بشرعيّة القوانين والأنظمة التنفيذيّة بالإضافة إلى ما تضمنه

النّظام الدّاخلي للمحكمة الاتحاديّة. فيتطلب دراسة هذا المبحث الإحاطة بتحريك الطعن بعدم دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة وشروط قبوله (المطلب الأول)، والحكم الصادر بالطعن بعدم الدّستوريّة (المطلب الثاني).

المطلب الأول: تحريك الطعن بعدم دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة وشروط قبوله

سنتناول في هذا المطلب كيفيّة الطعن بعدم دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة في الفرع الأول، وشروط قبول الطعن في الفرع الثاني، وعلى النّحو الآتي:

الفرع الأول: كيفيّة الطعن بعدم دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة

هناك عدة طرق لتحريك الطعن بعدم دستوريّة النّصوص التشريعيّة، وتتلخص بـ: الدّعوى المباشرة، الدّفع الفرعي، الإحالة من محكمة الموضوع. فتتحقق طريقة **الدّعوى المباشرة** برفع دعوى أصليّة أمام القضاء الدّستوري، فقد حصر المشرع الأردني أسلوب الطعن المباشر بثلاث فئات فقط: مجلس الأعيان، مجلس النّواب، مجلس الوزراء وفقًا لقانون المحكمة الدّستوريّة المادة (9 /أ) تطبيقًا لذلك طعن مجلس النّواب بعدم دستوريّة نظام صندوق التكافل الاجتماعي للقضاة وموظفي العدل الصادر استنادًا إلى قانون استقلال القضاء وذلك في الحكم المرقم 1/ لسنة 2017 الصادر عن المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة[22].

أما الوضع في العراق، فلم يقصر المشرع العراقي الحق في رفع الدّعوى المباشرة على الجهات الرّسميّة فقط، بل منحها للأفراد أيضًا وفقًا للمادة (4/ ثانيًا) من قانون المحكمة الاتحاديّة العليا التي تضمنت اختصاص المحكمة بالفصل في شرعيّة الأنظمة الإداريّة بناء على طلب من جهة رسميّة أو محكمة أو مُدّعٍ ذي مصلحة. وتطبيقًا لهذا الأسلوب، فقد تم الطعن بصورة مباشرة من قبل المدعي بعدم دستوريّة الخطوة الثّالثة (حساب كوتا النّساء) من نظام توزيع مقاعد مجالس المحافظات رقم 12 لسنة 2012 الصادر لتسهيل تنفيذ قانون انتخابات مجالس المحافظات والأقضية، كما هو وارد في القرار المرقم 36/ اتحاديّة / 2013 الصادر عن المحكمة الاتحاديّة العليا بتاريخ 2013/8/26 [23].

أما الطريقة الثانية وهي **الدّفع الفرعي** الذي لا يرخص لصاحب الشأن الطعن المباشر، لكن عليه أن ينتظر حتى يواجه بتطبيق النّص التشريعي عليه، فينازع بصحة هذا التطبيق مثيرًا الدّفع الفرعي بعدم الدّستوريّة[24]. قد تبنى المشرع الأردني هذا الأسلوب، كما جاء في المادة 11 / أ من قانون المحكمة الدّستوريّة "لأيّ من أطراف دعوى منظورة أمام المحاكم على اختلاف أنواعها ودرجاتها الدّفع بعدم دستوريّة أيّ قانون أو نظام واجب التطبيق على موضوع الدّعوى". وتطبيقًا لذلك قدرت محكمة العدل العليا (سابقًا) جديّة الدّفع الفرعي بعدم دستوريّة المادة 14/ الفقرة ب

من نظام موظفي وكالة الأنباء الأردنيّة وإحالته بدورها إلى المحكمة الدّستوريّة وفقًا لأحكام المادة 11/ الفقرة د من قانون المحكمة الدّستوريّة كما ورد في الحكم المرقم 4 لسنة 2014 الصادر عن المحكمة الدّستوريّة[25]. هذا يعني أنه إذا أثير الدّفع بصورة مباشرة أمام المحكمة الإداريّة فتتولى تقدير جديّة الدّفع وأمر البت في إحالة الدّفع مباشرة إلى المحكمة الدّستوريّة.

أما في الحكم المرقم 5 لسنة 2017[26] قدرت محكمة الجمارك الابتدائيّة جديّة الدّفع بعدم دستوريّة النّظام المعدل لنظام الضريبة الخاصة على المبيعات رقم 97 لسنة 2016، وقررت وقف النّظر في الدّعوى وأحالت الدّفع إلى محكمة التمييز لغايات البت في أمر إحالته للمحكة الدّستوريّة ويكون قراراها بعدم الإحالة قابلًا للطعن مع موضوع الدّعوى استنادًا إلى أحكام المادة 11/ الفقرة ج.1 من قانون المحكمة الدّستوريّة[27].

وقد اعتمد المشرع العراقي أسلوب الدّفع الفرعي، حيث يدفع أحد الخصوم في دعوى تنظرها إحدى المحاكم بأن التشريع المراد تطبيقه عليه غير دستوري فيكلف الخصم بتقديم هذا الدّفع بدعوى إلى محكمة الموضوع فتبت هي بقبول الدّفع أو عدم قبوله، فإذا قبلتها تتخذ قرارًا باستئخار الدّعوى الأصليّة للنتيجة، وإذا رفضت الدّفع فيكون القرار قابلًا للطعن أمام المحكمة الاتحاديّة العليا وفقًا لما ورد في المادة (4) من النّظام الدّاخلي للمحكمة الاتحاديّة العليا[28].

أما الطريقة الثّالثة **(الإحالة من محكمة الموضوع)** طبقًا لهذه الطريقة تدفع المحكمة من تلقاء نفسها في مسألة الدّستوريّة (دستوريّة القوانين أو الأنظمة)، فتوقف المحكمة النّظر في الدّعوى وتحيل الدّفع بعدم الدّستوريّة إلى المحكمة المختصة كي تصدر فيه حكمًا[29] وقد تبنى المشرع العراقي هذا الأسلوب حيث نصت المادة (3) من النّظام الدّاخلي للمحكمة الاتحاديّة العليا "إذا طلبت إحدى المحاكم من تلقاء نفسها في أثناء نظرها دعوى البت في شرعيّة نص في قانون أو قرار تشريعي أو نظام أو تعليمات يتعلق بتلك الدّعوى فترسل الطلب معللًا إلى المحكمة الاتحاديّة العليا للبت فيه، ولا يخضع هذا الطلب إلى الرّسم". أما في الأردن فإن هذا الأسلوب غير معتمد، فقد اكتفى المشرع بالدّعوى الأصليّة والدّفع الفرعي.

الفرع الثاني: شروط قبول الطعن بعدم الدّستوريّة

يتطلب قبول الطعن بعدم الدّستوريّة توافر شروط شكليّة، بالإضافة إلى أوجه عدم الدّستوريّة (الشروط الموضوعيّة)، سنستعرضها تباعًا.

أولًا: الشروط الشكليّة

1. أن يكون النّظام نافذًا

حصر المشرع الدّستوري الأردني اختصاص المحكمة الدّستوريّة بالرّقابة على دستوريّة الأنظمة النّافذة وفقًا للمادة 59 من الدّستور ويصبح النّظام نافذًا من تاريخ نشره في الجريدة الرّسميّة ولغاية إلغائه، وهذا ما جاء في الحكم المرقم 3 لسنة 2014[30] الصادر عن المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة بأن (النّظام رقم 44 لسنة 2012 الذي جاء فيه النّص المطعون فيه كان ساريًا ونافذ المفعول ومعمولًا به حسب المادة الأولى منه من تاريخ نشره في الجريدة الرّسميّة في.....لغاية إلغائه) وكذلك حصرت المادة 93 من الدّستور العراقي لسنة 2005 اختصاص المحكمة الاتحاديّة بالرّقابة على دستوريّة الأنظمة النّافذة فقط[31].

2. المصلحة لدى الطاعن

المصلحة في الدّعوى بصفة عامة هي الفائدة التي يجنيها المدعي من التجائه إلى القضاء، فالمصلحة هي مناط الدّعوى ولا دعوى بغير مصلحة[32] حيث تشدد المشرع العراقي بشرط المصلحة لدى الطاعن، وذكر عدة شروط في المادة 6 من النّظام الدّاخلي للمحكمة الاتحاديّة رقم 1 لسنة 2005: بأن تكون للمدعي مصلحة حالّة ومباشرة ومؤثرة في مركزه القانوني أو المالي أو الاجتماعي، وأن يقدم المدعي دليلًا على أن ضررًا واقعيًا قد لحق به، وأن يكون الضرر مباشرًا ومستقلًا بعناصره، وألا يكون الضرر نظريًا أو مستقبليًا أو مجهولًا، وألا يكون المدعي قد استفاد بجانب من النّص المطلوب إلغاؤه.

كما اشترط القضاء الأردني أن تكون المصلحة للمستدعي مشروعة من خلال توفر شرطين، الأول: أن يقيم المستدعي الدّليل على أن ضررًا واقعًا قد لحق به، وأن يكون هذا الضرر مباشرًا ومستقلًا بعناصره وممكنًا تداركه. والثاني: أن يكون هذا الضرر عائدًا إلى النّص التشريعي المطعون فيه وليس ضررًا متوهمًا أو محتملًا وهذا ما أكدته محكمة العدل العليا سابقًا في القضيّة المرقمة 478 / 2001 بتاريخ 6/7/ 2002[33].

3. شرط ميعاد الطعن

لم يحدد المشرع الأردني والعراقي ميعادًا للطعن بعدم الدّستوريّة، وهذا يجعل القوانين والأنظمة عرضة للطعن بعدم الدّستوريّة في أي وقت بعد نفاذها، ومصداق ذلك ما أوردته المحكمة الاتحاديّة العليا في القرار المرقم 86 / اتحاديّة / 2013 بتاريخ 23/10/ 2013 "أما بشأن الدّفع بمضي مدة زمنيّة على تشريع القانون المذكور فإن ذلك لا يحول دون الطعن بعدم

دستوريته، حيث لا يخضع الطعن لمدة سقوط أو تقادم"[34]. نرى بأن عدم تحديد مدة زمنيّة للطعن بعدم الدّستوريّة يهدد استقرار المراكز القانونيّة.

ثانيًا: أوجه عدم الدّستوريّة (الشروط الموضوعيّة)

تتمثل أوجه عدم الدّستوريّة بـ: المخالفة الشكليّة والموضوعيّة للدستور.

فمن أوجه المخالفة الشكليّة للدستور مخالفة قواعد الاختصاص، وقواعد الشكل والإجراءات، أما أوجه المخالفة الموضوعيّة فتتمثل: بعيب المحل، وعيب الغاية، وعيب السبب.

وتعد مخالفة محل التشريع للدستور من أهم أوجه عدم الدّستوريّة من النّاحية العمليّة، لأن الغالبيّة العظمى من أوجه المخالفة تتعلق بمضمون القاعدة الدّستوريّة ذاتها. مثل مخالفة الأحكام والضوابط الموضوعيّة الواردة في الدّستور، وبما أن المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة حسمت الأمر بإخضاع الأنظمة كافة لرقابتها سواء كانت تنفيذيّة أو مستقلة، فعلى صعيد الأنظمة التنفيذيّة فقد قضت المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة في الحكم المرقم 4 لسنة 2014 السالف ذكره بمخالفة المادة (14/ ب) من نظام موظفي وكالة الأنباء الصادر بموجب قانون وكالة الأنباء للمادة (6) من الدّستور التي تكفل حق مساواة المواطنين أمام القانون، وفي ذات الحكم قد بينت المحكمة أن السلطة التنفيذيّة قد خالفت المادة 31 من الدّستور التي تضمنت أن يكون وضع الأنظمة الإداريّة التنفيذيّة لازمًا لتنفيذ القوانين، وتحققت مخالفة المادة 31 بمخالفة النّظام للمادة 13 من قانون وكالة الأنباء الصادر بمقتضاه.

وقد جاء في قرار المخالفة المقدم من الدّكتور محمد سليم محمد غزوي على الحكم المشار إليه أعلاه بأن المحكمة الدّستوريّة عند نظرها بدستوريّة الأنظمة التنفيذيّة فإنها لم تفصل بين قاعدتين هامتين: قاعدة عدم الدّستوريّة، وقاعدة عدم المشروعيّة، كون المحكمة الدّستوريّة ليست قضاء مشروعيّة أو ملاءمة، والاختصاص ينعقد لها عندما يكون الطعن مبناه عيب دستوري، ولا يمكن أن يثار على أساس آخر، خاصة أن المادة 31 من الدّستور لم توضع في موضعها الصحيح، فإذا تضمن النّظام التنفيذي أحكامًا لم ترد في القانون الذي صدر بمقتضاه، يكون مخالفًا للقانون بصورة مباشرة، وإن خالف الدّستور في الوقت نفسه فيكون ذلك بطريق غير مباشر، وختم قراره بأن يُرَدّ الطعن لعدم توفر شروط قبول الدّعوى الدّستوريّة.

كما نظرت المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة بالطعن بعدم دستوريّة نظام صندوق التكافل الاجتماعي للقضاة وموظفي العدل (نظام تنفيذي) وذلك في الحكم المرقم 1/ لسنة 2017 الذي سبق ذكره، حيث ورد في قرار المخالفة الصادر عن الدّكتور نعمان أحمد الخطيب بصدد هذا الحكم الذي نؤيده: إن التسليم باختصاص المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة في هذا الطعن، على فرض

توافر جميع الشروط الشكليّة، فإنّ الانتقال إلى بحث الطعن من حيث الموضوع يوصل المحكمة إلى إحدى نتيجتين:

الأولى: رد الطعن بسبب عدم وجود سبب لعدم الدّستوريّة لأنّ النّظام ليس مخالفًا للقانون.

الثانيّة: قبول الطعن والحكم بعدم الدّستوريّة لأن النّظام مخالف للقانون.

وفي كلتا الحالتين يكون أساس رد الطعن وقبوله والحكم بعدم الدّستوريّة مرجعه ليس مخالفة النّظام للدستور، وإنّما لمخالفة النّظام للقانون، وهذا يشكل في المستقبل تناقضًا بين ما يصدره القضاء الإداري من أحكام وبين ما تحكم به المحكمة الدّستوريّة.

كما يرجح جانب من الفقه فحص مشروعيّة النّظام التنفيذي يكون من خلال توافقه مع النّص القانوني في القانون الوضعي الذي صدر بمقتضاه، فلا يجوز أن يتضمن النّظام التنفيذي أحكامًا قانونيّة تتجاوز تلك التي ترد في القانون الوضعي ما لم تكن ضروريّة بالقدر الكافي لبيان أسلوب تطبيق ذلك النّص القانوني، فأيّ إضافة في النّظام التنفيذي تعتبر خروجًا عن الغاية، والهدف من إيجاد النّظام التنفيذي، ومن ثَمَّ يكون عرضة للطعن به بالإلغاء أمام المحاكم الإداريّة[35].

وفي العراق، على الرّغم من عدم وجود أنظمة مستقلة، فإن المحكمة الاتحاديّة العليا بسطت رقابتها على الأنظمة التنفيذيّة، ففي إطار مخالفتها للشكل (عيب الشكل)، إن المحكمة الاتحاديّة العليا بقرارها المرقم 21/ اتحاديّة / 2008 الصادر بتاريخ 26/5/ 2008 عدّت قرار مجلس قيادة الثورة المنحل رقم 800 لسنة 1989(قرار تنظيمي) القاضي بتقدير التعويض عن نزع الملكيّة بطريق الاستملاك يكون بتاريخ وضع اليد أو طلب الاستملاك مخالفًا للمادة 16/ ج من دستور 1970 الملغي، والمادة 13/ رابعًا من قانون الاستملاك رقم 12 لسنة 1981 التي تقضي بأن يتم تقدير التعويض من تاريخ الكشف، والتقدير الذي يجري بمناسبة دعوى الاستملاك[36]. يؤخذ على هذا القرار، إن المحكمة الاتحاديّة العليا فحصت مشروعيّة القرار التنظيمي المذكور ودستوريّته، على الرّغم من أنّ دورها يقتصر على فحص الدّستوريّة، وفي القرار التنظيمي مخالفة شكليّة جوهريّة مباشرة للقانون كان الأجدر بها أن تترك الرّقابة عليه لمحكمة القضاء الإداري.

وفي إطار مخالفة الأنظمة التنفيذيّة للمحل، حكمت المحكمة الاتحاديّة بعدم دستوريّة الخطوة الثّالثة من نظام توزيع مقاعد مجالس المحافظات، حيث استندت إلى مخالفة تلك الخطوة للمادة 14 من الدّستور، بالإضافة إلى مخالفتها لأحكام قانون الانتخابات حسب قرارها المرقم 36/ اتحاديّة 2013 السالف ذكره.

نجد أن القضاء الدّستوري في العراق والأردن قد أخضع الأنظمة التنفيذيّة لرقابة القضاء الدّستوري، فمن الأجدر أن تقتصر رقابة القضاء الدّستوري الأردني على القوانين والأنظمة

المستقلة بسبب صدور الأخيرة استنادًا إلى أحكام الدّستور ولا وجود لقانون يفصل بينها وبين الدّستور، أما القضاء الدّستوري العراقي فتقتصر رقابته على القوانين فقط لعدم وجود أنظمة مستقلة.

المطلب الثاني: الحكم الصادر بالطعن بعدم الدّستوريّة

نستعرض في هذا المطلب حجيّة الحكم الصادر بالطعن بعدم الدّستوريّة (الفرع الأول)، وسلطة القاضي الدّستوري (الفرع الثّاني)، وأثر الحكم بعدم الدّستوريّة (الفرع الثّالث).

الفرع الأول: حجيّة الحكم الصادر بالطعن بعدم الدّستوريّة

نص قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة في المادة 15/ أ: "تصدر المحكمة حكمها في الطعن المقدم لديها باسم الملك، ويكون الحكم الصادر عنها نهائيًا وملزمًا لجميع السلطات والكافة".

كما أفصح المشرع العراقي عن طبيعة حجيّة الأحكام الصادرة في الدّعوى الدّستوريّة وهي الحجيّة المطلقة سواء كان الحكم يقضي برد الدّعوى مع تقرير الدّستوريّة أو الحكم بعدم الدّستوريّة بموجب نص المادة 5 / الفقرة 2 من قانون المحكمة الاتحاديّة العليا "الأحكام والقرارات التي تصدرها المحكمة الاتحاديّة العليا باتة"، حتى في حالة طلب تصحيح قرارها لأيّ سبب وتطبيقًا لذلك ردت المحكمة طلب تصحيح قرار لها مستندة بذلك إلى أن قراراتها باتة ولا تقبل الطعن بأيّ طريقة من طرق الطعن وذلك بموجب القرار المرقم 7/ اتحاديّة / تمييز / 2006 الصادر في 28/ 3/ 2006 [37].

الفرع الثاني: سلطة القاضي الدّستوري

تلتزم السلطة القضائيّة بالامتناع عن تطبيق النّظام الإداري أو نص منه الذي قضت بعدم دستوريته على جميع القضايا المعروضة أمامها، أو التي يمكن أن تعرض مستقبلًا، وعلى السلطة التنفيذيّة أن تلتزم بإلغاء هذا النّص وتعديل بقيّة الأنظمة إذا كانت هناك صلة بينها وبين النّص المقضي بعدم دستوريته بما يتلاءم مع الحكم[38]. يرى الدّكتور نفيس المدانات في تعليق له على الحكم المرقم 4 لسنة 2014 القاضي بعدم دستوريّة المادة 14/ ب من نظام موظفي وكالة الأنباء الأردنيّة واعتبارها باطلة، أن موضوع الدّعوى هو المطالبة بحق، ورقابة الدّستوريّة لا تعطي حقًا لأحد، فالقاضي الدّستوري يقابل بين نصين ليغلب أحدهما على الآخر وهو الدّستور ولا يلغي هذه المادة[39].

أما موقف القضاء الدّستوري العراقي من إمكانيّة إلغاء النّصوص التشريعيّة فقد كان متفاوتًا من حكم إلى آخر، ففي القرار المرقم 37 / اتحاديّة / 2008 الصادر بتاريخ 1/12/ 2008 عندما تم الطعن بتعليمات لجنة شؤون الشمال المنحلة وطلب إلغائها أكدت المحكمة بأنّها لا تملك إلغاء تلك التعليمات حتى لو حكمت بعدم شرعيتها[40] وفي قرار آخر للمحكمة الاتحاديّة ذي الرّقم 45 / اتحاديّة / 2013 الصادر في 23/ 10/ 2013 قضت بأن الحكم بعدم دستوريّة أي نظام أو قانون يصبح غير نافذ وذلك عندما تكرر الطعن بالخطوة الثّالثة من نظام توزيع المقاعد رقم 12 لسنة 2013، بينت المحكمة أن تلك الخطوة لم تعد نافذة لسبق الفصل فيها بموجب القرار المرقم 36/ اتحاديّة / 2013[41].

ولم ينظم المشرع العراقي والأردني موضوع الامتناع عن تنفيذ أحكام المحكمة الدّستوريّة. إلا أن قانون إدارة الدّولة العراقيّة لسنة 2004 الملغي قد نظم ذلك في المادة 44/ د التي نصت على أن للمحكمة "مطلق السلطة بتنفيذ قراراتها بضمن ذلك إصدار قرار بازدراء المحكمة وما يترتب على ذلك من إجراءات". ومن الجدير بالذكر أنه ليس للقاضي الدّستوري أن يحكم بالتعويض عن الضرر، تطبيقًا لذلك أكدت المحكمة الاتحاديّة العليا في قرارها المرقم 126/ اتحاديّة / إعلام / 2014 الصادر في 21/4/ 2015 بأن اختصاصها قاصر على النّظر بدستوريّة القوانين والأنظمة النّافذة دون النّظر بطلبات التعويض، وذلك عندما تم الطعن بقرار صادر عن مجلس قيادة الثورة المنحل لحالة خاصة وانتهى نفاذه وتمت المطالبة بالتعويض عن الضرر المدعى به[42].

الفرع الثالث: أثر الحكم بعدم الدّستوريّة

طبقًا لنص المادة (15/ ب)[43] من قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة يكون الحكم الصادر عن المحكمة نافذًا بأثر مباشر ما لم يحدد الحكم تاريخًا آخر للنفاذ، فإذا قضي بعدم دستوريّة نظام نافذ يعدّ النّظام باطلًا من تاريخ صدور الحكم، وإذا حدد الحكم تاريخًا آخر للنفاذ فيعدّ النّظام باطلًا من التاريخ المحدد في الحكم، ففي الحكم المرقم 4 لسنة 2014 لم تحدد المحكمة تاريخ بطلان النّظام المطعون فيه، حيث نرى من خلال نص المادة أعلاه أن الأصل أن يكون للحكم أثر مباشر ما لم تحدد المحكمة تاريخًا آخر.

ولا يوجد في الدّستور العراقي أو في قانون المحكمة الاتحاديّة أو نظامها الدّاخلي ما يشير إلى سريان أحكام المحكمة بأثر رجعي أو أثر مباشر من اليوم التالي لصدور الحكم أو من تاريخ صدور الحكم. وهذا نقص تشريعي نتمنى على المشرع تلافيه. كما نرى أنّه لا بد من تحديد مدة زمنيّة لتنفيذ الحكم الصادر بعدم دستوريّة النّص التشريعي، حتى لا تبقى النّصوص المحكوم بعدم دستوريتها معمولًا بها بحجة عدم إلغائها من قبل الجهة التي أصدرتها، ففي قرار للمحكمة

الاتحاديّة العليا رقم 15 / اتحاديّة / تمييز / 2007 الصادر في 27/ 8/ 2007 عندما تم الطعن بالقرارات الصادرة عن وزير الماليّة، بينت المحكمة أن النّصوص التشريعيّة لا يتم إلغاؤها إلا بنص تشريعي(44).

المبحث الثالث: رقابة القضاء الإداري على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة

بعد التطورات التشريعيّة التي حدثت في العراق والأردن التي عملت على تعديل اختصاص القضاء الإداري وذلك بالنّظر في مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة حيث نصت المادة (5/أ/ 6) من قانون القضاء الإداري الأردني رقم 27 لسنة 2014 على اختصاص المحكمة الإداريّة بـ "الطعون التي يقدمها أي متضرر لطلب إلغاء أي نظام أو تعليمات أو قرار والمستندة إلى مخالفة النّظام للقانون الصادر بمقتضاه....". وفي العراق، نصت المادة (4/7) من قانون التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة العراقي رقم 17 لسنة 2013 "تختص محكمة القضاء الإداري بالفصل في صحة الأوامر والقرارات الإداريّة الفرديّة والتنظيميّة التي تصدر عن الموظفين والهيئات في الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة والقطاع العام التي لم يعين مرجع للطعن فيها بناءً على طلب من ذي مصلحة معلومة وحالّة وممكنة، ومع ذلك فالمصلحة المحتملة تكفي إن كان هناك ما يدعو إلى التخوف من إلحاق الضرر بذوي الشأن"، ولغرض الإلمام بموضوع رقابة القضاء الإداري على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة ومقارنتها مع رقابة القضاء الدّستوري سنتناول في هذا المبحث شروط قبول دعوى إلغاء الأنظمة التنفيذيّة (المطلب الأول)، وحكم دعوى الإلغاء (المطلب الثاني).

المطلب الأول: شروط قبول دعوى إلغاء الأنظمة التنفيذيّة

دعوى الإلغاء هي الدّعوى التي يتقدم بها أحد الأشخاص أمام القضاء لطلب إلغاء قرار إداري فردي أو تنظيمي بسبب عدم مشروعيته، وتنتمي هذه الدّعوى إلى القضاء الموضوعي، وتنحصر سلطة القاضي بالتأكد من مشروعيّة القرار المطعون فيه أو عدم مشروعيته(45). فدعوى الإلغاء في العراق والأردن وليدة القوانين التي تنظمها، إذ لا بدّ من توافر مجموعة من الشروط لقبولها، وللإحاطة بذلك سنستعرض الشروط الشكليّة لقبول الدّعوى (الفرع الأول)، ومن ثم نتطرق إلى أوجه عدم المشروعيّة القانونيّة (الشروط الموضوعيّة) (الفرع الثاني).

الفرع الأول: الشروط الشكليّة

هناك عدة شروط لقبول دعوى الإلغاء، فمنها ما يتعلق بوجود مصلحة لدى الطاعن، ومنها ما يتعلق بميعاد الطعن، وأخيرًا بانعدام طريق الطعن الموازي، وهذا ما سنتناوله تباعًا:

أولًا: وجود المصلحة لدى الطاعن

اشترط المشرع والقضاء في الأردن أن تكون المصلحة متحققة وأكيدة، فالفقرة (ه) من المادة (5) من قانون القضاء الإداري الأردني رقم 27 لسنة 2014 تضمنت عدم قبول الدّعوى المقدمة من أشخاص ليست لهم مصلحة شخصيّة. وورد في حكم حديث للمحكمة الإداريّة بالرّقم 88/ لسنة 2019[46] بموضوع الطعن بعدم مشروعيّة نظام الصندوق التعاوني للأطباء رقم 158 / 2018، بأن المصلحة يجب أن تكون شخصيّة ومباشرة وتنبئ بوجود علاقة بين النّظام المطعون فيه والمستدعين، بحيث يتضرر مركزهم القانوني من بقاء النّظام ويحققون الفائدة من إلغائه.

وفي العراق، فقد اشترطت المادة (7 / 4) من قانون التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة تقديم الطعن من ذي مصلحة معلومة وحالّة وممكنة، ومع ذلك فالمصلحة المحتملة تكفي إن كان هناك ما يدعو إلى التخوف من إلحاق ضرر بذي الشأن. بما أن المشرع العراقي قد أخذ بفكرة المصلحة المحتملة في دعوى الإلغاء، فنجد أنّ الطعن بعدم مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة أمام القضاء الإداري قد يحقق فائدة أكبر من الطعن بعدم الدّستوريّة أمام القضاء الدّستوري الذي تشدد بشروط المصلحة.

ثانيًا: ميعاد رفع دعوى الإلغاء

حرصًا من المشرع على استقرار الأوضاع الإداريّة والمراكز القانونيّة، فقد حدد مُددًا معينة يتوجب على الطاعن أن يلتزم بها، ولا يجوز بعد فواتها أن يقبل القضاء الإداري الطعن الموجه ضد القرارات الإداريّة[47]. تبلغ مدة الطعن (60) يومًا من تاريخ وصول علم صاحب الشأن بالقرار الإداري، والعلم بالأنظمة يكون من اليوم التالي لنشرها في الجريدة الرّسميّة، كون النّظام الإداري يخاطب كل من يصدق عليه الوصف الموضوعي الذي يحمله، وهؤلاء قد يكونون كثيرين، ومهما كان عددهم فهم ليسوا معروفين للإدارة بذواتهم، فوسيلة النّشر يفترض فيها أن تكون قادرة على أن تحقق لدى الإدارة الظن بأن قراراها قد تم العلم به من أصحاب المصلحة[48].

إذ إن من أوجه الاختلاف بين الدّعوى الدّستوريّة ودعوى الإلغاء، أنّ الأخيرة لها ميعاد محدد قانونًا للطعن، أي قد يكون لهذا الشرط فوائد من ناحية استقرار المراكز القانونيّة كما ذكرنا مسبقًا، كما أن هناك أسبابًا حصريّة لامتداد ميعاد الطعن مراعاة للمصلحة العامة: **كالتظلم** الذي اشترطه المشرع العراقي وعدّه وجوبيًا وقاطعًا لمدة الطعن ويجب تقديمه خلال 30 يومًا من تاريخ التبليغ بالقرار المطعون فيه أو عدّه مبلغًا، وعلى الجهة الإداريّة أن تبتّ بالتظلم خلال 30 يومًا من تاريخ تسجيل التظلم لديها كما أشارت المادة (7/ 7/ الفقرة أ) من التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة، وعند عدم البتّ في التظلم أو رفضه من الجهة المختصة، على

المتظلّم أن يقدّم طعنه إلى محكمة القضاء الإداري خلال 60 يومًا من تاريخ رفض التظلم حقيقة أو حكمًا كما هو منصوص على ذلك في (المادة 7/ 7 / الفقرة ب) من التعديل الخامس.

أما في الأردن، فقد وضح المشرع موقفه من التظلم وفقًا للمادة 8 من قانون القضاء الإداري الأردني لسنة 2014 بأن التظلم الإداري يعدّ وجوبيًا وقاطعًا لمدة الطعن إذا نص المشرع على وجوبه. ومن الأسباب الأخرى لامتداد ميعاد الطعن **طلب الإعفاء من الرّسوم القضائيّة، وتقديم الدّعوى إلى محكمة غير مختصة، والقوة القاهرة.**

يثار تساؤل فيما يتعلق بأثر انتهاء ميعاد الطعن، هل تتحصن الأنظمة بفوات ميعاد الطعن القانوني؟

بالإمكان الدّفع بعدم مشروعيّة الأنظمة الإداريّة بعد فوات ميعاد الطعن بالنّسبة لها وذلك عن طريق الطعن بالقرارات الفرديّة الصادرة بالاستناد إليها خلال مدة الطعن المحددة قانونًا (60 يومًا من تاريخ تبلغهم بها)، وإذا تبين للقضاء عدم مشروعيّة الأنظمة التي تستند إليها تلك القرارات فله أن يمتنع عن تطبيقها، وللإدارة أن تعيد النّظر في تلك الأنظمة بعد علمها بعدم مشروعيتها.

ثالثًا: انعدام طريق الطعن الموازي

أقر المشرع العراقي طريق الطعن الموازي في المادة (7/ 4) من التعديل الخامس بأن محكمة القضاء الإداري لا تختص بالنّظر في القرارات التي رسم القانون طريقًا للطعن فيها. تطبيقًا لذلك أن المحكمة الإداريّة العليا في قراراها المرقم 90/91/ قضاء إداري – تمييز / 2016 في 6/16/ 2016 نقضت حكم المحكمة الإداريّة القاضي بإلغاء القرار التنظيمي المرقم 333 لسنة 2015 الصادر عن مجلس الوزراء المخالف لقانون المحافظات غير المنتظمة بأقاليم، واعتبرته مخالفًا للقانون بسبب وجود طريق يغني المدعي عن دعواه أمام محكمة القضاء الإداري وأشارت إلى عدم اختصاصها بسبب وجود مرجع آخر للطعن سواء أكان محكمة أو هيئة بدليل استعمال المشرع (مرجع للطعن) بلفظ مطلق[49]. ونرى بأن هذا الأمر يوصف بالعشوائيّة في التنظيم التشريعي كونه يضيق من اختصاص محكمة القضاء الإداري، وعلى المشرع العراقي أن يفسح المجال للطعن بالقرارات التنظيميّة أو الأنظمة أمام القضاء الإداري، كون الضمانات التي قد تتوفر للطاعن تفوق تلك الضمانات التي تتوفر للطاعن أمام أي مرجع آخر.

كذلك الحال بالنّسبة للمشرع الأردني الذي أخذ بطريق الطعن الموازي، وخير دليل على ذلك الأنظمة الصادرة استنادًا إلى قانون البلديات، يختص القضاء العادي بالنّظر في الطعون المتعلقة بها. ومن المهم ذكره أن الدّفع بعدم دستوريّة نظام إداري لا يعدّ طريق طعن موازيًا، ولا

يحقق ذات النّتائج التي تحققها دعوى الإلغاء، خاصة إذا أناط المشرع ولاية النّظر بمشروعيّة النّظام الإداري لمحكمة القضاء الإداري، ودُفع بعدم دستوريّة ذلك النّظام أمامها، فإن هذا لا يغني عن تقديم الطعن بالإلغاء لعدم المشروعيّة.

الفرع الثاني: أوجه عدم المشروعيّة القانونيّة (الشروط الموضوعيّة لدعوى الإلغاء)

أورد قانون القضاء الإداري الأردني أوجه عدم المشروعيّة في المادة (7) منه والتي تلخصت ب: عدم الاختصاص، مخالفة الدّستور أو القوانين أو الأنظمة أو الخطأ في تطبيقها أو تأويلها، عيب في الشكل، إساءة استعمال السلطة، عيب السبب.

وتناول قانون التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة العراقي في المادة (7/ 5) أوجه عدم مشروعيّة الأوامر والقرارات الإداريّة بنوعيها الفرديّة والتنظيميّة وتتلخص بـ: مخالفة القرارات للقانون، ومخالفتها لقواعد الاختصاص أو الشكل أو الإجراءات أو المحل أو السبب، أو تضمنها لخطأ في تطبيق القوانين أو فيه إساءة أو تعسف في استعمال السلطة.

وتطبيقًا لعيب مخالفة النّظام التنفيذي للقانون (عيب المحل) الذي يعدّ من أكثر أوجه عدم المشروعيّة تطبيقًا، فإن محكمة القضاء الإداري الأردني قضت في الحكم المرقم 92/ لسنة 2015[50] بأن المحكمة مختصة بنظر الطعون بالأنظمة المخالفة للقانون عملًا بأحكام المادة 5/ أ/6 من قانون القضاء الإداري الأردني لسنة 2014 وذلك عندما دُفع بعدم دستوريّة نظام بدل الخدمات الجمركيّة على البضائع المستوردة المعفاة رقم 47 لسنة 2014 الصادر بموجب المادتين (61، 251) من قانون الجمارك، لغرض إحالة الطلب إلى المحكمة الدّستوريّة، حيث أكدت المحكمة الإداريّة أنها مختصة بنظر موضوع الطعن ولم تُحل الطلب إلى المحكمة الدّستوريّة وأقرت بموافقة النّظام لأحكام الدّستور. نرى أن المحكمة قد ذكرت في هذا الحكم أن النّظام موافق للدستور، ففيه إشارة من المحكمة الإداريّة إلى أنها مختصة في فحص دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة ومشروعيّتها وفقًا لأحكام قانون القضاء الإداري، وباعتقادنا أن المشرع الأردني قد حسم الجدل، عندما درج عيب عدم الدّستوريّة ضمن عيوب عدم المشروعيّة، أي أنه اعتمد المعنى الواسع للقانون وفقًا للمادة (7 -أ) من قانون القضاء الإداري الأردني فبإمكان الطاعن أن يطلب إلغاء النّظام الإداري التنفيذي لعيب عدم الدّستوريّة، وبذلك تكون المحكمة الدّستوريّة مختصة بالنّظر في دستوريّة القوانين والأنظمة المستقلة فقط.

وفي قرار آخر للمحكمة الإداريّة الأردنيّة في الدّعوى المرقمة 53/ 2016[51] بخصوص الطعن بعدم دستوريّة ومشروعيّة نظام تأسيس وترخيص المؤسسات التعليميّة الخاصة والأجنبيّة رقم 130 لسنة 2015 الصادر بمقتضى قانون التربيّة والتعليم رقم 3 لسنة 1994، ردت المحكمة الدّفع بعدم الدّستوريّة كون الدّعوى المنظورة لا تتعلق بنظام صادر استنادًا إلى أحكام

الدّستور، ووجدت الدّفع المثار ينصب على طعن مباشر في النّظام وليس دفعًا في معرض دعوى قائمة، ومن ناحية ثانية ووفقًا لأحكام المادة (5/ أ/6) فإنها تختص -ودون غيرها- بالنّظر في جميع الطعون المتعلقة بالقرارات الإداريّة النّهائيّة من ضمنها الطعون التي يقدمها أي متضرر لطلب إلغاء أي نظام مخالف للقانون الصادر بمقتضاه.

لاحظنا من خلال الأحكام القضائيّة الدّستوريّة التي ذكرناها في المبحث السابق أن الطاعن عند طعنه بعدم دستوريّة النّظام التنفيذي غالبًا ما يستند إلى مخالفة النّظام للمادة 31 من الدّستور الأردني التي تشترط عدم مخالفة هذه الأنظمة لأحكام القوانين الصادرة بمقتضاها؛ وهذا يعني أن محكمتي القضاء الإداري والدّستوري تراقبان مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة وتبحثان في عيوب مشروعيّة القرار الإداري. ومع ذلك فهناك من اعترض على قانون القضاء الإداري الأردني[52] وعدّه مخالفًا للدستور وبين: (أنه لابد أن يتم التصدي للبند (6) من المادة 5/ الفقرة أ كونها خلصت إلى اختصاص القضاء الإداري بنظر الطعن بإلغاء النّظام المخالف للقانون، إذ ليس من شأنها نزع ولاية المحكمة الدّستوريّة في الرّقابة على دستوريّة الأنظمة النّافذة المستمدة من الدّستور) هذا ما ورد في أحد قرارات المخالفة بصدد الحكم المرقم 1/ لسنة 2017 الصادر عن المحكمة الدّستوريّة.

وفي العراق تتجسد ذات المشكلة، فإن محكمة القضاء الإداري في مجلس شورى الدّولة مختصة بالنّظر في مشروعيّة القرارات التنظيميّة تطبيقًا لذلك عرض على محكمة القضاء الإداري طعن بإلغاء القرار التنظيمي المرقم 467 في 13/ 12 / 2012 الصادر عن مجلس الوزراء المتضمن سريان شرط قيد ترقين السيارات على الجهات كافة من القطاعين العام والخاص والإدارات المحليّة وغيرها دون استثناء بحجة مخالفته للقانون كما هو وارد في القرار المرقم 200 / قضاء إداري –تمييز / 2014 الصادر في 3/3/ 2016[53]

المطلب الثاني: حكم دعوى الإلغاء

إن القاضي الإداري تتحدّد سلطاته في التأكد من مشروعيّة النّظام التنفيذي المطعون فيه أو عدم مشروعيته، بحيث يحكم بإلغائه كليًا أو جزئيًا إذا كان مشوبًا بعيب أو أكثر من عيوب عدم المشروعيّة، أو يحكم برفض الدّعوى إذا أيقن من عدم صحة ما ادعاه الطاعن وتأكد من مشروعيته[54]. يستلزم هذا المطلب الإحاطة بحجيّة الحكم الصادر في دعوى الإلغاء (الفرع الأول)، وسلطة القاضي الإداري فيها (الفرع الثاني)، وأثر حكم الإلغاء (الفرع الثالث).

الفرع الأول: حجيّة الحكم في دعوى الإلغاء

إن أهم ما يميز دعوى الإلغاء عن الدّعوى الدّستوريّة التقاضي على درجتين التي تعد من ضمانات تحقيق العدالة، وهو جواز الطعن بالأحكام الصادرة عن المحكمة الإداريّة أمام المحكمة الإداريّة العليا، التي تنظر في الطعون من النّاحيتين الموضوعيّة والقانونيّة. فقد بين المشرع الأردني بأن يكون مقدم الطعن خاسرًا لدعواه كليًا أو جزئيًا سواء كان طرفًا في الدّعوى أو متدخلًا، وبيّن أوجه الطعن في المادة 27 من قانون القضاء الإداري، وحددت المادة 26 مدة الطعن بثلاثين يومًا من اليوم التالي لتاريخ صدور الحكم إذا كان وجاهيًا ومن اليوم التالي لتاريخ تبليغه إذا كان بمثابة الوجاهي أو وجاهيًا اعتباريًا. وتضمنت المادة 34/ أ بأن الأحكام الصادرة عن المحكمة الإداريّة العليا قطعيّة لا تقبل الطعن بأي طريق من طرق الطعن، أي تعدّ باتة، وبينت الفقرة (ج) من المادة ذاتها بأن المحكمة إذا أصدرت حكمًا بالإلغاء فيكون حجة على الكافة.

فالحكم الصادر بإلغاء النّظام الإداري المطعون فيه كليًا أو جزئيًا، لا يسري مفعوله بين أطراف الدّعوى فقط، وإنما يكون حجة على الكافة ومن ثَمَّ يكون غير قابل للتطبيق على أحد[55].

كما بين المشرع العراقي في المادة (7 /البند8 / ب) من قانون التعديل الخامس قابليّة قرار المحكمة الإداريّة للطعن تمييزًا لدى المحكمة الإداريّة العليا وذلك خلال30 يومًا من تاريخ التبلغ به أو عدّه مبلغًا. ويحوز قرار الإلغاء الصادر من محكمة القضاء الإداري غير المطعون فيه وقرار المحكمة الإداريّة العليا على حجيّة الشيء المقضي به كسائر الأحكام القطعيّة كما ورد في المادة 7/ البند 8/ ج من قانون التعديل الخامس.

الفرع الثاني: سلطة القاضي الإداري

تتمثل سلطة القاضي الإداري في رد الدّعوى لسبب شكلي أو سبب موضوعي أو الإلغاء كليًا أو جزئيًا، لكن المشرع العراقي لم يحصر سلطات القاضي الإداري في دعوى الإلغاء برد الدّعوى أو الإلغاء، وإنما ذهب إلى تخويل القضاء الإداري سلطات إضافيّة تمثلت بتعديل القرارات المطعون فيها وفقًا لنص المادة 7/ البند 8/ أ من قانون التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة "تبت محكمة القضاء الإداري في الطعن المقدم إليها، ولها أن تقرر رد الطعن أو إلغاء أو تعديل الأمر أو القرار المطعون فيه مع الحكم بالتعويض إن كان له مقتضى بناء على طلب المدعي".

ومن باب المقارنة بين سلطة القاضي الدّستوري وسلطة القاضي الإداري، فإن القاضي الدّستوري -كما أشرنا مسبقًا-يطابق بين نصين (النّص الدّستوري والنّص التشريعي)، بخلاف القاضي الإداري الذي تتسع سلطته إلى إلغاء القرارات الإداريّة غير المشروعة، وقد تشمل تعديلها كما سمح بذلك المشرع العراقي، إضافة إلى الحكم بالتعويض بناء على طلب المدعي،

بخلاف القاضي الدّستوري الذي لا يقضي بالتعويض حتى وإن طلب المدعي ذلك وأثبت تضرره. كما وضح المشرع الأردني إمكانيّة تقديم طلب التعويض بصفة تبعيّة لدعوى الإلغاء عن الأضرار النّاجمة عن القرارات المطعون فيها وفقًا لنص المادة 5/ الفقرة ب[56] من قانون القضاء الإداري.

الفرع الثالث: أثر حكم الإلغاء

إن الحكم الذي يصدر بإلغاء النّظام الإداري بمنزلة شهادة بعدم مشروعيّة ذلك النّظام، ويترتب على ذلك سقوط النّظام الإداري وانعدامه كليًا أو جزئيًا، فذلك يقتضي إلغاء جميع القرارات المترتبة عليه بأثر رجعي من وقت صدورها، وإصدار نظام إداري جديد يحل محل النّظام الملغي إذا كانت الإدارة ملزمة قانونًا بإصداره، وإصدار قرارات تعد ضروريّة لإعادة الحال إلى ما كان عليه قبل إصدار النّظام المحكوم بإلغائه[57]. فبيّن المشرع الأردني ذلك بصورة صريحة في المادة 34/ ب من قانون القضاء الإداري بأن "جميع الإجراءات والتصرفات القانونيّة والإداريّة التي تمت بموجب ذلك القرار ملغاة من تاريخ صدور ذلك القرار"؛ وفيما يتعلق باعتبار القرارات الفرديّة التبعيّة ملغاة كونها صادرة بناءً على أنظمة إداريّة ملغيّة، فقد ثار جدل فقهي بصدد ذلك:

فذهب رأي إلى التفرقة بين ما إذا كان القرار التبعي المترتب على النّظام الإداري الذي حكم بإلغائه، قرارًا تنظيميًا أم فرديًا، فإذا كان القرار التبعي تنظيميًا فيترتب على ذلك إلغاؤه تبعًا لإلغاء النّظام الإداري الأصلي، أما القرارات الفرديّة التبعيّة المترتبة على النّظام الإداري الملغي، فتعتبر غير مشروعة، ولا يجوز إلغاؤها إلا بالطرق المقررة للطعن في القرارات غير المشروعة، فإذا قُضيت المدة المقررة للطعن استقرت من عدم مشروعيتها [58].

اتجاه آخر يرى أن القرارات الفرديّة التبعيّة المنشئة للحقوق لا يمكن إلغاؤها استنادًا إلى مبدأ احترام الحقوق المكتسبة ظاهريًا بحسن النّيّة، وبذلك يجب أن تحفظ آثار هذا القرار بالنّسبة للغير الذي اعتقد بمشروعيته، خاصة وأن عدم المشروعيّة غير ظاهر بوضوح فيكون المبرر تثبيت ما اكتسبه من حقوق، ومن ثَمَّ فإن إلغاء القرار الإداري الفردي المترتب على النّظام الإداري غير المشروع لا يتم إلا خلال مهلة الطعن المقررة في القانون[59].

برأينا، الأثر الرّجعي الذي يرتبه حكم إلغاء النّظام الإداري يخضع لقناعة المحكمة خاصة أن إلغاء القرارات الفرديّة التابعة للنظام والمنشئة للحقوق يؤدي إلى حالة من الفوضى وعدم الاستقرار، فإن رؤية عدم المشروعيّة قد يكون أفضل من رؤية الفوضى والمساس بالأوضاع المكتسبة، ومن الأفضل أن يقتصر طلب إلغاء القرارات الفرديّة غير المشروعة خلال مدة الطعن المنصوص عليها قانونًا، فإذا مضت مدة الطعن استقرت.

الخاتمة

بعد أن انتهينا من إعداد هذا البحث الذي تناول موضوع الرّقابة القضائيّة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة، حيث وجدنا ازدواجيّة في الرّقابة عليها، وهي مشكلة لا بد من مواجهتها، فتوصلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج والتوصيات نجملها بما يأتي:

النّتائج

1. للأنظمة التنفيذيّة طبيعة مزدوجة، فتعدّ عملًا إداريًا بإخضاعها إلى رقابة القضاء الإداري، كما تعدّ عملًا تشريعيًا بإخضاعها لرقابة القضاء الدّستوري.
2. إنّ القضاء الدّستوري عندما يفحص دستوريّة الأنظمة التنفيذيّة، فإنه يبحث في عيوب مشروعيّة القرارات الإداريّة كون الأنظمة التنفيذيّة ما هي إلا قرارات إداريّة تنظيميّة يتوسط بينها وبين الدّستور قانون معين، ومن ثَمَّ لا تكون المخالفة للدستور مباشرة، مالم تخالف القانون الصادرة بمقتضاه.
3. القضاء الإداري العراقي ولد ضعيفًا حيث لم يمارس الرّقابة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة قياسًا باختصاص القضاء الإداري الأردني، فقد سلب منه هذا الاختصاص بسبب وجود هيئات أخرى تتولى النّظر في مشروعيّة الأنظمة الإداريّة (طريق طعن موازٍ)
4. وجود اختلاف بين الرّقابتين (رقابة القضاء الإداري والدّستوري) من حيث الإجراءات، حيث إن إجراءات دعوى الإلغاء تتصف بأنها أكثر مرونة من إجراءات الدّعوى الدّستوريّة التي تتضمن تحولات من محكمة إلى أخرى مما قد يستغرق وقتًا أطول.
5. رقابة القضاء الإداري تتلاءم مع طبيعة الأنظمة الإداريّة أكثر من رقابة القضاء الدّستوري، كون القاضي الإداري يحكم بإلغاء النّظام غير المشروع بالإضافة إلى الحكم بالتعويض إن طلب المدعي ذلك، وقابليّة حكم المحكمة الإداريّة للطعن تمييزًا أمام المحكمة الإداريّة العليا هذا ما يدفعنا إلى القول: إن القاضي الإداري سلطته أوسع من القاضي الدّستوري. ودعوى الإلغاء تحقق فوائد للمدعي تفوق الدّعوى الدّستوريّة.

التوصيات

1. نتمنّى أن تقتصر رقابة المحكمة الاتحاديّة العليا في العراق على دستوريّة القوانين فقط، كون محكمة القضاء الإداري مختصة بالرّقابة على مشروعيّة الأنظمة التنفيذيّة بموجب التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة، أما المحكمة الدّستوريّة في الأردن فتقتصر رقابتها على القوانين والأنظمة المستقلة تجنبًا للازدواجيّة في الرّقابة وتضارب الأحكام.
2. نتمنّى على المشرع العراقي ألّا يترك النّظر بمشروعيّة الأنظمة الإداريّة لهيئات أخرى، وتوسيع اختصاصات القضاء الإداري كون دعوى الإلغاء قد تحقق فائدة أكبر.

الهوامش

(1) لمعرفة المزيد عن الموضوع راجع د.أسامة الحناينة. حق القضاء العادي في الرّقابة على دستوريّة القوانين (الولايات المتحدة الأمريكيّة أنموذج)، مجلة علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنيّة، المجلد 40، العدد (1)، 2013، ص257.

(2) لمزيد من التفاصيل الرّجوع إلى: د. خالدّ الزعبي، القرار الإداري بين النّظريّة والتطبيق دراسة مقارنة، عمّان، المركز العربي للخدمات الطلابيّة،1993، ص112. انظر أيضًا د. علي الشطناوي، القضاء الإداري الأردني (الكتاب الأول)، ط1، عمّان، المركز العربي للخدمات الطلابيّة،1995، ص51.

(3) د. وسام العاني، القضاء الإداري، ط1، بغداد، مكتبة السنهوري،،2015، ص118.

(4) د. إبراهيم شيحا، القضاء الإداري اللبناني، بدون دار نشر، 1996، ص51.

(5) د. عبد الحكم فودة الخصومة الإداريّة (الجزء الثاني) الإسكندريّة، منشأة المعارف، بدون سنة نشر، ص190.

(6) د. ماجد الحلو، القانون الإداري، الإسكندريّة، دار المطبوعات الجامعيّة، 1999، ص528.

(7) د. مازن ليلو راضي، أصول القضاء الإداري، ط4، بغداد، دار المسلة، 2017، ص29.

(8) د. نواف كنعان، القانون الإداري (الكتاب الثاني) ط1، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع،2010، ص283.

(9) د. سامي جمال الدّين، اللوائح الإداريّة وضمانة الرّقابة القضائيّة، الإسكندريّة، منشأة المعارف، 2003، ص26.

(10) د. إبراهيم شيحا، القضاء الإداري اللبناني، مرجع سابق، ص51.

(11) د. محمود السيد، الرّقابة على دستوريّة اللوائح دراسة مقارنة، القاهرة، دار النّهضة العربيّة، 2011، ص20.

(12) العاني، د. وسام العاني، الاختصاص التشريعي للإدارة في الظروف العاديّة، ط1، بدون نشر،2003 ص25.

(13) د. حنا نده، القضاء الإداري في الأردن، عمّان، جمعيّة عمال المطابع التعاونيّة،1972، ص29.

(14) قانون مجلس الوزراء رقم 20 لسنة 1991المنشور في: الوقائع العراقيّة، العدد: 3568 في 1991/6/17.

(15) راجع نصوص المواد 120، 114، 2/45 من الدّستور الأردني لسنة 1952 التي أعطت صلاحيّة إصدار أنظمة مستقلة للسلطة التنفيذيّة.

(16) د. جعفر المالكي، المرجع في قضاء المحكمة الاتحاديّة العليا، ط1، القاهرة، العاتك لصناعة الكتاب، 2011، ص325.

(17) د. وسام العاني، الاختصاص التشريعي للإدارة في الظروف العاديّة،2003، مرجع سابق، ص79.

(18) د. ماجد الحلو، القانون الإداري، مرجع سابق، ص525.

(19) علي عمران، القضاء الإداري (دروس في القضاء الإداري العراقي والمقارن)، ط1، بدون نشر، 2008، ص10.

(20) لمعرفة المزيد الرّجوع إلى: د. توفيق شحادة، مبادئ القانون الإداري، القاهرة، بدون دار نشر، 1955، ص41. انظر أيضًا د. سليمان الطماوي، النّظريّة العامة للقرارات الإداريّة دراسة مقارنة، القاهرة، دار الفكر العربي،1957، ص132.

(21) محمد محمود، الأسس القانونيّة للرقابة على دستوريّة القوانين دراسة مقارنة، مجلة كليّة القانون للعلوم القانونيّة والسياسيّة، جامعة ميسان، المجلد 6، العدد22، 2017، ص241.

(22) الحكم المرقم 1/ لسنة 2017 الصادر في 20 شباط 2017 على موقع قرارك.

(23) للمزيد من التفاصيل الرّجوع إلى: أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا لسنة 2014، إصدارات جمعيّة القضاء العراقي لسنة 2017، المجلد السابع، ص54.

(24) د. عزيزة الشريف، دراسة في الرّقابة على دستوريّة التشريع، الكويت، بدون دار نشر،1995، ص169.

(25) الحكم المرقم 4 لسنة 2014 الصادر في 3 أيلول 2014 على موقع قرارك.

(26) الحكم المرقم 5 لسنة 2017 الصادر في 21 آب 2017 على موقع قرارك.

(27) نصت المادة 11/ الفقرة ج.1 من قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة: " مع مراعاة أحكام الفقرة (د) من هذه المادة، إذا وجدت المحكمة النّاظرة للدعوى أن القانون أو النّظام الذي أثير الدّفع بعدم دستوريته واجب التطبيق على موضوع الدّعوى وأن الدّفع بعدم الدّستوريّة جدي توقف النّظر في الدّعوى وتحيل الدّفع إلى محكمة التمييز لغايات البت في أمر إحالته إلى المحكمة، ويكون قرار المحكمة النّاظرة للدعوى بعدم الإحالة قابلًا للطعن مع موضوع الدّعوى ".

(28) نصت المادة (4) من النّظام الدّاخلي للمحكمة الاتحاديّة العليا المنشور في جريدة الوقائع العراقيّة العدد 3997 في 2/5/ 2005: " إذا طلبت إحدى المحاكم الفصل في شرعيّة نص في قانون أو قرار تشريعي أو نظام أو تعليمات أو أمر بناء على دفع أحد الخصوم بعدم الشرعيّة فيكلف الخصم بتقديم هذا الدّفع بدعوى. وبعد استيفاء الرّسم عنها تبت في قبول الدّعوى فإذا قبلتها ترسلها مع المستندات إلى المحكمة الاتحاديّة العليا للبت في الدّفع بعدم الشرعيّة، وتتخذ قرارًا باستئخار الدّعوى الأصليّة للنتيجة أما إذا رفضت الدّفع فيكون قرارها بالرّفض قابلًا للطعن أمام المحكمة الاتحاديّة العليا ".

(29) علي عباس وسلام المعموري، رقابة القضاء على دستوريّة القوانين دارسة تحليليّة مقارنة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانيّة، المجلد 26، العدد7، 2018، ص658.

(30) الحكم المرقم 3 الصادر في 3 تموز 2014 على موقع قرارك.

(31) نصت المادة 93 / أولًا من الدّستور العراقي لسنة 2005: الرّقابة على دستوريّة القوانين والأنظمة النّافذة.

(32) د. محمد السيد، قضاء الدّستوريّة في مصر، ط3، القاهرة، دار النّهضة العربيّة، 2004، ص244.

(33) صايل المومني، تطور الرّقابة على دستوريّة القوانين في الأردن، مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونيّة والسياسيّة، جامعة تكريت المجلد 4، العدد 16، 2012، ص169.

(34) أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا لسنة 2013، إعداد: جعفر ناصر حسين وفتحي الجواري، إصدارات مجلة التشريع والقضاء، المجلد السادس، بغداد، مطبعة العدالة،2014 ص231.

(35) د. نعمان الخطيب ود. ليث نصراوين، الرّقابة على دستوريّة الأعمال التشريعيّة للسلطة التنفيذيّة دراسة مقارنة، بحث غير منشور، ص9.

(36) أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا 2008-2009، إصدار جمعيّة القضاء العراقي سنة 2011، المجلد الثاني ص:47.

(37) أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا 2005،2006،2007، إصدارات جمعيّة القضاء العراقي، ص128.

(38) أحمد أبو صباح، حجيّة حكم المحكمة الدّستوريّة وتنفيذه، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث والعلوم الإنسانيّة، المجلد32، العدد 6، 2018، ص1125.

(39) تعليق للدكتور نفيس المدانات على الحكم المرقم 4 لسنة 2014 الرّابط (Ammon news. Net/article/279875).

(40) د. جعفر المالكي المرجع في قضاء المحكمة الاتحاديّة العليا،2011، مرجع سابق، ص103.

(41) أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا لسنة 2013، إعداد: جعفر ناصر حسين وفتحي الجواري، مرجع سابق، ص: 204.

(42) أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا للعامين 2014-2015، إصدارات جمعيّة القضاء العراقي لسنة 2017، المجلد السابع، ص182.

(43) نصت المادة (15/ ب) من قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة: "مع مراعاة أحكام الفقرة (ج) من هذه المادة يكون الحكم الصادر عن المحكمة نافذاً بأثر مباشر ما لم يحدد الحكم تاريخاً آخر لنفاذه، فإذا قضى بعدم دستوريّة قانون أو نظام نافذ يعتبر القانون أو النّظام باطلًا من تاريخ صدور الحكم، وإذا حدد الحكم تاريخاً آخر لنفاذه فيعتبر القانون أو النّظام باطلًا من التاريخ المحدد في الحكم "

(44) أحكام وقرارات المحكمة الاتحاديّة العليا،2005، 2006، 2007، إصدارات جمعيّة القضاء العراقي، ص: 174.

(45) د. رائد المالكي، الوجيز في القضاء الإداري، ط1، البصرة، شركة الغدير للطباعة والنّشر المحدودة، 2014، ص219.

(46) الدّعوى الإداريّة بالرّقم 88/ لسنة 2019 بتاريخ 9/18/ 2019 على موقع قرارك.

(47) د. مازن ليلو راضي، أصول القضاء الإداري، مرجع سابق، ص202.

(48) د. محمدطه الحسيني، مبادئ وأحكام القضاء الإداري، النّجف، منشورات مكتبة دار السلام القانونيّة الجامعة، 2019، ص180.

(49) قرارات مجلس الدّولة وفتاواه لسنة2016، إصدارات مجلس الدّولة، بغداد، مطبعة العمال المركزيّة، ص441.

(50) الحكم المرقم 92 / لسنة 2015 الصادر عن المحكمة الإداريّة الأردنيّة بتاريخ 5/26/ 2015 على موقع قرارك.

(51) قرار المحكمة الإداريّة الأردنيّة في الدّعوى المرقمة 53/ 2016 الصادر في 2016/9/4 على موقع قرارك.

(52) للمزيد من التفاصيل الرّجوع إلى: قرار المخالفة الصادر عن القاضي عبد القادر الطورة بصدد الحكم المرقم 1/ لسنة 2017 في 20 شباط 2017 الصادر عن المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة على موقع قرارك.

(53) قرارات مجلس الدّولة وفتاواه لسنة 2016، مرجع سابق، ص459.

(54) د. عبد الله بسيوني، القضاء الإداري، الإسكندريّة، منشأة المعارف،1996 ص697.

(55) د. فهد أبو العثم، القضاء الإداري بين النّظريّة والتطبيق، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2005، ص409.

(56) تنص المادة 5 / الفقرة ب: "تختص المحكمة الإداريّة بالنّظر في طلبات التعويض عن الأضرار اللاحقة نتيجة القرارات والإجراءات المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة إذا رفعت إليها تبعًا لدعوى الإلغاء ".

(57) د. إسماعيل البدوي، الحكم القضائي في الدّعوى الإداريّة، ط1، الإسكندريّة، دار الفكر الجامعي، 2012، ص353 وما بعدها.

(58) د. أحمد السنتريسي، الأثر الرّجعي في القضاءين الإداري والدّستوري دراسة مقارنة، القاهرة، دار النّهضة العربيّة، 2011، ص693.

(59) د. عصام إسماعيل، الإلغاء الإجباري للأنظمة الإداريّة غير المشروعة، ط1، بدون نشر، 2003 ص91.

المصادر والمراجع

الكتب

إسماعيل، عصام، 2003، **الإلغاء الإجباري للأنظمة الإداريّة غير المشروعة**، ط1.

البدوي، إسماعيل، 2012، **الحكم القضائي في الدّعوى الإداريّة**، ط1، الإسكندريّة، دار الفكر الجامعي.

بسيوني، عبد الله، 1996، **القضاء الإداري**، الإسكندريّة، منشأة المعارف.

جمال الدّين، سامي، 2003، **اللوائح الإداريّة وضمانة الرّقابة القضائيّة**، الإسكندريّة، منشأة المعارف.

الحسيني، محمد، 2019، **مبادئ وأحكام القضاء الإداري**، النّجف، منشورات مكتبة دار السلام القانونيّة الجامعة.

الحلو، ماجد، 1999، **القانون الإداري، الإسكندريّة**، دار المطبوعات الجامعيّة.

راضي، مازن، 2017، **أصول القضاء الإداري**، ط4، بغداد، دار المسلة.

الزعبي، خالد، 1993، **القرار الإداري بين النّظريّة والتطبيق دراسة مقارنة**، عمّان، المركز العربي للخدمات الطلابيّة.

السنتريسي، أحمد، 2011، **الأثر الرّجعي في القضائين الإداري والدّستوري دراسة مقارنة**، القاهرة، دار النّهضة العربيّة.

السيد، محمد، 2004، **قضاء الدّستوريّة في مصر**، ط3، القاهرة، دار النّهضة العربيّة.

السيد، محمود، 2011، **الرّقابة على دستوريّة اللوائح دراسة مقارنة**، القاهرة، دار النّهضة العربيّة.

شحادة، توفيق، 1955، **مبادئ القانون الإداري**، القاهرة.

الشريف، عزيزة، 1995، **دراسة في الرّقابة على دستوريّة التشريع**، الكويت.

الشطناوي، علي، 1995، **القضاء الإداري الأردني** (الكتاب الأول)، ط1، عمّان، المركز العربي للخدمات الطلابيّة.

شيحا، إبراهيم، 1996، **القضاء الإداري اللبناني**.

الطماوي، سليمان، 1957، **النّظريّة العامة للقرارات الإداريّة دراسة مقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

العاني، وسام، 2003، **الاختصاص التشريعي للإدارة في الظروف العاديّة**، ط1.

العاني، وسام، 2015، **القضاء الإداري**، ط1، بغداد، مكتبة السنهوري.

أبو العثم، فهد، 2005، **القضاء الإداري بين النّظريّة والتطبيق**، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عمران، علي، 2008، **القضاء الإداري (دروس في القضاء الإداري العراقي والمقارن)**، ط1.

فودة، عبد الحكم، (د.ت)، **الخصومة الإداريّة الجزء الثاني**، الإسكندريّة، منشأة المعارف.

كنعان، نواف، 2010، **القانون الإداري**، الكتاب الثاني، ط1، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المالكي، جعفر، 2011، **المرجع في قضاء المحكمة الاتحاديّة العليا**، ط1، القاهرة، العاتك لصناعة الكتاب.

المالكي، رائد، 2014، **الوجيز في القضاء الإداري**، ط1، البصرة، شركة الغدير للطباعة والنّشر المحدودة.

نده، حنا، 1972، **القضاء الإداري في الأردن**، عمّان، جمعيّة عمال المطابع التعاونيّة.

الأبحاث القانونيّة

الحناينة، أسامة (2013). حق القضاء العادي في الرّقابة على دستوريّة القوانين (الولايات المتحدة الأمريكيّة أنموذج)، علوم الشريعة والقانون، **دراسات الجامعة الأردنيّة**، المجلد 40، العدد (1).

الخطيب، نعمان ونصراوين، ليث (بحث غير منشور) **الرّقابة على دستوريّة الأعمال التشريعيّة للسلطة التنفيذيّة دراسة مقارنة**.

أبو صباح، أحمد (2018). حجيّة حكم المحكمة الدّستوريّة وتنفيذه، **مجلة جامعة النّجاح للأبحاث والعلوم الإنسانيّة**، المجلد32، العدد 6.

عباس، علي والمعموري، سلام (2018). رقابة القضاء على دستوريّة القوانين دارسة تحليليّة مقارنة، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانيّة**، المجلد 26، العدد7.

محمود، محمد (2017). الأسس القانونيّة للرقابة على دستوريّة القوانين دراسة مقارنة، **مجلة كليّة القانون للعلوم القانونيّة والسياسيّة**، جامعة ميسان، المجلد 6، العدد 22.

المومني، صايل (2012). تطور الرّقابة على دستوريّة القوانين في الأردن، **مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونيّة والسياسيّة**، جامعة تكريت المجلد 4، العدد 16.

التشريعات:

- الدّستور العراقي النّافذ لسنة 2005 المنشور في الوقائع العراقيّة، العدد 2014، السنة السابعة والأربعون، 28 كانون الأول، 2005.
- دستور المملكة الأردنيّة الهاشميّة لسنة 1952.
- قانون إدارة الدّولة العراقيّة للمرحلة الانتقاليّة لسنة 2004 المنشور في الوقائع العراقيّة العدد 3981 في 2003/12/31، ص 96.
- قانون التعديل الخامس لقانون مجلس الدّولة رقم 17 لسنة 2013 المنشور في الوقائع العراقيّة العدد 4283 في 2013/7/29، ص 23.
- قانون القضاء الإداري الأردني رقم 27 لسنة 2014.
- قانون المحافظات غير المنتظمة في إقليم رقم 21 لسنة 2008 المنشور في الوقائع العراقيّة العدد 4095في 2008/11/3.
- قانون المحكمة الاتحاديّة العليا رقم 30 لسنة 2005 المنشور في جريدة الوقائع العراقيّة العدد 3996 في 2005/3/17.
- قانون المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة رقم 15 لسنة 2012.

- قانون مجلس الوزراء رقم 20 لسنة 1991 المنشور في الوقائع العراقيّة العدد 3568 في 1991/6/17.
- النّظام الدّاخلي للمحكمة الاتحاديّة العليا رقم 1 لسنة 2005 المنشور في جريدة الوقائع العراقيّة العدد 3997 في 2005/5/2.

الأحكام القضائيّة:

- أحكام المحكمة الاتحاديّة العليا من عام 2005-2017، إصدارات جمعيّة القضاء العراقي.
- قرارات مجلس الدّولة العراقي وفتاواه، إصدارات مجلس الدّولة، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- أحكام المحكمة الدّستوريّة الأردنيّة على موقع قرارك.
- أحكام القضاء الإداري الأردني على موقع قرارك.

المواقع الإلكترونيّة:

- المدانات، نفيس، تعليق على حكم المحكمة الدّستوريّة رقم 4 لسنة 2014 على الرّابط الآتي: Ammon news. Net/article/279875.

Sources and references

Books

Abu Al-Atham, Fahed, 2005, *Administrative Judiciary between theory and practice*, Amman, Al-Thaqafa for publishing and distribution.

Al-Ani, Wissam, 2003, *The Legislative Jurisdiction of the Administration in Regular Circumstances*, 1st Edition.

Al-Ani, Wissam, 2015, *Administrative Jurisdiction*, 1st floor, Baghdad, Al-Sanhouri Library.

Al-Badawi, Ismail, 2012, *The Judicial Judgment in the Administrative Case*, 1st Edition, Alexandria, Al-Ma'aref Facility for Publications.

Al-Helou, Majed, 1999, *Administrative Law*, Alexandria, University Press.

Al-Husseini, Muhammad, 2019, *Principles and Provisions of Administrative Jurisdiction*, Najaf, Al-Salam Legal University Library Publications.

Al-Maliki, Ja'afar, 2011, *The Reference for the Supreme Federal Court Jurisdiction*, 1st Edition, Cairo, Al-Atik Bookmaker Publications.

Al-Maliki, Ra'ed, 2014, *A Brief in the Administrative Court*, 1st edition, Basra, Al-Ghadeer Printing and Publishing LTD.

Al-Sayed, Muhammad, 2004, *Constitutional Jurisdiction in Egypt*, 3rd Edition, Cairo, Al Nahda Al Arabia for Publications.

Al-Sentrissi, Ahmed, 2011, *The Retroactive Impact on Administrative and Constitutional Jurisdictions, A Comparative Study*, Cairo, Al-Nahda Al-Arabiya for Publications.

Al-Sharif, Aziza, 1995, *A Study in Monitoring the Constitutionality of legislation*, Kuwait.

Al-Shatnawi, Ali, 1995, *Jordanian Administrative Jurisdiction (Book One)*, 1st edition, Amman, Arab Center for Student Services.

Al-Tamawi, Soliman, 1957, *The General Theory of Administrative Decisions, a Comparative Study*, Cairo, Al Fikr Al Arabi for Publishing.

Al-Zoubi, Khaled, 1993, *The Administrative Decision between Theory and Practice, A Comparative Study*, Amman, Arab Center for Student Services.

Bassiouni, Abdullah, 1996, *Administrative Judiciary*, Alexandria, Al-Ma'aref Facility for Publications.

Canaan, Nawaf, 2010, *Administrative Law*, Book Two, 1st Edition, Amman, Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

El-Sayed, Mahmoud, 2011, *Supervising the Constitutionality of the Statutory Regulations, a comparative study*, Cairo, Al-Nahda Al-Arabiya for Publications.

Fouda, Abdel Hakam, (n.d), *Administrative Litigation*, Part Two, Alexandria, Al-Ma'aref Facility for Publications.

Imran, Ali, 2008, *The Administrative Jurisdiction (Lessons in the Iraqi and Comparative Administrative Jurisdiction)*, 1st Edition.

Ismail, Essam, 2003, *The Compulsory Cancellation of Illegal Administrative Regulations*, 1st edition.

Jamal El-Din, Sami, 2003, *Administrative Regulations and the Judicial Oversight Guarantee*, Alexandria, Al-Ma'aref Facility for Publications.

Nada, Hanna, 1972, *Administrative Jurisdiction in Jordan*, Amman, Omal Al Matabe' Collaborative Association.

Radi, Mazen, 2017, *Fundamentals of Administrative Jurisdiction*, 4th edition, Baghdad, Al-Masala Publications.

Shehadeh, Tawfiq, 1955, *Principles of Administrative Law*, Cairo.

Shiha, Ibrahim, 1996, *Lebanese Administrative Jurisdiction*.

Legal research

Abbas, Ali and Al-Maamouri, Salam (2018). Judicial supervision of the constitutionality of laws, a comparative analytical study, *Babylon University Journal for Human Sciences*, Volume 26, Issue 7.

Abu Sabah, Ahmad (2018). the authority of the Constitutional Court ruling and its implementation, *Al-Najah University Journal for Human Sciences Research*, Volume 32, Issue 6.

Al-Hanaina, Osama (2013). The Right of the Ordinary Jurisdiction to Control the Constitutionality of Laws (Model of the United States of America), Sharia Law Sciences and Law, *Dirasat*, The University of Jordan, Volume 40, Issue 1.

Al-Khatib, Noman and Nasraween, Laith (unpublished research). *Supervising the constitutionality of legislative actions of the executive authority, a comparative study*.

Al-Momani, Sayel (2012). The Development of Supervision of the Constitutionality of Laws in Jordan, *Tikrit University Journal of Legal and Political Sciences*, Tikrit University Volume 4, Issue 16.

Mahmoud, Muhammad (2017). The Legal Basis for Supervision of the Constitutionality of Laws, A Comparative Study, *Law School Journal for Legal and Political Sciences*, University of Maysan, Volume 6, Issue 22.

Legislations:

- Council of Ministers Law No. 20 of 1991 published in Al-Waqai' Al-Iraqiya No. 3568 on 6/17/1991.
- Federal Supreme Court Law No. 30 of 2005 published in Al-Waqai' Al-Iraqiya, No. 3996 on 17/3/2005, p 23.

- Internal Jurisdiction (bylaw) of the Federal Supreme Court No. 1 of 2005 published in Al-Waqai' Al-Iraqiya No. 3997 on 2/5/2005.
- Jordanian Administrative Judiciary Law No. 27 of 2014.
- Jordanian Constitutional Jurisdiction No. 15 of 2012.
- Law No. 21 of 2008 Governorates that are not organized in a region published in Al-Waqai' Al-Iraqiya, No. 4095 on 3/11/2008.
- Law of Administration for the Iraqi State for the Transitional Period of 2004 published in Al-Waqai' Al-Iraqiya, No. 3981 on 31/12/2003, p 96.
- Law of the Fifth Amendment to the State Council Law No. 17 of 2013 published in Al-Waqai' Al-Iraqiya, No. 4283 on 29/7/2003, p 23.
- The Constitution of the Hashemite Kingdom of Jordan of 1952.
- The Iraqi constitution of 2005 published in Al-Waqai' Al-Iraqiya, No. 2014, forty-seventh year, December 28, 2005.

Judicial regulations:

- Decisions of Iraqi Council of State and its Fatawa, publications of the Council of State, Iraqi National Library and Archive, Baghdad.
- Provisions of the administrative judiciary in Jordan, Qarark Website.
- Provisions of the constitutional court of Jordan, Qarark Website.
- Provisions of the Federal Supreme Court from 2005-2017, publications of the Iraqi Judicial commission.

Websites:

- Al-Madanat, Nafees, Commentary on The Constitutional Court Ruling No. 4 of 2014, available on: Ammon news. Net/article/279875.

المياه وأهمية الحفاظ على نوعيتها وطرق ترشيد استخدامها من منظور اسلامي

عبدالفتاح لطفي عبدالله*

تاريخ الاستلام 2020/9/28 تاريخ القبول 2020/12/21

ملخص

تهدف الدراسة إلى توظيف الوازع الديني الاسلامي في تعزيز أخلاقيات المسلم الايجابية من خلال ترسيخ المعتقدات الدينية الاسلامية في مجال المحافظة على المياه وترشيد استعمالاتها وعدم إفساد نوعيتها. ونظراً لأهمية ترشيد استهلاك المياه في معالجة نقص المياه في العديد من الدول العربية والاسلامية، فإن تغيير السلوكيات السلبية ذات الصلة باستخدام المياه والحد من هدرها وتلوثها سيساهم في تحقيق أحد أهداف الدراسة الراهنة المتمثل في رفع كفاءة استخدام المياه. لقد تم استخدام المنهج التحليلي في تحقيق أهداف الدراسة الحالية المتمثل في رفع كفاءة استخدامها من خلال التدليل بالآيات القرآنية واحاديث السنة النبوية الشريفة.

وبينت الدراسة أن أحكام الشريعة الإسلامية وإرشاداتها لها قصب السبق في هذا المجال؛ فهي ذات صلة وثيقة بتفعيل ممارسات الإنسان المسلم المتمثلة برفع كفاءة استعمال المياه لتلك التي تضمنتها استراتيجيات إدارة الموارد المائية الحالية. وكشفت نتائج الدراسة عن توفير كميات مهمة من المياه المستهلكة في الوضوء والطهارة، إذا ما تم التزام الانسان المسلم بمبادىء الشريعة الاسلامية قولاً وعملاً. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور الأئمة والواعظات في إلقاء الدروس الدينية والخطب والمواعظ لتوعية المسلمين بضرورة الإقتصاد في استهلاك المياه في الوضوء والطهارة لاستدامة توفيرها للأجيال الحالية والمستقبية.

الكلمات المفتاحية: أحكام الشريعة الإسلامية وارشاداتها، ترشيد استخدام المياه، الوازع الديني، رفع كفاءة استعمال المياه.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ مشارك، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الأردن. Email: Abdelfattah@ju.edu.jo

Water Importance and Conservation from Islamic Perspective

Abdelfattah L. Abdallah, *Associate Proffessor, Department of Geography, Faculty of Arts, University of Jordan, Jordan.*

Abstract

The aim of this study was to recruit Islamic religious faith in promoting positive Muslim ethics by practicing water conservation and rationalization and not to spoil the water quality. Given the importance of water conservation in addressing water shortages in many Arab and Islamic countries, the change of negative behaviors related to the use of water and reduce wastage and pollution will contribute to the achievement of the objectives of a study through raising the efficiency of water use. In order of achieving the study's main goal, an analytical approach was employed for the purpose of raising the efficiency of water use through pampering Quranic verses and sayings of the Prophet Muhammad.

The study showed that the guidelines and the provisions of Islamic Sharia law related to activation of prayers practices to raise the efficiency of water use prized for those included in the current water resource management strategies. The results of the study save an important amounts of water used in ablution and purity, if the Muslim man's commitment to the principles of Islamic Sharia law in word and deed. The study recommended the necessity of activating the role of imams and men and women preachers to educate worshipers to save water in ablution and purity to the sustainability of providing water for the sake of current and future generations.

المقدمة

أنشأت المراكز العمرانية من مدن ومستوطنات ريفية أبان إزدهار الحضارات القديمة والحضارة الاسلامية بالقرب من مواقع العيون أو الينابيع ومجاري الأودية. وبقصد توفير الماء وإيصاله للمساكن في المراكز العمرانية في كل الأوقات وخاصة في أوقات شح المطر وانحباسه، حرص مزودو خدمة المياه لاستغلالها لأغراض الشرب والسقاية والوضوء والاغتسال وذلك من خلال تنظيم شبكات التوزيع وتدشين الحمامات والمتوضئات والمشارب العامة في أماكن مختلفة. حيث كان يتم إيصال المياه للبيوت قبل أن يعمم توزيعها من خلال الشبكات العامة الناقلة للمياه حالياً.

مشكلة الدراسة وأهدافها:-

تتجلى مشكلة الدراسة في إلقاء الضوء على أهمية الوازع الديني في تكريس السلوكيات الإيجابية ذات الصلة بالمحافظة على المياه كماً ونوعاً من منظور إسلامي. فأخلاقيات الإنسان المسلم الإيجابية المتعلقة بالمحافظة على المياه من الهدر والتلوث، لها أهميتها البالغة في الحفاظ على الثروات المائية في البلدان الاسلامية من أجل إقامة مصلحتها والحفاظ على مقدراتها.

ولمعالجة مشكلة الدراسة الراهنة، فإن أحد أهدافها يتمثل في إبراز دور الإسلام في كيفية معالجة أنماط استعمالات المياه والحد من الإسراف وسوء استخدام المياه من خلال الآيات القرآنية الكريمة والآحاديث النبوية الشريفة منذ أربعة عشر قرناً، لأن الماء هو مصدر الحياة، والمحافظة عليه هي المحافظة على حياة الكائنات الحية.

فرضيات الدراسة:-

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، صيغت فرضيات الدراسة – الفرضيات البديلة (وهي عكس الفرضيات الصفرية او العدمية التي تمثل عكس النتائج المتوقعة من البحث تماماً) على النحو التالي: أن للوازع الديني الاسلامي اهمية بالغة في رفع كفاءة استهلاك المياه في كافة الأغراض، ومضمون هذه الفرضية عبارة عن تصور أولي للحل الممكن والمحتمل لمشكلة البحث التي تم صياغيتها سابقاً والمتمثلة في كيفية مواجهة العجز المائي في الأقطار العربية والاسلامية. أما مضمون الفرضية الثانية فهو عبارة عن وجود علاقة بين ترشيد استهلاك المياه من منظور إسلامي والحد من هدر المياه في الدول العربية والاسلامية التي تواجه ندرة مائية حادة. ويجب التنويه بأنه لم يتم إجراء إختبار لتلك الفرضيات والتأكد من صدقها إحصائياً، وإنما تم التأكد من صدقها وصحتها من خلال التدليل بمضامين الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

منهجية الدراسة:-

لتحقيق هدف الدراسة الحالية، تم الاعتماد على المنهج التحليلي لأهمية المحافظة على المياه وأنماط استعمالاتها ونوعيتها. وتتكون الدراسة من محورين أساسيين: الأول يتمثل في إبراز أهمية المياه وأنماط استعمالاتها، والثاني يركز على الحفاظ على المياه والاقتصاد في استهلاكها وحمايتها نوعيتها وذلك بالتدليل المباشر عليها من النصوص القرآنية والآحاديث النبوية الشريفة، دون اللجوء إلى تفسير الآيات والأحاديث النبوية بجميع جزئياتها.

الدراسات السابقة:-

لعله من الواضح أن لمحدودية الموارد المائية في الدول العربية والاسلامية وتزايد الطلب عليها لسد الاحتياجات المنزلية والصناعية والزراعية أثرها في تزايد الاهتمام بممارسة سلوكيات ترشيد استهلاك المياه والمحافظة عليها. وقد تضمنت صفحات المواقع اللإلكترونية التابعة للمؤسسات والوزارات الحكومية في عدد من الدول العربية والاسلامية ذات الصلة بالمياه، والعديد من الدراسات العلمية التي ركزت على فعالية الوازع الديني في تغيير السلوك الانساني إيجابياً نحو المحافظة على المياه.

ويشير الموقع الإلكتروني لوزارة المياه والري الأردنية إلى أن العديد من الدراسات العلمية تؤكد على فعالية الوازع الديني من خلال العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي توجه المسلم إلى كيفية استخدام المياه والمحافظة عليها من الهدر والتلوث[1]، كما تضمنت صفحات المواقع الالكترونية للمؤسسات والوزارات العربية[2][3] المعنية بشؤون المياه والكهرباء مثل (المملكة العربية السعودية، ودبي – الامارات العربية المتحدة)، قضية ترشيد المياه من منظور إسلامي، مع التركيز على القيم الاسلامية والتعاليم الاسلامية بقصد تفعيلها، وعليه يتوجب على مستخدمي المياه الإعتدال والإقتصاد في استعمالها كواجب ديني في دول عربية واسلامية يسودها العجز المائي.

وركزت دراسة المجالي[4] على إلقاء الضوء على مبادىء ترشيد استهلاك المياه في الفقه الاسلامي، إذ أشارت الدراسة إلى أهمية الوازع الديني في مواجهة مشاكل هدر المياه وتلوثها. وأوصت دراسة حسان غانم[5] بضرورة توعية أفراد المجتمع بشكل عام والمرأة بوجه خاص بالإقتصاد في استعمال المياه، لأن هدر المياه مذموم وينكره الدين الاسلامي.

وفي الدراسة التي ألقاها عباس الجراري[6] في اجتماعات الملتقى الدولي الثالث حول ثقافة الماء في الإسلام، والذي عقد في مدينة فاس المغربية في تاريخ 13 – 2002/10/15 والتي أوضحت أن للماء مكانة متميزة في الإسلام، وارتباط حضارة الإسلام به. وبينت إرشادات الإسلام بحسن الإقتصاد في استعماله لأن الله أنزله من السماء على قدر حاجة خلقه.

وفي ذات السياق، أكدت دراسة صدرت عن المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إسسكو[7] على أهمية الماء وتقنين استعماله وعدم تبذيره وتلويثه. وتم استعراض مبادىء الشريعة الإسلامية مثل مبدأ مشاعية الماء للجميع واولويات استخدام المياه لأغراض شرب الإنسان والحيوان كمرتكزات أساسية للتشريعات المائية الحالية.

وتطرقت الدراسة التي أعدها محمد أحمد حسن[8] الموسومة بعنوان البيئة والحفاظ عليها من منظور إسلامي إلى وضع البيئة ومواردها المائية التي تعاني من سوء الإستغلال من منظور إسلامي.

وعلى المستوى المحلي، عقد ملتقى النخبة[9] (فريق عمل شباب كلنا الأردن – الزرقاء) ورشة استخدامات المياه وترشيدها من منظور إسلامي في الرصيفة. وأوصت ورقة العمل المقدمة في الورشة ضرورة قيام الوعاظ والأئمة بحث المصلين على ترشيد استخدام المياه في الوضوء وذلك من خلال تنظيم حلقات وعظ وإرشاد تركز على طرق الترشيد، واعتبار حماية موارد المياه من ضروريات الشريعة الإسلامية.

ويدحض أسيت بسواس ورفاقه[10] في مؤلفهما حول إدارة المياه في الاسلام وجهة النظر المتصلة بإعادة استخدام مياه الصرف، وفرض تعرفة على خدمات المياه بكونها مخالفة لتعاليم الإسلام. ويؤكد مؤلفو الكتاب على انه لا يوجد أي تضارب بين التعاليم الاسلامية والإدارة المستدامة الحالية للمياه من خلال تسعيرها بقيمتها الحقيقية. كما أن الإسلام يدعم بقوة الاقتصاد في استعمال المياه، لأنها سلعة اجتماعية حيوية وحق أساسي للإنسان، وأن النبي محمد صلى الله عليه وسلم دعا بوضوح الى الحرص على المياه.

وابرزت نورة آل الشيخ[11] في دراستها حول ترشيد الماء من منظور إسلامي، أهمية الماء لجميع الكائنات الحية وضمان الأمن المائي من خلال الإقتصاد في استعماله، وذلك في ظل ظروف ندرة المياه المتمثلة في انعدام وجود الأنهار والبحيرات وتزايد مستويات الإستهلاك في مدن الرياض وجدة ومكة المكرمة والدمام.

وأشارت دراسة أبو شامة[12] إلى أن الحفاظ على الماء هو من صميم مقاصد الشريعة الإسلامية الهادفة لإسعاد البشرية. ونوهت إلى أن مبادىء الشريعة الإسلامية في مجال الحفاظ على المياه سبقت القوانين الوضعية.

يتبين مما تقدم ومن عرض الدراسات السابقة على الصعيدين الاقليمي والمحلي، تبين أن للوازع الديني الأهمية البالغة التي تساهم في الحد من الإسراف في استخدام المياه والتخفيف من حدة العجز المائي على مستوى الدول العربية والإسلامية. لذا فان محور اهتمام الدراسة الحالية ينصب على تفعيل الوازع أو الدافع الديني في تغيير السلوكيات الخاطئة ذات الصلة بالإسراف في استعمال المياه وتلويثها.

أهمية المياه وأنماط إستعمالاتها من منظور إسلامي

نبه الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز لما للماء من أهمية بالغة، مما استوجب علينا معرفة قيمة هذه النعمة وتأدية شكرها، لقوله تعالى:- "أفرأيتم الماء الذي تشربون أأنتم أنزلتموه من المزن ام نحن المنزلون لو نشاء جعلناه أجاجا فلولا تشكرون"[13] {سورة الواقعة آية 68 -7}

وتتمثل أهمية المياه لجميع الكائنات الحية (الانسان والحيوان والنبات)، حيث لا يستطيع أي كائن حي العيش دون ماء أيام معدودة. قال الله سبحانه وتعالى:- "وجعلنا من الماء كل شيء حي أفلا يؤمنون" {سورة الأنبياء آية 30}. وقال تعالى:- "الذي جعل لكم الأرض فراشا والسماء بناء وأنزل من السماء ماء فأخرج به من الثمرات رزقاً لكم فلا تجعلوا لله أندادا وأنتم تعلمون" {سورة البقرة آية 22}. ويشير علماء التفسير[14] إلى أن الله سبحانه وتعالى أنزل المطر من السحاب فأخرج به من أنواع الثمرات والنبات رزقاً لمخلوقاته، فلا تجعلوا لله نظراء في العبادة وانتم تعلمون تفرده بالخلق والرزق واستحقاقه العبودية. ولقوله تعالى:- "وهو الذي أنزل من السماء ماء فأخرجنا به نبات كل شيء" {سورة الأنعام آية 99} إن الله سبحانه هو الذي أنزل من السحاب مطراً فأخرج به نبات القمح والشعير، وأخرج من الزرع حباً يركب بعضه بعضاً ويختلف في ثمره شكلاً وطعماً.

إن إنزال ماء المطر من السماء يحوّلْ الأرض الجرداء التي لا نبات فيها، إلى أؤض يانعة ويافعة من النضارة الخضرة. ويعتبر الماء من أهم ضرورات نمو النبات، والني بدورها تعتمد الحيوانات عليه في غذائها، كما أن الإنسان يعتمد في غذائه على كليهما كما يشير إلى ذلك معاني عدد من الآيات الكريمة في القرآن الكريم.

وتتجلى قدرة الله الخالق سبحانه وتعالى في إنزال المطر من السحاب ليحي الأرض الجرداء القاحلة إلى أرضٍ نافعة، والذي بسببه تم انبات أنواع مختلفة من النباتات الحسنة التي تسر الناظرين. كما أن مياه المطر ضرورية لسقيا الإنسان والأنعام كما يتضح ذلك من مضمون الآيات الكريمة التالية:

- فال تعالى:- "وهو الذي ارسل الرياح بشراً بين رحمته وأنزلنا من السماء ماءً طهورا ليحيي به بلدة ميتا ونسقيه مما خلقنا وأنعاما وأناسي كثيرا" {سورة الفرقان آية: 49،48}.
- "هو الذي أنزل من السماء ماءً لكم منه شراب ومنه شجر فيه تسيمون ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون" {سورة النحل آية:11،10}.

- "وفي الارض قطع متجاورات وجنات من أعناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها على بعض في الأكل إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون" {سورة الرعد آية:4}.
- "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج" {سورة الحج آية: 5}.
- "اولم يروا انا نسوق الماء إلى الارض الجرز فنخرج به زرعاً تأكل منه أنعامهم وأنفسهم افلا يبصرون" {سورة السجدة آية:27}.
- "والله الذي أرسل الرياح فتثير سحاباً فسقنه إلى بلد ميت فأحيينا به الأرض بعد موتها وكذلك النشور" {سورة فاطر آية:9}.
- "ومن آياته أنك ترى الأرض خشعة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت إن الذي أحياها لمحي الموتى إنه على كل شيء قدير" {سورة فصلت آية:39}.
- "أمن خلق السموات والأرض وأنزل لكم من السماء ماء فأنبتنا به حدائق ذات بهجة ما كان لكم ان تنبتوا شجرها ءإله مع الله بل هم قوم يعدلون" {سورة النمل آية: 60}.
- "خلق السموات بغير عمد ترونها والقى في الأرض رواسي أن تميد بكم وبث فيها من كل دابة وأنزلنا من السماء ماء فأنبتنا فيها من كل زوج كريم" {سورة لقمان آية:10}.
- "إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون" {سورة البقرة آية: 164}.
- "وهو الذي يرسل الرياح بشراً بين يدي رحمته حتى إذا أقلت سحابا ثقالا سقنه لبلد ميت فأنزلنا به الماء فأخرجنا به من كل الثمرات كذلك نخرج الموتى لعلكم تذكرون".

إن الله أنزل ماء المطر الذي بسببه أصبحت الأرض مخضرة بأصناف مختلفة الألوان والأكل من النبات الحسن الذي يسر الناظرين لقوله تعالى:

- "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها" {سورة فاطر آية:27}.
- "الذي جعل لكم الأرض مهداً وسلك لكم فيها سبلا وأنزل من السماء ماءً فأخرجنا به أزواجا من نبات شتى" {سورة طه آية:53}.

- "وانزلنا من المعصرات ماء ثجاجا لنخرج به حبا ونباتا وجنات الفافا" {سورة النبأ آية:14-16}.
- "ألم تر ان الله أنزل من السماء ماءً فتصبح الأرض مخضرة إن الله لطيف خبير" {سورة الحج آية:63}.
- "والله أنزل من السماء ماء فأحيا به الارض بعد موتها إن في ذلك لقوم يسمعون" {سورة النمل آية 65}.

لقد أحيا الله بهذا الماء الذي أنزله من السماء مناطق وبلدان سادها الجدب والقحط لا زرع فيها ولا نبات. كما ان قدرة الخالق جل جلاله تتمثل في إحياء الأرض المقفرة، كما يخرج الله الناس يوم القيامة أحياء بعد الموت، لقوله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز:

- "وأنزلنا من السماء ماءً مباركا فأنبتنا به جنات وحب الحصيد والنخل باسقات لها طلع نضيد رزقا للعباد وأحيينا به بلدة ميتا كذلك الخروج" {سورة ق آية:9-11}.
- " والذي أنزل من السماء ماء بقدر فأنشرنا به بلدةً ميتا كذلك تخرجون" {سورة الزخرف آية: 11}.
- " والذي أنزل من السماء ماء بقدر فأنشرنا به بلدةً ميتا كذلك تخرجون" {سورة الزخرف آية: 11}.
- "ومن آياته يريكم البرق خوفاً وطمعا وينزل من السماء ماء فيحيي به الأرض بعد موتها إن في ذلك لقوم يعقلون" {سورة الروم آية:24}.

وفي الآيات الكريمة التالية تتم مقارنة الحياة الدنيا وما يتفاخر الناس فيها من زينة وأموال بالمطر النازل من السماء، فتنبت به أنواع مختلفة من النبات مما يقتات به الناس من ثمارها، وما تأكله الحيوانات من النبات، حتى إذا ظهر بهاء الأرض وظن أهل الارض أنهم قادرون على حصادها والانتفاع بها، جاءها أمر الله وقضاؤه بهلاك ما عليها من النبات.

- "إنما مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه منه السماء فاختلط به نبات الأرض مما يأكل الناس والأنعام حتى إذا أخذت الارض زخرفها وازينت وظن اهلها أنهم قادرون عليها أتها أمرنا ليلا أو نهارا فجعلناها حصيداً كأن لم تغن بالأمس كذلك نفصل الآيات لقوم يتفكرون" {سورة يونس آية:24}.
- "واضرب لهم مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبات الأرض فاصبح هشيما تذروه الرياح وكان الله على كل شيء مقتدراً" {سورة الكهف آية:45}.

- "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فسلكه ينابيع في الأرض ثم يخرج به زرعا مختلف الوانه ثم يهيج فتراه مصفرا ثم يجعله حطاما إن في ذلك لذكرى لأولي الألباب" {سورة الزمر آية:21}.

وتدعو الآيات التالية الإنسان ليتدبر كيف أنزل الله سبحانه وتعالى ماء المطر على الأرض، لتشقق الأرض وليخرج منها نبات من أنواع شتى: (الحبوب والعنب وعلف الدواب، والزيتون والنخيل لينعم الانسان وأنعامه بثمارها).

- "والأرض بعد ذلك دحاها أخرج منها ماءها ومرعاها" {سورة النازعات آية:31،30}.
- "أنا صببنا الماء صبا ثم شققنا الأرض شقا فأنبتنا فيها حبا وعنبا وقضبا وزيتونا ونخلا وحدائق غلبا وفاكهة وأبا متاعا لكم ولانعامكم" {سورة عبس آية:25 – 32}.
- "وجعلنا فيها جنات من نخيل وأعناب وفجرنا فيها من العيون" {سورة يسن آية:34}.
- "وقالوا لن نؤمن لك حتى تفجر لنا من الأرض ينبوعا أو تكون لك جنة من نخيل وعنب فتفجر الأنهار خلالها تفجيرا" {سورة الاسراء آية: 90-91}.

كما أن المسطحات المائية هي بيئة لكثير من المخلوقات أو الكائنات الحية وخاصة الأسماك، والتي هي من مصادر البروتين الغذائي للانسان والتي سخرها الله سبحانه للإنسان. وذلل البحار والمحيطات والأنهار للملاحة فيها والغوص فيها ليستخرجوا منها اللؤلؤ والمرجان، وهذا من فضل الله سبحانه وتعالى مما يستوجب الشكر على نعمه:-

- "وهو الذي سخر البحر لتأكلوا منه لحما طريا تستخرجوا منه حلية تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون". {سورة النحل آية: 14}.
- "الله الذي خلق السموات والأرض وأنزل من السماء ماء فأخرج به من الثمرات رزقا لكم وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره وسخر لكم الأنهار" {سورة إبراهيم آية:32}.

وتتبدى أهمية الماء في استهلاكه في أغراض الشرب للبشر، حيث أن الانسان لا يستطيع البقاء دون ماء أيام معدودة. فإن الماء الصالح للشرب ضروري لادامة حياة الانسان والكائنات الحية الأخرى. وهذا ما أشارت إليه الآيات القرآنية التالية:

- وَإِذِ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِن رِّزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ {سورة البقرة آية 60}.

- وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنِ اضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ وَظَلَّلْنَا عَلَيْهِمُ الْغَمَامَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْهِمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَىٰ كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ {سورة الأعراف آية 160}.
- ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذَٰلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ {البقرة - الآية 74}.
- أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاءَ عَلَيْهِم مِّدْرَارًا وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُم بِذُنُوبِهِمْ وَأَنشَأْنَا مِن بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ {الأنعام - الآية 6}.
- أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَدًا رَّابِيًا وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ حِلْيَةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِّثْلُهُ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِلَ فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الأمثال {الرعد - الآية 17}.
- وَنَبِّئْهُمْ أَنَّ الْمَاءَ قِسْمَةٌ بَيْنَهُمْ كُلُّ شِرْبٍ مُّحْتَضَرٌ {القمر - الآية 28}.
- عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا {الانسان - الآية 6}.
- وَأَن لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُم مَّاءً غَدَقًا {الجن - الآية 16}.
- فَفَتَحْنَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ بِمَاءٍ مُّنْهَمِرٍ {القمر - الآية 11}.
- وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَىٰ أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ {القمر - الآية 12}.
- وَهُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ الْغَيْثَ مِن بَعْدِ مَا قَنَطُوا وَيَنشُرُ رَحْمَتَهُ وَهُوَ الْوَلِيُّ الْحَمِيدُ {الشورى – الآية 28}.
- إِنَّ اللَّهَ عِندَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ {لقمان - الآية 34}.
- اللَّهُ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُ فِي السَّمَاءِ كَيْفَ يَشَاءُ وَيَجْعَلُهُ كِسَفًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ فَإِذَا أَصَابَ بِهِ مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ {الروم – الآية 48}.
- أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُزْجِي سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَامًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مِن جِبَالٍ فِيهَا مِن بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ مَن يَشَاءُ وَيَصْرِفُهُ عَن مَّن يَشَاءُ يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ {النور - الآية 43}.

- أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاءَ عَلَيْهِم مِّدْرَارًا وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُم بِذُنُوبِهِمْ وَأَنشَأْنَا مِن بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ {الأنعام - الآية 6}.
- وَيَا قَوْمِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَىٰ قُوَّتِكُمْ وَلَا تَتَوَلَّوْا مُجْرِمِينَ {هود - الآية 52}.
- يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا {نوح - الآية 11}.

إن من ضرورات تأدية العبادات والتي ما هو منها من أركان الاسلام الخمسة كالصلاة والطواف حول الكعبة، استخدام الماء في الوضوء قبل إقامة الصلاة، والطهارة بعد الجنابة. فاستعمال الماء هو فرض لممارسة تلك العبادات. فيتوجب على المسلم قبل تأدية الصلاة بعد كونه أصابه الحداثة (الحدث الأكبر والأصغر)، استخدام المياه في الوضوء والطهارة كما ورد في الآيات القرآنية التالية:-

- يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِن كُنتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُم مِّنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ {المائدة – الآية 6}.
- يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغْتَسِلُوا وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا {النساء – الآية 43}.

لقد سخر الله سبحانه وتعالى الماء لنصرة المؤمنين وهزيمة المشركين، حيث كان ماء المطر من وسائل تثبيت اقدام المؤمنين ونصرتهم في غزوة بدر كما أوحت إليه الاية الكريمة التالية:

- إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ الشَّيْطَانِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ الْأَقْدَامَ {الأنفال - الآية 11}.

المحافظة على المياه كما ونوعا من منظور إسلامي:

لقد سبقت الشريعة الإسلامية الإستراتيجيات الإدارية والتشريعات الوضعية في مجال الحفاظ على المياه. وعليه فان نظرة الإسلام إلى ترشيد استعمال المياه هي نظرة متقدمة حضارية ذات

أمدٍ بعيد، بمعنى أن الترشيد والمحافظة على المياه هي مبادىء راسخة يتم تفعيلها في كل الأماكن والأوقات، وليس ردة فعل طارئة لانحباس المطر، حتى إذا انتهت يتم العودة إلى سابق العهد في هدر المياه وضياعها. هذه الأخلاقيات الإيجابية المتجسدة في مبادىء ترشيد استخدام المياه والمحافظة عليها تضمنها فكر إدارة المياه العالمي الحديث. ويشتمل القرآن الكريم على نحو 63 آية بالإضافة إلى عدد من الأحاديث النبوية الشريفة تحث على الإقتصاد والإعتدال في استعمال المياه، وذلك لقوله سبحانه وتعالى في محكم تنزيله "يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين".{سورة الأعراف آية 31}.

وتؤكد العديد من الدراسات الفقهية الإسلامية على أن الشريعة الإسلامية كان لها قصب السبق في مجال الحفاظ على المياه مقارنة بالقوانين والإستراتيجيات المائية الوضعية الراهنة. فلقد كرست مبادىء ديننا الإسلامي الحنيف على أهمية الوازع الديني في مجال الإقتصاد والإعتدال في استهلاك المياه. ونظراً لعجز الإنسان وقصور إمكانياته في مجال توفير المزيد من المياه في حالة سيادة العجز المائي، حث الإسلام على الإقتصاد والإعتدال باستخدام المياه، ونهى من خلال آيات محكم تنزيله والأحاديث النبوية الشريفة المتعددة عن الاسراف في استخدام المياه، لأن الحفاظ على المياه يعد من صميم مقاصد (ضروريات) الشريعة الإسلامية.

لقد استعرض أبو شامة[15] مقاصد الشريعة الإسلامية المتمثلة في حماية البيئة ومواردها كالماء، لأن حفظ الماء هو المحافظة على الدين، وحيث أن استنزاف المياه يتنافى مع مبدأ استخلاف الأرض وعمارتها.

ومن مقاصد الشريعة الاسلامية المتصلة في حفظ الماء هو المحافظة على النفس وحقوق الأجيال المستقبلية والمصلحة العامة، والمال، فالافراط في استعمال المياه، لا يقتصر على تبذير اثمانها، بل يتعداه إلى إضاعة المال الذي سينفق على معالجة المياه العادمة، وفي هذا السياق قول رسولنا الكريم " وكره لكم قيل وقال وكثرة السؤال وإضاعة المال"[16].

فاستنزاف المياه يهدد الحياة البشرية بسبب شحة المياه، والتجنّي على حقوق الأجيال المستقبلية نتيجة استئثار الأجيال الحالية بموارد المياه التي هي ملك الله سبحانه وتعالى، وليست ملكا لأي إنسان كائناً من كان، وليست لجيل واحد فقط، بل هي من حقوق جميع أجيال البشرية، لذا يتوجب على كل مسلم تقديرها ومقابلتها بالشكر واستخدام المياه دون هدر أو إسراف.

إنّ الله سبحانه وتعالى نبه أنه أنزل من السماء ماء المطر بقدر حاجة الخلق، وجعل الأرض سطحها وجوفها مستقراً لهذا الماء، فالأمطار الهاطلة على الأرض تتسرب من خلال مسامات التربة وشقوق الصخور لتختزن في الطبقات المائية الجوفية لآلاف السنين. إن الله سبحانه وتعالى أودع في الماء خصائص تجعله قابلاً للتخزين في باطن الأرض. وفي تهديده ووعيده للظالمين

بقادر على ذهاب الماء المستقر الذي لا يمكن الوصول إليه بأي وسيلة. وأرسل الله سبحانه الرياح تلقح السحاب، وتحمل ماء المطر للإنتفاع به للشرب وسُقيا النبات والمواشي، دون خزنه للإنتفاع به وقت الحاجة، كما ورد في الآيات الكريمة التالية:

- وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّاهُ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّا عَلَىٰ ذَهَابٍ بِهِ لَقَادِرُونَ {المؤمنون - الآية 18 {المؤمنون - الآية 18}.
- قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَن يَأْتِيكُم بِمَاءٍ مَّعِينٍ {الملك - الآية 30}.
- وَأَرْسَلْنَا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ فَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ {الحجر - الآية 22}.

ونهى ديننا الاسلامي الحنيف عن حجب الماء عن المحتاجين إليه، وذلك بقصد الحفاظ على أرواحهم من الهلاك، ووعد المانعين له بالعذاب الأليم في الآخرة لقوله صلى الله عليه وسلم: " ثلاثة لا ينظر الله إليهم يوم القيامة، ولا يزكيهم، ولهم عذاب أليم، رجل كان له فضل ماء بالطريق، فمنعه من ابن السبيل، ورجل بايع إماما لا يبايعه إلاّ لدنيا، فإن أعطاه منها، رضي، وإن لم يعطه منها، سخط، ورجل أقام سلعته بعد العصر، فقال: والله الذي لا إله غيره لقد أعطيت بها كذا وكذا، فصدقه رجل[17]، ثم قرأ الآية التالية من سورة آل عمران - الآية 77 إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَٰئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ.

وفي ذات السياق، سأل رجل النبي صلى الله عليه وسلم فقال:"يا رسول الله، ما الشيء الذي لا يحل منعه؟ قال: الماء"[18].

وقد أجاز جمهور العلماء بيع الماء غير المباح للناس كماء البئر، ولصاحبه أن ينتفع به لنفسه، ويمنع غيره من الانتفاع به من خلال منع صاحب حق الشفعة من الدخول إلى ملكه إذا كان يجد ماء بقربه فإن لم يجد، يقال لصاحب البئر: إما أن تخرج الماء إليه أو تتركه ليأخذ الماء. والدليل على ذلك أنه ثبت في الحديث الصحيح أن عثمان بن عفان رضي الله عنه اشترى بئر رومة من اليهودي في المدينة، وسبلها على المسلمين بعد ذلك بعد أن سمع النبي صلى الله عليه وسلم يقول: "من يشتري بئر رومة، فيوسع بها على المسلمين، وله الجنة"[19] حيث كان اليهودي يبيع ماءها للناس. فالماء وفق ديننا الاسلامي الحنيف له قيمته ويجوز بيعه ووقفه وهبته وضمانه، والمحافظة على المياه هو حفظ المال لتلبية حاجات المسلمين الضرورية.

كما أنه في مجال ترشيد استعمال المياه، كان الرسول الكريم القدوة المثلى عندما نهى عن هدر المياه والاسراف في استعمالها في الوضوء والاغتسال، وعمل هو واهل بيته بهذا الأمر. ففي

حديث أنس رضي الله عنه: "كان النبي صلى الله عليه وسلم يتوضأ بالمد، ويغتسل بالصاع إلى خمسة أمداد"[20]. وعن عبدلله بن زيد "أن النبي صلى الله عليه وسلم توضأ بثلث مد". كما روي عن عائشة رضي الله عنها أنها كانت تغتسل هي والنبي (صلى الله عليه وسلم) من إناء واحد يسع ثلاثة أمداد أو قريب من ذلك".

لقد ضمن المجالي[21] في دراسته مقارنة بين الكمية المقدرة شرعاً والمستهلكة فعلاً من المياه باستخدام صنابير (حنفيات) المياه، وقدر كمية المياه المستهلكة في الوضؤء (مفترضاً أن عدد مرات الوضوء لكل مصلي خمس مرات في اليوم) لتصل إلى نحو 95 لتر لكل مصلٍ في اليوم الواحد. أما كمية المياه المستخدمة في الوضوء والمحددة شرعاً فتصل إلى خمسة لترات يومياً. وهذه الدراسة، تسعى أن تكون أقرب للواقع، بحيث يمكن اعتماد معدل عدد مرات الوضوء ثلاث أو أربع مرات في اليوم، فعندئذ تكون كمية هدر المياه المستهلكة في الوضوء لكل مصلٍ في اليوم الواحد على النحو التالي:-

- كمية المياه المستهلكة في الوضوء باستخدام الصنبور (الحنفية) التي يصل متوسط تدفق المياه منها في الدقيقة نحو 10 لتر[22] ومعدل مدة الوضوء دقيقتين بمعدل ثلاث مرات يومياً: 3*20 لتر = 60 لتر في اليوم لكل مصلي.
- كمية المياه المستهلكة في الوضوء والمحددة شرعاً: 3 (مرات وضوء) *1(لتر) = 3 لتر.
- كمية هدر المياه المستهلكة في الوضوء (ثلاث مرات يومياً): 60 – 3 = 57 لتر في اليوم الواحد.
- كمية هدر المياه المستهلكة في الوضوء (ثلاث مرات يومياً)/السنوي لكل مصلٍ: 57* 365 = 20805 لتر أو ما يعادل 20.8 م^3 في السنة.
- كمية المياه المستهلكة في الوضوء باستخدام الصنبور (الحنفية) بمعدل أربع مرات وضوء يومياً: 4*20 = 80 لتر.
- كمية المياه المستهلكة في الوضوء والمحددة شرعاً: 4 (مرات وضوء) *1(لتر) = 4 لتر.
- كمية هدر المياه المستهلكة في الوضوء (أربع مرات يومياً): 80 – 4 = 76 لتر في اليوم.
- كمية هدر المياه المستهلكة في الوضوء (أربع مرات يومياً)/ السنوي لكل مصلٍ: 76*365 = 27740 لتر أو ما يعادل 27.7 م^3 في السنة.
- وإذا ما افترضنا أن إجمالي عدد المصلين في الأردن يقدر بنحو ثلاثة ملايين مصلٍ، فإن كمية المياه التي يمكن توفيرها باتباع الارشادات والتعاليم الدينية الاسلامية السمحة المتصلة باستخدام الكميات المحددة من المياه شرعاً في الوضوء: 27.7 * 3000000 = 83.1 مليون م3، وهذا الحجم من المياه يعادل الطاقة التخزينية القصوى لسد الملك طلال.

ومن باب أن الإسلام دين السلوكيات الإيجابية والأخلاق الحميدة، فقد دعا إلى تهذيب سلوكيات المسلم على الإعتدال في استخدام المياه وعدم هدرها. وحث ديننا الحنيف على الحفاظ على المياه، لقوله عز وجل في محكم تنزيله:

- أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ أَأَنتُمْ أَنزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنزِلُونَ لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ {سورة الواقعة – آية 68 – 70}.

في هذه الآية الكريمة أنزل الله ماء المطر نعمة منه لتحيا به الأنفس البشرية والحيوان والنبات، فلو شاء الله سبحانه، لجعل هذا الماء الذي يشربه الناس شديد الملوحة لا ينتفع به في شرب أو زرع، فكان لزاما على المسلمين عدم هدر المياه وشكر ربهم على هذه النعمة. فالإسراف في استخدام المياه يتحقق في الاستخدام غير الضروري له دون جدوى.

ونهت عدد من أحاديث السنة النبوية الشريفة عن الإسراف بمياه الوضوء والاغتسال حتى في ظل ظروف وفرة المياه. فروي عن عبدالله بن عمر أنه قال: "أن النبي صلى الله عليه وسلم مرّ بسعد بن أبي وقاص وهو يتوضأ، فقال له: لا تسرف، فقال سعد: وهل في الماء إسراف؟ فقال النبي صلى الله عليه وسلم: نعم، وإن كنت على نهر جارٍ"[23] ومعنى ذلك أن الإسراف في استخدام الماء غير مستحب أو مذموم، وأن الإعتدال في استخدامه وتقنين استعمال المياه يجب أن يكون من سلوكيات المسلم الايجابية وحتى لو كان يمر في ظروف الوفرة المائية. فالرسول عليه الصلاة والسلام كان أول من دعا المسلمين إلى عدم الإسراف في الماء حيث قال: "كلو واشربوا وتصدقوا في غير إسراف أو مخيلة"[24].

وفي مجال المحافظة على نوعية المياه وعدم ممارسة السولكيات الخاطئة المسببة في تلوث المياه وتدهور نوعيتها، نهى الإسلام عن ممارسة تلك السلوكيات السلبية ليظل الماء طاهرا ينتفع به الناس حتى يتمكن المسلمون من شربه والتطهر به في صلاتهم، والحرص على توفيره للجميع. وهذا ما يؤكده الحديث الشريف أن "الناس شركاء في ثلاث، الماء والكلأ والنار"[25].

لقد حرص الاسلام على تهذيب المسلم على مكارم الأخلاق، كعدم تلويث المياه حتى لا يتسبب في تفشي الأمراض وإزهاق الأرواح، وفي الحديث الشريف روي عن ابن جابر رضي الله عنه أنه قال: "نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يبال في الماء الراكد"[26]. وفي هذا الحديث الشريف إرشادات نبوية تؤكد على أهمية المحافظة على نوعية المياه كوسيلة لحفظ النفس البشرية التي تعد من أهم مقاصد الشريعة الاسلامية.

إن الانسان المسلم مستخلف في الأرض وليس مالكاً لها ولمواردها المائية، فهو مسئول أمام الله سبحانه وتعالى عن عدم إفسادها، لقوله تعالى "إني جاعل في الأرض خليفة" {سورة البقرة آية 30}. كما قال الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز "هو أنشئكم في الأرض واستعمركم فيها"

{سورة هود آية 61}. وعمارة الأرض ومواردها المائية تتم من خلال الاصلاح والإحياء والابتعاد عن إفسادها وهدرها.

لقد نهى الإسلام من خلال الآيات القرآنية عن إفساد الأرض ومياهها، وذلك في قوله تعالى:

- وَإِذِ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِن رِّزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ {البقرة - الآية 60}.
- ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ {الروم - الآية 41}.

ومن المعروف أن تلويث الأرض ومياهها بشتى أنواع الملوثات هو إفساد الأرض ومياهها لما يترتب عليه من أخطار جسيمة لكل من يستخدم هذا الماء الملوث من البشر والحيوانات والنبات. فتصريف مياه الصرف الصحي (المياه العادمة أو المبتذلة أو البزل) غير المعالجة في مسطحات المياه العذبة لا يؤدي إلاّ إلى تلويثها بالطفيليات المستهلكة للاكسجين الذائب في تلك المسطحات المائية مما يودي بحياة الكائنات الحية المائية كالأسماك التي تعيش فيها.

النتائج

1. بينت نتائج الدراسة أن الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة ذات الصلة بالمياه، أكدت على أهمية المياه لحياة الكائنات الحية (الانسان والحيوان والنبات)، واهمية المياه نابعة من أنماط استعمالاتها الحيوية الحالية والمستقبلية.
2. لإرشادات وأحكام الشريعة الاسلامية ذات الصلة بممارسات الإنسان المسلم المتمثلة برفع كفاءة استعمال المياه، قصب السبق لتلك التي تضمنتها استراتيجيات إدارة الموارد المائية الحالية.
3. أظهرت الدراسة أن تطبيق أحكام الشريعة الاسلامية في مجال التحديد الكمي للمياه المستهلكة في الوضوء والطهارة (الاغتسال) له أهمية بالغة في توفير المياه والحد من استعمالاتها غير الضرورية.
4. اتضح من الدراسة أن السلوكيات الايجابية للإنسان المسلم تحول دون هدر المياه وافساد نوعيتها.
5. تبين من نتائج الدراسة الراهنة وبأدلة حاسمة من آيات كتاب الله الكريم وأحاديث رسوله صلى الله عليه وسلم ضرورة عدم الاسراف في استخدام المياه، وعدم تلويثها، وتفعيل حق الانتفاع فيها من قبل عامة المسلمين.

6. توصلت الدراسة إلى إمكانية تحقيق أعلى كفاءة لاستعمال المياه من خلال العمل بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة قولاً وعملاً (تطبيقاً) بقصد الحفاظ على المياه وحماية نوعيتها.

التوصيات

1. تفعيل سياسة مائية تهدف إلى المحافظة على المياه والحد من هدرها ورفع كفاءة استخدامها، مستندة محاورها على أحكام الشريعة الإسلامية السمحة.
2. تفعيل برامج تركيب ضوابط إنسياب المياه من الحنفيات في المساجد والمنازل بهدف تقنين كميات المياه المستخدمة في الوضوء والاغتسال.
3. إدماج وتوظيف المفاهيم الواردة في الآيات القرآنية وأحاديث السنة النبوية الشريفة (كمفاهيم الاعتدال والاقتصاد في استعمال المياه، الاسرا ف والتبذير، حقوق ملكية الماء والانتفاع به) في التشريعات المائية ذات الصلة بإدارة الموارد المائية من أجل المساهمة في استدامتها في الدول العربية والاسلامية.
4. تفعيل دور الأئمة والوعاظ والواعظات في الحث على الحفاظ على المياه من الهدر وذلك من خلال الخطب الدينية وحلقات الوعظ والدروس الدينية بقصد تكريس الوازع الديني لتوفير المياه والمحافظة على نوعيتها.
5. إجراء دراسات لقياس فاعلية الوازع الديني كمياً ومدى التغير في سلوكيات مستخدمي المياه في أغراض الوضوء والطهارة.

الهوامش

1. www.mwi.gov.jo.
2. www.tarshidma.ws.gov.sa.
3. www.Dubai.Com.
4. المجالي، عبدالحميد. "مبادىء ترشيد استهلاك المياه في الفقه الاسلامي". دراسات، علوم الشريعة والقانون، المجلد 32، العدد 2،، ص273 – ص288. 2005.
5. غانم، حسان. "الوعي المائي وترشيد استخدام المياه". كانون أول، 2008. www.wadelmagboolmamg.com.
6. الجراري، عباس. "ثقافة المياه في الاسلام". الملتقى الدولي الثالث حول الماء، بدعم من اليونسكو وأكاديمية الماء المغربية، فاس – المغرب، 13-1/15 2002.

7. المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. "استراتيجية تدبير الموارد المائية في العالم الاسلامي". ص10. 2015. www.isesco.org.ma.
8. حسين، محمد أحمد. " البيئة والمحافظة عليها من منظور إسلامي." منظمة المؤتمر الاسلامي، مجمع الفقه الاسلامي الدولي، الدورة التاسعة عشرة – إمارة الشارقة – دولة الامارات العربية المتحدة. 2008.
9. ملتقى النخبة. "ورشة استخدامات المياه وبرشيدها من منظور إسلامي في الرصيفة." 9-6-2010. www.joran forevwe.com.
10. أسيت بسواس ومراد ج. بينو وناصر فاروقي. "إدارة المياه في الاسلام". المنشورات التقنية – مجلة البيئة والتنمية. 2002. 128 صفحة. أسيت بسواس ومراد ج. بينو وناصر فاروقي. "إدارة المياه في الاسلام". المنشورات التقنية – مجلة البيئة والتنمية. 2002. 128 صفحة.
11. آل الشيخ، نورة عبدالعزيز. "ترشيد استعمال الماء من منظور إسلامي". منتدى البيوت المحمية الزراعية. 2-11-1426ه. www.alrashid-group.net.
12. أبو شامة، أبو القاسم محمد. "مقاصد الشريعة في الحفاظ على الماء". الملتقى الفقهي، 30-8-2009. www.fiqh.islammassage.com.
13. القرآن الكريم.
14. تفسير الطبري المسمى "جامع البيان عن تأويل آي القرآن" لمحمد بن جرير (المتوفى 310ه) تحقيق محمود محمد شاكر وتخريج أحمد محمد شاكر، دار المعارف، الطبعة الثانية تصوير عن الطبعة الأولى، 1374هـ.
(15) أبو شامة، مرجع سابق، 209.
(16) البخاري، الصحيح (مع فتح الباري لابن حجر)، ج5، ص67.
(17) البخاري، الصحيح، (مع شرح النووي)، ج3، ص1198، كتاب المساقاة، باب تحريم منع الماء، حديث رقم 1566.
(18) أبو داود، السنن، كتاب الزكاة، كتاب ما لا يجوز منعه، حديث رقم 1669.
(19). البخاري، الصحيح، كتاب المساقاة، باب من راي صدقة الماء وهبته، رواه معلقا قبل الحديث رقم 2351.
(20) مسلم، الصحيح (شرح النووي)، ج4، كتاب الحرص، باب القدر المستحب من الماء في الغسل.
(21) المجالي، عبدالحميد. مرجع سابق، 2005، ص282.
(22) مجلة المرأة، هل ترغب في تخفيض قيمة فواتير المياه، 2005، ص20.
(23) ابن ماجة (425) في الطهارة، باب ما جاء في القصد في الوضوء وكراهية التعدي فيه.
(24) النسائي، السنن، ج5، ص79، كتاب الزكاة، باب الاحتيال في الصدقة.

(25) ابو داود، السنن، ج3، ص287. كتاب البيوع، باب في منع الماء، حديث رقم 3477، وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود، ج2، ص665، حديث رقم 2968.

(26) رياض الصالحين، النووي، باب النهي عن البول في الماء الراكد، حديث رقم 1772.

المراجع

القرآن الكريم

البخاري، **الصحيح (مع فتح الباري لابن حجر)**.

البخاري، **الصحيح، (مع شرح النووي)**.

بسواس، أسيت، وبينو، مراد ج.، وفاروقي، ناصر (2002). "إدارة المياه في الاسلام". المنشورات التقنية – **مجلة البيئة والتنمية**.

الجراري، عباس (2002). **ثقافة المياه في الاسلام**. الملتقى الدولي الثالث حول الماء، بدعم من اليونسكو وأكاديمية الماء المغربية، فاس – المغرب، 13-1/15.

حسين، محمد أحمد (2008). **البيئة والمحافظة عليها من منظور إسلامي**. منظمة المؤتمر الاسلامي، مجمع الفقه الاسلامي الدولي، الدورة التاسعة عشرة – إمارة الشارقة – دولة الامارات العربية المتحدة.

ابو داود (د.ت). **السنن**.

أبو شامة، أبو القاسم محمد (2009). **مقاصد الشريعة في الحفاظ على الماء**. الملتقى الفقهي، 30-8. www.fiqh.islammassage.com

آل الشيخ، نورة عبدالعزيز (1426هـ). **ترشيد استعمال الماء من منظور إسلامي**. منتدى البيوت المحمية الزراعية. 2-11. www.alrashid-group.net

الطبري (1374هـ). **تفسير الطبري المسمى "جامع البيان عن تأويل آي القرآن"**، لمحمد بن جرير (المتوفى 310هـ) تحقيق محمود محمد شاكر وتخريج أحمد محمد شاكر، دار المعارف، الطبعة الثانية تصوير عن الطبعة الأولى.

غانم، حسان (2008). **"الوعي المائي وترشيد استخدام المياه"**. كانون أول،. www.wadelmagboolmamg.com.

ابن ماجة (425). **في الطهارة**، باب ما جاء في القصد في الوضوء وكراهية التعدي فيه.

المجالي، عبدالحميد (2005). "مبادىء ترشيد استهلاك المياه في الفقه الاسلامي". **دراسات، علوم الشريعة والقانون**، المجلد 32، العدد 2،، ص273 – ص288.

مجلة المرأة (2005). هل ترغب في تخفيض قيمة فواتير المياه، ، ص20.

مسلم (د.ت). **الصحيح (شرح النووي)**.

ملتقى النخبة (2010). **ورشة استخدامات المياه وبرشيدها من منظور إسلامي في الرصيفة**. 6-9-. www.joran forevwe.com.

المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو (2015). استراتيجية تدبير الموارد المائية في العالم الاسلامي. www.isesco.org.ma.

النسائي (د.ت). **السنن**.

النووي (د.ت). **رياض الصالحين**، باب النهي عن البول في الماء الراكد.

المواقع الإلكترونية:

www.Dubai.Com

www.mwi.gov.jo

www.tarshidma.ws.gov.sa

العمارة الاسلامية

جميلة عبداللطيف صالح اشتيوي*

تاريخ الاستلام 2020/10/21 تاريخ القبول 2021/1/5

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى تقديم صورة متكاملة حول معالم العمارة الاسلامية وعناصرها، واهم مباني العمارة الاسلامية في العالم وانوعها.

استخدم البحث منهج تحليل وتوثيق بعض الدراسات التاريخية والاثرية للعصور الاسلامية كما انتهج البحث تحليل المعلومات الواردة عن طريق المصادر والمراجع التاريخية، الابحاث الاثرية، التي تم اجراؤها عن العمارة في العصور الاسلامية.

توصلت الدراسة الى عدة نتائج من اهمها:

ان العمارة الإسلامية هي اهم مظاهر الحضارة التي ميزت التاريخ الإسلامي ولا تزال إلى الآن شاهدة على عظمة هذه الحضارة، ولم تقتصر العمارة الاسلامية على المساجد والمنازل فقط، بل امتدت لتشمل المدارس والأسبلة وحتى القلاع والحصون مما يدل على اهتمام الحضارة الإسلامية بكافة مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية وأيضا الحربية.

وقد اوصت الدراسة بعدة توصيات من ابرزها:

ضرورة القيام بابحاث تتعلق بالعمارة الاسلامية وذلك لقلة الابحاث المتاحة في هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: العمارة الاسلامية، المساجد، الحضارة الاسلامية، العصر الاسلامي.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* مساعد مدير مديرية دائرة الاثار العامه، الأردن. Email: jshtawey@yahoo.com

Islamic Architecture

Jamilah A. Ashtawi, *Assistant Director of the Directorate of General Department of Antiquities, Jordan.*

Abstract

This study aimed to present an integrated picture about the features and elements of Islamic architecture, and the most important buildings and types of Islamic architecture in the world.

The research uses the method of analyzing and documenting some historical and archaeological studies of the Islamic eras. The research also approaches the analysis of information received through historical sources and references, archaeological research that was conducted on architecture in the Islamic ages.

The study reached several results, the most important of which are:

Islamic architecture is one of the manifestations of civilization that has characterized Islamic history, and this architecture continues to date to bear witness to the greatness and humanity of this civilization, and this architecture was not limited to mosques and houses only, but extended to include schools, basilicas and even castles and forts, which indicates the interest of Islamic civilization in all aspects of economic activity Social and also war.

The study recommended several recommendations, the most prominent of which are: The necessity of conducting research related to Islamic architecture due to the lack of available research on this subject.

Keywords: Islamic architecture, Mosques, Islamic civilization, The Islamic era

المقدمة:

تشمل العمارة الإسلامية مجموعةً واسعةً ومتنوعةً من التصاميم الرائعة منذ تأسيس الحضارة الإسلامية إلى يومنا هذا، أثرت بشكلٍ كبيرٍ على تصميم وبناء الهياكل في الثقافة الإسلامية وخارجها، عند المسلمين في الشرق الأوسط وأماكن أُخرى وذلك في القرن السابع الميلادي، وتتميز بخصائصَ فريدةٍ كالألوان المشرقة والتصاميم الفاخرة والصور الظلية المتناسقة، وتضم عدّة أنماطٍ وأشكالٍ في مختلف البلدان والقارات (البهنسي،1971: 23).

العمارة الإسلامية ذلك الإرث الوفير القيم الراسخ إلى اليوم المتسم بعناصر هندسية وأنماط زخرفية إبداعية على مر السنين، جدير بأن يحظى باهتمام المعماريين من كل العالم. يبقى الإبداع في التصميم الخارجي والزخرفة الداخلية من أهم خصائص الفن الإسلامي الذي إتسّم دائما بالوحدة والتنّوع والتطوّر، احتفظت العمارة الإسلامية بالبنية العامة للنمط الإسلامي وارتبطت بفكرة الثابت والمتغير فيما يخص النمط المعماري الزخرفي، مما يجعلها عمارة ديناميكية مستمرة في الرقي والإبداع والتحديث والمواكبة، فصياغة الخصائص المعمارية والزخرفية في العمارة الاسلامية أنشأت صيغ جديدة ذات أبعاد جمالية لها خصائص جمالية، فلسفية (التوحيد – الوحدة – الجمال – الإلتزام) وخصائص تشكيلية (تكرار / تناظر / توازي / الملء والفراغ / الإيقاع واللون) وخصائص دينية من حيث استعمال الرموز التي توحي بتسامي الخالق وقدسيته ووحدانيته (عبدالحميد،2004: 20).

كلّ هذه الخصائص أعطت للعمارة الاسلامية أبعادا جمالية بوظيفة رمزية وأبعادا فكرية بوظيفة معرفية وأبعادا تاريخية بوظيفة تسجيلية وتوثيقية. من هذا المنطلق يمكن أن نستخلص بأنّ العمارة الاسلامية بمختلف توجهاتها ومدارسها بمثابة همزة الوصل بين ماضي وحاضر الثقافة الإسلامية.تعدد الطراز المعماري الإسلامي عبر العصور منذ ان كان عربيا بسيطا وانتقل بعدها إلى العصر الأموي حيث تأثر الأمويون الأوائل بطراز العمارة المسيحي تأثرا كبيرا يظهر بوضوح في المسجد الأموي في دمشق وقد أعيد بناء المسجد الأقصى وقبة الصخرة بطريقة تشير إلى التأثير المسيحي مع إدخال بعض خصائص العمارة الإسلامية الجديدة. أضيفت القباب والمنارات وأسلوب الديكور العربي إلى طراز العمارة المسيحي ليكونوا بذلك الطراز الأموي للعمارة (الوالي،1988: 46).

جاء بعد الذلك الطراز العباسي، الذي تأثر بشكل واضح بالرخاء الذي عاشته الدولة العباسية فكونوا طرازهم الفريد من القباب وطوروا المنارات الإسلامية والأموية. ولهم بصمتهم الواضحة في الأعمدة والدعامات وزخارف ما بين الدعامات على شكل قباب في المساجد الكبيرة مثل المسجد الجامع في سامراء ومسجد الريقة في العراق وجامع بن طولون في القاهرة.انتقل إلى المغرب والاندلس وكان له سمه تميزه عندها، ومن النماذج الفريدة للمعمار في المغرب قصر الهمبرا والمدارس في المغرب (خاصة في مدينة فاس). وللفاطميين في مصر بصمة أخرى اختلفت عن سابقيها واتسمت بالبساطة فبنى الفاطميون جامع الأزهر ومسجد الحاكم بأمر الله ومسجد الصالح طلائع، وبعد سقوط الدولة الفاطمية بعد قرنين ونصف القرن وظهور الدولة الأيوبية التي اتسعت لتشمل كل أنحاء مصر وبلاد الشام والحجاز. كان هدف صلاح الدين الأول هو محاربة الصليبيين في قلب العالم الإسلامي فلسطين التي كانت مقاطعة فاطمية ثم أيوبية، ولهذا الهدف

تاثر الطراز العمراني الأيوبي، بالحرب واستعداداتها، فبنى القصور والقلاع المحصنة والجدران العالية الحصينة، وأعاد بناء المساجد والأضرحة التي دمرها الصليبيون (البهنسي،1971: 45).

ومن نماذج التحف المعمارية للعهد الأيوبي قلعة صلاح الدين في القاهرة، وقلعة حلب، وقلعة الجبل في القاهرة، والمدارس المنتشرة في مصر والتي بنيت لنشر المذهب السني في الإسلام (عبدالحميد،2004: 14).

اهمية البحث: تضم العمارة الإسلامية الطرازات المعمارية لكل المباني المرتبطة بالإسلام والمنطقة الإسلامية، فتشمل كلًا من الأساليب المدنية والدينية منذ تاريخ الإسلام المبكر إلى يومنا هذا. وقد تأثرت العمارة الإسلامية المبكرة بالأساليب الرومانية والبيزنطية والفارسية وبلاد ما بين النهرين وجميع الأراضي الأخرى التي غزاها المسلمون في القرنين السابع والثامن الميلادي.

وإلى الشرق، تأثرت أيضًا بالهندسة المعمارية الصينية والهندية مع انتشار الإسلام في جنوب شرق آسيا. في وقت لاحق أُضيفت خصائص مميزة في شكل المباني، وتمت زخرفة الأسطح بالخط العربي الإسلامي والزخارف الهندسية المتشابكة.

من هنا جاءت اهمية هذا البحث، حيث تنبع اهميته من كونه يتناول الحديث عن اهم وابرز معالم العمارة الاسلامية وعناصرها، ويقدم نماذجا مختلفة على العمارة الاسلامية في مختلف دول العالم..

اهداف البحث:

يهدف هذا البحث الى:

- تقديم صورة متكاملة حول معالم العمارة الاسلامية وعناصرها، واهم مباني العمارة الاسلامية في العالم وانوعها
- تقديم نبذه عن نظرة الغرب للعمارة الاسلامية
- تقديم نبذه عن اهم سمات وخصائص العمارة الاسلامية

منهجية البحث: يستخدم البحث منهج تحليل وتوثيق بعض الدراسات التاريخية والاثرية للعصور الاسلامية كما ينتهج البحث تحليل المعلومات الواردة عن طريق المصادر والمراجع التاريخية، الابحاث الاثرية، التي تم اجراؤها عن العمارة في العصور الاسلامية.

أهم معالم العمارة الإسلامية

تعد العمارة الإسلامية موحدة في الشكل والأسلوب والمضمون، إلّا أن ثمة فروقاً متميزة بحسب الأقاليم والعصور وبحسب التقاليد التاريخية لكل أمة من الأمم التي دخلت الإسلام، ومن أهم العناصر الإسلامية هو المسجد، وهو أهم الأبنية في عصور الإسلام، كما انضمت إليه عناصر أخرى مثل المدارس الإسلامية، كما أصبح العنصر الرئيسي في المدن الإسلامية المختلفة، ثم ظهرت بعد ذلك قصور الحكم بأنماطها المختلفة ودور الهجرة والمساكن الإسلامية وغيرها (شعبان، 2014: 89).

نرى معالم العمارة الإسلامية في نوعين من الأماكن؛ الأولى في دول غالبيتها العظمى من المسلمين، والثانية في المناطق التي فتحها المسلمون خلال العصور الوسطى بالإضافة إلى الدول العربية مثل الجزائر ومصر والعراق، كما تنتشر أيضًا في المناطق الأوروبية ذات الجذور المغربية في أجزاءٍ من إسبانيا والبرتغال وإيطاليا ومالطا؛ ومن أهمها ما يلي:

المآذن: المأذنةُ عبارةٌ عن هيكلٍ بنائيٍّ يشبه البرج يتميز بنوافذَ صغيرةٍ ودرجٍ مطوّقٍ، وهو واحدٌ من أقدم معالم العمارة الإسلامية، ويقع بجانب أو يُلاصق معظم المساجد، وقد تم تزويد عدة مساجدَ بأكثر من مأذنةٍ في القرن الحادي عشر (ديوب، 2002:80).

تعددت أنماط المآذن مع الزمن والمنطقة، كما استخدمت أشكالاً مختلفة فمنها المربع والإسطواني والمخروطي والدائري، أما من حيث الوظيفة فهي لمناداة المسلمين بمواقيت الصلاة، وتميزت المآذن بشرفاتها ومقرنصاتها وقبابها وقممها مختلفة الأشكال، وتختلف ارتفاعاتها تبعاً لأشكالها ومواقعها ضمن مخطط المسجد والتي تتعد فيه المآذن، وتدخل المئذنة كعنصر معماري مرتبط ببناء المساجد، وقد اعطت المئذنة لعمارة المساجد طابعاً روحياً مميزاً وزادها شموخ أشكلها الرأسية الواضحة فوق الشكل الأفقي.(عبدالحميد،2004:90)

القبب: ومن أشهرها قبة الصخرة، وهو ضريحٌ يوجد في القدس منذ القرن السابع، مستوحى من بعض التصاميم البيزنطية، يعلو البناء قبة خشبية والتي طُليت بالذهب منذ القرن السادس عشر. انتشرت القباب في العمارة الإسلامية وأصبحت من الخصائص المميزة للعمارة الإسلامية، وقد استخدمت لقاعة الصلاة، وقد استغنى عن الأعمدة والأكتاف لتوفير مساحة داخل المصلى في المساجد وتوسيع الفراغات والتقليل من الأعمدة وتوسيع الباحات بين الأعمدة (الوالي،1988: 34).

الأسقف المزخرفة: تتميز بعض الأسقف في العمارة الإسلامية بجماليةٍ مزخرفةٍ وفنونٍ نحتيةٍ فريدة من نوعها (شعبان،2014: 79).

القناطر: عندما ننظر إلى بعض المداخل والديكورات الداخلية نلاحظ وجود عدة أنواعٍ من الأقواس أو القناطر الرائعة، على سبيل المثال يتميز القوس المدبب بتصميمٍ مستديرٍ وقبةٍ مدببةٍ (الوالي،1988: 40).

المحراب: يعد المحراب من الخصائص الداخلية للعمارة الإسلامية، يتوسط جدار القبلة ليدل على اتجاه القبلة، وتتعدد أنماط المحاريب، وهي التي تتحكم في بناء حرم المسجد ومحرابه ومنبره، ولقد اهتمت العمارة الإسلامية بنمط المحاريب وزينتها، كما استخدم فيها الحجر والرخام والجص والخزف والفسيفساء والخشب وغير ذلك من مواد لتنفيذ عناصر الزخرفة كالمقرنصات وفقرات العقود المتداخلة والرسوم الهندسية (الوالي،1988: 45).

المداخل: تميزت مداخل الأبنية العامة والقصور والمساجد في العمارة الإسلامية بضخامتها، وغالباً ما ارتفع إطارها وعقودها وحناياها الغائرة، ومنها ما بلغت ارتفاعها ارتفاع الواجهة أو تزيد عن ارتفاع الواجهة، كما استعمل في زخارفها العناصر المعمارية الإسلامية وفنونها من الأقواس الملونة والمتداخلة واستخدام الرخام والحجر، كما اسخدمت الزخارف الجصية والمقرنصات في زخرفتها (البهنسي،1971: 45).

المقرنصات: تعتبر المقرنصات إحدى عناصر العمارة الإسلامية والمميزة لها، كما تعددت في أشكالها وأنواعها، تؤدي وظيفة معمارية ودوراً زخرفياً، تغطي المقرنصات الفراغات المقعرة والتقاء السطوح الحادة والأطراف في الأركان بين السقوف والجدران وأسفل الشرفات في القصور والمآذن.كما تغطي أيضاً مناطق الانتقال في القباب عند الانتقال من المربع إلى قاعة القبة، كما استخدمت في المساجد والمساكن والقصور كقصر الحمرا (ديوب، 2002: 87).

سمات الفن المعماري الإسلامي:

اتسم الفن المعماري الإسلامي بالمحاكاة فقد ارتبط فكر المعماري المسلم بتحريم الفن التجسيمي فاتجه إلى منحى تجريدي وذلك من خلال الزخارف لتحقيق انسيابية الخطوط والاتزان الهندسي والتوافق اللوني لخلق فن تجريدي اصيل يعبر عن الأصالة؛ ولذا لم تكن المحاكاة المعمارية في الفن الإسلامي شكلية لمظاهر الطبيعة وعناصرها ولكن ارتقت إلى مستوى المحاكاة الفكرية التي اعتمدت على أسلوب التجريد في التعبير. وتستمد العمارة الإسلامية خطوطها وتكويناتها وملمسها وتكرار الإيقاع المتناغم من خلال الاتجاه إلى تكوينات هندسية وزراعية مجردة من البيئة المحيطة بالإضافة إلى استعارة شكل وتكوين بعض العناصر من الطرز المعمارية السابقة (عبدالحميد،2004: 78).

القيم التشكيلية للفن المعماري الإسلامي:

المعيار التشكيلي هو الوسيلة التي تمكن المعماري من معرفة مظاهر الجمال، التي يتميز بها أي فن من الفنون دون الاهتمام بالمضمون، ولا يخلو أي عمل فني تشكيلي من بعض العانصر الفنية التشكيلية وهي: الخط – المساحة – اللون – الظل – النور – ملامس السطوح – الحيز (ديوب،2002: 57).

وما يعطي للعمل صفة الجمال هو علاقة هذه العانصر مع بعضها وتناغمها حيث أن الطبيعة نفسها لاتخلو من هذه العناصر.ما يميز العمارة الإسلامية أنها ذات أشكال مطلقة حسب نظرية افلاطون الذي فرق بين الشكل النسبي والمطلق، حيث ان الأول هو كل شيء جماله قائم في طبيعة الأشياء ويكون تقليدا لتلك الشياء الحية المحيطة، اما المطلق فهو الهيكل الذي يحتوي على خطوط ومنحنيات وسطوح واحجام مستخرجة من هذه الأشياء الحية عن طريق المساطر والمربعات والمساحات (شعبان،2014: 69).

الخط في العمارة الإسلامية:

من أهم العناصر التشكيلية وهو يلعب دورا أساسيا في الفن المعماري الإسلامي وخاصة في العناصر الزخرفية، ومن انماطه في الفن الإسلامي الخط المنحني الذي يدور هنا وهناك في حدود المساحة المخصصة للزخرفة (البهنسي،1971: 67).

والخط الهندسي الذي تكون وظيفته تحديد المساحات التي تتكون منها الحشوات وتتجه نحو الدقة والصغر وهو يعطي إحساسا بالاستقرار والثبات (الوالي،1988: 47).

اللون:

اللوان تستعمل في الفن المعماري الإسلامي لتادية وظيفة جمالية وغالبا ما يغلب عليها اللون الأزرق والأخضر المذهب إلى جانب مساحات محددة من الحمر، النبي والأصفر، ولم يقتصر المعماري المسلم على اللون فحسب بل أيضا استعمل الخامة فدمجها مع الألوان وأبرز جمالا مبهرا (عبدالحميد،2004: 34).

الظل والنور:

الظلال تساعد على التجسيم ووظيفتها جمالية تشكيلية تعطي النبرة والتنوع الجمالي كما يكون واضحا في واجهات المساجد (شعبان،2014: 68).

ملامسة السطوح في العمارة الإسلامية:

العمارة الإسلامية غنية جدا بالتنوع في السطوح، ويستغل المعماري المسلم القيم اللمسية لسطوح الخامات الطبيعية منوعا في اتساع العنصر الزخرفي ودقته (ديوب،2002: 36).

المساجد والقصور والمقابر والقلاع الأكثر شهرة من العمارة الإسلامية:

1. تاج محل:

في عام 1631، توفيت ممتاز محل، الزوجة الثالثة والمفضلة للإمبراطور المغولي شاه جهان (الذي حكم من عام 1628-1658)، أثناء ولادة طفلهما الرابع عشر. غارقًا في حزنه؛ أمر الإمبراطور ببناء تاج محل، وهو مجمع ضخم من القبب والحدائق يحوي الضريح على الضفة الجنوبية لنهر يمونا (جمنة)، والذي استغرق في النهاية أكثر من 20 عامًا ليكتمل (Petersen، 2002: 34).

يعد تاج محل اليوم العمل الأكثر شهرة في مجال العمارة الإسلامية في العالم، بغض النظر عن قبة الصخرة في القدس. تعود روعة النصب التذكاري بالنسبة لحجمه (يبلغ ارتفاع قبة الضريح

المركزي 73 مترًا فوق مستوى سطح الأرض) وشكله الجميل الذي يجمع بين عناصر من التصميم الهندي والإسلامي والفارسي.

يُبهر الرخام الأبيض الذي بني منه القبر المركزي الناظرين من بعيد، وهو الذي يبدو أنه يغير لونه مع ضوء النهار، وجرى تزيين المبنى بالخطوط العربية وتطعيمه بالأحجار النفيسة من الداخل، كما توجد في الداخل قبور جوفاء رمزية لممتاز محل وشاه جهان، أما المقابر الفعلية فهي موجودة في غرفة أسفل الطابق الأرضي.في وقت مبكر من ستينيات القرن السابع عشر، أفاد المسافرون للمنطقة أن (شاه جهان) كان ينوي بناء ضريح مطابق من الجرانيت الأسود على الضفة المقابلة للنهر ليدفن فيه، إلا أن العلماء المعاصرين يعتبرونها أسطورة لا أساس لها من الصحة (عبدالحميد،2004: 46).

2. قصر الحمراء، إسبانيا:

يقع قصر الحمراء فوق تل يطل على مدينة غرناطة الإسبانية، وهو قصر بناه أمراء ينتمون إلى بنو نصر (أو النصريون، أو بنو الأحمر) (1238-1492)، الذين حكموا غرناطة في أواخر العصر الإسلامي بالأندلس حتى سقوطها في نهاية القرن الخامس عشر. على الرغم من أن بعض أجزاء القصر قد هدمت، إلا أن ثلاثة أجزاء لا تزال قائمة: قلعة القصبة على الطرف الغربي من التل، ومقر إقامة الأمراء إلى الشرق، ومجموعة من الأجنحة والحدائق المعروفة باسم جنة العريف (Fletcher، 1996، 87).

بدأ تشييد قصرِ الحمراء في القرن العاشر الميلادي، وترجع بعض أجزائه إلى القرن الثالث عشر الميلادي، وقد استغرق بناؤه أكثر من 150 سنة، زُينت الساحات والغرف في قصر الحمراء

بشكل رائع بالبلاط الملون والجص المنحوت والخشب المحفور والخط العربي. بعض من أهم ملامح الجمال البصري هي التصميمات الهندسية المنقوشة بشكل معقد (نمط متكرر في العمارة الإسلامية تسمى المقرنصات باللغة العربية)، وهي التي تزين القاعات المحيطة بمحكمة الأسود (Petersen، 2002: 67)

3. مسجد الجامع، أصفهان:

يقع جامع أصفهان، أو المسجد العتيق، مترامي الأطراف في وسط مدينة أصفهان بإيران، وهي مدينة مليئة بالكنوز المعمارية. يعتبر هذا البناء أقدم مساجد إيران القائمة منذ إنشائه في القرن الثامن، ولكن أقدم العناصر في الهيكل الحالي الباقي هي قبتان بنيتا خلال عهد الأسرة السلجوقية التي حكمت أجزاء من إيران في القرن الحادي عشر (Bloom, 2009: 89).

أعيد بناء المسجد في أوائل القرن الثاني عشر حول فناء مستطيل مجاور يحيط به من كل جانب إيوان، والإيوان عبارة عن مدخل مقوس الشكل تعلوه قبة كبيرة. أصبح التصميم الذي يعتمد على إيوان من كل جانب، وظهر لأول مرة في أصفهان، القاعدة بالنسبة لبناء المساجد الإيرانية في وقت لاحق، ومسجد أصفهان هذا مدرج على لائحة اليونسكو للتراث العالمي منذ عام 2012 (Ettinghausen, 2001: 67).

4. قبة الصخرة:

قبة الصخرة في القدس هي أقدم نصب إسلامي موجود وواحدة من أشهر المعالم الأثرية. تم العمل على التصميم والزخرفة في الفترة من 691 إلى 692، أي بعد حوالي 55 عامًا من الغزو العربي للقدس، والتصميم متأثر جدًا بالتقاليد المعمارية البيزنطية المتأصلة، ولكنه أيضًا يُظهر السمات التي ستشكل لاحقًا الأسلوب المعماري الإسلامي المتميز (ديوب،2002: 46).

يتألف الهيكل من قبة خشبية مذّهبة تعلو قاعدة مثمنة تغطيها من الداخل طبقة من الجبس ومن الخارج طبقة من الرصاص. في الداخل، يوجد ممران دائريان حول الصخرة المقدسة المكشوفة. الموقع مقدس لكل من الديانتين اليهودية والإسلامية، ويقال في التقاليد اليهودية أنه المكان الذي يستعد فيه إبراهيم للتضحية بابنه إسحاق، وفي التقاليد الإسلامية يُعتبر موقع صعود النبي محمد إلى الجنة. الديكور الداخلي غني بالرخام والفسيفساء واللوحات المعدنية (Ali,1999: 56).

5. جامع سامرّاء الكبير:

كان بناء المسجد الكبير في سامراء (أو جامع الملوية في العراق) من قبل الخليفة العباسي المتوكل (847-861) حوالي عام 850 ميلادي، حينها أكبر مسجد في العالم، إذ تبلغ مساحته الإجمالية حوالي 42 فدانا. تم بناء المسجد من الطوب المشوي بديكور داخلي يعتمد على التزيين بالزجاج الأزرق. جرى تدمير أجزاء كبيرة من المبنى خلال الغزو المغولي بقيادة (هولاكو) في عام 1258، ولكن إحدى المعالم الأكثر إثارة للاهتمام في البناء هي المئذنة التي يبلغ طولها 170 قدمًا (52 مترًا)، والتي نجت من الدمار المغولي.تم بناء المئذنة على شكل مخروط ملفوف في منحدر حلزوني يؤدي إلى الأعلى. ليس من الواضح سبب اختيار البنائين الشكل المخروطي، وقد لاحظ بعض الناس أنه يشبه قليلا الزقورة القديمة. يُعد المسجد الجامع مع المئذنة الملوية من الآثار التاريخية وأبرز معالم عهد الدولة العباسية في مدينة سامراء، فستشاهد آثاره حتى الآن شاخصة تقاوم كل عوامل التخريب الطبيعية على مر الزمن (عبدالحميد،2004: 56).

6. قلعة حلب:

بعض من أكثر الأعمال المعمارية إثارة للإعجاب في الشرق الأوسط هي قلاع العصور الوسطى في مدن مثل القاهرة ودمشق وأربيل. واحدة من أفضل الأمثلة المتبقية للعمارة العسكرية الإسلامية هي القلعة التي تقف على قمة تل وسط مدينة حلب السورية، حيث وجد علماء الآثار تحصينات على الموقع يعود تاريخها إلى العصور الرومانية وما قبلها، لكن القلعة بدأ بناؤها في القرن العاشر، واكتسبت شكلها الحالي في عملية توسع وإعادة بناء هائلة خلال العصر الأيوبي (حوالي 1171-1260). يوجد داخل جدران القلعة مساكن وغرف لتخزين الإمدادات وآبار ومساجد ومنشآت دفاعية، أي كل ما يحتاجه الجنود للصمود في وجه الحصار الطويل. الجزء الأهم من هذا المجمع هو المدخل الضخم الذي بني حوالي عام 1213. يؤدي جسر حجري حاد الانحدار قائم على سبعة أقواس عبر الخندق (الجاف الآن) إلى بوابتين شاهقتين لدخول القلعة: بوابة الثعبان وبوابة الأسود، وكان على الغزاة اختراق البوابات والتنقل في ممر متعرج بينما يقوم المدافعون بصب السوائل المغلية عليهم، وإطلاق السهام من شقوق الأسهم العديدة التي ستمطر العدو من الأعلى (شعبان،2014: 67).

7. جامع قرطبة:

تم بناء الأجزاء الأولى من المسجد الكبير في قرطبة بإسبانيا على موقع كنيسة مسيحية من قبل الحاكم الأموي عبد الرحمن الأول في 784-786 ميلادي، وقد خضع الهيكل لعدة توسيعات في القرنين التاسع والعاشر،وأثناء إحداها تمت إضافة محراب مزخرف بإتقان متناه يقع خلف قوس ذو تفاصيل مذهلة. من المعالم البارزة الأخرى في المسجد قاعة الأعمدة التي تتكون من حوالي 850 عمودًا مصنوعًا من الرخام السماقي وأحجار اليشب والرخام، التي تدعم كلها أقواساً بشكل حدوة حصان من مستويين. تم إعادة صنع معظم الأعمدة والحروف من المباني السابقة (البهنسي،1971: 78).

8. جامع السليمانية، إسطنبول:

بعض من أبرز معالم مدينة إسطنبول هي القبة الشاهقة والمآذن في مجمع مسجد السليمانية، الذي يقف على منصة اصطناعية تطل على مضيق البوسفور. بُني هذا الصرح من قبل السلطان العثماني سليمان القانوني بين عامي 1550 و1557 في ذروة قوة الإمبراطورية العثمانية، وهو أكبر وأجمل مجمعات المساجد الإمبراطورية في إسطنبول.المناطق الداخلية للمسجد عبارة عن غرف مفردة مربعة الشكل، مضاءة بأكثر من 100 نافذة كبيرة، وكثير منها مصنوع من الزجاج الملون، الزخرفة بسيطة وقد لا تصرف الانتباه عن حجم القبة المركزية المهيبة التي يبلغ قطرها 27.5 مترًا.حول المسجد نفسه يتواجد بشكل منظّم مستشفى والعديد من المدارس الدينية ومجموعة من المتاجر وضريح وحمام. تم تصميم المجمع من قبل المهندس المعماري العثماني (سنان أغا)، الذي كانت مبانيه عاملًا حاسمًا في تأسيس الطراز المعماري العثماني المتميز، ويعتبر هذا الجامع أفضل روائعه (عبدالحميد،2004: 57).

نظرة الغرب للعمارة الاسلامية

لقد لوحظَ أنّ تاريخ العمارة الإسلامية كان قد هُمّش من نظريات العمارة السائدة، وقد نجد صمتًا متعمدًا في بعض الكتب الغربية التي تتحدث عن الهندسة المعمارية؛ وهناك بعض الآراء المتداولة في الغرب التي ترفض فكرة العمارة الإسلامية، بحجة أنّ تعبير العمارة الإسلامية كان يُستخدم من قبل المستشرقين فقط لأجل تمييزها عن الأنواع الأخرى من العمارة، وقد تعود أسباب هذا التحيز إلى فكرةٍ خاطئةٍ عن المسلمين، إذ يعتقد بعض علماء الغرب أنّ الدين الإسلامي لا يُشجع على البناء والتحضر وزاد عليها نمط الحياة البدوية للعرب (شعبان،2014: 34).

على الرغم من أنّ الإسلام لا يُحبذ المبالغة في الإنفاق غير الضروري، لكن ليس لديه أي اعتراضٍ على عيش حياةٍ مريحةٍ والتمتع في الدنيا بما فيها من حضارات، فقد سخّر الله هذا العالم لمخلوقه الإنسان من أجل أن يقوم ببنائه وتطويره. أشار القرآن إلى أنّ الإسلام لم يشجع الإنسان على عيش حياةٍ مُزريةٍ، وحثه على العمل لتغيير وضعه، وهناك قولٌ مأثورٌ في الإسلام ألا وهو "عش حياتك كأنك تعيش أبدًا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدًا" (ديوب،2002: 23).

وفيما يتعلق بنشاط البناء في الإسلام، نجد بعض الدلائل في القرآن أنّ أول بنّاءٍ في العالم كان النبي آدم حيث قام ببناء الكعبة، ثم جاء من بعده النبي إبراهيم وابنه إسماعيل وقاما بإعادة بناء الكعبة، وبعد مرور 800 عامٍ بنى النبي سليمان بيت المعبد الذي اعتبرته بعض الكتابات الشهيرة أنه أصل الهندسة المعمارية، كما شارك النبي محمد في بناء مسجده من خلال نقل الطوب، كما ساعد أيضًا في بناء مساكن بعض أتباعه، وحثّ الناس على البناء (البهنسي،1971: 98).

بناءً على ما سبق نجد أن الإسلام ليس لديه أي اعتراضٍ على البناء والتحضر بل على العكس فقد شجع على العمل وتسوية الأرض لتحقيق أهدافهم.

الخاتمة:

تعرف العمارة الإسلامية بأنها خصائص بنائية تميز بها المسلمون لتكوين هوية لهم في المناطق التي دخلوها ووصلوا إليها مثل شبه الجزيرة العربية والعراق ومصر وبلاد الشام، فقد تأثرت العمارة الإسلامية بالدين الإسلامي وبالنهضة العلمية التي تتبع له، وتختلف العمارة الإسلامية من منطقة إلى أخرى، حيث تميزت في بلاد الشام وشبه الجزيرة العربية بعمارة الصحن المفتوح، بينمت اختفت هذه العمارة من تركيا نتيجة لبرودة الطقس فيها.

خصائص العمارة الإسلامية المساقط الأفقية: اهتم المسملون بالتصميم المعماري وفنونه، فقد حظي المسجد بمكانة كبيرة عندهم فقد اهتموا به وببنائه، وما يميز عمارة المسجد الصحن أنه يتسع لأكبر عدد من المصلين، كما تميز الصحن المشكوف بأورقةٍ تحيط به لحماية المصلين من حرارة الشمس وأشعتها، ومن الأمثلة على هذه الأورقة الرواق المُيمَّم الواقع شطر مكة المكرمة الذي تميز بعمقه عن باقي الأورقة ويحتوي حائطه على المحراب والقبلة التي تتجه نحو الكعبة المشرفة وعلى جانب المحراب يوجد منبر، وعلى مقربة منه يوجد مقعد المبلغ لقراءة القرآن الكريم.

كما تتميز المآذن بتصميم واهتمام خاص في العمارة والفن الإسلامي، ومن الأبنية الأخرى التي تميزت بالعمارة والفن الإسلامي ما كان يسمى بالوكالة أو الخان، فقد تكون من طابقين وفناء كبير داخلي مكشوف يطل على عدة حجر للنوم ودورات مياه، وكان يبنى الخان في المدن الكبرى مثل القاهرة والقسطنطينية لاستقبال الزوار والتجار.

أما بالنسبة للمساكن فقد تميزت ببناء وحدات معزولة ومبانٍ مخصصة للنساء(الحريم) والتي سميت بالحرملك، وكذبك تميزت الشرفات المطلة على الطريق العام بفتحات ضيقة صغيرة تحميها قضبان من الحديد، أما الشرفات العلوية فكانت واسعة ومناسبة تغطيها مشربيات خشبية للوقاية من الشمس.

المداخل والفتحات: تتميز المداخل بفتحات عميقة مستطيلة في المسقط الأفقي، حيث يبلغ عمقها نصف عرضها، وتحتل معظم أجزاء المبنى، وفي نهايتها يكون لها عقد مخصوص ويوجد على جوانب الفتحة عمودان تنتهي بحلية زخرفية على شكل شرفة، أما الفتحات فهي تحتوي على زجاج ملون وبشكل خاص في الأجزاء العلوية من المبنى والتي وضعت على شكل شرفات من الخشب.

الحوائط الخارجية: تتكون من فتحات قليلة مطلة على الشارع العام ولهذا فقد اهتموا بتصميمها من الداخل، حيث كانت تبنى من مداميك منظومة من الحجر بقوالب مختلفة منها: واجهات غاطسة إلى الداخل قليلاً، أو واجهات تتكون من عقد مستقيم فوق صفوف من المقرنصات، وتتميز الفتحات العلوية بأنها تتكون من عقود مخموسة.

واخيرا ان من اهم عناصر العمارة الإسلامية الصحن. القبة. الآبار. السرداب. الملاقف. الأعمدة والتيجان. المآذن. المحراب. الخان. المسجد. الحيلات والزخارف والمقرنصات. العقود.

النتائج: توصلت الدراسة الى عدة نتائج من اهمها:

- العمارة الإسلامية هي أحد مظاهر الحضارة التي ميزت التاريخ الإسلامي ولا تزال هذه العمارة إلى الآن شاهدة على عظمة هذه الحضارة وإنسانيتها، ولم تقتصر تلك العمارة على المساجد والمنازل فقط، بل امتدت لتشمل المدارس والأسبلة وحتى القلاع والحصون ما يدل على اهتمام الحضارة الإسلامية بكافة مناحي النشاط الاقتصادي والاجتماعي وأيضا الحربي، وجمعت العمارة الإسلامية بين مختلف أشكال الفنون الأخرى للدرجة التي اعتبر اليونانيون معها أن العمارة الإسلامية هي أم الفنون.
- انقسمت العمارة الإسلامية إلى ثلاثة أنواع هي عمائر دينية مثل المساجد والأضرحة، وعمائر مثل القصور والقناطر والأسبلة والمدارس، وعمائر حربية مثل القلاع والحصون والأبراج والأسوار والبوابات.
- هناك العديد من العناصر التي استخدمت في ذلك منها الزخارف النباتية وهي الزخارف المستوحاة من أوراق الأشجار والسيقان بعد أن طورها المعماري المسلم، كما استخدمت أيضاً الزخارف الهندسية مثل الخطوط المستقيمة والمنحنية والمنكسرة، وكذلك الأشكال الهندسية مثل المثلث والمربع والبيضاوي، بالإضافة إلى الزخارف الخطية وهي تشمل الخط العربي بكل أنواعه المختلفة كالفارسي والديواني والثلث وغيرها، مع الإشارة هنا إلى أنه يوجد ارتباط وثيق بين الخط العربي والعقيدة الإسلامية، كما استخدم المعماري المسلم الزخارف المعمارية وهي المستمدة من أشكال معمارية مثل الأعمدة والمآذن والأبواب.
- ان القيم الجمالية لعناصر العمارة الإسلامية تبرز أكثر في الزخارف الإسلامية المتنوعة والتي غطت عدداً كبيراً من العمائر الإسلامية المختلفة، والمعماري المسلم كان مدركا لهذا وهو ما ظهر بصفة خاصة من خلال استخدام الزخارف الخطية والتي أخذت أنماطاً مختلفة من الكتابة وسلاسة في الحركة وتجانسا في الحروف ووضوحا في الجانب الإنساني ممثلة في اليد التي قامت بالكتابة والتلوين وإدخال بعض المكونات الفنية بعضها التزم بوضوح الخط

لتسهل قراءته وبعضها استخدمت الكلمات في أوضاع معكوسة أو مقلوبة من باب التجميل الفني وهكذا في كل أشكال من أشكال الفن يبحث عن الناحية الجمالية فيه.

التوصيات:

على ضوء اجراء هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة القيام بابحاث تتعلق بالعمارة الاسلامية وذلك لقلة الابحاث المتاحة في هذا الموضوع
- تشجيع الباحثين على القيام بالبحوث العلمية والميدانية فيما يتعلق بالعمارة الاسلامية وخصائصها، وتقديم كافة التسهيلات المطلوبة لهم.
- التركيز على مميزات العمارة الاسلامية من خلال اضافة بعض الامثلة في المناهج المدرسية.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

البهنسي، عفيف (1971). **تاريخ الفن والعمارة**، دمشق: سوريا

ديوب، طالب (2002). **العمارة في العصور الوسطى**، جامعة البعث:دمشق.

شعبان، ياسر (2014). **العمارة والحضارة**، الاسكندرية: مصر

عبدالحميد، زغلول (2004). **العمارة والفنون في دولة الاسلام**، منشأة المعارف، الاسكندرية: مصر.

الولي، طه (1988). **المساجد في الاسلام**، دار العلم للملايين.

المراجع الاجنبية:

Ali, Wijdan (1999). *The Arab contribution to Islamic art: from the seventh to the fifteenth centuries*. American Univ in Cairo Press. ISBN 978-977-424-476-6.

Bloom, Jonathan M.; Blair, Sheila (2009). *The Grove Encyclopedia of Islamic Art & Architecture*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-530991-1.

Ettinghausen, Richard; Grabar, Oleg; Jenkins, Marilyn (2001). *Islamic Art and Architecture: 650-1250*. Yale University Press. ISBN 978-0-300-08869-4.

Fletcher, Banister; Cruickshank, Dan, Sir Banister Fletcher's, *a History of Architecture*, Architectural Press, 20th edition, 1996 (first published 1896). ISBN 0-7506-2267-9. Cf. Part Three.

Petersen, Andrew (2002-03-11). *Dictionary of Islamic Architecture. Routledge*. ISBN 978-0-203-20387-3.

طب العيون ومداواتها في عصر صدر الإسلام: عمّار الموصلي أنموذجًا

غادة بنت عبدالله بن عبدالرحمن القبلان*

تاريخ الاستلام 2020/2/19 تاريخ القبول 2020/10/21

Ophthalmology and its Treatments in the Era of Early Islam: Ammar Al-Mawsili as a Model

Ghada A. Qublan, *Department of History and Civilization, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.*

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آلة وصحبه ومن تبعه والتزم هدية وسار على نهجه إلى يوم الدين... أما بعد:

فقد جاء الإسلام مراعيًا لاحتياجات الإنسان في كل أحواله وظروفه، وقد حثَّ رسول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ على أهمية الطب ورغَّب في التداوي، وعمل الأسباب لذلك مستفيدًا مما كان لدى الأمم السابقة من معارف طبية، وما وجّه به – عليه الصلاة والسلام – من توجيهات طبية ضمن هديه النبوي الكريم. فاعتمد المسلمون ذلك وما أنتجته عقول المسلمين بعدهم؛ ذلك (الطب النبوي) دليلاً لتداويهم، وذلك لإيمانهم بنفعه وبركته. ولم يقفوا عند هذا الحد بل أدركوا مبكرًا أن العلوم الدنيوية – والطب من أهمها - تحتاج إلى دوام البحث والنظر، والوقوف على ما

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* قسم التاريخ والحضارة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عند الأمم الأخرى منها تطبيقًا لهدي الإسلام الدافع دومًا للاستزادة من كل ما هو نافع، والبحث عن الحكمة أنَّى وُجدت فنرى أطباء المسلمين يأخذون في التعرف على الطب اليوناني من خلال البلاد الإسلامية المفتوحة، وبدأ الخلفاء يستقدمون الأطباء الروم، الذين سرعان ما أخذ عنهم الأطباء المسلمون، ونشطوا في ترجمة كل ما وقع تحت أيديهم من مؤلفات طبية، ولعل هذا يعتبر أعظم ما حدث في العصر الأموي. الذي اتصل روّاد العلوم فيه بعلوم السابقين وبخاصة اليونان أتصالاً وثيقًا، وكانت المبادرة من لدن حكيم الأمويين ورائد علم الكيمياء في عصرهم خالد بن يزيد بن معاوية (ت 85هـ/ 704م) الذي جمع حوله ثلَّة من الفلاسفة اليونانيين، وطلب منهم ترجمة الكتب الطبية اليونانية والمصرية القديمة إلى اللغة العربية. وكانت أول ترجمات تظهر في عصور المسلمين.

وتتابع تطور الطب في العصور الإسلامية اللاحقة حتى وسم علماء الطب المسلمون بأنهم أول من عرف التخصص، فكان منهم: أطباء العيون، ويسمَّون (الكحالين)، ومنهم الجراحون، والفاصدون (الحجامون)، ومنهم المختصون في أمراض النساء، وهكذا.

من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتُعنى بما يتصل بطب العيون وما وصل إليه المسلمون من نبوغٍ في هذا العلم نظريًا وعمليًا وما تركوه من أثر في الطب الإنساني العالمي إضافة إلى التركيز على أحد أبرز علماء المسلمين في هذا العلم وأكثرهم ابتكارًا وأصالة، وهو عمَّار الموصلي الذي وسم بأنه رائد طب العلوم، لما اشتهر به من اكتشافات عديدة في تشخيص أمراض العيون وجراحتها، إضافة إلى ما تركه من كتاب قيم كان له أثره في هذا العلم وهو كتاب «المنتخب في علاج أمراض العين» الذي لم تقف حدوده عند مدارس بغداد وانما انطلق إلى حواضر المسلمين من الشرق والغرب ومنها أنطلق إلى الغرب الأوروبي ليترجم ويعتمد عليه مرجعًا اساسيًا في تعليم طب العيون وتطور هذا العلم.

هذا ما أحاول التركيز عليه ضمن هذه البحث المعني بموضوع مهم ضمن موضوعات الازدهار الحضاري في علوم الطب عند المسلمين، محاولة لاستجلاء ذلك النبوغ العلمي لطب العيون في الحضارة مستشهدة بهذا الطبيب العلمي بأعماله ومؤلفاته ومنجزاته المؤثرة في هذا الفرع المهم من علوم الطب.

آملة أن تكون هذه الدراسة منطلقًا لمزيدٍ من الدراسات والأبحاث المتَّصلة بإسهامات علماء الحضارة الإسلامية في تطور وارتقاء العلم الإنساني بعامة، وذلك وفق المبحثين الآتيين:

المبحث الأول: طب العيون عند المسلمين:

اعتنى المسلمون عبر عصورهم بكافة فروع الطب، ومن ذلك اهتمامهم وبروزهم بطب العيون الذي أطلقوا عليه اسم (الكحالة). وقد اشتهر عددٌ من أطبائهم بلقب (الكحّال) لبروزهم في هذا الفن من فنون الطب. ولم تقتصر الكحالة على العلاج بالكحل والقطور فحسب، بل كان يشمل إلى جانب هذه الأدوية وصف وصناعة الآلات الجراحية المتخصصة، من هذا المنطلق فقد أسهم الأطباء المسلمون ممن اعتنى بهذا الفرع الطب بدراسته والاهتمام به بصورةٍ عميقة وذلك لانتشار الأمراض التي تصيب العين في المناطق الحارة.

ومن ذلك الاهتمام أنَّ ممارسة الكحالة لم تكن متاحة لكلّ من أراد بل كان يشترط فيمن يريد التخصص بعلم العيون أن يكون لديه معرفة متكاملة في تشريح العيون، وأن يكون ملمًا بأنواع الأمراض التي تصيب العين، أن تكون ولديه خبرة لتركيب الكحل وأمزجة العقاقير المتنوعة، وطرق العلاج[1].

وقد تطورت جراحة العيون عند المسلمين، ولم يُطاولهم فيها أحد فقد كانت مؤلفاتهم فيه الحجة الأولى خلال قرون طوال، فقد ألّفوا العديد من الكتب التي تحتوي على معلوماتٍ دقيقة في هذا المجال الأمر الذي ساعد في تقدمه بشكلٍ كبير وقد بلغ ذروته بفضل الجهود التي بذلها الأطباء المسلمين ولا عجب أن كثيرين من المؤلفين كادوا يعتبرون طب العيون طبًا عربيًا.

ثمَّ إنه لم يكن طب العيون في صدر الإسلام وقفًا على الرجال فقط، ولكن زاولته النساء أيضًا وبرعنَ فيه، ومن الطبيبات الآتي برزن بطب الكحالة في العصر الأموي زينب طبيبة بني أود والتي كانت تعالج رجالاً من رمد أصاب عيونهم. وكانت عارفة بِالأعمال الطبية خبيرة بالعلاج ومداواة آلام العين والجراحات مشهورة بين العرب بذلك

وقد نقل ابن أبي أصيبعة عن أبي الفرج الأصبهاني في كتابه الأغاني قوله: «أخبرنا محمد بن خلف المرزبان قال: حدثني حمّاد بن اسحق عن أَبيه عن كناسة عن أبيِه عن جده قال: أتيت امرأة من بني أود لتكحلني من رمد كان قد أصابني فكحلتني، ثم قالت: اضطجع قليلاً حتى يدور الدواء في عينيك، فاضطجعت ثم تمثلت قول الشاعر: (أمخترمي ريب الْمنون وَلم أزر... طَبِيب بني أود على النأي زينبا) (الطويل)

فضحكت ثم قالت: أتدري فيمن قيل هذا الشعر؟ قلت: لا! قالت: فيَّ والله قيل، وأنا زينب التي عناها، وأنا طبيبة بني أود. أفتدري من الشاعر؟ قلت: لا! قالت: عمك أبو سمّاك الأسدي»[2].

وقد حفظ لنا التاريخ فيما حفظ اسم طبيبة عيون ذاع صيتها، وعمت شهرتها، وأمّها الناسُ من اقصى انحاء الجزيرة لمداواة عيونهم، هي زينب طبيبة بني اود التي عاشت قبيل الإسلام، فحفظ الشعر لنا اسمها لحسن الحظ[3].

ومع بداية العصر العباسي بدأ عصر نضج الطب وعلومه بحركة الترجمة الواسعة التي قادها بعض الخلفاء المستنيرين الذين أنشأوا في مدن عديدة مراكز للعلم والمعرفة والترجمة ولعل أهم بواعث الترجمة والنقل في الإسلام هي رعاية الخلفاء العباسيين للترجمة والمترجمين، فقد كان بعض الخلفاء يدفعون للناقل ثقل الكتاب المنقول ذهبًا، واشتهر ذلك العصر بدخول الآثار الفكرية اليونانية وتطور الأمر بعدما بدأ العرب في نقل العلوم الطبية من مصادرها اليونانية مباشرة ومع الوقت، انتشرت ممارسة مهنة الطب حتى أنه بلغ عدد الأطباء في بغداد وحدها في زمن الخليفة العباسي المقتدر بالله(295-320هـ/ 907-932م) أكثر من 860 طبيبًا[4].

بدأ المسلمون في تطوير نظام طبي يعتمد على التحليل العلمي. ومع الوقت، بدأ الناس يقتنعون بأهمية العلوم الصحية، واجتهد الأطباء الأوائل في إيجاد سبل العلاج. وأفرز الإسلام أعظم الأطباء في التاريخ، الذين طوروا المستشفيات، ومارسوا الجراحة على نطاق واسع.

كان العلماء المسلمون يجمعون بين الممارسة والعلوم النظرية أي دراسة العين مع التطبيقات العملية، وكانوا يهتمون أيضاً بصناعة الأدوات الدقيقة التي وصل عددها إلى العشرات في ذلك الوقت. بل ظهرت المصنفات التي تصنف الأطباء بحسب الفترة الزمنية التي عاشوا فيها أو بحسب المناطق التي استوطنوها.

وما كادت عجلة الأيام تدور في العصر العباسي حتى أجاد المسلمون في كل فرع من فروع الطب، وصححوا ما كان من أخطاء العلماء السابقين تجاه نظريات بعينها، ولم يقفوا عند حد النقل والترجمة فقط، وإنما واصلوا البحث وصوبوا أخطاء السابقين، ولم يقتصر تأثير حركة الترجمة العلمية على إثراء المكتبات والمدارس بجل تراث القدماء، ولكن التأثير ظهر في صورة أهم من ذلك، وهي استيعاب القديم، والانطلاق بخطى سريعة إلى عهد جديد في التأليف الطبي. وبلغ التأليف بعد ذلك قمته كمًا وكيفًا بفضل عدد كبير من المبرزين في علوم الطب تميزوا بغزارة إنتاجهم، وعظمة ابتكاراتهم، وسلامة منهجهم وتفكيرهم. وكان طبيب العيون يُعد من الأعضاء الشرفيين في هذه المهن يحتل الكحّال مكانة رفيعة حتى بين الأسر المالكة في الدولة العباسية. ولقد بلغت حرفة الطب من المكانة والأهمية مالا نكاد نجد له مثيلا في تاريخ الأمم

وقد تبوأ الأطباء المسلمون منزلة رفيعة في العلوم الطبية عامة وطب العيون خاصة، وأنجزوا فيها الدراسات القيمة التي تدلنا على مبلغ ما وصل إليه الطب عند المسلمين.

والواقع أن السمعة الوطيدة التي تمتع بها أطباء المسلمين في أرجاء الدنيا قاطبة، كانت تعتمد على باع طويل في العلوم والخبرة والامتحانات القاسية، فلم يكن بإمكان أحد أن يتعاطى مهنة الطب دون دراسة سابقة وحرصا على إبقاء العيادات الطبية وممارسة هذه المهنة بعيدة عن الاستهتار والامتهان أو ادعاء الباطل، كان كل طبيب مضطرا إلى نيل تصريح رسمي خاص يشهد بعلمه وكفاءته، فقد كان هذا صادرا عن الخليفة.

أما الكحالين (أطباء العيون) فيمتحنهم المحتسب بكتاب حينن بن إسحاق «العشر مقالات في العين» فمن اجتاز الفحص بتشريح العين، وعدد طبقاتها السبع وعرف رطوباتها الثلاث، ثم أدرك أمراضها الثلاثة وما يتفرع عن ذلك من الأمراض، وكان خبيرًا بتركيب الكحل وأمزجة العقاقير منحه المحتسب إجازة بالعمل لمداومة عيون الناس.

حيث حظي الطبيب في المجتمع الإسلامي بالاحترام والشهرة الكبيرة، ونقل التاريخ سير أطباء نبغوا في مجال طب العيون، سواء في صحراء البادية أو في الحواضر الإسلامية الكبرى مثل القاهرة وبغداد ودمشق والبصرة وقرطبة وغيرها.

ومن هذا المنطلق سأشير أشاره سريعة لأبرز أطباء العيون في هذا العصر الزاهر ومنهم:

أولاً: يوحنا بن ماسويه (ت243هـ-857م):

هو أبو زكريا يوحنا بن ماسويه، ولد عام 160 هجرية من أطباء مدرسة جنديسابور، هاجر إلى بغداد في أول القرن الثالث الهجري، قلده الرشيد ترجمة الكتب الطبية القديمة مما وجد بأنقرة وعمورية وبلاد الروم حين سباها المسلمون، ووضعه أمينًا على الترجمة، ووضع كتابًا حذاقًا يكتبون، وخدم هارون والأمين والمأمون، وكان معظمًا ببغداد جليل المقدار، وكان حنين بن إسحاق تلميذه وخادمه[5].

وكانت وفاته بسر من رأى يوم الإثنين لأربع خلون من جمادى الآخرة سنة 243هـ في خلافة المتوكل[6].

اشتهر بغزارة إنتاجه، ووضع في طب العيون كتابين:

1- دغل العين.

2- معرفة محنة الكحالين[7].

وكتاب (دغل العين) هو أقدم كتاب تعليمي في طب العيون كتب بالعربية. ويتميز أسلوب هذا الكتاب بحيوية بارزة، ويعطي أهمية كبيرة إلى عملية استجواب المريض. ويعرض «ابن ماسويه» الأعمال الجراحية عرضا موجزا، ويمكننا القول أن الكتاب مختصر يضم « 47 » فصلا.

أما كتاب «معرفة محنة الكحالين» فهو أقدم كتاب عربي طبي اختصر فيه كل علم أمراض العين، وهو عبارة عن رسالة صغيرة على شكل أسئلة وأجوبه لا تتناول العلاج[8].

ثانيًا: حنيــن بن إسحــاق (194-260هـ/809-873م):

يعد الطبيب «حنين بن إسحاق العبادي» من مشاهير أطباء العيون في القرن التاسع الهجري، كان ميالا إلى دراسة الطب، وهو من عداد تلاميذ الطبيب «يوحنا بن ماسويه»، عالمًا بلسان العرب فصيحًا باللسان اليوناني، وخدم حنين بالطب الخليفة المتوكل[9].

وكان طبيبًا حسن النظر في التأليف والعلاج ماهرًا في صناعة الكحل[10].

واشتهر وتميز في صناعة الطب، وله تصانيف كثيرة، ونقل من الكتب اليونانية إلى اللغة العربية كتبًا كثيرة. ومن أشهر مؤلفاته في طب العيون:

1- كتاب العشر مقالات في العين[11].

2- كتاب في العين: على طرق المسألة والجواب، ثلاث مقالات[12].

3- كتاب تقاسيم علل العين.

4- اختيار أدوية علل العين.

5- كتاب مداواة أمراض العين بالحديد[13].

ثالثًا: علي بن عيسى الكحال (ت430/1039م):

يعد هذا الطبيب من أعظم أطباء العيون وكان فاضلاً مصنفًا ومن تلاميذ حنين بن اسحق، وهو صاحب كتاب «تذكرة الكحالين»[14].

انطلق فيه على منهج علمي واضح ويعد من أبرز الكتب العلمية من حيث الانفراد بالتخصص وإلمامه بكل ما يتصل بالعين تشريح وأمراض وعلاجات من جهة أخرى، وقد اتبع المؤلف الطريقة العلمية المستخدمة حديثًا، فبدأ بتعريف العين ومنافعها وطبعها، ثم تناول تشريح العين بالتفصيل معينًا طبقاتها ورطوباتها وعضلاتها والأجفان والأشفار، ويفصل القول في الأمراض الظاهرة للحس التي تصيب العين وأسبابها وعلامة كل مرض منها وعلاجه ثم يتناول بالتفصيل أمراض العين الخفية عن الحس وأسبابها وعلاماتها وعلاجها، وبذلك يكون الكتاب قد جمع بين دفتيه كل ما يتعلق بطب العيون من تشريح العين والأمراض المتنوعة التي تصيب أجزاءها والعلاجات المختلفة

لها سواء بالأدوية أو الأغذية وبالجراحة من كي وفصد وعمليات مختلفة[15]، ويعد هذا الكتاب أشهر كتاب في طب العين عند العرب[16].

ومع تطور الأنظمة الطبية في الحضارة الإسلامية ظهرت القوانين الخاصة بالمهن الطبية والعمليات الجراحية وأجور الأطباء، ومنهم بطبيعة الحال أطباء العيون.

لكن الطفرة الحقيقية لطب العيون لم تحدث إلا مع عصر النهضة الإسلامي خلال الفترة من القرن الرابع والقرن السادس الهجري، حيث كان للطب عند العرب أهمية ومكانة لا مثيل لها في تاريخ الأمم القديمة.

تلك الحقيقة يشهد بها المؤرخ الإنجليزي سير وليام أوسلر، والذي يؤكد خلال أبحاثه عن تاريخ العلوم عند العرب أن الأطباء العرب بصفة عامة، وأطباء العيون بصفة خاصة، احتلوا مكانة رفيعة جدًا بين أطباء العالم القديم[17].

حتى أن العالم الألماني «هيرشيرع» يستشهد قائلا: «إن طب العيون عند العرب قد بلغ في القرنين الرابع والخامس الهجري مرتبة سامية تدعو إلى الدهشة والاستغراب»[18].

وتذكر لنا المستشرقة الألمانية زيغريد هونكه أنَّ العرب بلغوا في فرع طب العيون شأنًا عظيمًا تفوقوا فيه على اليونان، وساعدهم في هذا اكتشافاتهم الناجحة في علم البصريات الذي يعد علمًا عربيًا دون أية مبالغة، وأول كتاب في هذا الموضوع كان كتاب أسحق بن حنين (العشر مقالات في العين) وقد بقي مع مؤلفات علي بن عيسى وعمار من الموصل المرجع الأول لطب العيون في أوروبا حتى القرن الثامن عشر[19].

وبقيت تلك المعارف والآثار العلمية رمزًا لحضارة المسلمين المجيدة وفخرًا للأجيال المتعاقبة منهم على مر التاريخ.

المبحث الثاني: الطبيب الكحّال أبو القاسم عمار الموصلي:

لأصل هنا إلى ذلك الأنموذج الذي انتخبته ليكون مثالاً على بروز العلماء المسلمين بهذا الفرع من الطب، ذلكم هو الطبيب الكحّال أبو القاسم عمار بن علي الموصلي الذي يُعدُ من أشهر أطباء العيون في تاريخ الحضارة الإسلامية؛ حتى أُطلق عليه ضمن حركة تاريخ العلوم عند المسلمين (رائد طب العلوم). ولا غرابة إذا علمنا إسهاماته وشهرته ومعرفته المتكاملة في طب العيون وتشريحها، وكذا إلمامه بأنواع الأمراض التي تصيب العين وطرق علاجها، ويعتبر من أكثر أطباء العيون ابتكارًا.

وقد ولد عمار الموصلي في مدينة الموصل في العراق، وتلقى تعليمه على يد كبار المفكرين والعلماء في مدينة الموصل، وقد نبغ في طب العيون ويعد رائد في طب العيون، وقد ظل علمه يدرس في الجامعات لفترات طويلة فقد صارت مجهوداته وخبراته منهجًا يدرس لطلاب الطب نظرًا لما أضافه في عالم طب العيون.

وعمّار الموصلي هو أبو القاسم عمار بن علي الموصلي، وُلِدَ بمدينة الموصل، ولهذا سمي بالموصلي، ولكن لم تشر مصادر ترجمته إلى تاريخ ولادته، إلا أنه عُرف في القاهرة زمن الخليفة الفاطمي الحاكم بأمر الله (411-386هـ/ 996-1020م) بمعنى أنه عاش أواخر القرن الرابع الهجري. وقد تلقّى تعليمه على يد كبار المفكرين بمدينة الموصل، ونبغ في طب العيون وكان عمار الموصلي من مشاهير الأطباء في علم الكحالة أو طب العيون[20].

ويُعدُ عمّار الموصلي من أكثر أطباء العيون ابتكارًا، ورغم ذلك فإنه لم يرد ذكر في معظم كتب التراجم التي اطلعت عليها باستثناء «ابن أبي أصيبعة» الذي ترجم له ترجمة مختصرة بقوله:«كان كحّالاً مشهورًا، ومعالجًا مذكورًا، له خبرة بمداواة أمراض العين ودربة بأعمال الحديد. وكان قد سافر إلى مصر وأقام بها وكان في أيام الحاكم. ولعمار بن علي من الكتب: كتاب المنتخب في علم العين وعللها ومداواتها بالأدوية والحديد، ألفه للحاكم»[21].

وذكر ماكس مايرهوف أنّ وفاته كانت سنة 400هـ/ 1009م، وأنه كان مشهورًا لدى الغرب في طب العيون ومعروفًا لديهم باسم (كانا موصلي Canamusali). وذكر أنّ له رسالتين ممتازتين أضاف بهما إلى معلومات الإغريق في قسم طب العيون، زيادات وعمليات جراحية وملاحظات شخصية عديدة لا تُحصى. وقد ترجمتا إلى اللاتينية، وبقيتا من أحسن الكتب المدرسية في أمراض العين حتى النصف الأول من القرن الثامن عشر عندما بدأ عهد الإحياء في طب العيون بفرنسا[22]. ولعله يقصد بهاتين الرسالتين محتوى كتابه المنتخب.

وقد وصفه جلال مظهر بأنه يُعدُ من أكثر أطباء العيون ابتكارًا وأصالة حيث اشتمل كتابه على وصوف كثيرة وواضحة لأمراض العيون وعلاجاتها[23].

وهنا أريد أن أشير إلى أنّ هناك الكثير من الباحثين ممن سبق بالبحث عن طب وأطباء العيون وإنجازاتهم ومؤلفاتهم ومن أبرزهم عمّار الموصلي، إلا أنني أردت هنا أن أسلط الضوء على هذا الطبيب لقاء ما قدمه لطب العيون من إنجازات رائدة كان لها أثرها في تطور طب العيون لدى المسلمين، بل وامتد الأثر إلى الغرب.

أهم إنجازات عمار الموصلي في طب العيون:

كان من أهم إنجازات عمار الموصلي في مجال طب العيون هو اعتماده على التجارب المختبرية في علاج مرضاه، لذا كان له أثره الواسع في تطوير طب العيون[24]، حتى صار فرعًا مستقلاً بذاته، وبزغ نجم عمار الموصلي في هذا الفرع حتى صارت مجهوداته منهجًا لدراسة طب العيون[25].

وكان عمار الموصلي كثير الترحال والتجوال في البلدان العربية والإسلامية ليلتقي بجهابذة الفكر، ليس فقط في العلوم الطبية ولكن في جميع فروع المعرفة، وأيضًا ليلتقي بأطباء العرب والمسلمين المتخصِّصين في طب العيون، وكان لتنقله بين أقطار الدول العربية والإسلامية سببًا في نيله شهرة عظيمة في مجال طب العيون، حيث مارس مهنة طب العيون في كل من الموصل، وخراسان، وسوريا، وفلسطين، ومكة المكرمة، والمدينة المنورة، ومصر[26].

وأثناء إقامته بمصر أجرى الكثير من العمليات الجراحية، واستفاد كثيرًا باحتكاكه بأطباء مصر ولهذا تمكن من تأليف كتابه وكان من أهم ما قدمه عمار الموصلي للإنسانية في مجال طب العيون كتاب «المنتخب في علاج أمراض العين» ويسمى أيضًا (المنتخب في علم العين وعللها ومداواتها بالأدوية والحديد)، ذلك الكتاب الذي طلب الحاكم بأمر الله منه أن يؤلفه[27].

ومنذ ذلك الوقت أصبح هذا الكتاب مرجعًا لا يمكن للباحثين وطلاب طب العيون الاستغناء عنه.

ووصف الكتاب بأنه كتاب منظم تنظيمًا دقيقًا على قواعد منطقية، اشتمل وصوف كثيرة وواضحة لأمراض العيون وعلاجاتها، حيث اهتم عمار اهتمامًا بالغًا بالجزء الخاص بالعمليات الجراحية[28].

كما أنه ذكر في الكتاب الكثير من الأفكار التي تعد سابقة أو اكتشافًا، ذلك لأن ذكرها لم يرد من قبل لدى الكحالين العرب، كما يوجد في (المنتخب) كثير من التفصيلات الدقيقة في وصف علامات وأعراض أمراض العين وتداويها، والتي لم يسبقه إليها اليونانيون أيضًا.

اكتشاف وممارسة عملية قدح الماء من العين:

وتتجلى براعة طبيبنا عمار في طريقته لامتصاص الماء النازل في العين الساد(الكاتاراكت)، حيث ذكر ست عمليات جراحية لقدح الماء النازل في العين كانت إحداها عن طريق المص[29]، بدلاً من قدح الماء أي دفعها نحو الداخل نحو الغرفة الخلفية من العين، حيث استعمل انبوبًا

زجاجيًا دقيقًا ليدخله في مقدمة العين ويفتت العدسة المعتمة ثم تمتص هذه العدسة التشعب وإذا رجعنا إلى محاولة عمار رأينا الشبه بينها وبين آخر ما توصل إليه الطب الحديث كبيرًا وعلى نفس القاعدة ولكن بآلات حديثة جدًا، فالفكرة القديمة هي لب العملية والتقنية هي عائدية العصر لإعادة أجمل وأروع ما في الإنسان عينيه وهذه الطريقة تتبع حاليًا في الولايات المتحدة الأمريكية مستندة إلى آلات دقيقة ومتطورة تحدث ذبذبات سريعة جدًا ومحققة نجاحًا باهرًا[30].

وكان عمار الموصلي أول من طرح تقنية إزالة الساد (إظلام عدسة العين) عن طريق المص تحاشيًا لحدوث كارثة اختلاط المائع الزجاجي، حيث ابتكر لهذا الغرض واستعمل إبرة جوفاء (المقدح المجوف)، وهي تقنية تم إحياؤها عام 1263هـ/1846م على يد الطبيب الفرنسي بلانشي[31].

وكان هذا من إنجازات الموصلي في إجراء العمليات الجراحية للعين، التي لم تكن معروفة من قَبْلُ، فمثلاً كانت العملية السائدة عند البابليين لقدح الماء النازل في العين دفع العدسة المعتمة إلى داخل العين بواسطة إدخال إبرة حادَّة في العين، وعند وصولها إلى العدسة تدفع الأخيرة بلطف إلى أسفل، لتستقر داخل كرة العين بعيدة عن منطقة البؤبؤ، واستمرَّت هذه الطريقة في الحضارة وطوَّرُوها وحوَّرُوا بها، فقد ذكر الرازي أنه من الممكن استخراج الماء الأبيض من العين بعد قصٍّ قسم من قزحية العين. وعملية قصِّ القزحية لتوسيع البؤبؤ هي الخطوة الأولى في العمليات الحديثة لهذا المرض[32].

وعندما جاء عمار الموصلي ذهب إلى أبعد من ذلك بكثير حيث استعمل أنبوبًا زجاجيًّا دقيقًا ليُدْخِلَه في مُقَدِّمة العين ويُفَتِّت العدسة المعتمة، ثم تُمْتَصُّ هذه العدسة المتفتِّتَة، وكانت هذه العملية أول عملية حديثة للساد، وهي تشبه إلى حدٍّ كبير العملية الحديثة للساد وعلى نفس القاعدة، ولكن بآلات حديثة، وظلَّت هذه العملية سائدة في الشرق ولم تنتشر في الغرب في القرون الوسطى، حتى انتقلت بواسطة العرب إلى أوربا، فمارسها برسفال بوث بإنجلترا عام (1194هـ/ 1780م)[33].

وحذَّر عمار الموصلي في الكتاب من معالجة مرض (الساد) بعمليات القدح قبل نضج المرض، وشخَّص النضج حين يفقد المريض القدرة على تمييز الألوان، وقام عمار الموصلي بوصف دقيق لتقنية عملية القدح للكاتاراكت، وهذه تعتبر من أهم إنجازاته الطبية، كما ذكر الموصلي استعمال المقدح الصمد بالسحب، والمقدح المجوَّف بالمص[34].

اختراع المقدح المجوَّف:

يُنسب إلى عمار الموصلي اختراع المقدح المجوَّف، على أن الإنصاف يقتضينا أن نذكر أن الطبيب اليوناني أنطليوس – في القرن الثاني الميلادي – قد مارس استعمال هذا النوع من المقداح، إلاَّ أنه استعمل المقداح معمولاً من الزجاج، بينما كان مقداح الموصلي معمولاً من المعدن، وتلك هي الميزة، إذ لا يحمل مقداح المعدن خطورة الكسر أثناء العملية[35].

كما أن الموصلي مارس استعمال مقداحه بكثرة وتفنُّن، وسجَّل عملياته وما حدث أثناءها من الاختلاطات والغرائب، كما يفعل الممارس الحاذق المتَّبع في الطب السريري[36].

هنا يتبين لنا أن الطبيب عمار الموصلي ذو ملاحظة بالغة الدقة فهو دقيق في تصميم الأدوات الجراحية ويعطي المقاييس بدقة متناهية وهو دقيق الملاحظة «حيث لاحظ كثرة الماء بأعين الناس في تنيس (منطقة بحيرة المنزلة حالياً)» وقد عزا ذلك إلى استهلاكهم الأسماك ورطوبة الهواء.

كتابه المنتخب:

ذكر المؤلف مقدمة لكتابه أوضح فيها سبب تأليفه للكتاب ثم بين أهميته العلمية بقوله: «وأبين فيه ذكر الأدوية التي تقع في العين وقواها، وخاصيتها ومنافعها منتخباً ما خطر ميسراً، ليسرع إلى علمه المبتدئ، ويتذكر به المنتهي وأذكر ما عالجت بالحديد وغيره إذ قدرتي وعملي به وعلمي ما يعجز عنه سواي من أهل هذه الصناعة الذين شاهدتهم»[37].

محتوى الكتاب:

النسخة التي بين يدي من الكتاب نسخة محققة قام بتحقيقها الدكتور محمد رواس قلعة جي والدكتور محمد ظافر الوفائي والكتاب مقسم إلى ثمانية أبواب ولكل باب مفصل إلى فصول، والأبواب هي: جملة أمراض العين وتركيبها وأمراض الجفن وأمراض المآق وأمراض الملتحمة وأمراض القرنية وأمراض العنبية «الحدقة» وأمراض ثقب العنبية وأمراض البيضية وأمراض العصبة المجوفة، وكل باب من الأبواب السابقة مقسم إلى فصول بحيث وصلت فصول الكتاب إلى ثمانية وأربعين فصلاً.

نماذج من محتوى الكتاب:

بداية يشيد محققا كتاب المنتخب بمآثر عمار الموصلي وإنجازاته العلمية الرائعة في مجال طب العيون وذكروا أنه لابد لكل قارئ لكتاب المنتخب من أن يقف إجلالاً ويحنى رأسه احترامًا

لذلك الفذ العبقري الذي بزَّ أقرانه وسبق زمانه، ومن المؤسف حقًا أن يهمله أبناء العروبة عن جهل أو تجاهل، وأن يبقى هذا الكتاب الرائد في علم الكحالة مرميًا على أرفف المكتبات، وألا يعلم قيمته العلمية وعبقرية مؤلفه إلا المستشرقون، وهذا لعمري عار آن لنا أن نمحوه[38].

ثمَّ نأتي إلى ما بدأ به المؤلف عن جملة أعضاء العين وتركيبها في الباب الأول من الكتاب: اعلم أن العين مركبة من سبع طبقات وثلاث رطوبات وتسع عضلات وأعصاب متصلة بالعضل دقاق وبها تكون حركة العضل وعصبة مجوفة في كل عين وليس في ساير الجسم عصبة مجوفة سواها.

وأن الباري تبارك وتعالى جعل الثلاث الطبقات لخدمة الرطوبات الثلاث ليدفع عنها مضرة وليؤدي إليها منفعة، وهي الطبقة الشبكية وإنما سميت الطبقة بهذا الاسم لأنها مركبة من عروق وشرايين مشبكة على مثال شبكة الصيادين.

ومما يليها الطبقة المسماة المشيمية، وإنما اشتق لهذه الطبقة هذا الاسم لأنها كثيرة الشرايين وهي مشتملة على الطبقة الشبكية ومنشؤها من طرف العصبة المجوفة.

ومما يليها الطبقة المسماة الصلبة، وأن الباري تبارك وتعالى جعل هذه الطبقة الصلبة ملاصقة بالعظم ليدفع عن العين حس صلابة العظم وقسوته والآفات التي تكون منه.

ثم إن الطبقة الشبكية مشتملة على الرطوبة الزجاجية وأنها هذه الرطوبة بهذا الاسم لأنها شبيهة بالزجاج المذاب.

ومما يلي هذه الرطوبة الزجاجية الرطوبة المسماة الجليدية، وبها يكون البصر، ومغرقة فيها إلى نصفها لأنها تتغذى منها، وإنما سميت هذه الرطوبة بهذا الاسم لأنها شبيهة بالجليد الجامد في صفاته وبياضه فسميت باسمه ومثل هذه الرطوبة في العين مثل نقطة وسط دائرة[39].

ومما يليها إلى خارج: الرطوبة المسماة البيضية وليس هي بملاصقة لها، بل تحتجز فيما بينهما الطبقة المسماة العنكبوتية وسميت هذه الطبقة بهذا الاسم لصفاتها وبياضها فإنها لو لم تكن صافية لم ينفذ منها النور.

وجعل الباري تبارك وتعالى في العين هذا الغشاء حاجزاً بين الرطوبتين لكثرة تغير الرطوبة البيضية على مر الزمان في كميتها وكيفيتها وإنما سميت هذه الرطوبة بهذا الاسم لأنها شبيهة ببياض البيض الرقيق وصفائه.

ومما يلي هذه الرطوبة: الطبقة المسماة العنبية، وإنما سميت هذه الطبقة بهذا الاسم لأنها في شكل نصف عنبة وفيها من داخل خمل وحسرة كالحواصل ومن خارج أملس وغذاء هذه

الطبقة من الرطوبة البيضية وفيها ثقب جعله الباري تبارك وتعالى لينفذ النور إلى الخارج ليلقى المحسوس ويتصل بالشعاع[40].

ومما يلي هذه الطبقة طبقة يقال لها: القرنية وإنما سميت هذه الطبقة بهذا الاسم لصلابتها وصفائها لأنها شبيهة بالذيل المبري.

ومما يليها الطبقة المسماة الملتحمة وهي غشاء من الخارج لكل الطبقات المذكورة وهذه الطبقات والرطوبات المذكورة إنما جعلها الباري تبارك وتعالى خدماً للرطوبة الجليدية، إما لتؤدي إليها منفعة، أو لتدفع عنها آفة.

وكيفية هذه الرطوبة شفافة، صافية، مستديرة الشكل، مفرطحة، ولها عرض يسير وإنما جعلها الباري تبارك وتعالى بهذه الصفة لتقبل من المحسوسات شيئاً كثيراً ولئلا تسرع إليها الآفات والروح الباصرة تأتي إليها من العصبة المجوفة التي تجري فيها الروح وهي راكبة عليها وينفذ النور إلى أن يخرج من الثقب الذي ذكرناه آنفاً لتلتقي المحسوسات ومقابلة الشعاع ليتصل بنور الشمس[41].

وأما العضل المديرة للعين للحركة لها: فهي تسع عضلات غير التي في الأجفان ثلاثة منها في أصل العصبة المجوفة التي تجري فيها الروح الباصر إلى العين ومنفعتها أنها تشدها لئلا تنتشر وتتسع فيتبدد النور وأربع عضلات متفرقة واحدة في الماق الأعظم والأخرى في الماق الأصغر، وأخرى من فوق وأخرى من أسفل واثنتان فيهما عوج يديران العين يمنة ويسرة وإلى فوق وإلى أسفل تعينان تلك الأربع عضلات.

وأما الأجفان ففي الجفن الأعلى ثلاث عضلات وبها تكون حركته اثنتين تحركاته إلى الأسفل وواحدة تشيله إلى فوق وأما الجفن السفلاني فليس عليه حركة[42].

ثم قال: وهذه جملة أعضاء العين وتركيبها وما قصدت الاختصار في ذلك إلا ليقرب فهمه وحفظه لكل واحد ويتدبر به من الخاص إلى العام فإن هذا الكتاب هو المنتخب من علم العين وعلاجها وسنذكر أمراض كل طبقة من هذه الطبقات وأمراض كل عضو من أعضاء العين بأسمائها وأسماء أمراضها والخص في ذلك حتى لا يعسر على أحد فهمه[43].

ومن خلال قراءة كتاب المنتخب في علاج أمراض العين نستخلص مآثر عمار الموصلي في طب العيون بالنقاط الآتية:

1. قيامة بتعديل للمقدح من مدور الشكل إلى مضلع مثلث ويعلل ذلك علمياً بقوله: «وأما الشعيرة التي تكون للمقدح إنما جعلت مثلثة لسببين، أحدهما لأنه إذا فتح الموضع جعل

المكان المفتوح له ثلاثة زوايا، لأنه إذا كان جرح بزوايا كان أسرع برءاً، وإذا كان مدوراً كان أبطأ، فلهذا جعل مثلثاً، وأما السبب الثاني أنه جعل مثلثاً حتى إذا دخل في العين فأي جانب وقع على الماء أحدره ولم يحتج في ذلك إلى تعب، فلهذا السبب جعل المقدح مثلثاً»[44].

2. اقترح للمرة الأولى في التاريخ جرح القزحية وإحداث علقة دموية يعلق فيها الماء إذا تعذر قدحه[45].
3. ذكر لأول مرة انخلاع العدسة إلى البيت الأمامي، وما قد يتأتى عنها من وذمة القرنية نتيجة رض الخلايا البطانية في القرنية[46].
4. وهو أول من ذكر عملية تفتيت وتقشير الساد واستخراجه، كما وأنه يعد الرائد الأول في عملية تفتيت الساد وشفطه[47].
5. وهو أول من استعمل للمرة الأولى في التاريخ تعبير «الحدقة» عوضاً عن «ثقب العنبية» الذي كان شائعاً قبل عصره وحتى فترة طويلة بعد عصره[48].
6. وهو الذي استعمل ولأول مرة في تاريخ طب العيون عبارة «الماء الهوائي» لتصنيف ساد انخلع نحو أعلى الحدقة[49].
7. وهو العبقري الفذ الذي صنع «المقدح المجوف» من نحاس واستعمله في عملياته ويقول عنه بكل ثقة «وهذا القدح ما سبقني أحد قدح به، وقد قدحت به جماعة بمصر، وأنا أصف كيف هيئته»[50].
8. يعد «عمار الموصلي» ذا ملاحظة سريرية بالغة الدقة، كما انه يتمتع بدقة تصميم الآلات الجراحية ويعطي أثناء وصفة لتلك الآلات مقاييس في غاية الدقة[51].
9. ذكر «عمار الموصلي» صفات الجراح الحاذق بقوله «هاهنا يحتاج الطبيب الذي يقدح العين أن يكون ذا قدرة، ويحتاج إلى حدة نظره وثبات يده عن الرجفة»[52].
10. يلخص عمار الموصلي سر نجاحه في هذه الحياة سواء في مهنة الطب أو غيرها من المهن فيقول «ومن لا دربة له لا عمل له»[53].

ولأهمية كتاب «المنتخب» وما يحتويه من أفكار وإبداع نجد أنه تم الاقتباس منه في عدة مواضع نجدها بكتب طب العين التي ألفت بعده، وأيضًا الاهتمام بترجمة الكتاب للغات أخرى.

ومن آثار كتاب «المنتخب» أن وردت بعض الاقتباسات منه في عدد من الكتب المتخصصة بطب العيون التي ألفت بعد عصره، فقد ذكره محمد بن قسوم بن أسلم الغافقي (كان حيًا سنة 595هـ/1197م) في كتابه «المرشد في الكحل» عدة مرّات واقتبس منه عددًا من الوصفات الدوائية والجراحية وخاصة عملية قدح الماء بكاملها، كما أورد صلاح الدين بن يوسف الكحال الحموي (المتوفي حوالي سنة: 696هـ/1296م) مؤلف كتاب «نور العيون وجامع الفنون» عدة اقتباسات من «المنتخب»[54].

وقد ذكره الكحال خليفة بن أبي المحاسن الحلبي (عاش في أواسط القرن 7هـ/ 13م) مؤلف كتاب «الكافي في الكحل» باسم «إصلاح الباصر والبصيرة» يقصد به «المنتخب»[55].

وأما من أشبع هذا الكتاب بحثًا وتمحيصًا وكتب عنه بإسهاب لم يسبقه إليه أحد البروفسور يوليوس هيرشبرغ بالاشتراك مع كل من المستشرقين «ليبرت» و«ميتفوخ» في كتابهم الشهير: الكحالون العرب والذي نشر عام 1905م ترجموا كتاب المنتخب «للموصلي» كاملاً، حيث ترجموه إلى الألمانية مع مقدمة مستفيضة أقل ما يقال عنها أنها عمل عبقري ينشده كل محقق ويصبوا إليه كل دارس، معتمدين على المخطوطة الوحيدة المعروفة آنذاك والموجودة في مكتبة الإسكوريال بإسبانيا، كما اعتمدوا على الترجمة العبرية لها مع مقارنة وافية لهما[56].

والعمل العظيم الذي لا يشق له غبار في حقل تاريخ الطب عند المسلمين هو: العمل الذي قام به هيرشبرغ أستاذ طب العيون فأنه أوكل إليه عن جدارة أن يكتب « تاريخ طب العيون» في كتاب عظيم الفه الأساتذة الألمان كان فريدًا من نوعه في مطلع القرن العشرين، ليكون مرجعًا لأطباء العين لدراسة هذا الفن من جميع جوانبه، فكان حاويًا لتشريح العين ووظائفها والعلوم الأساسية الطبية والحيوية المتعلقة بها وأمراض العين وجراحتها،، وقام هيرشبرغ بكتابة تاريخ هذا الفن الجراحي الذي كان يدرسه في جامعة برلين بادئًا بطب العين في مصر القديمة ومنتهيًا بالقرن التاسع عشر، وقد تمكن هيرشبرغ بفضل معرفته للغات من أن يعرض عددًا من كتب طب العين التدريسية عند العرب[57].

كما أنّ المستشرق الألماني «ماكس مايرهوف». قد نشر كتابًا بعنوان «حكايات في قدح العين» باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية والألمانية عام 1937م في برشلونة بإسبانيا، ذكر في هذا الكتيب الحكايات الست التي وردت في المنتخب عن الأساليب المختلفة في قدح الماء والتي مارسها عمار الموصلي ليظهر براعته الجراحية ومرونته في تغيير الأسلوب الجراحي حسبما يقتضيه ظرف العمل الجراحي[58].

ونظرًا لأن كتاب «المنتخب في علم العين» يمثل خدمة عظيمة وكنزًا وثورة لكل الدارسين في طب العيون، فقد قام المستشرق (داود هيرمانوس) بترجمة الكتاب من اللغة العربية إلى اللغة اللاتينية[59] حتى يتم الاستفادة منه بشكل أكبر، وظلَّ هذا الكتاب يُدرس في جامعات أوربا حتى القرن الثامن عشر[60].

الخاتمة

هذا عرض سريع لإسهام واحد من أطباء المسلمين في ميدان علمي بارز، وهو ميدان الطب، وفي جانب مهم منه وهو طب العيون، وقد تبين لنا أن الطبيب عمار الموصلي لم يكتف بجمع آراء وتجارب الأطباء الذين سبقوه، ولم يقف عندها فقط بل أضاف إليها خبرته السريرية وقدم بذلك إسهامًا شخصيًا فذًا أفاد في تطور العلوم الطبية بصورة عامة، وطب العيون بصفة خاصة.

وبهذا يتبين لنا أنه لم يكن الأطباء العرب مجرد نقلة للتراث اليوناني الطبي الذي درسوه وفهموه جيدًا بل وقفوا على كل تفصيلات النظريات الطبية، ولم يمنع بحال من الأحوال أن تكون لهم صولات وجولات وأن يصححوا بعض الأخطاء التي وقعت في نظريات القدماء، ونرى كيف أسهم في التأليف علماء من شتى الأجناس والأعراق والثقافات والمذاهب، وساعد على ذلك السماحة التي ضمنها الإسلام للجميع، فلا عجبَ إذن أن يتمكن العلماء من تحقيق عددٍ كبير من الإنجازات العلمية في حقل المؤسسات الصحية والتعليمية، كما تمكن العلماء المسلمون من المساهمة بإنجازات أصلية ومبتكرة.

وقد كتب المستشرقون والمهتمون بالبحوث العربية الكثير عن فضل الأطباء المسلمين في العلوم بأنواعها ومنها طب العيون وهم الذين استطاعوا أن يجعلوا من اسم الطب العربي الإسلامي حقيقة مشرفة بتجاربهم واختباراتهم وابتكاراتهم في مختلف العلوم والفروع المعارفية.

ولعله قد اتضح هنا مما قدَّمه عمار الموصلي من خدمة عظيمة للباحثين وطلاب طب العيون من خلال ما قدمه من إنجازات طبية، وأيضًا بتصنيفه كتاب (المنتخب في علاج أمراض العين) الذي لا يمكن الاستغناء عنه في دراسة طب العيون ومعرفة تفاصيله بشهادة الغرب أنفسهم، وبما سُجّل للموصلي من إنجازات رائدة في هذا الفرع من الطب بما يمكن استحضارها في الآتي:

- أنه قام بالتجريب العملي لكل شيء عالج به الناس.
- أنه أول من اقترح جرح القزحية وإحداث علقة دموية يعلق فيها الماء إذا تعذر قدحه.
- أنه أول من ذكر انخلاع العدسة.

- أنه أول من استعمل كلمة الحدقة عوضاً عن ثقب العنبية.
- أنه أول من صنع المقدح المجوف من نحاس وقال: وهذا المقدح ما سبقني أحد قدح به.

ولم يكتف الموصلي بتلك الإنجازات رغم أهميتها، بل أنه عمد وضع مواصفات لطبيب العيون الحاذق فيقول: يجب أن يكون ذا قدرة، ويحتاج إلى حدة نظره وثبات يده عن الرجفة.

ومن هذا فإننا لا نعدُ عمار الموصلي طبيبًا فحسب، بل مخترعًا ومكتشفًا ورائدًا لأهمية ما جاء به نجد الأطباء الذين جاءوا بعده أخذو منه.

وهكذا نرى كيف أسهم كثير من العلماء والباحثين في التنقيب عن الآثار العلمية التي خلفها أجدادنا والتي بقيت رمزا لحضارتنا المجيدة.. وفخر للأجيال المتعاقبة.

وختامًا: لولا الجهود والخبرات العملية الهائلة التي حصلت على امتداد البشرية لما وصل العلماء إلى هذه المراحل المتقدمة في طب العيون في وقتنا الحاضر.

والحمد لله فاتحة كل خير وتمام كل نعمة وصلي اللهم على نبينا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليمًا كثيرًا.

الهوامش

(1) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ط1 بيروت: مؤسسة الرسالة.1(1998م). ص273.

(2) ابن أبي أصيبعة، أبو العباس موفق الدين أحمد بن القاسم (ت668هـ/1269م). عيون الأنباء في طبقات الأطباء شرح وتحقيق الدكتور نزار رضا. بيروت: دار مكتبة الحياة. ص181.

(3) نشأت الحمارنة. تاريخ أطباء العيون العرب. ط6. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب. (2007م). ج1. ص34.

(4) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء. ص 302.

(5) ابن جُلجُل، سليمان بن حسان الأندلسي (ت بعد سنة 377هـ/987م). طبقات الأطباء والحكماء، تحقيق فؤاد سيد. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة. 1405هـ(1985م). ص65-66.

(6) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء. ص255.

(7) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء. ص255.

(8) ابن أسحق، حنين (ت260هـ/873م). كتاب العشر مقالات. في العين. بيروت: دار صادر. ص7.

(9) ابن جُلجُل. طبقات الأطباء والحكماء. ص68-69.

(10) القفطي، جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف (ت 646هـ / 1248م). أخبار العُلماء بأخبار الحُكماء، القاهرة: مكتبة المتنبى. (د. ت). ص117.

(11) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء. ص271.

(12) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء. ص272.

(13) القفطي. أخبار العُلماء بأخبار الحُكماء. ص119.

(14) القفطي. أخبار العُلماء بأخبار الحُكماء. ص164.

(15) خليل ياسين. الطب والصيدلة عند العرب. بغداد: منشورات جامعة بغداد. 1979م. ص162.

(16) عبدالرحمن بدوي. أبحاث المستشرقين في تاريخ العلوم عند العرب- مجلة عالم الفكر- العدد الأول، المجلد التاسع. الكويت: منشورات وزارة الإعلام. 1978م. ص 21.

(17) https://www.3yonnews.com/1242427

(18) https://www.dorar-aliraq.net/threads/856862

(19) زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، نقله عن الألمانية فاروق بيضون وكمال دسوقي، ط8: بيروت،1993م. ص279.

(20) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص273.

(21) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء في طبقات الأطباء. ص 549.

(22) ماكس مايرهوف. العلوم والطب، ضمن مجلد تراث الإسلام، إشراف توماس أرنولد، تعريب وتعليق جرجيس فتح الله، ط3، بيروت، دار الطليعة، 1978، ص 476.

(23) جلال مظهر. حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي. القاهرة: مكتبة الخانجي. ص330.

(24) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص273.

(25) راغب السرجاني. قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية. ط1. القاهرة: مؤسسة اقرأ. 1430هـ(2009م). ص 246،247.

(26) راغب السرجاني. قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية. ص 246،247.

(27) ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء في طبقات الأطباء. ص 549.

(28) جلال مظهر. حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي. ص330.

(29) الموصلي، أبو القاسم عمار بن علي (ت400هـ/1010م). المنتخب في علاج العين. تحقيق: محمد ظافر الوفائي ومحمد رواس قلعة جي. الرياض: نشر شركة العبيكان. (1991م). ص96.

(30) محمود الحاج قاسم محمد، طب العيون عند العرب، مجلة المورد (العراق)، مج٤، العدد،٢، ص52-53.

(31) سامي حمارنة. عبقرية الحضارة العربية. منبع النهضة الأوروبية. ترجمة عبدالكريم محفوظ. مصر: الدار الجماهرية للنشر والتوزيع. (1990م) ص257.

(32) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص274-275.

(33) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص274،275.

(34) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص274-275..

(35) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص274-275..

(36) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص274-275..

(37) عمّار الموصلي. المنتخب. مقدمة المؤلف.

(38) عمّار الموصلي. المنتخب. حاشية المحققين، ص 12.

(39) عمّار الموصلي. المنتخب. ص24-112.

(40) عمّار الموصلي. المنتخب. ص24-112.

(41) عمّار الموصلي. المنتخب. ص24-112.

(42) عمّار الموصلي. المنتخب. ص24-112.

(43) عمّار الموصلي. المنتخب. ص24-112.

(44) عمّار الموصلي. المنتخب. ص95.

(45) عمّار الموصلي. المنتخب. ص91

(46) عمّار الموصلي. المنتخب. ص92.

(47) عمّار الموصلي. المنتخب. ص94.

(48) عمّار الموصلي. المنتخب (حاشية المحققين). ص11.

(49) عمّار الموصلي. المنتخب. ص90.

(50) عمّار الموصلي. المنتخب. ص11-94.

(51) عمّار الموصلي. المنتخب. ص12.

(52) عمّار الموصلي. المنتخب. ص 88.

(53) عمّار الموصلي. المنتخب. ص92.

(54) علي محمد سعد الحاسي. تاريخ طب العيون في الحضارة العربية الإسلامية (3-8هـ/ 9-14). ط1. ليبيا: منشورات جامعة قاريونس. ص219-220.

(55) تحقيق: محمد ظافر الوفائي ومحمد رواس قلعة جي. ط 1. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). 1410 هـ (1990 م). ص308.

(56) عمّار الموصلي. المنتخب (مقدمة المحققين). ص7.

(57) نشأت حمارنة. تاريخ أطباء العيون العرب. ج1. ص40.

(58) عمّار الموصلي. المنتخب (مقدمة المحققين). ص8.

(59) علي عبدالله الدفاع. رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية. ص275.

(60) محمود الحاج قاسم. الطب عند العرب والمسلمين. ط1 جدة: الدار السعودية للنشر. 1407هـ(1987م). ص81.

فهرس المصادر والمراجع

المصادر:

ابن أسحق، حنين (ت260هـ/873م). **كتاب العشر مقالات. في العين**. بيروت: دار صادر.

ابن أبي أصيبعة، أبو العباس موفق الدين أحمد بن القاسم (ت668هـ/1269م). **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، شرح وتحقيق الدكتور نزار رضا. بيروت: دار مكتبة الحياة.

ابن جُلجُل، سليمان بن حسان الأندلسي (ت بعد سنة 377هـ/987م). **طبقات الأطباء والحكماء**، تحقيق فؤاد سيد. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة. 1405هـ(1985م).

الحلبي، خليفة بن أبي المحاسن (عاش في أواسط القرن 7هـ/ 13م). تحقيق: محمد ظافر الوفائي ومحمد رواس قلعة جي. ط 1. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). 1410 هـ (1990 م).

القفطي، جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف (ت 646هـ / 1248م). **أخبار العُلماء بأخبار الحُكماء**، القاهرة: مكتبة المتنبى. (د. ت).

الموصلي، أبو القاسم عمار بن علي (ت400هـ/1010م). **المنتخب في علاج العين**. تحقيق: محمد ظافر الوفائي ومحمد رواس قلعة جي. الرياض: نشر شركة العبيكان. (1991م).

المـراجع:

بدوي، عبدالرحمن (1978م). أبحاث المستشرقين في تاريخ العلوم عند العرب- **مجلة عالم الفكر**- العدد الأول، المجلد التاسع. الكويت: منشورات وزارة الإعلام.

الحاسي، علي محمد سعد (3-8هـ/ 9-14). **تاريخ طب العيون في الحضارة العربية الإسلامية**. ط1. ليبيا: منشورات جامعة قاريونس.

حمارنة، سامي (1990). **عبقرية الحضارة العربية. منبع النهضة الأوروبية**. ترجمة عبدالكريم محفوظ. مصر: الدار الجماهرية للنشر والتوزيع.

حمارنة، نشأت (2007م). **تاريخ أطباء العيون العرب**. ط6. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

الدفاع، علي عبدالله (1998م). **رواد علم الطب في الحضارة العربية والإسلامية**. ط1 بيروت: مؤسسة الرسالة.

السرجاني، راغب (1430هـ/2009م). **قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية**. ط1. القاهرة: مؤسسة اقرأ.

محمد، محمود الحاج قاسم (1407هـ/1987م). **الطب عند العرب والمسلمين**. ط1 جدة: الدار السعودية للنشر.

محمد، محمود الحاج قاسم (د.ت). طب العيون عند العرب، **مجلة المورد** (العراق)، مج٤، العدد٢.

مظهر، جلال (د.ت). **حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي**. القاهرة: مكتبة الخانجي.

ياسين، خليل (1979). **الطب والصيدلة عند العرب**. بغداد: منشورات جامعة بغداد.

المراجع المُعربة:

مايرهوف، ماكس (د.ت). العلوم والطب، ضمن مجلد **تراث الإسلام**، إشراف توماس أرنولد، تعريب وتعليق جرجيس فتح الله، ط3، بيروت، دار الطليعة.

هونكه، زيغريد (1993م). **شمس العرب تسطع على الغرب**، نقله عن الألمانية فاروق بيضون وكمال دسوقي، ط8: بيروت.

المواقع الإلكترونية:

https://www.dorar-aliraq.net/threads/856862

https://www.3yonnews.com/1242427

تحليل خطر السيول لعينة مختارة من أحواض الأودية الشمالية الغربية في الأردن بالاعتماد على مصفوفة المتغيرات المورفومترية

غازي لافي السرحان*، علي أحمد العنانزة** وسامر عوض النوايسة***

تاريخ الاستلام 2021/2/14 تاريخ القبول 2021/5/24

ملخص

تناولت الدراسة دورَ الخصائص المورفومترية وتأثيرها في احتمالية حدوث السيول، حيثُ اعتمدت على ستة عشر متغيرًا موزعة على الوحدات الرئيسة للخصائص المورفومترية، لتكونَ النواةَ الرئيسة لإنشاء مصفوفة مورفومترية لتصنيف احتمالية حدوث السيول في الأحواض الشمالية الغربية في الأردن، ونتج عن الدراسة أنَّ متغير طول الحوض ومحيطه من أكثر المتغيرات تاثيرًا في احتمالية حدوث السيول لأحواض عينة الدراسة، بالإضافة إلى أنَّ 16% من عينة الدراسة من الأحواض الشمالية الغربية في الأردن ذات احتمالية عالية لحدوث السيول.

الكلمات المفتاحية: الفيضانات، المتغيرات المورفومترية، المصفوفة المورفومترية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* طالب دكتوراه، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الاردن. Email: Alserhanghazi@yahoo.com

** أستاذ، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الاردن. Email: a.ananzeh@ju.edu.jo

*** أستاذ مشارك، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة اليرموك، الأردن. Email: s.nawaiseh@yu.edu.jo

Analysis of the Flood Hazrad of a Selected Sample of the Northwest Valley Basins in Jordan based on the Morphometric Matrix Variables

Ghazi L. Al-Serhan, *PhD Student, Department of Geography, College of Arts, University of Jordan, Jordan.*

Ali A. Al-Ananzeh, *Prof., Department of Geography, College of Arts, University of Jordan, Jordan.*

Samer A. Al-Nawaieseh, *Associate Professor, Department of Geography, Faculty of Arts, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract

The study dealt with the role of morphometric characteristics and their effect on the probability of floods' occurrence. The study relied on sixteen variables distributed on the main units of the morphometric characteristics, these variables forms the main nucleus for creating a morphometric matrix in order to help in classifying the floods occurring in the northwestern basins in Jordan. The study concludes that the basin length and size variable is one of the most effective variables which has an effect on the probability of flooding for the study sample basins, in addition to that 16% of the study sample from the northwestern basins in Jordan have a high probability of flooding.

Keywords , Flood, Morphometric Variables, Morphometric Matrix.

المقدمة:

تحظى دراسة الأخطار الطبيعية بمختلف أنواعها وأشكالها بالاهتمام المتناهي على مختلف الأصعدة المحلية والإقليمية والدولية[1]، ومن هذه الأخطار الطبيعية الفيضانات والسيول سواء الوميضية (Flash Floods) أو الاعتيادية التي ينتج عنها أضرار بشرية ومادية كبيرة وتخريب للبنيةِ التحتية. وتُعَدُ البيئات الجافة وشبة الجافة من أكثر المناطق تأثرًا بالسيول الوميضية نتيجةَ طبيعة الأمطار من جهة والخصائص السطحية المتعلقة بندرة الغطاء النباتي وتفكك التربة من جهة اخرى. وتعرف الفيضانات أو السيول الوميضية على أنها ذلك النوع من الفيضانات التي تنشأ بشكل مفاجئ وذات ذروة تصريفية عالية تُحْدِثُها العواصف الرعدية ضمن مناطقَ مساحية محدودة[2]، وتقع معظم الأراضي الأردنية في بيئات جافة أو شبه جافة ينخفض فيها المطر ويرتفع فيها التبخر الكامن مما ينتج عن ذلك بيئة نادرة في الغطاء النباتي وسطح تربة مفكك خاصة إذا

ترافق مع نشاطات بشرية غير مدروسة مما يزيد من نسبة الجريان السطحي لانخفاض التسرب، وتحدث الفيضانات الوميضية في الأردن نتيجة وجود ظروف جوية سطحية وعلوية ملائمة تسهم في تكوُّن حالاتِ عدم استقرار جوي يؤدي إلى تكوُّنِ عواصف رعدية عنيفة ينتج عنها هطول أمطار غزيرة خلال فترة قصيرة جدًا.

ومن خلال تتبع المناهجِ في الدراسات الخاصة بالسيول لوحظ أن الخصائص المورفومترية هي الحجر الأساسي في هذه الدراسات حيث كانت من المعطيات الرئيسة في المعادلات الرياضية والإحصائية والنماذج المختلفة التي تناولت مثل هذا النوع من الدراسات. قامت هذه الدراسة بتحليل المتغيرات المورفومترية ذات العلاقة المباشرة باحتمالية حدوث السيول وعمل مصفوفة تمثل احتمالية حدوث السيول في بعض أحواض الأودية الشمالية الغربية في الأردن.

مشكلةُ الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في تقييم احتمالية حدوث السيول بالاعتماد على مصفوفة المتغيرات المورفومترية للأحواض النهرية، كما تعد منطقة الدراسة من المناطقِ السياحية التي يرتادها المتنزهون وهواة السياحة البيئية، مما يجعلُ من الضروري دراسةَ وتقيمَ السيول في تلك العينة المختارة من الأحواض المائية باستخدام طرق تقييم الفيضانات، وفهم الخصائص المورفومترية والهيدرولوجية لتكوين قاعدة بيانات يمكن الاعتماد عليها عندَ التخطيط لإدارة الكوارث الطبيعية المتعلقة بالفيضانات اعتمادًا على المصفوفةِ المورفومترية لاحتماليةِ حدوث السيولِ من خلال ما يلي:

1- هل يمكن عمل مصفوفة مورفومترية رئيسة لإحتمالية حدوث السيول لأحواض منطقةِ الدراسة؟
2- أيُ الخصائصِ المورفومترية (المساحية –الشكلية-التضاريسية-الشبكة المائية) الأكثر تأثيرًا في احتماليةِ حدوث السيول في أحواض منطقة الدراسة؟
3- أي الأحواض المائية ذات النسبة الأعلى في احتمالية حدوث السيول بناءً على المصفوفة المورفومترية؟

أهدافُ الدراسة:

تهدفُ هذه الدراسة إلى تحقيقِ ما يلي:

1- إنشاءُ مصفوفة مورفومترية لأحواض الأودية الشمالية الغربية في الأردن.
2- بيان المتغيرات المورفومترية الأعلى احتمالية في حدوث السيول.
3- تحديد الأحواض المائية الشمالية الغربية ذات النسبة الأعلى لحدوث السيول.

منهجيةُ الدراسةِ:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي للوحدات المورفومترية الرئيسة والمتغيرات التابعة لكل وحدة، والمنهج التحليلي في حل المعادلات الرياضية والتحليلات الإحصائية من حيث الأعلى والأقل لكل متغيرٍ وتقسيم الفئاتِ "القليلة والمتوسطة والعالية"، كما تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة العلاقة بين المتغيرات المورفومترية، كما استخدمت الطريقة الكارتوجرافية في إنشاء الخرائط المتنوعة، وذلك بالاستعانة بأدوات نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، من أجل تحقيق أهداف الدراسة ولتوضيح العلاقة بين المتغيرات المورفومترية واحتمالية حدوث خطر السيول.

أولًا: مصادر البيانات

اعتمدت الدراسة في تناولها وتحليلِها موضوع السيول على عدةِ مصادر من المعلومات والبيانات وهي:

1. الخرائطِ الطبوغرافيةِ (1997) لوحات اربد وجرش وعجلون ضمن مقياس رسم (50000:1)[3].
2. نموذج الارتفاع الرقمي (Dem) بقدرة تميُزيَّة 30 م الذي توفره وكالة المساحة الجيولوجية الأمريكية بهدف اشتقاق الأحواض المائية المختارة في هذه الدراسة، وإجراء تحليلات مورفومترية وهيدرولوجية[4].

ثانيا: البرمجيات المستخدمة

استعانت الدراسة في معالجتها لموضوع السيول بمجموعة من البرمجيات وهي:

1. تقنيات نظم المعلومات الجغرافية وخاصة برنامج ArcGis10.4 في اجراء عمليات التصحيح الجغرافي للخرائط الورقية وتحويلها إلى رقمية، وتحديد الأحواض المائية المختارة واشتقاق بعضِ الخصائص المورفومترية لها، ودورها في عملية الإخراج الكارتوجرافي.
2. برمجية Excel لإجراء الحسابات المورفومترية والهيدرولوجية وفق معادلات محددة.
3. برمجية الاحصاء Spss لإجراء التحليلات الإحصائية وقياس العلاقة بين المتغيرات.

ثالثا: مصفوفة احتمالية حدوث السيول بالاعتماد على الخصائص المورفومترية

تم تصنيف الأحواض المائية إلى فئات حسب درجة احتمالية حدوث السيول، حيث تقوم الفكرة الرئيسة للمصفوفة إلى تقسيم المتغيرات المورفومترية إلى ثلاث فئات وهي عالية ومتوسطة وقليلة الاحتمالية وذلك بالاعتماد على العلاقة التي تربطها بالسيول والتي يوضحها الجدول (1)،

فقد تم تقسيم المصفوفة إلى أربع وحدات تحتوي على الخصائص المورفومترية الرئيسة وهي المساحية والشكلية والتضاريسية والشبكة المائية.

جدول (1): المتغيرات المورفومترية وعلاقتها بالسيول

المتغيرات المورفومترية	المعادلة الرياضية	علاقتها بالسيول
	الخصائص المورفومترية المساحية	
مساحةُ الحوض	الحساب الآلي عن طريق برمجية Arcmap10.4	عكسيةٌ كلما قلت مساحة الحوض زادت احتمالية حدوث السيول[5]
طول الحوض	الحساب الآلي عن طريق برمجية Arcmap10.4	عكسيةٌ كلما زاد الطول قلت احتمالية حدوث السيول[6]
محيطُ الحوض	الحساب الآلي عن طريق برمجية Arcmap10.4	عكسيةٌ كلما قَصُرَ محيطَ الحوض زادت احتمالية حدوث السيول[7]
	الخصائص المورفومترية الشكلية	
نسبةُ الاستطالة	$1.128 * \frac{\sqrt{\text{مساحة الحوض}}}{\text{طول الحوض}}$ [8]	عكسيةٌ كلما ابتعدت عن الشكل المستطيل زادت احتمالية حدوث السيول[6]
نسبة الاستدارة	$\frac{\text{مساحة الحوض كم}^2 * 12.57}{\text{مربع محيط الحوض كم}}$ [9]	طردية كلما اقترب الحوض من الاستدارة زادت احتمالية حدوث السيول[10]
معامل الشكل	$\frac{\text{مساحة الحوض كم}^2}{\text{مربع طول الحوض كم}}$ [11]	عكسية كلما قلت قيمة معامل الشكل زادت احتمالية حدوث السيول[12]
	الخصائص المورفومترية التضاريسية	
نسبة التضرس	$\frac{\text{(الفرق بين أعلى وأدنى ارتفاع في الحوض)}}{\text{طول الحوض كم}}$ [13]	طردية كلما زادت نسبة التضرس زادت احتمالية حدوث السيول[14]
التضاريس النسبية	$100 * \frac{\text{تضاريس الحوض م}}{\text{محيط الحوض م}}$ [15]	طردية كلما زادت قيمة التضاريس النسبية زادت احتمالية حدوث السيول[15]
نسيج الحوض	$\frac{\text{أعداد أودية الحوض}}{\text{محيط الحوض كم}}$ [17]	طردية كلما زادت قيمة النسيج الحوضي زادت احتمالية حدوث السيول[18]

المتغيرات المورفومترية	المعادلة الرياضية	علاقتها بالسيول
التكامل الهبسومتري	$\frac{\text{محيط الحوض كم}}{\text{مساحة الحوض كم}^2}$ (19)	عكسية كلما زادت قيم التكامل الهبسومتري قلت احتمالية حدوث السيول [19]
المعامل الهبسومتري	$\frac{\text{الارتفاع النسبي}}{\text{المساحة النسبية}}$ (20)	عكسية كلما قلت قيمة المنحنى الهبسومتري زادت احتمالية حدوث السيول [20]
	الخصائص المورفومترية للشبكة المائية	
نسب ومتوسطات أطوال المجاري المائية	الحساب الآلي عن طريق برنامج ArcMap10.4 $\frac{\text{مجموع أطوال المجاري المائية في الحوض (كم)}}{\text{مجموع أعداد المجاري المائية في الحوض (كم)}}$ (13)	طردية كلما زاد مجموع أطوال الرتبة الأولى والثانية زادت احتمالية التعرض لخطر السيول [6]
نسبة التشعب	$\frac{\text{عدد المجاري المائية في رتبة ماء}}{\text{عدد المجاري المائية في الرتبة التي يليلها مباشرة}}$ (13) معدل التشعب = $\frac{\text{مجموع ضرب نسبة التشعب في عدد المجاري لكل رتبتين}}{\text{عدد المجاري المائية لكل رتبتين}}$ (21)	طردية كلما زادت نسبة التشعب ازدادت معها احتمالية حدوث خطر السيول [22]
كثافة التصريف	$\frac{\text{المجموع الكلي لطول المجاري المائية في ال}}{\text{مساحة الحوض كم}^2}$ (11)	طردية كلما زادت كثافة التصريف زادت معها احتمالية حدوث خطر السيول [23]
التكرار النهري	$\frac{\text{مجموع أعداد الاودية}}{\text{مساحة الحوض كم}^2}$ (11)	طردية كلما زادت قيمة التكرار النهري زادت معها احتمالية حدوث خطر السيول لأنها تغذي المجرى الرئيسي [6]

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على أدبيات الدراسات المورفومترية

بعد تقسيمها الى وحدات رئيسة تم اعطاء كل متغير مورفومتري فرعي وزن يتراوح بين ثلاثة للقيمة الاعلى في احتمالية حدوث خطر السيول واثنان للقيمة المتوسطة وواحد للقيمة القليلة، وتنطيق هذه القيم على جميع الوحدات المورفومترية الرئيسة، ما ينطبق على الخصائص الشكلية التي بلغ فيها عدد المتغيرات ثلاثة متغيرات ينطبق على الخصائص التضاريسية ذات الستة متغيرات. وتلخص خطوات انشاء المصفوفة كما يلي:

1- من أجل تسهيل الدراسة والمقارنة تم تقسيم الأحواض الرئيسة الثلاث إلى عدد من الأحواض الفرعية، حيث تم تقسيم حوض وادي العرب إلى أربعة أحواض فرعية وهي جحرة وسوم وعراق الحمام ومسيل، كما تم تقسيم حوض وادي الريان إلى ثلاثة أحواض فرعية هي الزلة والقصيب والزعفران، بينما تم تقسيم حوض وادي راجب إلى حوضين هما: حوض أم العشوش والساخنة.

2- تم استخراج الخصائص والمتغيرات المورفومترية لكافة الأحواض المائية الرئيسة والفرعية قيد الدراسة.

3- بعد استخراج المتغيرات المورفومترية تم استخراج أعلى وأقل قيمة لكل متغير على حدة وأخذ المدى (الفرق بين أعلى وأقل قيمة لكل متغير)، بعد ذلك تم تقسيم الناتج على ثلاث، وهي: عدد فئات التقييم العالية والمتوسطة والقليلة حسب المعادلة (طول الفئة = $\frac{(X\min - X\max)}{3}$) وذلك بالاعتماد على الجدول (1).

4- تم عمل مصفوفة شاملة لكافة الخصائص المورفومترية، حيث تم جمع الفئات لكل وحدة رئيسة، وللتوضيح أكثر نفترض أن الخصائص المساحية وعددها ثلاث متغيرات حصلت على فئة عالية الخطورة والتي تمثل الرقم ثلاثة سيكون المجموع تسعة وبالمثل لو حصلت على أقل قيمة قليلة الخطورة سيكون المجموع ثلاثة، فالفرق بينهما ستة وعند قسمة الناتج على ثلاثة سنحصل على طول الفئة وهو اثنان، بالتالي سيكون ترتيب الفئات للخصائص المساحية من ثلاثة إلى خمسة قليلة الخطورة ومن خمسة إلى سبعة متوسطة الخطورة ومن سبعة إلى تسعة عالية للخطورة، وما ينطبق على الخصائص المساحية ينطبق على التضاريسية والشكلية والشبكة المائية.

الدراسات السابقة:

تنوعتْ الدراسات التي تناولت موضوع السيول ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة، مراد، أنجي (2008)، الذي عمل فيه على بناء نموذج مقترح لتأمين خطر السيول في مصر بالاعتماد على الاختبارات الإحصائية، كما قامت الحميدي، فدوى (2013) في دراستها عن

مخاطر السيول والفيضانات في الرياض والتي اتبعت فيها المنهج العلمي الاستقرائي لرسم وتحديد مناطق السيول والفيضانات في الرياض، بينما درس دندراوي، محمد (2016) النمذجة الهيدرولوجية لأحواض التصريف المائي على جانبي مجرى النيل فيما بين الأُقصر وقنا وطرق الحماية من أخطار السيول، واعتمد في استخراج نتائج دراسته على أنظمة المعلومات الجغرافية لتحديد المناطق المعرضة لخطر السيول.

اما سعد، كاظم (2019) فلقد قدر حجم السيول المائية لوادي لوبيتر شمال شرق محافظة ميسان، فاعتمد في تقدير حجم تدفق السيول المائية على المعادلات الرياضية في نموذج سنايدر، أما صالحة إسلام (2019) فقد اعتمدتْ في تقييم مخاطر السيول على نظم المعلومات الجغرافية في تحديد المناطق المعرضة لخطر السيول، فيما ذهب بوروبة، محمد (2020) في دراسته للسيول وذروتها بحوض وادي عرنة بالمملكة العربية السعودية إلى تطبيق نموذجي التوزيع الاحتمالي للقيم القصوى والتوزيع الاحتمالي الطبيعي، لتحديد ذروة تدفق السيول في الوادي.

ودراسة (Farhan and Ayed, 2017) والتي اهتمت بدراسة الفيضانات في الأحواض الجافة في الأردن وقد تم أخذ كل من حوض راجل وحوض وهيدة كعينة للدراسة، واتبعت هذه الدراسة أساليب إحصائية لتقدير الفيضان كطريقة الشامي وطريقة تحديد درجة الخطورة المورفومترية، وأظهرت نتائجها أن 50٪ من الأحواض الفرعية لراجل من المتوقع أن تعاني من احتمالات عالية للفيضانات. وبالتالي، فمن المتوقع أن 81.3 ٪ من الأحواض الفرعية لراجل من المرجح أن تواجه حساسية معتدلة وعالية.

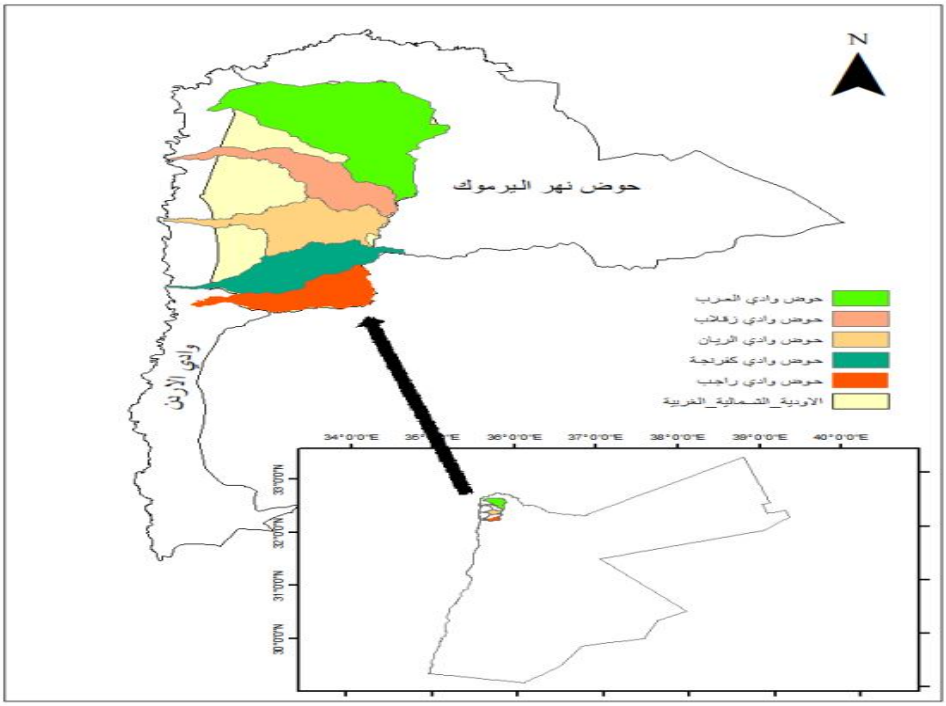
ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن معظمها اعتمد على نظم المعلومات الجغرافية في تحديد المناطق المعرضة لحدوث السيول، أو استخدام المعادلات الرياضية المختلفة لتحديد المناطق الأكثر عرضة لحدوث السيول والتي تعد نتائج الخصائص المورفومترية جزءاً منها. وهنا لابد من الاشارة أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها بعمل مصفوفة مورفومترية تعد نتائج المتغيرات المورفومترية الجزء الأساسي فيها.

الخصائص الطبيعية لمنطقة الدراسة:

تقع منطقة الدراسة ضمن التصريف السطحي الواسع لحوض اليرموك وحوض نهر الأردن وتشمل كل من أحواض وادي العرب وزقلاب والريان وكفرنجة وراجب، والتي تقع بين دائرتي عرض (35َ.10ْ.32 - 50َ.40ْ.32) شماليات وخطي طول (55َ.36ْ.35ً- 50َ.57ْ.35) شرقيات. وتتراوح مساحة الأحواض المائية لعينة الدراسة بين 90 كم^2 لحوض وادي راجب مرورًا بحوض وادي الريان 127 كم^2 حتى تصل إلى ما يقارب 325 كم^2 لمساحة حوض وادي العرب، لتبلغ المساحة الاجمالية للأحواض المائية مجتمعة 542 كم^2 فيما تبلغ مساحة الأحواض الشمالية

الغربية مجتمعة حوالي 938 كم^2 مما يعني أن الأحواض المائية لعينة الدراسة تمثل 57.9% من مساحة الأحواض الشمالية الغربية.

اعتمد التحليل الطبوغرافي في هذه الدراسة على نموذج الارتفاع الرقمي (DEM) حيث تبين أن أعلى ارتفاع في الأحواض المائية في حوض وادي راجب (1235م) فوق مستوى سطح البحر، وأقل ارتفاع فقد سجل في حوض وادي الريان (297-) تحت مستوى سطح البحر، وتبرز الأهمية الطبوغرافية في دراسة السيول من خلال دورها في تباين سرعة الجريان السطحي مما يؤدي إلى زيادة الحت على سفوح المنحدرات[6].



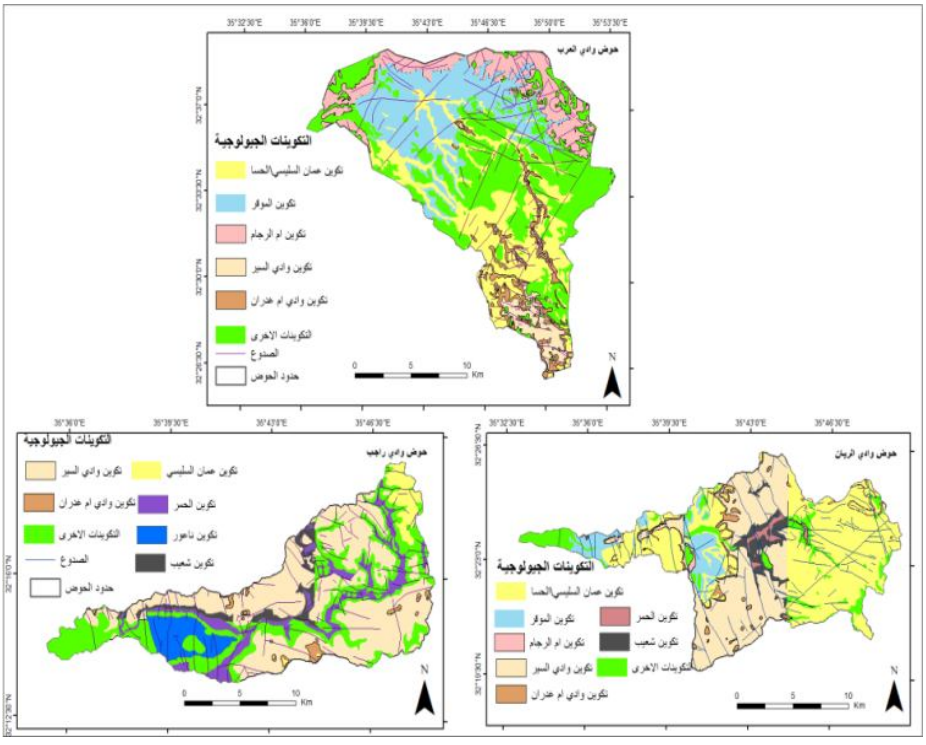
الشكل (1): موقع منطقة الدراسة (المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على DEM)

تتضح أهمية المنحدرات من خلال دورها في تحفيز حركة المواد الأرضية والتي تعتمد على العديد من العوامل مثل الغطاء النباتي والتركيب الجيولوجي[24]، ومن خلال الاعتماد على Dem الخاص بمنطقة الدراسة ومن خلال برنامج Arcmap10.4 لوحظ ان 25% من مساحة حوض وادي راجب تقع ضمن درجات انحدار اكبر من 18درجة وهي بذلك تعد النسبة الأعلى بين أحواض عينة الدراسة.

وجيولوجيا تنتشر مجموعة البلقاء والتي تحتوي على كل من تكوين عمان وتكوين أم غدران وتكوين الموقر وتكوين الرجام، ومجموعة عجلون والتي تتكون من تكوين وادي السير وتكوين الحمر وتكوين شعيب وتكوين ناعور. هذا بالإضافة إلى عدد من التكوينات المنتشرة في أرجاء أحواض منطقة الدراسة حيث تم تسميتها بتكوينات أخرى مثل الرمل والتربة والكالكريت، يوضح الشكل (2) الخارطة الجيولوجية لأحواض منطقة الدراسة، واما مناخيا وحسب تصنيف كوبن يتضح أن منطقة الدراسة تمتد بين إقليمي المناخ المعتدل البارد ومناخ الإستبس البارد[25].

التحليل والمناقشة:

من خلال الخصائص المورفومترية للأحواض المائية التي تعد الأساس لمصفوفة احتمالية حدوث السيول، قامت الدراسة وعن طريق تقنيات نظم المعلومات الجغرافية بدراسة الوحدات المورفومترية للأحواض المائية قيد الدراسة وهي الخصائص المساحية والشكلية والتضاريسية والشبكة المائية لكل حوض على حدة.

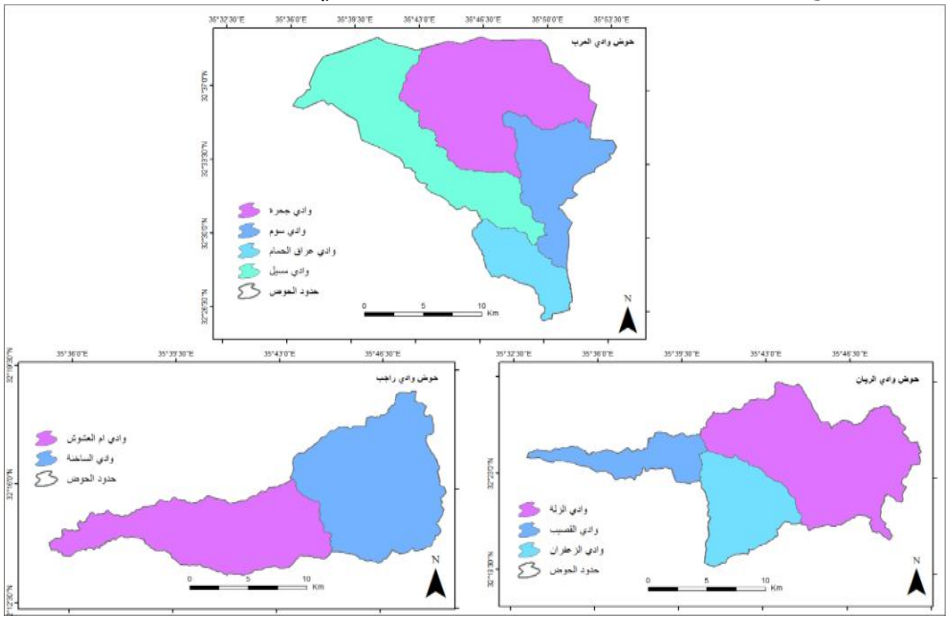


الشكل (2): خارطة جيولوجية لأحواض منطقة الدراسة، المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على الخرائط الجيولوجية سلطة المصادر الطبيعية، لوحات اربد وجرش وعجلون (1997).

اولاً: الخصائص المساحية:

1- مساحة الحوض:

تظهر العلاقة بين المساحة والسيول في أن الأحواض المائية الصغيرة انتاجها أعلى للتصريف المائي على العكس من الأحواض المائية الكبيرة والتي تتميز بقلة تصريفها المائي الذي يصل على شكل تدفقات بأوقات متباينة، ويعود السبب في ذلك أن الأحواض المائية الكبيرة لديها فاقد مائي كبير[5]. يوضح الشكل (3) الأحواض المائية الرئيسة والفرعية في منطقة الدراسة.



شكل (3): الأحواض المائية الرئيسية والفرعية لمنطقة الدراسة

نلاحظ من خلال الشكل (3) أن منطقة الدراسة مكونة من تسعة أحواض فرعية تتباين في مساحتها حيث بلغت المساحة الأعلى في حوض جحرة (125.780كم^2) وأقلها مساحة حوض وادي الزعفران (31,647كم2). يبين الجدول (2) مساحة الأحواض الرئيسة والفرعية في أحواض منطقة الدراسة.

جدول (2): مساحة الأحواض النهرية في منطقة الدراسة

الحوض النهري	العرب	جحرة	سوم	عراق الحمام	مسيل	المجموع
المساحة كم^2	325.364	125.780	58.475	33.411	107.698	325.364
الحوض النهري	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران		
المساحة كم^2	127.960	77.760	18.553	31.647		127.960
الحوض النهري	راجب	أم العشوش	الساخنة			
المساحة كم^2	90.371	41.250	49.121			90.370

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على DEM.

وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير المساحة من حيث أعلى وأقل مساحة فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات:-

أ- الفئة الأولى (أقل من 40كم^2): تتميز هذه الفئة أنها تشمل الأحواض الأقل مساحة في أحواض منطقة الدراسة وتشمل كل من حوض عراق الحمام وحوض القصيب وحوض الزعفران.

ب- الفئة الثانية (40-100كم2): تشمل هذه الفئة حوض وادي راجب وأحواضه الفرعية وحوض سوم ضمن أحواض وادي العرب وأخيرًا حوض الزلة ضمن الأحواض الفرعية لحوض وادي الريان.

ج- الفئة الثالثة (أكبر من 100كم2): تظهر في الأحواض الرئيسة حيث بلغت مساحة حوض وادي العرب325كم2 وهو بذلك يعد أكبر أحواض منطقة الدراسة، تلاها وادي الريان وحوض وادي مسيل وحوض وادي جحرة ضمن أحواض وادي العرب الفرعية.

2- طول الحوض:

يرتبط طول الحوض بعلاقة عكسية مع احتمالية حدوث السيول، فكلما زاد طول الحوض قلت أمكانية حدوث السيول[11]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير المساحة من حيث أعلى وأقل طول فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات حسب درجة حدوث السيول وهي أقل من(17كم) وهي الفئة الأعلى احتمالية لحدوث السيول بسبب قصر طول المجرى، فيما كانت الفئة الثانية بين (17-26كم) والفئة الثالثة أكبر من (26كم)، وهي الفئة الأقل احتمالية لحدوث السيول بسبب طول أحواضها مقارنة بباقي أحواض منطقة الدراسة.

3- محيط الحوض:

قصر محيط الحوض يعد من المؤشرات الهامة لإحتمالية حدوث خطر السيول ويعود السبب في ذلك إلى ارتفاع صافي الجريان وقلة الفاقد من مياه الحوض[7]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمحيط الحوض من حيث طول وقصر محيطها فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات حسب درجة احتمالية حدوث السيول فيها، وهي الفئة (أقل من 47كم) ذات الأعلى احتمالية في حدوث السيول والفئة الثانية (47-70كم) والفئة الثالثة (أكبر من 70كم) وهي الفئة الأقل احتمالية في حدوث السيول.

4- عرض الحوض:

كلما زاد عرض الحوض قل زمن الجريان السطحي في المجرى الرئيسي[26]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لعرض الحوض من حيث طول وقصر عرضها فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات حسب درجة احتمالية حدوث السيول وهي (أقل من 3كم) وهي الفئة الأقل احتمالية في حدوث السيول والفئة الثانية (3-5كم) والفئة الثالثة (أكبر من 5كم) وهي الفئة الأعلى لاحتمالية حدوث السيول، يوضح الجدول (3) المتغيرات المورفومترية لأحواض منطقة الدراسة، فيما يظهر الجدول (4) فئات احتمالية حدوث السيول تبعًا للخصائص المساحية.

جدول (4): فئات احتمالية حدوث السيول تبعا للخصائص المساحية

فئات احتمالية حدوث السيول	طول الحوض	محيط الحوض	عرض الحوض
قليلة	العرب	العرب -الريان	الحمام-القصيب-أم العشوش
متوسطة	راجب-الريان-مسيل	جحرة-مسيل-راجب	راجب-الساخنة-سوم-مسيل-الزعفران-الزلة
عالية	جحرة-سوم-عراق الحمام-الزلة-القصيب-الزعفران-أم العشوش-الساخنة	عراق الحمام-سوم-الزلة-القصيب-الزعفران-أم العشوش-الساخنة	الريان-العرب-جحرة

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على الخصائص الإحصائية وبيانات المتغيرات المورفومترية في الجدول (4)

نستنتج من خلال دراستنا للخصائص المساحية أن متغير طول ومحيط الحوض هما من أكثر المتغيرات تاثيرًا في احتمالية حدوث السيول في الخصائص المساحية إذ بلغت ثمانية وستة أحواض ذات احتمالية عالية لحدوث السيول على التوالي في كل منها.

ثانيا: الخصائص الشكلية:

يظهر دورها في احتمالية التنبؤ بحدوث السيول من خلال التعرف على كمية المياه في المجرى الرئيسي الذي يمكننا بدوره من التنبؤ بحدوث السيول[12]. تقسم الخصائص الشكلية إلى:-

1- نسبة الاستطالة:

كلما كانت الأحواض المائية قريبة من الاستطالة كانت أقل عرضة لاحتمالية حدوث السيول بسبب خسارة كمية كبيرة من المياه وبالعكس كلما ابتعدت عن الاستطالة كانت أكثر عرضة لحدوث السيول[13]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير الاستطالة من حيث أعلى وأقل استطالة، فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات هي الفئة الأولى (أقل من 0.54) وهي الأعلى في احتمالية حدوث السيول، والفئة الثانية (0.54-0.67)، والفئة الثالثة الأقل في احتمالية حدوث السيول (أكبر من 0.67).

2- نسبة الاستدارة:

كلما كانت الأحواض اقرب الى الإستدارة كلما كانت أكثر عرضة لاحتمالية حدوث السيول، وتتراوح نسبة الاستدارة بين (0-1)، وكلما كانت نتيجة المعادلة أقرب إلى الواحد صحيح دلت على اقتراب الحوض من الشكل الدائري[10]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير الاستدارة من حيث أعلى وأقل استدارة، فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات حيث تراوحت الفئة الأولى (أقل من 0.38) وهي الأقل احتمالية في حدوث السيول، والفئة الثانية (0.38-0.52)، فيما تراوحت الفئة الثالثة (أعلى من 0.52) وهي الفئة الأعلى في احتمالية حدوث السيول.

3- معامل الشكل:

يعد أنخفاض قيمة معامل الشكل مؤشر على زيادة احتمالية حدوث السيول، وذلك بسبب شكل الحوض القريب من المثلث حيث تتجمع المياه في منطقة المنبع لتشكل جريان سيلي قوي[12]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير معامل الشكل من حيث أعلى وأقل فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى الفئة الأولى (أقل من 0.28) وهي الأعلى احتمالية لحدوث

السيول، فيما تراوحت الفئة الثانية (0.28-0.43) وأخيرًا الفئة الأقل احتمالية في حدوث السيول (أعلى من 0.43). يوضح الجدول(3)المتغيرات المورفومترية لأحواض منطقة الدراسة، فيما يظهر الجدول (5) فئات احتمالية حدوث السيول تبعاً للخصائص الشكلية.

جدول (5): فئات احتمالية حدوث السيول تبعا للخصائص الشكلية

فئات احتمالية حدوث السيول	استطالة الحوض	استدارة الحوض	معامل شكل الحوض
قليلة	جحرة-الزعفران	راجب-الريان-سوم-مسيل-القصيب	جحرة-الزعفران
متوسطة	العرب-سوم-الزلة-الساخنة	العرب-عراق الحمام-الزلة-أم العشوش	الزلة-الساخنة
عالية	راجب-الريان-عراق الحمام-مسيل-أم العشوش-القصيب	جحرة-الزعفران-الساخنة	العرب-الريان-راجب-مسيل-سوم-عراق الحمام-القصيب-أم العشوش

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على الخصائص الإحصائية وبيانات المتغيرات المورفومترية في الجدول (2).

نلاحظ من خلال المتغيرات المورفومترية للخصائص الشكلية أنّ معامل الشكل هو أكثر المتغيرات المورفومترية تاثيرًا في احتمالية حدوث السيول، إذ بلغت ثمانية أحواض مائية ذات تاثير عالي في احتمالية حدوث السيول.

ثالثا: الخصائص التضاريسية:

تعد من أهم المؤشرات في احتمالية حدوث السيول، يوضح الجدول (6) الخصائص التضاريسية العامة في أحواض منطقة الدراسة، ومن أبرز الخصائص التضاريسية ذات التأثير في احتمالية حدوث السيول هي:

1- نسبة التضرس:

ترتبط نسبة التضرس طرديًا مع كثافة التصريف والتكرار النهري مما يجعلها ذات احتمالية عالية لحدوث السيول[14].

جدول (6): الخصائص التضاريسية العامة لأحواض منطقة الدراسة

الحوض الرئيسي	الحوض الفرعي	أعلى ارتفاع (م)	أقل ارتفاع (م)	تضرس الحوض (م)
وادي العرب	وادي جحرة	610	65	545
	وادي سوم	862	296	566
	وادي عراق الحمام	1031	483	548
	وادي مسيل	776	222-	998
	وادي العرب	1031	222-	1253
وادي الريان	وادي الزلة	1194	265	929
	وادي القصيب	602	297-	889
	وادي الزعفران	1017	262	755
	وادي الريان	1194	297-	889
وادي راجب	وادي أم العشوش	950	277-	1227
	وادي الساخنة	1235	617	618
	وادي راجب	1235	277-	1512

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على DEM.

وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير نسبة التضرس من حيث أعلى وأقل فقد تم تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات: الأولى (أقل من 52م\كم) وهي الأقل احتمالية في حدوث السيول، والفئة الثانية تراوحت بين (52-71م/كم)، وأما الفئة الثالثة (أكبر من 71م/كم) فهي الأعلى احتمالية في حدوث السيول.

2- التضاريس النسبية:

ترتبط التضاريس النسبية بعلاقة طردية مع احتمالية حدوث السيول[15]، وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية للتضاريس النسبية من حيث أعلى وأقل فقد تم تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاثة فئات: الفئة الأولى (أقل من 0.76) وهي الأقل احتمالية في حدوث السيول والفئة الثانية (0.76-1.32) والفئة الثالثة (أعلى من 1.32) وهي ذات احتمالية عالية في حدوث السيول.

3- درجة الوعورة:

ترتبط درجة الوعورة بعلاقة طردية مع احتمالية حدوث السيول فكلما زادت درجة الوعورة دلنا ذلك على زيادة كمية المياه الواصلة للمجرى الرئيسي[16]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لدرجة الوعورة من حيث أعلى وأقل فقد تم تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاثة فئات: الفئة الأولى (أقل من 35) وهي الأقل احتمالية في حدوث السيول والفئة الثانية (35-54) والفئة الثالثة (أعلى من 54) وهي الأعلى لاحتمالية حدوث السيول.

4- النسيج الحوضي:

يشير النسيج الحوضي إلى مدى تأثير الحوض المائي بكمية الأمطار الساقطة، ويرتبط بعلاقة طردية مع احتمالية حدوث السيول فزيادة متغير النسيج الحوضي يعني زيادة احتمالية حدوث السيول[18]، وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير النسيج الحوضي من حيث أعلى وأقل فقد تم تقسيم الأحواض المائية الى ثلاثة فئات: الفئة الأولى (أقل من2) وهي الأقل احتمالية في حدوث السيول فيما كانت الفئة الثانية (2-4) وأخيرًا الفئة أكبرمن (4) وهي الأعلى احتمالية في حدوث السيول.

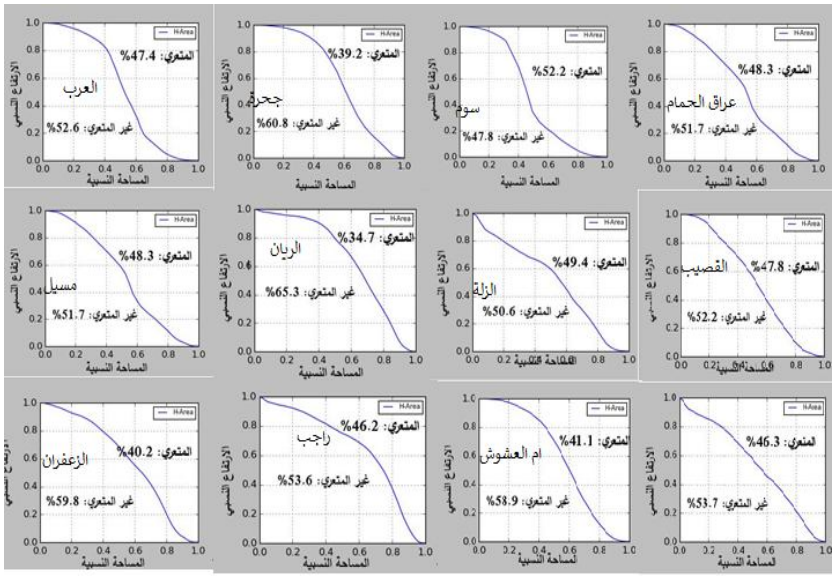
5- التكامل الهبسومتري:

يدل هذا المتغير على العلاقة بين التضاريس والمساحة الحوضية، ويرتبط بعلاقة عكسية مع احتمالية حدوث السيول[19]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية للتكامل الهبسومتري من حيث أعلى وأقل فقد تم تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات: الفئة الاولى (أقل من 0.1) وهي الأعلى احتمالية لحدوث السيول بينما الفئة الثانية (0.1-0.18) وأخيرًا الفئة (أعلى من 0.18) وهي الأقل احتمالية لحدوث السيول.

6- المعامل او المنحنى الهبسومتري:

من خلال هذا العامل يتم تحديد المرحلة الزمنية التي يمر بها الحوض النهري، من خلال الاشارة لكمية المواد التي ما زالت تنتظر دورها في التعرية[20]. ومن خلال تطبيق معادلة المعامل الهبسومتري وبالاستعانة ببرمجية ArcMap10.4 تم رسم المنحنيات والتي تشير إلى أن عينة الأحواض المختارة تمر في مرحلة النضج وقدّ قسم المشتغلين بعلم الجيومورفولوجيا قيم المعامل الهبسومتري إلى ثلاث فئات رئيسيه وهي: الشباب والتي تبلغ فيها قيم المتغير الهبسومتري ≤60%، ثم مرحلة النضج وتتراوح قيم المتغير الهبسومتري بين 30% و59%، وأخيرًا مرحلة الشيخوخة والتي تقل فيها قيم المتغير الهبسومتري عن 30%[27][28] في الشكل (4).

وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية للمعامل الهبسومتري من حيث أعلى وأقل قيمة فقد تم تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاثة فئات: الفئة الأولى وهي عالية الاحتمالية لحدوث السيول وقيمتها (أقل من 40.5) والفئة الثانية وقيمتها (40.5-46.3) والفئة الثالثة وهي اقل احتمالية لحدوث السيول وقيمتها (أعلى من 46.3) يوضح الجدول (3) المتغيرات المورفومترية لأحواض منطقة الدراسة، فيما يظهر الجدول (7) فئات احتمالية حدوث السيول تبعاً للخصائص التضاريسية.



شكل (4): المعامل الهبسومتري لأحواض منطقة الدراسة المصدر:عمل الباحثين بالاعتماد على نظم المعلومات الجغرافية

يبين الجدول (7) أن النسيج الحوضي من أكثر المتغيرات المورفومترية احتمالية لحدوث السيول، كما لوحظ أن حوض راجب كان ذو احتمالية عالية في حدوث السيول بناء على ثلاثة متغيرات وهي نسبة التضرس ودرجة الوعورة والنسيج الحوضي.

جدول (7): فئات احتمالية حدوث السيول تبعا للخصائص التضاريسية

فئات احتمالية حدوث السيول	نسبة التضرس	التضاريس النسبية	درجة الوعورة	النسيج الحوضي	التكامل الهبسومتري	المعامل الهبسومتري
قليلة	العرب-جحرة-مسيل-سوم-عراق الحمام-الساخنة	راجب- أم العشوش-الساخنة-الزعفران-القصيب	العرب-جحرة-سوم-عراق الحمام-مسيل-الريان-الزلة	عراق الحمام-القصيب	الحمام-الريان-الزعفران-الزلة-راجب-القصيب-أم العشوش-الساخنة	العرب-سوم-مسيل-الحمام-الزلة-القصيب
متوسطة	الريان-الزلة	العرب-جحرة-سوم	الزعفران-الساخنة	الزلة-سوم-مسيل-الريان-الزعفران	سوم-مسيل	راجب-أم العشوش-الساخنة
عالية	راجب-أم العشوش-القصيب-الزعفران	الريان-الزلة-عراق الحمام-مسيل	راجب-أم العشوش-القصيب	جحرة-العرب-أم العشوش-راجب-الساخنة	العرب-جحرة	الريان-الزعفران-جحرة

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على الخصائص الإحصائية وبيانات المتغيرات المورفومترية في الجدول (4)

رابعاً:الخصائص المورفومترية للشبكة المائية:

تعتبر الشبكة المائية من أهم الخصائص المورفومترية وهي تعد المحصلة النهائية للحوض النهري، تم دراسة العناصر الرئيسية المؤثرة في المصفوفة المورفومترية، وهي:

1- أعداد ورتب المجاري المائية:

تم تصنيف هذه الرتب في أحواض منطقة الدراسة بالاعتماد على طريقة Strahler1957، ترتبط الرتب النهرية بالتنبؤ باحتمالية حدوث خطر السيول من خلال دورها في التعرية المائية والتي يتم من خلالها زيادة حجم الحت المائي. يوضح الجدول (8) أعداد الرتب النهرية لأحواض منطقة الدراسة.

جدول (8): أعداد الرتب النهرية لأحواض منطقة الدراسة

الرتب	حوض وادي العرب				وادي الريان				وادي راجب			المجموع	نسبة %
الرتبة	وادي العرب	وادي جحرة	وادي سوم	وادي عراق الحمام	وادي مسيل	وادي الريان	وادي الزلة	وادي القصيب	وادي الزعفران	وادي راجب	وادي أم العشوش	وادي الساخنة		
الأولى	432	179	84	37	133	152	74	25	51	510	229	281	1094	78.7
الثانية	89	35	18	8	25	41	24	7	10	107	51	56	237	17.2
الثالثة	16	7	4	1	4	10	3	4	3	20	9	11	46	3.3
الرابعة	4	2	1		2	2	1	2	1	3	1	2	9	0.6
الخامسة	1	1			1	1		1		1		1	3	0.2
المجموع	542	224	107	46	165	206	102	39	65	641	290	351	1389	100
علاقة الارتباط بين عدد المراتب لكل حوض مع مساحته (معامل بيرسون)													0.578	

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على DEM

من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون وجد ان العلاقة بين مساحة الحوض وأعداد الرتب (0.578) وهي علاقة طردية، أي كلما ازدادت مساحة الحوض ازدادت مقابلها اعداد الرتب. كما تم حساب مجموع أطوال المجاري المائية لكل رتبة نهرية، علما أن مجموع الأطوال في الرتبة الأولى أعلى منها في الرتبة الثانية، ومجموع أطوال الرتبة الثانية أعلى منها في الرتبة الثالثة، وهكذا كلما ارتفعت الرتبة قل طول المجرى[29]. أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع أطوال المجاري النهرية (975,201كم).

ترتبط أطوال المجاري النهرية باحتمالية حدوث السيول من خلال مجموع أطوال كل من الرتبة الأولى والثانية، إذ تزداد حدة عمليات التعرية كلما زاد مجموع أطوال الرتبتين الأولى

والثانية، وذلك يعزى إلى قلة الفاقد من المياه والتبخر[6]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمجموع أطوال الرتبتين الأولى والثانية من حيث أعلى وأقل فقد تم تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاثة فئات: الفئة الأولى (أقل من 86كم) وهي الأقل خطورة في احتمالية حدوث السيول والفئة الثانية (86-147كم) وأخيرًا الفئة الثالة (أكبر من 147كم) وهي الأعلى احتمالية في حدوث السيول.

2- نسبة التشعب:

تعبر عن النسب بين عدد المجاري المائية في رتبة معينة مع الأعلى منها مباشرة[11]. كلما زادت نسب التشعب ازدادت معها احتمالية التعرض لخطر السيول في داخل الأحواض المائية، وذلك بسبب زيادة كمية المياه في الرتبة الأعلى والقادمة من الرتبة الأقل منها أثناء العاصفة المطرية مما يؤدي بدوره لتغذية المجرى الرئيسي[13]. ومن خلال استخراج معدل نسبة التشعب والذي تظهر في الجدول (3) وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمعدل التشعب من حيث أعلى وأقل فقد ظهرت الفئة الأولى (أقل من 3) هي الفئة الأقل احتمالية في حدوث السيول فيما كانت الفئة الثانية (3-5) وأخيرًا كانت الفئة (أكبر من5) هي الأعلى احتمالية لحدوث السيول.

3- كثافة التصريف :

هي النسبة بين أطوال المجاري المائية والمساحة للأحواض المائية[29]. ترتبط الكثافة التصريفية باحتمالية حدوث السيول بعلاقة طردية حيث تزداد احتمالية حدوث السيول مع زيادة الكثافة التصريفية لأنها تغذي المجرى الرئيسي باستمرارية المياه.وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير كثافة التصريف من حيث أعلى وأقل فقد كانت الفئة الأقل احتمالية (أقل من 1.5) والفئة الثانية (1.5-2) والفئة الأعلى احتمالية لحدوث السيول كانت (أكبر من2).

4- التكرار النهري:

هو قياس النسبة بين عدد المجاري المائية ومساحة الحوض، أن زيادة قيمة التكرار النهري تسهم بتغذية المجرى الرئيسي أثناء حدوث العاصفة المطرية مما يزيد من احتمالية حدوث السيول مع زيادة قيمتها[11]. وبالاعتماد على الخصائص الإحصائية لمتغير التكرار النهري من حيث أعلى وأقل تكرار نهري فقد أمكن تقسيم الأحواض المائية إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى (اقل من 1.60) وهي الفئة الأقل احتمالية لحدوث السيول وتراحت الفئة الثانية (1.60-2) بينما بلغت الفئة الثالثة (اكبر من 2) وهي الأعلى احتمالية لحدوث السيول، ويوضح الجدول (3) المتغيرات المورفومترية لأحواض منطقة الدراسة، فيما يظهر الجدول (10) فئات احتمالية حدوث السيول تبعاً لخصائص الشبكة المائية.

جدول (9): أطوال وأعداد الرتب النهرية لأحواض منطقة الدراسة

	وادي العرب							الريان				راجب			المجموع	النسبة
الرتب	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	أم العشوش	الساخنة	كم	%
الأولى	239.777	101.344	40.133	24.381	74.456	92.043	45.223	20.653	26.170	144.144	81.128	63.016	952.468	48.8
الثانية	140.779	56.812	21.380	13.623	48.427	44.984	29.775	4.983	10.223	63.917	37.732	26.185	498.822	25.6
المجموع	380.556	158.156	61.513	38.004	122.883	137.027	74.998	25.636	36.393	208.061	118.860	89.201	1451.290	74.4
النسبة %	26.2	10.8	4.3	2.6	8.4	9.4	5.3	1.7	2.5	14.3	8.3	6.2	100	
الثالثة	83.887	29.310	20.388	11.758	22.435	33.677	21.653	2.757	9.267	25.722	6.893	18.829	286.576	14.6
الرابعة	32.508	16.143	6.832		9.531	15.215	11.369	1.040	2.806	31.756	16.727	15.029	158.956	8.2
الخامسة	14.857	4.103			10.754	9.806		9.806		2.131		2.131	53.588	2.8
المجموع الكلي	511.809	207.712	88.733	49.762	165.603	195.725	108.023	39.239	48.466	267.668	142.480	125.190	1950.410	100
الارتباط	-0.968	-0.960	-0.952	-0.926	-0.942	-0.937	-0.991	-0.515	-0.924	-0.905	-0.875	-0.916		

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على DEM وبرمجيات نظم المعلومات الجغرافية.

جدول (10): فئات احتمالية حدوث السيول تبعا لخصائص الشبكة المائية

فئات احتمالية حدوث السيول	مجموع الرتبتين الأولى والثانية	معدل التشعب	الكثافة التصريفية	التكرار النهري
قليلة	سوم-عراق الحمام-الزعفران-القصيب-الزلة	القصيب-أم العشوش	عراق الحمام-الزلة	الريان-الزلة-مسيل-عراق الحمام
متوسطة	الريان-الساخنة-أم العشوش-مسيل-	العرب-جحرة-سوم-الريان-الزلة – الزعفران-راجب	العرب-سوم-مسيل-جحرة – الريان-الزعفران	العرب-جحرة-سوم
عالية	العرب-راجب-جحرة	عراق الحمام-مسيل-الساخنة	راجب-أم العشوش-الساخنة-القصيب	الزعفران-القصيب-راجب-أم العشوش-الساخنة

مصفوفة اخطار السيول بالاعتماد على الخصائص المورفومترية:

بالاعتماد على المتغيرات المورفومترية السابقة تم إنشاء مصفوفة لاحتمالية حدوث خطر السيول،حيث تم اختيار ستة عشر متغيراً مرتبطة باحتمالية حدوث السيول،بالاعتماد على المصفوفة المورفومترية لاحتمالية حدوث خطر السيول تم تقسيم الخصائص المورفومترية إلى ثلاث فئات حسب احتمالية حدوث خطر السيول وهي قليلة الخطورة ومعتدلة الخطورة وعالية الخطورة وذلك حسب طول الفئة لكل وحدة من الخصائص المورفومترية ويوضح الجدول (11) المصفوفة المورفومترية لاحتمالية حدوث خطر السيول في أحواض منطقة الدراسة.

من خلال الجدول (11) نلاحظ أن كل من طول ومحيط الحوض الأعلى احتمالية لحدوث السيول بين جميع المتغيرات المورفومترية حيث كان طول الحوض الأعلى احتمالية في ثمانية أحواض فرعية من أصل تسعة بينما محيط الحوض كان الأعلى في سبعة أحواض مائية، ولتصنيف الأحواض المائية بناء على الخصائص المورفومترية لاحتمالية حدوث السيول يبين الجدول (12) فئات الخطورة لقابلية الأحواض المائية للسيول تبعاً للخصائص المورفومترية.

جدول (11): المتغيرات المورفومترية لأحواض منطقة الدراسة

ت	الخصائص مساحية	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	العشوش	الساخنة
1	طول الحوض كم	37.446	14.545	15.321	12.951	25.967	25.564	16.506	11.789	8.242	21.193	15.130	12.671
2	محيط الحوض كم	95.480	54.580	44.993	29.340	68.688	80.946	46.534	30.126	24.478	60.738	36.479	30.305
3	عرض الحوض كم	8.688	8.647	3.816	2.579	4.147	5.005	4.711	1.537	3.839	4.264	2.726	3.876
	الخصائص الشكلية												
4	الاستطالة	0.54	0.8	0.56	0.50	0.45	0.49	0.60	0.41	0.76	0.50	0.478	0.62
5	الاستدارة	0.44	0.53	0.36	0.48	0.28	0.24	0.45	0.25	0.66	0.30	0.389	0.670
6	معامل الشكل	0.23	0.59	0.24	0.19	0.15	0.19	0.28	0.13	0.46	0.20	0.180	0.30
	الخصائص التضاريسية												
7	نسبة التضرس م\كم^2	33.461	37.194	36.094	42.236	38.510	58.324	56.280	75.409	91.603	71.344	81.097	48.772
8	التضاريس النسبية م	1.2	0.99	1.2	1.8	1.4	1.8	1.9	0.29	0.30	0.24	0.33	0.20
9	درجة الوعورة	2.006	0.89	0.838	0.765	1.537	2.279	1.290	1.879	1.155	4.477	4.238	1.574
10	النسيج الحوضي	5.676	4.106	2.378	1.567	2.402	2.544	2.191	1.290	2.655	10.553	7.949	11.582
11	التكامل الهبسومتري كم^2\م	0.26	0.23	0.10	0.06	0.10	0.08	0.08	0.02	0.04	0.05	0.03	0.07
12	المنحنى الهبسومتري	47.4	39.2	52.2	50.6	48.3	34.7	49.4	47.8	40.2	46.2	41.1	46.3

ت	الخصائص مساحية	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	العشوش	الساخنة
	خصائص الشبكة المائية												
13	مجموع فئتي الأولى والثانية كم	380.556	158.156	61.513	38.004	122.883	137.027	74.998	25.636	36.393	208.061	118.860	89.201
14	معدل التشعب	4.838	5.003	3.997	5.160	3.824	3.829	4.107	2.913	4.692	4.904	1.220	5.003
15	الكثافة التصريفية كم/كم^2	1.573	1.651	1.517	1.4	1.537	1.529	1.389	2.114	1.531	2.961	3.454	2.548
16	التكرار النهري	1.665	1.780	1.829	1.376	1.532	1.609	1.311	2.102	2.053	7.092	7.030	7.145

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على DEM وبرمجيات نظم المعلومات الجغرافية.

جدول (12): المصفوفة المورفومترية لاحتمالية حدوث خطر السيول في أحواض منطقة الدراسة

ت	الخصائص المورفومترية	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	أم العشوش	الساخنة	أعلى قيمة	أقل قيمة	المدى	طول الفئة
1	طول الحوض	1	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	-			
2	محيط الحوض	1	2	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	-			
3	عرض الحوض	2	2	3	1	3	2	3	1	3	3	1	3	-			
	مجموع فئات الخصائص المساحية	4	7	9	7	7	5	9	7	9	7	7	9	9	3	6	2

ت	الخصائص المورفومترية	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	أم العشوش	الساخنة	أعلى قيمة	أقل قيمة	المدى	طول الفئة
	فئات الخطورة المساحية	1	2	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3				
4	نسبة الاستطالة	2	1	2	3	3	3	2	3	1	3	3	2	-	-	-	-
5	نسبة الاستدارة	2	3	1	2	1	1	2	1	3	1	2	3	-	-	-	--
6	معامل الشكل	3	1	3	3	3	3	2	3	1	3	3	2	-	-	-	-
	مجموع فئات الخصائص الشكلية	7	5	6	8	7	7	6	7	5	7	8	7	9	3	6	2
	فئات الخطورة الشكلية	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	3	2				
7	نسبة التضرس	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	1	-	-	-	-
8	التضاريس النسبية	2	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	-	-	-	-
9	درجة الوعورة	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	2	-	-	-	-
10	النسيج الحوضي	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	-	-	-	-
11	التكامل	1	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	-	-	-	-

ت	الخصائص المورفومترية	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	أم العشوش	الساخنة	أعلى قيمة	أقل قيمة	المدى	طول الفئة
	الهبسومتري																
12	المعامل الهبسومتري	1	3	1	1	1	3	1	1	3	2	2	2	-	-	-	-
	مجموع فئات الخصائص تضاريسية	8	9	8	10	9	13	11	12	13	15	14	12	18	6	12	4
	فئات الخطورة التضاريسية	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	2				
13	مجموع فئتي الأولى والثانية	3	3	1	1	2	2	1	1	1	3	2	2	-	-	-	-
14	معدل التشعب	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	1	3	-	-	-	-
15	الكثافة التصريفية	2	2	2	1	1	2	1	3	2	3	3	3	-	-	-	-
16	التكرار النهري	2	2	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	-	-	-	-
	مجموع فئات الخصائص للشبكة المائية	9	9	8	6	7	7	5	8	8	11	9	11	12	4	8	2.6

ت	الخصائص المورفومترية	العرب	جحرة	سوم	الحمام	مسيل	الريان	الزلة	القصيب	الزعفران	راجب	أم العشوش	الساخنة	أعلى قيمة	أقل قيمة	المدى	طول الفئة
	فئات الخطورة لخصائص الشبكة المائية	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2	3				
	مجموع فئات الخطورة الكلي	6	6	8	7	7	7	8	8	8	10	9	10	12	4	8	2.6
	فئات الخطورة للخصائص	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3				
	تصنيف الخطورة	قليلة	قليلة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	عالية	متوسطة	عالية				

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على معطيات الجدول (3) والخصائص الإحصائية

جدول (13): فئات الخطورة لقابلية الأحواض المائية للسيول تبعاً للخصائص المورفومترية

الخصائص الرئيسية	فئات الخطورة		
	قليلة	متوسطة	عالية
المساحية	5-3	7-5.1	9-7.1
الشكلية	5-3	7-5.1	9-7.1
التضاريسية	10-6	14-10.1	18-14.1
الشبكة المائية	6.6-4	9.3-6.7	12-9.4
الخصائص المورفومترية	6.6-4	9.3-6.7	12-9.4

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (11) وجدول (3) والخصائص الإحصائية

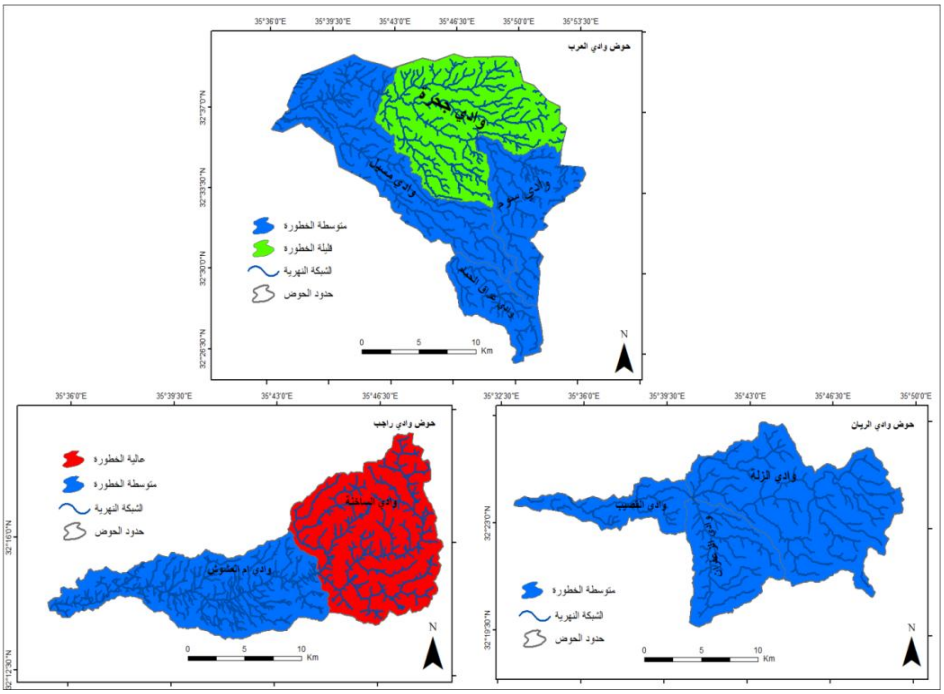
وبناء على جدول (13) تم تقسيم الأحواض الفرعية والرئيسية لمنطقة الدراسة كما يلي:-

أ- الفئة قليلة الخطورة (6.6-4) وتتميز هذه الفئة أنها الأقل في احتمالية حدوث خطر السيول وتتضمن كل من حوض العرب وحوض جحرة.

ب- الفئة متوسطة الخطورة: (9.3-6.7) وتتميز هذه الفئة بالاضافة أنها متوسطة في احتمالية حدوث خطر السيول أنها شملت معظم الأحواض الفرعية لمنطقة الدراسة وهي حوض سوم، حوض الحمام،حوض مسيل، حوض الريان، حوض الزلة، حوض القصيب، حوض الزعفران، حوض أم العشوش.

ج- الفئة عالية الخطورة: (12-9.4) وشملت هذه الفئة حوض وادي راجب وحوضه الفرعي حوض الساخنة، وهي الفئة الأعلى في احتمالية حدوث خطر السيول في منطقة الدراسة.

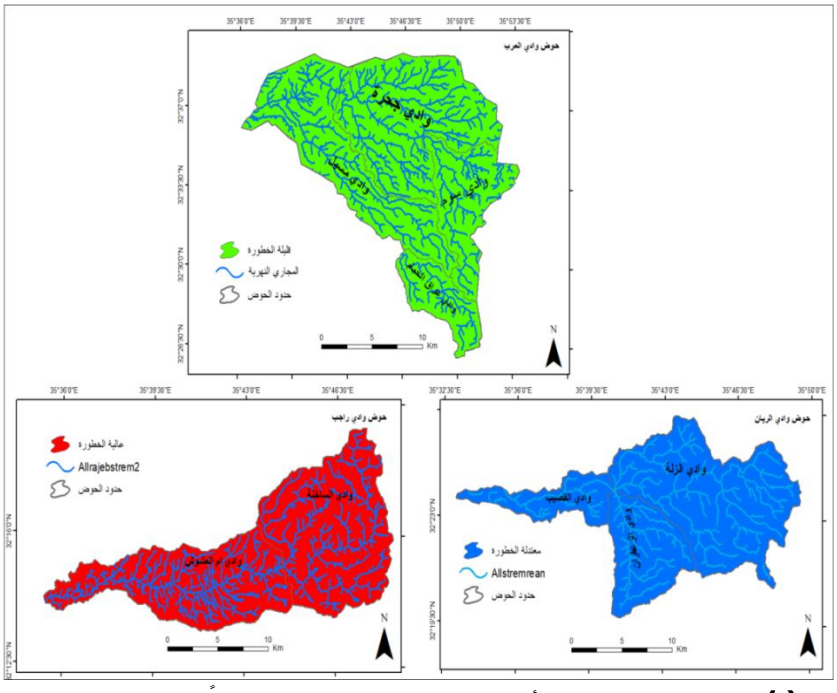
يبين الشكل (5) فئات الخطورة لقابلية الأحواض المائية الفرعية للسيول تبعاً للخصائص المورفومترية، ونلاحظ من خلال الشكل أن حوض الساخنة كان الأعلى احتمالية لحدوث السيول، وجميع الأحواض الفرعية لوادي الريان كانت ضمن الأحواض متوسطة الخطورة، فيما تباين حوض وادي العرب بين متوسطة الخطورة بنسبة 61.3% إلى قليلة الاحتمالية في حدوث السيول والتي أنحصرت في وادي جحرة.



شكل (5) فئات الخطورة لقابلية الأحواض المائية الفرعية للسيول تبعاً للخصائص المورفومترية

المصدر: عمل الباحثين بالاعتماد على المصفوفة المورفومترية

وبالنسبة للأحواض الرئيسة فقد كان حوض وادي راجب الأعلى احتمالية في حدوث السيول بين الأحواض المائية تلاها حوض وادي الريان فيما كان حوض وادي العرب الأقل احتمالية لحدوث السيول. ويعود ارتفاع احتمالية حدوث السيول في حوض وادي راجب إلى الخصائص الطبوغرافية العامة للأحواض المائية الانحدارية منها والتضاريسية.وأخيرًا بلغت نسبة الأحواض المائية العالية الاحتمالية لحدوث السيول 16.6%. ويبين الشكل (6) فئات الخطورة لقابلية الأحواض المائية الرئيسية للسيول تبعًا للخصائص المورفومترية.



شكل (6): فئات الخطورة لقابلية الأحواض المائية الرئيسية للسيول تبعاً للخصائص المورفومترية

النتائج:

1- بين تطبيق المصفوفة المورفومترية تبعاً للخصائص المساحية أن 56% من المساحة الاجمالية لحوض وادي العرب ذات احتمالية عالية للتعرض للسيول.

2- توصلت الدراسة ان متغير (معامل الطول) من أكثر المتغيرات المورفومترية تاثيرًا في احتمالية حدوث السيول.

3- تبين أن حوض وادي الساخنة من أكثر الأحواض المائية تأثرًا باحتمالية حدوث السيول بناء على المتغيرات المورفومترية كاملة.

4- تباينت الأحواض الفرعية في درجة احتمالية حدوث خطر السيول وذلك حسب الخصائص المورفومترية بينما سجلت كل من الأحواض الفرعية الزعفران والقصيب والساخنة وعراق الحمام وجحرة الأعلى احتمالية في حدوث خطر السيول بالنسبة لطول المجرى النهري.

5- سجل حوض راجب درجة عالية في احتمالية حدوث خطر السيول تبعه الريان بدرجة متوسطة وأخيرًا وادي العرب بدرجة قليلة.

6- بالاعتماد على تصنيف الأحواض الفرعية لدرجة احتمالية حدوث خطر السيول حسب الخصائص المورفومترية المساحية فقد سجلت أحواض كل من جحرة وسوم والزلة والزعفران والساخنة قيم اعلى خطورة في احتمالية حدوث خطر السيول.

7- تعتبر الخصائص المورفومترية الشكلية الأكثر تأثير في احتمالية حدوث خطر السيول لكل من حوضي وادي العرب والريان، بينما الخصائص المورفومترية التضاريسية هي الأكثر احتمالية لحدوث خطر السيول لحوض وادي راجب.

الهوامش

1- Intergovernmental Panel on Climate Change (2008). (IPCC) Report. The Report Fourth assessment report (AR4).

2- Farhan, Y. and Ayed, A. (2017). Assessment of Flash-Flood Hazard in Arid Watersheds of Jordan. Journal of Geographic Information System,Vol 9, 717-751.

3- Royal Geographical Center, (1997). Topographic maps Scale 1:5000 for Irbid, Jerash and Ajloun panels, Amman

4- earthexplorer.usgs.gov

5- Alwadani,Edrees (2014).Floods Hazard in Jazan Region.South west Of Saudi 3Arabia: A Geomorphological Perspective. Jazanu Journal University, Vol No(1),15-90

6- Saad, Kazem and Hassan Mohamed, (2019). Estimation of the volume of the water Floods of lobiter Valley in North-East of Maysan Governorate and its Environmental Impacts, Journal of Arts, Literature, Anthropology and Sociology, Emirates College of Educational Sciences,No (41), 373-392.

7- Salloum, Ghazwan, (2012). Wadi Qandil Basin: a morphometric study. Damascus University Journal, Vol 28 No(1).

8- Strahler AN. (1957), Quantitative geomorphology of drainage basin and channel network. In: VT Chow (ed), Handbook of applied hydrology McGraw Hill, New York, 436-476.

9- Miller,V(1953). A Quantitative Geomorphic Study of Drainage Basin haracteristics in the Clinch Mountain Area, Virginia and Tennessee, Project NR 389-402, Technical Report 3, Columbia University, Department of Geology, ONR, New York.

10- Ali, Mitwalli, (2001). Wadi Watir Basin, Eastern Sinai A Geomorphological study.Unpuplished PhD Thesis,Cairo University, Egypt.

11- Horton, R, E. (1945), Erosional development of stream & their drainage basin, Hydrogeological approach to quantitative morphology, Bull, Geol, Society, Vol 56, 275-370.

12- Al-Athari, Ahmad and Abdul-Hussain, Kazem (2018). Estimating the risk of flash floods in the Arbil valley, Ibn Rushd College of Education conference, Baghdad University,Vol (26).

13- Schumm, S.A. (1956), Evolution of drainage system and slope in adlands of Perth Amboy, New Jersey, BullGeoSoc,Am, 67.

14- Sethupathi Lakshmi, Vasantha mohan.and Mohan, (2011), Prioritization of mini watersheds based on Morphometric Analysis using Remote Sensing and GIS techniques in a draught prone Bargur – Mathur sub watersheds, Ponnaiyar River basin, India, International Journal of Geomatics and Geosciences, Vol 2, No 2.

15- Turab, Muhammad (1997). Geomorphological Evolution of Wadi Al-Qaseeb Basin in the Eastern Domain of Southern Sinai Peninsula, Journal of the Egyptian Geographical Society, No(30)

16- Ashour, Muhammad, (1986). Methods for Morphological Analysis of Water Drainage Networks, Journal of the College of Humanities and Social Sciences, Vol 9, Qatar University.

17- Smith. (1950), Standards for grading textures of Erosional topography, Am, Jour, Sc, 248, 655- 668.

18- Khadri and Dhamankar,(2013),Morphmetric Analysis of bordiriver basin,Akola district Maharashtra,india using remote sening and Gis techniques,international Jornal of pure and applied research in engineering and technology, Vol 1No(9), 1-21.

19- Al-Abdan, Rahim (2008): Numeric Analysis of Morphometric Characteristics of Tangero Valley Basin using Information Systems Technology, Al-Qadisiyah University Journal for Human Sciences,Vol 3 No(11), 205-236.

20- Abdul Aziz, Hekmat (2000), Geomorphology of Mount Bayrmam, its river basins, unpublished master's thesis, Salahaddin University,Araq.

21- Brar, G, S. (2014), Morphometric Analysis of Siswan Drainage Basin, Punjab (India) using Geographical Information System, International Journal of IT, Engineering and Applied Sciences Research (IJIEASR)Vol 3, No (5), P 11- 16.

22- Anaiba,Omar(2016).Applied morphometric analysis for Selected watersheds from Jordan Using Remote sensing and Geographical information System Techniques.Unpupublished PhD thesis, Jordan University, Amman, Jordan.

23- Samer, Al-nawasieh, Ghazi Al-Sarhan and Almanasyeh, Nazeeh (2018). Assessment of Geomorphological Characteristics of Al-Ghafar Basin for Urban Expansion Purposes. Studies Journal, University of Jordan. Vol 11 No(1),87-111

24- Judah, Mahfouz (2009), Advanced Statistical Analysis Using Spss, (1st Edition), Amman: Wael Publishing Dar

25- Shehadeh, Numan (2010), Statistical Analysis in the Humanities and Social Sciences, Amman: Dar Al-Safa for Printing, Publishing and Distribution.

26- Al-Salawi, Mahmoud (1989), Surface Water Hydrology, Jamahiriya Publishing Dar, Libya, 1989

27- Farhan, Y, Anbar, A. Enaba. & Al-Shaikh, N. (2015), Quantitative Analysis of Geomorphometric Parameters of Wadi Karak, Jordan, Using Remote Sensing and GIS, Journal of Water Resource and Protection, Vol 7 No(6), 456-475.

28- Al-Ghumaid,Atef (2021). Hydromorphometry analysis of the eastern basins of the Dead Sea using geographical information systems and remote sensing (Ibn Hammad, Karak, Zarqa Ma'ain). University of Success Journal,Vol 35, No(1), 161-194.

29- Koshak, N. Dawood, G. (2011), A GIS morphometric analysis of hydrological catchments within Makkah Metropolitan area, Saudi Arabia, International Journal of Geomatics And Geosciences, Vol 2 No(2), 544-554.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

بوروبة، محمد (2020). تقدير تدفق الذروة للسيول بحوض وادنة عرنة المملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات الخليج**، مجلد46 عدد (176)،123-172.

تراب، محمد (1997). التطور الجيومورفولوجي لحوض وادي القصيب في النطاق الشرقي من جنوب شبه جزيرة سيناء، **مجلة الجمعية الجغرافية المصرية**.العدد(30).

جودة، محفوظ (2009)، **التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام Spss**، (ط1)، عمان: دار وائل للنشر.

الحميدي، فدوى (2013). **مخاطر السيول والفيضانات في الرياض**، المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة الأمم محمد بن سعود الإسلأمية، 409-430.

دندراوي، محمد (2016). النمذجة الهيدرولوجية لأحواض التصريف المائي على جأنبي مجرى النيل فيما بين الاقصر وقنا وطرق الحماية من أخطار السيول: دراسة باستخدأم أنظمة المعلومات الجغرافية وتقنيات الاستشعار عن بعد. مجلة **جامعة الكويت - كلية العلوم الاجتماعية - قسم الجغرافيا**، العدد(429)، 1-47.

سعد، كاظم وحسن محمد (2019). تقدير حجم السيول المائية لوادي لويتير شمال شرق محافظة ميسأن وآثارها البيئة. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، عدد (41)، ص 373-392.

السلاوي، محمود (1989). **هيدرولوجية المياه السطحية**، الدار الجماهيرية للنشر، الجمهورية الليبية.

سلطة المصادر الطبيعية (1997). **الخرائط الجيولوجية**، الأردن-عمان.

سلوم، غزوان (2012). حوض وادي قنديل دراسة مورفومترية. **مجلة جامعة دمشق**، مجلد 28 العدد(1).

شحادة، نعمان (2010)، **التحليل الإحصائي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

صالحة، إسلام، والاغا، محمد، والمغير، محمد (2019). دور نظم المعلومات الجغرافية GIS في الحد من مخاطر السيول في محافظة بيت لحم. **مجلة إدارة المخاطر والأزمات**. المجلد 1 العدد (2). 77-88.

صبابحة، نوح (2018). تقييم قابلية حدوث السيول في الأقاليم الجافة من منظور جيومورفولوجي: وادي موسى-جنوب الأردن، دراسة حالة. **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، مجلد 78، العدد(7)، ص267 – 296.

عاشور، محمد (1986). طرق التحليل المورفولوجي لشبكات التصريف المائي، **مجلة كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية**، مجلد9، جامعة قطر.

عبد العزيز، حكمت (2000). **جيومورفولوجية جبل بيرمأم وأحواضه النهرية**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صلاح الدين، العراق.

العبدان، رحيم (2008). التحليل الرقمي للخصائص المورفومترية لحوض وادي تأنجيرو باستخدأم تقنية نظم المعلومات، **مجلة جامعة القادسية للعلوم الإنسانية**، المجلد 3 العدد(11)، 205-236.

العذاري، احمد، وعبدالحسين، كاظم (2018). **تقدير خطر السيول في وادي اربيل**، مؤتمر كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، مجلد (26).

علي، متولي (2001). **حوض وادي وتير شرق سيناء دراسة جيومورفولوجية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عنيبة، عمر (2016). **تحليل مورفومتري تطبيقي لنماذج من الأحواض المائية في الأردن باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمأن، الأردن.

الغميض، عاطف (2021). التحليل الهيدرومورفومتري للأحواض الشرقية للبحر الميت باستخدأم نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد (ابن حماد، الكرك، زرقاء ماعين). **مجلة جامعة النجاح**، مجلد(35)، العدد(1)،161 – 194.

مراد، أنجي (2008). **دراسة تحليلية لأخطار السيول نموذج مقترح لتأمين أخطار السيول في جمهورية مصر العربية**، المؤتمر العلمي الأول لشباب الباحثين-جامعة اسيوط –كلية التجارة، رقم المؤتمر (1)، ص651-672.

المركز الجغرافي الملكي، (1997). **الخرائط الطبوغرافية لوحات اربد وجرش وعجلون**.

النوايسة، سامر، والسرحان، غازي، والمناسيه، نزيه (2018). التقييم الجيومورفولوجي لأراضي حوض وادي الغفر لأغراض التوسع العمراني. **مجلة الدراسات**، الجامعة الأردنية، المجلد(11) العدد(1)، 87 -111.

الودعاني، ادريس (2014). مخاطر السيول في منطقة جازان جنوب غربي المملكة العربية السعودية (منظور جيومورفولوجي). **مجلة جامعة جازان**، المجلد3 العدد (1)، ص 15-90.

المراجع الاجنبية:

Brar, G, S. (2014), Morphometric Analysis of Siswan Drainage Basin, Punjab (India) using Geographical Information System, *International Journal of IT*, Engineering and Applied Sciences Research (IJIEASR)Vol 3, No (5), P 11-16.

Farhan, Y, Anbar, A. Enaba. & Al-Shaikh, N. (2015), Quantitative Analysis of Geomorphometric Parameters of Wadi Karak, Jordan, Using Remote Sensing and GIS, *Journal of Water Resource and Protection*, Vol 7 No(6), 456-475.

Farhan, Y. and Ayed, A. (2017). Assessment of Flash-Flood Hazard in Arid Watersheds of Jordan. *Journal of Geographic Information System*,Vol 9, 717-751.

Horton, R, E. (1945), Erosional development of stream & their drainage basin,

Hydrogeological approach to quantitative morphology, *Bull, Geol, Society,* Vol 56, 275-370.

Intergovernmental Panel on Climate Change (2008). (IPCC) Report. *The Report Fourth assessment report* (AR4).

Khadri and Dhamankar,(2013),Morphmetric Analysis of bordiriver basin,Akola district Maharashtra,india using remote sening and Gis techniques,international Jornal of pure and applied research in engineering and technology, Vol 1No(9), 1-21.

Koshak, N. Dawood, G. (2011), A GIS morphometric analysis of hydrological catchments within Makkah Metropolitan area, Saudi Arabia, *International Journal of Geomatics And Geosciences,* Vol 2 No(2), 544-554.

Miller,V(1953). A Quantitative Geomorphic Study of Drainage Basin haracteristics in the Clinch Mountain Area, Virginia and Tennessee, Project NR 389-402, *Technical Report 3,* Columbia University, Department of Geology, ONR, New York.

Schumm, S.A. (1956), Evolution of drainage system and slope in adlands of Perth Amboy, New Jersey, *BullGeoSoc*,Am, 67.

Sethupathi Lakshmi, Vasantha mohan.and Mohan, (2011), Prioritization of mini watersheds based on Morphometric Analysis using Remote Sensing and GIS techniques in a draught prone Bargur – Mathur sub watersheds, Ponnaiyar River basin, India, *International Journal of Geomatics and Geosciences*, Vol 2, No 2.

Smith. (1950), Standards for grading textures of Erosional topography, Am, Jour, Sc, 248, 655- 668.

Strahler AN. (1957), *Quantitative geomorphology of drainage basin and channel network. In: VT Chow (ed)*, Handbook of applied hydrology McGraw Hill, New York, 436-476.

List of Sources & References:

Abdul Aziz, Hekmat (2000), *Geomorphology of Mount Bayrmam, its river basins*, unpublished master's thesis, Salahaddin University,Araq.

Al-Abdan, Rahim (2008): Numeric Analysis of Morphometric Characteristics of Tangero Valley Basin using Information Systems Technology, *Al-Qadisiyah University Journal for Human Sciences*,Vol 3 No(11), 205-236.

Al-Athari, Ahmad and Abdul-Hussain, Kazem (2018). *Estimating the risk of flash floods in the Arbil valley*, Ibn Rushd College of Education conference, Baghdad University,Vol (26).

Al-Ghumaid,Atef (2021). Hydromorphometry analysis of the eastern basins of the Dead Sea using geographical information systems and remote sensing (Ibn Hammad, Karak, Zarqa Ma'ain). *University of Success Journal*,Vol 35, No(1), 161-194.

Al-Hamidi, Fadwa (2013). *Floods and Floods Risks in Riyadh*, The First Saudi International Conference on Crisis and Disaster Management, Mohammed bin Saud Islamic University. 409-430.

Ali, Mitwalli, (2001). *Wadi Watir Basin, Eastern Sinai A Geomorphological study*. Unpuplished PhD Thesis,Cairo University, Egypt.

Al-Sababhah, Nouh (2018). Assessment of flood Vulnerability in arid Basins from a Geomorphological Prospective(Wadi Musa in Southern Jordan:Case Study). *Journal of the Faculty of Arts*, Cairo University,Vol 78, No(7), 267-296.

Al-Salawi, Mahmoud (1989), *Surface Water Hydrology*, Jamahiriya Publishing Dar, Libya, 1989.

Alwadani,Edrees (2014).Floods Hazard in Jazan Region.South west Of Saudi 3Arabia: A Geomorphological Perspective. *Jazanu Journal University*, Vol No(1),15-90

Anaiba,Omar(2016). *Applied morphometric analysis for Selected watersheds from Jordan Using Remote sensing and Geographical information System Techniques*. Unpupublished PhD thesis, Jordan University, Amman, Jordan.

Ashour, Muhammad, (1986). Methods for Morphological Analysis of Water Drainage Networks, *Journal of the College of Humanities and Social Sciences*, Vol 9, Qatar University.

Bourouba, Mohammad (2020). Estimating the peak Dischange of Wadi Uranah Basin Dmaing, *Saudi Arabia Gulf Studies Journal*, Vol 46 No(176), 123-172.

Brar, G, S. (2014), Morphometric Analysis of Siswan Drainage Basin, Punjab (India) using Geographical Information System, *International Journal of IT, Engineering and Applied Sciences Research (IJIEASR)*, Vol 3, No (5), P 11-16.

Dandarawi, Mohammad (2016). Hydrological modeling for water drainage basins on both sides of the River Nile between Luxor and Qena and methods of protection from the dangers of flooding: A study using geographic information systems and remote sensing techniques. Kuwait University - *College of Social Sciences Journal* - Department of Geography,No(429), 1-47.

Farhan, Y, Anbar, A. Enaba. & Al-Shaikh, N. (2015), Quantitative Analysis of Geomorphometric Parameters of Wadi Karak, Jordan, Using Remote Sensing and GIS, *Journal of Water Resource and Protection*, Vol 7 No(6), 456-475.

Farhan, Y. and Ayed, A. (2017). Assessment of Flash-Flood Hazard in Arid Watersheds of Jordan. *Journal of Geographic Information System,*Vol 9, 717-751.

Horton, R, E. (1945), Erosional development of stream & their drainage basin, *Hydrogeological approach to quantitative morphology, Bull, Geol, Society*, Vol 56, 275-370.

Intergovernmental Panel on Climate Change (2008). (IPCC) Report. *The Report Fourth assessment report* (AR4).

Judah, Mahfouz (2009), *Advanced Statistical Analysis Using Spss*, (1st Edition), Amman: Wael Publishing Dar.

Khadri and Dhamankar, (2013), Morphmetric Analysis of bordiriver basin,Akola district Maharashtra,india using remote sening and Gis techniques, *international Jornal of pure and applied research in engineering and technology*, Vol 1No(9), 1-21.

Koshak, N. Dawood, G. (2011), A GIS morphometric analysis of hydrological catchments within Makkah Metropolitan area, Saudi Arabia, *International Journal of Geomatics And Geosciences*, Vol 2 No(2), 544-554.

Miller,V(1953). *A Quantitative Geomorphic Study of Drainage Basin haracteristics in the Clinch Mountain Area, Virginia and Tennessee*, Project NR 389-402, Technical Report 3, Columbia University, Department of Geology, ONR, New York.

Murad, Angie (2008). *Analytical study of flood dangers, proposed model for securing the dangers of floods in the Arab Republic of Egypt*, the first scientific conference for young researchers - Assiut University - Faculty of Commerce, Conference No (1).651-672.

Natural Resources Authority (1997), *Geological Maps*, Jordan - Amman.

Royal Geographical Center, (1997). *Topographic maps Scale 1:5000 for Irbid*, Jerash and Ajloun panels, Amman

Saad, Kazem and Hassan Mohamed, (2019). Estimation of the volume of the water Floods of lobiter Valley in North-East of Maysan Governorate and its Environmental Impacts, *Journal of Arts, Literature, Anthropology and Sociology*, Emirates College of Educational Sciences, No (41), 373-392.

Salha, Islam, El-Mougher, Mohammed and El-Agha, Mohamed (2019). The Role of Geographic information systems in Reducing flood Risk in the Bethlehem Governorate. *Journal of Risk and Crisis Management*.Vol 1 No(2),77-88.

Salloum, Ghazwan, (2012). Wadi Qandil Basin: a morphometric study. *Damascus University Journal*, Vol 28 No(1).

Samer, Al-nawasieh, Ghazi Al-Sarhan and Almanasyeh, Nazeeh (2018). Assessment of Geomorphological Characteristics of Al-Ghafar Basin for Urban Expansion Purposes. *Dirasat Journal*, University of Jordan. Vol 11 No(1),87-111

Schumm, S.A. (1956), *Evolution of drainage system and slope in adlands of Perth Amboy*, New Jersey, BullGeoSoc,Am, 67.

Sethupathi Lakshmi, Vasantha mohan.and Mohan, (2011), Prioritization of mini watersheds based on Morphometric Analysis using Remote Sensing and GIS techniques in a draught prone Bargur – Mathur sub watersheds, Ponnaiyar River basin, India, *International Journal of Geomatics and Geosciences*, Vol 2, No 2.

Smith. (1950), Standards for grading textures of Erosional topography, *Am. J. Sc.*, 248, 655- 668.

Strahler AN. (1957), *Quantitative geomorphology of drainage basin and channel network.* In: VT Chow (ed), Handbook of applied hydrology McGraw Hill, New York, 436-476.

Turab, Muhammad (1997). Geomorphological Evolution of Wadi Al-Qaseeb Basin in the Eastern Domain of Southern Sinai Peninsula, *Journal of the Egyptian Geographical Society*, No(30).

المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة الأردنية في الأحزاب السياسية والبرلمان الأردني من وجهة نظر مركز طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الاميرة رحمة الجامعية

"محمد نور" حسين علي بني ارشيد*

تاريخ الاستلام 2020/6/21 تاريخ القبول 2020/10/28

ملخص

هدفت الدراسة الى التعرف على المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة في الحياة الحزبية والانتخابات البرلمانية من وجهة نظر مركز طلبة جامعة البلقاء وكلية الاميرة رحمة الجامعية. اشتملت عينة الدراسة على (1200) طالبا وطالبة، وطور الباحث أداة لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة (الاستبانة)، وقد اظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

ظهور مستوى مرتفع من نسبة وجود المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة في العمل الحزبي والانتخابات النيابية حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لإجابات افراد العينة (3.92) وهو متوسط مرتفع جدا، بينما بلغ اعلى متوسط حسابي (4.18) وكان للفقرة التالية: "الفقر والبطالة المنتشرة بين النساء" وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) ونصها "قلة الجهات الداعمة لقضايا المرأة" بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وفي المرتبة الثالثة الفقرة رقم (24) ونصها "العادات والتقاليد والنظرة الاجتماعية المتخلفة للمرأة" بمتوسط حسابي (4.11).

واظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والكلية. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدراسي وجاءت لصالح السنة الأولى.

الكلمات المفتاحية: معوقات، تحد من مشاركة، الأحزاب السياسية، البرلمان، المرأة الأردنية، تحد من مشاركة المرأة.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ مشارك، أصول التربية، كلية الاميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. Email: irshaid60@yahoo.com

The Obstacles that Limit the Participation of Jordanian Woman in Political Parties and Parliament from the Viewpoint of Students of Al-Balqa University Center and Princess Rahma College

"Mohammad nour" Husain Bani Irshid, *Associate Professor, Fundamentals of Education, Princess Rahma University College, Al-Balqa Applied University, Jordan.*

Abstract

The Study aimed to identify the obstacles that limit women's participation in party life and parliamentary elections from the viewpoint of AL-Balqa Applied University students.

The study sample reached (1200) male and female students, and the researcher used the questionnaire to collect data and information on the subject of the study reached the following results:

The approval of the study sample on the presence of obstacles that limit the participation of women in party work and parliamentary elections.The following paragraph had "poverty and unemployment prevalent among women" as it turned out that there were no statistically significant differences attributable to the effect of gender and college.

While there, were no statistically significant differences attributable to the effect of the academic level and came in favor of the first year.

المقدمة:

ازدادت في السنوات الاخير دراسة قضايا المرأة وحقوقها العامة والخاصة ومحاولة تفعيل دورها في العمل والمشاركة السياسية وجاء ذلك لاعتبارات كثيرة منها ان المرأة تعد نصف المجتمع ولها دورا كبير في تنميته وبنائه، كما أصبح موضوع المشاركة السياسية من اهم الموضوعات التي لا تقتصر على الرجال فقط بل وعلى المرأة ايضا.

تعد المشاركة السياسية للمرأة محورا اساسيا في العملية الديمقراطية ومؤشرا على مستوى التقدم الحضاري والتقدم في العملية السياسية، كما تعد شرطا من شروط المواطنة الانسانية وترسيخا لحقوقها ودورها في الحياة سواء العامة او الخاصة. (العنزي،2008)

ويعد الاردن من الدول المتميزة في تفعيل اجواء الديمقراطية وممارستها وارساء دعائمها من خلال التعددية السياسية وتهيئة الاجواء السليمة لمؤسسات المجتمع المدني لممارسة دورها وفق اهدافها المرسومة. (طهبوب،2003)

وتشكل المرأة في الاردن ما يقارب نصف المجتمع، ومع ذلك لا تزال مشاركتها في العملية السياسية محدودة، بالرغم من التقدم الذي احرزته في مجال التعليم والعمل وما تتمتع به من امكانيات ثقافية وعلمية ومعرفية، ووصول البعض منهن الى مراكز صنع القرار، الا انها ما زالت عاجزة بشكل واضح وملموس من المشاركة في الأحزاب السياسية والانتخابات البرلمانية. والعمل السياسي بالمستوى المطلوب. وعليه فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على المعوقات الحقيقية التي تقف عائقا في وجه المرأة الاردنية وتحد من مشاركتها في العمل لسياسي.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة "بالمعوقات التي تحد من مشاركة المرأة الأردنية في العمل الحزبي والبرلماني من وجهة نظر طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الاميرة رحمة الجامعية".

ويمكن الإجابة عنها من خلال الأسئلة التالية:

- ما هي المعوقات التي تحد من نشاط المرأة الاردنية ومشاركتها في العمل السياسي في الاردن من وجهة نظر طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الاميرة رحمة الجامعية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر مركز طلبة جامعة البلقاء وكلية الاميرة رحمة الجامعية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المستوى الدراسي، نوع الكلية)؟

اهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة الى التعرف على المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة الاردنية في العمل السياسي ووسائل واليات تعزيزها.
- كما هدفت الدراسة الى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (الجنس والمستوى الدراسي، ونوع الكلية)

اهمية الدراسة:

تأتي اهمية هذه الدراسة من حيث انها تعنى بالمرأة الاردنية ومحاولة توسيع مشاركتها في العمل السياسي، وخاصة في ظل الخطاب السياسي الاردني الذي يسعى الى تفعيل وتعزيز هذه المشاركة في جميع نشاطاتها المتنوعة سواء على صعيد تقلد مناصب قيادية او عمل حزبي وغيرها.

كذلك تسهم في تعميق الفهم لدى المهتمين بالشأن السياسي وصناع القرار بدور المرأة في الحياة السياسية وانعكاس ذلك على تقدم المجتمع والذي يعد مظهر من مظاهر المواطنة والمساواة في المجتمع.

كما تأتي اهميتها في الكشف عن المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة سواء كانت معوقات اجتماعية او معوقات سياسية او اقتصادية او ادارية او نفسية ومحاولة ايجاد حلول واليات لتعزيز مشاركة المرأة السياسية من قبل صناع القرار في المجتمع الأردني.

مفاهيم الدراسة:

المشاركة السياسية: هي العمل العام بجميع اشكاله وتشمل الانتماء الى الأحزاب السياسية والانتخاب، والقيام بالحملات الانتخابية، والترشح للمجالس النيابية والبلدية، والوصول الى أماكن صنع القرار والتأثير في سير عمل المنظومة السياسية (صالح،2004)

المعوقات: هي وجود مشكلات قد تؤدي الى عرقلة او الحد من التنمية السياسية للمرأة، وخاصة لدى بعض الدول النامية، مما يشكل اثار سلبية على مسيرة التنمية في هذه المجتمعات (معوض،1983) مثل العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية التي تحد من الوصول الى مواقع صنع القرار.

محددات الدراسة:

الإطار الزمني للدراسة: يمكن اجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني والفصل الصيفي من العام الجامعي 2019.

الإطار المكاني: طلبة جامعة البلقاء المتواجدين على مقاعد الدراسة من العام الجامعي 2019.

الإطار النظري:

نصت الاتفاقيات الدولية ومنظمات حقوق الانسان والقوانين المحلية الى القضاء على التمييز ضد المرأة، ودعت الى مساواتها بالرجل،في جميع شؤون الحياة العامة، فعلى الصعيد السياسي يكفل الدستور للمرأة مساواتها بالرجل "الأردنيون امام القانون سواء لا اختلاف بينهم في الحقوق والواجبات وان اختلفوا في الجنس او العرق او الدين " وحقها في التصويت والترشيح للمجالس النيابية والاشتراك في الأحزاب والنقابات، ومؤسسات المجتمع المدني، وقد تبنت الاستراتيجية الوطنية للمرأة الأردنية 2006 2010، المساواة للمرأة في القيمة، والكرامة،

والحقوق، والمشاركة بفاعلية في البناء، كما اشارت الى ان المرأة الأردنية، قوة فاعلة ومتمكنة وقادرة على القيام بأدوارها ومهامها المختلفة، وابرز ما اشتملت عليه هذه الاستراتيجية هو:

- تمكين المرأة اقتصاديا من خلال زيادة الفرص المتاحة للمرأة ورفع نسبة مساهمة المرأة في مواقع صنع القرار ورسم السياسات الاقتصادية وتفعيل مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي والمساواة الكاملة مع الرجل.
- تفعيل مشاركة المرأة في الحياة العامة من خلال رفع نسبة مشاركة المرأة في مواقع صنع القرار ورفع كفاءة المرأة التي تساعد في رفع مساهمتها في الأنشطة العامة، ورفع وعيها اجتماعيا للمشاركة في الحياة العامة. (اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة،2005)

وقد اشارت العديد من الدراسات الى تقدم المرأة في اغلب المجالات العامة، كمجال التعليم، والصحة حتى في المجال السياسي وصنع القرار، الا ان دورها قد تراجع في هذا المجال، بسبب وضع المرأة الاقتصادي وتدني مشاركتها في سوق العمل مما فرض عليها ان تكون تابعة للرجل اقتصاديا، وبالتالي فهي لا تستطيع تحمل الأعباء المادية لعملية الترشيح المكلفة، كما انها لا تستطيع ان تغامر بوظيفتها ان كانت موظفة لقاء ترشيحها لأنها غير مضمونة النجاح. (الرواشدة،2016).

أهمية المشاركة السياسية للمرأة:

ان مشاركة المرأة للرجل،في الحياة السياسية، تعد قوة تمثيلية نابعة من النهج الديمقراطي في المجتمع، فالمرأة من الناحية السياسية، لها صفة المواطنة،ولها حقوق وعليها واجبات، ولها الحق في المشاركة السياسية وصنع القرار دون تميز، وهذه المشاركة هي نوع من تحقيق اهداف النظام السياسي في المجتمع، الذي يرمي الى مشاركة المرأة الأردنية سياسيا، بعد ان اثبتت قدراتها وجدارتها، في الحصول على مناصب قيادية وسياسية، فقد تقلد العديد من النساء في الأردن مناصب وزارية، والبعض منهن ترشحنا للانتخابات النيابية، وحصلنا على مقاعد مجالس النواب، ووصل البعض منهن الى رئيسة حزب، الا انه ما زال هناك بعض المعوقات امام مشاركة المرأة السياسية بشكل أوسع (مهنا،2013).

وهناك انخفاض في مستويات المشاركة الشعبية، بسبب الصعوبات التي تواجه الجماهير، او لتدني المستوى التعليمي وارتفاع نسبة الفقر في المجتمع، الا ان مشاركة المرأة في العملية السياسية تعد ضرورة وطنية، بالرغم من هذه الصعوبات، فلا يمكن ان يستقيم واقع النظام السياسي او تستقر المجتمعات، دون ان تسير نحو التطور والنمو من خلال مشاركة حقيقية للمرأة (المحمد، 2011).

معوقات المشاركة السياسية للمرأة العربية:

هناك العديد من العوامل التي تحد من مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية، وتقلل من مساحة مشاركتها في صنع القرار والمشاركة السياسية وهي:

اولا: العوامل المتعلقة بالموروثات الاجتماعية والثقافية والعادات والتقاليد:

تعني المعوقات الاجتماعية: الصعوبات التي تواجه المرأة في المجتمع وتحد من مشاركتها في العملية السياسية ومن المعوقات الاجتماعية: نظرة المجتمع الى المرأة وحصر دورها في البيت، دون ان يمنحها مساحة كافية للاختيار، ولم يضمن لها حرية التخطيط لمستقبلها بشكل حيادي، وتبقى ضمن ثقافة المجتمع التقليدية والارثية، والتي غالبا ما تقوم على (العيب والحرام)، وان دورها ينحصر في كونها زوجة او اما، مما ضيق من إمكانيات المرأة وجعلها ضمن دائرة الاسرة وليس المجتمع (مذكور،1975).

وترتبط مشاركة المرأة العربية في الحياة السياسية بالدرجة الاولى بالسياق الثقافي والاجتماعي المحيط، اذ يحكم نشاطها في اغلب المواقف عادات وتقاليد وقيم واعراف مجتمعها، مما يشكل ذلك داعما لها او عائقا في وجهها. وفي المجتمعات العربية غالبا ما يسود موروث ثقافي وقيمي يأخذ موقفا سلبيا من المرأة، فيتجه نحو حرمانها من الكثير من حقوقها ومن هذه الحقوق حقها في المشاركة السياسية (الخطيب،2002).

ان الموروث الثقافي في المجتمعات العربية ممثلا بالعادات والاعراف الاجتماعية هو الذي ينظم بشكل مباشر الدور الاجتماعي للرجل والمرأة ويحدد ما هو مقبول وغير مقبول منهما. ومعظم المجتمعات العربية يطغى عليها النظام الابوي المتسلط، الذي يكرس فكره لبقاء المرأة في بيتها وعدم خروجها للمشاركة في العمل السياسي وفي الحياة العامة، وحصر دورها في الاعمال المنزلية والوظائف التقليدية النسائية، بينما يتولى الرجل كل الوظائف السياسية والاجتماعية ويحتكر المسؤوليات في مراكز صنع القرار، اضافة الى عدم وجود الدعم الاسري، او التشجيع من قبل الرجل للمرأة على الدخول في الحياة السياسية (شرابي،1992).

وقد أكد فهمي (2007) على ان العادات والتقاليد وسيطرة الموروث الاجتماعي والنظام الابوي كلها تقف عائقا امام مشاركة المرأة في النشاط السياسي وأنها تعد المرأة فقط لتكون ربة منزل، وان العمل السياسي مقصورا على الرجل، مما أضعف من مشاركتها في الحياة السياسية.

ويرتبط بالموروثات الاجتماعية مفهوم ان المرأة دائما هي الاضعف، وسيطرة الرجل على المرأة وخضوع المرأة وطاعتها بشكل مطلق للرجل، والاعتقاد ان مكان المرأة هو البيت، والشك بقدرات المرأة في المشاركة الفاعلة في الامور العامة (بلول،2009).

ثانيا: العوامل السياسية:

تعد العوامل السياسية من اهم العوامل التي تحد من مشاركة المرأة على الصعيد الحزبي او البرلماني، اذ تتعرض المشاركة السياسية للمرأة في البلاد العربية الى معوقات راجعة الى نظام الاحزاب السياسية في بعض الدول والى سيطرة القبيلة او نظام الطوائف في بعض الدول، وبالنسبة للأحزاب السياسية فهي غالبا ما تستخدم المرأة لتظهر بمظهر ديمقراطي ولكسب مزيدا من الشعبية، او استجابة لضغوط خارجية داعمة لمشاركة المرأة في الحياة السياسية، وفي الحقيقة ان عددا من الاحزاب السياسية، تتنصل من مسؤولياتها تجاه المرأة وتمكينها السياسي (البنا،2003)، ومن العوامل السياسية غياب الديمقراطية في غالبية الدول العربية، بالرغم من الاقرار بالحقوق السياسية للمرأة، الا ان ممارسة هذه الحقوق في معظم الدول العربية تكون شكلية وخالية من المضمون الحقيقي للديمقراطية وتأثيرها في مراكز صنع القرار ما زال محدودا (الدبعي،2004).

ثالثا: العوامل المتعلقة بالمرأة نفسها.

هناك عدة معوقات تحول دون مشاركة النساء في العمل السياسي ومن هذه المعوقات المتعلقة بالمرأة نفسها، عبء المسؤولية العائلية التي تتحملها النساء، دون الرجال في المجتمعات العربية فتربية الاطفال والقيام بالشؤون المنزلية، لا يترك مجالا للمرأة في المشاركة السياسية (الدبعي،2004).

رابعا: غياب الاليات والبرامج الواضحة لمشاركة المرأة السياسية:

وهذا يأتي من عدم الاهتمام الكاف من منظمات المجتمع المدني والتنظيمات النسائية، لتحسين وضع المرأة وتشجيعها ودعمها في العمليات الانتخابية، بالإضافة الى خوف المرأة من العنف الذي قد يحصل اثناء عملية الانتخابات من قبل بعض الرجال والشباب، مما يدفع المرأة الى تجنب المشاركة في الحياة السياسية.

كما ان غياب الوعي السياسي للمرأة حول أهمية دورها في المشاركة السياسية والذي نلمح مؤشراته في مؤسسات المجتمع المدني، كان له أثر على تعزيز وتفعيل دورها في المشاركة السياسية للمواطنين، وكذلك تفتقر المرأة الى الخبرة في العمل السياسي الناتج عن استبعادها فترة طويلة من الزمن عن المشاركة في العمل السياسي الذي انعكس على مشاركتها في الحياة السياسية (المقداد،2015).

خامسا: معوقات اقتصادية:

- ان مشاركة المرأة في الحياة السياسية تتطلب قدرة اقتصادية عالية، فمشاركة المرأة في الانتخابات النيابية كمرشحة يحتاج الى تكلفة مالية عالية، والمرأة غالبا عاجزة عن توفير المبالغ المالية اللازمة للأنفاق على حملتها الانتخابية كمرشحة، وهذا يشكل عائقا امام مشاركتها في الحياة السياسية (المقداد،2006).
- عدم تساوي المرشحات والمرشحين في تمويل الحملات الانتخابية يقف عائقا امام وصول المرشحات الى البرلمان وخاصة في الدوائر التي تواجه ضعفا في الإمكانيات المادية، ان خوض العملية الانتخابية يتطلب مزيدا من العمل لتوفير المال اللازم والكاف لتغطية نفقات الحملة الانتخابية، وبالتالي هذا يتطلب دعما من الزوج والأب لتتمكن من الترشيح للانتخابات وتمويل حملتها الانتخابية (الخزاعي، 2005).
- ان سوء الأحوال الاقتصادية في المجتمع الأردني دفع المرأة الى ضرورة البحث عن لقمة العيش، مفضلة ذلك على البحث عن حقوقها السياسية وحرياتها العامة (معوض،1983).

سادسا: المعوقات الإعلامية:

ان دور وسائل الاعلام لا يقل أهمية عن دور الاسرة والمدرسة في عملية التنشئة السياسية، فالتلفاز والراديو والصحف والانترنت لها دور هام في دعم الاتجاهات السياسية والقيم التراثية، ونقل الاخبار والمعلومات من الدولة الى المواطن والعكس، وامتد دور وسائل الاعلام لينقل الاخبار الى العالم كله، وأصبح العالم قرية واحدة من خلال تقدم وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة، وتعتمد الدول الحديثة على وسائل الاتصال في تعميق مشاعر الولاء والانتماء للدولة والوطن (الظاهر،1985).

لقد أسهمت وسائل الاعلام، في ابراز دور المرأة التقليدي في تبعيتها للرجل، وحصرت علاقة المرأة بالرجل على أساس اجتماعي فقط، وركزت على الاهتمامات التقليدية للمرأة، وتغافل عن دورها الإيجابي والمبدع والمنتج، في الحياة العامة والحياة السياسية (ابوهندي،2003).

سابعا: معوقات قانونية تعود الى:

ضعف الارادة السياسية في بلورة قوانين تقوم على المساواة في الحقوق وعدم اقتصارها على المساواة في القانون. ومصادر التشريع المعتمدة والتي تقيد مشاركة المرأة في الحياة السياسية.

ويمكن حصر المعوقات القانونية بما يلي:

- نظام الكوتا النسائية الذي يخصص مقاعد للنساء في المجالس النيابية، لإزالة التمييز واللامساواة بين الجنسين في الانتخابات النيابية وجميع مجالات الحياة السياسية ما زال عاجزا عن تحقيق المساواة (صالح،2004). وقد ذكرت (الخزاعي،2005) ان نظام الكوتا لا يحقق العدالة من خلال توزيعه الحالي، فالقانون ضاعف من فرص نجاح المرأة في الدوائر الصغيرة التي لا يترشح فيها اعداد كبيرة من النساء، أي انه ساعد على نجاح القوى التقليدية البسيطة، وحال دون وصول المرأة الكفؤة ذات الخبرة والمعرفة. وبذلك لم يحقق نظام الكوتا امال وطموح المرأة الأردنية.
- عدم وجود برامج توعوية بالشؤون القانونية تخص المرأة من خلال الاعلام والجامعات والمدارس.
- سيادة الاحكام العرفية لفترة زمنية طويلة بسبب الظروف السياسية الصعبة، التي كانت سببا في عدم مشاركة المرأة في العمل السياسي (الخزاعي،2005).

ثامنا: معوقات ذاتية:

تعود الى عدم وعي المرأة بأهمية دورها السياسي بسبب التربية العائلية والمدرسية منذ الصغر، وارتفاع نسبة الامية وعدم التعامل مع مشاركة المرأة السياسية كقضية مجتمعية.

وقد ذكر بركات (2006) من خلال ورقة عمل بعنوان "التحديات التي تواجه العمل البرلماني للمرأة الأردنية" جملة من المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة السياسية وهي:

1. عوامل اقتصادية وتتمثل في تراجع دور المرأة في الحياة الاقتصادية مما يضعف دورها السياسي.
2. عوامل اجتماعية وتتعلق بالنظام الابوي في الاسرة الأردنية والعشائرية وطبيعة الثقافة السائدة التي تشكل معوقات لمشاركة المرأة السياسية.
3. عوامل تتعلق ببيئة العمل السياسي وتشمل الميراث التاريخي بدءا من التاريخ العربي القديم وحتى التجربة الأردنية الحديثة والتي تعكس تراجع مكانة المرأة في العمل السياسي.
4. المعوقات الذاتية الخاصة بالحركة النسائية كحجم الجماعات النسائية، وزعامة الحركة النسائية ومواردها ووسائلها في العمل، وغياب الدافعية للعمل السياسي
5. الأطر الدستورية والقانونية والتي كان لها بعض التأثير الإيجابي، كنصوص الدستور الخاصة بالمساواة، وقانون الانتخاب الذي خصص نظام الكوتا للمرأة، لكن بعضها كان معوقا امام المرأة مثل قانون الصوت الواحد (بركات،2006).

الدراسات السابقة:

قام الدوي بدراسة (2018) بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة البحرينية تحديات وطموحات "، هدفت الدراسة للكشف عن ابرز المعوقات للمشاركة السياسية في للمرأة البحرينية، سواء كانت معوقات بنائية او معوقات اجتماعية او معوقات ثقافية وسيكولوجية، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه المرأة البحرينية بصفة عامة وتحول دون مشاركتها السياسية وتنوعت هذه المعوقات وهي كما يلي:النظام الابوي القائم على التمييز ضد المرأة، سيادة الذكورية في الاسرة والمجتمع، نظرة المرأة السلبية لذاتها،الخطاب الاعلامي غير المساند لمشاركة المرأة، الموروثات الاجتماعية والدينية التي تقلل من عدم اهلية المرأة للعمل السياسي، والجهل بالقوانين، بالإضافة الى التفسيرات الدينية الخاطئة، والفقر والبطالة المنتشرة بين النساء.

كما أجرى صحبيه دراسة (2016) بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة الجزائرية في المجتمع المحلي، مدينة وهران نموذجا"، اشارت الدراسة الى ان هناك معوقات تتعلق بالجانب الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي كانت وراء الحد من المشاركة السياسية للمرأة الجزائرية.

دراسة كما اجرى الرواشدة والعرب دراسة (2016) بعنوان "المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة الاردنية في الحياة السياسية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية"، دراسة ميدانية على عينة من نساء الاردن في اقليم الشمال"، هدفت الى الكشف عن اهم المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة في الحياة السياسية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية. اشتملت عينة الدراسة على (80) امرأة وتوصلت نتائج الدراسة الى ان المعوقات الاجتماعية والثقافية والقانونية والاقتصادية والاعلامية من اهم المعوقات التي تحول دون مشاركة المرأة في الحياة السياسية، ولا توجد فروق بين المتغيرات الاجتماعية سوى متغير العمر.

اما دراسة عليان (2014) فكانت بعنوان "ازمة المشاركة السياسية لدى المرأة الفلسطينية العاملة (مستوياتها ومعوقاتها)"، وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان مستويات المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية العاملة متدنيا نسبيا، وكذلك عدم وجود فروق في مستويات المشاركة السياسية حسب مستويات المتغير التعليمي والحالة الاجتماعية ومتوسط الدخل، بينما وجدت فروق لصالح النساء من سكان المدن.

وقام الخوالدة بدراسة (2014) بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في انتخابات مجلس النواب السادس عشر عام 2012"، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان المرأة الأردنية شاركت في انتخابات مجلس النواب وبشكل إيجابي وبلغ عدد المرشحات (134) وعدد الفائزات بعضوية مجلس النواب (13) وقد اوصت الدراسة بان يستمر العمل بالكوتا النسائية في قانون الانتخاب.

وجرى الخاروف والحسين دراسة (2013) بعنوان "العوامل المؤثرة في فوز المرأة الاردنية في الانتخابات النيابية لعام (3007)"، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان فيما يتعلق بالعوامل الاقتصادية المؤثرة في فوز المرشحات هو الدعم الذي تلقينه من ازواجهن او اصدقائهن او عن طريق الاحزاب نقديا حيث جاء بالدرجة الاولى. واقلها في مجال الاعلام المسموع.

اما فيما يتعلق بالعوامل الاجتماعية والثقافية والديموغرافية فقد تبين ان هناك عوامل ذاتية وثقافية مختلفة لها تأثير في فوز المرأة في الانتخابات وخاصة في مجالي الثقة بالنفس وقوة الشخصية.

اما على مستوى المعوقات فكانت في المشاركة في عضوية المجالس المنتخبة.

كما اشارت الى ان هناك اسبابا اقتصادية ودينية وسياسية وثقافية وقانونية وان هناك اسبابا اخرى تتعلق بالمرأة نفسها من حيث مستوى تعليمها وثقافتها واستقلالها المادي، وان هذه المتغيرات تعد دورا اساسيا في تشكيل الوعي السياسي للمرأة.

اما دراسة الخرشة (2010) فكانت بعنوان "التمكين السياسي للمرأة الاردنية"، هدفت الى التعرف على التمكين السياسي للمرأة الاردنية من حيث الياته والتركيز على واقع مشاركة المرأة الاردنية في العمل السياسي والتعرف على المعوقات التي تشكل عائقا امام تفعيل دور المرأة الحياة السياسية وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

ان التمكين السياسي للمرأة الاردنية يرتبط بعدد من المتغيرات المجتمعية كنضج واهلية المجتمع لتقبل المرأة في العمل السياسي.

بالرغم من الخطاب السياسي الذي يحث على مشاركة المرأة في العمل السياسي الا ان مشاركة المرأة في المجال السياسي ماتزال منخفضة.

ودراسة العقيلي (2005) كانت بعنوان "التنمية السياسية في الاردن، دراسة دور المرأة في المشاركة السياسية"، هدفت الى التعرف على الجهود التي بذلت لضمان دور المرأة في الحياة السياسية والتعرف على المعوقات التي تحد من المشاركة السياسية للمرأة، وتوصلت الدراسة الى ان تمكين المرأة من ممارسة نشاطها في المجال العام يعتمد على اعتماد التنمية السياسية كمنهج وتفعيل دور المرأة ونشاطها.

وعن دراسة العنزي (2008) التي حملت عنوان "المشاركة السياسية للمرأة الاردنية في العمل السياسي من (1952. 2006)"، هدفت الى تحليل واقع المشاركة السياسية للمرأة الاردنية في العمل السياسي. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

التأكيد على اهمية المشاركة السياسية ودورها في عملية التنمية السياسية بما يعمل على تحقيق اهداف محور المرأة في الاجندة الوطنية التي رمتها وثيقة كلنا الاردن.

اظهرت النتائج ان هناك مساواة في الحقوق بين الرجل والمرأة بنسبة (60،08%)

كما اظهرت النتائج ان (44،2%) من العينة اظهروا ان الاعلام لا يتعرض للصورة الايجابية للمشاركة السياسية للمرأة الاردنية.

واشارت ايضا الى ان أكثر الاسباب التي تؤدي الى اختيار الرجل كمرشح في الانتخابات النيابية تتمثل في ان شخصية الرجل اقوى من شخصية المرأة.

اما دراسة العيسى (2008) فكانت بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة السعودية من وجهة نظر المواطنين"، وتوصلت الدراسة الى ان هناك مشاركة للمرأة السعودية بدرجة متوسطة، وهناك معوقات تحول من مشاركتها بقوة هي: الموروثات الثقافية والاجتماعية، الزوج، الاهل، وبعض التصورات الدينية عن المرأة.

كما اوضحت دراسة الخاروف والحسين (2008) ان النساء الفائزات استفدن من الدعم الذي تلقينه من ازواجهن او اصدقائهن او عن طريق الاحزاب على شكل نقدي، او على شكل اعلانات، او المواصلات ومصاريف الاتصالات وكذلك من الدعم الاعلامي الجماهيري وتبين ان هناك عوامل ثقافية وذاتية لها تأثير على فوز المرأة في الانتخابات النيابية وبالذات في مجال قوة الشخصية للمرأة والثقة بالنفس بالإضافة الى تمتعها بثقافة سياسية كبيرة، ثم يأتي تأثير العوامل الاجتماعية والمتعلقة بشكل كبير في راي العشيرة والعادات والتقاليد، وايضا هناك دور للعوامل المجتمعية فيما يتعلق بدعم المرأة للمرأة، ومشاركة المرأة في مناسبات اجتماعية واعمال تطوعية، وكذلك للعوامل الاسرية دور في الفوز بالانتخابات النيابية،وكان اكثرها للمرأة المتزوجة ولها اطفال صغار او في المرحلة الاساسية من التعليم، كما بينت الدراسة ان نظام الكوتا كلن له الدور الاكبر في تدعيم جهود المرأة للفوز بالبرلمان.

وبينت دراسة بركات (2006) التحديات التي تواجه العمل البرلماني للمرأة الأردنية. وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود تحديات ومعوقات تحد من مشاركة المرأة سياسيا اهمها: البيئة السياسية والاجتماعية بالإضافة الى العوامل الاقتصادية والاطر الدستورية والقانونية والذاتية.

اما دراسة النقشبندي (2001) بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة في الاردن وبعض الدول العربية"، هدفت الى تناول العلاقة التي اثرت على حالة المرأة العربية ومشاركتها السياسية بشكل عام والعوامل المؤثرة على وضع المرأة الاردنية بشكل خاص، اشارت النتائج الى انه كلما ارتفع معدل التعليم للمرأة ازدادت مشاركتها السياسية، وبينت إذا توفر للمرأة من يعتني بأطفالها كان لها فرصة أكبر للمشاركة السياسية.

كما أجرى الصالحي (1994) دراسة هدفت الى استكشاف المعوقات الاجتماعية لمشاركة المرأة الاردنية في مجال العمل السياسي، وتولت الدراسة الى وجود معوقات اجتماعية تتعلق بنظرة المجتمع الى المرأة كقائد سياسي، وان الرجل لا يتقبل دور المرأة السياسي وان تكون مسؤولة عنه.

أجرى انونيو (ononiwu,2001) دراسة هدفت الى تقصي التحديات التي تواجه وصول المرأة المرأة الى مواقع صنع القرار، واشارت الى ان الانماط الجندرية والنظرة الاجتماعية السلبية للمرأة هي من اهم التحديات التي تواجه وصول المرأة الى مواقع صنع القرار.

اما دراسة روجر واخرون (Roger&others,1975) من جامعة ايوا والتي هدفت لمعرفة أثر الاحزاب السياسية في التأثير على نسبة المشاركة السياسية وتحديد درجة تدخل الافراد في المشاركة السياسية ومدى تأثير الجانب الاجتماعي والاقتصادي على فاعلية السلوك السياسي للأفراد، وتبين ان قوة تأثير الحزب السياسي على مشاركتهم السياسية أكبر من تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية.

كما أجري بوت (Poot,1972) دراسة لتحديد الفروق بين الجنسين في المشاركة السياسية وتوصل الى ان الذكور أكثر نشاطا وأكثر سيطرة واندفاعا وأكثر عدوانية واقل مسؤولية واقل تعبيرية من الاناث، ويرجع الباحث ذلك الى التنشئة الاجتماعية فالإناث يتعلمن يسلكن بشكل الخضوع الى ازواجهن وابائهن، ولذلك هنا أكثر سلبية واقل مشاركة سياسية.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين ان بعض الدراسات تناولت المشاركة السياسية بشكل عام، وبعضها كان مقتصرا فقط على المعوقات التي تحد من مشاركتها في البرلمان والعمل الحزبي، وبعضها اقتصر فقط على الأحزاب السياسية، وبعضها تناول الفروق بين الجنسين في المشاركة السياسية، والبعض منها تناول معيقات وصول المرأة الى أماكن صنع القرار، وبعضها اقتصر على المعوقات الاجتماعية فقط في المشاركة السياسية، والبعض تناول دور المرأة في المشاركة السياسية، وبعض الدراسات تناولت تمكين المرأة السياسي.

كما ان بعض الدراسات كانت على المستوى المحلي وبعضها على مستوى المجتمع العربي، وبعضها على مستوى المجتمع العالمي. اما من حيث منهج الدراسة فقد استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي، والاستبانة كاداه لجمع البيانات. اما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث انها اقتصرت على مشاركة المرأة في الأحزاب والبرلمان الأردني فقط.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية وطلبة كلية الاميرة رحمة الجامعية وعددهم (7192) طالبا وطالبة والجدول التالي يمثل مجتمع الدراسة:

جدول (1): يمثل مجتمع الدراسة

الرقم	الكلية	عدد الطلاب	المجموع
1	الطب	464	
2	الهندسة	283	علمية ـ 3329
3	العلوم	1040	
4	الزراعة والتكنولوجيا	779	
5	تكنولوجيا المعلومات	763	
6	الاعمال	2250	إنسانية -3863
7	السلط للعلوم الإنسانية	1132	
8	الاميرة رحمة الجامعية	481	
	المجموع	7192	7192

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (1200) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالعينة العشوائية الطبقية. والجدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	600	50.0
	انثى	600	50.0
المستوى الدراسي	أولى	310	25.8
	ثانية	275	22.9
	ثالثة	324	27.0
	رابعة	291	24.3

	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	علمية	562	46.8
	إنسانية	638	53.2
	المجموع	1200	100.0

اداة الدراسة: الاستبيان

صدق الاداة: للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (11) من الأساتذة الأكاديميين وأصحاب الخبرة في البحث العلمي.

الاداة: ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (15) فردا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (0.88).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا، اذ بلغ (0.81)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

المنهج الاحصائي:

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم لكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00-2.33 قليلة

من 2.34-3.67 متوسطة

من 3.68-5.00 كبيرة

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) -الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

$$\frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

السؤال الاول: "ما المعوقات التي تواجه المرآة الأردنية في المشاركة السياسية من وجهة نظر طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الأميرة رحمة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه المرآة الأردنية في المشاركة السياسية من وجهة نظر طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الأميرة رحمة الجامعية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه المرآة الأردنية في المشاركة السياسية من وجهة نظر طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الأميرة رحمة الجامعيةمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الفقر والبطالة المنتشرة بن النساء	4.18	1.102	مرتفع
2	1	قلة الجهات الداعمة لقضايا المرآة	4.11	1.137	مرتفع
2	24	العادات والتقاليد والنظرة الاجتماعية المتخلفة للمرآة	4.11	.999	مرتفع
4	9	التنشئة الاجتماعية القائمة على الذكورية	4.09	1.071	مرتفع
5	22	تشعر بعض النساء أن العمل السياسي يعد انتقاصا من أنوثة المرآة	4.04	1.227	مرتفع
6	14	عدم توفر المال الكافي عند المرآة لتغطية عملية الترشيح والحملة الانتخابية	4.02	1.139	مرتفع
7	12	سيادة القيم الذكورية في الأسرة والمجتمع	4.01	1.123	مرتفع
8	7	أسهمت الموروثات الاجتماعية في عدم أهلية المرآة في المشاركة السياسية	4.00	1.032	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	16	إهمال وسائل الإعلام لدور المرآة في المشاركة السياسية	3.97	1.163	مرتفع
9	19	نظام الكوتا ساعد المرآة في الوصول لمناصب سياسية	3.97	1.161	مرتفع
9	28	اعتبار الرجل هو صاحب القرار في المشاركة السياسية	3.97	1.189	مرتفع
12	5	لا تتوفر الثقة الشاملة للمرآة حول المشاركة السياسية	3.96	1.092	مرتفع
13	11	غياب الخطاب الإعلامي الداعم للمرآة في المشاركة السياسية	3.95	1.178	مرتفع
14	23	قلة اهتمام بعض النساء بتطوير وعيهن السياسي والارتقاء بالقضايا الاجتماعية	3.93	1.117	مرتفع
15	21	بعض النساء غير مقتنعات بقدرتهن على المشاركة السياسية	3.92	1.135	مرتفع
15	25	عدم المساواة بين الرجل والمرآة في المشاركة السياسية	3.92	1.157	مرتفع
17	13	غياب ثقة المرآة في المرآة	3.91	1.072	مرتفع
18	15	عدم استقلال المرآة الاقتصادي يسهم في الحد من مشاركتها السياسية	3.89	1.112	مرتفع
18	20	عدم وعي المرآة لأهمية دورها في العملي السياسية	3.89	1.138	مرتفع
20	6	جهل المرآة بالقوانين والتشريعات	3.88	1.098	مرتفع
20	26	المواقف السياسية السائدة تجاه مشاركة المرآة في العمل السياسي	3.88	1.277	مرتفع
22	18	القانون لم يمنح المرآة الحقوق الكاملة لتفعيل دورها في المشاركة السياسية	3.87	1.224	مرتفع
23	17	غياب مشاركة المرآة في الأحزاب السياسة من المعوقات السياسية لمشاركتها	3.84	1.254	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
24	4	وجود بعض التفسيرات الدينة التي تدعو للتميز ضد المرآة	3.75	1.331	مرتفع
25	10	نظرة المرآة السلبية لذاتها	3.74	1.135	مرتفع
25	27	التفسيرات الدينية التي تدعو إلى احتجاب المرآة على الرجال والبعد عن الاختلاط	3.74	1.326	مرتفع
27	8	المورثات الدينية التي تذهب إلى عدم قدرة المرآة على العمل السياسي	3.69	1.215	مرتفع
28	3	المرآة لا تثق بنفسها لتكون مشاركة في القرار السياسي	3.66	1.258	متوسط
		الصعوبات ككل	3.92	.747	مرتفع

يبين الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.66-4.18)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "الفقر والبطالة المنتشرة بن النساء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.18)، وجاءت الفقرة رقم (1) ونصها "قلة الجهات الداعمة لقضايا المرأة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وفي المرتبة الثالثة الفقرة رقم (24) ونصها "العادات والتقاليد والنظرة الاجتماعية المتخلفة للمرأة" بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وجاء في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (3) ونصها "المرآة لا تثق بنفسها لتكون مشاركة في القرار السياسي" حسابي بلغ (3.66)، وبلغ المتوسط الحسابي للصعوبات ككل (3.92).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر طلبة مركز جامعة البلقاء وكلية الأميرة رحمة حول المعوقات تعزى لمتغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، نوع الكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر طلبة مركز جامعة البلقاء وكلية الأميرة رحمة حول المعوقات حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، نوع الكلية والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر طلبة مركز جامعة البلقاء وكلية الأميرة رحمة حول المعوقات حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، نوع الكلية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.90	.786	600
	انثى	3.95	.706	600
المستوى الدراسي	أولى	4.27	.526	310
	ثانية	3.89	.818	275
	ثالثة	3.78	.739	324
	رابعة	3.75	.767	291
الكلية	علمية	3.91	.765	562
	إنسانية	3.94	.732	638

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر طلبة مركز جامعة البلقاء وكلية الأميرة رحمة حول المعوقات بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، نوع الكلية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (5).

جدول (5): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، نوع الكلية على وجهات نظر طلبة مركز جامعة البلقاء وكلية الأميرة رحمة حول المعوقات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.544	1	.544	1.055	.305
المستوى الدراسي	53.398	3	17.799	34.543	.000
الكلية	.002	1	.002	.003	.954
الخطأ	615.240	1194	.515		
الكلي	669.647	1199			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 1.055 وبدلالة إحصائية بلغت 0.305.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة ف 34.543 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (6).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف 0.003 وبدلالة إحصائية بلغت 0.954.

جدول (6): المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المستوى الدراسي على وجهات نظر طلبة مركز جامعة البلقاء وكلية الأميرة رحمة

		المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
المستوى الدراسي	أولى	4.27				
	ثانية	3.89	*.39			
	ثالثة	3.78	*.50	.11		
	رابعة	3.75	*.52	.14	.03	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين سنة أولى من جهة وبين كل من ثانية، وثالثة، ورابعة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما هي المعوقات التي تواجه المرأة الأردنية في المشاركة السياسية؟

تبين من الجدول النتائج وجود معوقات تحد من مشاركة المرأة في العمل الحزبي والبرلماني وجاءت النتيجة مرتفعة على جميع فقرات الاستبيان، ويعزو الباحث ذلك الى ان المجتمع الأردني ما زال ينظر النظرة السلبية الى عمل المرأة الحزبي للأسباب التي جاءت في أسئلة الدراسة، وكذلك ان المجتمع الأردني ما زال في المرحلة الانتقالية من المنظومة القيمية المرتكزة على البعد القبلي في النظرة السلبية لعمل المرأة السياسي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرواشدة والعرب (2016) التي توصلت الى وجود معوقات اجتماعية وثقافية واقتصادية وقانونية وإعلامية.واتفقت مع نتيجة صحبيه (2016) التي اشارت الى وجود معوقات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية، واتفقت مع دراسة بركات (2006) التي بينت وجود تحديات ومعوقات سياسية واقتصادية واجتماعية تحد من مشاركة المرأة السياسية واتفقت مع نتائج دراسة العيسى (2008) ودراسة

الخاروف والحسين بوجود معوقات تحد من مشاركة المرأة كالمورثات الثقافية والاجتماعية والزوج والاهل وبعض التصورات الدينية عن المرأة وكذلك دور العشيرة والعادات والتقاليد والأولاد بالنسبة للمرأة المتزوجة.

وفي الإجابة على السؤال الثاني يتبين من النتائج المشار اليها في الجدول رقم (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس والكلية ويعزو الباحث عدم وجود فوق تعزى لمتغير الجنس والكلية لاهتمام جميع المفحوصين بموضوع العمل الحزبي للمرأة، وان الأمور أصبحت واضحة لجميع فئات الطلبة من الجنسين ومن جميع التخصصات سواء الإنسانية او العلمية، ان هناك معوقات تواجه المرأة وما زالت هذه المعوقات مستمرة بالرغم من محاولة الحد من هذه المعوقات من قبل المؤسسات الداعمة لعمل المرأة في المشاركة السياسية ووزارة التمية السياسية.

لكن تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة الأولى

التوصيات:

1. العمل على وضع تشريعات تشجع المرأة على المشاركة في العمل السياسي.
2. يوصي الباحث بالعمل على توجيه وسائل الاعلام لحث وتشجيع المرأة على المشاركة السياسية.
3. يوصي الباحث بان يكون للجامعات دور في تشجيع الطالبات على المشاركة في العمل السياسي من خلال مساقات معينة او نشاطات وبرامج تحددها الجامعة.
4. العمل على توجيه المجتمع للحد من النظرة السلبية لقدرات المرأة في العمل السياسي.
5. العمل على نشر الوعي في المجتمع لتغير الأعراف والعادات والتقاليد والمعتقدات التي تقف عائقا في مشاركة المرأة في العمل السياسي.
6. يوصي الباحث بأجراء مزيد من الدراسات للوقوف على المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة في المشاركة السياسية بشكل أوسع.

المراجع:

أبو هندي، هناء (2003). **الخصائص النفسية والابداعية للمرأة العاملة في المواقع القيادية في مدينة عمان**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

اشتيه، عمر عبد اللطيف (2012). **تجربة المرأة الفلسطينية في العمل البرلماني وأثر ذلك في تعزيز المشاركة السياسية (1996- 2009)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح فلسطين.

بركات، نظام (2006). **التحديات التي تواجه العمل البرلماني للمرأة الأردنية**، الملتقى العربي الإقليمي، المشاركة النسائية في البرلمانات العربية، الاتحاد النسائي الأردني، عمان، الأردن.

بلول، الصابر (2009). التمكين السياسي للمرأة العربية بين القرارات والتوجهات الدولية والواقع، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، المجلد 25، العدد2، ص658.

البنا عبد القادر (2003). **المشاركة السياسية للمرأة اليمنية**، صنعاء اللجنة الوطنية للمرأة.

جاد الله، حنين عبد الرحيم عبد العزيز (2007). **التخطيط الرسمي لتنمية وتفعيل المشاركة السياسية للمرأة في فلسطين 1996- 2006**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

الخاروف، أمل محمد علي، والحسين، ايمان (2013). العوامل المؤثرة في المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام (3007) **المجلة الاردنية للعلوم الاجتماعية**، العدد 2،المجلد6: ص266- 297، الجامعة الأردنية.

الخرشة، أشرف عواد ابراهيم (2010). **التمكين السياسي للمرأة الاردنية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

الخزاعي، نادرة إبراهيم (2005). **حق المرأة في المشاركة في عضوية المجالس المنتخبة**، رسالة ماجستير، جامعة ال البيت، الأردن.

الخطيب، جمال (2002). **المرأة والمشاركة السياسية في الاردن**، مركز القدس للدراسات السياسية.

الخوالدة، صالح عبد الرزاق (2014). المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في انتخابات مجلس النواب السادس عشر2012، **دفاتر السيادة والقانون**، العدد الحادي عشر، 2014.

الدبعي، الفت (2004). **المرأة والمجتمع المدني في اليمن، دراسة ميدانية لمشاركة المرأة في مؤسسات المجتمع المدني**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.

الدوي، موزة عيسى سلمان (2018). **المشاركة السياسية للمرأة البحرينية تحديات وطموحات**، سلسة دراسات التنمية السياسية 2018، معهد البحرين للتنمية السياسية، البحرين.

الرواشدة، علاء زهير والعرب، أسماء ربحي (2016). المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية، دراسة ميدانية على عينة من إقليم الشمال. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 43،ملحق3، 2016.

الشرابي، هشام (1992). **النظام الابوي واشكالية تخلف المجتمع العربي**، بيروت، مركز دراسات الوحدة.

صالح، سامية خضر (2004). **المشاركة السياسية للمرأة وقوى التغير الاجتماعي**، ط1، مصر، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الصالحي، سوزان (1994). **المعوقات الاجتماعية لمشاركة المرأة الاردنية في مجال العمل السياسي**، دراسة ميدانية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.

صحبيه، حمداد (2016). **المشاركة السياسية للمرأة الجزائرية في المجتمع المحلي، مدينة وهران نموذجا**، اطروحة الدكتوراه، غير منشورة، جامعة وهران الجزائر.

طهبوب، عبير (2003). **المشاركة السياسية للمرأة الاردنية خلال عقد التسعينيات**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

الظاهر أحمد جمال (1985). **التنشئة الاجتماعية والسياسية في العالم العربي**، ط1، مكتبة المنارة، الزرقاء.

عدلي، هويدا، واخرون (2017). **المشاركة السياسية للمرأة**، الناشر مؤسسة فريدريك ايبرت (مكتب مصر) مصر.

العقيلي، مازن احمد (2005). التنمية السياسية في الاردن، دراسة في دور المرأة في المشاركة السياسية، **مجلة جامعة القاهرة**، المجلد الخامس، العدد1.

عليان، عمران علي (2014). ازمة المشاركة السياسية لدى المرأة الفلسطينية العاملة (مستوياتها ومعوقاتها)، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد 3، المجلد3،ص151، جامعة الكويت.

العنزي، سارة غازي (2008). **المشاركة السياسية للمرأة الاردنية في العمل السياسي من 1952 ـ 2006**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة.

العيسى، بندر بن حمد (2008). **المشاركة السياسية للمرأة السعودية من وجهة نظر المواطنين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الاردن، جامعة اليرموك.

فهمي، محمد سيد (2007). **المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم الثالث**، الإسكندرية دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة (2005)، **الاستراتيجية الوطنية للمرأة 2006ـ 2010**، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي لشؤون المرأة.

المحمد، صخر (2010). **ازمة المشاركة السياسية في البلدان النامية، جامعة دمشق، اليه في بركة، اية نظمي (2016)**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة.

مذكور، إبراهيم (1975). **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب.

معوض، جلال عبد الله (1983). ازمة المشاركة السياسية في الوطن العربي، **مجلة المستقبل العربي**، عدد (55)، بيروت ص108.

المقداد، محمد احمد (2006). المرأة والمشاركة السياسية في الأردن: دراسة تحليلية واحصائية لنتائج الانتخابات النيابية لعام 2003، **مجلة المنارة للدراسات والبحوث**، جامعة ال البيت، المجلد (12). العدد(1). نيسان2006م، ص289.

المقداد، محمد احمد (2015). **دراسات نظرية وتطبيقية في الاصلاح والتنمية السياسية**، مركز عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

المهنا، مجد الوجيه (2013). المرأة الفلسطينية والتخطيط التنموي وتحديات، **مجلة مركز التخطيط الفلسطيني**، فلسطين، عدد 40.

النقشبندي، بارعة (2001). **المشاركة السياسية للمرأة في الاردن وبعض الدول العربية**، ط1، دار الفارس، عمان.

Beer, Yizhar and Saleh Abd-Jawad. (n.d). *Collaborators in the Occupied*, Hamman Rights, Abases and Violation, B TSElEM.

Bystydzienski, Jill.M. (1991). *Women Transforming politics*. World Wide, stragics for Empowerment, Indiana University Press, , P.1.

David, Rogers L. et al. (1975) *Voluntary Association membership and political participation and Exploration of mobilization Hypothesis Sociological Quaintly*, 16 summer, p.307-687.

Karam, Azza. (2005). "*women in parliament beyond Number*", Stockholm: international idea.

Ononiiwa, Sister Annemarie. (2001). *A study of selected Administrators and Their challenges Encountered in Achieving High level position in Higher Education Adminstration*. Usa: A desertion Submitted to Michigan State University.

مقاربة بين النحوين والمنطقيين: دراسة تحليلية

محمد مفلح عيد النواصره*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقريب وجهات النظر بين المناطقة والنحويين، ولكن ليس على سبيل المصالحة بقدر ما هو على سبيل توضيح بعض الخلوطات المفاهيمية المتعلقة بالقياس والاستقراء. استندت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال مراجعة وتحليل مفهوم القياس كما جاء في المنطق الأرسطي، وفي النحو العربي وتطبيقات كل منهما. كما تعرضت لآراء المحدثين والقدامى وخاصة فيما يتعلق بمفهومي الاطراد والشذوذ وعلاقة ذلك بالقياس والسماع؛ لكونهما في مقدمة أدلة النحو المعتمدة. ومن أهم نتائج الدراسة أن القياس أيما وجد في اللغة إنما هو وليدها ووليد لسانها وانه ليس نوع القياس الذي دونه أرسطو، وان هذا القياس وان التقى مع قوانين المنطق الأرسطي فإن من المنطق الأرسطي ما لا يمُتْ للغة العربية بأي صلة.

الكلمات المفتاحية: القياس الأرسطي، النحويون والمناطقة العرب، الاطراد والشذوذ.

An Approach between Rational and Logical: An Analytical Study

Mohammad M. Al-Nawasreh, *MOE, Jordan.*

Abstract

The aim of this study is to bring the points of view between the logicians and the grammarians closer, but not as a way of reconciliation, as it aimed to clarify some of the conceptual limitations related to deduction and induction. The study was based on the descriptive analytical method, through the review and the analysis of the concept of syllogism as stated in the Aristotelian logic, in Arabic grammar and their respective applications. It has also been exposed to the views of the modern and the ancient scholars, especially with regard to the concepts of regularities and its irregularities and its relation to syllogism and hearing; One of the most important results of the study is that the analog that is found in the language is part of its nature and its tongue, and is not the type of syllogism that Aristotle did, and that even when this syllogism meet with the laws of Aristotelian logic, the Aristotelian logic is not related to the syllogism in Arabic language in any way.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* وزارة التربية والتعليم الاردنية. Email: dr.mohammadna@yahoo.com

المقدمة:

لا يزال الجدل قائما بين المفكرين وعلماء اللغة حول العلاقة بين المنطق الأرسطي والنحو العربي من حيث تأثير كل منهما على الآخر. لكن بغض النظر عن العلاقة التي تجمعهما أو تفرقهما، فان الصراع يحتد اكثر عندما يؤخذ منحى العصبية للدفاع عن أصالة النحو العربي وأزمة الهوية، وذلك من حيث أن النحو وليد الثقافة العربية الإسلامية واللغة ذاتها، وانه لا علاقة للمنطق الأرسطي بنشأة النحو العربي. إن هذا يعني أن مسائل القياس والاستدلال والعله والتقاسيم وشتى طرائق التفكير النحوي التي نحاها النحويون لم تكن نتاجا للمنطق كما يدعي البعض سواء أكانوا عربا أم كانوا مستشرقين. والحقيقة أن المذاهب الفقهية والسياسية وتطبيقها على اللغة والنحو من أهم أسباب رفض القياس لدى بعض اللغويين والنحاة القدامى، وذلك لصلة اللغة بالشريعة الإسلامية التي تستند وتقوم على النص اللغوي (القرآن الكريم) إذ ان الفقهاء والأصوليون يرون أن اللغة العربية من الدين الإسلامي، وان لا خلاف في دين الله المطرّد في أوامره ونواهيه. فالقياس النحوي بالنسبة لهؤلاء ليس في المنطق العقلي الرياضي وإنما في الاستعمال، الذي يخضع للغة العربية ومن نظامها: كحمل الكلام أو المعنى بعضه على بعض. وفي هذا يقول الأخفش الأوسط: "وأما قوله تعالى (واستعينوا بالصبر والصلاة وإنها لكبيرة)،[1] فلأنه حمل الكلام على الصلاة، وهذا الكلام منه ما يحمل على الأول ومنه ما يحمل على الآخر"، وفي قوله تعالى: (والله ورسوله أحق أن يرضوه)[2] فهذا يجوز على الأول والآخر أقيس، هذا إذا كان بالواو أن يحمل عليهما جميعاً[3].

والحقيقة أن هناك عدة أسباب تقبع خلف ذلك الجدل، منها: غياب الوثائق التاريخية لنشأة النحو، وعدم القدرة على تحديد زمن معرفة العرب بالمنطق الأرسطي أو الاستفادة منه. هذا بالإضافة إلى التداخل الكبير بين المنطق واللغة بشكل عام. إن المقصود هنا بالتداخل هو علاقة اللغة (أي لغة وليس العربية فقط) بقوانين الفكر؛ إذ أن كل لغات العالم متعلقة أصلا بقوانين الفكر، وهو ما يتغاضى البعض عنه كثيرا. ولا بد من التنويه إلى ان المنطق الأرسطي ما هو إلا صياغة لمنطق العقل بشكل عام، وإنه مختص كذلك بأسس التفكير في اللغة اليونانية نفسها. وانه على الرغم من أن لغات العالم متعلقة أصلا بقوانين الفكر إلا أن ذلك لا يمنع أن كون لكل لغة نحوها الخاص بها الذي قد يلتقي أو يختلف مع قوانين الفكر العامة- المنطق الأرسطي. وهو إذ يختلف فإنما يختلف لعدم القدرة على سلخ القواعد أو تفسير كل ما يقع أو يظهر من خلاف مع قوانين الفكر. نقول يظهر لان القياس الأرسطي يقتضي ضمنا أن القياس في اللغة العربية وليدها ومسلوخا عنها وليس خارجا عنها باي حال.

ومهما يكن فقد برز على الساحة قديما وحديثا مفكرون وباحثون يؤيدون أثر المنطق الأرسطي على نشأة النحو العربي ونذكر، حديثا أمثال ايناس جيديو وفليش كانيس وآخرون[5,4] وعلى راسهم ادلبير ميركس[6] الذي اخذ عنه مذكور كما ظهر في مقالته "منطق أرسطو والنحو العربي"[7]، وأمين الخولي[8] ومهدي مخزومي[9] وإبراهيم انيس[10] وذلك مقابل العديد من الدراسات العربية التي رفضت فكرة التأثر مثل جيرهار اندرس[11] الذي أفاد أن المستشرقين لم يجدو إلا ما يمكن اعتباره مصادفات عرضية، وان ما ادعوه كتقسيم الألفاظ إلى اسم وفعل وحرف[12] لا يتطلب الاستعانة بعلم المنطق الأرسطي لأنه كما يقول يدخل في تركيب اللغة العربية ذاتها[13]. وإضافة إلى ذلك فان هناك دراسات أخرى كثيره تؤيد اندرس مثل دراسة عبد الرحمن الحاج "النحو العربي ومنطق أرسطو"[14]، ودراسة والمهيري "خواطر حول علاقة النحو العربي بالمنطق واللغة"[15]، وإبراهيم السامرائي "من قراءة في كتب والمنطق للفارابي"[16].

ورغم اختلاف وجهات النظر التي تصب في غالبها صوب أصالة النحو العربي من حيث انه وليد ثقافته، فان هذه الدراسة تأتي لتؤكد ذلك ولكن من ناحية مختلفة إذ أنها ترى أن قوانين المنطق وخاصة القياس عاجزة عن استيعاب التغيرات والتحولات التي تستطيع اللغة أن تقوم بها وخاصة فيما يتعلق بالاستقراء والاستنباط وكل ما له علاقة بالقياس. والمقصود هنا وضع واستيعاب قواعد اللغة، وذلك ليس إلا لأن اللغة ذات طبيعة مختلفة عن مجموع الأشياء والقضايا التي يعالجها المنطق ككل، اذا نها تقوم وتتشكل في الأصل بفعل مزيج من العوامل المادية والمعنوية وهو ما ليس للقياس دخلا فيه، إذ أن القياس في حال اللغة سرعان ما يبوء بالفشل. وخير دليل على هذا هو النظر إلى لغات العالم كلها كلغة واحدة وإدخال مفهوم القياس عليها. بالتأكيد لن يكون هناك أي نتيجة.

مشكلة الدراسة:

لقد برزت مشكلة هذه الدراسة من الجدل الدائر والذي لا زال قائما بين النحويين والمنطقيين على مدى تأثير المنطق الأرسطي على نشأة النحو العربي وذلك من حيث أن هناك بعض الخلط المفاهيمي في مفهوم القياس والاستقراء عند أرسطو، وخاصة عندما يتعلق الأمر بتطبيقه على قواعد وأصول النحو.

أهمية الدراسة:

إن خطورة قضية ربط نشأة النحو بالمنطق الأرسطي تأتي من صلة اللغة بالشريعة الإسلامية التي تستند وتقوم على النص اللغوي (القرآن الكريم) وذلك لأن اللغة العربية جزء لا يتجزأ منها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقريب وجهات النظر بين كل من المناطقة والنحويين، ولكن ليس على سبيل المصالحة بقدر ما هو على سبيل توضيح بعض الخلوطات المفاهيمية المتعلقة بالقياس والاستقراء التي أربكت المناطقة والنحويين والتي باعدت بينهم تارة وقاربت بينهم تارة أخرى، وخاصة فيما يتعلق ببعض الحدود المتشابكة والمتداخلة؛ إذ أننا سندعم الراي الذي يؤكد على أن للغة العربية نظام قياس خاص بها، وانها وان التقت مع قوانين المنطق الأرسطي فإن من المنطق الأرسطي ما لا يمُتْ للغة العربية بأي صلة[17].

منهج الدراسة:

ستقوم هذه الدراسة استنادا على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال مراجعة وتحليل مفهوم القياس كما جاء في المنطق الأرسطي، ومفهوم القياس في النحو العربي وتطبيقات كل منهما. كما سنتعرض لآراء المحدثين والقدامى في مدى تأثير القياس الأرسطي على نشأة النحو العربي. كما سيم إلقاء الضوء على مفهومي الاطراد والشذوذ وكيف أن ابن جني عالجهما بأن ربطهما بالقياس والسماع؛ لكونهما في مقدمة أدلة النحو المعتمدة. ومهما يكن فان منهج الدراسة يفرض علينا تتبع تعريفات مفهوم القياس من ناحية وتتبع ما جاء على القياس في النحو من تطبيقات وهو الأمر الذي سيمكننا من الحصول على رؤية واضحة في أثر القياس الأرسطي على نشأة أو حتى مدى إمكانية تطبيقه على قواعد النحو في اللغة العربية. ولذا فانا سنتطرق إلى مفهومي القياس والاستعمال ومحاولة الربط بينهما من جديد للتقريب ما بين النحويين والمنطقيين.

القياس

معنى القياس لغة: "تقدير شيء على مثال شيء آخر وتسويته به". يعرف ابن الأنباري القياس في لمع الأدلة بقوله: حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، أمّا الدكتور كمال جبري فيرى بأن القياس: هو حمل ما يجد من تعبير على ما اختزنته الذاكرة وحفظته ووعته من تعبيرات وأساليب كانت قد عُرفت أو سمعت[18]، فيما يرى الدكتور علي أبو المكارم[19] بأنّ للقياس مدلولين في اصطلاح نحاة العربية الأوّل يرتكز على مدى اطّراد الظاهرة في النصوص اللغوية مروية أو مسموعة، واعتبار ما يطرد من هذه الظواهر قواعد ينبغي الالتزام بها وتقويم ما يشذّ من نصوص اللغة عنها، أما المدلول الثاني للقياس فهو عملية شكلية يتم فيها إلحاق أمر بآخر لما بينهما من شبه أو علّة، فيعطى الملحق حكم ما ألحق به، ولهذه العملية أطرافاً أربعة: المقيس والمقيس عليه، والجامع بينهما، والعلة. كما يعرفه الرماني في كتابه الحدود

في النحو: القياس هو الجمع بين أول وثانٍ يقتضيه في صحة الأول الثاني، وفي فساد الثاني فساد الأول[20]. وقد عرف أرسطو القياس بأنه "الحوار الذي يفترض فيه أشياء محددة (القضايا) إذا صحت هذه القضايا لزم عنها قول آخر". وهكذا فان المنطق الأرسطي يتمثل في استنتاج شكلي (نتيجة) من مقدمتين (مقدمة كبرى وأخرى صغرى) مسلم بهما، مثل: اذا كان كل إنسان فانٍ (مقدمة كبرى)، وسقراط إنسان (مقدمة صغرى) فإن سقراط فانٍ (النتيجة). يقول الشريف الجرجاني: القياس المنطقي قول مؤلف من قضايا إذا سلمت لزم عنها لذاتها قول آخر، كقولنا: العالم متغير، وكل متغير حادث، فإنه قول مركب من قضيتين إذا سلمتا لزم عنهما لذاتهما: العالم حادث[21]. كما ينقسم القياس إلى قسمين هما: الاستثنائي والاقتراني. اما الاستثنائي فهو ما صرّح في مقدمتيه بالنتيجة أو بنقيضها. ومثاله: إن كان محمد عالماً فواجب احترامه - لكنه عالم. وأما الاقتراني فهو ما لم يصرّح في مقدمتيه بالنتيجة ولا بنقيضها وهو على قسمين: الاقتراني الحملي: وهو المؤلف من قضايا حملية فقط. مثال على ذلك، الحمامة طائر – وكل طائر حيوان، فالحمامة حيوان. اما القسم الثاني فهو الاقتراني الشرطي: وهو المؤلف من قضايا شرطية فقط أو قضايا حملية وشرطية، ومثاله، الاسم كلمة - والكلمة إما مبنية أو معربة، فالاسم إما مبني أو معرب.

وهنا لا بد من التعرض للاستقراء لما له علاقة وثيقة بالقياس. لقد عرف أرسطو الاستقراء بانه إقامة قضية عامة بالالتجاء إلى الأمثلة الجزئية او هو البرهنة على أن قضية ما صادقة كليا بإثبات أنها صادقة في كل حالة جزئية إثباتا تجريبيا. وهذا يعني استخلاص قاعدة عامة من أحكام جزئية،وهو بعكس الاستنباط أو القياس الذي معناه استخلاص الأحكام الجزئية من الأحكام الكلية،والاستقراء نوعان: تام وناقص. والاستقراء التام يقوم على استقراء لكل جزئيات موضوع البحث،ويتمثل بالانتقال الفكر من الحكم الجزئي على كل فرد من أفراد مجموعة معينة إلى حكم كلي يتناول كل أفراد هذه المجموعة.أما الاستقراء الناقص فهو غير يقيني يقوم على تفحص بعض الجزئيات فقط،ويتمثل بالانتقال من الحكم على بعض الجزئيات إلى حكم كلي يشتمل على هذه الجزئيات،أو الانتقال من معرفة جزئية إلى معرفة كلية. والاستقراء الناقص إما أن يكون معللا أو غير معلل والأول يقيني اكثر من الأخير[22].

وفي الوقت الذي يصلح فيه تطبيق هذه الأنماط من الأشكال الصورية للقياس في وسائل الإثبات بالبراهين العقلية فإننا نجدها مثارا للجدل في أن تصلح كمنهجٍ لعلم معين مثل النحو أو الفقه. والواقع ان تأثر النحاة بها لم يظهر بوضوح إلا في القرن الرابع الهجري. ورغم ذلك فقد كان اعتماده في التعريفات والحدود أكثر منه في القياس[23]. "ولهذا فقد ميز الغزالي بين ما اسماه القياس البياني والقياس المنطقي الأرسطي[24]" حيث ان القياس البياني لا يعني استخراج نتيجة تلزم ضرورة عن مقدمتين أو أكثر بل يعني إضافة أمر إلى أمر آخر (بنوع من المساواة).[25] وهكذا

فان القياس في العلوم البيانية الاستدلالية (النحو واللغة والبلاغة وعلم الكلام والمنطق) يقوم على المقايسة والمقارنة والمقاربة بين أصل وفرع، شاهد وغائب وليس على التأليف بينهما. فالقائس لا يبدي حكماً ولا يستخلص نتيجة من مقدمات بل تقتصر على تحصيل حكم الأصل في الفرع، وهذا يقوم على ظن القائس على أن علة الحكم هي ما اعتبره هو كذلك هذا في الفقه ونجده في القياس النحوي وكذلك في قياس المتكلمين لكنهم يسمونه (الاستدلال) بالشاهد على الغائب

ويمكن القول ان أول تسجيل في النصوص لنشأة القياس كانت في مدينة البصرة، حيث ان هناك إشارة على ذلك من قول أبي فَيْد مؤرخ السدوسي أنه لما قدم من البادية لم يكن له أي معرفة له بالقياس في العربية، وإنما كانت معرفته قريحته[26].

وتجدر الإشارة إلى أن المتكلمين والفقهاء يطلقون على القياس اصطلاح (الاعتبار)[27]. وكذلك الأمر بالنسبة لعلماء الطبيعيات كابن الهيثم وابن النفيس.[28] يقول الجابري: "الاستدلال، القياس، الاعتبار، النظر، كلها أسماء لعملية ذهنية تقوم على تقدير شيء ما على مثال شيء آخر يجمع بينهما".[29] ويقول: "الاستدلال في العلوم البيانية والاستدلالية واقع تحت وطأة إشكالية هي إشكالية تدبير الأحكام"[30]. ورغم ذلك فقد نسبوا إلى سيبويه تأثره بالمنطق الأرسطي لا الفقهي الإسلامي، وذلك انه تصرف بالألفاظ والمعاني تصرّفاً منطقياً. وكذلك الأمر بالنسبة لتقسيم الكلام على اسم وفعل وحرف، والجملة على الحسن والقبيح والجواز والوجوب والتناقض. وصنّف الكلام على: مستقيم حسن ومحال مستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب. ومن ذلك المقارنة بين المشتقات التي قال بها النحاة وبين مقولات أرسطو، وطابقوا بينهما[31].

ويرى بعض الدارسين أن "القياس الأصولي يختلف عن القياس النحوي، والمنطقي فالقياس الأصولي، وخصوصا قياس العلة، هدفه معرفة علة الحكم الواردة في النص (الأصل) وإضافة الحكم نفسه على الذي لا نصّ فيه (الفرع) وذلك بجامع العلة. ومن أمثلته: تحريم النبيذ لأنه مسكر ولان كل مسكر حرام"[32]. وهناك شبه بين القياس الأصولي وبين القياس النحوي لأن في كل منهما (حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه)، فالنحو قياس، وقد عُرّف بأنه: العلم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب. وقد شبه السيوطي وأبو البركات الأنباري[33] القياس النحوي بالقياس الأصولي بالمقارنة، حيث جعلا أركانه أربعة: أصل وفرع وحكم وعلة، ومثّلا برفع مالم يُسمّ فاعله قياساً على الفاعل لعلة جامعة هي الإسناد[34]. ولا بد من الإشارة هنا إلى إن بعض المعاصرين قد فرّقوا[35] بين القياس النحوي المعول عليه في بناء اللغة وارتقائها، وبين القياس الذي يراد به الاستدلال الذهني لاستنباط القواعد وتعليقها حيث بينوا ان في الغلو

بعداً عن خصائص اللغة وطبيعتها، لإن كثيرا من مسائل النحو لا تقاس بمقاييس عقلية كما تقاس مسائل المنطق وقضايا الفلسفة وعلم الكلام.

والواضح كما سنبين لاحقا أن النحو فيه قياس ولكن النحو ليس قياسا كله. وهذ ما أكد عليه الكسائي وتبعه أبو البركات الأنباري وأبو العلاء المعري وابن فارس وغيرهم الكثير. ومهما يكن فقد اشتهر في القياس وتطبيقاته مدرستان هما مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة. اقتصر البصريون على جواز القياس على المشهور الشائع ورفضوا القياس على القليل أو النادر بعكس الكوفيين الذين أجازوا القياس على القليل والنادر أو الشاهد أو الشاهدين[36]. وعلى الرغم من ذلك، فان الجدل على القياس في النحو يعود أساسا إلى أن السماع أو الاستعمال يخالف العقل والمنطق في كثير من الأحيان وهذا يعني أن الشذوذ قد يكون فصيحا لكنه ليس مطردا مع قواعد القياس النحوي وهو امر كارثي على نظام اللغة العربية. وقد قال ابن فارس: اجمع أهل العربية إلا من شذ منهم أن للغة العربية قياسا وان العرب تشتق كلامها من بعض[37] كما قال أبو العلاء المعري: قولوا العرب ما لا يقولون. أما الأهم فهو ما قاله ابن جني في هذا حيث قال: معاذ الله أن ندعي أن جميع اللغة تستدرك بالأدلة قياسا[38] حيث افرد بابا خاصا لهذا تحت عنوان الشاذ في القياس المطرد في الاستعمال حيث ساق شواهدا كثيرة كما سنرى في القسم التالي

الاستعمال والقياس

هذا القضية ولدت الجدل بين الكوفيين والبصريين. ومن الكوفيين بدأ الأخذ بالروايات الشاذة، والتباهي بالترخيصات، والتفاخر بالنوادر، وترك الأصل، والاعتماد على الفروع؛ ومن ذلك بدأ اختلاط المذاهب الذي عده البصريون اختلاطا للعلم، لأن مذاهب الكوفيين ليست عندهم من العلم الصحيح[39]! والواقع أن هذا ما كان وراء ظهور مصطلحا الاطراد والشذوذ.

يعدّ مبحث الاطراد والشذوذ من أهم المباحث المرتبطة بأدلّة النحو وأصوله؛ ولأهميتهما فانه لا بد من توضّيحهما. فالمطّرد: من الاطراد؛ وله في اللغة عدة معانٍ منها: التتابع والاستمرار[40]؛ إذ يقال: ((اطّرد الأمر أو الشيء: تَبعَ بعضه بعضا، وجرى...واطّرد الكلام: تَتَابَعَ، واطّرد الماء: تتابع سيلانه) [41]. و أما المراد به في أصول النحو؛ فهوما تتابع من الكلام وجرى على قواعد النحو والصرف. يقول ابن جني: فجعل أهل علم الإعراب ما استمر من الكلام في الإعراب، وغيره من مواضع الصناعة مطّردا.[42] وجعلوا ما فارق ما عليه بقية بابه وانفرد عن ذلك إلى غيره شاذا[43]. وهذان المصطلحان، الاطراد والشذوذ هما مصطلحان صناعيان ومن لوازم التقعيد. كما وقد يُفهم الاطراد على نحو (الاستقامة). وهكذا، فان الأمر في المطرد والشاذ لا يكون مبنيا على كثرة وجود أحدهما فقط؛ لأن الكلام قد يقل، ويكون مطّردا وقياسيا، وقد يكثر

الكلام ويكون شاذا لا يقاس عليه[44] وقد قال الشريف الجرجاني: ((الشاذ: ما يكون مخالفا للقياس من غير نظر إلى قلة وجوده وكثرته))[45]. وقد يكون ابن جني أوّل من برزوا في دراسة الاطّراد والشذوذ، دراسة مستفيضة متكررة ربطها في (الخصائص) ب السماع والقياس؛ لكونهما في مقدمة أدلة النحو المعتمدة. ولهذا فقد ذكر أكثر من مرةٍ أن الكلام المطرد في القياس والاستعمال جميعًا هو الغاية المطلوبة والمثابة المنوبة، وأن ذلك ما لا غايةَ وراءه ولا هدف بعده نحو منقاد اللغة من النصب بحروف النصب، والجر بحروف الجر والجزم بحروف الجزم وغير ذلك، مما هو فاشٍ في الاستعمال قوي في القياس.

وفي حديث ابن جني عن القياس والسماع والاطراد والشذوذ نجد انه يؤكد على قوانينَ تُعد من الثوابت في العربية. في مقدمة هذه القوانين: أن أقوى الكلام ما كان فاشيًا في الاستعمال قويًّا في القياس، وذلك نحو: قام زيد، وأكرمت عمرًا، ومررت بسعيد، أي: ما كان مراعيًا للقواعد المطردة المستنبطة من كلام العرب الفصحاء الموثوق بعربيتهم، وأن السماع والقياس إذا تعارضَا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه، أي: لأنه نص وأصل ولم تقسه في غيره، أي: في غير ما ورد من النص؛ لاقتضاء القياس المنع من ذلك، وأجزتَ الوارد لوروده مقتصرًا عليه دون قياس ما وراءه عليه لمخالفته القياس، أي: إذا كان قياس النحويين يؤدي إلى حكم من الأحكام يخالف الحكم الذي يؤدي إليه المسموع، فليس لك أن تحدث في المسموع تغييرًا، وإنما عليك أن تنطق به كما سُمع عن العرب ولا تقيسه في غيره؛ لأنه ليس بقياس، لكنه لا بد من قبوله؛ لأنك إنما تنطق بلغتهم وتحتذي في ذلك -أي: وتتبع في ذلك- أمثلتهم، ثم إنك من بعد لا تقيس عليه غيره، وهذا ما يعرف بأنه شاذ في القياس مطرد في الاستعمال كما سنبينه لاحقا،

ومن بحثه المستفيض توَصّل ابن جني إلى تقسيم السماع -من حيث حكم كلّ من المطّرد والشاذ- إلى أربعة أقسام. يقول ابن جني: اعلم من بعد هذا أن الكلام في الاطراد والشذوذ على أربعة أضرب [46]. ثمّ يبين حكم كلّ قسم من حيث الاحتجاج وعدمه: وهذه هي الأقسام الأربعة: الأول: مطرد في القياس والاستعمال جميعًا، وهذا هو غالب أساليب العربية، وقواعد النحو؛ كرفع الفاعل، ونصب المفعول، وجرّ الاسم إذا دخلت عليه حروف الجر، ونحو ذلك. وهذا النوع حجة بالإجماع؛ لأنه الغاية المطلوبة[47].

الثاني: ومطرد في القياس شاذ في الاستعمال؛ كالماضي من: يَذَرُ، ويَدَعُ[48]؛ ووجه اطراد هذين المثالين في القياس دون السماع: أن المعروف قياسا في أساليب العرب أن يكون لكلّ فعلٍ مضارعٍ فعلٌ ماضٍ، بيد أن العرب لم يستعملوا هذا القياس في بعض أفعال المضارع؛ نحو يَذَر، ويَدَع، فلم يستعملوا ماضيهما: وَذَرَ، ووَدَعَ استغناءً بـ((ترك))[49]؛ فكان ماضيهما -بذلك- مطّردا

في القياس على بابه، شاذا، أيْ: (قليلاً) في استعمال العرب[50]. وكذلك قولهم: مكان مُبْقِل، هذا هو القياس[51]، لكن العرب أكثروا استعمال باقل، فالأوّل مسموع على القلة[52].

ومما يَقْوى في القياس ويضعُف في الاستعمال استعمال مفعول عسى اسمًا صريحًا نحو قولك: عسى زيد قائمًا أو قيامًا هذا هو القياس غير أن السماع ورَد بحَظْرِه والاقتصار على ترك استعمال الاسم هاهنا وذلك قولهم: عسى زيد أن يقوم[53] و{عسى الله أن يأتي بالفتح}[54].

الثالث: مطرد في الاستعمال شاذ في القياس، وذلك نحو قوله تعالى: {اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشَّيْطَانُ فَأَنْسَاهُمْ ذِكْرَ اللَّهِ أُولئِكَ حِزْبُ الشَّيْطَانِ أَلَا إِنَّ حِزْبَ الشَّيْطَانِ هُمُ الْخَاسِرُونَ ﴿١٩سورة المجادلة﴾}. فالنص القرآني يقتضي إبقاء الواو في قوله: { اسْتَحْوَذَ } على حالها وهذا ليس بقياس؛ لأن القاعدة العامّة تقضي بأنْ تُبدل الواو ألفا؛ لأنّها ساكنة مفتوح ما قبلها، ونظيرها: استقام واستنار وغير ذلك. ومع قبوله بحاله كما ورد في النص الكريم لا تقِس عليه غيره، فلا تقل في استقام: استقوم، ولا في استباع: استبيع، بل تجيء بذلك على ما يقتضيه القياس، فتقلب كلًّا من الواو والياء ألفًا، وتقتصر في إبقاء المسموع عن العرب مخالفًا لذلك بحاله عن الوارد عنهم، المسموع منهم، فتكون بذلك جامعًا بين إعمال النص وإعمال القياس[55]. والثّابت عن العرب أنّهم قالوا: (استحوذ) وتركوا القياس. ومن ذلك أيضا قولهم: "استنوق البعير"[56] واستَتْيَسَتِ الشاةُ[57]. وهذا النّوع يُحفظ، ولا يقاس عليه: يُحفظ ويستعمل لأنّه الثّابت، ولا يقاس عليه لمخالفته القواعد العامّة.

الرابع: وشاذ في القياس والاستعمال جميعًا؛ كتَتْميم مفعول فيما عينه واو، نحو: ثوب مصُوون، ومسك مدووف، وفرس مقوود، ورجل معوود من مرضه .وحكى البغداديّون: فرس مَقْوُود ورجل معْوود من مَرَضه وكلُّ ذلك شاذٌ في القياس والاستعمال فلا يسوغ القياس عليه ولا ردُّ غيره إليه وهذه الأمثلة جميعها شاذة في القياس، والاستعمال[58]. ووجه شذوذها في الاستعمال؛ أنّ العرب لا يستخدمون الإتمامَ في الواوات؛ لثقلها، ومنها يفرُّون إلى الياء في العادة؛ فكرهوا اجتماعهما مع الضمة في مصوُون[59]. وأما وجه شذوذها في القياس فهو: أن القياس المطّرد في كلام العرب في صياغة اسم المفعول من الاسم الذي عينه واو أو ياء أن ((يأتي على وزن مفعول على قياس الصحيح، نحو: مَبْيُوع ومَقْوُول؛ فيعلّ حملا على فعله، فتنقل حركة العين إلى الساكن قبلُ؛ فيصير: مَبْيُوع ومَقُوْول؛ فيجتمع ساكنان (واو مفعول والعين)؛ فتحذف واو مفعول[60]، وهذا هو مذهب الخليل وسيبويه.[61] ومن هنا فقد ذهب ابن جني إلى عدم جواز القياس على هذا القسم؛ فلا يصح ردّ غيره إليه، وذهب إلى أن الأفضل ترك استعماله إلاّ على وجه الحكاية[62]. لكن ابن عصفور ت (663هـ) كان قد أجاز استعمال ما سمع عن العرب في ذلك[63].

المناقشة والنتائج

إن نظرة متفحصة لما تقدم تبين وجود علاقة بين القياس من جهة والاستعمال من جهة أخرى. كما تبين إن الجدل في أي قضية نحوية يكمن في البحث عن قاعدة لاستعمال لغوي ما أو لوجه نحوي ما، وان الأصوليين مصرون على الالتزام بالاستعمال بوجهيه مطردا أو شاذا في حين أن المتأثرين بالمنطق الأرسطي يحاولون الالتزام بقواعد تقوم على القياس لتحديد اللغة في قوالب أو قواعد نحوية وعدم اعتبار ما عداه وان ادعوا أحيانا غير ذلك. وهنا لا بد من الوقوف أولا على نشأة علم المنطق أو القياس تحديدا. فأرسطو (384 – 322 ق.م) الفيلسوف اليوناني عندما دون قواعد المنطق إنما دون قواعد الفكر أو العقل، رغم ما ورد فيها من جدل، عند كل الأمم وليس عند اليونان فحسب. وهذا ليس اختراع وإنما اكتشاف. وهو بذلك يكون قد شمل ما قاس عليه العرب عند حدوث أي قياس. أما الوقت الذي لم يحدث فيه قياس أو عندما نجد أمرا في اللغة لا يخضع للقياس كما فيما يسمى الشواذ فذلك لان طبيعة اللغة هكذا. ويجب أن لا يعني هذا أن طبيعة اللغة لا تخضع للقياس ولكن ذلك يعني ان ما قيس عليه ليس في حدودنا المعرفية لان اللغة أيضا لا بد تخضع لقوانين الفكر في الأصل. فمن الاحتمالات وراء الشذوذ عن القياس مثلا ان يكون الشخص قد أخطأ فعلا وحتى لو كان شاعرا فصيحا. أو ان الكلمة في الأصل أعجمية أو أن لها علاقة بالصوتيات أو أنها فعلا تخض لقاعدة تتفق مع مثيلاتها ولكن لا الفراهيد ولا سيبويه ولا من جاء بعدهما كان قادرا على اكتشاف العلة في أن تكون هكذا.

ولو انتبهنا أيضا لوجدنا أن ما يقوم به النحويون يقوم في الأساس على الاستقراء وليس الاستنباط أي من الخاص الى العام وليس العكس لأنه لا عام أصلا في اللغة طالما أننا سلمنا بأن لكل قاعدة شواذ. فالقياس الأرسطي لا يقبل هذا القاعدة لأنه يقوم على التسليم بجميع المقدمات ولزوم صحتها. ان هذا بحد ذاته كافي للرد على تأثر النحو بالمنطق الأرسطي. ولا بد من التنويه هنا إلى أن القياس المنطقي يختلف عن القياس الأصولي الذي يبنى على العلم بثبوت حال جزئي معين والاستدلال على وجوده في جزئي آخر بعد العلم بعلية الأمر المشترك مثل ذلك قولنا أن حكم التحريم في الخمر معلول بالإسكار لان كل مسكر حرام. فالمشكلة تكمن في الاستقراء وليس الاستنباط. وذلك لان الاصل يبدأ بالاستقراء إذ ان بداية اعمال القياس لا تاتي الا بعد الانتهاء من اعمال الاستقراء وحيث يبدا القياس ينتهي الاستقراء. وياتي السؤال هنا، أي استقراء؟ وعودة إلى الاستقراء فان الاستقراء، كما عرفه آرسطو يقوم على اقامة قضية عامة ليس عن طريق الاستنباط وانما بالالتجاء الى الامثلة الجزئية التي يكمن فيها صدق القضية العامة او البرهنة على ان قضية ما صادقة صدقا كليا باثبات انها صادقة في كل حالة جزئية اثباتا تجريبيا[64]. وهو اما ان يكون ناما أو ناقصا أو حدسيا أو جدليا[65]. وواقع اللغة العربية يقول بأن هناك استحالة منطقية فى إحصاء جميع اللغة وذلك لان الحكم في الاستقراء اليقيني أو التام يستند إلى علة مشتركة

قائمة في كل الجزئيات وبغض النظر عما اذا كان الاستقراء يقوم على الملاحظة والتجربة أو طريقة التلازم في الواقع أو في طريقة التلازم في التخلف أو طريقة التلازم في الوقوع والتخلف أو طريقة التلازم في التغير أو طريقة البواقي. ومن ناحية أخرى، لو نظرنا إلى جميع أشكال الاستقراء لوجدنا انه لا يمكن توظيف أي منها على اللغة كما في الظواهر الطبيعية مثلا. وسوف نركز هنا على جانب هام فيما يتعلق بالاستقراء وأشكال الاستقراء وكيف أنها مختلفة، أن لم تكن لا تمت بصلة في وظيفتها في القياس عما يمكن أن تكون وظيفتها في اللغة. وسوف نستعرض هنا جميع أشكال الاستقراء آنفة الذكر. فالتلازم في الواقع يقول أن الحرارة هي سبب الغليان. والتلازم بالتخلف يقول انعدام وجود الهواء هو السبب في عدم سماع الأصوات. والتلازم في الوقوع والتخلف يقول عدم وجود النار انعدم الحرق. والتلازم في التغير يعني أن كل تغير يطرأ على العلة لابد أن يطرأ بالمقابل بتغير على المعلول. أما طريقة البواقي فتعني أن العلة لشيء ما لا تكون في الوقت نفسه علة لشيء أخر مغاير للشيء الأول. هذا جيد ويمكن القياس في القضايا الطبيعية. ولكن سنبين كيف أن الاستقراء اللآرسطي لا يمكن تطبيقه على اللغة. فلو أخذنا حالة النصب مثلا لوجدنا انه ليس من الممكن تطبيق أي من هذه القواعد عليها. والسبب بسيط وهو أن المعلول في اللغة قد يحتمل أكثر من علة كوجود أكثر من علة للنصب كما أن العلة قد تحتمل أكثر من معلول كأن تكون أداة سببا في النصب تارة والرفع تارة أخرى باختلاف معانيها. ولكن كيف يمكن استثناء تأثير القياس والاستقراء الآرسطي على نشأة النحو العربي. ان الأمر بسيط، وخاصة اذا سلمنا بأن العقل الإنساني عامة يتردد بينهما في عملية طلب المعرفة وتلقائيا سواء انتبهنا الى ذلك ام لم ننتبه، ويجب الإقرار بأنهما متلازمان لا يمكن الفصل بينهما أو إهمال أحدهما وان العلاقة بين الإستدلال القياسي والاستقرائي علاقة تكامل وتواصل وظيفي ومنهجي ولا يمكن الفصل بين وحداته أو تجزيئه. وبناء على ذلك فان القياس أيما وجد في اللغة إنما هو وليدها ووليد لسانها وانه ليس نوع القياس الذي دونه ارسطو وإلا فانه ليس من المعقول ان يكون هذا الكم الهائل في اللغة الذي لا يتبع قاعد ما أو يشذ عن القواعد العامة والذي أسموه بالشواذ. ومن يقبل هذا فقط يكون من المؤيدين لتأثر نشأة نحو اللغة العربي بالمنطق الأرسطي أو القياس الأرسطي على وجه التحديد.

الهوامش

1 سورة البقرة، الآية 45.
2 سورة التوبة، الآية 62.
3 المقتضب 2/ 193، 244، 255، معاني القرآن 1/ 81، 2/ 127.
4 نظرية التخيل بين أرسطو وعبد القادر الجرجاني م1 ع1 ص 91.
5 خواطر حول علاقة النحو العربي بالمنطق واللغة. ع 10. ص 21.
6 النحو العربي ومنطق أرسطو ص 72-77.
7 منطق أرسطو والنحو العربي ص341.
8 مناهج التجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب 115.
9 مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو»: ص127.
10 من أسرار اللغة مكتبة الأنجلو المصرية ص 119.
11 المناظرة بين المنطق الفلسفي والنحو العربي في عصور الخلفاء مجلة تاريخ العلوم العربية م1 ع2.
12 منطق أرسطو والنحو العربي ص341.
13 المناظرة بين المنطق الفلسفي والنحو العربي في عصور الخلفاء م1 ع2.
14 النحو العربي ومنطق أرسطو ص 72 و 86.
15 خواطر حول علاقة النحو العربي بالمنطق واللغة. العدد رقم 10، 1 يناير 1973.
16 من قراءة في كتب المنطق للفارابي. ص28 -34.
17 "العلاقة بين اللغة والمنطق عند الفارابي" ص 72.
18 المفصل: 257.
19 الدكتور علي أبو المكارم (27).
20 الرماني، الحدود في النحو. ص 38.
21 الشريف الجرجاني. كتاب التعريفات ص256
22،مدخل الى علم المنطق، ص197.
23 تاريخ النحو العربي، 29.
24 المستصفى 23.
25 بنية العقل العربي 138.
26 المفصل: 258.
27 المعتمد 1/ 338.

28 -بنية العقل العربي 244.
29 بنية العقل العربي 144.
30 المصدر نفسه 170.
31 المصدر نفسه 45- 50.
32 تاريخ النحو العربي بين المشرق والمغرب 29.
33 لمع الأدلة 95.
34 تاريخ النحو العربي 29 – 30.
35 القياس وصيغ المبالغة توطئة في القياس، ص11.
36 القياس وأثره في إثراء القواعد النحوية وموقف البصريين والكوفيين منه 125.
37 المعجم المفصل في فقه اللغة 36.
38 الخصائص 44/2.
39 تاريخ آداب العرب 410/1.
40 الخصائص 96/1.
41 اللسان.
42 الخصائص: 97./1.
43 نفس المرجع 97/1.
44 نفس المرجع 115/1.
45 التعريفات: 124.
46 الخصائص: 97/1.
47 والمزهر: 181/1.
48 الخصائص: 97/1.
49 الأصول 57/1.
50 فتح القدير 611/5
51 الخصائص: 97/1.
52 المزهر 181/1.
53 والمزهر: 181.
54 المائدة: 52.
55 الممتع لابن عصفور 479/2-483.
56 يقال لمن يكون في حديثٍ ثمّ يَخلِطُه بغيره وينتقل إلي." : استنوق الجمل أي: صار ناقة.

57 الخصائص: 98/1.
58 الخصائص: 98/1.
59 الكتاب: 349/4،
60 الكتاب 348/4.
61 الممتع 454/2.
62 الخصائص 99/1.
63 الممتع: 461/2.
64 منطق ارسطو 713/3 نقلا عن مدخل الى علم المنطق 238.
65 محمود زيدان (35-51).

المراجع

القرآن الكريم

الانباري، ابو البركات (1971). **لمع الأدلة في أصول النحو**، تح: سعيد الافغاني، دار الفكر، بيروت.

اندرس، جيرهارد (1972). المناظرة بين المنطق الفلسفي والنحو العربي في عصور الخلفاء، **مجلة تاريخ العلوم العربية**، م1 ع2.

أنيس، إبراهيم (1994). **من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية ط7.

أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، الملقب سيبويه (المتوفى: 180هـ) (د.ت). **الكتاب**، المحقق: عبد السلام محمد هارون الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة.

بطاهر، بن عيسى (2004). نظرية التخيل بين أرسطو وعبد القادر الجرجاني، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، م1 ع1 ص 91.

الجابرى، محمد عابد (2009). **بنية العقل العربي**. بيت النهضة، بيروت.

ابن جني (1985). **الخصائص**، تح: محمند علي النجار، دار الشؤون الثقافية، بغداد.

الحاج سالح، عبد الرحمن (1969). النحو العربي ومنطق أرسطو، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الجزائر، ع 6 ج 1 ص 7277.

الحاج محمود، كمال جبري أمين (1982). **المفصل في صناعة الإعراب للزمخشري (من مقدمة دراسة حول التحقيق)**، جامعة السوربون باريس 3.

الحَضْرَمي الإشبيلي، علي بن مؤمن بن محمد، أبو الحسن المعروف بابن عصفور (المتوفى: 669هـ) (د.ت). **الممتع الكبير في التصريف**، الناشر: مكتبة لبنان.

الخولي، أمين (1991). **مناهج التجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب**، دار المعرفة.

دفع الله، هيفاء عبد الرحمن عبد القادر (2014). **القياس وأثره في إثراء القواعد النحوية وموقف البصريين والكوفيين منه (دراسة نحوية صرفية)**. جامعة الجزيرة السودان، رسالة ماجستير.

الرافعي، مصطفى صادق (1997). **تاريخ آداب العرب** (ط. الإيمان)، غير مفهرس، الناشر: مكتبة الإيمان.

الرماني، علي بن عيسى (1989). **الحدود في النحو**، تحقيق د مصطفى الجواد.

ابو ريان، محمد علي، وعبد المعطي، محمد علي (د.ت). **المنطق الصوري ومشكلاته**.

الزعبلاوي، صلاح الدين (1983) القياس وصيغ المبالغة توطئة في القياس، **مجلة التراث العربي**، ع 11، س3، ص11.

زيدان، محمود (1999). **الاستقراء والمنهج العلمي**. دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

السامرائي، إبراهيم (1975). **من قراءة في كتب المنطق للفارابي**. المورد. مج4، ع3.

السايح، أحمد عبد الرحيم (1981). **العلاقة بين اللغة والمنطق عند الفارابي**، الباحث عدد 16، بيروت، مارس – أبريل.

ابن سراج (1985). **الأصول في النحو**، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.

السيوطي، جلال الدين (1978). **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تح: محمد جاد المولى وآخرون، المكتبة العصرية، بيروت.

السيوطي، جلال الدين (1988). **الاقتراح في علم أصول النحو**، تح: د. احمد الحمصي ود. محمد احمد قاسم، ط1، جروس برس.

الشريف الجرجاني، محمد بن علي (د.ت). **كتاب التعريفات**، دار الكتب العلمية، ط3.

الغزالي، ابو حامد (د.ت). **المستصفى من علم الأصول**، ط1، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت.

الفراء، ابو زكريا (د.ت). **معاني القرآن**، تح: محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف والنشر.

فضل الله، مهدي (د.ت). **مدخل الى علم المنطق**.

المبرد، ابو العباس (د.ت). **المقتضب**، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.

المختار، محمد ولد اباه (2001). **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب**، ط1، دار التقريب، بيروت.

المخزومي، مهدي (1955). **مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو**، (أطروحة دكتوراه)، ط2، مطبعة البابي، بغداد.

مدكور، إبراهيم (1952). منطق أرسطو والنحو العربي، **مجلة مجمع اللغة العربية**، القاهرة.

معن، مشتاق عباس (1422هـ/2001م). **المعجم المفصل في فقه اللغة**، دار الكتب العلمية.

أبو المكارم، علي (2007). **أصول التفكير النحوي**. مصر: دار غريب.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ) (د.ت). **لسان العرب**، دار صادر، بيروت.

المهيري، عبد القادر (1973). خواطر حول علاقة النحو العربي بالمنطق واللغة. **حوليات الجامعة التونسية**، تونس. المجلد/العدد: ع 10. ص 21.

ابن يعيش (د.ت). **شرح المفصل**، (643هـ)، مطبعة عالم الكتب.

اليمني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني (المتوفى: 1250هـ) (د.ت). **فتح القدير**، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب دمشق.

صلاحية القاضي الإداري في إعادة تكييف طلبات المدعي

علي خطار شطناوي*

The Power of the Administrative Judge to Readjust the Plaintiff's Requests

Ali Kh. Shatnawi, *Professor of Public Law, Department of Regulations, College of Sharia and Islamic Studies, Qassim University, Saudi Arabia.*

المقدمة:

من المسلم أن الألفاظ قد وضعت بين الناس لتداول الأفكار وتبادلها بينهم، فقد وضعت بينهم تعريفاً ودلالة على ما في نفوسهم، فإذا أراد أحد الأفراد من فرد أخر شيئاً عرفه بمراده وما يكمن في نفسه بلفظه واحدة أو بمجموعة ألفاظ مركبة متناغمة تعكس ما يكمن في نفس القائل حقاً وصدقاً.

فالألفاظ هي قوالب للمعاني، ووسيلة للتعبير عنها، وطريق للإفصاح عن القصد، والمعني هو المقصود الحقيقي، فالعبرة بالمقصود بوسيلته الدالة عليه والكاشفة عنه.

ويضاف إلى ذلك أن الأصل أن يجتمع القصد واللفظ معاً؛ وبذا لا مشكلة في تحديد مراد القائل والعمل به، ولكن الإشكالية تثور عندما يتعذر الجمع بين الألفاظ والمعاني بحيث تكون الألفاظ متضمنة لمعنى معين، والمعاني تفيد شيئاً أخر، أو أن يقصد القائل شيئاً ويتلفظ بغيره؛ وبذا لا مناص أن يصار إلى المعاني لا للألفاظ، وذلك لأن المقاصد والنيات هي أساس الأعمال والتصرفات القانونية، وعليها تترتب أحكامها ونتائجها وأثارها القانونية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

* أستاذ القانون العام، قسم الأنظمة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، السعودية.

فإذا كان الخصوم في المنازعات الإدارية يحددون طلباتهم بكل حرية، فإن المشاهد يلاحظ أنهم قد يخطؤون في تحديدها، وبيان ماهيتها بدقة سواء أكان خطأهم نابع عن جهل بالقواعد القانونية الموضوعية أو الإجرائية أم نابعاً عن قصد الالتفات على تلك القواعد والتحايل عليها، خصوصاً تلك القواعد التي تحدد مواعيد تقديم الدعاوي الإدارية.... لهذا لا يقبل ولا يعقل أن يترك هذا الجهل بالقواعد الإجرائية أو التحايل عليها أو التلاعب بها أن يمر دون ضبط قضائي يكفل إعادتها إلى المسار القانوني السليم؛ وبذا يتمتع القاضي الإداري بصلاحية إعادة تكييف طلبات المدعي وإضفاء التكييف القانوني السليم عليها، ورد المدعي إلى جادة القانون الإجرائي الذي يستهدف حسن التنظيم القضائي في الدولة. فإذا تبين للقضاء الإداري من سياق الكلام ودلائل الأحوال أن قصد المدعي أمراً أخر بخلاف ظاهر الكلام، فإن المعتبر والذي يعتمد عليه ويعتد به هو مقصده الحقيقي، وعلى القاضي أن يتصرف في الدعوى الإدارية وفق المعنى المقصود ولا يلتزم بظاهر الألفاظ؛ إذا المعتبر قانوناً هنا هو القصد والغاية.

ولا تعدو أن تكون صلاحية القاضي الإدارية تقديرية أو مقيدة، فيتمتع بصلاحية تقديرية إذا لم تلزمه القاعدة القانونية بقيود وضوابط تحد من صلاحيته أو تقيد حريته في اختيار وسيلة التصرف والتقدير، وتكون صلاحيته مقيدة إذا ألزمته القاعدة القانونية بالتصرف على نحو معين إذا توافرت شروط معين حددت صراحة أو حدثت وقائع محددة سلفاً، وبذا يجد القاضي نفسه ملزماً باتخاذ القرار الذي حدد وبينه النص القانوني إذا توافرت تلك الشروط اللازمة لإصداره، أو حدثت الوقائع التي تبرر إصداره.

ولا شك أن منح القضاء الإداري صلاحية تقديرية أو مقيدة يستهدف في المقام الأول تحقيق حسن سير مرفق العدالة الإدارية، وتحقيق سيادة القانون وفرضه على المتقاضين كافة أشخاصاً عاديين وإدارة عامة. فالعدالة الإدارية لن تتحقق، واحترام مبدأ المشروعية لن يضمن إلا بالقضاء العادل والمستقل والمتحرر من القيود والضوابط النظامية التي تكبل يديه، وتجعله عاجزاً عن تحقيق ما نرجوه منه، فهو الملاذ الأخير للذود عن حقوق الأفراد وحرياتهم. لهذا نجد القضاء لإداري يتمتع بصلاحية تقديرية واسعة في مجالات عدة، ومحاور متعددة أثناء نظره للمنازعات الإدارية ابتداء من تقديم الدعوى وحتى الفصل فيها. لهذا استقر القضاء الإداري على أن للقضاء دور إيجابي في توجيه الدعوى الإدارية، وإعانة المدعي ومساعدته على إثبات صحة دعواه. فالإدارة هي حفيظة المستندات الإدارية، ومن ثم على المحكمة الإدارية أن تطلب منها جميع المستندات التي يدعيها الأفراد في مواجهتها، حيث يتعذر على الأفراد -بحكم الواقع -استحصال بعض المحررات الرسمية، وبما أن للدعوى الإدارية خصوصيتها في طلب البينة من الجهة المدعي عليها، فإن امتناعها في مثل هذه الحالة يُعد بمثابة النكول الموجب للحكم عليها.

ونعتقد أن بحث هذا الموضوع يقتضي تناوله في أربعة مباحث:

المبحث الأول: ماهية طلبات المدعي.

المبحث الثاني: الشروط الواجب توافرها في طلبات المدعي.

المبحث الثالث: الأساس القانوني لصلاحية القاضي في إعادة تكييف طلبات المدعي.

المبحث الرابع: آثار إعادة تكييف طلبات المدعي.

المبحث الأول: ماهية طلبات المدعي

يعرف الطلب في اللغة: بأنه مُحاولةُ وِجُدان الشَّيء وأَخْذِه. والطَّلَبةُ: ما كانَ لك عِندُ أخرمن حق تطالبه به. والمطالبة: أن تطالب إنساناً بحق لك عنده، ولا تزال تتقاضاها وتطالبه بذلك[1]. وبقال عنه أيضاً: بأنه حاصل ما يتقدم به الخصم إلى المحكمة مُلْتَمِسًا الحكم به في الدعوى[2].

يعرف الطلب من الناحية الاصطلاحية: بأنه الأمر الذي يعرضه شخص أمام محكمة ويدعى حقاً فيه ويطلب أن تحكم له به في مواجهة خصمه[3].

طلبات المدعي:

تصنف طلبات المدعي إلى طلبات أصلية وطلبات إضافية. فالطلبات الأصلية هي تلك الطلبات التي يوردها المدعي في صحيفة دعواه الأولى، وتفتتح بها الخصومة الإدارية.

أولاً: الطلبات الأصلية:

يقصد بالطلب الأصلي الطلب الذي تفتتح به الخصومة وهو ما يعرضه المدعي على المحكمة في صحيفة دعواه[4].

وتعرف الطلبات الأصلية بأنها الطلبات التي بموجبها تفتتح الدعوى الجديدة، أي تنشأ بها خصومة لم تكن موجودة من قبل[5]. كما عرفت بأنها الطلبات التي يطلب المدعي من القضاء بها[6]. ويعرف الطلب بأنه ادعاء المدعي بحق له لدى المدعي عليه بقصد استصدار حكم قضائي يلزم الأخير بأدائه والطلبات بهذه المثابة تمثل الركن التي تنعقد به الخصومة حيث لا تقبل صحيفة دعوى بلا طلبات[7].

وعليه نرى بأن الطلبات الأصلية هي ما يلتمس المدعي من القضاء الحكم به بمواجهة المدعي عليه، هكذا يلتمس من خلال الطلبات التي يضمنها صحيفة دعواه ما يريد من المحكمة القضاء به، فهي تجسيد للغاية التي يستهدف تحقيقها من رفع الدعوى القضائية. فالطلبات الأصلية هي الطلبات التي يُوردها المدعي في صلب عريضة دعواه مدعماً إياها بما يريد من

أسانيد قانونية وقد يقرن المدعي طلبه الأصلي بطلب احتياطي يمثل الحد الأدنى لما يبتغي المدعي الحصول عليه، تحوطاً منه لاحتمال رفض المحكمة لطلبه الأصلي[8].

وتمتاز الأصلية بأنها طلبات أولية تتضمنها صحيفة الدعوى الذي تقدم بها المدعي، وافتتح بمقتضاها الخصومة القضائية.[9] فالطلبات الأصلية هي الطلبات التي افتتح بمقتضاها المدعي إجراءات الخصومة القضائية ووضع بمقتضاها إدعاءاته براءته تحت نظر القضاء وسلطته[10]. لهذا تمتاز هذه الطلبات بأنها مقدمة من المدعي وضمنها صحيفة دعواه، وبكونها أولية. كما تتجسد فيها ما يود المدعي الوصول إليه من تقديم الدعوى، أي استصدار حكم قضائي يستجيب للطلبات التي يراها محقة وعادلة، وبذلك تكتسي هذه الطلبات غائياً.

ولا شك أن تقديم صحيفة الدعوى بما تتضمنه من طلبات أولية إجراء ضروري لرفع الدعوى قانوناً، وبذا لا يمكننا القول بأن الدعوى قدمت إلى القضاء إلا إذا قيدت بالسجل القضائي[11]. كما أن تقديمها يؤدي إلى انقطاع ميعاد تقديم الدعوى حتى لو قدمت إلى محكمة غير مختصة[12].

ويضاف إلى ذلك أن تقديم الدعوى إلى القضاء يلزم المحكمة المختصة أن تنظر في النزاع وتفصل فيه، فامتناعها عن الفصل فيه يُعدّ إنكاراً للعدالة تعاقب عليه القوانين الجزائية. فإذا جرم المنظم استيفاء الحق بالذات واعتبره جريمة جنائية يعاقب عليها قانون العقوبات تعين على الدولة كفالة حق التقاضي، وتجريم امتناع القضاة عن الفصل في المنازعات القضائية، وهو ما يفعله المنظم عادة تحت تسمية جريمة إنكار العدالة.

ومما لا شك فيه أن الطلبات الأصلية هي المحدد لنطاق الخصومة القضائية؛ وبذا يُلزم القاضي بهذه الطلبات فلا يملك إهمالها وتجاهلها، ولا يملك القضاء أيضاً أن يحكم بأكثر مما يطلبه الخصوم. لهذا يقول ديوان المظالم عن هذه القاعدة: (وكان من الأصول المقررة في التقاضي أنه لا يجوز القضاء بأكثر مما يطلبه الخصوم[13]، ولكن هذا التحديد لنطاق الخصومة ليس نهائياً، وبذا لا يحرم المدعي من فرصة تصحيح طلباته بما يتفق مع مستنداته ووسائل إثباته وتعديلها مما يتفق مع ما أسفرت عنه الخصومة القضائية أو ما آلت إليه العلاقة القانونية التي تستند إليها الدعوى.[14] لذا قيل وبحق أن العبرة بالطلبات الختامية، ولا عبرة بالطلبات التي تضمنتها صحيفة الدعوى طالماً أن المدعي لم يحل في مذكرته الختامية إليها، وحيث إن من المستقر عليه المدعي هو الذي يحدد نطاق دعواه وطلباته أمام القضاء[15].

ومما لا شك فيه إن طلبات المدعي الأصلية في المنازعات الإدارية متعددة ومتنوعة، لكنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصلاحية التي يتمتع بها القاضي في المنازعة الإدارية. وعليه تتمثل طلبات المدعي في المنازعات الإدارية بالآتي:

- منازعات الإلغاء:

تتمثل طلبات المدعي في منازعات الإلغاء بإلغاء القرار الطعين كلياً، وهذا هو الغالب الأعم، يقول الديوان:(حيث إن المدعي يهدف من دعواه الماثلة إلى إلغاء القرار الإداري الصادر من مدير عام شؤون الموظفين بوزارة التربية والتعليم رقم (8/1823) وتاريخ 1425/5/25هـ المتضمن نقله من وظيفة معلم بالمستوى الرابع إلى وظيفة كاتب الخامسة_____).[16] كما قد تتمثل طلبات المدعي في إلغاء القرار الطعين جزئياً، يقول الديوان: (مما يجعل القرار مشوباً بأكثر من عيب من عيوب القرارات الإدارية التي إذا توافر واحد منها كاف لصحة الطعن المقدم ضده، لذلك حكمت الدائرة بالتالي: الإلغاء الجزئي لقرار مساعد مدير عام الإدارة العامة للشؤون الإدارية بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني رقم (____) بتار (_____) وذلك فيما تضمنه من نقل المدعيين (____) و(___) من الكلية التقنية بأبها إلى معهد التدريب المهني بأبها[17].

فإذا كانت صلاحية القاضي في منازعات الإلغاء تقتصر على إلغاء القرار الطعين كلياً أو جزئياً؛ إذ يقول الديوان: (وليس لديوان المظالم بهيئة قضاء الإداري إن يحل نفسه فيما هو منوط بها بحكم وظيفتها الإدارية وخاضع لتقديرها فيستأنف النظر بالموازنة والترجيح فيما قام لديها من اعتبارات قدرت مقتضاها إلفات نظر الموظف لديها. والقول بغير ذلك من شأنه أن يغل يد الإدارة عن مباشرة حقها في الرقابة والتوجيه والإشراف على موظفيها مما يضر أبلغ الضرر بمصلحة المرفق التي هي جزء من المصلحة العامة ___ وترتيباً على كل ما تقدم يكون طلب المدعي أن يقضى له ديوان المظالم بإلغاء لفت النظر الموجه إليه بمقتضى خطاب سعادة وكيل وزارة المواصلات سالف الذكر __غير قائم على أساس سليم من النظام متعين الرفض)، فإن الديوان قد تجاوز هذه الصلاحية القضائية في الطعون المقدمة للطعن بقرارات سلبية؛ إذ نجد منطوق الأحكام القضائية الصادرة تتضمن أوامر إلى الإدارة المدعى عليه للقيام بعمل.

ومن أمثلة تلك الأحكام: (لذلك حكمت الدائرة بإلزام أمانة المدينة المنورة بإعطاء _____إخلاء طرف من الوظيفة التي كان يشغلها لديها والرفع بذلك إلى مصلحة معاشات التقاعد مع حسم المبالغ المستحقة لها عن الشهرين المدفوعة له بعد الفصل في مستحقاته)[18]، (حكمت الدائرة بإلزام الجهة المدعى عليها بلدية محافظة ___ بتسليم القطع السكنية المخصصة للمدعيين أصالة ووكالة ___ رقم (31/26/25) من المخطط رقم (1417/146)؛ وذلك لما هو مبين بالأسباب[19])، (حكمت الدائرة: أولاً: إلزام أمانة الجوف بتسليم المدعي /____ كامل أرضه في موقعها الصحيح، طبقاً لما صدرت به صحة الاستحكام رقم (1/86) وتاريخ 140/4/20[20])، (حكمت الدائرة: بإلزام المدعي عليها بلدية محافظة الحناكية بتجديد رخصة الورشة العائدة للمدعي)[21]، (وتأسيساً على ذلك فإنه كان من الواجب على المدعى عليها إحالة موضوع المدعي

إلى اللجنة الفرعية بإدارة الأحوال المدنية بمنطقة _____ دون شروط مما يتعين على الدائرة إلزام المدعى عليها بإحالة موضوعه إلى اللجنة الفرعية المشار إليها ____، ولذلك كله حكمت الدائرة بإلزام إدارة الأحوال المدنية بمنطقة ـــ إحالة تظلم المدعي ـــــــــ إلى اللجنة الفرعية بإدارة الأحوال المدنية لما هو موضوع من أسباب)[22]، (وتأسيساً على ما سبق فإن امتناع المدعي عليها ـــــــــ استناداً إلى الأوامر الملكية يُعدّ قراراً سلبياً خاطئاً وتفسيراً للأمر الملكي في غير محله الأمر الذي تغدو معه الدائرة إلى القضاء بإلزام المدعي عليها استكمال الإجراءات النظامية ._____ ولكل ما تقدم حكمت الدائرة بإلزام المدعي عليها باستكمال الإجراءات النظامية.... لما هو موضوع بالأسباب[23].

وننوه إلى حقيقة أساسية أن أحكام ديوان المظالم ليست جميعاً تنطوي على خروج القضاء الإداري على صلاحيته في منازعات إلغاء القرارات السلبية، بل اكتفت بعض الأحكام في منطوقها على القرار السلبي، ومن أمثلتها: (وبناء عليه فإن امتناع المدعي عليها عن إحالة شكوى المدعي إلى الهيئة الصحية الشرعية أضحى معيباً مستوجب الإلغاء وعلى المدعى عليها أن تحيل شكوى المدعي إلى الهيئة الصحية الشرعية بنظرها وفق النظام وهو ما تقتضي وبناء على ذلك حكمت الدائرة (بإلغاء) قرار المديرية العامة للشؤون الصحية بمنطقة ـــــــــ المتضمن عدم إحالة ـــــــ إلى الهيئة الصحية الشرعية)[24]، (وترتيباً على ما سبق فإن قرار المدعي عليها المتضمن امتناعها عن استكمال إجراءات إيصال التيار لعقار المدعي غير قائم على سند ثابت وسبب صحيح مما يجعله حرياً بالإلغاء ولكل ما تقدم حكمت الدائرة بـ:(إلغاء القرار أمانة محافظة ـــــــــــ السلبي المتضمن امتناعها عن استكمال إجراءات إيصال التيار الكهربائي لعقار.....)[25].

- منازعات القضاء الكامل:

تتعدد وتتنوع منازعات القضاء الكامل، فيندرج ضمن هذه الطائفة من المنازعات، منازعات التعويض، ومنازعات العقود الإدارية، ومنازعات الموظفين ذات الصبغة المالية، وبذا تتعدد وتنوع طلبات المدعي في هذه المنازعات.

تتمثل طلبات المدعي في منازعات التعويض في طلب الحكم له بمبلغ مالي معين يجبر الأضرار المادية والمعنوية التي لحقت جراء عمل إداري سواء أكان قراراً إدارياً أم عملية مادية، يقول الديوان: (وأما عن الطلب الثاني للمدعي وهو التعويض عن الأضرار التي أصابته بسبب امتناع المدعي عليها من نقله، وحيث يشترط لاستحقاق التعويض توافر أركان المسؤولية التقصيرية وهي الخطأ والضرر والعلاقة السببية بينهما، وحيث أنه تبين فيما سبق أن امتناع المدعي عليها من نقل المدعي لم يقع خطأ منها، فبذلك يكون الركن الأول من تلك الأركان قد تخلف من جانب المدعي عليها، وتنتهي الدائرة بذلك يكون الركن الأول من تلك الأركان قد تخلف

من جانب المدعي عليها)[26]. كما قد يكون طلب التعويض عن عملية مادية: (وعن الموضوع: فإن الثابت من التقرير الذي أعدته ـــــــــــــ التي باشرت الحادث أنه بتاريخ 1419/9/2هـ وقع الحادث في قرية السديرية باتجاه ينبع، وقد وقعت مسؤولية الحادث بنسبة 75% على الشخص الذي وضع أكوام الإسفلت على الطريق، ولما كان الثابت أن الذي قام بتنفيذ المشروع الإصلاحات ووضع أكوام الإسفلت على الطريق هي أمانة منطقة المدينة المنورة، ولما كان الثابت أن الطريق لم يكن مغلقاً ولم تقم المدعى عليها بوضع أي وسيلة من وسائل السلامة أو وضع لوحات تحذيرية تدل على وجود منطقة عمل أو طريق تحت الإنشاء أو وضع علامات تنبه السائق لتهدئه السرعة ـــــــ فلذلك كله حكمت الدائرة: بإلزام المدعي عليها أمانة منطقة المدينة المنورة بأن تدفع للمدعي مبلغاً وقدره (5.408.25) خمسة آلاف وأربعمائة وثمانية ريالات وخمس وعشرون هللة، تعويضاً له عما لحق بسيارته من أضرار لما هو موضح بالأسباب[27].

وتتمثل طلبات المدعيين في منازعات العقود الإدارية بتعويض الأضرار التي لحقت بالمتعاقد جراء عمل من أعمال الإدارة المتعاقدة، فالمسؤولية تقوم على ثلاثة أركان هي الخطأ والضرر وعلاقة السببية بينهما، يقول ديوان المظالم: (ولا شبهة في أن طلب المدعي يجد سببه في أحكام المسؤولية التعاقدية ومقتضاها أنه إذا أخل المتعاقدين بتنفيذ التزاماته المترتبة على العقد كان مسؤولاً عما ينتجه هذا الإخلال من أضرار تلحق بالمتعاقد الأخر، إذ المسؤولية العقدية هي جزاء العقد ومن هنا كانت أركان تلك المسؤولية من خطأ وضرر وعلاقة السببية ما بين الخطأ والضرر. والخطأ في المسؤولية العقدية الموجبة للتعويض مع توافر باقي شروطها من ضرر وعلاقة سببية هو إخلال المتعاقد بأحد الالتزامات التي يولدها العقد من جانبه إخلالاً من شأنه أن يسبب ضرراً للمتعاقد الأخر. فإذا لم يحدث خطأ من أحد المتعاقدين أو لم يحدث ضرر بالمتعاقد الآخر انتفت المسؤولية العقدية الموجبة للتعويض)[28].

وتتمثل طلبات المدعي في هذه الطائفة من المنازعات الإدارية في مطالبة الإدارة بتعويض الأضرار التي لحقت بالمتعاقد جراء خطئها العقدي المتمثل في إخلالها بأحد التزاماتها العقدية. فيقول ديوان المظالم: (أن اللجنة الموكول إليها النظر في القضية قدرت التعويض على أساس أن المؤسسة تستحق مائة ريال عن كل متر مسطح كتعويض لها من خطأ الإدارة في عدم تسليمها الموقع مباشرةً بعد إبرام العقد بينهما دون أن تبين في أسباب تقريرها الأعباء التي تحملها المقاول أثناء فترة تأخير تسليم الموقع مما يفضي إلى مطالبة المقاول بتقديم بيان مفصل مدعم بالمستندات لما لحقه من أضرار أثناء فترة التأخير وعلى هدى هذا البيان يمكن النظر في التعويض المستحق)[29]. وكذلك طلب فسخ العقد الإداري لإخلال الإدارة بأحد التزاماتها العقدية: (حيث أن المدعي وكالة يطلب فسخ العقود المبرمة بينه وبين الجهة المدعى عليها المتعلقة بإنشاء ثلاثة مدارس ـــــــــــــ وبعد الاطلاع على محضر الاجتماع المؤرخ في 1432/4/4هـ والذي

تم بموجبه التفاهم على السماح للمقاول بالاستمرار بالعمل، فإنه يتضح منه عدم وجود صكوك ملكية للأراضي للجهة المدعى عليها وأنها تحت الإجراء وبالتالي لم تستطع الجهة المدعي عليها من إصدار التصاريح والرخص اللازمة للمشاريع، وحيث أن المدعي لا يستطيع إكمال المشاريع دون وجود رخص إنشاء لتلك المشاريع ولكون الجهة المدعى عليها لم تزود المدعي بتراخيص إنشاء المدارس خصوصاً مع معارضة المجمع القروي ـــــــــــــ فإنها والحال هذه قد أخلت بالتزاماتها التعاقدية مما يترتب عليه جواز فسخ عقود هذه المشاريع لعدم التمكن من مواصلة العمل بها دون هذه التراخيص، ولكي لا تتحمل الميزانية العامة للدولة مزيداً من المبالغ المالية فإنه على الجهة استكمال استخراج تلك التراخيص وإعادة طرح هذه المدارس في منافسة أخرى حفاظاً على المال العام وتماشياً مع الأنظمة المعمول بها في المملكة ـــــــــــــ وبناءً على ما سبق حكمت الدائرة بما يلي: أولاً: فسخ العقد إنشاء مدرسة (4/ب) نموذج 12 فصل ـــــــــــــ بمحافظة__ ثانيا: فسخ عقد إنشاء مدرسة (ث/محدثة) نموذج 12 فصل ـــــــــــــ بمحافظة__. ثالثاً: فسخ عقد إنشاء مدرسة (3/م) نموذج 12 فصل بمحافظة)[30].

ويقول ديوان المظالم في حكم أخر: (ومن حيث أنه باستقراء وقائع هذه المنازعة يتضح مسلك جهة الإدارة المدعى عليها في تنفيذ العقد قد شابه الكثير من المخالفات التي تشكل إخلالا بالتزامات المنبثقة من هذا العقد، فمن ناحية سلمت المدعية موقع العمل في 1394/4/21هـ تسليماً لا تتمكن معه المدعية من البدء في التنفيذ باعتبار أن ذلك يستلزم الفسح بالبناء ولم يكن قد صدر بعد، بل أن الوزارة قيدتها صراحة بوجوب انتظار صدوره، فكان هذا التسليم وكأنه لم يتم، وقد استطالت مدة الانتظار قرابة عام رغم أن المدة المحددة لتنفيذ المشروع عام ونصف، ثم آل الأمر إلى تغيير موقع العمل باختيار موقع في مكان آخر، تختلف طبيعة التربة فيه عن الموقع الأول مما استتبع زيادة التزامات المدعية بتكليفها بأعمال لم تكن واردة في العقد، ولذا جرى القضاء الإداري على أنه لا يجوز لجهة الإدارة أن تفرض على متقاعد الأشغال العامة أعمالاً جديدة وهي التي تعتبر موضوعها غريباً عن العقد الأصلي وطبق هذه القاعدة على حالة تغيير مكان الأعمال الأصلية المتفق عليه إذ من شأن ذلك إدخال تعديلات أصلية عن شروط العقد ـــــ وبالبناء على ما تقدم يكون طلب فسخ العقد قائماً على سند ويبرر جديراً وحسبما سلف البيان فإنه يترتب على فسخ العقد اعتباره كأن لم يكن وبالتالي زوال جميع الإجراءات التي اتخذتها الوزارة من سحب العمل من المدعية وحجز مستحقاتها لزوال الأساس الذي يقوم عليه ـــــــــــــ فلهذه الأسباب وبعد المداولة: قررت لجنة التدقيق: أولاً: فسخ العقد المبرم بين مؤسسة ـــــــــــــ المدعية ووزارة/ـــــ المدعي عليها بتاريخ 1394/4/1هـ الخاص بإنشاء ـــــــــــــ وما يترتب على ذلك من آثار من بينها زوال الإجراءات التي اتخذتها الوزارة بالنسبة إلى سحب العمل من المدعية وحجز مستحقاتها وضماناتها لدى الوزارات والمؤسسات الحكومية[31]).

ولا تقتصر طلبات المدعي في منازعات العقود على الطلبات السابقة، وإنما تشمل أيضاً إعفاء المتعاقد من غرامات التأخير. يقول الديوان: (ومثال ذلك أيضاً أن تشرع جهة الإدارة في تسوير قطعة أرض ثم تعدل عن إتمام السور وتقرر إلغاء العملية وعدم إتمامها، تبعاً لاستغناء الإدارة عن المشروع أصلاً، ففي هذه الحالة ينتفي موجب إيقاع غرامة التأخير، وبعد أن استبان أن حاجة المرفق العام لم تكن تستدعي قيام المتعاقد بتنفيذ التزامه في موعده بدليل إلغاء العملية والعدول عن إتمامها وهو الحال في المنازعة الماثلة. ومن حيث أنه مما تقدم يبين أن القضاء الإداري قد اجتهد في تقرير قاعدة إدارية تقول أنه إذا استغنت الجهة الإدارية المتعاقدة عن العملية موضوع التعاقد وعدلت عن إتمامها، فإنه لا موجب لتوقيع غرامة التأخير وهو اجتهاد سائغ لاستناده إلى القاعدة الأصولية والمبدأ الأساسي في نظرية المرفق العام ـــــــــــ فقررت الدائرة: قبول الاعتراض شكلاً وفي الموضوع برفضه وتأييد القرار السابق فيما قضي به من اختصاص ديوان المظالم كجهة قضاء إداري بنظر طلب المدعي إعفاءه من غرامة التأخير وبإجابته إلى هذا الطلب)[32].

وكذلك المنازعات التي تتعلق بقرارات سحب العمل من المتعاقد: (ومتى كانت المادة الخامسة من العقد تخول المدعى عليها.سحب العمل إذا أظهرت المدعية بطأ في سيره وكان هذا البطء ثابت في جانب المدعية من واقع الإنذارات التي أرسلت إليها ومن تقارير سير العمل التي تكشف عن توقفه تارة والبطء فيه تارة أخرى إذا لم ينفذ سوى 15% فيه فإن سحب العمل قد استند إلى ما يبرره واقعاً ونظاماً، وبالتالي ينتفي الخطأ العقدي من جانب الوزارة ـــــــ عدم أحقية مؤسسة ـــــــــــ المدعية فيما تطالب به وزارة المعارف المدعي عليها)[33].

وكذلك طلبات تعويض المدعي عن مستحقاته المالية: (ومن حيث أن لجنة التدقيق بعد دراستها لوقائع القضية ولمختلف ظروفها وملابساتها ترى تأييد قرار الدائرة فيما خلص إليه من تعويض مبلغ (145.000) ريال عما أصابها من أضرار أثناء مدة توقف العمل والتي تتمثل في تعطيل عمالتها وآلاتها وفيما تحملته من مصروفات إدارية خلال تلك المدة ومن عدم أحقيتها في التعويض عن تجميد مستحقاتها على حد ما تدعيه وذلك للأسباب التي قام عليها هذا القرار والتي تأخذ بها هذه اللجنة أسباباً لقرارها[34].

وتتعدد طلبات المدعيين في منازعات الموظفين ذات الصبغة المالية. يقول الديوان:(وحيث إن حقيقة ما يهدف إليه المدعى من إقامة هذه الدعوى إلزام الجهة المدعي عليها بصرف مكافأة خدمة المرضى له ـــــــ حكمت الدائرة: بإلزام الجهة المدعي عليها ـــــــــــ بصرف مكافأة خدمة المرضى المنصوص عليها بقرار مجلس الوزراء رقم (601) وتاريخ 1396/4/18هـ للمدعي ـــــــــــ ابتداء من عام 1424هـ، وذلك بمعدل راتب ثلاثة اشهر عن كل عام على أن لا تقل ما يدفع لكل سنة عن ألفي ريال، فيما إذا كان مرتبه الشهري أقل من ذلك[35])، ومطالبة

المدعي بفروقات رواتب الانتقال من وظيفة إلى وظيفة: (حيث إن وكيل المدعي يهدف من الدعوى إلى إلزام الجهتين المدعى عليهما بصرف مستحقات موكله التي يستحقها إثر عودته للخدمة، وما تم من إنقاص راتبه الجديد عن الراتب الذي كان يتقاضاه قبل الاستقالة ـــــــــــ حكمت الدائرة بالحكم التالي: أولاً: عدم قبول الدعوى المقامة من المدعي / ـــــــــــ ضد / وزارة الشؤون البلدية والقروية ووزارة الخدمة المدنية للمطالبة بفروقات الرواتب المستحقة منذ عودته للخدمة في 1410/7/19هـ حتى شهر ذي القعدة من عام 1418هـ، وذلك من الناحية الشكلية ثانياً: رفض المطالبة بفروقات الراتب لما بعد شهر ذي القعدة من عام 1418هـ)[36]، وطلبات المدعي بتحسين مستواه الوظيفي بشغل المستوى السادس بدلاً من المستوى الخامس لحصوله على شهادة الماجستير: (حيث إن المدعية حددت طلبها الختامي بجلسة ـــــــــــ بأنها تطلب الحكم على المدعى عليها بتحسين مستواها من المستوى الخامس إلى المستوى السادس ـــــــــــ تحكم الدائرة لها؛ لذلك حكمت الدائرة: بأحقية المدعية تحسين مستواها إلى المستوى السادس)[37]، وطلبات المدعي بصرف أحد البدلات: (حيث إن غاية ما يهدف إليه المدعي من إقامة دعواه هو الحكم بإلزام وزارة التربية والتعليم أن تصرف له بدل العمل في المختبر من تاريخ تعيينه معلماً لمادة الكيمياء في عام 1414هـ حتى صرف البدل له في 1424/11/30هـ ـــــــــــ ما يتبين معه أن البدل الذي تتوافر شروط استحقاقه لدى الموظف يماثل الراتب والمستحقات الأخرى التي يجب أن تكمل إجراءاتها دون مطالبة أو متابعة من قبلة، لذا فإن جهة الإدارة قصرت فيما كان واجباً عليها حين أغلفت مخاطبة وزارة الخدمة المدنية عن استحقاق المدعي للبدل منذ صدور قرار تعينه مخالفة بذلك مقتضي القرار والتعميم المشار إليهما ولم تتحرك إلا بعد مطالبة المدعي، وهي وحدها تتحمل نتيجة تقصيرها لا المدعي؛ فلهذه الأسباب___ وبعد دارسة القضية ___حكمت الدائرة الفرعية السادسة: بإلزام وزارة التربية والتعليم بصرف بدل الضرر للمدعي من تاريخ 1420/1/24هـ إلى تاريخ 1424/11/30 هـ)[38]، ومطالبة المدعي بتعويضه عن المتبقي من إجازاته: (تبين للدائرة أن المدعي يطالب بتعويضه عن المتبقي من إجازاته التي لم يتمتع بها أثناء خدمته العسكرية بعد ضمها إلى خدمته المدينة __وقدرها ثلاثة أشهر__ التي من المفترض أن تصبح رصيداً متبقياً من إجازاته التي لم يتمتع بها أثناء خدمته المدنية بالبلدية)[39].

وباستقراء قضاء ديوان المظالم يلاحظ أنه يعتبر بعض الطلبات تخرج عن دائرة اختصاص القضاء الإداري وصلاحياته.

- طلب إثبات استخدام الإدارة لسلطاتها لعدم إنفاذها الحكم القضائي الصادر عن ديوان المظالم.

يقول ديوان المظالم (تقدم وكيل المدعي إلى ديوان المظالم باستدعاء ذكر فيه أنه سبق أن أصدر فرع ديوان المظالم بالرياض الحكم رقم (00) في القضية رقم (000) المقامة من موكله ضد (وزارة التربية والتعليم)، والقاضي بإلغاء قرار المدعى عليها المتضمن تحويله إلى عمل إداري، وما يترتب عليه من آثار، وقد اكتسب الحكم الدرجة القطعية وصار نهائياً واجب النفاذ من شهر رمضان لعام 1427هـ إلاَّ أن الوزارة لم تنفذ الحكم حتى الآن ـــــــــــــ حيث إن وكيل المدعي يطلب الحكم بإثبات إساءة استخدام الوزارة لسلطتها لعدم نفاذها الحكم النهائي الصادر من الديوان برقم (00) وحيث أن المادة الثامنة من نظام ديوان المظالم قد حددت اختصاصات الديوان على وجه التفصيل ولم يرد من ضمن تلك الاختصاصات النظر في الاعتراضات المتعلقة بعدم نفاذ الأحكام القضائية أو إثبات إساءة الجهات الإدارية لاستخدام سلطاتها، وحيث إن اختصاص ديوان المظالم ينحصر في إصدار الأحكام القضائية ولا يشمل اختصاصه متابعة نفاذ الحكم والنظر في إثبات النفاذ وعدمه، لأن ذلك من اختصاص الجهات التنفيذية، وحيث إن طلب وكيل المدعي في هذه الدعوى منحصر في إثبات إساءة الجهة المدعى عليها لاستخدام سلطاتها بشأن عدم نفاذ الحكم، فإن الدائرة تنتهي إلى عدم اختصاص ديوان المظالم ولائياً بنظر هذه الدعوى)[40].

- طلب التحقيق مع الموظفين الذين كانوا سبباً في تعطيل معاملته.

يقول ديوان الديوان: (وكان المدعي يطالب بالتحقيق مع الموظفين الذين كانواً سبباً في تعطيل معاملته الأمر الذي يخرج عن اختصاص الديوان الولائي؛ إذ إن الديوان جهة قضائية لا جهة تحقيق، وبناءً عليه فإن المختص بهذا الموضوع جهات التحقيق ـــــــــــــ حكمت الدائرة بعدم اختصاص الديوان ولائياً بنظر الدعوى)[41].

ثانياً: الطلبات الإضافية:

يقصد بالطلبات العارضة الطلبات التي تقدم أثناء سير الدعوى سواء قدمت من المدعي أم المدعى عليه أم من المتدخل فيها سواء تدخل اختيارياً (التدخل) أو أُدخل فيها إجباريا (الإدخال)[42] ويطلق على هذه الطلبات بالطلبات الإضافية إذا تقدم بها المدعي، وتسمى بالطلبات المقابلة إذا تقدم بها المدعى عليه في مواجهة المدعي.

ومن نافلة القول إن نظام المرافعات أمام ديوان المظالم لم يتضمن أحكاماً صريحة ومباشرة على الطلبات العارضة على نمط وغرار نظام المرافعات الشرعية؛ إذا نصت المادة (16) من نظام

المرافعات الإدارية على أن: (إذا حضر المدعي أو المدعي عليه في أي جلسة أمام المحكمة المختصة، أو قدم المدعي عليه مذكره بدفاعه عُدتً الخصومة حضورية[43]، ولو تخلف أي منها بعد ذلك. ولا يجوز للمدعي أن يبدي طلبات جديدة في الجلسة التي تخلف عنها المدعى عليه، أو أن يعدل أو يزيد أو ينقص في الطلبات الأولى وكذلك لا يجوز للمدعي عليه أن يطلب في غيبة المدعي ___الحكم عليه بطلب ما).

ويستفاد من الأحكام السابقة أن للمدعي حق تقديم طلبات إضافة سواء أكانت طلبات جديدة أم تعديل للطلبات الأصلية زيادة أو نقصانا فيها شريطة أن يكون المدعي عليه حاضراً في الجلسة التي تقدم فيها. كما لا يجوز للمدعي عليه في غيبة المدعي الحكم عليه بطلب ما؛ وبذا يمكن للمدعي عليه في الدعوى الإدارية تقديم طلبات مقابلة شريطة حضور المدعي في الجلسة التي تقدم فيها هذه الطلبات.

ولا شك أن طلبات المدعي التي يضمنها صحيفة دعواه هي التي تحد نطاق موضوع الخصومة القضائية، فالطلبات الأصلية هي تحدد موضوع الخصومة ونطاقها، وهو تجسيد لقاعدة (ثبات النزاع) وهو ثبات يسمح للمدعي عليه بتحديد أوجه دفاعها، وترتيبها بصورة تمكنه من استصدار حكم قضائي لصالحة[44]، ولكن هذه القاعدة ليست قاعدة مطلقة وثابتة، فقد أجاز المنظم للمدعي تصحيح طلباته الأصلية في ضوء مجريات الدعوى، وما أسفر عنه التحقيق في الدعوى، أو ما آلت إليه العلاقة النظامية التي تستند عليها الدعوى ذاتها[45].

فإذا أجاز المنظم للمدعي تقديم طلبات إضافية أثناء سير الخصومة لتعديل طلباته الأصلية أو تصحيحها أو الإضافة إليها، فقد قيد ممارسة هذا الحق بعدد من القيود والضوابط لكي لا تتغير معالم الخصومة من حيث أشخاصها ووقائعها[46].

ويتضح باستقراء أحكام المادة (83) من نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ على أن للمدعي أن يقدم من الطلبات العارضة ما يلي:

أ- ما يتضمن تصحيح الطلب الأصلي، أو تعديل موضوعه لمواجهة ظروف طرأت أو تبينت بعد رفع الدعوى.

ب- ما يكون مكملاً للطلب الأصلي، أو مترتباً عليه، أو متصلاً به اتصالاً ما لا يقبل التجزئة.

ج- ما يتضمن إضافة أو تغييراً في سبب الدعوى مع إبقاء موضوع الطلب الأصلي على حاله.

د- طلب الأمر بإجراء تحفظي أو وقتي.

هـ- ما تأذن المحكمة بتقديمه مما يكون مرتبطاً بالطلب الأصلي.

ونعتقد أن أحكام المادة (83) السابقة تطبق على المنازعات الإدارية بدلالة المادة (60) من نظام المرافعات أمام ديوان المظالم التي نصت صراحة على أن: (تطبق على الدعاوى المرفوعة أمام محاكم ديوان المظالم أحكام نظام المرافعات الشرعية، فيما لا يرد فيه حكم في هذا النظام، وبما لا يتعارض مع طبيعة المنازعة الإدارية). وعلة ذلك أن أحكام المادة (16) من نظام المرافعات أمام محاكم ديوان المظالم لم تنظم حالات تقديم المدعي للطلبات الإضافية، وإن إجازتها صراحة، كما تطبق أحكام المادة (83) من نظام المرافعات الشرعية على المنازعات الإدارية التي لا يتعارض مع طبيعتها. وبناء عليه يمكن للمدعي تقديم طلب عارض (طلبات إضافة) في الحالات الآتية:

- **الحالة الأولى:** تقديم طلبات إضافية تنطوي على تصحيح الطلبات الأصلية، أو تعديل موضوعها لمواجهة ظروف طرأت أو تبينت بعد رفع الدعوى.

يحدد المدعي بحرية تامة طلباته الأصلية في ضوء طبيعة المنازعة الإدارية، لكنه قد يكتشف لاحقاً أنه قد أخطأ في تحديد هذه الطلبات وبيان ماهيتها، فيتقدم بطلب إضافي (عارض) يتضمن تصحيحها، أو تعديل موضوعها لمواجهة ظروف طرأت أو تبينت بعد رفع الدعوى، هكذا يجوز للمدعي أن يصحح طلباته الأصلية، أو تعديل موضوعها (فقد يعدل موضوع الطلبات الأصلية من حيث مقدارها، فقد ينزل بها إلى طلب أقل أو يرتفع بها إلى طلب أكثر) أو يضيف طلبات جديدة إلى الطلبات الأصلية (إضافة)[47]، أو يحذف بعض هذه الطلبات.

ويتجلى هذا الحق المقرر للمدعي في منازعات الإلغاء والتعويض، فقد يقوم المدعي في منازعات التعويض بتعديل مبلغ التعويض الذي يطالب به إذا تبين له لاحقاً تفاقم الأضرار التي لحقت به جراء خطأ الإدارة، كما يملك تعديل طلبات الإلغاء من الإلغاء الكلي إلى الإلغاء الجزئي أو العكس بغية مواجهة ظروف طرأت أو تبينت لاحقاً لرفع الدعوى الإدارية.

- **الحالة الثانية:** تقديم طلبات إضافية مكملة للطلب الأصلي، أو مترتبة عليه، أو متصلة به اتصالاً لا تقبل التجزئة.

للمدعي أن يقدم طلبات إضافية إذا كانت هذه الطلبات مكملة للطلب الأصلي، أو إذا كانت مترتبة على الطلب الأصلي، أو إذا كانت هذه الطلبات متصلة بالطلب الأصلي اتصالاً لا يقبل التجزئة. لهذا يلجأ إلى تقديم طلبات إضافية إلى الطلب الأصلي خشية أن يؤدي تقديم دعوى مستقلة بها إلى صدور حكم قضائي يتعارض مع الحكم الصادر بالطلبات الأصلية[48]. فاحتمال صدور حكم قضائي في هذه الطلبات الإضافية يتعارض في الحكم الصادر في الطلبات الأصلية فيما رفعت دعوى مستقلة بها يبرر دون شك تقديم هذه الطلبات إلى جانب الطلبات الأصلية. لهذا نعتقد أن حسن أداء مرفق القضاء للمهمات التي انيطت به، ومقتضيات العدالة المجردة تقتضي

السماح للمدعي بتقديم طلبات عارضة مادام أنها مكملة للطلب الأصلي، أو مترتبة عليه أو متصلة به اتصالاً لا يقبل التجزئة، فالتعارض بين الأحكام القضائية وتناقضها ظاهرة غير مستحبة، ويضعف ثقة الأفراد والمتقاضين بالأحكام القضائية.

ويضاف إلى ذلك أنه يشترط لقبول الطلبات الإضافية في هذه الحالة بالإضافة لوجوب وحدة السبب والموضوع بين الطلبات الأصلية والإضافية أن تكون المحكمة التي قدمت إليها هذه الطلبات الإضافية مختصة للنظر بها. فإذا كان من شأن الطلب العارض أن يخرج الدعوى من اختصاص المحكمة فلا يقبل تقديمه.[49] وعليه قرر ديوان المظالم: (ومن حيث أنه بالنسبة لما انتهت إليه الدائرة من أن كافة استحقاقات المدعية عن جميع الأعمال التي قامت بها محدودة بمبلغ 18 مليون ريال وهو يمثل ـــــــــــــ على ما انتهت إليه الدائرة القيمة الإجمالية الأصلية للعقد يضاف إليها الزيادة التي صدر بها قرار وزير المالية والاقتصاد الوطني ونسبة الـ 20% التي يحق للمدعي عليها تعميد المدعية بها طبقاً لشروط التعاقد فإن تحديد إجمالي القيمة العملية حسبما ذهبت إليه الدائرة لا ارتباط له بموضوع المنازعة محل القضية المعروضة ذلك أن موضوع النزاع ينحصر في الخلاف حول تحديد حجم أعمال الرفع المساحي لأرض الأمانة بالعرجاء التي قامت المدعية بتنفيذها في ضوء التعميد الصادر لها في هذا الشأن وفي تحديد الأساس الذي يتم على مقتضاه تقدير المقابل عنها ومن ناحية أخرى فإن العبرة في تحديد قيمة الأعمال التي نفذت هي بالمقاسات الفعلية على الطبيعة طبقاً لما يقتضي به حكم المادة (14) من العقد.

وعلى هذا المقتضي يغدو البحث في تحديد إجمالي قيمة العقد ومدى أثر ذلك على استحقاقات المدعية بالنسبة لما قامت بتنفيذه من أعمال أمراً مبرر له ولا طائل من ورائه في خصوص هذه القضية مما ترى معه اللجنة الالتفات عنه)[50]. كما يقول الديوان في حكم أخر: (ومتى كان الأمر كذلك وكان قرار الدائرة ما يزال محلاً للبحث والدراسة من جانب هذه اللجنة وبالتالي لم يصبح بعد نهائياً حتى تقدمت المدعية بالتوكيل الذي يخولها حق التقاضي بالنسبة لجميع الطلبات التي تدعيها موكلتها ـــــــــــــ متى كان ذلك كذلك وكانت باقي الطلبات التي لم تفصل الدائرة في موضوعها حسبما سلف بيانه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالطلب الذي فصلت فيه الدائرة من الناحية الموضوعية نظراً لاتحاد السبب الذي تقوم عليه تلك الطلبات مما يجعل من غير المناسب البت في الطلب الذي فصلت الدائرة في موضوعه، وإعادة القضية إليها للفصل في باقي الطلبات، بل أنه من المناسب أن يفصل في جميع الطلبات بقرار واحد حتى لا تتجزأ القضية الواحدة فقد رأت اللجنة إعادة القضية برمتها إلى الدائرة للفصل في موضوع الطلبات جميعها بقرار واحد)[51].

- **الحالة الثالثة:** تقديم طلبات إضافية تتضمن إضافة أو تغييراً في سبب الدعوى مع إبقاء موضوع الطلب الأصلي على حاله دون تغيير.

أجاز المنظم للمدعي تقديم طلبات إضافية تنطوي على إضافة أو تغييراً في سبب الدعوى مع بقاء موضوع الطلب الأصلي على حاله دون تغيير. ويتحقق ذلك أن يتبين للمدعي أن هناك سبب أخر يؤيد دعواه غير ذلك السبب الذي أورده في صحيفة دعواه فله إضافته بطلب عارض، فيتم إضافة سبب جديد أو تغيير سبب الدعوى مع بقاء موضوع الطلب الأصلي على حاله دون تغيير. هكذا يتم تعديل السبب الوارد في صحيفة الدعوى سواء أكان ذلك بإضافة سبب جديد أم بتعديل السبب الأصلي شريطة بقاء الطلب الأصلي على حالة دون تغيير، فالتغيير هنا يرد على سبب الطلبات الأصلية فقط مع بقاء موضوع الطلب الأصلي ثابتاً دون تغيير.

- الحالة الرابعة: طلب الأمر بإجراء تحفظي أو وقتي.

أجاز المنظم السعودي للمدعي تقديم طلب إضافي (عارض) إذا كان محله هو طلب الأمر بإجراء تحفظي أو وقتي. فالإجراء المتخذ في هذا الطلب الإضافي لا يمس بأصل الحق.[52] وتتحقق هذه الحالة في طلبات وقف تنفيذ القرار الطعين، فتنص المادة (9) من نظام المرافعات أمام محاكم ديوان المظالم على أن: (مع عدم الإخلال بما ورد في الفقرة (5) من المادة الثامنة من هذا النظام لا يترتب على رفع الدعوى وقف تنفيذ القرار المطلوب إلغاؤه، على أنه يجوز للمحكمة أن تأمر بوقف تنفيذه إذا طلب ذلك ورأت المحكمة أن تنفيذه يرتب أثاراً يتعذر تداركها[53].

- الحالة الخامسة: ما تأذن المحكمة بتقديمه مما يكون مرتبطاً بالطلب الأصلي.

اجاز المنظم السعودي للمحكمة التي تنظر الدعوى أن تأذن بتقديم طلبات إضافية شريطة توافر شرطين أساسين هما: وجود علاقة ارتباط وثيقة بين الطلب الإضافي والطلب الأصلي، وان تأذن المحكمة التي تنظر الدعوى بتقديمه[54] هكذا تستقل المحكمة بتقدير مدى وجود الارتباط الوثيق بين الطلبين الأصلي والإضافي، وهي صلاحية تقديرية تمارسها المحكمة وفقاً لظروف كل حالة على حده. فالمحكمة تمارس رقابتها المسبقة على ما يتقدم به المدعي من طلبات إضافية أثناء سير الدعوى، وحتى لا يتخذ من هذه الطلبات العارضة وسيلة لاعنات الخصم، أو تعطيل الفصل في الدعوى[55].

ويتطلب القضاء في الطلبات العارضة التي يلتزم بالرد عليها أن تقدم في صيغة صريحة وواضحة وبشكل جازم، ابتغاء صدور حكم، أو قرار في الدعوى لحماية حق أو مركز نظامي يدعيه المدعي قبل خصمه (المدعى عليه). وعليه لا يُعدّ من قبيل الطلبات العارضة ما يثيره من

تصويرات، أو أوجه دفاع، لا يترتب عليها المطالبة بصدور حكم، أو قرار بشأنها أو مؤسس عليها[56].

وننوه أخيراً أن تقديم الطلبات الاضافية بصحيفة تبلغ للخصوم قبل يوم الجلسة وفقاً للإجراءات المعتادة لرفع الدعوى، من كن أن تقدم هذه الطلبات شفهياً في الجلسة في حضور الخصم، ويثبت في محضرها[57]. هذا تقدم هذه الطلبات أثناء سير الدعوى وقبل إقفال باب المرافعة، فلا تقبل هذه الطلبات بعد إقفال باب المرافعة[58]، ولكن إذا أعيدت القضية للمرافعة من جديد عاد لكل ذي شأن (المدعي والمدعى عليه) الحق في إبداء الطلبات العارضة[59].

وتحكم المحكمة في موضوع الطلبات العارضة مع الطلبات الأصلية كلما أمكن ذلك[60]، لما يحققه ذلك من توفير الوقت والنفقات[61]، كما يعد ذلك تطبيقاً لقاعدة (قاضي الأصل هو قاضي الفرع)، وتجسيداً مباشراً لها. ولكن إذا كان الفصل في الطلبات العارضة يقتضي تحقيقها، فتفصل المحكمة بالدعوى الأصلية إذا كانت صالحة للفعل فيها، وتستبقى الطلبات العارضة للحكم فيها بعد تحقيقها. فإذا استبقت المحكمة الطلبات العارضة للحكم فيها بعد تحقيقها، فيكون النظر فيها من اختصاصها[62].

المبحث الثاني: الشروط الواجب توافرها في طلبات المدعي

يتعين أن تتضمن صحيفة الدعوى موضوعها، وما يطلبه المدعي، وأسانيده[63]، فلا يجمع في الدعوى بين أكثر من مدع، أو عدة طلبات لا رابط بينها، أو دعوى الإلغاء والتعويض[64]، هكذا يحظر المنظم السعودي الصحيفة الجماعية التي يقدمها أكثر من مدع. كما يحظر الجمع بين عدة طلبات لا رابط بينها، أو الجمع بين طلبات الإلغاء والتعويض في صحيفة واحدة، ولكن يتعين أن تتوافر في طلبات المدعي شروط معينة، وهي الآتية:

- الشرط الأول: الوضوح في صياغة الطلبات:

لا شك أن تصوير طلبات المدعي من توجيهه، فله تحديد طلباته وفقاً لما يراه محققاً لمصلحته، ولكن يتعين أن تكون هذه الطلبات واضحة ومحددة بدقة بصورة تعكس حقيقة ما يريده. فإذا كان تصوير طلبات المدعي من توجيهه، فإن الهيمنة على سلامة التكييف من تصريف جهة القضاء، إذ عليها أن تنزل صحيح حكم النظام على واقعة المنازعة وأن تتقصى طبيعة مراميها في ضوء النية الحقيقية التي قصدها من وراء إبدائها[65]. وعليه يلجأ ديوان المظالم لقاعدة أصولية في التفسير، وهي (العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني)[66]، لتحديد طلبات المدعي الحقيقية بغية تقرير مدى ولايته القضائية في نظر النزاع. فيقول ديوان المظالم في أحد أحكامه التي نورده على سبيل المثال فقط: (ومن حيث أن للخصوم تحديد طلباتهم وفقاً لما يرونه محققاً

لمصلحة كل منهم إلا أن تكييف هذه الطلبات يرجع للقضاء الذي عليه أن يتصور ما رمي إليه الخصوم وما تؤول إليه طلباتهم في النزاع المعروض، إذا العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني)[67].

كما يتطلب القضاء الإداري المقارن وضوح طلبات المدعي، فتقول المحكمة الإدارية العليا المصرية:(تجهيل الطلبات تعني أن تكون طلبات المدعي غير محددة قابلة للتحديد، بمعنى أن يكون المدعي قد اغفل على نحو جسيم بيان ما يستحيل عقلاً ولغة ومنطقاً على المحكمة أن تحدد على أساس سليم حقيقة ما يستهدف المدعي تحقيقه من دعواه، وما يطلب منها القضاء به من طلبات وسنده القانوني في طلبها، وأن المحكمة أن تتقصى ما يحدده الخصوم في المنازعة الإدارية من طلبات وأسانيد قانونية لتصل إلى التكييف الصحيح لحقيقة هذه الطلبات وتنزل عليها أحكام القانون غير متقيدة بما أورده الخصم من ألفاظ وعبارات لا تتحقق من خلال معناها الظاهر حقيقة نواياه وغاياته من المنازعة الإدارية ومقاصده منها، ذلك أنه من المسلمات أن العبرة بالمقاصد والمعاني وليس بالألفاظ والمباني)[68].

ومن نافلة القول أن وضوح طلبات المدعي يشكل قيداً على صلاحية القاضي في إعادة تكييف طلبات المدعي، فيحظر عليه إعمال هذه الصلاحية إذا كانت الألفاظ صريحة واضحة ومعبرة عن مقصد المدعي الحقيقي، فالقاعدة في هذا المجال هي أن (لا عبرة بالدلالة في مقابلة التصريح)[69]، وبذا قيل وبحق أن: (كل ما هو صريح في باب لا ينصرف إلى غيره بالنية؛ لأن النية أثرها إنما هو تخصيص العموميات أو تقييد المطلقات، فهي إنما تدخل في المحتملات[70]).

وبناءً عليه لا يجوز الالتجاء إلى هذه القاعدة إلاّ إذا تعذر الجمع والتوفيق والتأليف بين الألفاظ الواردة في صحيفة الدعوى وبين المعاني الحقيقية المقصودة، وبذا لا يجوز إلغاء الألفاظ إلا إذا تعذر الجمع بينها وبين معانيها، فإعمال الكلام أولى من إهماله[71].

ولا شك أن القاعدة القاضية بان القاضي مقيد بطلبات الخصوم يشكل قيداً على صلاحية القاضي الإداري: فالدور الإيجابي الذي يتمتع به القاضي الإداري في الخصومة الإدارية لا يخوله سلطة مطلقة في تكييف طلبات الخصوم، وإنما هي صلاحية تقديرية تقف عند حد عدم الحكم بما لا يطلبه الخصوم أو بأكثر مما طلبوه، وبذا لا يملك القاضي في إطار دوره الإيجابي في تكييف طلبات الخصوم أن يحل محلهم في دعواهم[72]، حيثُ يُعدً بمثابة تجاوز منه لحدود اختصاصه يؤدي إلى إبطال الحكم القضائي، كما أن ديوان المظالم قرر ما يلي: (ولما كانت المدعية قد ارتضت التعويض الذي قدرته لجنة البت ووافق عليه مجلس إدارة المؤسسة المدعي عليها وكان من الأصول المقررة في التقاضي أنه لا يجوز القضاء بأكثر مما يطلبه الخصوم فإن اللجنة تنزل بالتعويض إلى الحد الذي ارتضته المدعية وتؤيد قرار الدائرة فيما انتهى إليه من تعويض المدعية مبلغ (1.825.520.72) ريال لقاء ما تكبدته من مصاريف إضافية وأضرار[73].

- الشرط الثاني: أن تندرج إجابة هذه الطلبات ضمن صلاحيات الجهة القضائية:

من المسلم به ان القضاء مقيد بطلبات الخصم بالدعوى، فلا يمكن الحكم بأكثر مما يطلبه الخصوم، فيقول ديوان المظالم في هذا الشأن: (ولما كانت المدعية قد ارتضت التعويض الذي قدرته لجنة البت ووافق عليه مجلس إدارة المؤسسة المدعي عليها وكان من الأصول المقررة في التقاضي أنه لا يجوز القضاء بأكثر مما يطلبه الخصوم فإن اللجنة تنزل بالتعويض إلى الحد الذي ارتضته المدعية وتؤيد قرار الدائرة فيما انتهت إليه من تعويض المدعية مبلغ (1.825.520.72) ريال لقاء ما تكبدته من مصاريف أضافته وأضرار[74].

ولكن القضاء يقرر رد الدعوى إذا استبان له أن طلبات المدعي تخرج عن صلاحياته وتتجاوزها، ومن أمثلة هذه الطلبات: طلب المدعي التحقيق مع الموظفين الذين كانوا سبباً في تعطيل إحدى معاملاته الإدارية: (ولما كان اختصاص الديوان ينحصر فيما نصت عليه المادة الثامنة من نظامه، وكان المدعي يطالب بالتحقيق مع الموظفين الذين كانوا سبباً في تعطيل معاملته الأمر الذي يخرج عن اختصاص الديوان الولائي؛ إذ أن الديوان جهة قضائية لا جهة تحقيق، وبناءً عليه فإن المختص بهذا الموضوع جهات التحقيق، ـــــــــــــ حكمت الدائرة بعدم اختصاص الديوان ولائياً بنظر الدعوى)[75]. ويقول الديوان في حكم آخر: (أما بخصوص طلب المدعي إلزام المدعي عليها إعطاءه رخصة محاماة فهو متعين الرفض؛ لأن البت في هذا الطلب من اختصاص اللجنة المشار إليها (لجنة قيد وقبول المحامين بوزارة العدل)، والقضاء الإداري يراقب ولا يدير، والقضاء بإلغاء قرار المدعي عليها محمول على عدم صحة الأسباب التي بني عليها، ومفهومه عدم الحيلولة بين المدعى عليها وبين أن تسبب بأسباب أخرى صحيحة، أو أن ترخص للمدعي بمزاولة مهنة المحاماة، ولما تقدم وبعد المداولة فقد حكمت الدائرة بإلغاء قرار لجنة قيد وقبول المحامين بوزارة العدل ذي الرقم (141) لعام 1426هـ، ورفض ما عدا ذلك من طلبات)[76].

ومما لا شك فيه أن صلاحيات القضاء الإداري في المنازعات الإدارية تختلف حسب طبيعتها، فتقتصر في منازعات الإلغاء على إلغاء القرار الطعين إلغاء كلياً أو جزئياً، وتكون شاملة في منازعات القضاء الكامل. فيقول ديوان المظالم في احد أحكامه: (وتشير الدائرة إلى أنه لما كان القرار محل الدعوى لا يدخل ضمن دعوى الإلغاء التي ليس للدائرة فيها إصدار أمر للجهة الإدارية لاتخاذ إجراء يدخل في شؤونها ويتوقف دورها عند الفصل فيها إما بإلغاء أو رفض الدعوى وإنما يدخل ضمن دعاوى العقود، وبالتالي فالدائرة تمارس على هذه الدعوى ولايتها القضائية الكاملة ولا يقف دورها على إلغاء القرار المعيب فقط وإنما لها أن تحكم بالأمر على الجهة المدعى عليها باتخاذ إجراء معين[77].

المبحث الثالث: الأساس القانوني لصلاحية القاضي في إعادة تكييف طلبات المدعي

يتمتع القاضي الإداري بصلاحية تقديرية في إعادة تكييف طلبات المدعي وإضفاء التكييف القانوني السليم عليها بغية ضمان حسن التنظيم القضائي في الدولة، وتوزيع نظر المنازعات القضائية بين مختلف محاكم الدولة، وضمان احترام القواعد الإجرائية التي وضعت وسنت لتحقيق المصلحة العامة. فقد أوضح ديوان المظالم في بعض إحكامه الحكمة[78] من تحديد مواعيد محددة لمطالبات الموظفين المالية تجاه الخزانة العامة، فقد وردت التعبيرات التالية في أحد أحكامه: (ومن حيث أن لجنة التدقيق بعد دراستها لوقائع القضية ولمختلف ظروفها وملابساتها في ضوء قرار مجلس الوزراء رقم ___تري أن قرار مجلس الوزراء المشار إليه حين ضرب أجلاً قدره بسنتين ـــــــــــــ تسقط بعده المطالبة بالرواتب وما في حكمها ويدخل فيها بطبيعة الحال ___ بدل السكن الذي يطالب به المدعي باعتباره من ملحقات الراتب وفرعا تابعاً له ومن المقرر أن الفرع يتبع الأصل، قام هذا القرار على حكمة تنظيمية تتعلق بالمصلحة العامة أرتاها تستوجب هذا السقوط ـــــــ إذا لم يكن ثمة عذر مشروع حال دون تلك المطالبة ـــــــ، وهي وضع حد تنتهي عنده المطالبة بالحق في الراتب وملحقاته بغية استقرار أوضاع الميزانية التي تعد سنوياً وعدم تعرضها للمفاجآت والاضطراب نتيجة المطالبة بحق مضت عليه المدة التي حددها القرار دون أن يطالب به صاحبه بحيث لا يجوز للدائن أن يحتج تجاه مدينة الخزانة العامة بقيام حقه في المطالبة بعد أن تقاعس عنها دون عذر مشروع خلال مدة السنتين التي حددها لإمكان المطالبة بهذا الحق إذ يفترض منه أنه قد أهمل الحق ولم يعد متمسكاً في المطالبة والأصل براءة الذمة[79].

وبناءً عليه يتمتع القاضي الإداري بهذه الصلاحية التقديرية، وهو ما استقر عليه اجتهاد ديوان المظالم: (ومن حيث أنه متى كانت المدعية قد ضمنت طلباتها أمام الديوان المطالبة بقيمة الأعمال التي نفذتها وكان طلب الوزارة النظر في الموافقة على صرف قيمة المواد التي وردتها المدعية من شأنه أن يثير موضوع النزاع برمته أمام قضاء الديوان ليزنه بميزان الحق والعدل غير مقيد بتكييف الخصوم لطلباتهم أو إقراراتهم التي قد تكون مخالفة للنظام. فمن ثم يتعين أن يقضي للمدعية بقيمة الأعمال التي نفذتها في المشروع شأنها في ذلك شأن قيمة المواد التي وردتها لموقع العمل مضافاً إليها أجره الحارس والمستودع والتي أقرت الوزارة أيضاً باستحقاق المدعية لها وقضت بها الدائرة)[80].

ومن نافلة القول إن اجتهاد ديوان المظالم مستقر على هيمنته على تكييف طلبات المدعي، وإضفاء التكييف القانوني السليم عليها في واقع المنازعة، وطبيعة مراميها. فيقول الديوان: (وحيث إنه ولئن كان تصوير طلبات المدعي من توجيهه، فإن الهيمنة على سلامة التكييف من

تصريف جهة القضاء، إذ عليها أن تنزل صحيح حكم النظام على واقعة المنازعة وأن تتقصّى طبيعة مراميها في ضوء النية الحقيقية التي قصدها من وراء إبدائها[81].

ولم نجد أي نص نظامي يتعلق بالقضاء الإداري يمنح القضاء الإداري صلاحية إعادة تكييف طلبات المدعي، بل يستمد القضاء هذه الصلاحية من طبيعة هذه المسألة (طبيعة طلبات المدعي)، وما تؤول إليه الاستجابة لها، إذ قد تؤدي إلى الإخلال بقواعد توزيع الاختصاص القضائي بنظر المنازعات القضائية في الدولة، والمساس بها مساساً جسيماً. لهذا استقر قضاء ديوان المظالم على أن تلك المسألة تتعلق بالنظام العام ويتوجب على الجهة غير المختصة التصدي لها، فيقول ديوان المظالم: (لما كان المدعي يهدف من اقامة دعواه إلى إلزام المدعى عليها بصرف بدل المواصلات له. ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية سابقاً بحكم اللزوم على الخوض في موضوع الدعوي بحسبانه مسألة أولية يتحتم بحثها بداءة لاتصالها بالنظام العام ويتوجب على الجهة غير المختصة التصدي لها).[82] ويقول في حكم أخر: (ولما كان المدعي يهدف من اقامة دعواه طلب إلغاء قرار المدعي عليها المتضمن فصله من العمل والمرفق صورة منه في ملف القضية، ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية الفضائية سابقاً بحكم اللزوم عن الخوض في موضوع الدعوى بحسبانه مسألة أوليه يتحتم بحثها بداءة لاتصالها بالنظام العام ويتوجب على الجهة غير المختصة التصدي لها.[83] ويقول أيضا: (ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية يسبق الخوض في موضوع الدعوي بحسبانه مسألة أولية يتعين التحقق منها بداءة[84]. ويقول أيضاً: (ومن حيث أن للخصوم تحديد طلباتهم وفقاً لما يرونه محققاً لمصلحة كل منهم إلا أن تكييف هذه الطلبات يرجع للقضاء الذي عليه أن يتصور ما رمي إلية الخصوم وما تؤول إليه طلباتهم في النزاع المعروض؛ إذا العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني.

ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية يسبق الخوض في موضوع الدعوي بحسبانه مسألة أولية يتعين التحقيق منها بداءة)[85].

ويترتب على اعتبار هذه المسألة متعلقة بالنظام العام العديد من النتائج المهمة تتمثل في الآتي:

- النتيجة الأولي: أولوية بحث مسألة الولاية القضائية.

تعد مسألة الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية لديوان المظالم مسألة أولية يتحتم بحثها أولا وبداءة لاتصالها بالنظام العام. وعلة ذلك أن المحكمة إذا لم تكن مختصة بنظر النزاع فهي غير مختصة قطعاً بنظر الدفوع التي يمكن أن تثار بصدد هذا النزاع. ويقول ديوان المظالم في هذا الشأن: (ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية سابقاً بحكم اللزوم عن الخوض

في موضوع الدعوى بحسبانه مسألة أولية يتحتم بحثها بداءة لاتصالها بالنظام العام)[86]. ويقول أيضا: (ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية يسبق الخوض في موضوع الدعوي بحسبانه مسألة أولية يتعين التحقق منها بداءة)[87].

النتيجة الثانية: وجوب البحث مسألة الولاية القضائية.

يعد بحث مسألة الولاية القضائية لديوان المظالم بنظر المنازعات وجوبيه وليست اختيارية، وبذا يتوجب أن يتصدى لها ابتداء، والتحقق من ولايته القضائية بداءة. لهذا نجد التعبيرات التي يستعملها ديوان المظالم خير شاهد على ذلك. فنجده يقول في معظم أحكامه: (يتعين التحقيق منها بداءة)[88] ويورد تعبيرات قريبة من ذلك ومن أمثلتها: (وحيث أن مسألة الاختصاص من المسائل الأولية التي يجب بحثها قبل الدخول في الموضوع الدعوي)[89]. أو (يتوجب على الجهة غير المختصة التصدي لها)[90].

ولا شك أن التعبيرات القضائية السابقة التي يوردها ديوان المظالم في حيثيات احكامه تفيد أن صلاحيته وجوبيه يتعين علية إن يمارسها، وان يتحقق بداءة من ولايته القضائية لنظر النزاع قبل الدخول في موضوع الدعوى. وعلة ذلك أن تحقق القضاء الإداري من ولايته القضائية لنظر النزاع يضمن ويكفل احترام قواعد توزيع الاختصاص بنظر المنازعات القضائية بين مختلف محاكم الدولة. ولا شك ان توزيع الاختصاص القضائي بنظر المنازعات القضائية بين مختلف محاكم الدولة يتعلق بالنظام العام، وهو توزيع يجب صونه والمحافظة عليه وعدم المساس به.

النتيجة الثالثة: التصدي التلقائي لبحث الولاية القضائية.

وحيث أن مسألة الولاية القضائية لديوان المظالم من المسائل الأولية التي يجب على القاضي الإداري التصدي لها وبحثها قبل الدخول في موضوع الدعوي من تلقاء نفسه ودون أن يطلب منه الخصوم باعتبارها مسألة تتعلق بالنظام العام، وهو ما أستقر عليه اجتهاد ديوان المظالم. فيقول في حكم أخر: (حيث إن بحث الاختصاص من المسائل الأولية التي يجب على القاضي التصدي له من تلقاء نفسه ودون أي طلب من الخصوم باعتباره من النظام العام)[91]. ويقول في حكم أخر: (حيث إن حكم الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية سابق يحكم اللزوم قبل الخوض في موضوع الدعوي باعتباره مسألة أولية يتحتم بحثها بداءة لاتصالها بالنظام العالم، ويتوجب على الجهة غير المختصة التصدي لها ولو لم يثر دفع بشأنها)[92].

النتيجة الرابعة: التصدي للولاية القضائية بنظر النزاع في أي مرحلة تكون عليها الدعوى.

مادام أن مسألة الولاية القضائية لديوان المظالم مسألة تتعلق بالنظام العام، فيمكن التصدي لهذه الولاية في أي مرحلة تكون عليها الدعوي. وآية ذلك هو ضمان احترام توزيع الاختصاص

القضائي ينظر المنازعات القضائية بين مختلف محاكم الدولة، والحؤول دون المساس به بأي حال من الأحوال.

ضوابط ممارسة القاضي الإداري لصلاحيته التقديرية في إعادة تكييف طلبات المدعي.

لا شك أن تمتع القضاء الإداري بصلاحية إعادة تكييف طلبات المدعي، وتقرير عدم اختصاصه بنظر النزاع لخروج المنازعة عن ولايته القضائية، أو عدم قبول الدعوى شكلاً لكون حقيقة النزاع هو منازعة إلغاء وليس قضاء كامل يقتضي أن يخضع لعدد من القيود والضوابط التي تكفل حسن ممارسة هذه الصلاحية التقديرية. وتتجلي هذه القيود والضوابط في الأتي:-

الضابط الأول: حقيقة طلبات المدعي وما تؤول إليه:

يلجأ القضاء الإداري إلى تحديد حقيقة طلبات المدعي في ضوء النية الحقيقية التي قصدها من وراء إبدائها، فتكييف هذه الطلبات يرجع للقضاء الذي عليه أن يتصور ما رمي إليه المدعي، وما تؤول إليه طلباته في النزاع المعروض، إذ العبرة، كما يقول ديون المظالم مراراً وتكراراً، بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني. فيقول ديوان المظالم في أحد أحكامه: (ومن حيث أن للخصوم تحديد طلباتهم وفقاً لما يرونه محققاً لمصلحة كل منهم إلا أن تكييف هذه الطلبات يرجع للقضاء الذي عليه أن يتصور ما رمي إليه الخصوم وما تؤول إليه طلباتهم في النزاع المعروض، إذا العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالمعاني والمباني)[93]، ويقول الديوان في حكم أخر: (وحيث أنه ولئن كان تصوير طلبات المدعي من توجيهه فإن الهيمنة على سلامة هذا التكييف من تصريف جهة القضاء؛ إذا عليها أن تنزل صحيح حكم النظام على واقع المنازعة وأن تتقصي طبيعة مراميها في ضوء النية الحقيقية التي قصدها من وراء أبدئها)[94].

وننوه إلى أن القضاء الإداري يبذل في بعض الأحيان جهداً ذهنياً وقانونياً للتوصل إلى حقيقة النزاع، وطبيعة الدعوى لتقرير مدى ولايته القضائية. لهذا لا يتوقف عند ظاهر مدلول العبارات الواردة في عريضة دعوى المدعي، بل ينفذ إلى المقاصد والمعاني الحقيقية التي تنطوي عليها العبارات والألفاظ الواردة في صحيفة الدعوي. فيقول في أحد أحكامه (لما كان من المستقر عليه في قواعد المرافعات الإدارية وأصول الإجراءات القضائية أنه إذا كان تصوير طلبات المدعي من توجيهه؛ فإن الهيمنة على سلامة هذا التكييف من تصريف الدائرة، إذا عليها أن تستجلى طبيعة هذه الطلبات وأن تتقصي مراميها في ضوء النية الحقيقية التي قصدها المدعي من وراء إبدائها، فتعطي الدعوي وصفها الحق، وتكييفها النظامي السليم، في ضوء ما تستبينه من واقع الحال وملابسات المنازعة، دون الوقوف عند ظاهر مدلول العبارات الواردة بعريضة الدعوى، إذ العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني. ولما كان المدعي يهدف من دعواه الماثلة إلى الطعن بالإلغاء في قرار المدعي عليها السلبي ـــــــــ حسب تكييف الدائرة المتمثل في

امتناعها عن اتخاذ بعض الإجراءات الواجب عليها اتخاذها للمصلحة العامة والمتمثلة في الطعن بإلغاء قرار اعتماد المخطط، وكذا الطعن في قرار توزيع المنح لعدم التقيد بالأولوية، وكذا الطعن في امتناع المدعي عليها من تخصيص أرض للمرافق الحكومية ولخدمية، وكذا الطعن في قرار تعين عامل للمقبرة زوجته مع عدم الحاجة إليهما، فتكون دعواه حينئذ من اختصاص الديوان ولائياً طبقاً للمادة (1/18/ب) من نظامه، والدائرة نوعياً ومكانياً استناداً لقرار رئيس الديوان رقم (11) لعام 1406هـ ورقم (92) لعام 1422هـ)[95]. ويقول الديوان في حكم أخر (ومن حيث أنه ولئن كان تصوير طلبات المدعي من توجيهه فان الهيمنة على سلامة هذا التكييف من تصريف المحكمة إذ عليها أن تنزل حكم النظام على واقع المنازعة وأن تتقصي طبيعة هذه الطلبات ومراميها في ضوء النية الحقيقية التي قصدها المدعي من وراء أبدئها وذلك للحيلولة دون ما يحاول المدعي من تأويل للدعوى بحيث يخيب أثرها بالنسبة إليه مخالفاً بذلك صحيح أحكام النظام ــــــــــــ، متى كان الثابت هو ما تقدم فإن التكييف النظامي السليم لدعوى المدعي في ضوء النية الحقيقية التي قصدها من وراء طلبة بالنظر إلى الوقائع المشار إليها ــــــــــــ هي أنها تقوم على طلب صرف النصف الباقي من راتبه الموقوف صرفه اعتبارا من تاريخ توقيفه ليصير صرف الراتب إليه كاملاً والدعوى بهذا الوصف تقوم على منازعة في راتب بين المدعى والمدعي عليها بما يجعلها من عداد المنازعات الإدارية التي يختص الديوان بالنظر فيها والفصل في موضوعها).[96]

الضابط الثاني: التفسير الدقيق والسليم للقواعد القانونية ذات الصلة بالنزاع.

يلجأ القضاء الإداري إلى تحديد القواعد القانونية ذات الصلة بالنزاع، وتفسيرها تفسيراً دقيقاً وسليماً بغية تكييف طلبات المدعي تكييفاً دقيقاً وصحيحاً. فيقول ديوان المظالم (ولما كانت الدعوي الماثلة في حقيقتها تتعلق بطعن المدعي في القرار الصادر من المدعى عليها والمتضمن فصله وبطلب إلغاء ذلك القرار. وحيث أن قرار الفصل صادر عن المجلس التأديبي العسكري رقم ــــــــــــ ومن ثم صدر بموجبه قرار المجلس الاستئنائي رقم ــــــــــــ بتأييد ذلك القرار، ثم تمت المصادقة عليه بموجب المرسوم ــــأورد في الباب التاسع منه تفصيلاً شاملاً للمجالس التأديبية العسكرية المنصوص عليه فيه، فجعل منها هيئات قضائية قائمة بذاتها وأولاها اختصاصاً قضائياً، وهو محاكمة رجال الأمن الداخلي عن كل ما يقع منهم من جرائم ومخالفات، ويحق للمتهم طلب استئناف الحكم وغير ذلك مما يخرج عن التنظيم المعمول به في أية محاكمة قضائية.حيث نصت المادة التاسعة من نظام ديوان المظالم الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم ــــــــــــ على أن:(لا يجوز لديوان المظالم النظر في الاعتراضات المقدمة من الأفراد على ما تصدره المحاكم أو الهيئات القضائية من أحكام وقرارات داخلة في ولايتها) فكل قرار يصدر عن هذه الهيئات في نزاع تختص بنظره يكون بمنأى عن رقابة ديوان

المظالم، وحيث بتطبيق ما تقدم على الدعوى الماثلة فإن الدائرة تنتهي إلى خروج هذه المنازعة عن الولاية القضائية للديوان، فلذلك كله حكمت الدائرة بعدم اختصاص ديوان المظالم ولائياً بنظر الدعوي المقامة من /___ضد/ شرطة منطقة المدينة المنورة)[97]. يضاف إلى ذلك أن القضاء الإداري يلجأ إلى تحديد الأحكام التعاقدية ذات الصلة بالنزاع، وتفسيرها تفسيراً دقيقاً بغية تحديد طلبات المدعي الحقيقية. ويقول الديوان: ولما كانت العلاقة بين المدعي والمدعى عليها علاقة تعاقدية بموجب عقد عمل أبرم بينهما، وحيث نصت الفقرة السابقة من العقد المبرم بين المدعي والمدعى عليها، والمرفق صورة منه في ملف القضية ـــــــــــ، على أنه يعمل بأحكام نظام العمل فيما لم يرد به نص في هذا العقد ـــــــــــ، وحيث إنه بتطبيق ما تقدم على الدعوى الماثلة فإن الدائرة تنتهي إلى خروج هذه المنازعة عن الولاية القضائية للديوان)[98].

المبحث الرابع: أثار إعادة تكييف طلبات المدعي:

لا شك إن إعادة تكييف طلبات المدعي، وإضفاء التكييف القانوني السليم عليها يؤدي إلى نتائج قانونية مهمة، فقد يؤدي إلى اعتبار المنازعة مدنية لا يختص القضاء الإداري بنظرها والفصل فيها، حيث ينعقد الاختصاص بنظرها للمحاكم ذات الولاية العامة، وبذا تقرر المحكمة رد الدعوى لعدم الاختصاص، وقد يؤدي أحيانا إلى تحديد طبيعة المنازعة الإدارية ذاتها، أي بيان فيما إذا كانت تندرج ضمن منازعات الإلغاء أو منازعات القضاء الكامل.

أولا: تقرير عدم اختصاص القضاء الإداري الدعوى:

من المسلم به أن الصلاحية التقديرية التي يتمتع بها القاضي الإداري تساعده وتعينه على تحديد دائرة اختصاص القضاء الإداري، لهذا يقرر بعد إعادة تكييف طلبات المدعي أن المنازعة ليست منازعه إدارية، بل أنها منازعة مدنية يختص القضاء العام بنظرها والفصل فيها، وبذا يقرر عدم اختصاصه بنظر النزاع ورد الدعوى لعدم الاختصاص. وفي هذا الشأن يقول ديوان المظالم: (ومن حيث أن للخصوم تحديد طلباتهم وفقاً لما يرونه محققاً لمصلحة كل منهم إلا أن تكييف هذه الطلبات يرجع للقضاء الذي عليه أن يتصور ما يرمي إليه الخصوم وما تؤول إليه طلباتهم في النزاع المعروض، إذ العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني، ولما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية يسبق الخوض في موضوع الدعوى بحسبانه مسألة أولية يتعين التحقق منها بداءة ـــــــــــ، وحيث أن المدعي وهو يطعن بالإلغاء في قرار المدعى عليها السلبي والمتمثل في امتناعها عن رفع يدها عن الأرض محل الدعوى إنما يؤول طلبه إلى إثبات ملكية الأرض بما مؤاده حقيقة النزاع في الدعوي الماثلة ينصب على المنازعة في ملكية الأرض محل الدعوى، ومن ثم فإن الدعوى بهذه المثابة تخرج عن الاختصاص الولائي لديوان المظالم، حيث ينعقد الاختصاص بنظرها للمحاكم ذات الولاية العامة).[99] ويقول الديوان في حكم أخر: (ومن

حيث أن للخصوم تحديد طلباتهم وفقاً لما يرونه محققاً لمصلحة كل منهم إلا أن تكييف هذه الطلبات يرجع للقضاء الذي عليه أن يتصور ما رمي إليه من الخصوم وما تؤول إليه طلباتهم في النزاع المعروض، إذ العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني. لما كان بحث الاختصاص المتعلق بالولاية القضائية يسبق الخوض في موضوع الدعوى بحسبانه مسألة أولية يتعين التحقق منها بداءة ـــــــــــ وحيث أن المدعيين وهم يطعنون بالإلغاء في قرار المدعى عليها السلبي المتمثل في امتناعها عن رفع يدها عن مخطط جشم إنما يؤول طلبهم إلى إثبات ملكهم للمخطط بما مؤداه ان حقيقة النزاع في الدعوى الماثلة ينصب على المنازعة في ملكية الأرض موضوع الدعوى، ومن ثم فإن الدعوي بهذه المثابة تخرج عن الاختصاص الولائي للديوان، حيث ينعقد الاختصاص بنظرها للمحاكم ذات الولاية العامة).[100] ويقول الديوان في حكم أخر: (حيث إن المدعي حصر طلباته الختامية بجلسة 1425/10/22هـ بأنها إلزام المدعي عليها، أمانة محافظة جده، بالموافقة على إفراغ مساحة (141.84م2) التي أشارت إلى أنها مفقودة في الطبيعة إلى ملكة وأكد على ذلك بجلسة 1426/11/10هـ. حيث أنه يلزم ابتداء التأكد من الاختصاص الولائي للديوان قبل النظر في بقية الإجراءات، فإن حقيقة ما يهدف إليه المدعي من دعواه هو الوصول إلى إثبات ملكه لمساحة (141.84م2) من الموقع محل النزاع وتظلمه تجاه الأمانة بأن إجراءها في خطابها الموجه لكتابة الصك حال رصد تلك المساحة في صك ملكيته، مع وجودها في رخصة البناء لموقع محل الدعوى في عقد المبايعة بينه وبين البائع، وبذلك فإن مقصده من هذه الدعوى إثبات ملكيته لذلك الجزء، ومن حيث إن مؤدى نظر الدائرة لموضوع الدعوى فيه خلوص إلى ثبوت الملكية من عدمه وان ما يتعلق بالعقار من نزاع خارج عن اختصاص ديوان المظالم، فإن الدائرة تنتهي إلى عدم اختصاص الديوان ولائياً في نظر الدعوى. لذلك حكمت الدائرة بعدم اختصاص الديون ولائياً في نظر الدعوي)[101].

ثانياً: تحديد طبيعة المنازعة الإدارية ذاتها:

يشمل اصطلاح المنازعات الإدارية العديد من الطعون القضائية التي تقدم إلى القضاء الإداري، ولكن هذه الطعون ليست جميعاً من صنف واحد، وتخضع إلى ذات النظام القانوني، بل أنها متعددة ومتنوعة، فلم يكن متصوراً حتى المنتصف الثاني من القرن التاسع عشر وجود تصنيفات متعددة للمنازعات الإدارية التي يختص القضاء الإداري بنظرها والفصل فيها. ولكن المرسوم الصادر 1864/11/2م أثار العديد من التساؤلات حول تصنيف المنازعات الإدارية، لهذا تعود بدايات تصنيف المنازعات الإدارية إلى هذا المرسوم، فقد ظهرت أولى المحاولات في كتابات الأستاذ (leon – Aucoc) الذي أوضح أن القضاء الإداري ينظر في المنازعات الإدارية وفق ثلاثة شروط مختلفة، فيكون أحياناً قاضياً لموضوع النزاع الذي يولده ويثيره قرار الإدارة العامة، ويملك فيها صلاحية إحلال قرار جديد محل قرار الإدارة المطعون فيه، أو طلبه من القضاء

الإداري بمناسبة دعوى معينة أداء رأيه حول معني القرارات الإدارية ونطاقها، أو تقدم طعون إليه تستهدف فقط إلغاء قرار غير مشروع دون أن يملك إحلال قرار جديد بدلاً من القرار الطعين.[102]

ولا جدال أن التصنيف السابق غير واضح المعالم والحدود حتى لو كان نقطة البداية التي انطلقت منها التصنيفات الفقهية التي قيلت لاحقاً، وعليه تصنيف المنازعات الإدارية وفق المعيار الشكلي الذي قال الأستاذ (Elaferriere)وهو معيار شكلي يعتمد على طبيعة الصلاحية التي يتمتع بها القاضي الإداري في المنازعة الإدارية ومداها، وبذا صنفت لمنازعات الإدارية إلى منازعات القضاء الكامل، ومنازعات إلالغاء، ومنازعات التفسير، ومنازعات الزجر أو العقاب[103]، والتصنيف الموضوعي أو المادي الذي قال به زعيم مدرسة المرفق العام الأستاذ (Leon Duguit)، وهو معيار يستند إلى طبيعة المسألة المطروحة على القاضي الإداري والذي يتعين عليه الفصل فيها، وبذا صنفت المنازعات الإدارية إلى منازعات الحق العيني ومنازعات الحق الشخصي[104]، والتصنيف المختلط.[105] الذي قال به الأستاذان Auby et Drago، وصنفت المنازعات الإدارية بمقتضاه إلى منازعات المشروعية ومنازعات حقوق[106].

ويترتب على هذا التصنيف العديد من الآثار القانونية، إذ تختلف المنازعات الإدارية عن بعضها بعضاً في العديد من النواحي، ويتجلى هذا الاختلاف في طبيعة موضوع النزاع، وفى شروط قبول الدعوى وتحديدا في المواعيد والإجراءات، وفي التباين في مدي صلاحية القاضي الإداري ونطاقها، وفي حجية الأحكام القضائية الصادرة في الدعوى[107].

ويلاحظ أن الاختلاف والتباين في الآثار القانونية السابقة، وتحديداً شرط ميعاد تقديم الدعوى يحمل المدعي على التحايل على شرط ميعاد تقديم الدعوى والالتفاف عليها بصياغة طلباته على أنها طلبات تعويض بينما هي في حقيقتها طلبات إلغاء. لهذا تصدى ديوان المظالم لمثل هذا المسلك من جانب المدعي، فقد وردت التعبيرات التالية في أحد أحكام الديوان: (أما عن الطلب الثاني وهو التعويض بأربع عشر درجة فإن متقصي هذا الطلب تعديل درجة الامتحان (والقضاء عليها) ومن ثم وضع درجة جديدة بزيادة عما تحصل عليها في الامتحان بأربع عشر درجة، ومؤدي ذلك الإلغاء، وهو الذي يهدف إليه المدعي وقد استظهر قصده بقوله: أن الغاية التي أهدف إليها هي تعديل درجتي التي حصلت عليها بأقل من مستواه العلمي، بسبب تصرف أستاذ المادة، وعندئذ لا تسلم الدائرة بوصف الطلب في الدعوى بأن طلب تعويض بل هو طلب إلغاء، وان قدم في مجلس القضاء على هيئة تعويض، وعندئذ أصبحت الدعوي بطلبيها دعوى إلغاء، تحدد القواعد النظامية اللازمة لقبولها من جهة الشكل، وحيث إنه من لوازم نظر الدعوي تحرير جانب القبول الشكلي للدعوى من عدمه، قبل الخوض في موضوعها، فإن المدعي من خلال ما تبين من سالف الوقائع علم بنتيجة اختبار مادة الضمانات الشخصية والعينية قبل تاريخ 1425/11/10هـ فتظلم منها ومما وقع في وقت الامتحان لرئيس القسم بتاريخ 1425/11/10هـ

وظل يتابع شكواه حتى علم بحفظ الشكوى القرار المتظلم منه بتاريخ 1426/3/28هـ فتظلم بخطابه لمدير الجامعة بذات اليوم ثم رفع دعواه لديوان المظالم بتاريخ 1426/6/17هـ_____ وحيث لم يتقدم المدعي لديوان المظالم إلا بتاريخ 1427/6/17هـ فيكون قد فوت على نفسه حق رفع الدعوى في زمنها، ما تنتهي معه الدائرة إلى عدم قبول الدعوى لفوات مواعيد الطعن على القرار المتظلم منه).[108]

ويلجأ لديوان المظالم في بعض الأحيان إلى تحرير محل دعوى الإلغاء، وتحديد فيما إذا كان القرار الطعين ايجابياً أم سلبياً، إذ يجيز الديوان الطعن بالقرارات السلبية باعتبارها قرارات مستمرة دون التقيد بميعاد معين[109]. فيقول الديوان: (ولما كان المدعي يهدف من دعواه الماثلة إلى الطعن بالإلغاء في قرار المدعى عليه السلبي _____، حسب تكييف الدائرة ___المتمثل في امتناعها عن اتخاذ بعض الإجراءات الواجب عليها اتخاذها للمصلحة العامة، والمتمثلة في الطعن بالإلغاء في قرار اعتماد المخطط، وكذا الطعن في قرار توزيع المنح لعدم التقيد بالأولوية، وكذا الطعن في امتناع المدعى عليه من تخصيص أرض للمرافق الحكومية والخدمية، وكذا الطعن في قرار تعين عامل للمقبرة وزوجته مع عدم الحاجة إليهما، فتكون دعواه حينئذ من اختصاص الديوان ولائياً طبقاً للمادة (1/18/ب) من نظامه، والدائرة نوعياً ومكانياً استناداً لقراري رئيس الديوان رقم (11) لعام 1406هـ ورقم (92) لعام 1422هـ)[110] ويقول الديوان أيضا: (وفي توصيف طلبات المدعي فالثابت أنه يطلب إلغاء القرار المتضمن حفظ شكوه، وهو ما سماه قراراً سلبياً، وكذا التعويض بأربع عشرة درجة، ففي الطلب الأول يطلب المدعي على قرار حفظ الشكوى إلا أن الدائرة، وهي تبسط ولاتيها في توصيف ذلك القرار، فقد تجلي لها أن القرار يعد قراراً إيجابياً برفض التظلم، حيث أن هذا هو المقتضي الصحيح؛ إذ إن حفظ الشكوى لم ينشئ أو يغير مركزاً نظامياً للمدعي بل أكد القرار الأول الصادر بإعلان النتيجة ورفض رئيس القسم لتظلم المدعي _____، ما تنتهي معه الدائرة إلى عدم قبول الدعوى لفوات مواعيد الطعن على القرار المنتظم منه)[111].

ويستفاد من العرض السابق أن القضاء الإداري يقرر الحكم بعدم قبول الدعوى الإدارية شكلاً إذا استبان له بعد إعادة تكييف طلبات المدعي أنها طلبات إلغاء وليس طلبات تعويض كما أورد في صحفية الدعوى. كذلك الحال يقرر عدم قبول الدعوى شكلاً بعد توصيف القرار بأنه قرار إيجابي وليس قراراً سلبياً كما أورد المدعي في صحفية دعواه، إذ يختلف ميعاد الطعن بالقرارات الإيجابية عن السلبية، فيمكن الطعن بهذه الأخيرة دون التقيد بميعاد معين لكونها تعُدّ كما يرى ديوان المظالم أنها قرارات مستمرة.

الخاتمة

يحدد المدعي طلباته بحرية تامة، فهو الذي يبدأ الخصومة القضائية، وهو الذي يحدد نظامها من حيث الموضوع والأشخاص. ولكن إذا كان تحديد الطلبات من صميم عمل المدعي، فيتعين أن تكون هذه الطلبات واضحة وصريحة ومعبرة عن حقيقة ما يريده. لهذا قيل وبحق أنه إذا كان تحديد طلبات المدعي من توجيهه الذاتي، فإن الهيمنة على سلامة تكييف هذه الطلبات من اختصاص القضاء؛ فينزل عليها صحيح حكم النظام في ضوء وقائع النزاع والملابسات المحيطة به، فيتقصى حقيقة مرامي طلبات المدعي في ضوء نيته الحقيقية، والقصد الذي يرمي إلى تحقيقه من وراء إبدائها.

ولا شك أن قبول طلبات المدعي سواء أكانت طلبات أصلية أم طلبات إضافية يقتضي أن تكون هذه الطلبات واضحة وصريحة ومعبرة عن مقصده الحقيقي. فالقاعدة في هذا المجال هي (لا عبرة بالدلالة مقابل التصريح)، فكل ما هو صريح في باب لا ينصرف إلى غيره بالنية، لأن النية أثرها إنما هو تخصيص العموميات أو تقييد المطلقات، فهي إنما تدخل في المحتملات)، ولكن القضاء يواجه طلبات غير واضحة وملتبسة لا تعكس حقيقة نوايا المدعي ومقاصده، فيضطر إلى إعادة تكييفها وضبطها مع صحيح القانون والنظام.

ولا شك أيضاً أن هذه الصلاحية التقديرية التي يتمتع بها القضاء الإداري بغية إعادة تكييف طلبات المدعي، وإضفاء التكييف القانوني السليم عليها يستهدف ضمان حسن التنظيم القضائي، وتوزيع المنازعات بين مختلف محاكم الدولة، وضمان احترام القواعد الإجرائية التي وضعت لتحقيق الصالح العام. لهذا يستمد القضاء هذه الصلاحية من طبيعة هذه المسألة (طبيعة طلبات المدعي)، وما تؤول إليه الاستجابة لها، إذ قد يؤدي ذلك إلى الإخلال بقواعد توزيع الاختصاص القضائي بنظر المنازعات القضائية في الدولة، والمساس بها مساساً جسيماً، وبذا ترتبط مسالة إعادة تكييف طلبات المدعي بالنظام العام، فيتوجب على القضاء التصدي لبحث مدى ولايته القضائية قبل بحث موضوع الدعوى بحسبانها مسألة أولية يتعين عليه التحقق منها بداءةً.

فإذا كان القضاء الإداري يتمتع بصلاحية تقديرية في إعادة تكييف طلبات المدعي، فإن هذه الصلاحية مقيدة بقيدين أساسين هما: حقيقة طلبات المدعي وما تؤول إليه، والالتزام بقواعد التفسير الأصولية التي يلجأ إليها لتحديد مقاصد المدعي الحقيقية، ودلالات الأحكام النظامية ذات الصلة بالموضوع.

وغني عن البيان أن إعادة تكييف طلبات المدعي يقود القضاء أحيانا إلى تقرير عدم اختصاصه بنظر الدعوى لكون حقيقة النزاع نزاع مدني، يختص القضاء العام بنظره والفصل فيه، أو إلى تحديد طبيعة المنازعة الإدارية ذاتها، إذ قد يرى أنها منازعة إلغاء وليس منازعة تعويض كما أورد المدعي في صحيفة دعواه.

النتائج:

توصل هذا البحث إلى العديد من النتائج لعل من أهمها:

أولاً: يحدد المدعي طلباته الأصلية والإضافية بحرية تامة، فتحديد تلك الطلبات من توجيهه، ولكن يجب أن تكون هذه الطلبات واضحة وصريحة ومعبرة عن حقيقة نواياه ومقاصده. كما يجب ان تكون هذه الطلبات قانونية، أي أن تندرج الاستجابة لها ثم اختصاص المحكمة التي قدمت إليها الدعوى، وضمن صلاحيات القاضي الذي ينظرها.

ثانياً: يتمتع القضاء الإداري بصلاحية تقديرية في إعادة تكييف طلبات المدعي سواء أكانت طلبات أصلية أم طلبات إضافية، فيتقصى طبيعة هذه الطلبات في ضوء النية الحقيقية التي قصدها من وراء إبدائها.

ثالثاً: يستمد القضاء الإداري هذه الصلاحية التقديرية من طبيعة طلبات المدعي ذاتها؛ إذ تتصل بالولاية القضائية، فيجب التصدي لها قبل الخوض في موضوع الدعوى بحسبانها مسألة أولية يتعين التحقق منها بداءة.

رابعاً: يؤدي إعادة تكييف طلبات المدعي أحياناً إلى تقرير القضاء الإداري عدم اختصاصه بنظر الدعوى إذا استبان له من حقيقة النزاع إنه نزاع مدني يختص بالقضاء العام بنظره والفصل فيه.

خامساً: يؤدي إعادة تكييف طلبات المدعي أحياناً أخرى إلى اعتبار الدعوى التي قدمها المدعي هي دعوى إلغاء وليس دعوى تعويض، وبذا يجب أن تقدم خلال الميعاد القانوني لدعاوى الإلغاء.

الهوامش

1- لسان العرب: لأبن منظور، المجلد الرابع، باب الطاء، ج29، ص 2684.

2 - المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية، إستانبول -تركيا، الجزء الأول، ص561.

3- الدكتور صلاح الدين سلحدار: اصول المدنية، حلب، 1985، ص 180، الدكتور أحمد خليل: أصول المحاكمات المدنية، بيروت، الدار الجامعية، 1995، ص234، الدكتور عبد الحميد الشواربي، الدفوع المدنية: الإجرائية والموضوعية، الإسكندرية، 1991، الدكتور معوض عبد التواب: الدفوع المدنية والتجارية، القاهرة، منشأة المعارف، 1994.

4- الدكتور محمد وليد المصري: شرح قانون أصول المحاكمات المدنية، عمان، دار قنديل، 2003، ص224.

5- الدكتور مفلح القضاة: أصول المحاكمات والتنظيم القضائي، عمان، دار الثقافة، 1434هـ/2013م، ص 280.

6- الدكتور عبد الرؤوف هاشم بسيوني: المرافعات الإدارية، الإسكندرية، دار الفكر والعربي،2007م، ص 318.

7- الشيخ الدكتور/ محمد عبد الكريم العيسى: المحكمة الإدارية العليا في نظام ديوان المظالم السعودي، الرياض، مكتبة القانون والاقتصاد/ 1432هـ، ص206.

8- الشيخ الدكتور/ محمد العيسى: المرجع السابق، ص207.

9- الدكتور مفلح القضاة: المرجع السابق، ص 280.

10- J.vincent et S.Guinchard: procedure Civile , Paris, D,1981,p.65.No39.

11- تنص المادة (6) من نظام المرافعات أمام ديوان المظالم على أن: (تقيد الإدارة المختصة في المحكمة صحيفة الدعوى إذا كانت مستوفية المطلوب وفقاً للمادة (الخامسة) من هذا النظام، وإذا قررت عدم قيدها؛ لعدم الاستيفاء، فعلى طالب القيد استيفاء ما نقص خلال ثلاثين يوماً من تاريخ إبلاغه بذلك، وإن لم يستوف ما طلب منه خلال هذه المدة عُدَّ كأن لم يكن. فإذا قيدت الدعوى بعد الاستيفاء عدت مقيدة من تاريخ تقديم الطلب، على أنه يجب على الإدارة إثبات تاريخ طلب القيد في جميع الأحوال.

12- حول امتداد ميعاد الطعن القضائي، الدكتور علي خطار شطناي: موسوعة القصاء الإداري السعودي، الكتاب الأول، الرياض، دار الرشد، الطبعة الثانية، 1436هـ، ص321 وما بعدها.

13- ديوان المظالم: قرار (26/ت) لعام 1401هـ الصادرة بالقضية رقم (1/78/ق) العام 1400هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1401هـ، ص172.

14- الدكتور مفلح القضاة: المرجع السابق، ص 284.

15- الشيخ الدكتور محمد العيسى: المرجع السابق، ص207.

16- ديوان المظالم: حكم هيئة التدقيق رقم (780/ث/6) العام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (3/259/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثاني، ص 872.

17- ديوان المظالم: حكم رقم (17/ء/إ/ف/8) لعام 1430هـ الصادر في القضية رقم (1/6678/ق) لعام 1427هـ، المؤيد بالاستئناف رقم (344/إس/8) لعام 1431هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، لعام 1430هـ، ص248.

18- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم 180/ت/6 لعام 1417هـ، الصادر بالقضية رقم 1/4745/ق لعام 1425هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثاني، ص474.

19- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (722/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/2241/ق) لعام 1423هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثالث، ص1349.

20- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم 270/ت/6 لعام 1427هـ الصادر بالقضية رقم (1/979/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثالث، ص1063.

21- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (174/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/2071/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثالث، ص961.

22- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (303/ت/6) لعام 1428هـ، الصادر بالقضية رقم (5/551) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثالث، ص1425.

23- ديوان المظالم: حكم المحكمة الإدارية رقم (475/ء/إ/3) لعام 1433هـ، الصادر بالقضية رقم (10/14722/ق/) لعام 1432هـ، المؤيد بالاستئناف رقم (2/427) لعام 1432هـ، الصادر في القضية رقم (2/1106/س) لعام 1434هـ، غير منشور.

24- ديوان المظالم: حكم المحكمة الإدارية رقم (2/3/99) لعام 1433هـ، الصادر بالقضية رقم (2/5087/ق) لعام 1432هـ، المؤيد بالاستئناف رقم (2/8) لعام 1432هـ، الصادر في القضية رقم (2/2766/س) لعام 1433هـ، غير منشور.

25- ديوان المظالم: حكم المحكمة الإدارية رقم (335/ء/إ/2) لعام 1434هـ، الصادر بالقضية رقم (10/7049/ق/) لعام 1434هـ، المؤيد بالاستئناف رقم (2/228) لعام 1435هـ، الصادر في القضية رقم (2/445/س) لعام 1435هـ، غير منشور.

26- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (535/ث/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/3924/ق) لعام 1425هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثاني، ص749.

27- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (118/ث/6) لعام 1428هـ، الصادر بالقضية رقم (1/1535/ق) لعام 1421هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الخامس، ص 2144.

28- ديوان المظالم: قرار رقم (86/19) لعام 1400هـ، الصادر بالقضية رقم (1/440/ق) العام 1398هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية خلال عام 1400هـ، ص272.

29- ديوان المظالم: قرار رقم (12/ث) لعام 1397هـ، الصادر بالقضية رقم (3/314/ق) العام 1396هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية في الفترة من عام 1397هـ حتى نهاية عام 1399هـ، ص37.

30- ديوان المظالم: حكم المحكمة الإدارية بجدة رقم (226/إ/4/2) لعام 1434هـ، الصادر بالقضية رقم (5/6689/ق) لعام 1432هـ، المؤيد بالاستئناف رقم (3/639) عام 1434هـ، الصادر بالقضية رقم (2/3921/س) لعام 1434هـ، غير منشور.

31- ديوان المظالم: قرار رقم (17/ث) لعام 1398هـ الصادر بالقضية رقم (109/ق) عام 1397، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية في الفترة من عام 1397ه حتى نهاية عام 1399هـ، ص 161.

32- ديوان المظالم: قرار رقم (4/ء/2) لعام 1400هـ الصادر بالقضية رقم (1/212) لعام 1399، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1400هـ، ص33.

33- ديوان المظالم: قرار رقم (3/ث/2) لعام 1401هـ، الصادر في القضية رقم (1/362/ق) لعام 1399، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1401هـ، ص17، وانظر أيضاً: ديوان المظالم: قرار رقم (33/ث) لعام 1401هـ الصادر في القضية رقم (1401/8/25هـ)، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1401هـ، ص237.

34- ديوان المظالم: قرار رقم (29/ث) لعام 1401هـ، الصادر في القضية رقم (1/392/ق) لعام 1399، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1401هـ، ص202.

35- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (519/ث/1) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (4/293/ق) لعام 1427هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية لعام، المجلد الثاني، ص735.

36- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (633/ث/1) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/3393/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية لعام، المجلد الثاني، ص: 795.

37- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (687/ث/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (2/2529/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية لعام، المجلد الثاني، ص826.

38- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (707/ث/6) لعام 1427هـ، الصادر في القضية رقم (1/1905/ق) لعام 1425هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثاني، ص 838.، وانظر أيضاً: ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (644/ث/1) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (2/1441/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثاني، ص 849.،وانظر أيضاً: ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (677/ث/1) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/4200/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول،ص 885.

39- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (729/ق/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/361/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الثاني، ص858.

40- ديوان المظالم: حكم رقم (6/ء/27) لعام 1428هـ، الصادر في القضية رقم (1/2630/ق) لعام 1428هـ المؤيد بحكم التدقيق رقم (198/ث/6)، لعام 1429هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية لعام، لعام129هـ، ص203.

41- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (71/ث/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/536/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص5.

42- انظر المواد 79-80 من نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ.

43- تنص المادة (16) من اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات أمام ديوان المظالم الصادرة عن مجلس القضاء الإداري بتاريخ 1435/12/26هـ علماً أن: (يعد حاضراً من اثبت حضوره في الجلسة ولو انصرف قبل انتهائها.

44- الدكتور أحمد صدقي: نظام المرافعات الشرعية في المملكة العربية السعودية، الرياض، 1437هـ، ص288.

45- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق، ص288، والدكتور مفلح القضاة: المرجع، ص 284.

46- الدكتور أحمد وليد المصري: المرجع السابق، ص 225.

47- يجوز تقديم طلبات إضافية جديدة ما دام أنها ترتبط بالطلب الأصلي، بحيث يستندان إلى السبب نفسه ويتعلقان بالخصوم أنفسهم.

48- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق، ص291.

49- الدكتور محمد وليد المصري: المرجع السابق، ص225.

50- ديوان المظالم: قرار رقم (19/ث/) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (1/270/ق) لعام 1399هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية، لعام 1401هـ، ص104.

51- ديوان المظالم: قرار رقم (14/ث/) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (1/445/ق) لعام 1399هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية، لعام 1401هـ، ص87.

52- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق، ص 292.

53- تنص المادة (9) من اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات أمام محاكم ديوان المظالم على ان: (1-في جميع الأحوال تقدم الطلبات العاجلة إلى إدارة الدعاوى والأحكام بحضور مقدمها أو من يمثله، وتحيلها فور قيدها إلى الدائرة 2- يتم البت في الطلب عند الاقتضاء في اليوم التالي لأحالته للدائرة، ولا يتم ذلك إلا بعد التحقق من الاختصاص وشروط قبول الدعوى 3- تحيل الدائرة الحكم الصادر في الطلب خلال أربع وعشرين ساعة من النطق به إلى إدارة الدعاوى والأحكام مرافقاً له الآتي: أو النسخة الأصلية للحكم الصادر في الطلب ب- صورة من الطلب ج- صورة من صحيفة الدعوى د- صورة من محضر جلسة نظر الطلب هـ- صورة من المستندات والأوراق التي ترى الدائرة ضرورة إرفاقها.

54- الدكتور محمد وليد المصري: المرجع السابق، ص226.

55- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق 292ـ وانظر أيضاً الدكتور محمد وليد المصري: المرجع السابق، ص226.

56- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق، ص293.

57- المادة (82) من نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ.

58- المادة(82) من نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ.

59- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق، ص298.

60- المادة(85) من نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ

61- الدكتور أحمد صدقي: المرجع السابق، ص298.

62- تنص المادة (85) من نظام المرافعات الشرعية كل أن: تحكم المحكمة في موضوع الطلبات العارضة مع الدعوى الأصلية كلما أمكن ذلك، وإلا استبقت الطلب العارض للحكم فيه بعد تحقيقه.

63- المادة (41) من نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ، وانظر المادة (5) من نظام المرافعات أمام ديوان المظالم لعام 1435هـ.

64- المادة(2/5) من اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات أمام ديوان المظالم الصادر عن مجلس القضاء الإداري بتاريخ 1435/12/26.

65- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (617/ث/1) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (583/1/ق) لعام 1427هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص147.

66- تنص المادة (2) من وثيقة الكويت للنظام المدني الموحد لدول مجلس التعاون لدول الخليج (العبرة في العقود للمقاصد والمعاني لا للألفاظ والمباني).

67- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (752/ث/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (367/1/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص167..

68- المحكمة الإدارية العليا المصرية: طعن 2343 لسنة 32ق، جلسة 1991/5/25م، مشار إليه لدى الدكتور عبد العزيز عبد المنعم خليفة: الدفوع الإدارية، الإسكندرية، دار الفكر العربي، 2010م، ص89.

69- تنص المادة (8) من وثيقة الكويت على أن: (لا عبرة بالدلالة في مقابلة التصريح).

70- أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي، عالم الكتب، دون تاريخ نشر، (36/1).

71- تنص المادة (32) من وثيقة الكويت على أن: (إعمال الكلام أولى من إهماله).

72- الدكتور عبد العزيز عبد المنعم خليفة: الدفوع الإدارية، الإسكندرية، دار الفكر العربي، 2010م، ص88. يقول الدكتور مفلح القضاة:(يترتب على تقديم الطلب إلى المحكمة أن يلتزم بالنظر والفصل فيه وامتناع القاضي عن الفصل بالطلب المقدم إليه يعتبر إنكاراً منه للعدالة، ولا يجوز للمحكمة أن تتجاوز في حكمها ما طلبه الخصوم، لأن الدعوى تتحدد أمامها، وإلا كان حكمها معرضاً للفسخ من قبل محكمة الاستئناف، أصول المحاكمات والتنظيم القضائي، عمان، دار الثقافة، 1434هـ، ص281.

73- ديون المظالم: قرار رقم (26/ث) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (1401/7/22هـ) مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية، لعام 1401هـ، ص172.

74- ديون المظالم: قرار رقم (26/ث) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (1401/7/22هـ) مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية، لعام 1401هـ، ص172.

75- ديون المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (62/ء/5) لعام 1426هـ، الصادر بالقضية رقم (1/526/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص 51.

76- ديون المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (219/ث/5) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/3737/ق) مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، لعام 1427هـ، ص 1124.

77- حكم المحكمة الإدارية بالرياض رقم (847/ء/إ/س) لعام 1434هـ، الصادر بالقضية رقم (4/1232) لعام 1434هـ، الصادر بالقضية رقم (5578/ق) العام 1434، غير منشور.

78- يفرق الأصول بين الحكمة والعلة، فالحكمة هي ما يعين ويساعد على الوقوف على إرادة المشرع أو المنظم ومن دون أن يربط بها الحكم، وذلك على خلاف العلة أو المناط التي يرتبط بها الحكم، وبينهما العلة هي الأمر الظاهر والمنضبط الذي بني عليه الحكم وربط به وجوداً وعدماً، لأن شأن ذلك بنائه علية وربطه به وجوداً وعدماً أن يحقق حكمة التشريع أو التنظيم، وتسمي مناط الحكم وسببه وأماراته، فالعلة هي حكمة الحكمة.

79- ديوان المظالم: فرار رقم (5/ت) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (1/151/ق) لعام 1400هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1401هـ، ص 38، وبذات المعني أيضاً ديوان الظالم: قرار رقم (8/ت) لعام 1404هـ، الصادر بالقضية رقم (1/8/ق) لعام 1401هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية لعام 1401هـ ص 52

80- ديوان المظالم: قرار رقم (30/ت) لعام 1401هـ، قضية رقم (5/1/551) لعام 1399هـ، مجموعة المبادئ الشرعية والنظامية، لعام 1401هـ، ص 210.

81- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (6.7/ت/1) لعام 1427هـ الصادر بالقضية رقم (5/683/ق) لعام 1427هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص 147.

82- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (5/86/ف/42) لعام 1426هـ، الصادر بالقضية رقم (5/638/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 43.

83- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (5/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقرار رقم (5/416/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص 17.

84- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (617/ت/1) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (5/683/ق) لعام 1427هـ، مجموعة الإحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص 147

85- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (752/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/367/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول،ص 167.

86- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (5/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (5/416/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 17.

87- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (701/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/174/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 17.

88- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (701/ت/6) لعام 1427هـ، المشار إلية أنفاس ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (752/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/367/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول، ص 167

89- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (62/ت/إ/5) لعام 1426هـ، الصادر بالقضية رقم (1/526/ق) لعام 1426هـ مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 51.

90- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (752/ت/6)لعام 1427هـ، المشار إليه سابقاً.

91- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (26/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/2274/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 35.

92- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (6/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (5/631/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 21.

93- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (752/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/367/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص167.

94- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (5/86/ف/42) لعام 1426هـ، الصادر بالقضية رقم (5/638/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص43.

95- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (659/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/882/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 334.

96- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (86/39) لعام 1401هـ، الصادر بالقضية رقم (1/525/ق) لعام 1401هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الشرعية ولنظامية لعام 1401هـ، ص 35.

97- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (5/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (51/416/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 17.

98- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (5/86/ف/42) لعام 1426هـ، الصادر بالقضية رقم (5/638/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 43.

99- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (659/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/882/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 334.

100- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (752/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/367/ق) لعام 1424هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 167.

101- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (48/ت/6) لعام 1427 هـ، الصادر بالقضية رقم (1/498/ق) لعام 1425 هـ

102- Leon-Aucoc: conference Sur L,d ministfation et le droit administrat if. paris. tome /1/p 39.

103- EL _ La ferriere: Traite de la jurisdiction administrative et des re cours contentieux. paris.1886.1887. Tom /1/p.15.

104- k.Duguit: Traite de droit constitutionel. paris. A.L.F.1923.tone. p 355.

105- J.Audy et R. Drago: Traite de contentieux. tadministratif. paris.l.j.D.J.Tome.2.no 1023.

106- المزيد من التفاصيل حول تصنيف المنازعات الإدارية انظر: الدكتور على خطار شطناوي: موسوعة القضاء الإداري الأردني، الكتاب الأول، عمان، دار الثقافة، الطبعة الثالثة، 2011م، ص253 وما بعدها، الدكتور خالد الظاهر: القضاء الإداري، ديوان المظالم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة القانون والاقتصاد، 2009م، ص165وما بعدها.

107- المزيد من التفاصيل حول أثار تصنيف المنازعات الإدارية انظر: الدكتور عبد الغني بسيوني: القضاء الإداري، الإسكندرية، 1996م، ص 420 وما بعدها، الدكتور محسن خليل: القضاء الإداري اللبناني، بيروت، 1982م، ص 448 وما بعدها، الدكتور محمود حافظ: القضاء الإداري في القانون المصري والمقارن، القاهرة، 1993، ص 469.

108- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (521/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (2/2027/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد الأول ص 316.

109- لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع أنظر الدكتور على خطار شنطاوي: موسوعة القضاء الإداري السعودي، الكتاب الأول، الطبعة الثانية، دار الرشيد، 1436هـ، ص 322 وما بعدها.

110- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (659/ت/6) لعام 1427هـ، الصادر بالقضية رقم (1/882/ق) لعام 1426هـ، مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية، المجلد، ص 334.

111- ديوان المظالم: قرار هيئة التدقيق رقم (521 / ت / 6) لعام 1427 هـ، المشار إليه سابقاً.

Granger, C.W.J., &Lee,T.-H.(1989). Investigation of production, sales and inventory relationships using multicointegration and non-symmetric error correction models.*Journal of applied econometrics*,*4*(S1),S145-S159.

Harris, R. I. D. and Sollis, R. 2003. *Applied time series modelling and forecasting*, J. Wiley and Sons, England.

Lardic, S. and Mignon, V. 2008. Oil prices and economic activity: An asymmetric cointegration approach, *Energy Economics*, 30(3): 847-855.

Lane, P.R., & Milesi-Ferretti, G.M., (2006), "The external wealth of nations Mark II: revised and extended estimates of foreign assets and liabilities 1970–2004", *IMF Working Paper* 06/69.

Rajan, R.G., Zingales, L. 2003. The great reversals: the politics of financial development in the twentieth century. J. *Financial Economics*, 69, 5–50.

Ross Levine (1997), Financial Development and Economic Growth: Views and Agenda, *Journal of Economic Literature*, Vol 35, N° 2, pp 688726.

Shen, C. H., Chen, C. F. and Chen, L. 2007. An empirical study of the asymmetric cointegration relationships among the Chinese stock markets, *Applied Economics*, 39(11): 1433-1445.

Tong, H. 1983. *Threshold models in non-linear time series analysis*, springer-Verlag New York.

20- Engle, and Granger, 55.

21- Tong, H. 1983. Threshold models in non-linear time series analysis, springer-Verlag New York.

22- Enders,and Siklos,19.

23- Granger, C.W.J., &Lee,T.-H.(1989). Investigation of production, sales and inventory relationships using multicointegration and non-symmetric error correction models. Journal of applied econometrics,4(S1),S145-S159.

24- Engle, and Granger, 55.

25- Enders, and Siklos,19.

List of Sources and References

Açıkgöz, S., Balcilar, M., & Saracoglu, B. (2009). Openness and financial development: time series evidence from Turkey. *In Anadolu International Conference in Economics, Eskisehir*.

Al-Assaf, G. (2014). Testing for Asymmetric Cointegration Relationship between Banking Sector Development and Trade Openness: Evidence from Jordan. *Dirasat, Administrative Sciences,41*(2),497 507.

Arif, I., & Rawat, A. S. (2019). Trade and financial openness and their impact on financial development: Evidence from South Asian economies. *South Asian Journal of Business Studies*, 8(1), 26-39.

Baltagi, B. H. Demetriades, P. O. and Law, S. H. 2009. Financial development and openness: Evidence from panel data, *Journal of Development Economics* 89(2): 285-296.

Balke,N.S., &Fomby,T.B.(1997). Threshold cointegration. *International economic review*, 627-645.

Cook, S. 2007. Threshold adjustment in the long-run relationship between stock prices and economic activity, *Applied Financial Economics Letters*, 3(4): 243-246.

Engle, R. F. and Granger, C. W. J. 1987. Co-integration and error correction: representation, estimation, and testing, *Econometrica: Journal of the Econometric Society,* 55(2): 251-276.

Enders, W. and Siklos, P. L. 2001. Cointegration and threshold adjustment, *Journal of Business and Economic Statistics*, 19(2): 166-176.

Enders, W. and Granger, C. W. J. 1998. Unit-root tests and asymmetric adjustment with an example using the term structure of interest rates, *Journal of Business & Economic Statistics* 16(3): 304-311.

Endnotes

1- Ross, Levine, (1997), Financial Development and Economic Growth: Views and Agenda, Journal of Economic Literature, Vol 35, N° 2, pp 688726.

2- Rajan, R.G., Zingales, L. 2003. The great reversals: the politics of financial development in the twentieth century. J. Financial Economics, 69, 5–50.

3- Williamson, John, and Molly, Mahar, (1998), A Review of Financial Liberalization, World Bank, Washington.

4- Enders, W. and Siklos, P. L. 2001. Cointegration and threshold adjustment, Journal of Business and Economic Statistics, 19(2): 166-176.

5- Rajan, Zingales,69.

6- Baltagi, B. H. Demetriades, P. O. and Law, S. H. 2009. Financial development and openness: Evidence from panel data, Journal of Development Economics 89(2): 285-296.

7- Açıkgöz, S., Balcilar, M., & Saracoglu, B. (2009). Openness and financial development: time series evidence from Turkey. In Anadolu International Conference in Economics, Eskisehir.

8- David, M. A., Mlachila, M. M., & Moheeput, A. (2014). Does openness matter for financial development in Africa? (No.14-94). International Monetary Fund.

9- Arif, I., & Rawat, A. S. (2019). Trade and financial openness and their impact on financial development: Evidence from South Asian economies. South Asian Journal of Business Studies, 8(1), 26-39.

10- Engle, R. F. and Granger, C. W. J. 1987. Co-integration and error correction: representation, estimation, and testing, Econometrica: Journal of the Econometric Society, 55(2): 251-276.

11- Al-Assaf, G. (2014). Testing for Asymmetric Cointegration Relationship between Banking Sector Development and Trade Openness: Evidence from Jordan. Dirasat, Administrative Sciences,41(2),497 507.

12- Enders, W. and Granger, C. W. J. 1998. Unit-root tests and asymmetric adjustment with an example using the term structure of interest rates, Journal of Business & Economic Statistics 16(3): 304-311.

13- Enders,and Siklos,19.

14- Baltagi, Demetriades, and Law, 89.

15- Lane, P.R., & Milesi-Ferretti, G.M., (2006), "The external wealth of nations Mark II: revised and extended estimates of foreign assets and liabilities 1970–2004", IMF Working Paper 06/69.

16- Baltagi, Demetriades, and Law,89.

17- Rajan, Zingales,69.

18- Engle, and Granger, 55.

19- Balke,N.S., &Fomby,T.B.(1997). Threshold cointegration. International economic review, 627-645.

Table 7. Diagnostics Test

Statistics	Estimated Value
Normality (Jarque-Bera)	3.11
Breusch-Godfrey Serial Correlation LM Test	0.728
ARCH Test	0.735
White Heteroskedasticity Test	0.544

5. Conclusion

The effects of trade and financial openness shock on financial development are often examined using a modeling approach. In the area of financial development, a large number of studies widely used standard cointegration analysis to investigate the interdependence between variables. One of cointegration techniques applied is adopted from Engle and Granger. This cointegration test assumes that the adjustment mechanism of the error correction term is symmetric, which indicates that the adjustment coefficients are similar regardless of positive or negative in the equilibrium error. However, asymmetry has now been an important property in macroeconomic analysis, with a large number of studies providing evidence of the asymmetric adjustment of macroeconomic variables.

The present study attempts to analyze the long-run equilibrium relationship between trade and financial openness and financial development by cointegration tests assuming asymmetric adjustment by adopting Enders-Siklos asymmetric cointegration tests. The results obtained show that there is an evidence of presence of asymmetric pattern in the relationship between credit to private sector ratio and trade and financial openness.

From error correction model, it can be concluded that there exists a long-run cointegrating relationship between trade and financial openness and financial development. Where the adjustment coefficients show that since the asymmetric adjustment coefficient is larger when it is positive than negative. Rising in trade and financial openness, will have a bigger impact on financial development in Jordan.

estimation of threshold cointegration relationships between financial development and trade and financial openness are reported in Table (4).

Table (4): Enders and Siklos Asymmetric Cointegration Test

	$H_0 = \rho_1 = \rho_2 = 0$				$H_0: \rho_1 = \rho_2$	
CPS, TO, FO, (TO×FO), Y	**TAR: Φ**	**K**	**M-TAR: Φ***	**K**	**TAR: F test**	**M-TAR: F test**
	3.891**	1	5.557**	2	0.563**	0.024**

- (***) Significant at the 10%; (**) Significant at the 5%; (*) Significant at the 1%.
- k is the lag periods of lagged difference term, which is decided by the minimum AIC.
- The critical values of Φ and Φ* statistics are given in Enders and Siklos (2001).

The test is conducted by using both F-joint and f-equal. The Φ* statistic indicates that we can reject the null hypothesis of no cointegration with asymmetry. This implies that asymmetric adjustment between financial development and trade and financial openness is confirmed since the F-statistic indicates that the null hypothesis which assume symmetric adjustment $\rho_1 = \rho_2$ is rejected at 5% level. This verifies that there exists a long-run cointegration relationship among financial development and trade and financial openness in Jordan with underlying adjustment process being highly asymmetric.

From Table 4, it is found that there exists cointegration relationship with asymmetric patterns between variables. Therefore, we can proceed to estimate the asymmetric ECM in order to explore the symmetric adjustment process in our model. Table 5 presents result for asymmetric error correction model.

Table 5. The Asymmetric Error Correction Model Estimates

Variables	**Adjustment Coefficients**	
CPS, TO, FO, (TO×FO), Y	**A+**	**a-**
Coefficient	**-0.638109**	**-0.365511**
Prob.	**0.0356**	**0.0853**

- (***) Significant at the 10%; (**) Significant at the 5%; (*) Significant at the 1%.

The adjustment coefficients presented in Table 5 show that since the asymmetric adjustment coefficient is larger (0.638), when it is positive than negative, rising in trade and financial openness, will have a bigger impact on financial development in Jordan.

Noted from table 7, the estimated model is free from problems of non-normality, autocorrelation, ARCH effects and heteroskedasticity as indicated by Jarque-Bera test for normality, Breusch-Godfrey LM test for serial correlation, Engle's test for ARCH effects and White Heteroskedasticity test.

one. In other words, the variables are non-stationary in level, but stationary at first difference or I ($_1$)

Table 1: Augmented Dicky-Fuller Unit Root Test

Variables	Null Hypothesis: Variable is non-stationary				
	level		First difference		Conclusion
	C	C+T	C	C+T	I (1)
CPS	-1.7969	-3.1132	-5.7576*	-5.8639*	I (1)
TO	-1.7969	-3.1132	-5.7576*	-5.8639*	I (1)
FO	-1.4964	-4.4793	-5.8129*	-5.7280*	I (1)
(FO×TO)	-1.8226	-3.4417	-4.4779*	-5.5000*	I (1)
Y	-2.1369	-2.9904	-4.9660	-5.0310	I (1)

- (***) Significant at the 10%; (**) Significant at the 5%; (*) Significant at the 1%.
- C: including constant, C+T: including constant and trend. - Lag Length based on SIC.

Prior to test the existence of asymmetric cointegration in the models, we conduct the traditional two-step cointegration test due to Engle and Granger[24] two-step procedure (the E-G) requires that residual from equation (1) is obtained and then tested for a unit root. Table (2) and (3) presents the results of these tests.

Table (2): Results of Engle-Granger Cointegration Tests

CPS= 0.900 +0.563TO -1.301FO -0.094 (TO×FO)-1.008Y
t= (3.193)* (2.517)* (-1.789)*** (-1.166) (-3.043)*
(R^2: 0.69) (adj R2: 0.66) (S.E:0.05) (SRR:0.12) (F-ststistic:20.89*) (DW:0.73)

- (***) Significant at the 10%; (**) Significant at the 5%; (*) Significant at the 1%.

The results of E-G cointegration tests show that there is a potential cointegration relationship between financial development and trade and financial openness (see table 3).

Table (3): Engle-Granger ADF Cointegration Tests

Augmented Dickey-Fuller test statistic	**Test critical values:**		
	1%	**5%**	**10%**
-4.1087	-3.610453	-2.938987	-2.607932

Though there is cointegration existed between financial development and trade and financial openness base on symmetric E-G cointegration tests we are interested in this paper to examine whether this cointegration relationship is with asymmetry patterns or not. In order to do this, we decompose the error obtained from equation (1) into a positive and negative values and then conducting the test of Enders Siklos[25] for both TAR and MTAR models. The results of our

specification and the MTAR specification is the definition of the Heaviside indicator function (I_t).

There are two sequential steps of testing for threshold cointegration: The first step is the linear cointegration test which is to test the null hypothesis of using the F-test of the joint hypothesis. The first step is the linear cointegration test which is to test the null hypothesis of using the F statistics. Because of the fact that F statistic is non-standard under the null hypothesis of no cointegration against the alternative of cointegration with asymmetry, where the null of $\rho_1 = \rho_2 = 0$ is examined using an F-test of the joint hypothesis. The F statistic is denoted by Φ and Φ*, for the TAR and M-TAR models, respectively. If this statistic rejects the null of no cointegration, we then implement the second step of testing for the null hypothesis of whether there is symmetric adjustment, that is $\rho_1 = \rho_2$ with the standard F statistic.

If the asymmetric cointegration relationship among variables is detected, the next step is to formulate the asymmetric error correction model. Granger and Lee[23] extended the ECM specification to the case of asymmetric adjustment. Allowing for asymmetries requires that residuals and first differences of explanatory variables can be decomposed into positive and negative values. This can be represented in equation (5) as follows:

$$\Delta FD_t = \alpha^+ \hat{u}_{t-1}^+ + \alpha^- \hat{u}_{t-1}^- + \sum_{i=1}^{p} \lambda_i^+ \Delta FD_{t-i}^+ + \sum_{i=1}^{p} \lambda_i^- \Delta FD_{t-i}^- + \sum_{i=1}^{p} \gamma_i^+ \Delta TO_{t-i}^+ + \sum_{i=1}^{p} \gamma_i^+ \Delta TO_{t-i}^+ + \sum_{i=1}^{p} \gamma_i^- \Delta TO_{t-i}^- + \sum_{i=1}^{p} \delta_i^+ \Delta FO_{t-i}^+ + \sum_{i=1}^{p} \delta_i^- \Delta FO_{t-i}^- + \sum_{i=1}^{p} \mu_i^+ \Delta Y_{t-i}^+ + \sum_{i=1}^{p} \mu_i^- \Delta Y_{t-i}^- + \eta_t \quad (5)$$

Having statistically significant for the estimated coefficients in the previous equation indicating the presence of asymmetric pattern in the relationship between financial openness and trade openness and financial development.

4. Empirical Results

To examine the potential asymmetric cointegration relationship between credit to private sector ratio and trade and financial openness, we first checked for their unit root properties using the standard Augmented Dickey-Fuller (ADF) and Phillips-Perron (PP) unit root tests. Results of these tests are displayed in Table (1). The results generally suggest that all variables are integrated of order

In order to test the existence of the asymmetric relationship between financial openness and trade openness and financial development in banking sector, we first use the Engle-Granger[18] framework, assuming that the adjustment mechanism of the ECT is symmetric, which means that the adjustment coefficients to the equilibrium level are the same for both positive and negative values of the residual obtained from the long-run relationship. This indicates that the speed of adjustment of the financial development indicator, used in our analysis, is the same no matter if the shocks to financial openness and trade openness indicator are positive or negative.

If the variables are integrated of the same order, then the first step is to obtain the error term from equation (1) and test it for stationarity. The augmented Dickey-Fuller (ADF) statistic can be used to ascertain whether the residuals ε_t are stationary,

The error term has to be (I_0) in order to detect a potential cointegration relationship. Balke and Fomby[19] has expanded the Engle-Granger[20] test for cointegration by partitioning the lagged residuals from the cointegration regression to positive and negative value using a Heaviside indicator function (I_t), which is basically based on the threshold proposed by Tong[21]. Two popular threshold cointegration tests called TAR and MTAR tests are usually used to detect asymmetric cointegration relationship among set of variables. The basic form of these two tests allows for only one threshold, Enders and Siklos[22] proposed the following equation to test for the stationarity of ε_{it}, where the null hypothesis for both tests indicating no cointegration with asymmetry ($\rho_1 = \rho_2 = 0$).

$$\Delta\varepsilon_t = I_t\rho_1\hat{\varepsilon}_{t-1} + (1 - I_t)\rho_2\hat{\varepsilon}_{t-1} + \sum_{i=1}^{k}\delta_i\Delta\hat{\varepsilon}_{t-i} + \xi_t \quad (2)$$

where ρ_1, ρ_2 and δ_i are coefficient to be estimated.

ξ_t is a white-noise disturbance.

K: is the number of lags.

I_t: is the Heaviside indicator function, Enders and Siklos consider two specifications for this function based on the level (ε_{it}) and change in the residual ($\Delta\varepsilon i_{,t-i}$) such that:

$$I_t = \begin{cases} 1 \; if \; \hat{\varepsilon}_{t-1} \geq 0 \\ 0 \; if \; \hat{\varepsilon}_{t-1} < 0 \end{cases} \quad (3) \qquad M_t = \begin{cases} 1 \; if \; \Delta\hat{\varepsilon}_{t-1} \geq 0 \\ 0 \; if \; \Delta\hat{\varepsilon}_{t-1} < 0 \end{cases} \quad (4)$$

The system of Equations 2 and 3 is known as the threshold autoregressive (TAR), and the combination of Equations 2 and 4 is known as the momentum threshold autoregressive (M-TAR). These two models are constructed using the original cointegration regression. The only difference between the TAR

demonstrated the positive impact of one of the openness indicators and the negativity of the other.

This paper specifically examines the potential cointegration relationship among banking sector development and simultaneous openness on the basis of existence of asymmetric cointegration. However, if there is a potential asymmetric pattern in the residual obtained from the long-run regression, one may use the tests by Enders and Granger[12] and Enders and Siklos[13], who develop an alternative specification for testing the stationarity of the residual, based on threshold and momentum threshold autoregressive models. They expand the cointegration test of E-G to incorporate an asymmetric error correction term. Therefore, we extend our analysis by employing the Enders and Siklos test to examine the presence of asymmetric cointegration in our data and extend the standard Engle-Granger Cointegration test used in previous literature.

3. Data

This study discusses uses Annual time series data on Jordan for the period (1980-2019). All data series is obtained from the Word Bank Database and Annual Reports of the Central Bank of Jordan.

Empirical Model and Methodology

The aim of our empirical model is to test the asymmetric relationship between financial openness and trade openness and financial development in banking sector by starting with the long-run cointegrating regression as follows:

$$BFD_t = \beta_0 + \beta_1 TO_t + B_2 FO_t + B_3 TO_t \times FO_t + B_4 X_{it} + \varepsilon_t \quad (1)$$

FD: represents the financial development indicator, where choosing the right measure of financial development is not an obvious exercise and the literature has not settled on a common measure. Given the lack of general consensus, we take private credit to GDP perhaps the most frequently used proxy for financial development this measure has been applied by Baltagi et al[14]. TO: trade openness indicator which is measured by (export +import) divided by GDP is the preferable measure in literature; which we shall adopt. FO represents the financial openness indicator, that is trade in services which is measured by (service exports + service imports) divided by GDP. Lane and Milesi-Ferreti[15], and Baltagi et al.[16] have applied it most recently. In order to examine directly the simultaneity hypothesis proposed by Rajan and Zingales[17], an interaction term between FO and TO variables is also included. X: represents other control variables used in the literature that might affect financial development, and may include GDP per capita (Y). ε_{it}: is the error term.

study did not support the hypothesis of the simultaneous openness of trade and financial sector for the studied region.

Most of the previous work investigating the cointegration relationship between trade openness and banking sector development have focused on the use of the Engle-Granger(10) framework, assuming that the adjustment mechanism of the ECT is symmetric, which means that the adjustment coefficients to the equilibrium level are the same for both positive and negative values of the residual obtained from the long-run relationship. This indicates that the speed of adjustment of the banking sector indicators, used in our analysis, is the same no matter if the shocks to trade openness indicator are positive or negative. The issue is that both the E-G and Johansen tests might be invalid if the adjustments to equilibrium appeared to be asymmetric.

Following the same theoretical grounds, Al-Assaf(11), took this into consideration, using time sire's analysis to test the long-run asymmetric equilibrium relationships between financial development indicators, specifically in the banking sector and trade openness in Jordan over the period 1967 to 2011. The study provides evidence of asymmetry in the relationship between financial assets ratio and trade openness. However, there is no evidence of presence of asymmetric pattern in the relationship between trade openness and the credit to private sector ratio, total banks deposits ratio, and the financial depth indicator. The author finds no cointegration with threshold at a conventional level of significance among two banking sector development indicators, namely, credit facilitated to the private sector and financial development measured by M2 to GDP.

Additionally, using TAR estimation, it can be concluded that financial assets ratio responds asymmetrically to the change in the level of trade openness in Jordan, where the speed of adjustment to the new equilibrium is faster when the residual in the past period is positive than when it is negative.

Hence, the literature provides mimed evidence with regards to the impact of financial and trade openness on financial development. This can be explained by the difference in the statistical methods used in the analysis, the limitations of the data or the difference in the sampled countries. As some studies have shown a positive effect of financial and trade openness on financial development and that this openness must be simultaneous in order to achieve financial development.

However, some of them also showed a positive relationship with no need for simultaneous openness to achieve development. On the contrary, some studies have shown that there is a negative relationship between financial and trade openness and financial development. In addition, other studies

that if a country opens its borders for trade and capital simultaneously, the role of the local incumbents gets weaker.

A study by Baltagi et al[6], adopted this "the interest group theory" to examine the impact of financial and trade openness on financial development for annual data for a sample of 42 developing and industrialized countries using Dynamic Panel Estimation Techniques (GMM) test for the period (1980-2003). The study found that both financial and trade openness are statistically significant for development in the banking sector.

They also concluded that the existence of financial or trade openness can generate benefits in the development of the banking sector, and this means that their findings provide limited support to the hypothesis of Rajan and Zingales (2003) that the simultaneous opening of both trade and capital accounts is necessary to promote financial development in a contemporary setting.

The study presented by Açıkgöz et al[7] also confirmed the conclusion reached by Rajan and Zingales, as this study investigates whether trade and financial openness affect financial development using quarterly time series data for the period (1989-2007) in Turkey. The empirical findings using the bounds testing indicate that only two financial development measures out of seven are determined by financial and trade openness. Only for one of these variables, there is evidence of long-run Granger causality from openness to financial development. This study provided evidence to support the hypothesis that both trade and capital accounts should be simultaneously opened for financial development to take place.

In contrast, the study presented by David et al[8], analyzes the links between financial and trade openness and financial development in 34 African countries for the period (1970-2009). It is based on a panel dataset using methods that tackle slope heterogeneity, cross-sectional dependence and non-stationarity. The results do not point to a general direct robust link between trade and capital account openness and financial development in SSA. However, there are some indications that trade openness is more important for financial development in countries with better institutional quality.

The results of the Arif and Rawat[9] study had another direction in explaining the impact of trade and financial openness and their simultaneous openness on financial development for a sample of 4 countries in South Asia for the period (1996-2015). Along with the conventional panel unit root test and co-integration test, pooled mean group estimations. The findings suggested a significant negative impact of financial openness and significant positive impact of trade openness on the financial development of South Asia. Moreover, this

Many problems have arisen due to globalization, that imposed financial and commercial openness policies, especially in services trade. Where Simultaneous Openness theory of financial development argues that established incumbent industrial and financial interest groups oppose financial development since it breeds foreign competition by easing the entry of new firms into the market and, thus, erodes the monopolistic rents of the incumbent groups who oppose financial development [(2)].

In this context, increasing trade openness leads to demand for new financial products, including instruments for trade finance and for hedging of risks. In addition, financial openness might reduce the cost of capital and increase liquidity, thereby fostering financial development. An economy should open to both trade and financial flows simultaneously because one without the other would not give the desired results [(3)].

Using a variety of econometric techniques, a number of studies have examined the relationship between trade openness, financial openness, and financial development. Most of these studies assumed that the effect of financial and trade openness on financial development would be similar.

In this paper, we explore a different point of view by considering the asymmetric effects of financial and trade openness on financial development in the Jordanian banking sector using an asymmetric cointegration test adopted by Enders and Siklos[(4)] who developed an alternative specification for testing the stationarity of the residual, based on threshold and momentum threshold autoregressive models.

The remainder of this paper proceeds as follows. Section (2) summarizes the main literature. The background of the main methodology to be used is discussed in Section (3), and Section (4) shows the empirical results. Section (5) concludes.

2. Literature Review

The theoretical justification for the relationship between trade openness, financial openness and financial development can be explained by "the interest group theory" presented by Rajan and Zingales[(5)]. They examined the extent of financial development for a sample of 24 countries, mostly industrialized. For the period (1913-1999). The authors concluded that trade openness without financial openness is unlikely to deliver financial development. The hypothesis is based on the interest group theory of financial development, where openness is opposed because it increases competition in the domestic economy and may result in the loss of economic rent of local incumbents. Therefore, it proposes

الانفتاح التجاري والمالي والتطور المالي: هل هناك علاقة تكامل مشترك غير متماثلة؟ دراسة حالة الأردن

آلاء فؤاد الدويك، قسم الاقتصاد، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان، الأردن.

غازي إبراهيم العساف، قسم اقتصاد الأعمال، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ملخص

تُحاول هذه الدراسة تحليل علاقة التوازن طويلة المدى واختبار مدى إمكانية وجود علاقة تكامل مشترك غير متماثلة في الأجل الطويل بين الانفتاح التجاري والمالي والتطور المالي في القطاع المصرفي في الأردن خلال الفترة (1980-2019). وجدت الدراسة دليلاً على وجود نمط غير متماثل في العلاقة بين التجارة والانفتاح المالي ونسبة الائتمان إلى القطاع الخاص حسب اختبار Enders and Siklos (2001). حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة تكامل مشترك غير متماثل معنوية بين الانفتاح التجاري والمالي والتطور المالي في القطاع المصرفي الأردني. وتُظهر نتائج تقدير نموذج تصحيح الخطأ أن التعديل إلى التوازن يكون أسرع في حال الزيادة في الانفتاح التجاري والمالي مقارنة بالانخفاض في الانفتاح المالي والتجاري.

الكلمات المفتاحية: التكامل غير المتماثل، التطور المالي، الانفتاح التجاري، الانفتاح المالي، القطاع المصرفي، الأردن.

1. Introduction

The global economy is witnessing rapid developments that led to the emergence of a set of economic and financial changes. These changes had a clear reflection on the development and performance of the financial sector business, especially the banking sector, as this sector has a vital and effective role in economic. In addition, it has a positive impact on economic growth through the accumulation of capital through the mobilization of savings rate and allocation of financial resources efficiently [(1)].

Financial and Trade openness was one of the most prominent developments during the 1980s, by eliminating restrictions and controls imposed on the movement of goods and services, as well as on capital across national borders.

Trade and Financial Openness and Financial Development: Is there Asymmetric Co-integration relationship? Evidence from Jordan

Ala'a Fouad Al-Dweik [*] and **Ghazi Ibrahim Al-Assaf** [**]

Received Date: 3/1/2021 **Acceptance Date: 29/3/2021**

Abstract

The current study attempts to explore the asymmetric long-run equilibrium relationship between trade and financial openness and financial development, especially in banking sector. Using Jordanian data, over the period 1980 to 2019. The study has found evidence of asymmetry pattern in the relationship between trade and financial openness and the credit to private sector ratio. From estimation of error-correction model, the adjustment back to equilibrium is more rapid following relative increase in trade and financial openness compared to relative decrease in trade and financial openness.

Keywords: Asymmetric cointegration**,** Financial development, Trade openness, Financial openness, Banking sector, Jordan.

© All rights reserved to Jerash University 2022.

* Department of Economic, Al-Zaytoonah University of Jordan, Amman, Jordan.
E-mail: alaa.dweik@zuj.edu.jo
** Department of Business Economic, The University of Jordan, Amman, Jordan.
E-mail: g.alassaf@ju.edu.jo

Ribble, M. (2006). *Digital Citizenship in School.* International Society for Technology in Education. Washington.

Ribble, M. (2008). *Passport to digital citizenship: Journey toward appropriate technology use at school and at home*. Retrieved on February 27, 2020 from: https://eric.ed.gov/?id=EJ904288.

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*. Retrieved on January 27, 2020 from: https://id.iste.org.

Sadiq, M. (2019). *The role of university in achieving digital citizenship elements among its students*, Retrieved on October 42, 2020 from: https://jfeb.journals.ekb.eg/article_100866_9d12c8f45469e8b3f505169504bbc01d.pdf.

Saudi Ministry of Education (2020). *Citizenship Education: Aims to build an integrated, balanced individual*. Retrieved on October 42, 2020 from: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/n-ed-145.aspx.

Al-Qahtani, A. (2017). The extent to which the values of digital citizenship are included in the educational technology curriculum from faculty member's perspective. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 26(1), 57-97.

Al-Rashed, K. (2019). A proposed future vision for developing digital citizenship among students of Jordanian public universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 23 (3), 1-22.

Al-Sayed, M. (2016). The Role of New Media to Support Digital Citizenship among University Students. *Journal of Public Relations: Egyptian Society*, 1(12), 100-162.

Al-Sehim, A. (2019). The Extent of Activating Computer Parameters of Digital Citizenship Standards in Secondary Education. *Specialized International Educational Review*, 8(4), 1-12.

Al-Shayab, M. & Toualbeh, H. (2018). *Concepts of digital citizenship to be included in the curricula of national and civic education for the primary stage in Jordan from social studies teachers' perspective*. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Sulayhat, R., Al-Falouh, R. & Al-Sarhan, K. (2018). The degree of awareness of digital citizenship concept among undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. *Journal of Educational Sciences*, 45(3), 19-33.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.

Hussein, O. (2011). *Electronic Fraud - Causes and Solutions*. Riyadh: Al-Janadriyah Publishing and Distribution.

ISTE (2020). *ISTE Standards for Students*. Retrieved on 27 February 2020 from: https://www.iste.org/standards.

Mabrok, F. & Metwally, S. (2017). Enrichment activities in home economics based on applications of cloud computing to develop digital citizenship skills and cultural intelligence for secondary school students. *Education Journal*, 1(8), 61-119.

Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' Perceptions of Student Digital Citizenship Practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254.

Ohler, J. B. (2010). *Digital Community, Digital Citizen.* Sage Knowledge.

children from any exploitation in the digital world. 3) Encouraging the safe use of the Internet by providing protection programs for students, such as anti-virus programs in cooperation with international organizations in the field of digital security.

As implications, private and public schools should increase awareness of students, especially in schools that implement the national curriculum, about the concepts and values of digital citizenship, and providing theoretical and practical training programs for students on the responsible use of technology. Further, students could be provided with sufficient access to digital technologies by providing adequate equipment and Internet in schools, to provide students with equal opportunities to engage in the digital world.

10. References

Abdel Tawab, R. (2019). Developing a Digital Etiquette Scale for University Youth. *Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research, 19*(1), 281-328.

Alberta Education (2014). *Digital Citizenship Development Guide.* Retrieved on March 1, 2020 from: https://www.alberta.ca/education.aspx.

Al-Dahshan, J. (2015). Introducing Digital citizenship to help our children to live in the digital age, *College of Education Journal*, 30 (4), 1-42.

Al-Debesi, A., & Al-Tahat, Z. (2013). The role of social networks in affecting the public opinion among Jordanian university students, *Journal of Humanities and Social Sciences*, 40 (1), 66-81.

Alexea (2020). *Top Sites in Jordan*. Retrieved on March 3, 2020 from: https://www.alexa.com/topsites/countries/JO.

Al-Ghaffar, F. (2015). *Social networks.* Riyadh: Al-Janadriyah Publishing and Distribution.

Al-Koot, A. (2015). Digital Citizenship: Manifestations and Challenges. *University Journal*, 1(22), 65-76.

Al-Mallah, T. (2017). *Digital Citizenship, Challenges, and Hopes*. Cairo: Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Al-Maslamani, L. (2014). Education and Digital Citizenship: A Suggested Vision. *Education World Magazine,* 47(2), 17-94.

Al-Muhammad, A. (2018). *Factors affecting digital citizenship values among secondary school students in Mafraq Governorate from the teachers' point of view.* Unpublished Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan.

income exceeds (1250) dinars, as they can acquire various technological means, including smart devices, software, and equipment, which helps them participate in the digital world and acquire digital skills.

The Education System: Table (3) shows that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the average responses of secondary school students in Jordan due to the education system variable, as the calculated F value was (45.51), with a level of significance (0.00). The differences are for the benefit of students in the international education system with a higher mean (36.88), compared to the mean for students in the national education system with a value of (29.12). This result can be attributed to the fact that schools that apply the international system provide new and interactive technologies to all students in computer laboratories, which helps them to develop various digital skills and enables them to interact in the digital world under school supervision. Moreover, International curriculums motivate students to perform scientific research, use scientific references based on scientific documentation methods, and focus on the concepts of intellectual property, plagiarism, and patents, which are fundamental concepts in digital rights and responsibilities. Besides, international curriculums enrich students' knowledge of digital security to secure their digital data, such as their e-mails on school systems from theft, compared to schools that implement the national system. Some of these schools suffer from problems with technology such as slow computers, frequent breakdowns, and lack of periodic maintenance, which presents an obstacle for students to practice digital skills.

The result can also be attributed to teaching methods in national systems; it often depends on direct teaching. As a result, students do not have internet research skills. Despite the inclusion of several concepts related to digital citizenship in the computer curriculum, the acquisition of skills requires the continuous practice of those skills.

9. Conclusion, Recommendations and Implications

This study aimed to identify the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills and to identify the extent of statistically significant differences attributed to variables: gender, family monthly income, education system. The study found that the degree to which students possessed digital citizenship skills was medium, and the results showed statistically significant differences attributed to variables: gender, family monthly income, education system. According to these results, recommendations can be made: 1) introducing digital citizenship curriculum in schools. 2) intensifying the efforts exerted by media to spread digital citizenship culture, by educating parents on the importance of digital citizenship; to protect their

than 1250 dinars (M=29.10, SD=8.88) and exceeds 1250 dinars: (M=33.31, SD=8.60), 3) education system: national education system (M=29.12, SD=8.50) and international education system (M=36.88, SD=8.09). Three-Way ANOVA was performed to examine the observed differences as shown in table (3).

Table 3: Results of Three-Way ANOVA according to study variables

Variable	Sum of Squares	Df	Mean Square	Sig	F
Gender	286.60	1	286.60	0.043	4.13
Family Monthly Income	501.01	1	501.02	0.007	7.22
Education System	3156.88	1	3156.88	0.00	45.51
Error	31356.000	452	69.372		
Total	469994.000	456			
Corrected Total	36847.254	455			

The results in table (3) show statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the means in the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills, attributed to variables: (gender, family monthly income, education system) as follows:

Gender: Table (3) shows there are statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between the average responses of secondary school students in Jordan due to the gender, as the calculated F value reached (4.13), with a significant level (0.043). The differences are for the benefit of females with a higher mean (31.71), compared to the mean for males (29.80). This result can be attributed to the fact that females in Jordanian society live in societal conditions governed by customs and traditions that force them to be extremely careful when engaging in digital societies and to be fully aware of how to protect their data from theft and viruses, especially upon using social media and smart devices. This result is consistent with the result of Al-Muhammad (2018), which revealed that the factors affecting the values of digital citizenship among secondary school students are attributed to gender variable, and for the benefit of females.

Family Monthly Income: Table (3) shows that there are statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the average responses of secondary school students in Jordan, due to family monthly income variable, as the calculated F value was (7.22), and with the level of significance (0.07). The differences are for the benefit of students who belong to families whose monthly income exceeds (1250) dinars, with a higher mean (31.33), compared to the mean for students who belong to families whose monthly income of less than (1250) dinars with a mean of (29.10). This result can be attributed to the fact that the monthly income for families whose income is less than (1250) dinars is a key barrier in their ability to provide their children with the capability to access the Internet and acquire technological means, compared to families whose monthly

The degree of digital citizenship possessed by secondary school students in Jordan was medium. This result can be attributed to the absence of a dedicated curriculum to teach digital citizenship in Jordanian schools and not including all elements of digital citizenship in computer curriculum for secondary and elementary schools. Moreover, most of the concepts students learn and that are related to digital citizenship are briefly mentioned in the computer curriculum, in addition to what they learned through their use of technological means and social media. This result is consistent with the results of Al-Muhammad (2018), which concluded that all elements of digital citizenship had achieved a moderate response degree. This result differs from the results of the Al-Maslamani (2014), which revealed that students were unfamiliar with the criteria of correct and acceptable behavior related to the use of technology. This result also differs from the results of Martin et al. (2019), which revealed that the level of students 'understanding and practice of digital citizenship was low.

8.2. Second question

"Are there statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) in the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills attributed to variables: (gender, family monthly income, education system)?". To answer this question, means and standard deviations of the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills were calculated, according to the levels of the study variables: gender, family monthly income, and the education system, as shown in table (2).

Table 2: Means and standard deviations of the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills according to levels of study variables

Variable		Sample	Mean (M)	Standard deviation (SD)
Gender	*Male*	213	29.80	9.49
	Female	243	31.71	8.47
Family Monthly Income	*Less Than 1250 Dinars*	270	29.10	8.88
	More Than 1250 Dinars	186	33.31	8.60
Education System	*National*	356	29.12	8.50
	International	100	36.88	8.09

The results in table (2) show apparent differences between the means of the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills, according to the levels of the study variables: 1) gender: males (M=29.80, SD=9.49) and females (M=31.71, SD=8.47), 2) family monthly income: less

and promoting awareness towards the restrictions that govern technology, and the necessity of not sharing digital content that carries copyright without permission and the importance of respecting others in the digital community.

The digital literacy element has achieved fifth percentile rank with a medium degree can be attributed to the widespread adoption of technology among students for both scientific and social purposes. Technology has become an integral part of student lives, as the introduction of distance learning has brought radical changes in the way of education. Nevertheless, students are now challenged, as they have to adopt new technologies in learning.

As for digital access, it has achieved the sixth percentile rank, which is considered low in comparison with prior elements ranks. This can be attributed to low financial capabilities in developing countries. This is what we are witnessing nowadays; some students lacking the connectivity they need to complete schoolwork at home, even though the internet has become an essential part of the educational process. Moreover, some schools do not have sufficient digital equipment or connectivity compared to the number of students, in addition to slow equipment, frequent breakdowns, and lack of periodic maintenance.

Digital commerce has achieved the seventh percentile rank, which is considered low in comparison with prior elements ranks. Even though the world is shifting toward the internet-based transaction, Jordanian society is still adapting to use the internet in financial transactions; this can be attributed to fear of digital fraud and online scammers.

Despite the importance of digital rights and responsibilities element, as it plays an essential role in educating students on the ethics students must adhere to in the digital world and the risks of using digital materials illegally, it has achieved eighth percentile rank. As some students are unfamiliar with the ethics of using digital websites, data, and multimedia and the protocols followed globally to protect digital rights, such as the rights of inventors and copyrights.

Digital communication has achieved the lowest percentile rank; this can be attributed to reasons related to digital access; as some categories of the Jordanian society lack financial resources to secure means of technological communication for their children such as smartphones used to communicate with others through social networks and videoconferences. Besides, some schools do not have sufficient digital equipment or connectivity compared to the number of students, in addition to slow equipment, frequent breakdowns, and lack of periodic maintenance.

Table (1) shows that the digital security element has achieved the first rank (P=66.29%, M=4.64), SD=2.03). The second rank is the digital etiquette element (P=64.50%, M=3.87, SD=1.40). The third rank is digital health and wellness (P=63.82%, M=3.19, SD=1.29). The fourth rank is the digital laws (P=60.86%, M=4.26, SD=1.74). The fifth rank is digital literacy (P=60.71%, M=4.25, SD=1.40). The sixth rank is digital access (P=55%, M=2.75, SD=1.40). The seventh rank is digital Commerce (P=54.80%, M=2.74, SD=1.35). The eighth rank is the digital rights and responsibilities (P=53.02%, M=2.65, SD=1.36). The final rank is the digital communications (P=49.40%, M=2.47, SD=1.27).

Digital security has achieved the highest percentile rank with a medium degree. This result can be attributed to students 'awareness of privacy and information security concepts because they acquired these concepts through their study of computer subjects in school. This result can also be attributed to the interest of Jordanian society, including students, in digital security, as it may help them to protect their technological devices and personal data from viruses and malware, especially after the emergence of programs and sites that may appear safe. This result is consistent with Al-Sehim (2019), which emphasizes that digital security is an important aspect in students' lives to protect their data. This result can be related to what Al-Maslamani's (2014) study concluded that 54.5% of students have encountered problems related to technology, such as identity theft via the Internet which requires them to be aware of all aspects of digital security to protect themselves in the digital community.

The digital etiquette element has achieved the second percentile rank and a medium degree. This result can be attributed to the stunning increase in the use of technology in student daily life, such as using e-mail to communicate with their teachers and building relationships through social media, hence students need to be aware of basic digital etiquette to meet the expectations of the digital world. This result differs from the findings of Martin, Gezer, & Wank (2019), which concluded that students 'perceptions of Internet etiquette were low.

As for digital health and wellness, it has achieved third percentile rank and medium degree, which can be attributed to the effective educational role played by the media to raise student awareness of the potential physical and psychological health problems accompanied by the intensive use of technology. This requires them to reconcile the use of modern technology with maintaining health; this result is consistent with Al-Sehim (2019) study, which stated that students must have high awareness in the digital health and wellness as it is considered one of the most important aspects of technology.

Digital laws element has achieved the fourth percentile rank, which can be attributed to the role of media in spreading digital law concept among students

7.5. Statistical treatments

The data were collected for this study out of the target sample, encoded, entered into a computer, and processed using Statistical Program for Social Sciences (SPSS) as follows: 1) means, standard deviations, and percentages were calculated to answer the first question; the, and 2) Three-Way ANOVA was performed to answer the second question.

8. Results and discussion

8.1. First question

"What is the degree of secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills?".The results related to this question showed that the degree of possession of digital citizenship skills among the study sample was medium. Further, the degree of the nine elements of the digital citizenship measured in the study tool was medium, and the elements arranged according to the percentage of the degree of possession in descending order as follows: digital security, digital etiquette, digital health and wellness, digital laws, digital literacy, digital access, digital commerce, digital rights and responsibilities, digital communication. As shown in table (1).

Table 1: Means, standard deviations, and percentages of the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills, arranged in descending order according to the percentage of possession degree

Element Name	Number of Items	The Percentage of Possession Degree % (P)	Mean (M)	Standard Deviation (SD)	Degree
Digital Security	7	66.29	4.64	2.03	Medium
Digital Etiquette	6	64.50	3.87	1.40	Medium
Digital Health and Wellness	5	63.82	3.19	1.29	Medium
Digital Laws	7	60.86	4.26	1.74	Medium
Digital Literacy	7	60.71	4.25	1.40	Medium
Digital Access	5	.0055	2.75	1.40	Medium
Digital Commerce	5	54.80	2.74	1.35	Medium
Digital Rights and Responsibilities	5	53.02	2.65	1.36	Medium
Digital Communication	5	.4049	2.47	1.27	Medium

to 1.99, 2) medium: the mean is from 2.00 to 3.99, and 3) high: the mean is from 4.00 to 6.00.

Group 4: the total score, that is, the total sum of the items of the study tool. The maximum score value (52) and the degrees of this group as follows: 1) low: the mean is from zero to 17.33, 2) medium: the mean is from 17.34 to 34.66, and 3) high: the mean is from 34.67 to 52.00.

7.3. Validity and reliability

The test in its initial stages consisting of (54) items was presented to a group of arbitrators, to ensure the validity and reliability of each item and to determine how they relate to the objectives of the study. The items with less than 80% have been deleted, and some were amended. The tool final form consisted of (52) items, distributed over the nine dimensions of digital citizenship.

Further, the reliability of the study tool items was verified by applying it to an exploratory sample from outside the study sample consisting of (30) male and female students, Pearson correlation coefficient was calculated between the score of each item and the total degree of the field to which it belongs. The results showed relatively high correlation coefficients and statistically significant function at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the score of each item and the total score for the field to which it belongs, where the values ranged between (0.38-0.67), which are suitable coefficients for this study to fulfill its objectives.

Pearson correlation coefficient was calculated between the degree of each field and the total score of the study tool, the values ranged between (0.50 - 0.824), which are high, statistically significant at the function level ($\alpha = 0.05$), and suitable to conducting this study.

Furthermore, the reliability of the study tool items was verified by applying it to an exploratory sample from outside the study sample consisting of (30) male and female students, and the reliability of the study tool was verified by calculating the internal consistency coefficient in terms of Cronbach's Alpha equation, and its value was (0.89). This value is considered high and indicates the high reliability of the tool.

7.4. Study variables

The study included two types of variables. First, the independent variables: 1) gender (male, female), 2) family monthly income (less than 1250 Dinars, more than 1250 Dinars), and system education (national system, international system). Second, the dependent variable, which is the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills.

Hence one level of the variables, which is the international system variable in the education system, constitutes (7%) of the study population. That is, the size of the sample at this level is (26) students and this sample is small and does not present accurate statistical significance results. The sample size was increased at this level to become (100) students from the international system, i.e., (21.9%) of the study sample. The study sample became (456) male and female students chosen by the stratified random method according to variables gender, family monthly income, and education system.

7.2. Study tool

The researchers reviewed related literature and previous studies and developed a test to achieve the purposes of the study. The test consisted in its final form of (52) items divided into two main parts: the first section; included study variables: gender, monthly household income, and the education system. The second section included (52) multiple-choice questions, for each question four alternatives. The answers were limited to the alternatives presented so that the correct answer represents only one answer from the proposed alternatives. The respondent on the item received a score (1) for each correct answer and zero for each wrong answer. The test items were divided into the nine areas of digital citizenship: digital literacy included (7) items, digital etiquette included (6) items, digital laws included (7) items, digital health and wellness included (5) items, digital access included (5) item, digital communications included (5) items, digital security included (7) items, digital commerce included (5) items, and digital rights and responsibilities included (5) items.

The following statistical standard was used to interpret the means of the study sample responses to the study tool, as the means of the sample scores were divided into three degrees: (low, medium, and high), then dividing the fields into groups according to the maximum score for each field.

Group 1: include the following dimensions: digital literacy, digital laws, and digital security. The maximum score value is (7), and the degrees of this group as follows: 1) low: the mean is from zero to 2.33, 2) medium: the mean is from 2.34 to 4.66, and 3) high: the mean is from 4.67 to 7.00.

Group 2: include the following dimensions: digital health and wellness, digital access, digital communications, digital commerce, and digital rights and responsibilities. The maximum score value is (5), and the degrees of this group as follows: 1) low: the mean is from zero to 1.66, 2) medium: the mean is from 1.67 to 3.33, and 3) high: the mean is from 3.34 to 5.00.

Group 3: include the digital etiquette dimension. The maximum score value is (6), and the degrees of this group as follows: 1) low: the mean is from zero

5. Definition of terms

Several terms were mentioned in this study, to ensure consistency throughout the study, the following operational definitions are provided.

The degree of possession: The level of theoretical and practical knowledge of digital citizenship skills that secondary school students possess in Jordan and is measured by the degree expressing the mean of the total scores of secondary school students in Jordan on the items of the study tool prepared for this purpose.

Skills: Practices represented in being able to accomplish activities or tasks related to digital citizenship with extreme accuracy, speed in implementation, sequential and coordinated manner, which are estimated by the total score that the student obtains on the items of the study tool prepared for this purpose.

Digital Citizenship: A group of practices that secondary school students in Jordan perform correctly and consistently in their interaction in the digital world, based on a set of humanitarian and societal rules, ideas, and principles. It is related to topics such as digital access, and digital commerce, digital communication, digital literacy, digital etiquette, digital laws, digital rights and responsibilities, digital security, and digital health and wellness. It is measured by the total score students obtain by responding to the study tool.

6. Study limitations

The current study was limited to revealing the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills. Further, it is limited to A representative sample of the eleventh and twelfth-grade students was selected from secondary schools in the directorates of education in the governorate of the capital, Amman. Jordan, in the first semester of the academic year 2020-2021. Furthermore, the results of this study are determined by the psychometric properties of the study tool and the study sample objectivity.

7. Study methodology

The study adopted the descriptive survey approach to reveal the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills.

7.1. Study population and sample

The study population consisted of all secondary school students in grades eleventh and twelfth from the directorates of education in the capital Amman governorate, for the academic year2020/2021. Their number (85,544) students. Richard Geiger's equation was used to calculate the sample size, and by applying this formula to the study population. The study sample size is (382) students.

Through the researchers' experience in the education field and their concern as parents and observers of the technological influences in all areas of children's lives, especially that they can find various attractive and easy to access digital sites available for individuals. Moreover, social networks are becoming an integral part of youth's life, especially secondary school students as they are spending much time on social media and are considered among the largest category that uses these applications, which necessitates a high awareness in dealing with technology in the digital world (Al-Debaisi & Al-Tahat, 2013). Therefore, the researcher found that it is important to conduct a study to reveal the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills to identify the skills that should be developed for this category, which contributes to the preparation of digital citizens who know how to use digital technologies legally and safely. This study aimed to reveal the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills, and to answer the following questions:

1. What is the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills?
2. Are there statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills attributed to variables: (gender, family monthly income, education system)?

4. Study objectives and significance

This study aims to identify the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills attributable to variables: gender, family monthly income, and the education system.

The significance of the study can be determined as follows: Firstly, this study reveals the degree to which secondary school students in Jordanian schools possess digital citizenship skills, as they are considered among the largest category that uses the internet and social networks and it discusses the skills required for interaction and communication in the digital age. Secondly, it is expected that this study will provide a theoretical framework about the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills, which may help raise awareness among students to help them protect their digital data. Thirdly, the results of this study can provide guidance to educational institutions on the extent to which secondary school students are aware of digital citizenship skills. Fourthly, the results of this study may help in conducting further researches and studies related to the degree to which secondary school students possess digital citizenship skills.

grade in the following areas: Cyberbullying, Digital footprint, digital privacy, internet etiquette, and digital identity. The researchers adopted the descriptive approach and (107) questionnaires were distributed to the study sample. The results of the study showed that the level of students' understanding and practices of digital citizenship was low, there were no statistically significant differences in the teachers' perceptions according to the school level, and the study showed that teachers who teach digital citizenship have positive perceptions of the digital citizenship practices of their students.

Furthermore, many studies investigated the level of digital citizenship among university students from their perspective. For instance, Al-Sulayhat, Al-Falouh & Al-Sarhan (2018) aimed at identifying the degree of awareness of digital citizenship concept among undergraduate students in Educational Sciences College in Jordan. The study adopted the descriptive approach, and a questionnaire was distributed to the study sample of (230) students selected randomly. The study found that the degree of students 'awareness of the digital citizenship concept was moderate and accordingly, the study recommended the necessity of educating students to protect themselves while participating in the Internet community. Al-Rashed (2019) aimed to reveal the level of digital citizenship of students in Jordanian public universities from their perspective, it was applied to a total sample of (5200) students randomly selected from (6) universities, the researcher used the descriptive analytical approach, and a questionnaire consisting of (45) was distributed to the study sample. The results indicated that their average was (3.82) out of (5), and the study recommended raising the awareness of digital citizenship among Jordanian public university students.

To the researchers' best knowledge, this study is the first study that investigated the level of digital citizenship among secondary school students in Jordan and the first study to conduct a test consisting of items formulated to express behavioral responses to life situations that students are exposed in the digital world to measure their digital citizenship skills.

3. Study problem and questions

Digital citizenship aims to prepare students to engage in society and actively participate in serving the interests of the nation, especially in terms of the increase in the number of users of new digital media in Jordanian society. For instance, the number of Facebook users reached about (4) million users, while the number of YouTube users reached about (2) million, and the number of Google site users reached about (2) million, while the number of Amazon e-commerce website reached about (550) thousands (Alexa, 2020).

effective strategies to raise good digital citizen who is aware of the ethical and safety concerns while using technology (Sadiq, 2019).

1.5. The role of education in developing digital citizenship

The term "digital citizenship education" refers to promote the responsible use of technology by providing students with the required skills to deal with digital content, which protects them from the dangers of using technologies (Coyle & Hood, 2010). Al-Mallah (2017) explains that digital education is concerned with preparing teachers and students to interact positively and responsibly through various digital resources and technologies.

Sadiq (2019) emphasizes that educational institutions are primarily responsible for spreading digital citizenship culture among members of the society, by adopting effective strategies and scientific methodology and applying known digital citizenship standards to evade technological hazards resulting from the digital revolution.

2. Previous studies

Both researchers devoted much time to review the most recent studies relevant to the subject of the study. Of these studies that investigated the level of digital citizenship among secondary school students from their perspective: Al-Maslamani (2014) aimed to define the concept of digital citizenship and the extent of the importance of it in this age group. The study proposed a vision to support the role of education in instilling the values of digital citizenship. The study sample consisted of (300) students and a questionnaire was distributed to reveal the tendency of secondary education students in Egypt towards the use of digital technology. The results of the study revealed that students are not familiar with the standards of correct and acceptable behavior related to the use of technology, and they are not qualified to deal with technology communities.

On the other hand, some studies investigated the level of digital citizenship among secondary school students from teachers' perspective: Al-Muhammad (2018) aimed to discuss the factors affecting the values of digital citizenship among secondary school students from teachers' perspective in Jordan, and the impact of gender, Experience, educational qualification, and training courses variables. The study sample consisted of (208) teachers chosen by random stratified method, and the researcher used a questionnaire and adopted the descriptive and analytical approach. The results showed that the values of digital citizenship among secondary school students from the teachers' perspective were medium. Among these studies, a study conducted by Martin, Gezer, & Wang (2019) in the United States of America aimed to reveal teachers' perceptions of digital citizenship practices among their students, from kindergarten to twelfth

Element 6: digital laws: which refers to the digital responsibility for actions and deeds. Technology has made it easier for users to share information, but users often overlook what is appropriate or inappropriate, or even illegal when publishing information on the Internet (Ribble, 2011).

Element 7: Digital rights and responsibilities: this element describes the requirements and freedoms extended to individuals in the digital world, which allow them to access various technologies. As the digital citizen has a set of rights, such as sharing personal opinions under legitimate frameworks and blocking suspicious sites, these rights are associated with a set of responsibilities, such as the ethical use of online resources, including citing sources and requesting permissions, and reporting cyberbullying and threats (Al-Sayed, 2016; Al-Qahtani, 2017).

Element 8: Digital health and wellness: many technology users, especially youth, are at particular risk of developing internet addiction due to excessive Internet use; these users need to be aware of the health risks inherent in the use of digital technology, as experts often recommend resisting this type of addiction by avoiding its causes (Al-Qahtani, 2017).

Element 9: Digital security: which are the procedures for ensuring electronic data protection. The idea of protecting what we have is not foreign to anyone; people put locks on the doors of their homes, and install security systems to protect their possessions, it is also imperative in the digital community to protect your data, by installing and updating antivirus program and backing up data (Al-Shayab & Toualbeh, 2018).

1.3. The significance of digital citizenship in education

The new media reality necessitates introducing digital citizenship education, especially in the absence of censorship in families and educational institutions and the transformation of communication channels into portable personal devices. This imposes new responsibilities on the educational systems, to educate and train the individuals on the proper use of media and technology, to protect them, and encourage critical thinking skills, which allows them to make the right decisions in the digital world (Saudi Ministry of Education, 2020).

1.4. Challenges to promoting digital citizenship

Rapid technological change has posed additional challenges in developing countries; these challenges are related to the appropriate use of technology including *social* impact and *ethical* implications of new *technologies* (Al-Mallah, 2017). Therefore, it is important to promote digital citizenship among members of the society, which requires educational institutions to adopt

Further, it is represented in the duties or obligations that they should adhere to while using technology.

1.2. Digital citizenship elements

Digital citizenship has nine elements agreed upon by the International Society for Education Technology (ISTE, 2020). These elements have been identified to provide a better understanding of digital citizenship subjects, and an organized method for learning them, as follows:

Element 1: digital communications: which refers to the electronic exchange of information. Social networks and smartphones have changed the means of communication in societies; students can easily communicate around the world. Accordingly, educational institutions have developed a set of policies and laws for digital communications; some see that adopting digital communication tools in schools and classrooms provide various learning opportunities, while others are against using such tools (Ribble, 2011).

Element 2: digital commerce: which can be defined as selling and buying goods electronically. Furthermore, it is known as the combination of technologies and services to accelerate the performance of commerce exchange operations (Hussein, 2011). It is often considered the most difficult element for educators to address in the classroom, as teachers may believe it is not their responsibility to teach students to be careful consumers, though, online purchasing has become an important aspect of students' lives. (Ribble, 2011).

Element 3: digital access: which means full electronic participation in society, as the use of technology requires equal opportunities for all individuals (Ohler, 2010).

Element 4: digital literacy: which refers to the process of learning about technology and the use of technology, as understanding how technology works is considered one of the most important aspects of it so that it can be used in the most appropriate manner. Despite the importance of this aspect; it is often overlooked; the focus is on learning the technology itself, with little time to discuss what is appropriate or inappropriate (Ribble, 2011).

Element 5: digital etiquette: which refers to the electronic standards of conduct when using e-mail, social networking sites, chat rooms, newsgroups, and other technological means of communication. It can be defined as the set of rules that a digital citizen must follow while using the Internet, such as avoiding publishing false statements or disturbing others by sending unwanted emails, in large quantities (Abdel Tawab, 2019).

1. Introduction and Background

The rapid spread and growth of the Internet have helped the gradual emergence of a new type of societies, namely virtual societies. These Societies are known to be a new space inhabited by groups in which conferences are held, institutions and museums are established, and it differs in its topography, nature, laws, and norms from the space of reality, as no central authority to govern it (Al-Ghaffar, 2015). These societies require individuals to possess a set of distinct skills that enable them to interact efficiently in the digital world and ensures their awareness of their duties and rights, which is so-called digital citizenship (Mabrok & Metwally, 2017). That is, digital citizenship is based on the use of information and communication technology to establish new citizenship relations in a virtual world that provides its members with greater opportunities to participate, express their identity and ideas without any limits or restrictions. Further, it helps individuals build ideological relations within virtual groups that enable them to overcome the limits of time and space, or what some have expressed with the end of geography and the end of the traditional state, and the emergence of the so-called hypothetical state. (Al-Koot, 2015)

1.1. Digital citizenship definition

Ribble (2006) explains that digital citizenship is a new concept in digital education, as it aims to find ideal methods, programs, and means to guide and protect technology users, especially children, and adolescents, by identifying what is right and wrong while dealing with new technologies, as it became almost impossible to monitor what they watch on their mobile phones. Digital citizenship aims to find a digital citizen who uses modern technology effectively and seeks to protect his country and its interest, especially when using social media, by avoiding abusing and defaming others (Ribble, 2006).

According to Ribble (2008) digital citizenship involves preparing individuals for a society full of technology, by providing them with various technological skills, and preparing them to adhere to standards of acceptable behavior while using technology, this contributes to preserving the country's national identity and strengthening the ties between members of society. Alberta Education (2014) demonstrates that digital citizenship requires following ethical principles, and finding a balance between enabling individuals to use technology and being responsible for the benefit of the digital community. Further, it requires participation from local and regional communities to prepare youth for effective participation in these societies.

Al-Dahshan (2015) adds that digital citizenship is defined as the standards and principles adopted in all uses of digital technology, which are represented in the set of rights that the individuals should possess while using technology.

درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات المواطنة الرقمية

دارين نهيد عبد الهادي، مدير قسم تكنولوجيا التعليم في شركة نوبل للتدريب والتطوير، عمان، الأردن.

يوسف محمود عاروري، أستاذ مساعد في قسم المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات المواطنة الرقمية، والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس، والدخل الشهري للأسرة، ونظام التعليم (وطني/دولي). وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم إعداد أداة الدراسة (اختبار) مكونة من (52) فقرة مصنفة حسب مجالات المواطنة الرقمية التسعة: التنور الرقمي، واللياقة الرقمية، والقوانين الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والوصول الرقمي، والاتصالات الرقمية، والأمن الرقمي، والتجارة الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية. ووزعت أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة المكونة من (456) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائج الدراسة بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أن درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات المواطنة الرقمية كانت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير الدخل الشهري للأسرة ولصالح الطلبة الذين ينتمون إلى اسر يزيد دخلها شهري عن 1250 دينار، ولمتغير نظام التعليم ولصالح الطلبة في النظام الدولي. وأوصت الدراسة بزيادة الوعي لدى الطلبة -وخاصة في المدارس التي تطبق المنهاج الوطني-بمفاهيم وقيم المواطنة الرقمية وتدريبهم على السلوك الإيجابي في التعامل مع التكنولوجيا، كما أوصت باستحداث مقرر للمواطنة الرقمية، وإقراره ضمن الخطط والمسارات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية، طلبة المرحلة الثانوية، درجة امتلاك، الأردن.

The Degree to Which Secondary School Students in Jordan Possess Digital Citizenship Skills

Dareen N. Abdelhadi[*] and **Youssef M. Arouri**[**]

Received Date: 10/3/2021 **Acceptance Date: 28/6/2021**

Abstract

The purpose of this study was to identify the degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills and to identify the extent of statistically significant differences attributed to variables: gender, family monthly income, education system. The researcher used the descriptive survey analysis approach to conduct the study; the study tool (A test) was prepared consisting of (52) items and they were classified according to the nine elements of digital citizenship as follows: digital literacy, digital etiquette, digital laws, digital health and wellness, digital access, digital communications, digital security, digital commerce, digital rights and responsibilities. After verifying the test validity and reliability, it was distributed to the study sample consisting of (456) male and female students, they were chosen by the stratified randomized method. The study found that the degree to which secondary school students in Jordan possessed digital citizenship skills was medium, and the results of the study showed statistically significant differences attributed to the gender and for the benefit of females, and the results indicated that there were statistically significant differences attributed to the income and for the benefit of students who belong to families whose monthly income exceeds 1250 Dinars, and the results indicated that there were statistically significant differences attributed to the education system and for the benefit of students in the international system. The study recommended the introduction of a digital citizenship curriculum in schools and endorsing it within the educational plans and paths.

Keywords: Digital citizenship, Secondary school students, Degree of possession, Jordan.

© All rights reserved to Jerash University 2022.

* ELearning Technology Manager at Nobel for Training and Development, Amman, Jordan.
E-mail: Abdelhadi.dareen@gmail.com
* Assistant Professor at the Department of Curriculum and Instruction, University of Jordan, Amman, Jordan.
E-mail: y.arouri@ju.edu.jo

14. Authors are responsible for financial expenses when deciding to withdraw the manuscript.
15. Authors amend their manuscripts according to the referees′ suggestions within a week of being notified of the acceptance.
16. Submissions are compiled according to technical criteria set forth by the Editorial Board.
17. Published manuscripts reflect their authors′ perspectives and are neither representative of Jerash University nor the Editorial Board.
18. Works cited:
    a. References in the texts are serially numbered between brackets.
    b. References in the works cited are in the following order:

       The author′s full name: reference, part, number, publisher, place of publication, year, page(s).

    c. In case a periodical or a journal is used, the author′s name is run first, and is followed by the periodical and/or journal title, volume, number, year, and page(s). Single pages take p., multiple pages take pp.
    d. Reference list entries should be alphabetized by the last name of the first author of each work, beginning with Arabic references and is followed by the foreign works.
    e. At the end of the research work the following should appear: -

       First: the footnotes.

       Second: a list of references and sources.

Subscription Information:

- Annual subscription rates in Jordan: Individuals (JD 3.00), institutions (JD 10.00).
- Outside Jordan: Individuals ($10), institutions ($15.00).

Terms and Conditions of Manuscript Submission:

1. Manuscripts are published in Arabic, English, and French. However, submission in other foreign languages is acceptable with the editorial board approval.
2. The Journal publishes manuscripts in the categories of review articles and reports on international conferences and refereed academic seminars.
3. Abstracts of no less than 150 words are submitted in both languages, Arabic and English, and followed by the key words in the manuscript.
4. All submitted manuscripts should be original, comprehensive, logically organized, and thoroughly investigated. The manuscript should be written in simple language and should also be precise.
5. Manuscripts should not have been previously accepted for publication or published somewhere else.
6. All submitted manuscripts are subject to peer review and editorial review.
7. When accepted for publication, submissions become a property of the journal and cannot be reclaimed without the journal′s approval.
8. Authors cannot republish their academic works without a written approval from the Editorial Board. In addition, the journal should be notified of the republication.
9. The manuscript is to be sent to Jrs@jpu.edu.jo The format of the submitted manuscript must be:
    a. In a word processing format (i.e. MS Word).
    b. Serially numbered.
    c. Double-spaced throughout
    d. Font: Ariel Font Size: 14-point.
    e. Margins: 2.5 cm. (1 inch).
10. A typical manuscript should not exceed 30 pages included figures, drawings, tables, and appendixes.
11. All authors of a manuscript should include their full names, academic status, and affiliation on the cover page of the manuscript.
12. The journal preserves its right not to publish any submission and the journal′s decisions are decisive.
13. If not accepted, submissions are not returned to their authors.

accepted at this stage. Authors will receive one copy of the issue in which their work appears and ten (10) offprints free of charge.

Publication Charges:

200$ when the paper is accepted for publication.

Disclaimer:

Opinions expressed in this journal are those of the authors and do not necessarily reflect the opinions of the editorial board.

used in the article. JRSJ staff screens all submitted articles for plagiarism, duplicate or redundant publication by using anti-plagiarism software. Furthermore, the reviewers are asked to report any unethical issues or misconduct. The discovery of any confirmed misconduct will result in an immediate rejection of the article and further future articles from the authors. If serious concerns are raised by readers, reviewers, or others, about the conduct, validity, or reporting of the academic work, the Editor-in-Chief initially contacts all the authors and allows them to respond to the concerns. If their response is unsatisfactory, the Editor-in-Chief takes this issue to the institutional level by contacting the authors' head of institute. If a published article is found to be a duplicate or redundant publication, a note of retraction will be published, and copies of correspondence will be sent to the authors' head of institute**.** Retracted papers should be retained online, and they should be prominently marked as a retraction in all online versions for the benefit of future readers.

Copyright:

Upon submission, the authors are requested to declare that the manuscript has neither been previously published nor is being considered for publication elsewhere. A statement transferring copyright from the authors to Jerash University is required before the manuscript can be considered for publication. The necessary form for such transfer (Copyright Form) is supplied by the Editor-in-Chief before a submission is sent to referees. Reproduction of any part of the contents of a published work is forbidden without a written permission by the Editor-in-Chief.

Organization of Manuscript:

Manuscripts must be written in Arabic, English or French (Manuscripts submitted in Arabic or French should be accompanied by an abstract and keywords in English). All articles must be prepared according to the journal style.

Reprints and Proofs:

The corresponding author will receive the first proofs for making necessary corrections, and is requested to return the revised manuscript to the journal in a week time. No major changes in the manuscript are

- Potential reviewers who feel unqualified to review the manuscript, or unable to review it promptly should notify the Editor-in-Chief and excuse themselves.
- Reviewers should write a detailed report on their review to be communicated to the authors who are requested to address all comments in the review report in revising and improving the manuscript.
- Reviewers should do the reviewing process in a timely manner.

Editorial Processes:

When a manuscript submitted for publication is received, an acknowledgement of receipt is conveyed to all authors. All submitted manuscripts are subject to a preliminary editors' evaluation. The editorial board may reject a paper without peer reviewing when it is deemed unsuitable for the journal's readers or is of poor quality. The decision not to send a manuscript for peer review is only based on the scientific content of the paper, and is not influenced by prior opinion toward the authors or their host institution. If the manuscript is found suitable for possible publication, the Editorial Board selects at least two appropriate peer reviewers with sufficient expertise and no possible conflicts of interest, to whom the manuscript is sent for reviewing. The reviewers will be asked to evaluate the submitted manuscript and submit a written report addressing article originality, scholarly relevance, professional relevance, significance, novelty of approach, article organization, and writing clarity, in addition to any ethical issues or misconduct. The reviewers are asked to make clear recommendations to accept or reject the manuscript, or require major or minor changes. Based on the reviewers' reports and recommendations, the editorial board decides whether the article is suitable for publication or not. The decision along with the review reports are communicated to the authors. Editor-In-Chief should ensure that reviews are received in a timely manner.

Plagiarism:

JRSJ editorial board does not accept any type of plagiarism. JRSJ holds no responsibility for plagiarism. All authors submitting a manuscript to JRSJ should confirm that their manuscript is of their own creations and has not been copied in whole or in part from other works. The authors should give proper credit and citation to all relevant works

Author's Responsibilities:

Authors interested in publishing in JRSJ should adhere to the following general guidelines:

- The submitted manuscript must represent the authors' own original work.
- The submitted manuscript must not be submitted, or under consideration for publication in any other journal.
- The authors are responsible for the contents of the manuscript which must contain sufficient and accurate new data or findings.
- The submitted manuscript must make reference to and cite all relevant publications that have been used in the work.
- All authors must be contributors to the manuscript, and familiar with its entire content.
- All authors must read and sign the copyright release form (Copyright Form).
- The corresponding author should ensure that all those who have made significant contribution to the work are listed as co-authors.
- The funding source of the research should be declared and published, and the role of this source in the conception, conduct, analysis, and reporting of the research should be stated.

Duties of Reviewers:

- Reviewers should contribute to editorial decisions by assessing the manuscript on scientific merits, indicating originality, addition to existing literature, accuracy, adequacy of references, possible future citations, clarity and organization of the manuscript.
- Reviewers should address research and publication ethics issues (i.e., whether they think the research was done and reported ethically, or if they have any suspicions of plagiarism, fabrication, falsification, or redundant publication).
- Reviewers should declare any conflict of interest, if it existed, at the earliest opportunity to enable the editor-in-chief to decide whether an unbiased review is possible.
- Reviewers should keep the confidentiality of the material, and inform the Editor-in-chief if they need some help from a colleague in reviewing the manuscript.

JRSJ – Publication: Ethics and Malpractice Statement

General Statement:

Jerash for Research and Studies Journal (JRSJ) is an International Peer-Reviewed Research Journal issued biannually by the Deanship of Research and Graduate Studies, Jerash University, Jerash, Jordan. JRSJ is funded from the scientific research budget at Jerash University. JRSJ implements the highest standards of publication ethics in order to meet the required ethical behavior of publishing an article in a peer-reviewed journal. All means of preventing any publication misconduct are practiced. JRSJ makes sure that all parties involved in the publication process: authors, editors and reviewers agree to seriously act on preventing any unethical behavior.

Duties of Editor –in-Chief and Editorial Board:

The Editorial Board follow the necessary procedures and policies to ensure the quality of the material published and to maintain the integrity of the published work. The Editorial Board makes the decision of accepting or rejecting an article, based on academic and scientific merits alone. It is solely responsible for making the decision without any involvement of the publisher. It selects specialized peer reviewers with sufficient expertise and no conflicts of interest. Extreme care is taken by the editorial staff to prevent any disclosure of any information about the submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, potential reviewers and the publisher. Reviewers are always reminded not to disclose any information about the manuscript they are reviewing. Extreme care is also taken by the editorial staff to protect reviewers' identities unless the reviewers wish to disclose their names.

The Editorial Board and Editor-In-Chief exert all efforts needed to ensure that papers are reviewed on purely scholarly grounds and that authors are not pressured to cite specific publications for nonscholarly reasons. When there are undisputed changes in authorship for appropriate reasons, editors should require that all authors (including any, whose names are being removed from an author list) agree to these changes in writing.

Vision, Mission and Objectives

Vision:

To be a distinguished journal by publishing refereed research works in humanities and social sciences indexed in international databases.

Mission:

Publishing refereed research in the fields of humanities and social sciences in accordance with international standards

Objectives:

1. Meet the needs of researchers locally, regionally and internationally for publication in the fields of human and social sciences
2. To establish a scientific reference for researchers in the fields of human and social sciences

Correspondence:

Manuscripts are mailed to:

E.mail: **Jrs@jpu.edu.jo**

Website

www.jerashrs.com

© Copyright 2022 by Jerash University

All rights reserved.

No part of this publication may be reproduced without the prior written

Permission of the Editor-in-Chief.

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board or the policy of Jerash University.

Advisory Committee

Prof. Suzanne Pinckey Stetkevych, Georgetown University Washington, U.S.A.

Prof. Tilman Seidensticker, Faculty Deputy Dean, Faclty of Arts, University of Jena, Germany.

Prof. Muhammad Khan, National Defence University, Islamabad, Pakistan.

Prof. Olga Galatanu, Universite´ De Nantes, France.

Prof. Adnan al- Utoum, President of Al-al-Bayt University, Jordan.

Prof. Shukri Al- Mabkhoat, sultan Qabus University.

Prof. Salah fadl, Ain Shams University, Egypt.

Prof. Gamal Shakra, Ain Shams University, Egypt.

Prof. Omar Marrakchi, Morocco.

Prof. Nihad al- Mousa, the Jordan university, Jordan.

Prof. Suaad Abdel Wahab, Kuwait university, Kuwait.

Prof. Nasima al-Ghayth, Kuwait university, Kuwait.

Prof. Mousa Rababa, Kuwait university, Kuwait.

Prof. Ziyad al-Sad, Yarmouk University, Jordan.

Prof. Jamal Abu Dawleh, Yarmouk University, Jordan.

Prof. Fawwaz Abdul-Haq, President of Hashemite University, Jordan.

Prof. Mohammad Shalaldeh, Al-Quds University, Palestine.

Prof. Jihad Hamdan, President of Zarqa university, Jordan.

Prof. Nour al-Hajaya, Aain Uneversity, UAE.

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mufeed F. Al-Hawamdeh

Jerash University / Jordan

Managing Editor:

Prof. Dr. Muhammad Al-Zyoud **University of Jordan / Jordan**	**Prof. Dr. Kamel Ali Otoum** **Jerash University / Jordan**
Prof. Dr. Osama Al-Faqeer **Yarmouk University / Jordan**	**Prof. Dr. Hassan Tayseer Shamout** **Jerash University / Jordan**
Prof. Dr. Suleiman Mustafa Al-Dalahma **Jerash University / Jordan**	**Prof. Dr. Abdulrahman Saad Al-Orman** **Jerash University / Jordan**
	Prof. Dr. Khalid Abdullah Al-Shaikhli **Jerash University / Jordan**

Editorial Secretary: Yazan Abu Hammodeh

About the Journal

A periodical scientific journal that publishes research not previously published in Arabic, English, French, or any other language in the fields of humanities and social sciences. It is bi-annually in (June & December) by Jerash University.

The journal aims to provide researchers in all countries with the opportunity to publish research characterized by originality, novelty, scientific methodology and scientific research ethics.

Jerash for Research and Studies Journal

Bi-annual, Refereed, Scholarly, International Journal
Specialized in Human and Social Sciences

Issued by Deanship of Scientific Research and Post Graduate Studies
Jerash University
Jerash - Jordan

ISSN 1814-2672

Vol. 23 No. 1 B Shaban 1443/ March 2022