المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 06 سبتمبر 2019

VR.3373-6364.B رقم التسجيل: ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 06 سبتمبر 2019

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد السادس (06) سبتمبر 2019

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتورة خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر

هيئة التحرير

د. بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر.
أ. شيخاوي صلاح الدين، جامعة بسكرة، الجزائر.
أ. المودن موسى، باحث، جامعة عبد الملك السعدي، المغرب.
أ. عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
أ. العيساوي صونيا، جامعة الجزائر 02، الجزائر.
أ. بوزاد نعيمة، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ.د.إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ.د لعريط بشير، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأدرنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ.د محمد الطاهر ميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
- د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
- د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د.بن عطية ياسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
- د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
- د.تومي الطيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.روبي محمد، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.صيفور سليم، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.
- د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
- د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د.فكروني زاوي، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.فيفيان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
- د.يزيد شويعل، جامعة المدية، الجزائر.

شروط النشر:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
- أن يكون المقال في حدود 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 16 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 18.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 ، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 23.5X).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين. مثال

ذلك(عبد القادر فرج طه، 2002: 17-20)، أو (عبد القادر فرج طه، 2002).

- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس، المؤلف(السنة) ، عنوان الكتاب؟، ط(الطبعة إن وجدت)، دار النشر، مكان النشر، البلد، أما المقال: للمؤلف(السنة)، عنوان المقال، المجلة، م(المجلد)، ع(العدد)، مصدر المجلة(الجامعة أو المخبر مثلا)، مكان النشر، البلد.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:

psychology@democraticac.de

كلمة العدد

في عامها الثاني وضمن العدد السادس سبتمبر 2019 تضع المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية عدة مقالات في مجالات علوم التربية وعلم النفس وفق مقاربات معينة في إطار دراسات تحليلية ورؤية تطبيقية وهو ما يؤكد إنتهاجها مسار التطوير والرقي نحو الأفضل.

إن المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية بقدر ما تفتح آفاق للمستقبل نحو إستشراف الدراسات فإنها تمنح فرصة للباحثين في مختلف دول العالم للإسهام في مجال البحث العلمي الذي يبقى فضاءا شاسعا وواسعا لا يمكن تغطيته خاصة وأن المعرفة الإنسانية هي تراكمية تراكم الأبحاث والنتائج المتوصل إليها.

تنوعت المواضيع التي جاءت ضمن هذا العدد وتقاربت نحو مواضيع نفسية وتربوية تعالج تلك القضايا النفسية والتربوية التي تهم الباحث وتهم المجتمع بالدرجة الأولى.

إننا في هذا المقام نرفع كل الشكر والعرفان لكل الباحثين الذين يمثلون أقلام المجلة التي تبقى مجلة الجميع وفق الشروط العلمية المتعارف عليها، كما نتوجه بكل التقدير والإحترام لكل من هيئة التحرير والهيئة العلمية للمجلة التي تسعى على أن تكون المجلة دوما في أرقى إطلالتها المعهودة.

الدكتورة خرموش

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 06 سبتمبر 2019

فهرس المحتويات

صفحة

واقع المشكلات من وجهة نظر طلبة جامعة البصرة

د. هبه مجيد عيسى،.....10.

رؤية تحليلية لبعض الدراسات التي تناولت الاتجاهات البيئية لدى الطلبة

د.محمد خلوفي،.....29.

التنمر الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس

أ. محمد ابراهيم عبد القادر، د. عمر طالب الريماوي،.....44.

واقع التنمر الالكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم

د. ربيع شفيق عطير،.....67.

دور الأنشطة الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور المتوسط

د.سعودي عبد الكريم، أ. مرزوقي عبد الحكيم عثمان،.....91.

تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الصحة النفسية عند الشباب الجزائري (دراسة وصفية ارتباطية)

د.بن مصطفى عبد الكريم،.....105.

جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

د.بوعمامة حكيم، د.هوادف رابح،.....135.

أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان

أ.نانسي محمد جميل الخرابشة،.....160.

دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة

د. هند حسين محمد حريري،.....176.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعوقاتها في جامعة عمران

أ.محمد صالح جعدان،.....206.

العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس على ضوء بعض المتغيرات في الأسرة دراسة ميدانية

د.أحمد معد،.....223.

واقع المشكلات من وجهة نظر طلبة جامعة البصرة

د. هبه مجيد عيسى
جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الانسانية- العراق

ملخص: استهدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع المشكلات من وجهة نظر طلبة جامعة البصرة ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتوجيه سؤال مفتوح (استبيان استطلاعي) لعينة عشوائية من طلبة الجامعة في كليتي التربية للعلوم الانسانية والصرفة وهم خارج عينة البحث الأساسية لمعرفة أهم المشكلات التي يعانون منها في الكلية أو الجامعة وبعد استرجاع الباحثة لإجابات الطلبة قامت الباحثة بجمع الإجابات (المشكلات) وتوحيدها وصياغتها على شكل فقرات وقد تم استبعاد الإجابات المتشابه، وبعد استكمال جمع الفقرات بلغ مجموع الفقرات (المشكلات) بشكلها النهائي (22) فقرة وتم تطبيق الاستبيان على عينة البحث الأساسية البالغة (100) طالبا وطالبة في كلا الكليتين ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تحليل استجابات الطلبة لفقرات المشكلات، وتم ترتيبها ترتيبا تنازليا بحسب الأوساط المرجحة والوزن المئوي والمتوسط الحسابي لكل مشكلة من المشكلات. وقد وجد أن اغلب المشكلات قد حصلت على أوساط مرجحة أعلى من المتوسط المعياري، وأوزان مئوية ذات قيمة عالية، وهذا يؤكد بأن جميع الطلبة يعانون من هذه المشكلات، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: واقع ، مشكلات ,وجهة نظر . طلبة جامعة.

مقدمة:

إن تقدم الحياة الإنسانية وتعقدها جعل عدداً غير قليل من الناس يعانون من مشكلات في حياتهم اليومية، فطفل المدرسة الابتدائية يبدو عليه سلوك الخوف الشديد في كل مناسبة يتحدث فيها أمام معلمه، وآخر طالب في المدرسة الثانوية تشير نتائج امتحاناته النهائية إلى تفوقه في المدرسة، فينشرح صدره ويبدو عليه السرور، وثالث يقضي الليل، وهو يفكر في كيفية الحصول على لقمة العيش لأبنائه في صباح اليوم التالي، ومثل هؤلاء البشر كثيرون ممن يعانون من مشكلات تتفاوت فيما بينها بين الضعف والقوة، وما هذه المشكلات وغيرها سوى صور يسيرة وكثيرة من الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن نشاهدها بين الناس في حياتهم اليومية مما يجعل من العلاج النفسي نتيجة حتمية لابد من التوسع فيها. فضلاً عن ضرورة أعداد المرافق المتخصصة التي تلحق بأماكن تواجد التجمعات البشرية من اجل الخدمات النفسية الضرورية للإفراد (ناصر، 2014: 67).

وتستمد المشكلات الاجتماعية والانفعالية أهميتها من تأثيرها المتعاظم في مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر المشكلات الأكاديمية في مركز الفرد في المجالات الأكاديمية .فأن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تؤثر بأشكال متباينة متعددة في مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الاجتماعي والانفعالي (ملحم، 2002: 352).

ويشكل طلبة الجامعة فئة مهمة من فئات المجتمع لأنهم يمثلون القوة التي سترفده بالطاقات الشابة المعدة والمؤهلة علميا وثقافيا , ولمّا كانت المؤسسات التربوية عامة - والجامعات خاصة - تمثل قوة ضبط اجتماعي يتحقق من خلالها الإطار المرجعي الذي يوجه سلوك الشباب، فان من المهام الأساسية لتلك المؤسسات: تنمية المسؤولية، وكذلك الاستعداد للتضحية من اجل الآخرين لدى هؤلاء الشباب مما يؤدي إلى إكسابهم القيم والمعايير الاجتماعية الصحيحة (محمد، 1979: 120).

والجامعات هي مجال خصب تنضج فيه مدارك المتعلمين نضوجا يؤهلهم لإدراك العلم وطلبه، ويساعدهم على معرفة نظرياته ومناهجه، ويعطيهم القدرة على معالجة سائر ميادينه (المدني، 1989:211).

وتعد الجامعات من المؤسسات المؤثرة في إعداد الطالب الجامعي وفي رقي المجتمعات، لأنها تؤثر في سلوكهم، وتوجههم التوجيه السليم الذي يحقق التفاعل الإيجابي والناجح مع المجتمع الذي يعيشون فيه' وكذلك فإن أي تطوير أو تنوير في

حركة المجتمع أو تحديث بعض قيمه ومفاهيمه لا يمكن أن يكون بفاعلية إذا لم يمثله الشباب -خاصة طلبة الجامعة - ويتفاعلون معه ويسهمون في قيادته، لذلك ينبغي على الجامعة العمل على حل المشكلات التي تواجه الطلبة، وتهيئة الأجواء المناسبة والفرص والفعاليات والأنشطة والبرامج التي تساعدهم على النمو المتوازن من جميع النواحي (العلمية، الجسمية، العقلية، الوجدانية، الوطنية والاجتماعية) وإكسابهم المهارات والخبرات التي تجعل منهم مواطنين صالحين في المجتمع (علي:1987: 33).

وهناك العديد من النماذج التي تقدم خطوات للحد من المشكلات التي تعترض الافراد، والتي كان لها أثر قوي في التكنيكيات الإرشادية، ومن وأهم هذه النماذج هو نموذج جون ديوي (Jhon Dewey) والذي يقوم على الخطوات التالية: عرض المشكلة، ثم تعريف المشكلة، ثم توليد افتراضات، ثم تقييم الافتراضات، ثم انتقاء الافتراض الأكثر كفاءة (Heppner,1978: 29).

وكذلك نموذج دزويرلا وجولد فرايد (Dzurilla & Gold Fried) فيتكون من الخطوات التالية: التوجه العام نحو المشكلة، ثم تعريف المشكلة وتشكيلها، ثم توليد البدائل، ثم اتخاذ القرار، ثم التحقق والتقييم (Dixan,1984:23-27).

في حين يرى دزوريلا ونيزو (Dzurilla & Nezu) بأن حل المشكلات عملية يكتشف الأفراد بواسطتها كيف يتعرفون على الوسائل الفعالة للتكيف مع المواقف ذات الطابع الإشكالي التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ولذلك فإن حل المشكلات من وجهة نظره إستراتيجية تكيفيه عامة هدفها الاكتشاف الواسع للحلول الفعالة والتي تسهم في تسهيل المحافظة على الكفاءة الاجتماعية العامة(Heppner,1978:17).

كما ويعتبر ثورندايك (Thorndike) من أوائل الباحثين في مجال حل المشكلات، وقد اعتبر حل المشكلات كأحد أنماط التعلم، فهو يرى أن جميع أنواع التعلم يكون بالمحاولة والخطأ وقال: إن التعلم تدريجي يحدث فيه تحسن بنسب بسيطة ثابتة، وأن حل المشكلات لا يتوسط التفكير، أما كوهلر (Kohler) فقد اتخذ موقفاً مناقضاً لموقف ثور نديك باعتقاده أن عملية حل المشكلات عملية استبصارية عقلانية تبدأ بتعرف الفرد على المشكلة ثم بتجربته لعدة حلول عقلانية ممكنة، ثم يتحقق الاستبصار لدى الفرد عندما يفكر بالحل، وقد كان لوجهة نظره هذه الأثر الأكبر في وجهات النظر المعاصرة، إذ أن التأكيد على الطبيعة المعرفية لحل المشكلات، هو تراث الاتجاه الجشتالتي، ويرى جانيه (Gagne) أن حل المشكلات

هو نمط من السلوك المحكوم بقوانين، وهو عملية يدمج فيها الفرد المفاهيم والقوانين المتكونة لديه من معارفه وخبراته السابقة لتكوين مفاهيم وقوانين من مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات، ويرى أن حل المشكلات هو أكثر أشكال التعلم تعقيداً (Dixan,1984:23).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن أسلوب حل المشكلات يتكون من المهارات الأساسية التالية: الحساسية للمشكلة، والتفكير ببدائل الحل، ثم التفكير بالوسائل والغايات، ثم التفكير بالنواتج، وأخيراً التفكير السببي.

مشكلة الدراسة

عندما يلتحق الطالب في إحدى الجامعات العراقية يقدم على جو لا يعرف وسائل التصرف الأساسية فيه بينما كان في البيت يمارس ما يأنس إليه من أساليب، إنه يواجه هذه البيئة الجديدة بأسئلة ضمنية كثيرة، ومخاوف متنوعة وتصورات مختلفة الأطر، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يعاني عدداً من الأزمات تأتيه من نموه، ودراسته، وتفكيره بمستقبله، وموقفه من حياته الحاضرة. قد يتغلب على كل أزماته، وقد يلاقي صعوبات في حل بعضها أو أكثرها، وليس التغلب على الأزمات بالأمر السهل.

وفي الواقع، تتطلب الجامعة من الطلاب جهداً غير قليل من أجل متابعة الدراسة في عدد من المواد الدراسية، بينها اتصال أحياناً، وبينها تباعد واضح أحياناً أخرى، ويكون الجهد ضرورياً من أجل النجاح في الدراسة والانتقال من مرحلة إلى أخرى، ولكن يحدث أحياناً أن يواجه الطالب مقررا ما بصعوبة خاصة، وقد تصبح الصعوبة مشكلة، ويحدث أحياناً أن يقصر الطالب في الوصول إلى المستوى التحصيلي المطلوب الذي ترضى عنه الجامعة في أكثر المقررات، تعمل في ذلك قدراته، أو كثرة انقطاعه، أو علاقته مع رفاق الجامعة، أو انشغاله بأمور بعيدة عن أمور الدراسة، وهنا نجده أمام صعوبة قاسية، فقد يضطر إلى إعادة السنة في المرحلة نفسها ومواجهة مشكلات الإحباط، وقد يضطر إلى تغيير الجامعة وتحمل صعوبات الإحباط من جهة والتوافق مع بيئة جديدة من جهة أخرى. وقد يضطر إلى تغيير نوع الدراسة، وبعض الطلاب يعانون من مثل هذه الصعوبات الدراسية والتكيفية ويتعثرون، ولكن بعضهم الآخر يستطيعون مواجهتها بنجاح.

هذه أفكار وملاحظات حول أوضاع الطلاب لفتت نظر الباحث وشغلت باله، وجعلته يشعر أنه أمام مشكلة حقيقية كونه عضو هيئة تدريس في جامعة بابل، وفي الواقع لقد نمت هذه المشكلة لديه عندما رأى تعثر بعض أبناء أقاربه ومعارفه

وأصدقائه من طلاب وطالبات في بعض الجامعات العراقية، وعندما لاحظ هو وزملاؤه من الأساتذة في الجامعات المختلفة ضعف مستوى طلبتهم الجامعيين في عملية التحصيل الأكاديمي والدراسي.

لذا فان الوقوف على طبيعة ووجوه هذه المشكلة يتطلب القيام بالدراسة والبحث عن هذه المشكلة من الطلبة أنفسهم بغية الوصول إلى مقترحات من شأنها أن تخفف من حدة هذه المشكلات.

أهمية الدراسة

إن هذه الدراسة بجانب أهميتها العلمية، لها أهميتها العملية، والحاجة الواقعية، لأن مجتمع الدراسة يشكل شريحة كبيرة، تزداد أعدادها عاماً بعد عام. وحل المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة تقع مسئوليتها المباشرة على أسرهم وفي ذات الوقت على المؤسسات التعليمية التي يلزمها تضمينه حركة البحث العلمي فيها لتخدم المجتمع. كما ما تخرج به هذه الدراسة من نتائج وتوصيات من شأنها الإسهام في علاج المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية، كي لا تفقد حركة التعليم قدرات هؤلاء الطلبة، ويجني البلد ما يرجوه من هذه الفئة مستقبلاً.

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في تشخيص هذه المشكلات، وذلك لغرض تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة من اجل إيجاد الحلول والمعالجات التي تساعد على الحد منها.

هدف الدراسة:

-تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على "واقع المشكلات من وجهة نظر طلبة جامعة البصرة"

حدود الدراسة

أقتصرت الدراسة الحالية على طلبة كليتي "التربية للعلوم الانسانية ةالتربية للعلوم الصرفة "في جامعة البصرة للعام الدراسي 2018-2019.

مصطلحات الدراسة :

المشكلة:(Problem)

1.عرفها وبستر(webster,1951) بأنها: "قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية او حالة محيرة لشخص" (webster,1951:672).

2.ويعرفها نجار وآخرون (1960) بأنها:" أية وضعية محيرة حقيقة كانت أم اصطناعية يتطلب حلها اعمال الفكر" (نجار، 1960: 190).

3. بينما عرفها نيول (Newell,1972) على أنها: "عندما يريد الإنسان أن يحصل على شيء لا يعرف بدقة تسلسل الأعمال التي ويجب أن يعلمها لكي يحصل على ذلك الشئ، فأنه يكن آنذاك في مشكلة " (Newell,1972:82).

5. ويعرفها كود (Cood,1973) بانها:" حالة اهتمام أو ارتباك حقيقي أو اصطناعي، وحلها يتطلب تفكيراً تأملياً " (Cood,1973:438).

6.عرفها دمعة (1983) بأنها: "حالة شك وارتباك يعقبها حيرة وتردد، وتتطلب عملاً او بحثاً للتخلص من هذه الحالة واستبدالها بحالة شعور بالارتياح والرضا " (دمعة، 1983:39).

7. وعرفها جابر وآخرون (1992) في معجم علم النفس على أنها: وعي الفرد باستحالة التغلب على الصعوبات والتناقضات الناشئة في موقف معين عن طريق المعرفة والخبرة المتوافرة (جابر واخرون، 1992: 228).

أما التعريف النظري للمشكلة، فقد تبنت الباحثة تعريف (جابر وحبيب، 1967) كونه الأقرب للبحث الحالي، وتُعرّف المشكلة إجرائياً بأنها: العوائق والصعوبات التي يواجهها الطالب ويحددها من وجهة نظره في هذا البحث.

الدراسات سابقة

هدفت دراسة (**المحيسي، 2001**) إلى التعرف على المشكلات الدراسية للطلاب الشباب بالجامعات السودانية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية على عينة بلغت (100) طالب وطالبة جرى سحبها بالطريقة العشوائية المرحلية من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم(525) طالبا وطالبة الذي يمثل الطلاب والطالبات بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم.

ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي مقياس (**المشكلات الدراسية**) الذي أعده فؤاد أبو حطب في عام، ومقياس (التوافق **الشخصي والاجتماعي**) وهو من إعداد العالم الأمريكي هيو. م. بل في عام1978، ومقياس (**التوافق الدراسي**) وهو من إعداد محمود الزيادى في عام 1964، وتم التأكد من الصدق والثبات لهذه المقاييس، وأجريت المعالجات الإحصائية المناسبة، وكانت النتائج على النحو التالي:

1.توجد نسبة من الشباب الطلاب بالجامعات السودانية يعانون من مشكلات دراسية بمستوياتها المختلفة (بسيطة ومتوسطة).

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي بين الطلاب والطالبات بالجامعات السودانية.
3.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد التوافق الدراسي ماعدا بعد علاقة الطالب بزملائه.
4.توجد علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى (0.05) بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية للمشكلات الدراسية لطلبة الشهادة العربية.

في حين هدفت دراسة سين.Sen نقلا عن هرمز(1966) للتعرف على المعوقات والمشكلات التي تضعف تعلم الطلبة في الجامعات البريطانية عام 1966 بلغت العينة العشوائية للدراسة (2920) طالبا وطالبة ينتمون إلى(130) بلداً من بلدان العالم استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات هما الاستبانة والمقابلة الشخصية وأظهرت اهم النتائج أن اغلب الطلبة يعانون ضعفاًفي المستوى الدراسي وهذا بدوره ناتج عن ضعف المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) وكذلك الملل من تتابع المحاضرات وغياب التنوع في استخدام طرائق التدريس إذ عد ذلك سبباً في صعوبة تعلم اللغة الإنكليزية ودراستها (هرمز، 1966:11-12).

وهدفت دراسة كراوفورد (Grawford ,1974) إلى تحديد المشكلات التي تتميز بها برامج الدراسات الاجتماعية في كونيمستر، وتحديد الفروق في أدراك المشكلات من قبل المعلمين والمديرين المساعدين للمناهج في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية و تألف عينة الدراسة من (13) من المديرين المساعدين للمناهج و(201)، معلما، اختيروا من ثلاث عشرة مدرسة إعدادية في كونيمستر في مقاطعة ديدي بولاية فلوريدا استخدمت الباحثة استمارة المسح التي احتوت قائمة بخمسين مشكلة محددة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وسلسلة من الأسئلة المفتوحة النهائية للحصول على معلومات تتعلق بمدى أدراك معلمي الدراسات الاجتماعية والمديرين المساعدين للمناهج للمشكلات، وقد أمكن معرفة ثماني مشكلات كبرى وثماني مشكلات صغرى وذلك من خلال استعمال المتوسطات الحسابية لمعرفة رتب المشكلات الخمسين لكل مجموعة.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان للرتب كوسيلة إحصائية لمعرفة رتب المجموعتين ورتب الأزواج المنتخبة من مجاميع المعلمين.من بين النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

1. أن المعلمين والمديرين المساعدين اتفقوا على أن أولوية المشكلات الكبرى تعطى كجهود إيجاد الحلول إلى تكييف المواد المدرسية على شكل مقررات صغيرة (mini-Gourse) والى استراتيجيات تفريد التعليم والى أشراك هيئات التدريس في تخطيط المناهج المدرسية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، إذ يعد من أكثر مناهج البحث العلمية شيوعاً وانتشاراً في البحوث التربوية والنفسية، لأنه يقوم بالتشخيص العلمي لظاهرة ما والتبصير بها كمياً برموز لغوية ورياضية (داود وعبد الرحمن، 1990: 159).

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث (عيدان وآخرون، 1996: 76)، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة البصرة للعام الدراسي 2018-2019

عينة البحث:

يقصد بعينة البحث مجموعة جزئية من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لأجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة وتكون ممثلة لذلك المجتمع (أبو علام، 1989: 82 -83).

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من المجتمع الكلي لطلبة الجامعة في كليتي التربية للعلوم الإنسانية والتربية للعلوم الصرفة إذ بلغ مجموع هذه العينة(100) طالب وطالبة بواقع(50) طالب وطالبة في كلية التربية للعلوم الانسانية، و(50) طالب وطالبة في كلية التربية للعلوم الصرفة، والجدول(1) يوضح ذلك.

الجدول(1) عينة البحث الأساسية موزعة بالتساوي على الجنس والكلية

الكلية	الجنس		العدد الكلي	المجموع
	ذكور	إناث		
التربية للعلوم الإنسانية	25	25	50	100
التربية للعلوم الصرفة	25	25	50	

أداة البحث:

لأجل تحقيق هدف البحث لابد من توافر أداة يمكن بوساطتها جمع البيانات ذات العلاقة بالبحث وقد اختيرت الاستبانة أداة للبحث كونها أفضل وسيلة تلاؤمه، وتعرف بأنها: " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محددة عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب " ولها أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة في البحوث التربوية والنفسية(ملحم ، 2002: 307) إذ إنها تتيح مزيداً من الحرية لعينة البحث بالتعبير عن آرائهم، وهي أداة تستعمل على نطاق واسع وكبير لمسح وجمع المعلومات والبيانات عن الأفراد , إذ إنها توفر بيانات رقمية منظمة في كثير من الأحيان وان المعلومات التي تجمع من طريقها غالبا ما تتصف بالمرونة وعدم التعقيد، ولإعداد الاستبيان اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

أ.الاستبيان الاستطلاعي:

قامت الباحثة بتوجيه سؤال مفتوح (استبيان استطلاعي) لمجموعة من الطلبة في كلا الكليتين بلغ عددهم (50) طالبا وطالبة بواقع (25) طالبا في كل كلية وهم خارج عينة البحث الأساسية، وذلك لمعرفة أهم المشكلات التي يعانون منها في الكلية أو الجامعة وخارجها. انظر الملحق(1).

ب. الاستبانة المغلقة:

بعد استرجاع الباحثة لإجابات الطلبة حول السؤال الاستطلاعي المفتوح، قامت الباحثة بجمع الإجابات (المشكلات) وتوحيدها وصياغتها على شكل فقرات وقد تم استبعاد الإجابات المتشابه، وبعد استكمال جمع الفقرات بلغ مجموع الفقرات (المشكلات) بشكلها النهائي (22) فقرة.

صدق الأداة:

يعد الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث كونه يحدد فيما اذا كانت الأداة تقيس فعلا ما وضعت لأجله، فضلا على ملائمة فقراتها واتساقها مع الغرض الرئيس منها، وفقدان هذا الشرط يعني عدم صلاحية المقياس وهذا يؤدي الى استحالة اعتماد نتائجه ومن أكثر أنواع الصدق الذي يعتمد في هذا المجال هو "الصدق الظاهري" الذي يعّرف بأنه :" الشكل العام للأداة أو إطارها الخارجي من حيث الموضوعية ووضوح فقراتها وتعليماتها "(المحاسنة وعبد الحكيم مهيدات ، 2013، 218)، ولتحقيق هذا النوع من الصدق عرضت الباحثة الأداة على مجموعة من الخبراء ، واعتمدت نسبة 80% كحد أدنى لقبول الفقرة في الأداة من عدمها، وبعد ذلك وضعت الباحثة إزاء كل فقرة بدائل للإجابة هي (موافق، موافق لحد ما، غير موافق)، وأعطت لكل بديل درجة هي (1-2-3) على التوالي وذلك لاستخراج الوسط المرجح لكل فقرة. انظر الملحق(2).

ثبات الأداة :

يعد الثبات من الخصائص الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في الأداة لكي تكون صالحة للاستعمال، ويقصد به "الاتساق الداخلي في قياس الشيء الذي تقيسهُ أداة القياس"(ملحم، 2002: 248)، وقد اعتمدت الباحثة طريقة اعادة الاختبار لأنها من أكثر طرائق حساب الثبات شيوعاً، ولتحقيقه اختارت الباحثة عينة عشوائية (25) طالب وطالبة من خارج عينة البحث الأساسية، وبتاريخ 2018/12/2 وزعت الباحثة الاستبيان وبعد مرور اسبوعين وزعته على نفس العينة مرة ثانية، وبعد تطبيق معادلة ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول و الثاني حصل على معامل ارتباط بلغ (0.86) وهذا يؤكد ان الاداة على درجة عالية من الثبات وبذلك اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق.

جـ. التطبيق النهائي:

وزعت الباحثة الاستبيان على عينة البحث الأساسية البالغة (100) طالبا وطالبة في كلا الكليتين، وبعد استرجاع الاستمارات بأكملها، قامت الباحثة بتحليل الاستجابات من خلال استعمال بعض الوسائل الإحصائية المناسبة كـ(الوسط المرجح، المتوسط الحسابي، الوزن المئوي) وذلك للتعرف على أهمية كل مشكلة من المشكلات.

د. الوسائل الإحصائية: لمعالجة البيانات إحصائيا استخدمت الباحثة الوسائل الآتية:

1.الوسط المرجح

2.الوسط الحسابي

3.الوزن المئوي

4. معادلة ارتباط بيرسون

عرض النتائج وتفسيرها

لتحقيق هدف الدراسة الحالية فقد تم تحليل استجابات أفراد العينة لفقرات المشكلات، وتم ترتيبها ترتيبا تنازليا بحسب الأوساط المرجحة والوزن المئوي والمتوسط الحسابي لكل مشكلة من المشكلات، وقد اعتمدت الباحثة معيارا للحكم على قبول أو رفض كل فقرة من المشكلات، وذلك من خلال استخراج المتوسط المعياري للأوساط المرجحة الذي بلغ (2) درجة والوزن المئوي الذي بلغ(66,66)، والجدول(2) بين ذلك.

الجدول(2) الترتيب التنازلي للأوساط المرجحة والأوزان المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (الطلبة) على فقرات المشكلات

ت	المشكلات	الوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي
1	ارتفاع أجور النقل المؤدية إلى الكلية أو الجامعة.	2,4	50,4	80
2	صعوبة الوصول إلى الكلية بالوقت المحدد بسبب الازدحام وكثرة السيطرات في الطريق المؤدي إلى الجامعة	2,4	50,4	80
3	الخوف من المجهول بعد التخرج وعدم التعيين.	2,32	48,72	77,33
4	عدم توفر الماء البارد والصالح للشرب في الكلية.	2,29	48,09	76,33
5	تكليف بعض الأستاذة للطلبة بالواجبات التي يتعذر على الطالب القيام بها.	2,28	47,88	76
6	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار أثناء المحاضرة.	2,26	47,46	75,33
7	عدم عدالة التوزيع في الدرجات بين الطلبة عند بعض التدريسيين.	2,26	47,46	75,33
8	عدم تخصيص شبكة الانترنيت للطلبة في الكلية أو الجامعة.	2,24	47,o4	74,66
9	عدم وجود وسائل الراحة والترفيه في الكلية.	2,24	47,o4	74,66

10	عدم مراعاة الأستاذ للظروف الصعبة (الأمنية والاقتصادية) التي يمر بها الطالب في الوقت الحاضر.	2,24	47,o4	74,66
11	ضعف العلاقة بين رئاسة القسم والطلبة مما ينعكس سلبا على حل مشكلاتهم.	2,16	45,36	72
12	عدم توفر وسائل الإيضاح الكافية للمواد الدراسية داخل الصف.	2,14	44,94	71,33
13	انعدام التفاعل بين الطلبة في الكليات المناظرة.	2,1	44,1	70
14	ضعف كفاءة بعض التدريسيين العلمية.	2,1	44,1	70
15	عدم الاهتمام بالمرافق الصحية في الكلية والجامعة.	2,08	43,68	69,33
16	عدم احترام الأستاذ للطالب.	2,04	42,84	68
17	عدم توفر القاعات الدراسية الكافية للطلبة في الكلية.	2	42	66,66
18	عدم الاهتمام بنظافة بعض القاعات الدراسية في الكلية من قبل القسم.	2	42	66,66
19	عدم الاهتمام بالأقسام الداخلية من قبل الجامعة.	1,96	41,16	65,33
20	قلة المصادر والمراجع العلمية في الكلية والجامعة.	1,92	40,32	64
21	سوء معاملة بعض أفراد حماية الأمن الجامعي(FPS) للطلبة.	1,92	40,32	64
22	تكليف بعض الأستاذة للطلبة بالواجبات التي يتعذر على الطالب القيام بها.	1,76	36,96	58,66

ومن ملاحظة الجدول (2) نجد أن اغلب المشكلات قد حصلت على أوساط مرجحة أعلى من المتوسط المعياري، وأوزان مئوية ذات قيمة عالية، وهذا يؤكد بأن جميع الطلبة يعانون من هذه المشكلات، إذ حصلت الفقرة (ارتفاع أجور النقل المؤدية إلى الكلية أو الجامعة) على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2,4) ووزن مئوي (80)، **وهذا** يعني أن معظم الطلبة يعانون من مشكلة عدم كفاية المصروف اليومي الذي يتقاضوه من أسرهم بسبب عدم قدرة العائلة على التوفيق بين احتياجات أبنائهم والمتطلبات الأخرى الخاصة بالعائلة، وهذا يتطلب من الجهات المسئولة (الدولة، الوزارة، الجامعة، الكلية) الالتفات إلى هذه الشريحة المهمة في المجتمع، وذلك عن طريق مساعدتهم بتحديد مخصصات (مبالغ شهرية)لهم أو توفير خطوط نقل مجانية خاصة تنقلهم من أماكن سكنهم الكلية أو الجامعة.

أما الفقرة(صعوبة الوصول إلى الكلية بالوقت المحدد بسبب الازدحام وكثرة السيطرات في الطريق المؤدي إلى الجامعة)فقد حصلت على المرتبة الثانية وبنفس

الوسط المرجح (2,4) والوزن مئوي (80) للفقرة أنفة الذكر التي حصلت على المرتبة الأولى، وهذا يعني أنها تشكل الأهمية نفسها، إذ أن كثرة الازدحام ان في الطريق المؤدي إلى الكلية أو الجامعة بسبب الحواجز والسيطرات فضلا عن رداءة معظم الطرق خاصة أن هناك بعض الطلبة من محافظات مجاورة لمدينة بابل أو من الاقضية والنواحي التابعة لها تؤدي إلى تأخر الطلبة عن الوقت المحدد للدوام مما يتسبب ذلك بمشكلة للطالب تكمن في عدم دخوله إلى القاعة الدراسية أو عدم السماح له من قبل الأستاذ لمرور وقت كبير عن المحاضرة، أن كل ذلك سينعكس سلبيا بالتأكيد على أدائه وحرمانه من الانتفاع بالعلوم والمعارف التي تتعلق بتخصصه. وعليه يجب على الجهات المسئولة عن ذلك الحد من هذه الظاهرة عن طريق فتح الطرق وتعبيدها بالشكل الصحيح ليتسنى للطالب الوصول إلى الجامعة بوقت مبكر لكي يكون مستعدا للدراسة استعداد جيدا.

وقد حصلت الفقرة (الخوف من المجهول بعد التخرج وعدم التعيين) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2,32) ووزن مئوي (77,33)، وهذا يعني أن معظم الطلبة يشعرون بالإحباط واليأس من عدم التعيين في المستقبل، مما يستدعي بان تقوم الجهات المسئولة بتوفير فرص العمل لهؤلاء الطلبة بعد التخرج كل بحسب اختصاصه.

وعند ملاحظة الجدول(2) نجد أن معظم الفقرات الأخرى (المشكلات) قد تركزت في داخل الكلية أو الجامعة، لذا يجب على إدارات الكليات والجامعة أن تعمل على وضع خطة أو برنامج للحد من هذه المشكلات عن طريق توفير كافة المستلزمات والاحتياجات التي تؤدي بالنهوض بمستوى أداء الطالب كـ(المصادر، الانترنيت، التقنيات ووسائل الإيضاح الحديثة....الخ)، وكذلك التوسع في بناء القاعات الدراسية لاستيعاب الطلبة، كما يجب أن تقوم الكلية بتوفير الخدمات الأساسية للطالب كـ(النادي الطلابي، الحدائق ومقاعد الجلوس، التيار الكهربائي، نظافة الكلية والمرافق الصحية، الماء البارد والصالح للشرب...الخ) كما يجب على الأستاذ الجامعي أن يتبنى الطرائق والأساليب الحديثة التي تساعده على إيصال المادة للطلبة بالشكل الصحيح والمفهوم وان يتحلى بالشخصية القوية التي تحترم من قبل الطلاب والآخرين.

الاستنتاجات

1.تلعب الظروف المحيطة بالطالب (العائلية والاجتماعية) دورا كبيرا في ظهور المشكلات.

2.يؤدي قلة توفير الخدمات المقدمة للطلبة في الكلية إلى ظهور المشكلات.
3.يرتبط ظهور بعض المشكلات بالظروف العامة التي يمر بها البلد.
4.يلعب الأستاذ الجامعي دورا كبيرا في ظهور بعض المشكلات أو الحد منها.
5.يرتبط ظهور بعض المشكلات بمدى تكيف الطالب وانسجامه مع الواقع البيئي الذي يعيش فيه.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في الدراسة يوصي بما يأتي:

1.ضرورة توفير خطوط مجانية لنقل الطلبة مناطق سكنهم إلى موقع الجامعة والكليات.
2.ضرورة اهتمام المسئولين بالطلبة وذلك عن طريق تخصيص مخصصات شهرية لكل طالب في الجامعة.
3.ضرورة توفير الخدمات المختلفة للطلبة كالكهرباء والماء الصالح للشرب والمرافق الصحية والترفيهية في داخل الجامعة والكليات.
4.ضرورة احترام الطالب من قبل العاملين في الجامعة والكلية والنظر للطالب كقيمة عليا في المجتمع.

المقترحات

1.إجراء دراسة لتعرف المشكلات النفسية وعلاقتها بالضغوط الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
2. أجراء دراسة مماثلة على عينة من كليات أخرى في الجامعة أو الجامعات العراقية الأخرى للتحقق من نتائج البحث الحالي.
3.أجراء دراسة لتعرف أسباب المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعة.

قائمة المراجع

1-أبو علام، رجاء محمود(1989). المدخل إلى مناهج البحث التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح.
2- جابر عبد الحميد جابر، وعايف حسين(1967). أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد.
3- جابر عبد الحميد جابر وآخرون(1992). معجم علم النفس والطب النفسي، ج 5، دار النهضة العربية، القاهرة.
4- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن حسين(1990). مناهج البحث التربوي: كلية التربية -ابن رشد، جامعة بغداد.

5- دمعة، مجيد إبراهيم(1983). الكتاب المدرسي ومدة ملائمته لعملية التعلم والتعليم، المجلة العربية للبحوث التربوية، م3، ع1، تونس.
6- علي، سعيد إسماعيل(1987). بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة: مركز التنمية البشرية للمعلومات.
7- عيدان، دوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد(1996). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه)، ط5، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
8- محمد، علي(1979) .علم الاجتماع التنظيمي: دار المعرفة الجامعية. القاهرة.
9-المحاسنة، إبراهيم محمد، وعبد الكريم مهيدات(2013)، القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير، عمان، الأردن.
10- المحيسي، محمد عثمان(2001).المشكلات الدراسية للشباب والطلاب بالجامعات السودانية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية، مجلة كلية التربية: جامعة أم درمان الإسلامية.
11- المدني، عباس(1989). التوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية. مكتب التربية العربي لدول الخليج –الرياض.
12- ملحم، سامي يوسف(2002).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، .
13- ناصر، عقيل خليل(2014) ، المشكلات التي تواجه طلبة جامعة بابل من وجهة نظرهم ، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.ع 15 ، اذار.
14- نجار، فريد جبرائيل وآخرون(1960). قاموس التربية وعلم النفس التربوي، الجامعة الأمريكية، بيروت.
15- هرمز، صباح حنا(1966). مشكلات الطلبة العرب الوافدين في جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية.
16- Dixan, David N. & clover,(1984)John A counseling: A problem solving, john wrinkly, sons.
17- GraWford, Glendas(1974).Gurriculum problems of social studies teacher in quin mester extended years only High schools of Dade country, florida, as perceived by socail studies teacher and assistant. principals for curriculum "Dissertation Abstract International A. vd, 35,

18- Good, Garter V(1973).Dictionary of Education 3rd ed**.** Megraw-Hill New York

19- Heppner, P(1978).Paul, Arriver of problem, saving – lavatory and its relation to the counseling psychology, , vole, 25, 3. Pp 366 375.

20- Newell, Allen(1972). Humen problem solving prentice Hall, Englewood, Gliffs, New Jersey

21- webster(1951**).**New Gollege Late Dictionary, G. Bell and son L.T. Dspring field, mass, Grand G. Merriam Go. London.

الملحق(1)

جامعة البصرة
كلية التربية للعلوم الإنسانية
كلية التربية للعلوم الصرفة

استبيان استطلاعي(مفتوح)

عزيزي الطالب
عزيزتي الطالبة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تروم الباحثة إجراء دراسة بعنوان"واقع المشكلات من وجهة نظر طلبة جامعة البصرة "وذلك للوقوف على أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب سواء كانت(دراسية، اقتصادية، أمنية، مستقبلية، إدارية...الخ) من اجل إيجاد الحلول المناسبة لها.

لذا ترجو الباحثة الإجابة بكل صراحة وأمانة عن هذه المشكلات وعلى شكل نقاط، علما أن الإجابة هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحثة، ولا داعي لذكر الاسم.

شاكرين تعاونكم معنا

الباحثة

الملحق(2)

جامعة البصرة
كلية التربية للعلوم الإنسانية

كلية التربية للعلوم الصرفة

تروم الباحثة إجراء دراسة علمية بعنوان "واقع المشكلات من وجهة نظر طلبة جامعة البصرة " لذا ترجو الباحثة تعاونتكم في الإجابة عن فقرات المقياس المذكورة والبالغ عددها(22) فقرة، بكل دقة وصراحة خدمة للبحث العلمي بشكل خاص وللطالب العراقي بشكل عام، وذلك من خلال وضع علامة(✓) أمام البديل الذي تعتقد بأنه يناسب الفقرة(المشكلة).

مثال على طريقة الإجابة :ضع علامة (✓) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن رأيك حول المشكلة.

	الفقرات	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
1	عدم احترام الأستاذ للطالب		✓	

مع شكر الباحثة وامتنانها

لتعاونكم

1	عدم احترام الأستاذ للطالب.			
2	عدم مراعاة الأستاذ للظروف الصعبة(الأمنية والاقتصادية) التي يمر بها الطالب في الوقت الحاضر.			
3	عدم توفر وسائل الإيضاح الكافية للمواد الدراسية داخل الصف.			
4	تكليف بعض الأستاذة للطلبة بالواجبات التي يتعذر على الطالب القيام بها.			
5	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار في الكلية والبيت.			
6	انعدام التفاعل بين الطلبة في الكليات المناظرة.			
7	ضعف كفاءة بعض التدريسيين العلمية.			
8	عدم الاهتمام بالأقسام الداخلية من قبل الجامعة.			
9	قلة المصادر والمراجع العلمية في الكلية والجامعة.			
10	عدم وجود وسائل الراحة والترفيه في الكلية.			
11	ضعف العلاقة بين رئاسة القسم والطلبة مما ينعكس سلبا على حل			

	مشكلاتهم.				
12	عدم توفر القاعات الدراسية الكافية للطلبة في الكلية.				
13	عدم الاهتمام بالمرافق الصحية في الكلية والجامعة.				
14	عدم توفر الماء البارد والصالح للشرب في الكلية.				
15	قلة الوقت المخصص لاستراحة الطالب بين المحاضرات				
16	سوء معاملة بعض أفراد حماية الأمن الجامعي(FPS) للطلبة.				
17	عدم تخصيص شبكة الانترنيت للطلبة في الكلية أو الجامعة.				
18	عدم الاهتمام بنظافة بعض القاعات الدراسية في الكلية من قبل القسم.				
19	ارتفاع أجور النقل المؤدية إلى الكلية أو الجامعة.				
20	صعوبة الوصول إلى الكلية بالوقت المحدد بسبب الازدحام وكثرة السيطرات في الطريق المؤدي إلى الجامعة.				
21	عدم عدالة التوزيع في الدرجات بين الطلبة عند بعض التدريسيين.				
22	الخوف من المجهول بعد التخرج وعدم التعيين.				

The reality of problems from the point of view of Basrh University students

Heba Majeed Issa
Basrah University / College of Education for Humanities Sciences

Abstract: The present study aimed to identify the reality of problems from the point of view of students of the University of Basrah, and to achieve this, the researcher asked an open question (survey questionnaire) for a random sample of university students; one of Education College for Humanities Sciences and the other from Education College of Pure Sciences and they are outside the basic research sample to find out the most important problems they suffer in the college or university. After the researcher retrieved the answers of the students, the researcher collected the answers (problems) and standardized and formulated in the form of paragraphs have been excluded similar answers, and after completing the collection of paragraphs, the total number of paragraphs (problems) in their final form was (22) paragraph. The questionnaire was applied to the basic research sample of (100) students in both colleges and to achieve the objective of the study, the responses of the students to the paragraphs of the problems were analyzed and arranged in descending order according to the weighted media, the percentage weight and the arithmetic mean of each problem. It was found that most of the problems have obtained weighted media above the standard average, and percentage weights of high value, and this confirms that all students suffer from these problems, and in this light the researcher formulated recommendations and proposals.

Keywords: reality, problems, point of view. University students

رؤية تحليلية لبعض الدراسات التي تناولت الاتجاهات البيئية لدى الطلبة

د.محمد خلوفي
جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر

ملخص: إن إدراج التربية البيئية في المناهج الدراسية لم يكن أمرا عبثيا بل كان مدروسا، على اعتبار أن مدخل التربية امرأ حيويا لعدة اعتبارات أهمها تدرج التلميذ من مستوى إلى أخر وتنمية معارفه وسلوكه واتجاهاته يأخذ وقتا أطول لكنه يعمل على تعديل سلوكيات التلاميذ من خلال المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية والرحلات العلمية والترفيهية والتطوع كل هده الأنشطة وبتوجيه من المدرسة لا بد أن تشكل للتلاميذ اتجاهات ايجابية نحو البيئة والمحيط.

الكلمات المفتاحية: البيئة ؛ الاتجاهات البيئية؛ المناهج الدراسية؛ الطلبة؛ الدراسات السابقة.

مقدمة

إن موضوع الاتجاهات البيئية يعتبر من أولوية أهداف التربية البيئية، وذلك من خلال منطلق أن الاتجاهات هي موجهات للسلوك، وفي ضوئها يتمكن الأفراد من التعامل الإيجابي نحو بيئتهم بما يكفل المحافظة عليها وصيانتها بما يحقق أهداف التربية البيئية(المعافا، 2002: 100).

فالاتجاهات وغيرها من مكونات الجانب الوجداني في التربية البيئية، بمثابة المفاتيح لمستقبل الجنس البشري، وتحديد نوعية الحياة على سطح كوكب الأرض ككل – هيلاري- Hilary في (حسن، 2008: 199).

ففي دراسة قام بها المغيصب (1991) هدفت إلى التعرف على الاتجاهات النفسية لطلبة الجامعة نحو البيئة وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات، والكشف عن مدى الفروق في الاتجاهات النفسية لطلبة الجامعة نحو البيئة طبقا لمتغيرات الجنس والجنسية ونوع الدراسة والمستوى الدراسي، وكذلك مدى تأثر تفاعل هذه المتغيرات في هذه الاتجاهات وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام للاتجاهات النفسية نحو البيئة يعتبر إيجابيا، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات، وأوصت الدراسة بتزويد طلبة الجامعة بالمعلومات من خلال مناهج الدراسة ومن خلال الفعاليات الثقافية الجامعية كالندوات والمحاضرات والنشرات والمطبوعات وإقامة المعارض والمسابقات البيئية.

أما نتائج دراسة العمرو (1995) التي هدفت إلى التعرف على أهم المفاهيم الواجب تضمينها بمناهج العلوم ومدى فعاليتها على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، أظهرت ارتفاع في المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي بفارق كبير، مما يدل على تحصيل التلاميذ الذين درسوا الوحدة التجريبية للمفاهيم المتضمنة في هذه الوحدة وأثبتت نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو البيئة حدوث نمو في اتجاه التلاميذ نحو البيئة بدرجة ملحوظة بعد تدريسهم الوحدة.

أما دراسة الحبشي (1998) استهدفت التعرف على مدى اكتساب طلبة جامعة الزقازيق للاتجاهات البيئية المرغوبة لترشيد سلوكهم نحو بيئتهم، ومدى تأثير كل من الجنس (بنين وبنات) ونوع الدراسة على اتجاهاتهم البيئية، وتوصلت الدراسة على أن للتوعية البيئية تأثير كبير على اتجاهات الفرد البيئية ومن ثم على سلوكه البيئي، وبالتالي يكون هذا مدعاة لإدخال مزيد من دراسات البيئة و قضاياها إلى البرامج التعليمية المقدمة في بعض الكليات مثل كلية التربية والحقوق، وذلك لأن

العواقب التي ستعود على البيئة من المعلمين والمشرعين ستكون وخيمة إذا لم يكن لديهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة.

درس الزهراني (2001) علاقة تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة بمقررات العلوم مع اتجاهاتهم المرتبطة بالبيئة المادية المحيطة بهم بمدينة الطائف، ومن حيث النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو البيئة المادية بهم إيجابية.

استخلص عبد المسيح (2007) أثر فاعلية برنامج عن المحميات الطبيعية قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، على تميز تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم المجموعة الضابطة حيث دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة (0.01) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مقياس المفاهيم البيئية والاتجاهات البيئية.

أوصت دراسة السيد (1997) فعالية محتوى مناهج الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة، بتطوير محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بحيث يتضمن المفاهيم البيئية الأساسية ويساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة ومشكلاتها لدى طالبات هذه المرحلة.

أوصت دراسة كل من الشهراني والغنام (1994) نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المعاهد الصحية للبنين بالمنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، إلى ضرورة إعادة تخطيط المناهج الدراسية بالمعاهد الصحية بما يسمح بإدخال كم أكبر من المفاهيم البيئية المتعلقة بصحة البيئة المادية والحيوية من خلال مقررات الكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة بالإضافة إلى زيادة خبرات صيانة البيئة من خلال الأنشطة المتعددة في مجال البيئة مثل الزيارات الميدانية والرحلات وتنفيذ المشروعات الخاصة بنظافة البيئة وحمايتها ونشر الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع.

أوضحا الخولي وغنيم (1998) مدى فاعلية وحدة مقترحة في التربية البيئية الصناعية في إكساب المعلومات البيئية وتنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب كلية التعليم الصناعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين

التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في مقياس الاتجاهات البيئية.

واستهدفت دراسة محمد وآخرون (2010) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية. وانتهت الدراسة بنتيجة مفادها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو البيئة لصالح القياس البعدي.

أكدت دراسة محمد (2007) فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم و الاتجاهات البيئية لطفل الروضة أن التعلم التعاوني ذو فاعلية كبيرة في إكساب الأطفال المفاهيم البيئية، ولذلك بدأت تتكون لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.

قام الرافعي (1989) بدراسة حول أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة، على عينة مكونة من 84 تلميذا وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي بمدارس القاهرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الاتجاه البيئي قبل وبعد تدريس الوحدة لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

من البحوث والدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

-أجمعت نتائج الدراسات السابقة على أن برنامج ومقررات التعلم البيئي ذات دور فعال في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة.

-معظم الدراسات السابقة أجريت في مراحل التعليم المختلفة حيث أكدت على أهمية التربية البيئية وضرورتها في مناهج التعليم من خلال إعداد البرامج لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية، والوعي البيئي في مراحل التعليم المختلفة.

-أشارت معظم نتائج الدراسات على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في اكتساب الاتجاهات البيئية قبل دراستهم للبرامج وبعد دراستهم لها لصالح التطبيق البعدي.

-إدراكا لدور التربية البيئية الفعال في المحافظة على البيئة وحل مشكلاتها تم إعداد وحدات أو برامج في التربية البيئية واقترح تضمينها في المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية.

-أما عن المنهج فإن أغلب الدراسات استخدمت المنهج التجريبي، أما من حيث الأدوات المستخدمة فإن معظم الدراسات السابقة اتفقت على استخدام مقاييس المفاهيم والاتجاهات البيئية.

ويرى زين الدين عبد المقصود في (حسن، 2008) أنه ليس هناك من شك أن البشرية اليوم أحوج ما تكون لبناء الضمير البيئي الذي يضبط سلوكياته في الاتجاه البيئي السليم، لخلق علاقات متوازنة وآمنة بين الإنسان وبيئته بما يحقق الأمان البيئي.

إن مدخل التربية والتعليم من اهم مداخل تنمية السلوك البشري معرفيا ووجدانيا ومهاريا،فالمدرسة ومؤسسات المجتمع منوطة بتقديم خدمات ورسالة هادفة لتكوين الانسان وتنميته بيئيا.

1.**مفهوم الاتجاهات البيئية:** من خلال تصفحنا للأدب النفسي والتربوي الخاص بالاتجاهات البيئية، توقفنا عند اهم التعريفات الخاصة به وهي كالاتي:

حيث جاء تعريف فرج في (الأحمدي، 2006) بأنه « استعداد الشخص الذهني الذي يجعله يسلك سلوكا معينا في المواقف البيئية المختلفة».

أما طلعت منصور فيعرف الاتجاه البيئي بأنه «مفهوم بعير عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع من الموضوعات البيئية ذي صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له (محمد، 2007: 172).

وتعرفه مريم إبراهيم هنا بأنه «الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء بيئته الطبيعية من حيث استشعاره بمشكلات البيئة، أو عدم استشعاره واستعداده للمساهمة في حل هذه المشكلات وتطوير ظروف البيئة على نحو أفضل، وكذلك موقفه من استغلال الموارد الطبيعية في هذه البيئة استغلالا راشدا كان أم جائرا وموقفه من المعتقدات السائدة فيها رفضا أو قبولا سلبا أو إيجابا» (حسن، 2004: 120).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الاتجاه البيئي هو «استجابة قبول أو رفض يتخذها الفرد إزاء البيئة التي يعش فيها من حيث استشعاره لمشكلاتها واستعداده للمساهمة في حلها وتطوير ظروفها، كذلك موقفه من استغلال مواردها الاستغلال الأمثل و موقفه من المعتقدات السائدة فيها إيجابا أو سلبا».

2.أهم الاتجاهات البيئية: تعتبر الاتجاهات البيئية وغيرها من مكونات الجانب الوجداني أو الانفعالي في التربية البيئية بمثابة المفاتيح لمستقبل الجنس البشري وتحديد نوعية الحياة على سطح كوكب الأرض ككل.

ويحدد إبراهيم ودسوقي أهم الاتجاهات البيئية فيما يلي:

-الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية.
-الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
-الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية و انحسارها.
-الاتجاه نحو المحافظة على التوازن البيئي.
-الاتجاه نحو نبذ المعتقدات البيئية الخاطئة.
-الاتجاه نحو حماية البيئة (الأحمدي، 2006: 11).

ويحدد صبري الدمرداش أهم الاتجاهات البيئية في ثمانية اتجاهات هي:
-الاتجاه نحو حماية البيئة.
-الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية.
-الاتجاه نحو نبذ المعتقدات الخاطئة في البيئة.
-الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
-الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية.
-الاتجاه المضاد نحو الإصابة بالأمراض المتوطنة.
-الاتجاه المضاد نحو الانفجار السكاني.
-الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيئي(الطناوي والشربيني، 1998: 30).

أما رواشدة فحدد الاتجاهات البيئية في خمسة اتجاهات هي:
-الاتجاه نحو إعادة التصنيع.
-الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
-الاتجاه نحو حب الطبيعة.
-الاتجاه نحو الحفاظ على الطبيعة.
-الاتجاه نحو حماية الحيوانات(رواشدة، 1999).

وأجرى رواشدة وعلوه (1999) دراسة حول الاتجاهات البيئية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث حصر أبعاد الاتجاهات البيئية في خمسة أبعاد (إعادة التصنيع، والتلوث، وحب الطبيعة، والحفاظ على الطبيعة، وحماية الحيوانات) وقاما ببناء مقياس الاتجاهات البيئية تضمن (35) فقرة، وقد تم تطبيق المقياس على عينة عددها (945) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى بلوغ مستوى الاتجاهات البيئية لطلاب المرحلة الأساسية مستوى 75%، في حين أن مستوى الاتجاهات لمجالات المقياس تراوح بين 66% وحتى 92%، وتبين أن مستويات الاتجاهات البيئية لطلبة مدارس المدن وللطالبات وللطلبة بمستوى

التحصيل الأعلى في العلوم، هي أعلى منها لمستويات طلبة مدارس الريف، وللطلاب، وللطلبة بمستوى التحصيل الأدنى في العلوم.

قام المعافا (2002) بدراسة للتعرف على مدى فاعلية مقرر التربية البيئية على تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية نحو البيئة ومشكلاتها بجامعة ذمار، استخدم الباحث مقياس الاتجاهات البيئية وفق طريقة - ليكرت- Likert مقسم إلى ثلاثة مجالات (الاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة من الاستنزاف، والاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة من التلوث، والاتجاهات نحو مستقبل البيئة وحمايتها). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة – ت- بين المتوسطين 19.73 وهي دالة إحصائيا لصالح التطبيق البعدي.

هدفت دراسة حسن (2004) إلى التعرف على اتجاهات طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث، وتم بناء مقياس للاتجاهات البيئية مكون من ثلاثة أبعاد (المعرفة بمصادر التلوث، والناحية الشعورية والوجدانية نحو معالم البيئة، والجانب السلوكي تجاه البيئة وحمايتها من التلوث). وانتهت الدراسة بتصور مقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات كلية التربية نحو المحافظة على البيئة من التلوث.

أجرى حسن (2008) دراسة حول أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسؤول لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. تمثلت عينة الدراسة في 632 طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس، ودبلوم التربية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تقع درجاتها فوق الوسط بالنسبة للعوامل الثلاثة المشكلة للاتجاهات البيئية (الاتجاه نحو المحميات الفطرية والسياحة البيئية، الاتجاه نحو تلوث البيئة، الاتجاه نحو التعلم البيئي) وحضور المقرر البيئي على أداء الطلبة للسلوكيات البيئية المسؤولة، كما أن الممارسات البيئية للذكور والإناث كانت مرتفعة، وليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

قام (Kŏse, Gencer, Geser, Erol, Bilen, 2011) بدراسة لاكتشاف اتجاهات طلبة الجامعة حول موضوع البيئة، في نهاية الوحدة التي تألفت من مجالات (البيئة- المجتمع- الإنسان). توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الطلبة كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة بغض النظر عن متغير الجنس والكلية.

إن تحديد اهم مجالات البيئة يدكرنا بثرائها وتعدد ادوارها، لهدا يتحتم علينا ادراك اهميتها من خلال تعاملنا مع البيئة بانسجام وعقلانية حتى نحافظ عليها ونستفيد مما تعطينا البيئة من مقدرات بقائنا.

3.خصائص الاتجاهات البيئية: مهما تعددت وتنوعت التعريفات الخاصة بالاتجاهات فهناك شبه إجماع على أهم الخصائص والمميزات التي تشتمل عليها الاتجاهات والتي من أبرزها أن الاتجاهات:

-مكونات تفسير كامنة يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابة الفرد للمؤثرات المختلفة أو عن طريق استجابته اللفظية المعلنة لموضوع الاتجاه.

-تتصف بالثبات والاستقرار النسبي ومقاومة التغيير مما ينتج ثباتا أكثر من السلوك نحو قضايا وموضوعات الاتجاه المختلفة.

-مكتسبة أو متعلمة وليست موروثة وبالتالي تتكون وتنمو عند الفرد من خلال تفاعله مع بيئته.

-قابلة للقياس والتقييم وتحتاج إلى أدوات وخبرات تربوية مناسبة لقياسها وتقييمها لفظيا (المعلنة) أو سلوكيا (الملاحظة).

-ذات محتوى انفعالي معين تختلف في مدى شدتها أو شمولها فمنها ما هو قوي مستديم أو ضعيف متغير، ومنها ما هو جهري أو خفي أو منها ما هو جماعي أو فردي.

وفي ضوء ما سبق يمكن توجيه الخصائص السابقة نحو البيئة لتعطي خصائص الاتجاهات البيئية في أنها:

-لا تتكون في الفراغ وإنما تتضمن علاقة بين فرد وموقف أو موضوع أو شيئ بيئي.

-تقع الاتجاهات البيئية بين طرفين أحدهما موجب وآخر سلبي.

-يمكن قياس وتعديل وتغيير وتنمية الاتجاهات البيئية.

-تختلف في درجة شدتها تبعا لاختلاف الأفراد والمواقف والموضوعات البيئية المرتبطة بها.

-لا يمكن توارثها ولكن يمكن اكتسابها من خلال احتكاك الفرد مع البيئة(محمد، 2007: 172).

4.مكونات الاتجاهات البيئية: يشير الأدب التربوي إلى أن الاتجاه مفهوم مركب يتكون من ثلاثة مكونات متداخلة ومتكاملة هي:

المكون المعرفي: ويمثل هذا المكون المرحلة الأولى لتكوين الاتجاه وهو يتضمن مجموعة المعارف والمعتقدات والخبرات المرتبطة بموضوع الاتجاه.
المكون الوجداني: ويتضمن هذا المكون شعور الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح، بالحب أو الكراهية، و بالتأييد أو المعارضة لموضوع الاتجاه.
المكون السلوكي: ويمثل هذا المكون المرحلة الثالثة والأخيرة في تكوين الاتجاه وهويتضمن مجموعة الأنماط أو الاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المعارف والانفعالات المتعلقة بموضوع الاتجاه كما يتمثل بالكيفية أو الطريقة التي ينبغي أن يسلكها الفرد تجاه موضوع الاتجاه.

أجرى كل من (Avan, Aydinli, Bakus, Alboga, 2011) دراسة حول بناء مقياس حول اتجاهات الطلبة نحو النفايات، وتدوير البلاستيك. طبق هذا المقياس على عينة قوامها (490) تلميذ من مستوى السنة السادسة في وسط تركيا، يتوزع المقياس على ثلاثة مجالات (المعرفي، الوجداني، المهاري) و تم قياس ثباته عن طريق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا حيث تراوح معامل ثباته كالتالي (0.854، 0.871، 0.825)، مما يجعل المقياس قابل للاستعمال.

وفي ضوء ما سبق ينبغي ملاحظة أن المكونات الأساسية للاتجاهات البيئية تختلف في درجة قوتها واستقلاليتها فعلى سبيل المثال، قد يمتلك التلميذ معلومات ومعارف بيئية (مكون معرفي) عن موضوع بيئي ما، إلا أنه يشعر حيال موضوعات الاتجاه هذه بالسرور أو الارتياح أو برغبة قوية (مكون وجداني أو انفعالي) تؤدي بعد ذلك إلى اتخاذ سلوك بيئي (مكون سلوكي) تجاهها وعلى العكس فقد لا يملك التلميذ معلومات أو معارف بيئية عن موضوع الاتجاه إلا أنه يملك شعورا تقبليا قويا نحوه مما يجعله يتفانى في العمل أو السلوك من أجله.

ومن هذا فإن الاتجاهات البيئية ذات المكونات الوجدانية أو الانفعالية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية بيئية معينة بغض النظر عن مدى وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الجانب المعرفي ولهذا يعد المكون الوجداني أو الانفعالي أهم مكونات الاتجاهات البيئية لأنه يتضمن الميل أو النزعة لأن يكون التلميذ مع أو ضد موضوع الاتجاه من جهة، وبالتالي النزوع للسلوك البيئي الذي يتسق مع الانفعالات المتعلقة بموضوعات بيئية من جهة أخرى(محمد، 2007: 17).

وبعد أن أصبحت التربية البيئية مجالا معرفيا تعليميا بفلسفة ومبررات وأهداف وأساليب وأنشطة مقترحة، بدأ الاهتمام بتقييم النتاجات المتوقعة لهذا المجال المعرفي التعليمي، وكانت هناك دراسات استقصاء لنتاجات التعليم والتعلم البيئي،

وأجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى استقصاء الاتجاهات البيئية للتلاميذ والطلبة، وأشارت نتائج بعض الدراسات في هذا المجال إلى أن الطلبة الذين درسوا وحدات تحتوي على بعض المفاهيم البيئية، قد اظهروا تحسنا في وعيهم البيئي واتجاهاتهم البيئية، أفضل من الطلبة الذين لم يدرسوا تلك الوحدات في حين أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود أي تحسن.

وفي دراسة تجريبية لمعوض (2007) حول فعالية برنامج في مقرر الأحياء قائم على استخدام الأفلام التعليمية لتنمية المعارف والاتجاهات البيئية لدى طلاب الصف الأول والثانوي. توصلت الباحثة إلى أن الأفلام التعليمية كان لها أثر إيجابي في تنمية المعارف والاتجاهات البيئية لدى طلاب عينة البحث.

وفي سياق متصل قامت محمد (2007) بدراسة حول استخدام الألعاب التعليمية في تنمية سلوكيات إيجابية نحو البيئة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق التلاميذ في مقياس السلوكيات البيئية البعدي عن القبلي وذلك نتيجة لممارسة الألعاب التعليمية والتي أدت إلى اكتساب السلوكيات الإيجابية نحو البيئة.

أكدت دراسة قنديل وآخرون (2007) اتجاهات القيادات الإدارية العاملة في مجال الموارد المائية نحو تطبيق متطلبات – الإيزو- ISO 14000 بدولة الإمارات العربية المتحدة، أن نتائج مؤشر الاتجاه نحو تطبيق متطلبات الإدارة البيئية – الإيزو- ISO 14000 في مجال إدارة الموارد المائية أن نحو 68.9% من إجمالي عينة الدراسة يقعون في الفئة المرتفعة للمؤشر، وهذا يعني أن ثلثي عينة الدراسة من القيادات الإدارية لديهم اتجاه مرتفع نحو تطبيق متطلبات الإدارة البيئية – الإيزو- ISO 14000.

هدفت دراسة زبدي (2007) إلى دور التربية البيئية في تعديل سلوك الفرد الجزائري تجاه محيطه، انتهت الدراسة بجملة من التوصيات أهمها ضرورة نشر الوعي بين الأفراد والإحساس بالبيئة والتحديات المستقبلية، وإيقاظ الدافع للتحرك والتفكير بمنطقة البيئة، وبناء الاتجاهات للتحسين والتحكم في نوعية البيئة مع مشاركة التلاميذ ومساهمتهم في الأنشطة التي تواجه التحديات البيئية (المناشط، الرحلات الاستكشافية، المناسبات البيئية).

قامت سرحان (1998) بإجراء دراسة حول التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان، الأدوات المستخدمة مقياس للتنوير البيئي والاتجاهات البيئية طبقا على عينة قوامها (194) طالبا. وتوصلت النتائج إلى انخفاض المستوى العام

للتنور البيئي للطلاب عينة البحث، كما أثبتت نتائج الدراسة أن الاتجاهات البيئية لدى طلاب كلية الخدمة الاجتماعية عينة البحث أكثر إيجابية عنها لدى طلاب كليتي التربية والتجارة وإدارة الأعمال.

هدفت دراسة (Bas, 2010) إلى معرفة أثر الإستراتيجية التربوية للذكاءات المتعددة على مستوى المفاهيم والاتجاهات البيئية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في منهاج العلوم. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية بحيث كانت لهم دراية ومعرفة بالمسائل البيئية.

هدفت دراسة (Tuncay, Tuzun, Teksos, 2011) إلى البحث في العلاقة بين النموذج البيئي الأخلاقي والاتجاهات البيئية لـ (120) أستاذ. أكدت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين التفكير الأخلاقي و الاتجاهات الإيجابية.

وأوصت دراسة المذكوري وعلي(2016) على زيادة الاهتمام بإعداد دراسات تربوية و نفسية في مجال التربية البيئية و ما يتعلق بها من اتجاهات و مكونات أخرى و علاقتها مع متغيرات أخرى وذلك على عينة اكبر و اشمل من الدراسة الحالية.

خلاصة: ومن خلال تحليل الباحث لما سبق عرضه من دراسات سابقة يمكن تحديد مجموعة من الحقائق منها:

-أن التربية البيئية من أهم المداخل الحديثة التي تسهم في إكساب الطلاب المعارف والمعلومات التي تدعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة.

-يرجع الاهتمام المتزايد بقضية البيئة وحمايتها من التلوث إلى أنها ركن تعتمد عليه التنمية المستدامة.

-ضرورة توافر المعلومات والمعارف للأفراد عن البيئة من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التي تقدم من مؤسسات المجتمع وهيئاته وهذا ما أكدته دراسة كل من – ماتيوس ورايلي- Matheus, Riley، إذ يعتقدان في نموذجهما لتغيير السلوك المعتمد على المعرفة والاتجاهات البيئية وأن زيادة المعرفة البيئية تؤدي إلى تغيير في الاتجاهات نحو البيئة، التي بدورها ستؤثر في تغيير السلوك البيئي لدى الأفراد (حسن، 2008: 209).

-تعد المشاركة من أفراد المجتمع عامة، والطلاب خاصة بمثابة دعامة أساسية في برامج حماية البيئة والقضاء على الأسباب الحقيقية للتلوث.

-أهمية السلوكيات الإيجابية للطلاب تجاه البيئة والتي تسهم في الحفاظ عليها و القضاء على المسببات الرئيسية للتلوث.

-أهمية الأنشطة البيئية باعتبارها مقوما تربويا يمكن أن يسهم في تحقيق الوعي البيئي المطلوب.

قائمة المراجع:

1.الأحمدي، محمد بن عليثة(2006). ورقة عمل بعنوان: دور علم النفس في تعديل الاتجاهات نحو البيئة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية العلوم الاجتماعية تحت عنوان: "العلوم الاجتماعية والدراسات البيئية من منظور تكاملي" المنعقد في دولة الكويت في الفترة من 3- 5/ 12/2006.

2.الحبشي، فوزي أحمد(1998). الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة الخليج العربي. السعودية. السنة (8). العدد (26). 105- 127.

3.الرافعي، محب محمود كامل(1989). أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة. مجلة ثقافة الطفل. مصر. دكتوراه. 141- 142.

4.الزهراني، سليمان بن عبد الله بن أحمد(2001). علاقة تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة بمقررات العلوم مع اتجاهاتهم المرتبطة بالبيئة المادية المحيطة بهم بمدينة الطائف. ماجستير مناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

5.السيد، جيهان كمال محمد(1997). فعالية محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة. التربية المعاصرة. مصر. السنة (14). العدد (45). 157- 197.

6.الشهراني، عامر عبد الله سعيد سليم(1994). نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المعاهد الصحية للبنين بالمنطقة الجنوبية بالسعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. العلوم التربوية. المجلد (7). 3- 35.

7.الطناوي، عفت مصطفى(1998). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كليات التربية بأسلوب التعلم الذاتي في تنمية الوعي البيئي والاتجاهات البيئية. مجلة التربية العلمية. مصر. المجلد (1). العدد(2). 21- 78.

8.العمرو، سعود فهد رشيد(1995). المفاهيم البيئية الواجب تضمينها بمناهج العلوم ومدى فاعليتها على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالسعودية. رسالة الخليج العربي. السنة (16). العدد (55). 199- 205.

9.المذكوري، سميرة علي و العلي ،ماجد مصطفى(2016). الاتجاه نحو البيئة و علاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت.مجلة العلوم التربوية.العدد (4)الجزء 1. 176-213.
10.المعافا، محمد حسين يحي(2002). فعالية مقرر التربية البيئية على تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية نحو البيئة ومشكلاتها بجامعة ذمار. مجلة البحوث والدراسات التربوية. اليمن. السنة (8). العدد (17). 99- 120.
11.المغيصب، عبد العزيز عبد القادر(1992). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية نحو البيئة لدى عينة من طلبة جامعة قطر. حولية كلية التربية. قطر. السنة (9). العدد (9). 301- 341.
12.حسن، عبد الحميد سعيد(2008). أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسئول لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. المجلد (22). العدد (88). سبتمبر. 199- 210.
13.حسن، مها صلاح الدين محمد(2004). اتجاهات طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث. مستقبل التربية العربية. مصر. المجلد (10). العدد (35). 113- 175.
14.رواشدة، إبراهيم(1999). الاتجاهات البيئية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. العدد (15). الجزء (2). 32- 59.
15.زبدي، ناصر الدين(2007). دور التربية البيئية في تعديل سلوك الفرد الجزائري تجاه محيطه. دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. العدد(7). 34- 55.
16.سرحان، نظيمة احمد محمود(1998). التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان. برنامج مقترح لتنمية مستوى التنور البيئي والاتجاهات البيئية لطلاب الجامعة. مجلة علم النفس. العدد (47). السنة (12). 88- 114.
17.سلوم، طاهر عبد الكريم(2005). فاعلية منحيي التكامل والتعاون في المشروعات في تشكيل الاتجاهات البيئية والتدريسية. مجلة جامعة دمشق. المجلد (12). العدد (1). 11- 80.
18.عبادة احمد عبادة(1998). فعالية وحدة مقترحة في التربية البيئية الصناعية في إكساب المعلومات البيئية و تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب كلية التعليم الصناعي. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. العدد (14). الجزء (1). 20-57.

19.عبد المسيح وآخرون(2007). فعالية برنامج عن المحميات الطبيعية قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلد (15). الجزء (1). معهد البحوث والدراسات البيئية. جامعة عين شمس.
20.قنديل وآخرون(2007). اتجاه القيادات الإدارية العاملة في مجال الموارد المائية نحو تطبيق متطلبات الإيزو ISO 14000 بدولة الإمارات العربية المتحدة. معهد البحوث والدراسات البيئية. المجلد (15). الجزء (1). جامعة عين شمس.
21.محمد، أحمد صفاء(2007). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لطفل الروضة. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد (66). 158- 209.
22.محمد، السيد شحاتة(2010). فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية و بعض عمليات العلم الأساسية. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (26). العدد(1). الجزء (1). يناير. 79- 127.
23.معوض وآخرون(2007). فاعلية برنامج مقرر الأحياء قائم على استخدام الأفلام التعليمية لتنمية المعارف والاتجاهات البيئية لدى طلاب الصف الأول ثانوي. المجلد (15). الجزء (1). معهد البحوث والدراسات البيئية. جامعة عين شمس.
24.Avan et al(2011). Preparing Attitude Scale to define Students Attitudes about Environment, Recycling, Plastic and Plastic waste. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (3). May.
25.Bas, Gökhan(2010). The Effects of Multiple Intelligence Instructional Strategy on the Environmental Awareness Knowledge and Environmental Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (1). September.
26.Köse et al(2011). Investigation of Undergraduate Students Environmental Attitudes. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (2). January.

27.Tuncay et al(2011). The Relationship between Environmental Moral Reasoning and Environmental Attitudes of pre-service science Teachers. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (3). May.

An analytical view for some studies that deal with students environmental attitudes.

Abstract:The inclusion of environmental education in the curriculum was not absurd, but was deliberate, considering that the entrance of education is vital for several considerations, the most important of which is the graduation of the student from one level to another and the development of knowledge, behavior and attitudes takes longer but works to modify the behavior of students through participation in classroom activities And extra-curricular and scientific trips, recreation and volunteer all these activities and under the guidance of the school must form positive trends towards the environment.

Keywords: Environment; previous studies; environmental attitudes; curriculum education; students.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 06 سبتمبر 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التنمر الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس

أ- محمد ابراهيم عبد القادر
مرشد تربوي

د. عمر طالب الريماوي
أستاذ علم النفس المشارك

ملخص : هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى التنمر الالكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس، وتحقيقاً لهذا الهدف استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة (300) طالب/ة من مدارس ضواحي القدس، اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية جاءت بدرجة منخفضة، في حين كان مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي متوسطاً. وبينت النتائج وجود علاقة عكسية بين التنمر الإلكتروني ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التنمر الإلكتروني وفقاً لمتغيرات الدراسة، يعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، ولمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الثاني عشر. بينما لم يظهر فروق في المتوسطات الحسابية لدافعية الإنجاز الأكاديمي تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي، ومستوى تعليم الأب-الأم).

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، دافعية الإنجاز الأكاديمي، المرحلة الثانوية.

مقدمة:

تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتم بتربية الطلبة، إذ يكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سوية ومقبولة اجتماعياً، وأخرى غير مقبولة، هذه الأخيرة التي انتشرت في الآونة الأخيرة في العديد من المدارس، وضمن تلك السلوكيات التنمر الإلكتروني كأبرز مظاهرها، ويعدُّ التنمر الإلكتروني ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية، وعلى نفسية الطالب، وعلى عملية التعليم المدرسي، وعلى المناخ العام للمدرسة، ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية المدرسة وإنتاجها.

يعود تنامي الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب منها كما يرى (Smith،2004) الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة لوقفه، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها ولقد خطت الدراسات العلمية والتربوية على الصعيد المحلي والعربي في السنوات الأخيرة الماضية خطوات متقدمة نحو الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس (العزة، 2001).

وبتطور وسائل الاتصالات الإلكترونية الحديثة ممثلة بالإنترنت فقد تصاعدت وتيرة التهديدات الإلكترونية بين الطلبة في ما يعرف بالتنمر الإلكتروني إذ أشارت دراسة روبن وسوزان (Patricia, & Robin, & Susan 2007) إلى أن ما نسبته 42 % من الطلبة كبار السن قد تم التنمر عليهم خلال تواجدهم على الانترنت. وأن هذه النسبة قد تزايدت بشدة في عام 2008 لتقفز من 42% الى 72% في دراسة (Juvonen,& Gross2008)، كما أشارت نتائج دراسة ديلماك (Dilmac,&Aydoğan,2010)، التي أجريت على 666 من طلاب الجامعة في تركيا إلى أن 22 % من الطلاب أقروا بتوريطهم في سلوك التنمر الإلكتروني على ولو لمرة واحدة على الأقل في حين أقر 3. 55% منهم باستهدافهم كضحايا للتنمر الإلكتروني، كما كان الذكور أكثر تورطا في سلوك التنمر الإلكتروني مقارنة بالإناث في حين كانت الإناث أكثر استهدافا كضحايا.

ويتميز التنمر الإلكتروني عن التنمر التقليدي في المدارس بأنه يسمح للمتنمر بمضايقة الضحية في أي وقت ويقلل من مستوى المسؤولية والمحاسبة للمتنمر عما هو عليه الحال في التنمر وجها لوجه، كما أن التنمر الإلكتروني لا يتوقف بمجرد خروج الطلبة من المدرسة بل يقتحم التنمر الإلكتروني منازلهم وأجهزة حواسيبهم وهواتف الخاصة بهم (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2009; Kowalsk,& Limber, 2007)،كما تمكن الوسائل المتاحة في التنمر الإلكتروني من تحديد الأشخاص ومضايقة الضحية (Trolley, Hanel, & Shields, 2006).

ويعد سلوك التنمر الإلكتروني من السلوكيات التي تنتشر لدى تلاميذ انتشارا خفيا عن المعنيين والمختصين (بكري، 2010)، ويشير إسماعيل (2010) إلى أن التنمر المدرسي بما يمله من عدوان اتجاه الآخرين سواءً أكان بصورته الجسدية، أو اللفظية أو النفسية أو الاجتماعية، أو الإلكترونية، ويعد من المشكلات التي لها أثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو الضحية أو على البيئة المدرسية بأكملها (أحمد وعبده، 2016).

وتعتبر دافعية الإنجاز الأكاديمي إحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء ويفترض أن الفرد عموما حينما يبدأ ممارسة أي نشاط فإنه يهدف من ذلك الوصول إلى درجة من الإنجاز وأن غياب الشعور بالإنجاز وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط والانسحاب وتختلف المجالات التي يحقق فيها الأفراد دافع الانجاز إذ قد يكون الإنجاز رياضيا أو مهنيا أو أكاديميا أو قياديا أو إبداعيا، ويشعر المنجز بدافع خاص يقوده إلى التحصيل أولا (العوطي، 2000).

وتحظى دافعية الإنجاز باهتمام كبير بين الباحثين إذ يرى كل من قطامي وعدس (2002) أنها حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم وهي مسؤولية تقع على عاتق كل من المدرسة والبيت والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ذلك أن دافعية الانجاز ترتبط بعلاقة وثيقة مع ممارسات النتشة الاجتماعية.

لأن الإنجاز الأكاديمي عامل مهم في رفع مستوى أداء المتعلم في مختلف الأنشطة والمجالات وهو يمثل بعد تعلُّمي مكمل للقدرة وبعد معرفي للمتعلم (وطفة، 2016)، وبالإشارة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة أجرى المكانين، والحياري (2018)دراسة هدفت إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالبا وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عاليا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,77)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس "لصالح الطلبة الذكور"، والعمر "لصالح فئة الطلبة أكبر من 14 سنة".

بينما أجرى مقراني (2018) دراسة التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة ورقلة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (106) تلميذ في السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة وكانت النتائج كالتالي: مستوى التنمر الإلكتروني منخفض لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي؛ لاتوجد علاقة دالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني والقلق الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني

مواقع التواصل الاجتماعي، لا توجد فروق دالة إحصائيا في التنمر الإلكتروني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف الجنس والمستوى التعليمي؛ لا توجد فروق دالة إحصائيا في القلق الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف الجنس والمستوى التعليمي للوالدين.

وأشارت دراسة سومية (2018) للكشف عن العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتنمر في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم،حيث بلغت عينة الدراسة (45) تلميذا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية وظهور التنمر في الوسط المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية. توجد فروق دالة إحصائيا في الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وأجرى العمار (2016) دراسة للكشف عن العلاقة بين المتنمر الإلكتروني وإدمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا وطالبة من طلاب التعليم التطبيقي، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (19) الى (20) عاما، وأظهرت النتائج أن الذكور أكثر تنمراً إلكترونيا، وإدمان الانترنت، كما تبين أن الذكور في الفرقة الثانية أكثر تنمرا إلكترونيا، وإدماناً للإنترنت.

أما دراسة (Kurcaburum, &Bastug, 2016)استهدفت الدراسة تقصي العلاقة بين الاستخدام المشكل للانترنت والاتجاهات نحو العنف الإلكتروني (التسلط الإلكتروني) لدى المراهقين تكونت عينة الدراسة من 205 من طلاب المدرسة الثانوية وأشارت النتائج الى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين سوء استخدام الانترنت والوقت المستغرق يوميا على الإنترنت والاتجاهات نحو العنف الإلكتروني (التسلط الإلكتروني) وأبعاده الفرعية التنكر والاستمتاع \ التلذذ والاستحسان \ القبول والقلق وبالرغم من عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النوع ومعظم المتغيرات، ارتفعت مستويات القلق لدى الإناث بخصوص تعرضهن للتسلط الإلكتروني مقارنة بالذكور كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاتجاهات نحو العنف الإلكتروني (التسلط الإلكتروني) من خلال الاستخدام المشكل للانترنت.

أما دراسة الجندي، نبيل، العمري، سمر (2017) هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وطبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (199) معلما ومعلمة،وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز، ما أسفرت عن وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية تعزى للجنس لصالح المعلمات، وعن فروق في الضغوط النفسية تعزى للفئة

العمرية لصالح الفئة الأكبر عمرا، وعن فروق تعزى للمرحلة التعليمية تعزى لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا وعن فروق تعزى للمديرية تعزى لصالح مديرية يطا، فيما لم تظهر الدراسة فروقا في مستوى الضغوط النفسية تعزى لكل من المؤهل العلمي والتخصص.

وهدفت دراسة عليوي (2013) إلى التعرف على مصادر الضغوط لدى طلبة جامعة الجزائر وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وتكونت العينة من (100)منهم 37 ذكور، 63 إناث؛ تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية بقسم علم النفس وعلوم التربية، وطبق على العينة مقياس دافعية الإنجاز ومقياس مواقف الحياة الضاغطة وذلك بهدف التعرف على ما يواجه الطلبة الجامعيين من ضغوط وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات كل من الضغوط الأسرية والاقتصادية ة والدراسية والاجتماعية والانفعالية والصحية والشخصية والدافعية للإنجاز.

وفى دراسة اللحياني (2012) هدفت إلى معرفة قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة تكونت من (400) طالبة بجامعة أم القرى، و استخدمت مقياس قلق المستقبل ، ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الضغوط، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبلة ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل ودافعية الإنجاز والضغوط النفسية ترجع إلى إختلاف التخصص الدراسي. وتبين وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تبعا للمستوى التعليمي.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة التنمر من المشكلات التي تضرب بجذورها في أعماق الوجود الإنساني، فهي موجودة منذ القدم إلا أنها أصبحت تمارس بأشكال متنوعة في الآونة الأخيرة وبصورة لافتة للنظر، ومع انتشار تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات برزت مشاكل كثيرة لها تأثيرات خطيرة على العملية التعليمية والتربوية، ومن هذه المشاكل التنمر الإلكتروني، كونه يستخدم من خارج سور المدرسة، وغياب وضع ضوابط او سيطرة عليه من قبل ادارة المدرسة، إذ يعاني كل من المستقوي وضحيته، كما أصبح الطالب الضحية الأولى، ولما لها من أثر سلبي عل العملية التعليمية وعلى دافعية الإنجاز الأكاديمي للطلبة، مما يعانيه العديد من الطلبة المدارس من المشكلات النفسية والاجتماعية مثل الخوف وتدني تقدير الذات ومشكلات في تكوين صداقات يمكن الوثوق بها والتي تؤدي إلى العزلة الاجتماعية، والتغيب عن المدرسة ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل وغيرها من المشاكل، وتكمن مشكلة الدراسة في الاسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية التنمر الإلكتروني و دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس؟
-ما مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس؟
-ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس؟
-هل توجد فروق في المتوسطات الحسابيةللتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم)؟
-هل توجد فروق في المتوسطات الحسابيةلدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم)؟

فرضيات الدراسة:

-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر الإلكتروني و دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس.
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس".
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الصف الدراسي".
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى تعليم الأب".
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس".
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الصف الدراسي.

-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

أهداف الدراسة:

-التعرف على مستوى التنمر الالكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس.

-التعرف على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس.

-التعرف على العلاقة بين التنمر الإلكتروني ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس.

-التعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية للتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم).

-التعرف على الفروق في المتوسطات الحسابيةلدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم).

أهمية الدراسة:

تكتسب أهميتها من أهمية متغيراتها فلا أحد يمكنه أن ينكر زيادة استخدام برامج التواصل الإلكتروني في أوساط طلبة المدارس، ومن هنا تأتي هذه الدراسة للكشف عن مستوى التنمر الإلكتروني وهذا ما استدعى ضرورة الإلمام بالموضوع من جميع جوانبه في هذه الدراسة، اذ أصبح يعكس أهمية كبيرة بحكم الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يعانون منه مؤخرا من التنمر الإلكتروني وفق الكثير من الإحصائيات، والتي تعكس على العملية التربوية بشكل عام والإنجاز الأكاديمي بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة:

التنمر الإلكتروني: "هو التنمر وإيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على طالب آخر أضعف منه،أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر" (Janna, Cornell, &Sheras, 2011).

التعريف الإجرائي للتنمر الإلكتروني : مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ، المعد من قبل (المكانين، الحياري،2018).

دافعية الإنجاز يتبنى الباحثان تعريف خليفة (2000: 95) "بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بالأهمية للزمن، والتخطيط للمستقبل".

التعريف الاجرائي لدافعية الانجاز الأكاديمي : مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ، المعد من قبل (العمري، 2012).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمتُ المنهج الوصفي الارتباطي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثين فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس الثانوية في ضواحي القدس، والبالغ عددهم (2924) طالب وطالبة، حسب سجلات مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس. واشتملت عينة الدراسة على (300) طالب وطالبة، من خلال استخدام معادلة ريتشارد جيجر لحساب حجم العينات، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية لمناسبتها لمثل هذا المجتمع. والجداول (1)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	164	54.7
	انثى	136	45.3
الصف	الحادي عشر	156	52.0
	الثاني عشر	144	48.0
المستوى التعليمي للأب	أقل من توجيهي	120	40.0
	توجيهي- بكالوريوس	129	43.0
	أعلى من بكالوريوس	51	17.0
المستوى التعليمي للأم	أقل من توجيهي	105	35.0
	توجيهي- بكالوريوس	143	47.7
	أعلى من بكالوريوس	52	17.3

أداة الدراسة: تمَّ استخدام مقياس التنمر الإلكتروني (المكانين، الحياري،2018)، وتكون المقياس من (20) فقرة، والمقياس الثاني/دافعية الإنجاز الأكاديمي (العمري، 2012)، وتكون من(24) فقرة. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات المفترضة 3 3

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- وأقل من 2.33)، تعني مستوى منخفض.

2.34 +1.33 =3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-وأقل من 3.67)، تعني مستوى متوسط.

3.68 +1.33 =5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68- 5)، تعني مستوى مرتفع.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وُزعت الاستبانة على عدد (8) من المحكمين. حيث طُلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أية معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تمَّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.من ناحية أخرى تمَّ التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتَضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات.

ثبات الدراسة:

تمَّ التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات،لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس الثانوية في ضواحي القدس (0.94)، و(0.91) ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في ضواحي القدس وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول الآتي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية، جدول (2).

جدول (2): نتائج معامل الثبات للمجالات

المقياس	معامل الثبات
التنمر الإلكتروني	0.94
دافعية الإنجاز الأكاديمي	0.81

إجراءات الدراسة: تمَّ تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، وتبين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (300) استبانة.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (Statistical Package For Social Sciences) (SPSS).

نتائج أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس، جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	أستخدم الصور للضرر بسمعة الآخرين.	1.51	1.07	منخفضة
12	انشر صور بعد تشويهها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	1.54	1.08	منخفضة
18	أتدرب على استخدام وسائل الاتصال الحديثة لإيذاء الطلبة.	1.60	1.13	منخفضة
10	أقوم بالمضايقة بالأذى من خلال الرسائل الإلكترونية	1.62	1.15	منخفضة
9	أنشر رسائل إلكترونية كاذبة	1.64	1.14	منخفضة
1	أنتحل شخصية مختلفة لأشوه سمعتة الطلبة	1.65	1.25	منخفضة

17	أجمع صور للتهديد باستخدام وسائل الاتصال الحديثة	1.65	1.20	منخفضة
3	أرسل رسائل حول طالب يمتلك معلومات سرية.	1.67	1.10	منخفضة
11	أتظاهر بأني شخص آخر لإرسال رسائل.	1.67	1.14	منخفضة
2	أرسل الرسائل للطلبة لمجرد إزعاجهم.	1.74	1.27	منخفضة
14	أعمل على تشويه سمعة الطلبة لفظيا.	1.75	1.18	منخفضة
19	أقلل من قيمة الطلبة عبر برامج التواصل الاجتماعي	1.75	1.28	منخفضة
8	أعيد إرسال الرسائل الإلكترونية المهينة للطلبة	1.80	1.25	منخفضة
16	أهدد من لا يعجب بمنشوراتي	1.88	1.32	منخفضة
5	أرسل رسائل تتضمن ألفاظا سوقية موجهة للطلبة.	1.90	1.35	منخفضة
20	اكتب عبارات مضحكة عن الطلبة	2.00	1.38	منخفضة
13	أحظر بعض الطلبة عن التواصل مع مجموعتي	2.04	1.33	منخفضة
7	أرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبي للطلبة.	2.06	1.36	منخفضة
15	أحاول معرفة الصفحات الشخصية الطلبة	2.20	1.41	منخفضة
4	أكرر الرسائل الإلكترونية بشكل مُلِح كي أحصل على رد.	2.25	1.34	منخفضة
الدرجة الكلية		1.80	0.89	منخفضة

يلاحَظ من الجدول السابق الذي يُعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.80) وانحراف معياري (0.89) وهذا يدل على أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدسجاء بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى دافعية

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس كما مبين في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	أقومُ بتحضير الدروس قبل أن يشرحها المعلم	2.28	1.18	منخفضة
24	أرى أن الدراسة مضيعة للوقت	2.36	1.45	متوسطة
10	لا استطيع منافسة زملائي	2.38	1.12	متوسطة
14	أشعر بعدم رغبتي بالاستمرار في الدراسة	2.68	1.37	متوسطة
11	لدي استعداد للاختبار في أي وقت	2.69	1.27	متوسطة
16	أشارك في الأنشطة	2.93	1.24	متوسطة
8	أحرصُ على إتمام الواجبات الدّراسة في موعدها	3.04	1.16	متوسطة
23	أرى بأن تحقيق النجاح مهمة صعبة	3.06	1.26	متوسطة
5	أعطى قدراً مناسباً من وقتي لدراستي	3.12	1.22	متوسطة
15	أشعر بأن المرحلة الدراسية أفضل مراحل حياتي	3.12	1.41	متوسطة
20	أحب مدرستي	3.21	1.36	متوسطة
17	تضايقني الصعوبات الدراسية التي أواجهها	3.25	1.25	متوسطة
22	أهتم بهواياتي على حساب دراستي	3.27	1.24	متوسطة
1	أحاول أن أكون من الأوائل	3.30	1.28	متوسطة
12	أضاعفُ جهدي لأفهم الموضوعات الصعبة	3.35	1.15	متوسطة
3	تشغلُ الدراسة اهتمامي	3.41	1.18	متوسطة
13	أستفيدُ من مناقشة المعلمين في الدروس	3.50	1.18	متوسطة
2	يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الامتحان	3.51	1.34	متوسطة
6	تساعدني دراستي على الالتحاق	3.58	1.21	متوسطة

	بالتخصص الذي أحبّه			
18	أذاكر فقط قبل الإختبارات لأحقق النجاح	3.62	1.11	متوسطة
7	أهتم بالتخطيط لأضمن مستقبلاً دراسياً ناجحاً.	3.65	1.17	متوسطة
4	أفكر في مستقبلي الدراسي	3.74	1.19	مرتفعة
19	أشعرُ بالرضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين	4.03	1.17	مرتفعة
21	أشعرُ بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي	4.04	1.14	مرتفعة
الدرجة الكلية		2.75	0.53	متوسطة

يلاحَظ من الجدول (4) الذي يُعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدسأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.75) وانحراف معياري (0.53) وهذا يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدسجاءت بدرجة متوسطة.

نتائج الفرضية الاولى:لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر الإلكتروني ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس.

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين التنمر الإلكتروني و دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس، كما مبين في جدول (5).

جدول (5):

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
التنمر الإلكتروني	دافعية الإنجاز الأكاديمي	-0.447	0.00

يتبين من خلال الجدول (5) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (-0.447)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد علاقة عكسية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر الإلكتروني دافعية الإنجاز الأكاديمي. أي أنه كلما زاد مستوى التنمر الإلكتروني قلل ذلك من درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي. والعكس صحيح.

نتائج الفرضية الثانية:"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدسحسب لمتغير الجنس، جدول (6).

جدول (6):

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	164	2.11	1.02	7.33	0.00
أنثى	136	1.41	0.47		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (7.33)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد فروق في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:"لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الصف الدراسي "

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس حسب لمتغير الصف الدراسي.

جدول (7).

الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الحادي عشر	156	1.57	0.67	-4.78	0.00
الثاني عشر	144	2.04	1.02		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (4.78-)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد فروق في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي، لصالح الصف الثاني عشر، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب"

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب، كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8):

المستوى التعليمي للأب.	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من توجيهي	120	1.83	0.88
توجيهي- بكالوريوس	129	1.75	0.86
أعلى من بكالوريوس	51	1.84	0.98
	300	1.80	0.89

يلاحظ من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس الثانوية في ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى التعليمي للأب، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (9).

جدول (9):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.492	2	.246	0.30	0.73
داخل المجموعات	238.625	297	.803		
المجموع	239.117	299			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.30) ومستوى الدلالة (0.73) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس لمتغير مستوى التعليمي للأب. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي الأم.

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس

ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي الأم، كما هو مبين في جدول (10).

جدول (10):

المستوى التعليمي للأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من توجيهي	105	1.70	0.88
توجيهي- بكالوريوس	143	1.77	0.85
أعلى من بكالوريوس	52	2.05	0.99
المجموع	300	1.80	0.89

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (11).

جدول (11):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.780	3	1.593	2.013	0.11
داخل المجموعات	234.337	296	.792		
المجموع	239.117	299			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.01) ومستوى الدلالة (0.11) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية السادسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس حسب لمتغير الجنس، جدول (12).

جدول (12):

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	164	2.75	.505	-.029	0.34
أنثى	136	2.75	.569		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (029.-)، ومستوى الدلالة (0.34)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى الصف الدراسي.

تم فحص الفرضية السابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى الصف الدراسي المبين في جدول (13).

جدول (13)

الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الحادي عشر	156	2.759	0.563	0.16	0.19
الثاني عشر	144	2.750	0.503		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.16)، ومستوى الدلالة (0.19)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

نتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

تم فحص الفرضية الثامنة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب، كما هو مشار إليه في جدول (14).

جدول (14):

المستوى التعليمي للأب.	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

المستوى التعليمي للأب.	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من توجيهي	120	2.78	0.46
توجيهي- بكالوريوس	129	2.73	0.55
أعلى من بكالوريوس	51	2.74	0.62
المجموع	300	2.75	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (14) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى التعليمي للأب، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (15).

الجدول (15):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.218	2	.109	.380	0.68
داخل المجموعات	85.248	297	.287		
المجموع	85.466	299			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.38) ومستوى الدلالة (0.68) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس لمتغير مستوى التعليمي للاب. وبذلك تم قبول الفرضية الثامنة.

نتائج الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

تم فحص الفرضية التاسعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، كما يظهر في جدول (16).

جدول (16):

المستوى التعليمي للأم.	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من توجيهي	105	2.79	0.49

المستوى التعليمي للأم.	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توجيهي- بكالوريوس	143	2.70	0.51
أعلى من بكالوريوس	52	2.80	0.64
المجموع	300	2.75	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى التعليمي للأم، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (17).

الجدول (17):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.825	3	.275	.961	0.41
داخل المجموعات	84.641	296	.286		
المجموع	85.466	299			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.96) ومستوى الدلالة (0.41) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس لمتغير مستوى التعليمي للأم. وبذلك تم قبول الفرضية التاسعة.

مناقشة نتائج الدراسة:

وبناءً على نتائج الدراسة تبين أن مستوى الدرجة الكلية للتنمر الإلكتروني جاءت بدرجة منخفضة، وأعتقد بأن هذه النتيجة بناء على القوانين في المنزل والمدرسة والمجتمع يمنعان العنف دائماً، فمن الطبيعي أن يدرك الطلبة أنه سلوك غير مرغوب به، وتبين أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك الى وجود دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الأمر الذي يساعدهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي، وربما يعود حصول الإنجاز الأكاديمي على درجة متوسطة، يعود أيضاً إلى تدني الجهد الذي يبذله الطالب في الدراسة الأكاديمية، فالدراسة لدى بعض الطلبة لا تشغلهم جلّ اهتمامهم، كما أن مستوى طموحهم يستدعي مستوى النجاح فقط وليس التفوق.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين التنمر الإلكتروني ودافعية الإنجاز الأكاديمي. أي أنه كلما زاد مستوى التنمر الإلكتروني قلل ذلك من درجة دافعية

الإنجاز الأكاديمي، أي أن الطالب الذي يتعرض للتنمر الإلكتروني يتأثر سلوكه تأثراً سلبيًا من استجابته للمواقف الإحباطية التي يمر بها.

وكما تبين من نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني عند الذكور أعلى من الإناث وأعتقد بأن ذلك يعود إلى العوامل البيولوجية , فقد أكدَّ العديد من الباحثين وجود فروقات بيولوجية بين الذكور والإناث تجعل الذكور أكثر عدواناً من الإناث وذلك لاختلاف الهرمونات بينهم، بالإضافة إلى العوامل البيئية الثقافية فالسلوك العدواني لدى الذكور مقبول أكثر من الإناث، كما أن الأسرة تنقذ الفتاة وتوجهها منذ طفولتها لعدم ممارسة هذا السلوك مما يجعلها أكثر نقداً لذاتها ومراجعة لنفسها.

وكما تبين من نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني عند طلبة الصف الثاني عشر أعلى من الصف الحادي عشر، وأعتقد بأن الخبرة الأكثر في استخدام برامج التواصل الاجتماعي عندهم، وأنهم الأكثر سيطرة على الصفوف الدنيا.

ولم يظهر فروق لمستوى تعليم الأب والأم على التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، وأعتقد بأن التنمر هو عائد إلى العلاقات بين الطلبة في المدرسة أكثر من ثأثير الأهل ومستوى تعليمهم.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي، مستوى تعليم الأب، والأم) في دافعية الإنجاز، وذلك لتشابه الظروف التي يعيشها الطلبة في التوجه نحو المدرسة.

التوصيات:

-إشراك الطلبة الذين تظهر عليهم سلوكيات التنمر الإلكتروني لنشاطات اجتماعية من أجل تقليل مستوى التنمر لديهم وتفريغ انفعالاتهم السلبية بشكل موجه.

-العمل على تطوير برامج مدرسية اجتماعية وقائية لمواجهة المشكلات التي يفرضها التنمر الإلكتروني على الطلبة.

-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتعلق بالتنمر الإلكتروني وتأثيرها على دافعية الانجاز الأكاديمي على فئات المدارس الأساسية.

قائمة المراجع:

1.أحمد، عاصم، وعبده، إبراهيم (2016). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. منشورات كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

2.إسماعيل، هالة (2010). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 16 (2)، 137 – 170.

3.بكري، محمد (2010). الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.

4.الجندي، نبيل، العمري، سمر (2017). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل. مجلة جامعة الأزهر. 19 (1)، 125-146.
5.خليفة، عبد اللطيف (2000). الدافعية للإنجاز. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
6.سومية، فدوى (2018). إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتنمر في الوسط المدرسي دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم. مجلة التنمية البشرية. 6 (2)، 172-162.
7.العزة، سعيد (2001). الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة. الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الأردن.
8.وطفة، علي(2015). الأداء الأيديولوجي الممارس من طرف المدرسة في منظور بيير بروديو. مجلة نقد وتنوير، إصدار خاص، فيبراير.
9.عليوي، نوال (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، مجالة عالم التربية،14 (225)، 303-42.
10.أمل (2016). التنمر الإلكتروني وعلاقتة بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، عدد (17)، 250-223.
11.العمري، مرزوق (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
12.العوطي، زايد (2000). سيكولوجية التعلم والتعليم المستند لنظرية الدافعية. ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة.
13.قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
14.اللحياني، سميرة (2012). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية الأداب والعلوم الإدارية،جامعة أم القرى.
15.مقراني، مباركة (2018). التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

16.المكانين، هشام؛ الحياري، غالب (2018). التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. مجلة الدراسات التربوية، 12(1)، 179-197.

17.Dilmaç, B., &Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. International Journal of Social Sciences, 5(3), 185-188.

18.Janna, J, Cornell, D, Sheras, G (2011). Identifications of school Bullies by Survey Methods. Profissional School Counseling,9,(4), 305 – 313.

19.Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bulling experiences in cyberspace. Journal of School Health, 78 (9), 469-505.

20.Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. The Journal of Early Adolescence, 31(1), 152-173.

21.Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. Journal of adolescent health, 41(6), S22-S30.

22.Kurcaburum, K. &Bastug., I (2016). Predicting cyber bullying tendencies if adolescents with problematic internet use. International Journal of Social Science, 48, 385 – 396.

23.Limber and Olweus (1999). Blue point for violence prevention. Booknine, bullyingprevention program, cd.c and m press, USA.

24.Patricia, A., & Robin, K. & Susan, L. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. Journal of Adolescent Health, 41 (2007), 259 – 260.

25.Smith, P. (2004). Bulling: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health. 9 (3), 98 – 103.

26.Trolley, B., Hanel, C., Shields, L. (2006). Demystifying and deescalating cyber bullying in the school. A resource guide for counselors, educators and parents. Booklocker.com Inc.

27.Wang, R., Nansel T. (2009). School Bullying among adolescents in the United States: physical verbal, relational, and cyber. Journal of Adolescent, 45 (4), 368 – 375.

Abstract.This current study aims to define cyberbullying and its relationship with academic achievement motivations for high school students in Jerusalem suburbs schools. Associative descriptive approach has been used to attain this goal. The sample of this study is 300 students from Jerusalem suburbs schools. It has opted for by cluster random method. The result of study demonstrated that the level of cyberbullying for high school students is low. However, the academic achievement motivation level was intermediate. The result also shown that there is an inverse relationship between cyberbullying and academic achievement motivation. It also shown that there is a statically significant differences in cyberbullying level according to the study variables which are sex and class. Whereas there are no differences in average levels for the academic achievement motivation pursuant to study variables (sex, school class, father-mother level of education).
Keywords: cyberbullying, Academic achievement motivation, high school.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 06 سبتمبر 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

واقع التنمر الالكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم

د. ربيع شفيق عطير
وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية والتعليم لمحافظة طولكرم، قسم الإرشاد التربوي- فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف واقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم، وإلى تعرف أثر متغيرات الجنس ومستوى التحصيل والمستوى الاقتصادي للأسرة ومكان السكن في واقع التنمر الالكتروني. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة تكونت من (28) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات هي مجال الاستهزاء وتشويه السمعه، والإقصاء، والإزعاج وانتهاك الخصوصية، والإهانة والتهديد، والتحرش الجنسي. وتم التأكد من دلالة صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة من الصف الحادي عشر، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة حصول جميع المجالات والدرجة الكلية على درجة "متوسطة"، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في درجة التنمر الإلكتروني تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث على مجالي الإقصاء والتحرش الجنسي أما باقي المجالات أظهرت عدم وجود فروق، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات مستوى التحصيل، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومكان السكن. وأوصت الدراسة بتعزيز البيئة التعليمية المناسبة للطلبة كي يعبروا عن رغباتهم واستعداداتهم عن طريق الأنشطة التعليمية الفعالة وخاصة الأنشطة الرياضية والترفيهية.

الكلمات المفتاحية: التنمر، الإلكتروني، المدارس الحكومية الثانوية.

مقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة الكثير من التطورات في جميع مناحي الحياة حيث ظهرت تطورات في الجوانب التكنولوجية والأجهزة المختلفة التي تم ربطها فيما بعد بخدمة الإنترنت والبرامج المصاحبة له، وهذه الأجهزة عملت على تيسير الكثير من أمور الناس وبالرغم من الفوائد المختلفة والكثيرة من هذه التقنيات كان هناك الكثير من السلبيات والتي تؤثر بشكل سلبي على المجتمع، ومن هذه السلبيات التنمر الإلكتروني والذي له دور في ترويع وتخويف وسلب الكثير من المتعاملين بهذه التقنية.

ويعد التنمر أحد الظواهر السيكولوجية الهامة التي يجدر دراستها نظراً لتزايدها وانتشارها في العقود الأخيرة، حيث تخلف وراءها العديد من الآثار السلبية على كافة المستويات النفسية والاجتماعية والأكاديمية على كل من المتنمر والضحية، حيث إن سلوك المتنمر يعد نتيجة اضطرابات نفسية عديدة لديه، كما أن التعرض للتنمر يسبب العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الضحايا، ومع ظهور الجيل الثاني من شبكة ويب ظهرت أنماط جديدة من سلوك التنمر تختلف عن المفاهيم المعتادة التي حصرت التنمر في التنمر البدني أو اللفظي أو الجنسي، حيث ظهر ما يطلق علية التنمر الإلكتروني الذي يعد أحدث صور التنمر المعتمدة على الوسائل التكنولوجية وبالتالي تحولت المواجهة بين المتنمر والضحية من مواجهة مباشرة إلى مواجهة غير مباشرة تعتمد على بيئة افتراضية يوظف خلالها المتنمر أدوات التكنولوجيا الرقمية الحديثة التي تتيح التواصل الاجتماعي بين مستخدمي الإنترنت والهواتف الذكية في توجيه الإيذاء والتهديد المتكرر للضحية، أو افتعال الفضائح الشخصية من خلال حسابات مجهولة مما يلحق الأذى النفسي بالضحية ويتم ذلك بأساليب متعددة كالرسائل النصية، مواقع الويب، واختراق الحسابات الشخصية حيث يقوم المتنمر بالاستيلاء على البيانات أو الصور الشخصية ويمارس التهديد والابتزاز للضحية (درويش والليثي، 2017).

ويزداد معدل التنمر الالكتروني مع التقدم في العمر من خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، بحيث تؤدي إلى مشكلة أكبر في المرحلة الثانوية مما كانت عليه في المرحلة الإعدادية، فالعمر الزمني يمثل عامل كبير في انتشار التنمر الإلكتروني ووجد (Robert.S.Tokunga.2010) أن نسبة (20- 40%) من الشباب أفادوا بتعرضهم للتنمر الإلكتروني على الأقل مرة واحدة في حياتهم.

ويختلف التنمر الإلكتروني عن التنمر التقليدي في عدة جوانب، على الرغم من أن بحوث التنمر الإلكتروني والتنظير الخاص به اعتمد على التراث البحثي للتنمر التقليدي حيث يتميز التنمر الالكتروني بقدرة المتنمر على التخفي أو عدم كشف هويته، فقد يستخدم المتنمر أسماء مستعارة لحماية نفسه (Akbulut & Eristi, 2011).

أما من حيث تصنيفات التنمر الإلكتروني يصنف مثل التنمر التقليدي إلى تنمر مباشر وتنمر غير مباشر يشير النوع الأول إلى أشكال التنمر الإلكتروني التي يتورط فيها الضحية بصورة مباشرة ويندرج تحت هذا النوع:

أ.الخصوصية (إرسال ملفات تحمل فيروسات ضارة عن عمد).

ب.التنمر الإلكتروني اللفظي (استخدام الإنترنت أو الهاتف الخلوي للتهديد أو الإهانة).

ت.التنمر الإلكتروني غير اللفظي (إرسال صور أو رسوم توضيحية فاحشة أو مهددة).

ث.التنمر الإلكتروني الاجتماعي.

في حين يشير التنمر الإلكتروني غير المباشر إلى التنمر الذي يحدث دون أن يلاحظ الضحية ذلك في الحال مثل تصفح البريد الإلكتروني لشخص ما، التنكر وخداع شخص ما والتظاهر بانه شخص آخر، نشر ما يسيء الآخر عبر الهاتف المحمول والبريد الإلكتروني وبرامج الدردشة (Vandebosch& Van Cleemput, 2009).

وبينت دراسة معهد الصحة القومية الأمريكية أن التنمر يترك آثاراً نفسية على المدى الطويل والمدى القصير على حد سواء عند أولئك الذين يتعرضون لهم (الضحايا)، فالضحايا يشعرون بالوحدة، وسيعانون من المتاعب الاجتماعية والعاطفية، وصعوبة تكوين صداقات، والعلاقات السيئة مع الزملاء، وغالباً ما يعانون من الذل والهوان، وانعدام الأمن، وفقدان الأمان، وأنها قد تتطور إلى الخوف من الذهاب إلى المدرسة، وترافق هذه التأثيرات الكثيرة للتنمر هؤلاء الضحايا في مرحلة البلوغ، ومن أخطر آثاره على الضحايا وصولهم إلى مرحلة الاكتئاب وغيرها من مشاكل الصحة العقلية، بما في ذلك الفصام وكذلك الخوف والقلق، وفي حالات نادرة، قد يؤدي إلى الانتحار (American Medical Association, 2002).

ويختلف الباحثون في تصنيف المتنمرين، إذ يصنف بعضهم المتنمرين إلى صنفين، هما: المتنمر العدواني، والمتنمر السلبي، ويوصف المتنمر العدواني بالشجاعة، والثقة بالنفس، والقيادة العدوانية، والخشونة، والاندفاعية، والعنف، وعدم تحمل الإحباط، أما المتنمر السلبي فيتصف بالقلق، وضعف المبادرة، وغالباً ما يتبع المتنمر العدواني (الصرايره، 2007).

ومما سبق يلاحظ أن التنمر الإلكتروني له دور كبير في الكثير من المشاكل الاجتماعية وكذلك المشاكل التربوية والنفسية، وأن التنمر يعمل على تدمير أواصر العلاقات الاجتماعية من خلال العلاقات السيئة بين المتنمر والضحية.

وهناك العديد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة بالرغم من قلة الدراسات العربية التي تناولت الموضوع منها **دراسة حسين (2016)** والتي هدفت إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس ضحايا التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين وعددهم (300) مراهق وأظهرت النتائج التشبع على أربعة عوامل هي: التخفي الالكتروني، المضايقات الإلكترونية، القذف الالكتروني، المطاردة الالكترونية، مما يجعلها مرجعا خصباً في مجال التنظيم الشامل للتنمر الالكتروني. وهدفت **دراسة الشناوي (2014)** إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (الضحية- المتنمر)، وتكونت عينة الدراسة من (492) طالباً من طلاب جامعة المنوفية بالإضافة إلى (368) طالباً من طلاب المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج تشبعت بنود مقياس التنمر الإلكتروني على عامل عام (عينة طلاب الثانوية) لكل مقياس على حده الضحية- المتنمر وتشبعت بنود مقياس الضحية على (5) عوامل على عينة طلاب الجامعة، في حين تشبعت بنود المقياس على (3) عوامل فقط، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في كل من الاستهداف كضحية للتنمر وكمتنمر لصالح الذكور. وهدفت كذلك **دراسة مرقة (2013)** إلى التعرف إلى العلاقة بين مستوى التنمر المدرسي وواقع المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة أي ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا كان بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج أن أكثر أنواع التنمر انتشاراً بين الطلبة هو التنمر النفسي يليه التنمر اللفظي، وأخيراً التنمر الجسدي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغيري الجنس، والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في التنمر الجسدي تبعاً لمتغير نوع المدرسة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وأظهرت كذلك بعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات نوع المدرسة، والترتيب في الأسرة، والمستوى الاقتصادي للأسرة. وهدفت كذلك **دراسة سلونج وآخرون (Slonje et al, 2012)** إلى التعرف على طبيعة التنمر الإلكتروني واستراتيجيات الوقاية، وتكونت العينة من (9) من الطلاب السويديين ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (13- 15) عاماً، ممن لديهم بعض الخبرة المباشرة من واحد أو أكثر من حلقات التنمر الإلكتروني، وأظهرت النتائج من حيث وسائل الإعلام المستخدمة في التنمر (الهواتف المحمولة والإنترنت)، ومن حيث الطرق المستخدمة (الرسائل النصية، الرسائل الفورية، رسائل البريد الإلكتروني، صفحات الويب)، ومن حيث نوع السلوك (تهديدات، الرسائل العدائية، إفشاء الأسرار، الاستثناء أو الإقصاء). أما **دراسة خوج (2012)** فقد هدفت إلى التعرف إلى الفروق بيت مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (243) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة مقياس للتنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية، وكانت أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، وأظهرت النتائج كذلك أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، ثم الضبط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية. وهدفت **دراسة ديلماك (Dilmac, 2009)** إلى دراسة العلاقة بين الحاجات النفسية والتنمر الإلكتروني، وقد شملت عينة الدراسة (666) من طلبة المرحلة الجامعية من (15) برنامج في كلية التربية في جامعة سجلوق، تركيا، وزعت عليهم استبانة تشمل المشاركة في الانترنت، ومكان السكن والتعرض للتنمر الإلكتروني، ومقياس الحاجة النفسية، وقد بينت النتائج بأن (22.5%) من الطلاب كانوا ضحايا التنمر الإلكتروني على الأقل مره واحدة في حياتهم، وكان الذكور أكثر تنمراً من الإناث، كما أشارت النتائج إلى أن هناك أرتباطاً قوياً بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني، وبالإضافة إلى ذلك،

كان هناك علاقة قوية بين صفات المتنمرين كالقدرة على التحمل، والمقاومة والاستهزاء بالآخرين وبين سلوك التنمر الإلكتروني، في حين وجد بان هناك علاقة سلبية بين صفة الحاجة إلى التغيير وسلوك التنمر الإلكتروني. إما **دراسة سولنج وسميث (Slonje & Smith, 2008)** فقد هدفت إلى التعرف على التنمر الالكتروني كنوع رئيسي آخر من التنمر، وقد تكونت العينة من (360) من المراهقين في المدارس السويدية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (12_ 20) سنة، وأظهرت نتائج المسح عن وجود أربع فئات للتنمر الإلكتروني، المكالمات الهاتفية والصور، الفيديو كليب، وتم الفحص تبعاً لمتغير العمر والنوع والأثر المحسوس وإخبار الآخرين، وأظهرت النتائج وجود نسبة كبيرة للتنمر الإلكتروني بالمدرسة الإعدادية وأقل في الصفوف الابتدائية، وكانت الفروق بين الجنسين محدودة، ونظر المراهقين إلى التنمر الإلكتروني على أنها سلبية للغاية لمقطع صورة/ فيديو التنمر، وغالباً ما اختارت الضحية، وغالباً ما اختار ضحايا التنمر الإلكتروني عدم الإفصاح عن ذلك للأصدقاء أو البالغين. وهدفت **دراسة دهيوا وآخرون (Dehue et al, 2008)** للتعرف على التنمر الإلكتروني: تجارب الشباب وإدراك الأبوين، وهدفت إلى استقصاء طبيعة انتشار التنمر الإلكتروني لدى عينة مكونة من (1211) تلميذ من تلاميذ السنة النهائية من المدارس الابتدائية والتلاميذ في السنة الأولى من جميع المستويات من المدارس الثانوية وأولياء أمورهم، ومن خلال تطبيق استبيانين واحد للتلاميذ والآخر للأبوين، أظهرت النتائج أن (16%) من الشباب لم تشارك في التنمر الإلكتروني عبر رسائل الإنترنت والنص، في حين أن حوالي (23%) من الشباب كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني، وأكدت النتائج أن الطبيعة الأكثر استخداماً من المضايقات هي: الشتائم والنميمه، واظهر الآباء أن معظمهم وضع قواعد لأطفالهم عن كيف يمكنه أن يتعامل مع الإنترنت ويتجنب المضايقات، وكذلك لديهم فكرة على أن أبنائهم وقعوا ضحايا للتنمر الإلكتروني.

ومما سبق نلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في تناول موضوع مهم وهو التنمر الإلكتروني، واختلفت مع الدراسات السابقة بأنها تناولت هذا الموضوع للتعرف على واقع التنمر الإلكتروني بعكس العديد من الدراسات التي تهدف إلى بناء مقاييس للتنمر الإلكتروني، واهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تسعى للتعرف على الواقع وحجم وأشكال التنمر

الإلكتروني ليكون نقطة للانطلاق نحو أبحاث جديده يكون تركيزها على نتائج هذه الدراسة للبحث في مواضيع أخرى تخص التنمر الإلكتروني.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري بما يتناسب مع موضوع الدراسة والتعرف على التنمر الإلكتروني من خلال المجالات المختلفة، وفهم الواقع البحثي وما توصل إليه الباحثون في مجال التنمر الإلكتروني، وكذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم وبناء أداة الدراسة.

مشكلة البحث:

نتيجة لعمل الباحث في مجال الإرشاد التربوي لاحظ أن الكثير من الطلبة يواجهون العديد من المشاكل من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة والتي انتشرت في الفترة الأخيرة وما لها دور في خلق العديد من المشاكل النفسية والتربوية والاجتماعية ومن هذا المنطلق أختار الباحث للكشف عن واقع التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية وخصوصا أن هذه الفئة تكون قد دخلت في فترة المراهقة، وما لهذه الفترة من خصوصيه، وأكدت ذلك العديد من الدراسات منها دراسة مرقة (2013) والتي أكدت انتشار التنمر النفسي والجسدي، وتتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: "ما واقع التنمر الالكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم.

أسئلة البحث:

- ما واقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس، مستوى التحصيل، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومكان السكن.

أهداف البحث: سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى واقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم.
- تحديد أثر متغيرات الجنس، مستوى التحصيل، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وكان السكن في واقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

أهمية البحث: ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلي:

-من الناحية العلمية: يتناول هذا البحث موضوعا يطرح للمرة الأولى ويتم من خلال هذا البحث التعرف على واقع التنمر الإلكتروني والمجالات المختلفة التي تخصه.
-من الناحية التطبيقية: يعمل التطرق إلى هذا الموضوع في التعرف على واقع التنمر الإلكتروني ليكون الأساس في البحث في مجالات أخرى تخص التنمر الإلكتروني والكشف عن خطورته على النسيج الاجتماعي الفلسطيني حيث أن نتائجه تنبه المسئولين على الاهتمام في التعامل مع المشكلات الناتجة عنه.

حدود البحث: سوف يسير البحث في نطاق الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تم تحديد خمسة مجالات للدراسة، وهي مجال الاستهزاء وتشويه السمعة، مجال الإقصاء، مجال الإزعاج وانتهاك الخصوصية، مجال الإهانة والتهديد، مجال التحرش الجنسي.

الحدود المكانية: أقتصر البحث على المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم في فلسطين.

الحدود البشرية: أقتصر التطبيق الميداني على طلبة الصف الحادي عشر.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018_2019م.

مصطلحات البحث:

التنمر الإلكتروني: تعمد وتكرار عن قصد ونية مبيتة لإساءة استغلال وسائل التواصل الاجتماعي (فيسبوك)، في إيذاء الضحية أو الضحايا من خلال أساليب مختلفة تشمل التخفي الالكتروني، المضايقات الالكترونية، القذف الالكتروني، المطاردة الالكترونية (حسين، 2016: 61).

ويعرف الباحث التنمر الالكتروني إجرائيا بأنها أسلوب توجيه الإيذاء الالكتروني بالآخرين من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية بشكل سلبي وذلك من خلال المضايقات وأساليب توجيه الاهانة والشتم وغيرها من الأساليب.

المتنمر الإلكتروني: يقصد به شخص أو عدة أشخاص يقومون من خلال الحساب الإلكتروني عبر فيسبوك بإيذاء الضحية أو الضحايا من خلال عدة أساليب تنموية تشمل التخفي الالكتروني، المضايقات الإلكترونية، القذف الإلكتروني، المطاردة الإلكترونية (حسين، 2016: 61).

ويعرف الباحث المتنمر الالكتروني إجرائياً بأنه شخص يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين نتيجة مشاكل نفسية ومفاهيم خاطئة يحملها المتنمر مستغل التطبيقات الإلكترونية الحديثة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث: تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، فهي تهدف إلى التعرف على واقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (150) من طلبة الصف الحادي عشر، أي ما نسبته 5% من مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم والبالغ عددهم (3010) طالب وطالبة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018. وقد تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة. والجدول (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية	المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	74	49.3	المستوى الاقتصادي للأسرة	متوسط فأقل	121	80.7
	أنثى	76	50.7		مرتفع فأكثر	29	19.3
	المجموع	150	%100		المجموع	501	100%
مستوى التحصيل	جيد فأقل	11	7.3	السكن	مدينة	101	67.3
	جيد جدا فأعلى	139	92.7		قرية	36	24.0
	المجموع	150	%100		مخيم	13	8.7
					المجموع	501	100%

أداة البحث: قام الباحث بتطوير أداة الدراسة، من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وخاصة دراسة الشناوي (2014). وتكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: تضمن الأول بيانات أولية عن المبحوثين تتعلق: بالجنس، ومستوى التحصيل والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومكان السكن. أما الجزء الثاني فقد تكون من خمسة مجالات، وهي: مجال الاستهزاء وتشويه السمعه، والإقصاء، والإزعاج وانتهاك الخصوصية، والإهانة والتهديد، والتحرش الجنسي. وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (28) فقرة.

صدق أداة البحث وثباتها: تحقق الباحث من صدق المحتوى، بعرضها على أربعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والكفاءة، من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، حيث أكد المحكمون أن الأداة

صادقة، بعد أن تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر. وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (32) فقرة، وفي صورتها النهائية من (28) فقرة، حيث تم حذف أربع فقرات بناءً على أتفاق أكثر من 80% من المحكمين على ملاءمة فقرات الاستبانة. أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تحقق الباحث من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لواقع التنمر الإكتروني في المدارس الحكومية الثانوية.

الرقم	مجالات الدراسة	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	الاستهزاء وتشويه السمعه	8	0.95
2	الإقصاء	5	0.77
3	الإزعاج وانتهاك الخصوصية	5	0.88
4	الإهانة والتهديد	5	0.93
5	التحرش الجنسي	5	0.94
	الثبات الكلي للاستبانة		0.97

يتضح من الجدول (2) أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة تراوح بين (0.77- 0.94)، وبلغت نسبة الثبات الكلي (0.97) واعتبرت هذه القيم عالية دالة على ثبات الأداة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بتصميم أداة الدراسة، ومن ثم حصر عينة الدراسة، والتنسيق مع قسم الإرشاد للسماح له بتطبيق الدراسة. بعدها قام الباحث بتطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2018/ 2019)، وبعد تحليل أداة الدراسة تم التوصل إلى النتائج ومن ثم التوصيات الخاصة بالدراسة.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والتكرارات كما تم اجراء اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما واقع التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة، ولكل مجال، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تبين نتائج الجداول 3 و4 و5 و6 و7 و8 ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج، اعتمدت القطع التالية للمتوسطات الحسابية كما يلي:

منخفضة (1- 2.33)

متوسطة (2.34- 3.67)

مرتفعة (أعلى من 3.67).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لدرجة التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم.

الرقم المتسلسل	المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجه
1	1	الاستهزاء وتشويه السمعه	3.52	1.21	70.45	متوسطة
2	3	الإزعاج وانتهاك الخصوصية	3.52	1.20	70.32	متوسطة
3	5	التحرش الجنسي	3.51	1.37	70,32	متوسطة
4	4	مجال الإهانة والتهديد	3.50	1.42	70.00	متوسطة
5	2	مجال الاقصاء	3.42	1.08	68.44	متوسطة
		الأداة الكلية	3.49	1.41	69.88	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن درجة التنمر الالكتروني كان بدرجة "متوسطة" على جميع المجالات والدرجة الكلية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.34-3.67). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن التطورات التكنولوجية في الآونة الأخيرة وانتشارها بشكل واسع ضمن الفئات العمرية المختلفة مما جعلها أداة للكثير ممن يواجهون مشاكل سلوكية مختلفة والتي تدفعهم إلى ممارسة الكثير من الإيذاء للآخرين واستغلال هذه الأجهزة بطريقة سلبية. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة مرقة (2013) والتي أظهرت أن نسبة التنمر كانت بدرجة منخفضة.

مجال الاستهزاء وتشويه السمعة:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الاستهزاء وتشويه السمعة

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	الدرجة
1	3	نشر إشاعات وأكاذيب عبر المواقع الإلكترونية.	3.70	1.45	74.00	مرتفعة
2	1	السخرية من مظهر شخص ما عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.62	1.42	72.40	متوسطة
3	8	الوشاية بشخص ما عند أصدقائه عبر وسائل البريد الإلكتروني أو الرسائل القصيرة.	3.57	1.30	71.33	متوسطة
4	4	إطلاق أسماء عن شخص ما وتداولها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	3.53	1.22	70.53	متوسطة
5	7	التهديد بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الإلكتروني.	3.49	1.46	69.73	متوسطة
6	5	انتحال شخصية شخص ما على مواقع التواصل الاجتماعي وإظهاره بصورة مسيئة.	3.47	1.61	69.47	متوسطة
7	6	نشر صورة خاصة لشخص ما بعد تشويهها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	3.45	1.57	68.93	متوسطة
8	2	تم نشر فيديوهات خاصة بشخص ما عبر وسائل التواصل الاجتماعي بعد إجراء تعديلات مسيئة فيها.	3.35	1.60	67.07	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.52	1.21	70.45	

يتضح من الجدول (4) أن درجة التنمر الإلكتروني كانت "مرتفعة" على الفقرة (3) حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.70) وهي الفقرة التي تتحدث عن نشر إشاعات وأكاذيب عبر المواقع الإلكترونية، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي يسهل فيها نشر الكثير من القصص البعيدة عن الحقيقية نتيجة

قدرة الفرد المتنمر على إنكار نفسه والظهور بمسميات مختلفة، أما الفقرات (1، 8، 4، 7، 5، 6، 2) فقد حصلت على درجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.34- 3.67) وهي الفقرات التي تتحدث عن السخرية من شخص ما وإطلاق أسماء مستعارة والوشاية بين الأصدقاء والتهديد وانتحال شخصية كاذبة والإيذاء ونشر فيديوهات وصور مسيئة، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى سلوك المتنمر المبني على العدوانية والتي تظهر من خلال الإساءة للآخرين. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ديلماك (Dilmac, 2009) والتي أظهرت أن الاستهزاء بالآخرين صورة من صور التنمر الإلكتروني.

مجال الإقصاء:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال الإقصاء

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	الدرجة
1	12	تجاهل تعليقات شخص ما عبر مواقع التواصل الاجتماعي عن عمد.	3.56	1.22	71.20	ممتوسطة
2	11	الإقصاء من غرفة الدردشة الإلكترونية.	3.43	1.19	68.53	متوسطة
3	10	الحجب أو الإقصاء من برامج المراسلة الفورية.	3.41	1.06	68.13	متوسطة
4	13	رفض مشاركة شخص ما في غرف الدردشة الإلكترونية.	3.39	1.15	67.73	متوسطة
5	9	الإقصاء من الألعاب الجماعية عبر الانترنت عن عمد للإحراج.	3.32	1.29	66.40	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.42	1.08	68.44	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (5) أن درجة التنمر الإلكتروني كانت (متوسطة) على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34-3.67)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى طبيعة الخدمات الإلكترونية والتي تعطي المجال للمتنمرين لإقصاء الآخرين وتجاهلهم أو الدخول من خلال القرصنة لتعطيل الكثير من الألعاب الإلكترونية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سلونج وآخرون (Slonje et al, 2012) والتي أظهرت أن الإقصاء صورة من صور التنمر الإلكتروني.

مجال انتهاك الخصوصية

جدول (6):المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال الإزعاج وانتهاك الخصوصية

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	الدرجة
1	18	نشر ألأسرار الشخصية عبر الإنترنت.	3.55	1.45	70.93	متوسطة
2	15	تلقي برامج عبر البريد الإلكتروني هدفها الحصول على معلومات شخصية.	3.55	1.40	70.93	متوسطة
3	14	الإزعاج من خلال أفراد بفرضون أنفسهم عبر برامج المراسلات الفورية (الواتس، الفيس مسنجر.... ألخ).	3.54	1.24	70.80	متوسطة
4	16	فرض أراء ومعتقدات عبر الرسائل الإلكترونية المتكررة.	3.51	1.19	70.13	متوسطة
5	17	الدخول إلى الحساب الشخصي ونشر محادثات خاصة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.43	1.52	68.67	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.52	1.20	70.32	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (6) أن درجة التنمر الإلكتروني كانت (متوسطة) على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34-3.67)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى توفر البرامج الخاصة والتي تدفع المتطفلين والمتنمرين على اقتحام خصوصية الغير وإزعاجهم ونشر أسرارهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسين (2016)، والتي أظهرت صور التنمر الالكتروني من خلال التخفي والمضايقات والقذف والمطاردة الإلكترونية.

مجال الإهانة والتهديد:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال الإهانة والتهديد

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	الدرجة
1	23	إطلاق ألقاب مهينه عبر الفيس	3.63	1.39	72.53	متوسطة

		بوك.				
2	22	التعرض للشتم والسب عبر الماسنجر الخاص.	3.55	1.46	70.93	متوسطة
3	19	تلقي رسائل قصيرة بذيئة.	3.50	1.43	70.00	متوسطة
4	20	التهديد عبر الهاتف الخلوي (الموبايل).	3.43	1.43	68.67	متوسطة
5	21	التعرض للسخرية والاستهزاء عبر غرف الدردشة الإلكترونية.	3.39	1.42	67.87	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.50	1.42	70.00	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (7) أن درجة التنمر الإلكتروني كانت (متوسطة) على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34-3.67)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى سلوك المتنمر المكتسب من الشعور بالنقص والدونية مما يدفعه إلى إهانة الآخرين وخصوصا أن مواقع التواصل الاجتماعي تمنع المتنمر على المواجهة المباشرة الغير مرغوبه للمتنمر المهزوز داخلياً. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سلونج وآخرون (Slonje et al, 2012) والتي أظهرت أن الطرق المستخدمة في التنمر الإلكتروني هي الرسائل الفورية، الرسائل النصية، رسائل البريد الإلكتروني، صفحات الويب ومن خلالها يتم ممارسة السلوك للمتنمر وهي التهديدات، الرسائل العدائية، إفشاء الأسرار.

مجال التحرش الجنسي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال اتحرش الجنسي

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	الدرجة
1	25	تلقي رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي خادشة للحياء.	3.55	1.46	71.07	متوسطة
2	27	نشر صور أو مقاطع فيديو تسيء لشخص ما عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	3.54	1.45	70.80	متوسطة
3	26	تلقي رسائل ودعاوي	3.53	1.48	70.53	متوسطة

		للدخول في دردشة غير لائقة أخلاقياً.				
4	28	السخرية من شخص ما عبر رسائل قصيرة sms.	3.51	1.38	70.13	متوسطة
5	24	تلقي صور خادشة للحياء رغماً عن شخص ما.	3.45	1.60	68.93	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.51	1.37	70.32	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (8) أن درجة التنمر الإلكتروني كانت (متوسطة) على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34-3.67)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى قدرة المتنمر للدخول من خلال برامج تغير المظهر العام من أجل خداع الضحية وإسقاطة وابتزازه مادياً عبر نشر فيديوهات وصور تسيء للضحية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى التحصيل، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومكان السكن؟.

متغير الجنس: للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) **لدرجة التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم تعزى** إلى متغير الجنس. ويبين الجدول (9) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الاستهزاء وتشويه السمعه	ذكر	74	3.17	1.16	148	3.36-	0.47
	أنثى	76	3.85	1.28			
الإقصاء	ذكر	74	3.29	0.94	148	1.77-	0.00
	أنثى	76	3.54	0.75			
الأزعاج وانتهاك	ذكر	74	3.24	1.17	148	2.94-	0.14

الخصوصية	أنثى	76	3.77	1.02			
الإهانة والتهديد	ذكر	74	3.18	1.23	148	3.07-	0.60
	أنثى	76	3.80	1.24			
التحرش الجنسي	ذكر	74	3.23	1.21	148	-2.58	0.02
	أنثى	76	3.78	1.38			
الدرجة الكلية	ذكر	74	3.22	0.99	148	-3.21	0.61
	أنثى	76	3.75	1.01			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود أثر لمتغير الجنس في درجة التنمر الإلكتروني في مجالي: الإقصاء والتحرش الجنسي ولصالح الإناث. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الإناث حلقة أضعف من الذكور فهن من يتعرضن للإقصاء والتحرش الجنسي الإلكتروني من خلال فئة الذكور المراهقين واللذين يحاولون إشباع غرائزهم بطريقة متنمره غير شرعية، أما باقي المجالات والدرجة الكلية لم تكن دالة إحصائياً حيث كانت مستوى الدلالة الخاصة بها أكبر من (0.05). **واتفقت نتائج هذه الدراسة من ناحية الاختلاف في الجنس مع دراسة الشناوي (2014)** والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في كل من الاستهداف كضحية للتنمر وكمتنمر ألا أن دراسة الناوي أظهرت أن الفروق كانت لصالح الذكور.

متغير مستوى التحصيل: أما بالنسبة إلى متغير مستوى التحصيل فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** لدرجة التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير مستوى التحصيل. ويبين الجدول (10) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير مستوى التحصيل

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الاستهزاء وتشويه السمعه	جيد فأقل	11	3.36	1.30	148	0.42-	0.91
	جيد جدا فأكثر	139	3.53	1.27			
الإقصاء	جيد فأقل	11	3.85	0.85	148	1.75	0.96

	جيد جدا فأكثر	139	3.38	0.85			
الأزعاج وانتهاك الخصوصية	جيد فأقل	11	3.74	1.14	148	0.70	0.90
	جيد جدا فأكثر	139	3.49	1.13			
الإهانة والتهديد	جيد فأقل	11	3.49	1.12	148	0.02-	0.23
	جيد جدا فأكثر	139	3.50	1.29			
التحرش الجنسي	جيد فأقل	11	3.40	1.09	148	0.02	0.22
	جيد جدا فأكثر	139	3.52	1.35			
الدرجة الكلية	جيد فأقل	11	3.57	0.96	148	0.19	0.19
	جيد جدا فأكثر	139	3.48	1.04			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (10) عدم وجود أثر لمتغير مستوى التحصيل دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية حيث كانت مستوى الدلالة على جميع المجالات والدرجة الكلية على التوالي (0.91، 0.96، 0.90، 0.23، 0.20، 0.19) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الأجهزة الإلكترونية انتشرت بشكل كبير وواسع بين الجميع نتيجة لسهولة الاستخدام من قبل جميع المستويات سواء كانت مستويات الطلبة عالية أو منخفضة تحصيلياً، حيث أن ممارسة الألعاب الالكترونية من خلال شبكات الانترنت والبحث عن مواضيع تهم الفرد والتي تستدعي الممارسة الكاملة على الأجهزة الإلكترونية خلقت عند الفرد الخبرة التامة في الوصول إلى مرحلة الاحتراف الإلكتروني عند جميع الفئات بغض النظر عن مستوى تحصيله مما دفعهم إلى الوقوع في السلبيات الخاصة بهذه الأجهزة الإلكترونية.

متغير المستوى الاقتصادي للأسرة" أما بالنسبة إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** لدرجة التنمر الإلكتروني في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة. ويبين الجدول (11) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة

الاستهزاء وتشويه السمعه	متوسط فاقل	121	3.54	1.25	148	0.52	0.45
	مرتفع فأكثر	29	3.40	1.33			
الإقصاء	متوسط فاقل	121	3.40	0.83	148	0.38-	0.63
	مرتفع فأكثر	29	3.47	0.97			
الأزعاج وانتهاك الخصوصية	متوسط فاقل	121	3.51	1.13	148	0.05-	0.83
	مرتفع فأكثر	29	3.52	1.15			
الإهانة والتهديد	متوسط فاقل	121	3.52	1.28	148	0.46	0.54
	مرتفع فأكثر	29	3.40	1.26			
التحرش الجنسي	متوسط فاقل	121	3.50	1.32	148	-0.10	0.72
	مرتفع فأكثر	29	3.53	1.38			
الدرجة الكلية	متوسط فاقل	121	3.50	1.03	148	0.14	0.81
	مرتفع فأكثر	29	3.46	1.04			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (11) عدم وجود أثر لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية حيث كانت مستوى الدلالة على جميع المجالات والدرجة الكلية على التوالي (0.45، 0.63، 0.83، 0.54، 0.72، 0.81) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى انخفاض أسعار الأجهزة الإلكترونية في الآونة الأخيرة وكذلك انخفاض أسعار الاشتراك في الانترنت مما جعلها سهلة المنال من قبل الجميع ولذلك يواجهون السلبيات من هذه التكنولوجيا مثلما يستفيدوا من ايجابياتها. واتفقت نتائج هذه الدراسة مرقة (2013) والتي اظهر بعدم وجود فروق ذات دلالة للتنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

متغير مكان السكن: من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ANOVA) ونتائج الجدول (12) (13) تبين ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية لدرجة التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مدينة ن= 101	قرية ن= 36	مخيم ن= 13
الاستهزاء وتشويه السمعة	3.49	3.56	3.60
الإقصاء	3.45	3.31	3.43
الإزعاج وانتهاك	3.52	3.47	3.52

الخصوصية			
الإهانة والتهديد	3.47	3.52	3.60
التحرش الجنسي	3.53	3.40	3.69
الدرجة الكلية	3.49	3.45	3.57

الجدول (13) نتائج تحليل التباين لدرجة التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلاله
الاستهزاء وتشويه السمعه	بين المجموعات	0.23	2	0.11	0.07	0.93
	داخل المجموعات	240.88	147	1.63		
	المجموع	241.11	149			
الإقصاء	بين المجموعات	0.51	2	0.25	0.34	0.71
	داخل المجموعات	110.02	147	0.74		
	المجموع	110.02	149			
الإزعاج وانتهاك الخصوصية	بين المجموعات	0.08	2	0.09	0.05	0.94
	داخل المجموعات	190.82	147	1.64		
	المجموع	190.90	149			
الإهانة والتهديد	بين المجموعات	0.19	2	0.09	0.05	0.94
	داخل المجموعات	242.34	147	1.64		
	المجموع	242.54	149			
التحرش الجنسي	بين المجموعات	0.86	2	043	0.24	0.78
	داخل المجموعات	262.92	147	1.78		
	المجموع	263.78	149			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.128	2	0.06	0.05	0.94
	داخل المجموعات	158.95	147	1.08		
	المجموع	159.08	149			

دلت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (Anova) في الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة التنمر الالكتروني تعزى لمتغير مكان السكن، حيث أن مستوى الدلالة على جميع المجالات والدرجة والكلية كانت على التوالي (0.93، 0.71، 0.94، 0.94، 0.78، 0.94) وهي اكبر من (0.05) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن توفر

شبكات الانترنت بحيث تم وصوله إلى جميع المناطق الجغرافية وتغطيتها بشكل كامل مع توفر الأجهزة الالكترونية مما يسر التعامل معها من قبل الجميع بغض النظر عن طبيعة المنطقة الجغرافية، حيث أن هناك انتشار لشبكات الانترنت بشكل كبير وهناك كذلك تنافس كبير بينهم، مما دفعهم للتنافس في جودة الخدمة وإيصالها للجميع بأسعار مناسبة ومعقولة حيث أن أغلب المناطق الجغرافية يصلها خطوط الهاتف والتي تكون مهيأة لوجود خط نفاذ فيها يؤهلها للانضمام إلى الإنترنت بأي وقت.

ملخص نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-حصلت مجالات الدراسة ودرجة الأداة الكلية على درجة متوسطة وكانت على التوالي (الاستهزاء وتشويه السمعة، الإزعاج وانتهاك الخصوصية، التحرش الجنسي، الإهانة والتهديد، الإقصاء) وكانت متوسطاتها على التوالي (3.52، 3.52، 3.51، 3.50، 3.42) أما درجة متوسط الاداة الكلية فقد كانت (3.49).

-وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في درجة التنمر الإلكتروني تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث على مجالي الإقصاء والتحرش الجنسي أما باقي المجالات أظهرت عدم وجود فروق.

-وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التنمر الإلكتروني على متغيرات مستوى التحصيل، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومكان السكن.

التوصيات:- في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات

-نظراً لارتفاع مستوى التنمر إلى درجة متوسطة يوصي الباحث بتعزيز البيئة التعليمية المناسبة للطلبة كي يعبرو عن رغباتهم واستعداداتهم عن طريق الأنشطة التعليمية الفعالة وخاصة الأنشطة الرياضية.

-نظراً لوجود فروق في درجة التنمر على مجالي الإقصاء والتحرش الجنسي لصالح الإناث يوصي الباحث بتحسين البيئة الأسرية وزيادة الثقة عند الإناث والتثقيف الجنسي.

-عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات والمرشدين التربويين يتم فيها توجيههم وتوضيح أهم مظاهر التنمر الإلكترونية السلبية لدى الطلبة ليتم لهم معرفتها وكيفية التعامل معها من أجل الحفاظ على مناخ مدرسي سليم.

-الاستعانه بوحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية لعرض بعض القصص الواقعية وكيفية التعامل معها.
-زيادة الاهتمام والمتابعة لسلوكيات ومؤشرات التي تدل على مواقف التنمر بين الطلبة.
-بناء برنامج إرشادي للوالدين والمعلمين في التعامل مع ظاهرة التنمر الإلكتروني.
-ضرورة تركيز الدراسات والبحوث العلمية المستقبلية على البيئة الأسرية بهدف معرفة جميع العوامل والأسباب التي تكمن وراء التنمر لدى الأطفال.

قائمة المراجع:

1.حسين، رمضان (2016).البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين، المجلة العربية لدراسة وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ع(4)، 85-40.
2.خوج، حنان (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 187- 218.
3.درويش، عمرو والليثي، أحمد (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي/ سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية"، مجلة العلوم التربوية، 1(4)، 198_ 264.
4.الشناوي، أمنية إبراهيم (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر الضحية)، مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية شعبة الدراسات– - النفسية والاجتماعية، كلية الآداب جامعة المنوفية، عدد نوفمبر، 50 - 1 -
5.مرقة، رشا (2013). علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة جنين، رسالة ماجستير، جامعة القدس، قسم الإرشاد النفسي والتربوي، القدس- ابو ديس.
6.الصرايرة، منى :(2007) .الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم العاديين في مرحلة المراهقة، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
7.Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimization among Turkish university students. Australasian Journal of Educational Technology, 27(7),1155 -1170.

8.American Medical Association. (2002): Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying, American Medical Association, Amereca.

9.Dilmac, B. (2009): Psychological Needs as a Predictor of Cyber bullying: aPreliminary Report on College Students, Educational Sciences, Journal of Theory & Practice, 9(3), 1307-1325.

10.Dehue, F., Bolman, c., & Vollinnk, T. (2008).Cyberbullying: Youngsters experiences and parental perception, Cyber psychology & Behavior, 11(2), 217-223.

11.Robert S. Tokunaga (2010). Following you home from school: Acritical review and synthesis of research an cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior, 26. 277-287.

12.Slonje, R., Smith, P.K., & Frisen,A. (2012). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. Computers in Human Behavior, 29, 26- 32.

13.Slonje, R, & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? Scandinavian, journal of psychology, 49, 147-154.

14.Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. New Media & Society,11, 1349–1371.

The reality of cyberbullying in the secondary government schools in the Tulkarm Governorate

Dr Rabee Shafiq Oteer
Ministry of Education / Tulkarm Directorate of Education / Department of Educational Counselling

Abstract: This study aimed to identify the reality of cyberbullying in the secondary government schools in the Tulkarm Governorate, as well as to identify the effect of the variables of gender, achievement level, family's economic level, and the place of residence. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire which consisted of (28) items. It was divided into five domains: mockery and defamation, exclusion, disruption and violation of privacy, humiliation and threats, and sexual abuse. The validity and reliability of the study tool were verified. The sample of the study consisted of (150) students of the (11) th graders. The study used the descriptive surveying approach. The results of the study showed that the score of all domains and the total degree was moderate. There were statistically significant differences in the degree of cyberbullying due to the variable of gender in favor of the females in the domains of exclusion and sexual abuse. However, there were no statistically significant differences in all other domains. Additionally, there were no statistically significant differences in the achievement level, economic level, and the place of residence. The study recommended the need to promote the appropriate educational environment in which students can express their preferences and their dispositions through effective educational activities, especially sports and recreational activities.

Keywords: cyberbullying, secondary public schools.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 06 سبتمبر 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور الأنشطة الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور المتوسط

د.سعودي عبد الكريم، جامعة طاهري محمد بشار- الجزائر
أ. مرزوقي عبد الحكيم عثمان، جامعة تلمسان- الجزائر

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور الأنشطة الرياضية في استثارة الدرافعية للتعلم عند تلميذ الطور المتوسط، ولغرض الوصول إلى هذا الهدف استعملنا المنهج الوصفي التحليلي ، حيث مجتمع الدراسة يتمثل في تلاميذ الطور المتوسط بعديد المؤسسات التربوية بولاية بشار الجزائر، اخترنا منه بطريقة عشوائية عينة عددها 247 تلميذ من ستة متوسطات، طبقنا على هذه العينة إستبانة لقياس دور الأنشطة الرياضية في الرفع من الدافعية للتعلم ، وبعد جمع البيانات ومعالجتها توصلنا إلى النتائج التي تشير إلى الدور الكبير الذي تقوم به النشطات الرياضية في الرفع من الدافعية للتعلم وربط التلميذ بالمتوسطة والدراسة وعدم وجود فروق بين الجنسين في هذا الدور.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للتعلم، الأنشطة الرياضية، التلميذ، طور المتوسط، المؤسسات التربوية.

مقدمة:

تعاني المنظومة التربوية في العالم العربي عديد المشاكل التي تقلل من مخرجاتها سواء من ناحية النوع أو الكم، ولعل من أهم هذه المشاكل التي تحول دون وصول هذ المنظومة إلى لأهداف المسطرة لها ظاهرة التسرب المدرسي أو الإنقطاع عن الدراسة، ظاهرة باتت تتعاظم نسبها في الوسط المدرسي وبالخصوص عند تلاميذ الطور المتوسط، في الجزائر مثلا صرحت وزيرة التربية على أنه من بين 1000تلميذ بلغ المرحلة الإبتدائية 4٪ منهم فقط تمكنوا من الحصول على شهادة البكالوريا، وحسب تقرير مكتب التنمية البشرية العربي لسنة 2014 كان معدل التسرب المدرسي في الجزائر يقدر بـ 7.2٪(بن عيسى،2016)، ولما كانت هذه الظاهرة تشكل خطرا على المدرسة والتلميذ معا وبالخصوص تلميذ المرحلة المتوسطة حيث معاناته من تبعات مرحلة المراهقة و مخلفاتها، وجب التصدي لها بالبحث عن الحلول التي تمكن من الحد منها والدفع بالتلاميذ لحب المدرسة والتعلق بها وبدل قصارى الجهد للرفع من مردودهم العلمي، من بين هذه الحلول التي يمكن أن تساعد على تثبت التلميذ بالمتوسطة النشاط الرياضي الصفي واللاصفي الممارس في المتوسطات بصفتها تشهد أكبر نسبة للتسرب، وما قد يكون لهذا النشاط من قوة دفع للمثابرة على التعلم،هذا ماتتناوله هذه الدراسة التي ستعرج على الدور الذي يمكن أن تؤديه النشاطات الرياضية كنشاط ترفيهي لاصفي يحفز التلاميذ على مواصلة الدراسة وينمي لديهم الدافعية للتعلم.

1.مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعيش كثير من الدول العربية ضعفاً في تحقيق الاستعاب الكامل للتلاميذ مابين 12 و17 سنة في المنظومة التربوية مما أدى إلى ارتفاع التسرب والانقطاع المدرسي في المراحل التعليمية(بن عيسى، 140:2016)،ففي الجزائر أظهرت نتائج عديد الإحصائيات التي تمت في هذا المجال تواجد نسبة مرتفعة لهذه الظاهرة حيث سجلت سنة 2014 مغادرة 121815 تلميذ مقاعد الدراسة، هذه الظاهرة مست جميع الأطوار التعلمية، إلا أن أكبر نسبة للتسرب عرفت في الطور المتوسط حيث سجلت وزارة التربية الجزائرية 500000 تلميذ متسرب بنسبة 86.11٪ (موقع جزايرس :2017)، هذا ما يجعل ناقوس الخطر يدق: سلطات، هيئات ومتخصصين من حجم استفحال الظاهرة والنتائج المترتبة عنها، وبالتالي وجب تشخيص الظاهرة بدقة، والوقوف عند أسبابها و إيجاد الحلول اللازمة للتقليل منها، في هذا الإطار يظهر الدور الجلي لبعض النشاطات الصفية واللاصفية التي تمارس في المؤسسات

التربوية، والتي يمكن أن تحُد من التسرب والإنقطاع المدرسي، ومن بينها النشاط الرياضي، وعلى هذا الاعتبار وردت الدراسة في محاولة للإجابة عن السؤال : هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى استثارة الدافعية للتعلم لدى تلميذ الطور المتوسط؟

يندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى زيادة المردود العلمي عند تلميذ الطور المتوسط ؟
- هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى التنافسية التعلمية و زيادة العمل الجماعي و ارتباط تلميذ المتوسط بالمدرسة؟
- هل يختلف دور النشاط الرياضي في استثارة الدافعية للتعلم باختلاف الجنس؟

2. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- تبيان الدور الذي تؤديه الأنشطة في استثارة الدافعية للتعلم عند تلميذ الطور المتوسط.
- توضح مدى إرتباط مظاهر الدافعية للتعلم بممارسة النشاط الرياضي.
- معرفة الفرق بين التلاميذ الذكور والإناث في الطور التعليمي المتوسط فيما يخص دور النشاطات الرياضية في الرفع من الدافعية.

3.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تشخص أهمية الأنشطة اللاصفية في العملية التعلمية للطور المتوسط، كما تعطي مؤشرا دقيقا للعاملين في حقل المنظومة التربوية ومن خلالهم الجهات الوصية على دور هذه الأنشطة الرياضية في الحد من من ظاهرة ارتفاع التسرب في الوسط المدرسي وبالخصوص لدى الأطفال المراهقين، كما أنها تُثْري مكتبة البحث العلمي بدراسة يستعين بها المختصين في حقل علم النفس التربوي.

4.مفاهيم الدراسة:

الدافعية للتعلم: ترتبط الدافعية للتعلم بالحالة النفسية للمتعلم، وتعرف بأنها حال داخلية للمتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يحقق التعلم(عبد الوهاب ،2014: 49)، ونعني بها في دراستنا هذه الدرجة الخام التي يحصل عليها التلميذ من خلال الاستبيان المعبر عن الدافعية للتعلم بالأبعاد التالية: زيادة المردود العلمي، التنافس مع الزملاء، العمل الجماعي والارتباط العاطفي بالمتوسطة.

الأنشطة الرياضية: ميدان من التربية عموما والتربية البدنية بخاصة، وتعد عنصرا فعالا في إعداد الفرد من خلال تزويده بخبرات ومهارات حركية تؤدي إلى التوجيه البدني والنفسي والاجتماعي والخلقي الوجهة الإيجابية لخدمة الفرد نفسه من خلال خدمة المجتمع(أزقزو، حمودي، 2017 :19).

ونعرفها وفقا لمتطلبات الدراسة بكونها الأنشطة البدنية الصفية واللاصفية التي تتمثل في الألعاب الفردية والجماعية التي يمارسها التلميذ داخل المدرسة بالإضافة إلى الحصص التعليمية الأخرى.

تلميذ المرحلة المتوسطة: هو التلميذ الذي يزاول دراسته في سنوات الطور المتوسط والذي يتراوح عمره بين 11 و16 سنة.

ممارسة النشاط الرياضي:هو القيام بالجهد البدني أثناء حصص النشاط البدني الصفي واللاصفي، ويكون ذلك بشكل دوري.

المردود العلمي: هو انتاجية المدرسة، ويقصد به كل ما يتحقق من زيادة وكفاية أو فاعلية أو ارتفاع في معدل التحصيل الدراسي(بلخير، 2016: 7).

التنافسية التعليمية: ونعني بها مجموعة الخصائص التي تميز مجموعة من تلاميذ المنظومة التربوية عن غيرهم، بحيث يزيد عندهم الطموح و الإرتقاء العلمي الذي يجعلهم يتفوقون عن البقية.

العمل الجماعي: يطلق على كل نشاط أو عمل نشأ عن اجتماع إنساني، فهو نتيجة لاجتماع الأفراد بعضهم مع بعض واحتكاك أفكارهم، وليس نتيجة مجهود فردي(بلخير، 2016: 5)، ونعني به في هذه الدراسة النشاط الرياضي أو العلمي الذي يقوم به التلاميذ مع بعضهم البعض.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة فعالية النشاطات الرياضية في الرفع من الدافعية للتعلم عند تلميذ المرحلة المتوسطة من التعليم،طبقت الدراسة في خمس متوسطات تعلمية بولاية بشار الجزائر، وتمتغيالفترة الممتدةمن جوان 2018 إلى ديسمبر 2018 .

6.الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

الأنشطة الرياضية:

يعرف "مات فيف" النشاط الرياضي بأنه نشاط وشكل خاص، وهو المنافسة المنظمة من أجل قياس القدرات وضمان أقصى تحديدا لها، وبذلك ما يميز النشاط الرياضي بأنه التدريب الميداني يهدف إلى تحقيق أفضل نتيجة ممكنة من المنافسة لا من أجل الفرد الرياضي فقط، وإنما من أجل

النشاط في حد ذاتـــــــــــــــه(عبد الرحيم، 2014: 38) ، ما يسجل في هذا التعريف هو تركيز "مات فيف" على النشاط الرياضي بشكل تقني يعتمد على القدرات والنتيجة.

ومن بين التعريفات التي تتماشى والأهداف الخاصة بالدراسة تلك التي تركز على الهدف من النشاط الرياضي وأهميته بالنسبة للتلميذ، نجد بأن النشـــــــــــــــاط الرياضي يهدف إلى نمو الطالب صحيا وجسميا، فالمدرسة تهدف إلى تكوين جماعات النشاط الرياضي وإلى تنمية الكفاية الرياضية و العقلية والدهنية والمهارات البدنية، والانتماء (إلى جماعة)، والتمتع بالنشاط البدني والترويحي وإستثمار أوقات الفراغ استثمارا نافعـــــــــــــــــــا، وممارسة الحياة الصحية السليمة، وتنمية القيادة الصالحة وتحمل المسؤولية، وإتاحة الفرصة للمتميزين لإظهـــــــار تفوقهم الرياضي(عبد الكريم، 2013: 324)، يظهر جليا من خلال ما سبق الأهمية القصوى للنشاط الرياضي الممارس في المدارس التربوية، وبالخصوص لتلميذ مرحلة المراهقة بحيث يؤثر ايجابا على الصحة النفسية والجسدية للتميذ، كما ينمي قدراته العقلية، ويصبح بذلك قادرا على استعاب كم كبيرمن المعارف التي يتلقاها في القسم.

الدافعية للتعلم:

يعرفها "بروفي Brophy " بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصف(حدة، 2013: 30).

وتعرف كذلك بأنها الحالة الكائنة داخل الطالب عندما يمتلكها يعمل باستمرار وتواصل، وإذا ما تحلى بالصبر أثناء قيامه بما يلزم للتعلم من نشاطات مختلفة متعلقـــــــــــــــة بمواقف تعليمية مختلفة فإن ذلك يمكنه من الوصول إلى الهدف الذي يسعى غلى تحقيقه وهو عمليـــــــــــــــة التعلم(عبد الوهاب، 2014: 50).

ولعل من أهم التعاريف التي تتفق مع مفهوم الدافعية للتعلم في هذه الدراسة هو تعريف المدرسة الإنسانية حيث تعرفها: بأنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته، في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات(القني، 2007: 37).

يأخذ مفهوم الدافعية للتعلم مفهوم خاصية الدوافع النفسية الأخرى، بحيث هي إحساس داخلي لا يستطيع معرفة مدى قوته أو ضعفه إلا صاحبه، لذلك يجد الباحث والمختص صعوبة في قياسه.

مرحلة التعليم المتوسط:

هي مرحلة تعليمية تتوسط بين مرحلة التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي، مدتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاثة سنوات، يلتحق فيها جل التلاميذ الذين أتموا مرحلة الإبتدائية التي مدتها خمس سنوات(نسيمة، أحمد، دس: 362)، وهي مرحلة حرجة وحساسة بالنسبة لحياة الإنسان بصفة عامة والأطفال بخاصة. تعتبر فترة انتقال؛ إذ يعبر فيها التلميذ من مرحلة الطفولة الهادئة إلى مرحلة البلوغ ثم بداية المراهقة، وهذه الأخيرة تتسم بتغيرات فيزيولوجية و نفسية تؤثر بصورة أو بأخرى على حياة التلميذ(فنيط،2017: 38). هذه الخصائص الفسيولوجية والنفسية التي يتميز بها تلميذ المرحلة المتوسطة تنعكس على سلوكاتهداخل المدرسة مع الزملاء والأساتذة، فترتفع مستويات العدوانية ويزيد العناد لديه، هذا ما يؤدي إلى تدهور المردود الدراسي ونقص التحصيل العلمي، مما يؤثر على مساره الدراسي وقد يدفعه إلى الإنقطاع عن المدرسة.

علاقة النشاط الرياضي بالدافعية للتعلم من خلال الدراسات السابقة:

تبرز الدراسات الميدانية عبر الجامعات العربية والعالمية في مختلف المستويات الأكاديمية علاقة النشاط الرياضي والبدني مع الدافعية للتعلم أو الإنجاز في الأطوار التعلمية المختلفة، في هذا الإطار سنكتفي بدراستين عربيتين منها واحدة جزائرية، فمن الدراسات العربية نجد دراسة "منال بنت عمر مزيو" في دراستها 'الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ' حيث وجدت بأن النشـــــــــاط الطلابي بصفة عامة يقوي الشعور بالارتباط بالمؤسسة ويُثري العمل الجماعي، كما ينمي العلاقات مع الأســـــــــــاتذة وهيئة المدرسين(منال، 2014: 592). أما في الجزائر فقد قامت كل من "أزقزو هاجر وحمودي أحلام" بالتطرق إلى فاعلية الأنشطة الرياضية التربوية في استثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الإبتدائي، ووجدتا بأن هذه الأنشطة البدنية والرياضية لها علاقة بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الابتدائي في تحفيز التلاميذ على التعلم وتقربهم عاطفيا من المدرسة.

تختلف الدراسة الحالية مع هذه الدراستين السابقتين، حيث تختلف مع الأولى في مجتمع البحث وتحديد نوع النشاط الممارس داخل المؤسسة التربوية، أما الدراسة الجزائرية فهي تختلف معها في مجتمع الدراسة وعينته

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لرصد ظاهرة النشاط الرياضي ودوره في استثارة الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي تحديدا عند تلميذ المتوسط.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة 249 تلميذ اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع تلاميذ المتوسط المزاولون للنشاط الرياضي اللاصفي التكميلي بمتوسطات عديدة بولاية بشار.

جدول رقم (01) مواصفات العينة

المتوسطات / الجنس	رحيمي محمد بشار	حفصي س بشار	منصوري أ محمد بشار	م عبد الله تبلبالة	م ع آل خليفـــة بني عباس	مفدي زكريا بني عباس	المجموع
ذكور	17	20	21	21	26	24	129
إناث	13	18	19	18	24	26	118
المجموع	30	38	40	39	50	50	**247**

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية: إعتمدت الدراسة على إستبيان الدافعية للتعلم المقتبس من دراسة (هاجر، أحلام، 2017) ،قمنا بتعديلهذا الإستبيان وفق متطلبات الدراسة ، تكون الاستبيان من 40 عبارة مقسمة إلى أربعة أبعاد يُجاب عليها "بنعم" أو "لا"، تعطى الدرجة واحد للعبارة الإيجابية وصفر للسلبية، حيث يعتبر متوسط 20 درجة دلالة على دافعية متوسطة، أما أكبر من 20 دافعية كبيرة، أقل من 20 دافعية ضعيفة.يتكون الإستبيان من الأبعاد التالية:

جدول رقم (02) أبعاد الاستبيان

البعد	العبارات الدالة
زيادة المردود الدراسي	16 عبارة من 1 إلى 16
الارتباط العاطفي بالمتوسطة	11 عبارة من 17 إلى 27
التنافسية مع الزملاء	6 عبارات من 28 إلى 34
العمل الجماعي	6 عبارات من 35 إلى 40

عبارات الإستبيان تحمل الاتجاهين الإيجابي والسلبي وفق الترقيم التالي:

جدول رقم (03) اتجاه العبارات في الاستبيان

العبارات	الرتبة في الاستبيان	المجموع
العبارات الايجابية	1-2-3-4-5-7-8-9-10-11-12-13-14-15-17-18-19-20-21-22-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-40	31
العبارات السلبية	6-16-23-24-25-26-27-38-39	09

الخصائص السيكومترية للأداة: بالنسبة للصدقاعتمدنا على حساب الصدق التمييزي وكانت النتيجة11.24 وهي دالة عند 0.01 هذا يدل على أن الاستبيان صادق.اما الثباتقمنا بحساب الثبات عن طريق اعادة الإجراء، وكانت قيمة معامل الثبات0.79 وهي قيمة لها دلالة جيدة على ثبات الاستبيان.

الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

-المتوسط الحسابي.

-اختبار 'ت' للفروق.

-معامل ارتباط بيرسون.

9.عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج الدراسة:

هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى زيادة المردود العلمي عند تلميذ الطور المتوسط؟

للتعرف على دور الأنشطة الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم نتعرف على متوسط الدرجة الخام التي حصل عليها أفراد عينة البحث لغرض تقييم الدافعية

للتعلم عند عينة البحث، ثم استعملنا إختبار "ت" لعينة واحدة لمقارنة متوسط العينة بالقيمة المفترضة لمجتمع البحث وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (4) متوسط واختبار"ت" لعينة البحث مقارنة بالمجتمع

	المتوسط الحسابي للدرجات	قيمة ت	الدلالة المعنوية
الدافعية للتعلم	31	22.87 -	دالة عند 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (4) أن متوسط الدرجة الخام على استبيان البحث الخاص بقياس الدافعية للتعلم عند عينة البحث يساوي 31، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الأنشطة الرياضية تؤدي دورا إيجابيا في استثارة والرفع من الدافعية للتعلم عند تلميذ الطور المتوسط، كما أن قيمة "ت" تساوي-22.87 وهي دالة عند 0.01 وبالتالي فمتوسط عينة البحث يمثل مجتمع البحث المتمثل في التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي اللا صفي بالمتوسطات التربوية.

هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى التنافسية التعلمية و زيادة العمل الجماعي و ارتباط تلميذ المتوسط بالمدرسة؟

النشاطات الرياضية تعمل على ارتفاع المردود الدراسي، الارتباط العاطفي بالدراسة، التنافسية لدى التلاميذ والعمل الجماعي:

جدول رقم (5) متوسطات الدرجات الخام لأبعاد الاستبيان

أبعاد الدافعية للتعلم	متوسط الدرجات لكل بعد
زيادة المردود الدراسي	13
الارتباط العاطفي بالمتوسطة	09
التنافسية مع الزملاء	4
العمل الجماعي	5

تظهر النتائج الخاصة بأبعاد الاستبيان بأن متوسطات الأبعاد المكونة لدافعية التعلم لدى التلاميذ كلها مرتفعة، وهي دلالة على استثارة النشاط الرياضي للمردود الدراسي، الارتباط العاطفي بالمدرسة ، التنافس العلمي والتعاون مع الزملاء.

هل يختلف دور النشاط الرياضي في استثارة الدافعية للتعلم باختلاف الجنس؟

لمعرفة هل يختلف دور النشاط الرياضي في إستثارة الدافعية للتعلم عند تلميذ المتوسط باختلاف الجنس نستعمل معامل ت لعينتين مستقليتين غير متجانستين لمقارنة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث :

جدول رقم (6) اختبار ت للفروق بين الجنسين في دور النشاطات الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم

الجنس	حجم العينة	قيمة ف المحسوبة	الدلالة	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
ذكور	129	12.840	0.000	0.368	0.446
إناث	118				

يظهر الجدول أعلاه بأن قيمة "ف" بلغت 12.840 وهي دالة عند 0.01، وهذا يعني أنه لا يوجد تجانس بين المجموعتين، هذا ما يدعونا لقراءة نتائج اختبار "ت"؛ بحيث تساوي "ت" المحسوبة 0.368 وهي غير دالة عند 0.05، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث فيما يخص دور النشاطات الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة التساؤل الفرعي الأول: هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى زيادة المردود العلمي عند تلميذ الطور المتوسط؟

تظهر نتائج البحث بأن النشاط الرياضي له دور كبير في استثارة الدافعية للتعلم عند تلميذ الطور المتوسط، بزيادة مردوده العلمي وتحصيله الدراسي وهي نتائج تتفق مع ما تحقق في بيئات عربية مختلفة متل دراسة (منال، مزيو، 2014) التي أجريت في السعودية، أمـــــــا في البيئة الجزائرية فقد أجرت (أزقزو، أحـــلام، 2016) دراسة على عينة تلاميذ من الإبتدائي وأظهرت نتائج مشابهة، بالنسبة لأبعاد الدافعية للتعلم وفق الدراسة فنجد بأنه تحقق التقدم فيها دلالة على مساهمتها في رفع الدافعية للتعلم بصفة عامة ففي مظهر الدافعية للإنجـاز والمردود العلمي توصلا(حروش، لمين، 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية تبين مدى ارتباط ممارسة النشاط الرياضي بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، كذلك الأمر بالنسبة لدراسة "عبد العزيز نصار" التي أكد فيها بأن النشاط الرياضي المدرسي يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لمواصلة التعليم،

وأن هؤلاء الطلبة لهم القدرة على الانجاز الأكاديمي ونسبة نجاحهم مرتفعة (ملياني، 2013)،انطلاقا من كل ما ذكر يظهر جليا بأن الأنشطة الرياضية تفيد كثيرا تلميذ المتوسط في زيادة تحصيله الدراسي، وهو مؤشر كبير على أن هذه الأنشطة تستثير الدافعية للتعلم عند هؤلاء التلاميذ.

مناقشة التساؤل الفرعي الثاني: هل تؤدي ممارسة النشاط الرياضي إلى التنافسية التعلمية و زيادة العمل الجماعي و ارتباط تلميذ المتوسط بالمدرسة؟

فيما يخص تأثير النشاط الرياضي على أبعاد الدافعية للتعلم المتمثلة في التنافسية والتعاون والإرتباط بالمؤسسة، فالدراسة الحالية تثبت التأثير الإيجابي للنشاط الرياضي على هذه الأبعاد وهو مايتفق معدراسة (مراد خليل، 2012) التي تظهر التنافس الذي يخلقه النشاط الرياضي بين تلاميذ الثانوي الريف والحضر فيما يخص التنافسية مع الآخرين، أما (علي، أحمد، 2014) فوجد بأن التربية البدنية والرياضية تكسب الثقة بالنفس وتنمي روح التعاون والمسؤولية عند التلاميذ.

هذا الدور الذي تؤديه الأنشطة الرياضية في الرفع من الدافعية للتعلم مرده إلى أسباب عديدة من بينها أستاذ التربية البدنية الذين لهم تاثير كبير على التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم (فنيط، 2017)، كما أن تفاعل أسلوب التدريس مع عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية هو الآخر له دور في تنمية الدافعية للتعلم (بلقاسم،بلقاسم، دون سنة طبع)، وقد يتعلق الأمر بالدور الذي تؤديه هذه الأنشطة في خفض التوتر بين التـــلاميذ مثل ما توصل إليه (عبد الرحيم، 2016)." فالنشـــــــــاط الطلابي بصفة عامة والرياضي بصفة خاصة يقوي الشعور بالارتباط بالمؤسسة ويُثري العمل الجماعي، كما ينمي العلاقات مع الأســـــــــــاتذة وهيئة التدريس.

مناقشة التساؤل الفرعي الثالث: هل يختلف دور النشاط الرياضي في استثارة الدافعية للتعلم باختلاف الجنس؟

عن الفروق بين الجنسين فيما يخص الدور الذي تؤديه الأنشطة الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم فإن الدراسة اثبتت عدم وجود فرق بين الجنسين، وهذا يختلف مع دراسة "أزقزو، أحلام" و "حروش، أمين"، التي وجدت بأن هناك فروق بين الإناث والذكور لصالح الذكور، قد تفسر هذه النتيجة المتوصل إليها بالإقبال المتزايد للإناث في الآونة الأخيرة على ممارسة كل أنواع الأنشطة الرياضية دون استثناء، ولم تعد غالبية الإناث في المتوسطة يطلبن الإعفاء من ممارسة النشاط الرياضي، بل بلعكس أصبحن يشاركن حتى في النشاطات

اللاصفية،هذا الأمر لم يكن متاحا في الزمن القريب نظرا لطابع المجتمع المحافظ، اهذا لإنتقال في اكتساب أدوار جديدة اكسب الأنثى الميزة التنافسية للذكور في كل الرياضات،مما زاد من تعلق التلميذة بالمتوسطة، فدفعها ذلك لحب التعلم و التمدرس.

خاتمة:

تناولت الدراسة دور الأنشطة الرياضية في استثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ طور تعليمي مهم هو الطور المتوسط، تعرفنا فيها على المفهوم النظري لكل من الدافعية للتعلم والأنشطة الرياضية وتلميذ مرحلة التعليم المتوسط، وكذلك العلاقة بين الأنشطة الرياضية والدافعية للتعلم من خلال بعض الدراسات السابقة في العالم العربي والجزائر في أطوار تعليمية مختلفة، في الشق الميداني من الدراسة قمنا بالتقصي عن هذه العلاقة في مجتمع التعليم المتوسط من خلال عينة من تلاميذ متوسطات ولاية بشار، فأبرزت النتائج الدور الكبير الذي تؤديه النشطات الرياضية وبالخصوص اللاصفية منها في جدب تلاميذ المتوسط لكلا الجنسين إلى الدراسة وربطهم عاطفيا بالمؤسسة التي ينتمون إليها، كما تحفزهم على العمل الجماعي والتعاون مع الزملاء وتحصيل نتائج جيدة. هذه النتائج المتوصل إليها هي تكملة لدراسات سابقة مشابهة في مجتمعات وأطوار تعليمية مختلفة، وهي نتائج تعطي مؤشرا مهما للمختصين والعاملين في الميدان لمتابعة البحث العلمي للكشف عن الجوانب المهمة في إشكاليات مشابهة، وكذلك تعيد الإعتبار للأنشطة اللاصفية في المؤسسات التربوية في كل الأطوار التعليمية وبالخصوص الرياضية منها، وتخصيص الوقت الكافي والإمكانيات المادية لمزاولتها لتكون إحدى الحلول للتقليل من ظاهرة التسرب والإنقطاع المدرسي.

قائمة المراجع:

1.أزقزو هاجر، حمدي أحلام(2017). فعالية الأنشطة الرياضية البدنية والتربوية في استثارة دافعية التعلم لدى تلميذ الطور الإبتدائي، ماستر علوم التربية، جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر.

2.بلقاسم دودو، بلقاسم موهوبي(دس). أثر اسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي في ضوء الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية. مجلة علوم الرياضة، م9، ع29، جامعة ديالى، العراق.

3.بومعراف نسيمة، أحمد سعدي(دس)، طبع.httpdspce.univ.biskra.dz0808Jspuibit stream.
4.جناد، عبد الوها.(2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. دكتوراه علم النفس، جامعة وهران.
5.دهيمي، بلخير(2016-2015). العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ، دكتوراه علم الاجتماع.جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.
6.رابح بن عيسى(2016). عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي.دكتوراه علم الاجتماع، جامعة بسكرة.
7.عبد الباسط، القني(2007). القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي، ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
8.عبد السلام محمد، حرواش لمين(2017). ممارسة الانشطة الرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى التلاميد. مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل للبحث العلمي، العام الرابع، ع37.
9.عطية،عبد الرحيم.(2016).دراسة مقارنةلدافعية ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي بين ثلاميذ المرحلة الثانوية. ماستر علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
10.عمر محمد علي، عوض يس أحمد(2014). حصص التربية البدنية والرياضية ودورها في التطوير التربوي للطلاب. مجلة العلوم الإنسانية، م15، ع1، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
11.لوناس حدة(2013). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس. ماستر علم النفس المدرسي، جامعة البويرة، الجزائر.
12.نريمان فنيط(2017).تأثير أساتذة التربية البدنية والرياضية على دافعية التعلم لدى التلاميذ مرحلة المتوسط.ماستر علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
13.مراد خليل(2012)، دوافع تلاميذ الطور الثانوي 16- 18 نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية، دكتوراه التربية البدنية والرياضية، جامعة منوري قسنطينة.
14.منالبنت عمار مزيو(2014)، الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك، مجلة العلوم التربوية، ع4، اكتوبر.

15.ملياني عبد الكريم(2013)، فعالية النشاط الرياضي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوي من خلال الإعلام الرياضي التربوي الهادف، مجلة الرياضي، جامعة المسيلة، ع0.

The role of sports activities in stimulating motivation for learning among middle-class students

Abstract: This study aims to identify the role of sports activities in the motivation for learning for students of the intermediate stage. In order to reach this goal, we used the analytical descriptive method. The society of this study is represented by middle school students in many educational institutions in the state of Bechar (Algeria). we took 247 students from six middle schools, we applied to this sample a survey to determine the role of sports activities in raising the motivation for learning. After collecting and analyzing that data we found out that sports activities have a great role in raising motivation to learn and linking the student to school and study and providing equality of gender.

Keywords: motivation for learning, sports activities, student, intermediate stage, educational institutions

تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الصحة النفسية عند الشباب الجزائري (دراسة وصفية ارتباطية)

د.بن مصطفى عبد الكريم.
جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة- الجزائر

ملخص: تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي هي الأكثر انتشارا على شبكة الإنترنت لما تمتاز به من خصائص عن باقي المواقع الإلكترونية، وهذا ما شجع متصفحي الإنترنت على الإقبال عليها بشكل متزايد رغم الانتقادات الشديدة التي تتعرض لها بسبب تأثيراتها المباشرة والسلبية على المجتمع الأسري وتفككه، وتأثيرها على عدة جوانب في شخصية الفرد تنعكس على أبعاد ومظاهر صحته النفسية، حسب ما أكدته (ليما علي عبد، 2015) على أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن يحقق نتائج أفضل لعلاج مختلف قضايا الصحة النفسية ومنها القلق والاكتئاب والانتحار والاضطرابات الأخرى.

لكن في مقابل هذا جاءت دراسات تؤكد على أنه يمكن لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي أن يكونوا ضحية للشجارات والتفكير في الانتحار، وبهذا يكون في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي موضوعا تصطدم أطروحتان أطروحة التأثير السلبي وأطروحة التأثير الإيجابي.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى أبعاد ومظاهر الصحة النفسية عند الشباب وذلك بالإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى أبعاد ومظاهر الصحة النفسية عند الشباب الجزائري؟؟

-وهل يمكن لهذا الاستخدام أن يصبح وسيلة علاجية للتخفيف من حدة بعض الاضطرابات النفسية (القلق، الاكتئاب) عند عينة من الشباب الذي يرتاد على العيادات النفسية؟

وللإجابة على هذه التساؤلات استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لمتغيرات الدراسة، كما قام الباحث بتصميم أداة لقياس درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدام مقياس الصحة النفسية للشباب من إعداد (عبد العزيز الشخص وعبد المطلب القريطي،1992) بالإضافة إلى مقياس الاكتئاب ل (بيك) ومقياس القلق (لتايلور)، كما بلغت عينة الدراسة 120 شاب من الجنسين، وبعد تفريغ نتائج الدراسة الأساسية ومعالجتها إحصائيا وكذلك تحليل نتائج المقابلات العيادية توصل الباحث إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لا يؤثر على انخفاض أبعاد ومظاهر الصحة النفسية عند مفردات عينة الدراسة، وفي الوقت نفسه يساعد هذا الاستخدام الأفراد الذين يعانون من القلق والاكتئاب على التخلص من مشكلاتهم النفسية.

الكلمات المفتاحية: مواقع التواصل الاجتماعي، الصحة النفسية، الشباب الجزائري.

خلفية نظرية للدراسة:

تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي في الآونة الأخيرة هي الأكثر انتشارا على شبكة الإنترنت لما تمتاز به من خصائص عن باقي المواقع الإلكترونية، ففي الوقت الذي نشاهد فيه تراجع في استخدام المواقع الالكترونية نجد إقبالا متزايدا على مواقع التواصل الاجتماعي، فحسب المنشور الذي أعده (مركز معلومات الجوار الأوروبي،05:2014) نجد أن موقع الفيسبوك Facebook بلغ عدد مستخدميه 1.3 مليار من بينهم 680 مليون مستخدم على الهاتف، كما بلغ موقع يوتيوب You Tube 900 مليون زيارة كل شهر و 4.2 مليار مشاهدة للفيديوهات، بينما بلغ عدد مستخدمي موقع تويتر Twitter 645 مليون مستخدم، منهم 145 مليون مستخدم نشط شهريا، ويعد الشباب والمراهقون من أكثر الفئات التي تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي، فقد أشارت دراسة (Cassidy, 2006) إلى تغلغل هذه الشبكات في أوساط الشباب حيث وصلت نسبتهم إلى 79% ويقضي هؤلاء 20 دقيقة في المتوسط يوميا على هذه المواقع.

وحسب دراسة (Lenhart and Mettens, 2010) فإن نصف هؤلاء يدخلون على هذه المواقع أكثر من مرة يوميا، وطبقا للإحصائيات التي قامت بها الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان بشأن واقع الانترنت في العالم العربي لعام 2009 فقد بلغ عدد مستخدمي موقع الفيسبوك Facebook 12 مليون مستخدم (محفوظ ،2010).

كما تحتل الجزائر مرتبة متقدمة بين دول العالم العربي في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي خاصة موقع الفيسبوك Facebook فقد جاءت الجزائر في المرتبة الخامس عشر بحوالي 5 ملايين و 600 ألف مستخدم حسب (تقرير نظرة على الإعلام الاجتماعي في العالم العربي، 2014).

مع العلم أنه يوجد تباين في دوافع هذا الاستخدام بين الأفراد نتيجة اختلاف أهدافهم، فمن نقل التجارب الشخصية إلى التواصل وتبادل المعلومات وكسب عدد أكبر من الصداقات، أو للعمل وجني الأموال أو التسلية والترفيه، فهي تعكس شخصية وثقافة وأفكار ومعتقدات يحملها الفرد المستخدم.

فقد توصلت دراسة (Cristina maria, et al :2010) إلى أن دوافع الشباب لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي ترتكز في: الاتصال بسهولة مع الأصدقاء، واكتشاف الكثير من المعلومات عن الآخرين، والبقاء على اتصال مع الأصدقاء البعيدين، والتحدث إلى الآخرين، وتبادل الصور ومقاطع الفيديو.

وعن تأثيرات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي نجد بعض الدراسات التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين هذا الاستخدام والتوافق النفسي وبعض مظاهر الصحة النفسية لدى الفرد، حيث نجد دراسة (سوليفان وبراديس، Sullivane & Pradise,2012) التي توصلت إلى أن الإدمان على استخدام الفيسبوك يؤدي إلى العزلة الاجتماعية، في حين أشارت دراسة (لي ولي وجانغ، Lee & Lee & Jang, 2011) إلى أن استخدام الإنترنت يتنبأ بالتوافق النفسي والاجتماعي للطلاب الوافدين خاصة ممن يعملون صفحات صداقة، بينما كشفت دراسة (كالبيدو وكوستن وموريس، Kalpidou & Costin) &Morris, 2011 إلى أن البقاء لفترة طويلة في استخدام الفيسبوك يؤثر سلبا على التكيف النفسي والأكاديمي.

وعلى الرغم من الانتقادات الشديدة التي تتعرض لها شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي على الدوام خصوص موقع الفيسبوك Facebook والتي تتهمه تلك الانتقادات بالتأثير السلبي والمباشر على تماسك الأسرة والمجتمع والمساهمة في انهياره، إلا أننا نجد في الجهة الأخرى من يرى فيه وسيلة مهمة للتواصل والتنامي والالتحام بين المجتمعات وتقريب المظاهر والرؤى مع الآخر والإطلاع على ثقافات الشعوب المختلفة، وتبني الأفراد المستخدمين لهذه المواقع لأفكار تنعكس على مظاهر وأبعاد صحتهم النفسية باعتبارها المحرك الدينامي لشخصية الفرد، وهذا ما تؤكده (برايديان أوديا، Braydiane Odya, 2017) الباحثة في مجال الصحة العقلية بمعهد Black Dog إلى وجود تفسير علمي دقيق أو ارتباط مباشر

بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والميول الانتحارية والصحة النفسية عند الشباب، بالتأكيد على أن هذه المواقع قد تشكل بوابة إلى مختلف المحافل ومجموعات الدعم التي قد تكون وسيلة لتقوية الدعم العاطفي عند الأشخاص الذين يعانون من مشاكل نفسية، وتضيف الباحثة في نفس الدراسة أن استخدام هذه المواقع يمكن أن يكون مرهقا في بعض الأحيان إلا أنها تقدم الكثير من الدعم النفسي والحيوي لأي شخص يعاني من قضايا صحية ونفسية.

من هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتتفحص درجة استخدام عينة من الشباب الجزائري لمواقع التواصل الاجتماعي وانعكاس هذا الاستخدام على مظاهر وأبعاد صحتهم النفسية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قسم الباحث دراسته إلى جانب نظري وجانب تطبيقي على النحو التالي:

أولا. الجانب النظري:

1.مواقع التواصل الاجتماعي:

أ.نشأة مواقع التواصل الاجتماعي: نشأة مواقع التواصل الاجتماعي عبر مرحلتين أساسيتين حددتها (مريم نريمان،2012:47،48) كما يلي:

المرحلة الأولى: يشير Web 1.0 إلى شبكة المعلومات الموجهة التي وفرها عدد قليل من الناس لعدد كبير من المستخدمين تتكون أساسا من صفحات ويب ثابتة وتتيح مجالا صغيرا للتفاعل، ويمكن وصف هذه المرحلة بالمرحلة التأسيسية للمواقع الاجتماعية، وهي المرحلة التي ظهرت مع الجيل الأول للويب.

المرحلة الثانية: يشير الويب Web 2.0 إلى مجموعة من التطبيقات على الويب(مدونات، مواقع المشاركة، الوسائط المتعددة وغيرها) حيث يمكن أن نؤرخ لهذه المرحلة بانطلاقة موقع (ماي سبايس) وهو الموقع الأمريكي المشهور ثم موقع الفيسبوك Facebook.

وتعتبر سنوات التسعينات من القرن الماضي هي البداية الحقيقية لظهور مواقع التواصل الاجتماعي على الإنترنت فبعد ظهور موقع الفيسبوك Facebook الذي أسسه طالب في جامعة هارفارد سنة 2004 والذي مكن مستخدميه من تبادل المعلومات فيما بينهم، وإتاحة الفرصة أمام الأصدقاء للوصول إلى ملفاتهم الشخصية.

وظهر لاحقا موقع تويتر Twitter الذي يعد إحدى شبكات التواصل الاجتماعي كما تؤكده (شعوبي وغزال،2014:21) والدور الكبير الذي لعبه في الأحداث السياسية والاجتماعية في العديد من البلدان، تويتر اسمه مشتق من مصطلح (تويت)

الذي يعني (التغريد)، واتخذ من العصفورة رمزا له وهو خدمة مصغرة تسمح للمغردين إرسال رسائل نصية قصيرة لا تتعدى 140 حرفا للرسالة الواحدة ويجوز للفرد أن يسميها نصا موجزا لتفاصيل كثيرة.

بالإضافة إلى عدد من المواقع الاجتماعية الأخرى الأقل بروزا، كما نجد تطبيق انستغرام Instagram لتبادل الصور وشبكة اجتماعية أيضا، يتيح لمستخدميه التقاط صورة ومن تم مشاركتها في مجموعة متنوعة من الشبكات الاجتماعية وشبكة انستغرام نفسها.

وصولا إلى تطبيقات الهاتف المحمول والتي يأتي أكثرها انتشارا: Linkedin, Skype, Viber,Tango, Whats App حيث سهلت هذه التطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي بين الأفراد بصورة كبيرة لكونها متاحة على الموبايل وبشكل مجاني.

ب. مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي:إذا كانت وسائل الإعلام العادية تعتبر طريق ذو اتجاه واحد حيث تمكنك من قراءة صحيفة أو الاستماع إلى تقرير على شاشة التلفزيون فهي محدودة الفرص من أجل طرح أفكارك وآرائك، فإن وسائل التواصل الاجتماعي تعتبر طريق ذو اتجاهين على شبكة الإنترنت فهي تمنح مستخدميها فرصة التواصل والاتصال مع الأشخاص الذين تعرفهم أو الذين يشاركونك البعض من اهتمامك، ولا يشكل مجتمعك الافتراضي مكانا للعثور على المعلومات فقط ولكن مكان لتنظيم الأحداث والتعبير عن آرائك ومشاطرة الصور الخاصة بك، والتعرف على أشخاص جدد والترويج لعملك، والمشاركة في الحملات والكثير من الأنشطة الأخرى.

ج. خصائص مواقع التواصل الاجتماعي: حسب (غزال وشعوبي،2014:20،21) يمكن تلخيص أهم خصائص مواقع التواصل الاجتماعي كما يلي:

التعريف بالذات: وهي الخطوة الأولى للدخول إلى مواقع التواصل الاجتماعي، وتكون بإنشاء صفحة معلومات شخصية يمكن للمستخدم تطويرها من خلال التعريف بنفسه عن طريق النص والصورة والصوت والتعليقات والفيديوهات والموسيقى وغيرها من الوظائف الأخرى.

تكوين مجتمع افتراضي: تسمح مواقع التواصل الاجتماعي من خلق صداقات متبادلة الاهتمام والمحتوى، فمستخدمي هذه المواقع يخيرون في أساليب كالرسم إضافة إلى الانضمام إلى مجموعات قراءة الكتب للتواصل حول الكتب التي أحبوها والفيديوهات وغيرها من الخدمات.

التفاعلية: من خلال أن المواقع تفاعلت منذ وجودها فهي مواقع تبنى من خلال مصلحة مشتركة ذات الاهتمام الواحد كالسياسة والموسيقى، فالتفاعلية تمكن المتلقي من المشاركة على عكس الإعلام القديم.

كما أنه توجد خصائص أخرى ذكرها كل من (مكاوي والسيد، 2006: 107):

التفتيت: وتعني تعدد الرسائل التي يمكن الاختيار من بينها لتلاءم الأفراد أو الجماعات الصغيرة المتجانسة بدلا من توحيد الرسائل لتلاءم الجماهير العريضة.

الحركة والمرونة: حيث يمكن تحريك الوسائل الجديدة إلى أي مكان: (الحاسب الشخصي والهاتف المحمول وكاميرا الفيديو المحمولة).

6. قابلية التحويل: حيث أتاح الاتصال الرقمي لإمكانية تحويل الإشارات المسموعة إلى رسائل مطبوعة أو مصورة أو العكس.

د. الآثار الإيجابية والسلبية لمواقع التواصل الاجتماعي:

لقد كتب الكثير عن تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي على الأفراد والجماعات، وسنكتفي في هذا العنصر بعرض أهم ما توصل إليه تقرير نظرة على الإعلام الاجتماعي العربي لسنة 2014 الصادر عن كلية محمد بن راشد لإدارة الحكومية ونادي دبي للصحافة:

إيجابيات مواقع التواصل الاجتماعي:

-ربط الناس يبعضهم وتقصير المسافات بينهم.

-منصة فورية للحصول على الأخبار والمعلومات.

-تساعد على تعلم أمور جديدة.

-توفر ميزات ترفيهية وتتيح الحصول على وسائل تواصل قليلة التكلفة.

-توفر فرصا للعمل والتطور الوظيفي.

2. سلبيات مواقع التواصل الاجتماعي:

-تقليل التفاعل الشخصي بين الناس.

-تساعد على التفكك الأسري.

-تسبب الإدمان عليها.

-تزيد الكسل والخمول.

-خطر التعرض إلى مواد غير لائقة.

-تضعف مهارات التواصل.

-معلومات غير دقيقة ومظللة في بعض الأحيان.

-تتعارض مع الثقافة المحلية.

هذا بالإضافة إلى الإساءة للآخرين ونشر الأكاذيب، مع إدخال بعض الممارسات التي تتعارض مع الدين والثقافة الإسلامية وهدم قيم المجتمع، فهناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بالتأثيرات المتبادلة لمواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن نذكر بعضها انطلاقا من بعض العناصر المشتركة مع الدراسة الحالية، حيث نجد دراسة (Bernard&Jennete 2009) والتي كان هدفها التعرف على مدى إدراك مستخدمي الفيسبوك لمخاطر استخدامه، وأظهرت النتائج أن نسبة 38% يتصفح الحساب يوميا وأن نسبة 23% يستخدمه خمس مرات يوميا، وأن ما يقارب 15% يقضون ما يصل إلى 15 دقيقة في المرة الواحدة، وأن 17% تعاني من الآثار السلبية للفيسبوك مثل المطاردة والتحرش ونشر الشائعات وسرقة البيانات.

كما نجد دراسة (توفيق بدوي، دس) حول أثر مواقع التواصل الحديثة في نشر الدعوى الإسلامية، وقد خلصت إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أن استخدام المنشور الديني حاز على أعلى نسبة من اختيار المستخدمين البالغ عددهم 250 فرد، أما الصفحات الإسلامية فكانت بنسبة 38% من المستخدمين تجذبهم المواعظ القصيرة.

بينما هدفت دراسة (نرمين خضر، 2009) إلى التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع التواصل الاجتماعي بالتطبيق على مستخدمي الفيسبوك، وباستخدام أداة الاستبانة وتطبيقها على عينة مكونة من 136 مفردة من مستخدمي موقع فيسبوك، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة خاصة حول تأثير مواقع التواصل الاجتماعي هي:

لا أشعر بالوحدة والتعبير عما بداخلي بحرية، الشعور بالقلق والاكتئاب وتمثلت الآثار الاجتماعية في التخلص من ضغوط الحياة والانفتاح على أخبار الآخرين والشعور بالملل.

بينما هدفت دراسة (بن فتح محمد، دس) التي جاءت بعنوان مواقع التواصل الاجتماعي وآثارها الأخلاقية والقيمية، فتوصل الباحث إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي لها آثار سلبية تقع على أخلاق الشباب منها الإدمان والعزلة الاجتماعية، فهذه المواقع تجذب الشباب بشكل خطير جدا وينتهي بها الأمر إلى الإدمان الذي يؤدي إلى العزلة عن المجتمع مما يؤدي إلى هدر في الطاقات ويبدو الوقت بلا قيمة ولا معنى، بالإضافة إلى هذه النتيجة نجد ظهور لغة جديدة بين الشباب تتميز بأنها مصطلحات خاصة لا يعرفها إلا من يعاشرهم باستمرار فهي مصطلحات تهدد مصير اللغة العربية.

2. الصحة النفسية:

أ.مفهوم الصحة النفسية: وصفت الصحة النفسية من قبل منظمة الصحة العالمية على أنها حالة من العافية التي يحقق فيها الفرد قدراته الخاصة، ويمكن أن يتغلب من خلالها على الاجهادات العادية في الحياة، ويمكن أن يعمل بإنتاجية مثمرة، ويستطيع المساهمة في مجتمعه، فهذا الإحساس الايجابي الصحي النفسي هو القاعدة أو الأساس للعافية والوظيفة الفعالة من أجل الفرد والمجتمع، يتوافق هذا المفهوم الجوهري للصحة النفسية مع مجال متفاوت من التغيرات في مختلف الثقافات (O.M.S ,2005 :13)

في حين يعرفها (عبد العزيز القوصي،6:1975) هي التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات العادية التي تطرأ على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية.

أما (إجلال سري،28:2000) فتعرفها بأنها حالة يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، ويشعر بالسعادة والكفاية والراحة النفسية، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته واستثمار طاقاته، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة وإدارة الأزمات النفسية، وتكون شخصيته قوية متكاملة، ويكون سلوكا عاديا.

في حين يعرفها Barron,1968 في (فقيه العيد،277:2007) فيقول: إن الذين يتمتعون بالصحة النفسية السليمة هم من يعملون ما يرونه صوابا، والصواب في نظرهم هو أن لا ينبغي على الفرد أن يكذب، أو يغش، أو يسرق، أو يغتاب، أو يقتل، وبصفة عامة الصواب هو أن لا نفعل سير الحياة ونموها، وهذا إشارة إلى دور الفرد في الالتزام بالنهج الديني والخلقي حتى يصل إلى درجة يدرك فيها معنى الحياة.

وإذا ما أردنا أن نتجه إلى تعريف إجرائي للصحة النفسية نجد تعريف (أحمد عبد الخالق،1991 ص:28،34) فيعرفها على أنها حالة دائمة نسبيا فهي ليست استاتيكية ثابتة إما تتحقق أو لا تتحقق، وإنما هي حالة ديناميكية متحركة ونسبية تتغير من فرد إلى آخر، كما تختلف معاييرها تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الفرد، وتتغير تبعا لتغير الزمان وتغير المجتمعات.

ب.مظاهر الصحة النفسية:

تعددت مظاهر الصحة النفسية تبعا لتعدد التعاريف التي تبناها كل مفكر وباحث، لكن هذا لايمنع من الوقوف على هذه المظاهر كما حددها كل من (حامد

زهران،1997، ريتشارد سوين،1979، مصطفى الشرقاوي،1983، فيصل الزراد،1984) في (إجلال سري،2000:28،29) وهي كالآتي:

السوية: وهي التمتع بالسلوك العادي المعياري، أي المقبول والمألوف والغالب على غالبية حياة الناس في المجتمع.

التوافق: ويتضمن التوافق الشخصي، والرضا عن النفس والاتزان الانفعالي، والتوافق الاجتماعي، الزواجي، الأسري، المدرسي والمهني.

السعادة: وتتضمن الشعور بالسعادة مع النفس ومع الآخرين والتكامل الاجتماعي والصدقات الاجتماعية.

التكامل: ويقصد به التكامل النفسي الذي يكفله تكامل الشخصية وظيفيا وديناميكيا، وتكامل الدوافع النفسية.

تحقيق الذات: ويتضمن فهم الذات، ومعرفة القدرات، تقدير الذات وتقبلها، ووضع أهداف ومستويات تطلع وفلسفة حياة يمكن تحقيقها في ثقة.

مواجهة مطالب الحياة: ويتضمن ذلك مواجهة الواقع ومواجهة مواقف الحياة اليومية والمشكلات وحلها وتحمل المسؤولية الاجتماعية في مجال الأسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية.

الفاعلية: وتتضمن السلوك الموجه نحو حل المشكلات وتخفيف الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات وتلك الضغوط.

الكفاءة: وتتضمن استخدام الطاقة في وقتها من غير تبديد لجهود الفرد، وهذا من الواقعية بدرجة تمكنه من تخطي العقبات، وبلوغ الأهداف.

الملائمة: وتعني ملائمة الأفكار والمشاعر والتصرفات في المواقف المختلفة.

المرونـــة: وتتضمن القدرة على التوافق والتعديل لمواجهة الصراع والإحباط وذلك لحل المشكلات بدلا من تجميدها على النظم القديمة والرغبة في التعلم وفي التغيير والتجريب.

ووضح كل من (ماسلو Masslo) في(احمد عبد الخالق،1991) عشر صفات ضرورية للصحة النفسية السليمة هي: الشعور بالأمان، والانفعالية المناسبة والاتصال الفعال بالواقع، والرغبات الجسمية المناسبة مع القدرة على إشباعها، والمعرفة الكافية بالذات، وتكامل الشخصية وثباتها مع وضع أهداف مناسبة للحياة والمقدرة على التعلم من الخبرات، والمقدرة على إشباع متطلبات المجموعة، والتحرر من المجموعة أو الثقافة.

ج.علاقة الصحة النفسية بالعوامل الثقافية: من بين العوامل التي تؤكد نسبية الصحة النفسية هو العامل الثقافي، فإذا كانت بعض الثقافات تعتبر مجموعة من السلوكيات على أنها سوية فإنها تعد شاذة في ثقافات أخرى، خاصة إذا كان هناك اختلاف كبير بين الثقافتين، يؤكد هذا (فقيه العيد،22:2011) أننا في بعض الأحيان نجد في الثقافة الواحدة نسبية الصحة النفسية عبر محوري الزمان والمكان ويرجع ذلك إلى عملية التغير الاجتماعي والاقتصادي التي يمر بها كل مجتمع.

فهناك الكثير من السلوكات التي كانت تبدو سوية داخل المجتمع الغربي في القرون الوسطى أصبحت تبدو غير سوية في المجتمع الغربي الحديث، فالصحة النفسية هي مفهوم شامل ومستمر ولكن يبقى نسبي في مراحل العمر والأزمنة والثقافات المختلفة.

كما يجعلنا نأخذ بعين الاعتبار مجمل سلوك الفرد ككل خلال فترة زمنية معينة ومواقف مختلفة، بحيث هذه التعريفات المختلفة للصحة النفسية تسمح لنا بتحديد مجالاتها وأهدافها ووسائلها وبالخصوص العوامل والقوى المؤثرة فيها.

لذلك ومما تقدم عرضه نجد تباين بين الباحثين في تقديم تعريف موحد للصحة النفسية بالإضافة إلى تعدد مظاهرها من باحث لآخر، مما يدل على أن سواء ولا سواء الفرد يحملان مجالا واسعا من المظاهر يصعب تحديده بدقة والاتفاق على عدد محدد من من هذه الابعاد والمظاهر بين أفراد الثقافة الواحدة فما بالك بين أفراد الثقافات المختلفة.

3. الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

هنا العديد من الدراسات أجريت في هذا المجال سواءا كانت عربية أو أجنبية، ومن الدراسات العربية نجد دراسة (عوض، 2012) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر مواقع التواصل الاجتماعي (نموذج الفيسبوك) على درجة تقدير الذات عند عينة من الشباب الفلسطيني بمحافظة طولكرم، حيث بلغت عينة الدراسة 100 شاب مستخدم ومستخدمة لموقع فيسبوك، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة على ارتفاع درجة تقدير الذات لمستخدمي الفيسبوك، مع وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس ولصالح الإناث، وللعمر بين الفئة (20-15) و (35-30) وكانت لصالح الفئة الأصغر وهي (20-15) سنة.

بينما هدفت دراسة (الشناوي وعباس، 2014) للتعرف على مستويات استخدام الفيسبوك كأحد مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها مع التوافق النفسي لدى الطلبة المراهقين، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي تم تطبيق مقياس التوافق النفسي

الاجتماعي على عينة الدراسة، حيث تكون المقياس من أربع مجالات هي التوافق الشخصي والاجتماعي والأسري والأكاديمي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الفترة التي يقضيها الطلبة المراهقون هي الفترة أقل من ساعتين يوميا حيث حصلت على أعلى تكرار، مع ارتفاع في درجة التوافق النفسي لمستخدمي الفيسبوك ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الفترة التي يقضيها الطلبة المراهقون في استخدام الفيسبوك والتوافق النفسي، مع عدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس على فترة استخدام الفيسبوك، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس لصالح الذكور في مجال التوافق الشخصي، ولصالح الإناث في باقي المجالات والدرجة الكلية على مقياس التوافق النفسي.

وفي نفس السياق أجرى (العتيبي، 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الفيسبوك على طلبة الجامعات السعودية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن نسبة استخدام هذا الموقع بلغت 77%، حيث كان للأهل والأصدقاء دور كبير في التعرف عليه وكعامل رئيسي لاستخدامه، وقد حقق هذا الموقع ما لم تحققه وسائل الإعلام الأخرى، خاصة تأثيراته المختلفة على شخصية الفرد.

كما نجد دراسة (الشهري وبدري، 2012) والتي هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تدفع إلى الاشتراك في موقعي الفيسبوك وتويتر والتعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية عبر هذه المواقع، والآثار التي تنجم عن هذا الاستخدام، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثتين منهج المسح الاجتماعي وذلك بتطبيق أداة الاستبيان على عينة مكونة من (150) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن أقوى الأسباب التي تدفع الطالبات لاستخدام هذه المواقع هي سهولة التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن الفكرية التي لا يستطعن التعبير عنها صراحة في المجتمع، بالإضافة إلى أن هذين الموقعين ساعد الطالبات في تعزيز صداقاتهن القديمة والبحث عن صداقات جديدة، والتواصل مع أقاربهن البعيدين مكانيا، ومن الآثار الإيجابية التي تكرها هذين الموقعين هو الانفتاح الفكري والتبادل الثقافي، في حين كان قلة التفاعل الأسري أحد أهم الآثار السلبية وتشير النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغيري العمر والمستوى الدراسي وبين أسباب الاستخدام وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متغير عدد الساعات وبين أسباب الاستخدام ومعظم أبعاد طبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات في حين أثبتت

النتائج وجود علاقة ارتباط طردية بين متغير طريقة الاستخدام وبين أسبابه وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات.

ومن الدراسات الأجنبية نجد دراسة ميشيل فانسون (Meschel, 2010) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، حيث تكونت عينة الدراسة من 1600 شاب من مستخدمي هذه الشبكات في بريطانيا، وجاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة على أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذين يستخدمون هذه المواقع خاصة موقع (فيسبوك وتويتر) يقضون وقتا أطول على شبكة الإنترنت من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أصدقائهم أو مع أفراد أسرهم، بالإضافة إلى أنهم يتحدثون بصورة أقل عبر الهاتف ولا يشاهدون التلفاز كثيرا، ولا يقبلون كثيرا على ألعاب الكمبيوتر، وأن نحو 53% من الذين شاركوا في هذه الدراسة تغيرت أنماط حياتهم بسب استخدامهم المتواصل لشبكات التواصل الاجتماعي.

وقام (كالبيدو وكوستين وموريس،Kalpidou, Costin & Morris, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيسبوك على تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي عند عينة من الطلبة الجامعيين بلغت 35 طالبا من الصفوف الأولى و35 طالبا من الصفوف المتقدمة بشمال الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحثون استبانه متكونة من (76) فقرة موزعة على أربع مجالات: التكيف النفسي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف الشخصي، والتكيف الأكاديمي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن طلاب السنة الأولى يمضون وقتا طويلا يتجاوز الخمس ساعات يوميا في تصفح موقع الفيسبوك أكثر من طلاب السنوات المتقدمة، فضلا على ذلك توصلت الدراسة إلى أن مستخدمي الفيسبوك لوقت طويل ارتبطوا سلبا مع التكيف النفسي والأكاديمي وهم طلاب السنة الأولى، بينما ارتبط الاستخدام الأقل للفيسبوك إيجابيا مع التكيف النفسي والاجتماعي بالنسبة لطلبة السنوات المتقدمة.

كما نجد دراسة (بارك،Park,2009) والتي هدفت إلى تقصي العلاقة بين استخدام الإنترنت وظهور الأعراض الاكتئابية لدى عينة من المراهقين بكوريا الجنوبية بلغت (3449) من طلاب المدارس المتوسطة في كوريا، وباستخدام مقياس الاكتئاب النفسي أظهرت النتائج أن زيادة استخدام الانترنت ارتبط إيجابيا بزيادة مخاطر الإصابة بأعراض الاكتئاب، ونسبة الإصابة كانت كبيرة عند الإناث أكثر من الذكور، أما بالنسبة لاستخدام الانترنت كانت نسبة الاستخدام أكثر عند الفتيات مقارنة بالذكور.

4. تعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال عرضنا لمختلف الدراسات السابقة سواءا العربية أو الأجنبية أنها تناولت التأثيرات المختلفة لمواقع التواصل الإجتماعي خاصة موقع فيسبوك الذي اختصت به جميع الدراسات باستثناء دراسة (Meschel, 2010) التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي مجتمعة ودراسة بارك،(Park,2009) التي اختصت بتأثيرات الإنترنت على نواحي متعددة لشخصية الفرد خاصة عند الشباب والمراهقين باعتبارهم الفئة الأكثر استخداما لهذه المواقع.

كما تجدر الإشارة إلى أن جميع هذه الدراسات اتجهت لدراسة تأثير استخدام هذه المواقع على الفرد من نواحي متعددة مثل (تقدير الذات ، التوافق النفسي، العلاقات الاجتماعية ..) ولم تتجه لدراسة الأسباب التي تدفع الأفراد لهذا الاستخدام، باستثناء دراسة (الشهري وبدري، 2012) التي هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تدفع إلى الاشتراك في موقعي الفيسبوك وتويتر والتعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية عبر هذه المواقع، كما أن نتائج هذه الدراسات جاءت متضاربة فهناك من توصلت إلى وجود تأثير سلبي على التكيف النفسي والأكاديمي للفرد مثل دراسة كالبيدو وكوستين وموريس،(Kalpidou, Costin & Morris, 2011 ودراسة (بارك،Park,2009)، وهناك من توصلت إلى وجود تأثير إيجابي مثل دراسة (الشناوي وعباس، 2014)والتي توصل إلى ارتفاع مستويات التوفق النفسي عند مستخدمي الفيسبوك، وقد تراوحت عينات هذه الدراسات بين (70 و 3449) فرد، واستخدمت فيها مختلف الأدوات لجمع البيانات الخاصة بمتغيرات كل دراسة، وأن هذه الدراسات تناولت متغيرات لها علاقة كبيرة بمتغيرات الدراسة الحالية مثل دراسة (الشناوي وعباس، 2014) ودراسة (كالبيدو وكوستين وموريس،(Kalpidou, Costin & Morris, 2011 التي تناولت تأثيرات استخدام الفيسبوك على التوافق النفسي والاجتماعي وتقدير الذات، وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد دراسة عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة المتغيرات الحالية والمتمثلة في التأثيرات التي يمكن أن يتركها استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على أبعاد ومظاهر الصحة النفسية مجتمعة، حيث يمكن أن يكون ما أغفلته هذه الدراسات حول موضوع الصحة النفسية للشباب باعتبارهم الفئة الأكثر استخداما لمواقع التواصل الاجتماعي نقطة انطلاق للدراسة الحالية، وذلك بالإجابة على الإشكالية التالية:

5. الإشكالية العامة للدراسة:

-إلى أي مدى يمكن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي أن يؤثر على أبعاد ومظاهر الصحة النفسية عند الشباب الجزائري؟

ومن الإشكالية العامة للدراسة يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

6. تساؤلات الدراسة الفرعية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومظاهر وأبعاد الصحة النفسية عند الشباب الجزائري؟

- هل يمكن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي أن يصبح وسيلة علاجية مساعدة على التخلص من بعض أعراض القلق والاكتئاب عند بعض الشباب المرتاد للعيادات الإكلينيكية؟

7. الفرضية العامة للدراسة:

- يمكن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي أن يؤثر سلبا على أبعاد ومظاهر الصحة النفسية عند الشباب الجزائري.

8. الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومظاهر وأبعاد الصحة النفسية عند الشباب الجزائري.

- يمكن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي أن يصبح وسيلة علاجية مساعدة على التخلص من بعض أعراض القلق والاكتئاب عند بعض الشباب المرتاد للعيادات الإكلينيكية.

9. أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الصحة النفسية عند الشباب الجزائري، كما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- دراسة العلاقة بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومظاهر وأبعاد الصحة النفسية عند الشباب الجزائري.

- دراسة تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على خفض بعض أعراض القلق والاكتئاب عند بعض الحالات التي ترتاد على العيادات الإكلينيكية.

10.أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على ظاهرة من الظواهر التي أصبحت تحتل مكانة كبيرة بين أوساط الشباب والمراهقين وهي

الاستخدامات المختلفة لمواقع التواصل الاجتماعي من خلال الكشف عن تأثيراتها المختلفة على جوانب مهمة في شخصية الشباب خاصة مظاهر وأبعاد صحتهم النفسية باعتبارها أساس التكيف الشخصي والاجتماعي، بالإضافة إلى تبصير الأسر والعاملين في قطاعات الشباب والتربية بالسلبيات التي يمكن أن يتركها هذا الاستخدام، لتجنب كل ما يعيق الشباب على أن يكونوا أفراد صالحين في المجتمع، متمتعين بأقصى قدر من الصحة النفسية، وفي نفس الوقت استغلال هذه المواقع لتلبية مختلف الحاجات النفسية الأساسية باعتبارهم العنصر النابض في المجتمع.

ثانيا. الجانب التطبيقي:

1. الإجراءات المنهجية للدراسة:

أ. **منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي بالإضافة إلى خطوة دراسة الحالة كإحدى خطوات المنهج العيادي الإكلينيكي، وهذا لمناسبته دراسة هذا النوع من المتغيرات، لأنه يعتد على الوصف والتحليل والتفسير التي يمكن عن طريقها الوصول إلى معرفة التأثيرات المختلفة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الصحة النفسية للشباب، باستخدام الأدوات التالية:

ب. أدوات الدراسة:

1. مقياس الصحة النفسية للشباب:

قام بإعداد هذا المقياس (عبد المطلب أمين القريطي، عبد العزيز السيد الشخص،1992)، وضم في صورته النهائية 105 بند مقسمة على 7 أبعاد للصحة النفسية (الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس،المقدرة علة التفاعل الاجتماعي، النضج الانفعالي والقدرة على ضبط النفس، المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات في أعمال مشبعة، التحرر من الأعراض العصابية، البعد الإنساني والقيمي، تقبل الذات وأوجه القصور العضوية) حيث يسمح للمبحوث إختيار إجابة من إجابتين (نعم أو لا) وتعطى درجة (0 أو 1)،(1 أو 0) على حسب اتجاه العبارة.

وهكذا تتراوح درجات كل بعد من أبعاد المقياس السبعة بين صفر و15 درجة، بينما تتراوح الدرجة، بينما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر و105 درجة، وجميع الأحوال فان الدرجة المرتفعة تعبر عن تمتع الفرد بمستوى مرتفع من حيث الصحة النفسية والعكس صحيح.

تقنين المقياس:

تقنين المقياس على البيئة السعودية: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 400 طالب وطالبة (250ذكر و150 أنثى) بجامعة الملك سعود من القسمين العلمي

والأدبي ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(27-18سنة) بمتوسط قدره 12.5 سنة وانحراف معياري قدره 2.45.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إخضاع درجات أفراد عينة التقنين للتحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب التحليل العالمي وذلك لاستخراج معاملات ارتباط البنود الممثلة للأبعاد المختلفة بالدرجة الكلية لهذه الأبعاد ومن تم استخراج معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتوصلا الباحثان إلى أن معاملات ارتباط بنود الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية لكل بعد منها دالة عند مستوى 01.0، كما توصلا إلى أن معاملات الارتباط البينية بين درجات الأبعاد السبعة المكونة للمقياس دالة عند مستوى 0.01، وكذلك معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01، مما يؤكد أنها تشترك جميعها في قياس الصحة النفسية في ضوء الإطار النظري الذي يستند إليه المقياس وهذا دليل على صدقه.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء حيث طبق على عينة قوامها

(100) طالب وطالبة مرتين بينهما فارق زمني ثلاث أسابيع، ومن تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في المرتين بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك درجته الكلية.

جدول رقم (01) يوضح معاملات ثبات المقياس على مستوى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بالنسبة للعينة السعودية.

البعد	معامل الارتباط
الأول	0.74
الثاني	0.72
الثالث	0.57
الرابع	0.70
الخامس	0.65
السادس	0.64
السابع	0.79
الدرجة الكلية	0.81

جميع هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى **0.01**.

وهكذا يتضح من الجدول السابق أن الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس الصحة النفسية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تقنين المقياس على البيئة المصرية: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 450 طالب وطالبة (250 طالب و200 طالبة) من كليات التربية والخدمة الاجتماعية والتجارة وإدارة الأعمال بجامعة حلوان، والتربية والحقوق من جامعة عين شمس، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العينة بين 17-25 سنة بمتوسط قدره 20.25 عاما، وانحراف معياري قدره 1.95.

صدق المقياس: حيث انه سبق إخضاع بنود المقياس للتحليل العاملي ومن تم استخراج معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاده والدرجة الكلية لهذا البعد على مستوى عينة التقنين السعودية، فقد اكتفى الباحثان في معرض التحقق من صدق المقياس على العينة المصرية باستخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعادها من ناحية، وبين كل بعد منها والدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء حيث طبق مرتين على عينة قوامها 150 طالب وطالبة من كليتي التربية بجامعتي عين شمس وحلوان من القسمين العلمي والأدبي ودللك بفارق زمني تراوح بين 15 و21 يوما ومن تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلوا عليها في المرتين بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك درجته الكلية ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول رقم (02) يوضح معاملات ثبات المقياس على مستوى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بالنسبة للعينة المصرية.

البعد	معامل الارتباط
الأول	0.759
الثاني	0.813
الثالث	0.841
الرابع	0.742
الخامس	0.723
السادس	0.872
السابع	0.747
الدرجة الكلية	0.895

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات المقياس دالة عند 0.01 مما يشير إلى تمتعه بدرجة عالية من الثبات.

تقنين المقياس على البيئة الجزائرية: تم تقنين مقياس الصحة النفسية للشباب في البيئة الجزائرية من طرف **(علال حورية، 2017)** حيث تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية (عينة التقنين) قوامها (250) طالب وطالبة من قسم علم

النفس لجامعة المسيلة، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وذلك من أجل استخراج الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات) للمقياس بعدة طرق منها (صدق الاتساق الداخلي- التمييزي- التحليل العاملي) وتم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ) وكما تم استخراج معايير الأداء.

صدق المقياس: كشفت النتائج على أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، جاءت مقبولة ودالة إحصائيا، كما بينت أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال، بالإضافة إلى دلالات صدق عالية في التحليل العاملي دلت عليها العبارات المشبعة.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين (التجزئة النصفية ومعادلة ألفاكرونباخ) حيث تبين أن جميع قيم معاملات الارتباط للمقياس ككل تدل على معاملات ثبات عالية ودالة إحصائيا،وتوصلا إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس ودرجته الكلية دالة إحصائيا عند 0.01، وتؤكد هذه النتائج أن تلك الأبعاد تشترك معا في قياس الصحة النفسية في ضوء الإطار النظري الذي يستند إليه المقياس وهو دليل على صدقه.

2. مقياس تايلور للقلق: اقتباس وإعداد الدكتور مصطفى فهمي في (الزقزوق، 2013):

وصفُ المقياس :يتكون مقياس تايلور من (50) عبارة، ولديه درجة عالية لقياس مستوى القلق بشكل موضوعي، عن طريق الأعراض الظاهرة والصريحة التي يعاني منها شخص ما، ويناسب هذا المقياس جميع الأعمار، وقد اقتبس هذا المقياس من مقياس القلق الصريح الذي وضعته العالمة النفسية A.J . Taylor ،وقد استخدم الباحثون المقياس في الكثير من الدراسات ومنها دراسات على البيئة المصرية التي قنن فيها المقياس وقد أظهر المقياس مستويات قياسية مناسبة ومميزة، كما استطاع المقياس التفريق وبشكل جلي بين الأحداث الجانحين والعاديين، ولقد تبين أنه يمكن تطبيق المقياس بشكل فردي وجماعي، وتم وضع آلية للتعامل مع تصحيح هذا المقياس، وهي كالآتي - :لكل استجابة (بنعم) درجة واحدة - .يتم جمع استجابات الشخص المفحوص على استجابته (بنعم) وبالرجوع للجدول الموالي يتم تفسير النتائج.

جدول رقم (03) يبين مفتاح تصحيح مقياس تايلور

الفئة	الدرجة من إلى	مستوى القلق
أ	0 إلى 16	خال من القلق

ب	17 إلى 20	قلق بسيط
ج	20 إلى 26	قلق نوعا ما
د	27 إلى 29	قلق شديد
ه	30 إلى 50	قلق شديد جدا

3. مقياس بيك للاكتئاب (الصورة الكويتية):حظيت قائمة بيك للاكتئاب باهتمام كبير فى الوطن العربي بحيث قننت فى مصر والسعودية، وقد اكتفى الباحث بالتقنين الذي أجراه **(الأنصاري، 1998)** في المجتمع الكويتي حيث وضع معايير للاكتئاب تناسب فئات عمرية مختلفة من أفراد المجتمع الكويتي، فمر تقنين هذه القائمة بمراحل عديدة ، واشتملت القائمة فى صورتها النهائية على 21 بندا ، يجاب عن كل عبارة على أساس أربعة بدائل، وتتسم القائمة الحالية بثبات مرتفع بطريقتى معامل ألفا والتجزئة النصفية، كما تتصف بصدق عاملى مرتفع، وتضم ثلاثة عوامل تســـتوعب أعراض الاكتئـــاب، واستخرجت لها مؤشراتها السيكوميترية (متوسطات حسابية وانحرافات معيارية ومئينيات) على تسع عينات كويتية (طلبة ثانوى ، طالبات ثانوى، طلبة جامعة ، طالبات جامعة ، موظفون ، موظفات ، مسنون ، مسنات ، ربات بيوت) بإجمالي 3775 فردا بواقع 1472 من الذكور و 2303 من الإناث ، مع فروق جوهرية بين الجنسين وبين الأعمار فى بعض عينات الدراسة.

ج.حدود ومجال الدراسة:

الحدود البشرية: الشباب الجزائري كان ذكرا أو أنثى ويبلغ من العمر بين 18 و35 سنة، وممن يستخدم مواقع التواصل الإجتماعي.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في ولاية تلمسان بالغرب الجزائري.

الحدود الزمنية: في الفترة الممتدة بين شهر جانفي 2017 وشهر أكتوبر 2017 أي حوالي 8 أشهر.

د.أساليب المعالجة الإحصائية: التكرارات، النسب المئوية، قانون معامل الارتباط للتوافق C .

ه. المصطلحات الإجرائية للدراسة:

مواقع التواصل الاجتماعي: هي عبارة عن منظومة من الشبكات الإلكترونيّة، تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها أو جمعه مع

أصدقاء الجامعة أو الثانوية (راضي،23:2003) ويظهر مدى هذا الاستخدام من خلال الاستجابة على عبارات المقياس الذي صمم لهذا الغرض من طرف الباحث.

الصحة النفسية: يعرفها Klein في (الكبيسي وآخرون،206:2003) بأنها قدرة الفرد على مواجهة المشكلات وحلها بطريقة صحيحة وتقبلها إذا ما صعب التخلص منها، ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها مجموع الدرجات التي تحصل عليها الشاب الجزائري الذي يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي تبعا لمقياس الصحة النفسية للشباب لكل من (القريطي، الشخص،1999) في درجته الكلية ودرجة أبعاده المختلفة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى تمتع الشاب بمستوى جيد من الصحة النفسية والعكس صحيح.

الشباب الجزائري: هم الأفراد الذين يبلغون من العمر بين 18 و35 سنة ويقيمون بولاية تلمسان غرب الجزائر، ويستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي.

و. عرض وتفسير نتائج الدراسة الأساسية:

عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى والتي نصت على مايلي:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومظاهر الصحة النفسية".

من أجل الإجابة على هذه الفرضية استخدم الباحث مقياس C للتوافق، وذلك بهدف دراسة العلاقة الارتباطية بين مستويات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من حيث عدد الساعات ومستويات مظاهر وأبعاد الصحة النفسية في درجاتها الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تم تبويبها وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (04) يبين نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام مقياس C للتوافق.

أبعاد ومظاهر الصحة النفسية	كا2 التجريبية	كا2 الجدولية عند 0.05	درجة الحرية	القرار الإحصائي
الشعور بالكفاء والثقة بالنفس	0.32	12.59	6	غير دالة
المقدرة علة التفاعل الاجتماعي	0.48	12.59	6	غير دالة
النضج الانفعالي والقدرة على ضبط النفس	0.12	12.59	6	غير دالة
المقدرة على توظيف الطاقات والامكانات في اعمال مشبعة	0.04	12.59	6	غير دالة
التحرر من الاعراض العصابية	1.13	12.59	6	غير دالة
البعد الإنساني والقيمي	1.47	12.59	6	غير دالة

تقبل الذات وأوجه القصور العضوية	0.78	12.59	6	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	3.78	12.59	6	غير دالة

من خلال قراءة الجدول رقم (07) نلاحظ أن كا2 التجريبية الخاصة بالبعد الأول للصحة النفسية والمتمثلة في الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس قدرت بـ 0.32، والبعد الخاص بالمقدرة على التفاعل الاجتماعي قدرت بـ 0.48، والبعد الخاص بالنضج الانفعالي والقدرة على ضبط النفس قدرت بـــ 0.12، والبعد الخاص بالمقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات في أعمال مشبعة قدرت بـــ 0.04، والبعد الخاص بالتحرر من الأعراض العصابية قدرت بـــ 1.13، والبعد الإنساني والقيمي قدرت بـــ 1.47، والبعد الخاص بتقبل الذات وأوجه القصور العضوية قدرت بـــ 0.78، وكا2 التجريبية الخاصة بالدرجة الكلية للمقياس قدرت بـــ 3.78، وعند مقارنة كا2 التجريبية الخاصة بجميع هذه الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية مع كا2 الجدولية التي قدرت بـــ 12.59 عند درجة حرية 06 ومستوى دلالة معنوية 0.05 نجدها أنها غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي عند عينة الدراسة في مستويات عدد ساعات الاستخدام لا يؤثر على أي بعد من أبعاد ومظاهر الصحة النفسية كما حددها (القريطي والشخص، 1992) ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الاستخدامات المتعددة لمواقع التواصل الاجتماعي من طرف عينة الدراسة لا يؤثر على الكثير من مظاهر الصحة النفسية لديهم، بل بالعكس قد يمكن سببا في رفع وزيادة في مستوى تلك المظاهر، لأن الصحة النفسية ارتفاعها أو انخفاضها يتوقف على عوامل أخرى يمكن أن تكون من بين هذه العوامل الاستخدامات المتعددة لمواقع التواصل الاجتماعي، سواء ما تعلق بمدة الاستخدام أو فترة الاستخدام أو نوع الاستخدام، وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج بعض الدراسات التي تبنت التأثير الايجابي لمواقع التواصل الاجتماعي على الفرد حيث نجد دراسة (الشناوي وعباس، 2014) التي توصلت إلى ارتفاع في التوافق النفسي عند عينة الدراسة نتيجة استخدامهم لموقع الفيسبوك، بالإضافة إلى دراسة (عوض،2012) التي توصلت إلى ارتفاع تقدير الذات نتيجة استخدام موقع فيسبوك عند أفراد عينة الدراسة، ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي تبنت الاتجاه السلبي لمواقع التواصل الاجتماعي على الفرد مثل دراسة (سوليفان وبراديس،Sullivane & Pradise,2012) والتي توصلت إلى أن الإدمان على استخدام الفيسبوك يؤدي إلى العزلة الاجتماعية، ودراسة (لي ولي وجانغ، Lee &)

Lee & Jang, 2011 التي إلى أن استخدام الإنترنت يتنبأ بالتوافق النفسي والاجتماعي للطلاب الوافدين خاصة ممن يعملون صفحات صداقة، بالإضافة إلى دراسة (كالبيدو وكوستن وموريس، Costin & Morris, (Kalpidou & 2011إلى أن البقاء لفترة طويلة في استخدام الفيسبوك يؤثر سلبا على التكيف النفسي والأكاديمي.

عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية والتي نصت على مايلي:" يمكن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي أن يصبح وسيلة علاجية مساعدة على التخلص من بعض أعراض القلق والاكتئاب عند بعض الشباب المرتاد للعيادات الإكلينيكية ".

من أجل إثبات صحة هذه الفرضية قام الباحث بزيارة الأخصائية في العلاجات النفسية الدكتورة (حاجة عياد،Hadja aiad) في عيادتها الخاصة بمدينة الرمشي ولاية تلمسان غرب الجزائر، أين تم التعرف على 4 حالات ترتاد هذه العيادة بهدف التخلص من أعراض القلق والاكتئاب، وفيما يلي عرض مختصر لهذه الحالات، بناءا على التشخيص الذي قامت به الدكتورة باستخدام مقياس بيك للاكتئاب ومقياس تايلور للقلق بالإضافة إلى المقابلة الإكلينيكية، وكيف أكدت الدكتورة للحالات أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة مساعدة للأساليب العلاجية الأخرى المستخدمة في خفض أعراض هذين الاضطرابيين.

أ. الحالة رقم: 01

(أ- ر) أنثى من مواليد 1983، حاصلة على شهادة التعليم العالي، أتت إلى العيادة يوم 2017/03/19، وبعد عدد من الجلسات تم تشخيص الحالة على أنها تعاني من اضطرابات عميقة في الشخصية أثرت على وظائف عديدة في حياتها اليومية، مما تطلب التدخل بالعلاج الدوائي مع التدعيم بالعلاج النفسي من طرف الأخصائية النفسية، وبعد إجراء 23 حصة علاجية وإرشادية تم مساعدة الحالة على استرجاع وظائفها الأسرية والمهنية، خاصة التدريس في الجامعة والقيام بوظائف المنزل والاعتناء بأبنائها، لكن في مقابل التقدم الكبير الذي أحرزته الحالة بقي مشكل الاكتئاب الذي لم تستطع التخلص منه، وبمساعدة الأخصائية في العلاجات النفسية الحالة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تمكنت الحالة من إعادة بناء واسترجاع علاقاتها المفقودة خاصة مع زميلاتها في العمل، مما شكل لها دافع قوي في التخلص من أعراض الاكتئاب، حيث استخدمت الأخصائية الملاحظة غير المباشرة وذلك بتتبع الحالة عن بعد بمراقبة دخولها وخروجها من موقع الفيسبوك،

وكيف كانت تتواصل معها بإرسال رسائل مكتوبة وتبادل بعض المنشورات والتعليق عليها.

ب- الحالة رقم: 02

(أ- ب) أنثى من مواليد 1986 كانت تعمل معلمة للغة الفرنسية بإحدى القرى النائية لمدة طويلة، إلى أن أتى قرار تحويلها لمدرسة جديدة بالمدينة، وأثناء تأدية مهمة التدريس تبين أن الحالة لديها مستوى ضعيف في هذه المادة، مما أدخلها في مشاكل مع إدارة المدرسة وأولياء التلاميذ، فتم توجيهها لتدرس الأطفال في قسم التحضيري، مما جعلها تعيش مرحلة اكتئاب لأنها فقدت السيطرة والتحكم في الأطفال، وهنا تقدمت لطلب المساعدة من الأخصائية في العلاج النفسي، وبعد 6 حصص من العلاج والإرشاد اقترحت الأخصائية على الحالة أن تستعين بموقع اليوتيوب في مشاهدة أساليب وطرق التدريس الحديثة للأطفال، وهذا ما كان فعلا حيث تمكنت الحالة من تعلم طرق وأساليب جديدة في التدريس انعكس بالإيجاب على وظيفتها مما خلصها من أعراض الاكتئاب الذي كانت تعاني منه.

ج- الحالة رقم: 03

(و- ه) أنثى من مواليد 1982، تعرضت الحالة لصدمة نفسية نتيجة وفاة أمها، لكن حزنها لم يكن طبيعيا بسبب رفضها لهذا الحدث، ولم تطلب العلاج إلى أن توفت جدتها فتطورت حالتها إلى اضطراب القلق ونوبات من الهلع مع رهاب المنزل الذي تعيش فيه وتوهم أنها ستصاب بأمراض تفتك بها، حيث أن أعراض الاضطرابات المذكورة آنفا تظهر بشدة عند بقائها لوحدها في المنزل، خاصة عدم قدرتها على النوم وانخفاض الشهية للطعام، مع ارتجاف ومشاكل في الهضم، وبعد عملية العلاج التي دامت أكثر من 4 حصص تخللها مختلف أساليب العلاج خاصة العلاج السلوكي المعرفي اقترحت الأخصائية على الحالة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التواصل مع المقربين منها حتى ولو كانت هي، وهذا ما كان فعلا، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على حالتها والتخلص من أعراض تلك الاضطرابات وهذا ما لمسته الأخصائية في التقدم الذي أحرزته الحالة بفضل ولوج الحالة عالم مواقع التواصل الاجتماعي.

د- الحالة رقم: 04

(ه – م) من مواليد 1987 تعرض لصدمة نفسية بعد ليلة زفافه مباشرة، مما أدخله في مرحلة اكتئاب حاد، ولنقص الثقافة الأسرية حول ما يصيب الإنسان من أمراض نفسية، أهدرت أسرة الحالة الوقت في الذهاب إلى الرقاة والمشعوذين بغية العلاج لكن

دون جدوى، إلى أن تدخل الباحث مقدما 6 حصص علاجية في منزل الحالة ما تطلب منا أن يخضع إلى العلاج الدوائي عند طبيب الأمراض العقلية، فكانت العلاج الدوائي متزامنا مع العلاج النفسي في عيادة الأخصائية (**عياد حاجة**)، ومن خلال عدة جلسات تمكنت الحالة من تجاوز مرحلة الصدمة والاكتئاب الحاد الذي كان يعيشه طيلة شهرين، وأن من بين الأساليب التي نصحنا بها الحالة التواصل مع أصدقائه عبر مواقع التواصل الاجتماعي وهذا ما كان فعلا وانعكس بالإيجاب على حالتة النفسية، واستطاع أن يخرجه من حالة العزلة التي كان يعيشها بحيث أثرت عليه وعلى الأفراد المحيطين به خاصة أسرته، فقد وصل به الأمر إلى محاولة الانتحار بسبب مكان يعيشه من تبلد للمشاعر واكتئاب.

وانطلاقا من الحالات التي تم عرضها يمكن القول أنه رغم العدد القليل للحالات التي تم التعامل معها حيث كانت 04 حالات فقط، إلا أن الباحث توصل لتأكيد فرضية البحث التي أكدت على دور وسائل التواصل الاجتماعي كاستراتيجيات مساعدة لفنيات العلاج النفسي الأخرى عند بعض الشباب المرتاد للعيادات النفسية، وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (ليما علي عبد، 2015) التي أكدت أن موقعي فيسبوك وتويتر من مواقع التواصل الاجتماعي التي لها فوائد للصحة النفسية من حيث مساعدة الأفراد على الترابط والاندماج الاجتماعي.

فإذا كانت للفرد عوائق تمنعه من التواصل والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما نلاحظه خاصة عند الحالات التي تعاني من الاكتئاب، فإن هذه المواقع تتيح الفرصة للفرد على زيادة مشاعر الترابط والاندماج.

إضافة إلى ذلك لهذه المواقع نتائج إيجابية منها رفع مستويات تقدير الذات وخفض مشاعر الوحدة، كما أنها تساهم في تحقيق نتائج أفضل لعلاج مختلف قضايا الصحة النفسية مثل الاكتئاب والقلق والانتحار وباقي الاضطرابات النفسية، وهذا ما كان فعلا مع حالات الدراسة التي تم التعامل معها باستخدام هذه الوسائل كفنية مساعدة.

واتفقت كذلك مع ما قدمته (برايديان أوديا، Braydiane Odya 2017) الباحثة في معهد Black Dok على أن زيادة التفاعل على مواقع الإنترنت يساعد على رفع مزاج الأشخاص الذين يعانون من مشاكل نفسية، ضف إلى ذلك أنها تعتبر من وسائل تقوية الدعم العاطفي لهذه الفئة على الرغم أنها يمكن أن تسبب الإرهاق في بعض الأحيان إلى أنها تقدم الكثير من الدعم النفسي والحيوي لأي شخص يعاني من مشكلات نفسية.

خلاصة:

على الرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يتعلق باستخدامات الشباب الجزائري لمواقع التواصل الاجتماعي، وكيف يمكن لهذا الاستخدام أن يؤثر على أبعاد ومظاهر صحتهم النفسية، إلا أن هناك قدر كبير من الأهمية لهذه الدراسة في ما تثيره من توصيات تطيق على أرض الواقع ولا تذهب في أدراج المكاتب، وعلى هذا الأساس يوصي الباحث بما يلي:

- إقامة جلسات إعلامية مفتوحة مع الشباب من أجل توعيتهم بسلبيات وايجابيات مواقع التواصل الاجتماعي.
- التوعية بخطورة الإدمان على هذه المواقع.
- شرح كيفية الاستخدام الأمثل لهذه المواقع.
- نشر ثقافة المطالعة بالرجوع إلى الكتاب كمصدر للمعلومات.
- تربية النشء على كيفية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الأمور الايجابية فقط، ويا حبذا لو تكون هناك برامج دراسية لهذه العملية.
- توعية الأسر بمراقبة أبنائهم أثناء استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي.

قائمة المراجع:

1.نومار، مريم نريمان(2012). استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

2.حسن عماد مكاوي، ليلى حسن السيد(2006). الإتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.

3.عمار توفيق أحمد بدوي(دس). أثر وسائل التواصل الحديثة على الدعوى "موقع الفيسبوك نموذجا"، مؤتمر وسائل التواصل الحديثة وأثرها على المجتمع، كلية الشريعة بجامعة النجاح الوطنية.

4.تقرير على الاعلام الاجتماعي في العالم العرب(2014). كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية ونادي دبي للصحافة.

5.خضر نرمين زكرياء(2009). الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع التواصل الاجتماعي، دراسة على مستخدمي موقع الفيسبوك facebook ،المؤتمر العلمي الأول حول الأسرة والإعلام وتحديات العصر، كلية الإعلام، جامعة القاهرة،15-17 فبراير.

6.علي محمد بن فتح محمد(دس). مواقع التواصل الاجتماعي وآثارها الأخلاقية والقيمية، ماجستير قسم الدعوة والثقافة الإسلامية، الجامعة الإسلامية.

7.عبد العزيز القوصي(1975). أسس الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.
8.إجلال محمد سري(2000). علم النفس العلاجي، عالم الكتب، القاهرة.
9.فقيه العيد(2007). أهمية الصحة النفسية للطالب الجامعي (دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب جامعة تلمسان الجزائر)، مجلة جامعة دمشق، م23، ع2.
10.أحمد عبد الخالق(1991). أصول الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
11.فقيه العيد(2011). نحو تأصيل مفهوم الصحة النفسية، كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر.
12.تقرير منظمة الصحة العالمية(2005). تعزيز الصحة النفسية، التقرير المختصر، قسم الصحة النفسية وتعاطي العقاقير والمواد بالتعاون مع جامعة ملبورن ومؤسسة فيكتوريا لتعزيز الصحة، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، القاهرة.
13.عبد المطلب أمين القريطي، عبد العزيز السيد الشخص(1999). مقياس الصحة النفسية للشباب، مكتبة الأنجلو مصرية.
14.صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي(2003). علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
15.ليما علي عبد(2015). تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي على الصحة النفسية، WWW.altibbi.com
16.غزال مريم، شعوبي نور الهدى(2014). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على تنمية الوعي السياسي لدى الطلبة الجامعيين، مدكرة ليسانس أكاديمي، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
17.براديان أوديا(2017). مواقع التواصل الاجتماعي لا تؤثر على سلبا على الصحة النفسية، WWW. arabic.rt.com
18.الشهري حنان بنت شعشوع، بدري أميرة بنت يوسف(2012). أثر استخدام شبكات التواصل الالكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيسبوك وتويتر نمذجا"، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
19.العتيبي، جارح(2008). تأثير الفيسبوك على طلبة الجامعات السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

20.راضي زاهر(2003). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، مجلة التربية، عدد 15 ،جامعة عمان الأهلية، عمان.
21.الشهري حنان، بدري أمينة(2012). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجا"، رسالة ماجيستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
22.عوض(2012). اثر استخدام الفيسبوك على تقدير الذات لدى فئة الشباب في محافظة طولكرم، جريدة القدس العربي، 47، 16 ماي 2012.
23.شناوي سامي أحمد، عباس خليل محمد(2014). استخدام شبكة التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين، مجلة جامعة عمان العربية، م18، ع2.
24.محفوظ رن(2010). مخاطر مواقع التواصل الاجتماعي. Retriered June 15,2011.from :www.anhri.com
25.مركز معلومات الجوار الأوروبي(2014). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مؤسسات الإتحاد الأوروبي.
26.علال حورية(2017). تقنين مقياس الصحة النفسية للشباب لعبد المطلب القريطي وعبد العزيز الشخص، مذكرة ماستر أكاديمي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
27.Sullivan, S. & Paradise, A(2012). (In)Visible Threats? The Third-Person Effect in Perceptions of the Influence of Facebook, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking 15(1). pp. 55-61
28.Lee, E., Lee, L & Jang, J(2011). Internet for the Internationals: Effects of Internet Use Motivations on International Students College Adjustment, Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 14, (7-8): 433- 437.
29.Kalpidou, M., Costin, D. & Morris, J(2011). The Relationship between Facebook and the Well-Being of Undergraduate College Students, Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 14(4). pp. 183- 189.

30.Mecheel,Vansoon(2010). Facebook and the invasion of technological communities , N.Y,Newyurk.
31.Cristina Maria, Baltertu, Balandan Delia(2010), Cristinam Motivation in Using Social Network Siles, by Romanian Students, A Qualitative Approach, Journal of Media Research, 3(1).
32.Cassdy J(2006), How HANGING Out The Internet Became Big Business.
33.Lenhart A, Madden, Mteens(2010), Privacy and Online, Social Networks, Pew Internet and American Life Project Report, Retriewed 2010, from.www.pewinternet.org/pdfs.pip_Teens_Privcy_SNS_Report_final_ pdf.
34.Bernhard Debtain & Jennete P,Lovejoy,2009, Facebook and Online privacy; Attitudes, Behaviours and Unintended Consequences, Journal of Computer-Mediated Communication, 15.P:83-108.
35.Park, S(2009). The association between internet use and depressive symptoms among South Korean adolescents. JSPN. (14) 4: 230-239.

The impact of the use of social networking sites on mental health of Algerian youngsters (Descriptive study)

Abstract: Online social networks are considered to be the most popular and widely used by the internet users. Though, some shortcomings are made for the negative side effects of the use of social networks on individuals and society. The impact of social networks is reflected on individuals' personality and psychological wellbeing. Study by Lina Ali Abed (2015) revealed that use of social networks can achieve better results to resolve different psychological troubles such as anxiety, depression, suicide and others. In contrast, other researches claim that users of social networks are likely to be victims of negative self talk and other troubles leading to incitement and depression.

The use of social networks is therefore a topic which holds two divergent hypotheses: the hypothesis of positive effects and that of negative effects. On this basis, the present study seeks to investigate the relationship between the use of social networks and the psychological status of the young users by exploring the following research questions:

1-Is there connexion between the use of social networks and the level of psychological health of Algerian youngsters?

2-How can the use of social networks be a therapy means to heal some psychological troubles (such as anxiety and depression) for a sample of youngsters who receive psychological therapy?

To provide answers for these questions, the researcher has used the descriptive approach for its suitability to research variables. The researcher has also designed a tool to measure the level of using social networks and use of indicator of psychology health

(Abdelazize chakhes and Abdelmotalib El Krity) in addition to the scale of depression (Bick) and the scale of anxiety (Tylor). The sample of the study entails 120 persons of both genders. Results of the study revealed that the use of online social networks do not have negative impact on the psychological health of Algerian youngsters; moreover, it helps those who suffer from psychological troubles to overcome their deficiencies.

جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

د.بوعمامة حكيم
المركز الجامعي تيبازة- الجزائر
د.هوادف رابح
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2-الجزائر

ملخص: هدفت هذه الدراسة والتي بعنوان جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، إلى معرفة علاقة بين كل من جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا بالمستوى التعليمي للوالدين، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من 128 ولي من أسر الاطفال المعاقين عقليا، في مراكز التربية الخاصة بكل من ولاية الجزائر، تيبازة، البليدة، عين الدفلى، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي وهذا لملائمته لموضوع الدراسة، ولتطبيق هذه الدراسة تم استخدام كل من مقياس جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا (من إعداد الباحث)، ، وأظهرت النتائج انخفاض في مستوى كل من جودة الحياة والصلابة النفسية لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، الإعاقة العقلية، أسر الأطفال المعاقين عقليا.

الإشكـــــــــــالية:

الأسرة وحدة متفاعلة متداخلة الأجزاء فهي تمثل مجموعة من الأفراد يتشاركون الخبرات والمشاعر ونفس المصير ضمن إطار من العلاقات النشطة تجعل وقوع حدث لأحدهم يؤثر على باقي أفرادها، ولعل أكثر الأحداث تأثيرا على الأسرة هو ميلاد طفل ذو إعاقة عقلية، فقد أشارت إيمان كاشف (2000) إلى أن إعاقة الطفل تجعل الأسرة كلها معاقة، وتشير الإحصائيات حسب لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(ESCWA, 2015)، أن عدد المعاقين في العالم يبلغ حوالي مليار شخص من مختلف الإعاقات، ما نسبته 15% من عدد سكان العالم، ومن بينهم 93 مليون طفل معاق (WHO 2012) حيث أن 13% منهم لديهم إعاقات صعبة. ويشير المسح السكاني لمنظمة الصحة العالمية 2011، أن 785 مليون شخص في العالم ، في سن الـ 15 عاما وما فوق، يعانون من الإعاقة و110 مليون منهم لديهم إعاقات وظيفية (صعوبات التعلم: ضعف في الذاكرة، عدم القدرة على حل المشاكل، عدم القدرة على التركيز والانتباه، عدم وضوح اللغة، عدم القدرة على التعبير). أن نسبة انتشار الإعاقة العقلية في البلدان العربية لسنة 2014 بلغت (0.4% - 4.9%)، من نسبة السكان، أما في الجزائر فقد بلغت نسبة 2.5% من مجموع السكان.(Escwa, 2014 :10-11)

إن لميلاد طفل معاق داخل الأسرة فإنه سيشكل تحديا جديدا لدور الأسرة ووظائفها المختلفة، حيث يتأثر جميع أفراد الأسرة لهذا الحدث، وتتأثر في الوقت نفسه أدوارهم الطبيعية اتجاه متطلبات الأسرة وأنشطتها المختلفة. وتصبح سمة التغيير المفاجئ ملازم لتركيبة الأسرة الوظيفية، النفسية والوجدانية والاقتصادية والاجتماعية. ولهذا تتأثر أهداف الأسرة سواء أكان ذلك على المستوى الفردي أو على مستوى جميع أفراد الأسرة مجتمعة، حيث يصبح هناك واقع جديد تتغير من خلاله أولويات الأسرة وخططها المستقبلية. (عبد الله الوابلي، 2006: 14)، هذا يعكس مدى التأثير المصاحب لميلاد طفل معاق داخل الأسرة باعتبار أن هذا الطفل كان بمثابة الطفل الحلم لهذين الزوجين، لذا فالصدمة التي تنتج من هذا الحادث له تأثير عميق في نفسية الزوجين وفي الأسرة كاملة، لأن هذه الأسرة كجسد واحد فدراسة أسرة طفل المعاق أضحى له أهمية كبيرة، حيث أصبح التركيز على النموذج النسقي حيث أن أي تغيير في جزء من النظام الأسري يؤثر في الأجزاء الأخرى من النظام محدثا الحاجة إلى تكييف النظام (التوازن)، فالطفل المعاق لا يعيش بمعزل عن الأسرة، والأسرة كذلك لا تعيش بمفردها بل تعيش في بيئة اكبر

أي المجتمع العائلي. (إيمان كاشف،2000: 89)، هذا لأن الوالدين هم أكثر من يتعرض للضغوطات باعتبارهم المسئولين عن الاهتمام ورعاية ابنهم المعاق، ولميلاد هذا الطفل تأثير العلاقات البنية داخل الأسرة بين الزوجين وبين الإخوة العاديين وأخيهم المعاق مما يؤدي الى تأثير عام على النسق الأسري لهذه الأسر.

ولأن مشكلة الإعاقة من المشكلات المتعددة الأبعاد، فآثارها لا تقتصر على الطفل المعاق فقط، بل تمتد إلى الأسرة كذلك، كما يعاني المعاقون وأسرهم من الثقافة السلبية للمجتمع اتجاه المعاق وأسرته، وأحيانا تزيد هذه الوصمة لتتحول إلى ضغوط، مما تزيد من المشكلات الاجتماعية والنفسية والانفعالية والاقتصادية لأسرة الطفل المعاق، .(أميرة الخالدي، 2014: 21)، وهو ما سينعكس سلبا على النسق الأسري العم لدى هذه الأسرة.

ونظرا لما أصبحت عليه توجهات البحوث في العصر الحديث بعد ظهور علم النفس الإيجابي وتبلور مفهوم الصحة النفسية كحالة من الرفاه بات من الضروري أن تستجيب البحوث المتعلقة بأسر المعاقين عقليا لهذه التطورات وأن يتم تناول الإعاقة العقلية كحدث أسري ضمن مفاهيم جديدة كجودة الحياة، فقد اكتسى هذا المفهوم أهمية كبيرة في علم النفس وخاصة في علم النفس الإيجابي.

فجودة الحياة التي تسعى إليها الأسر تتحدد من خلال التغلب على الضغوطات والانفعالات النفسية المصاحبة لميلاد أو وجود هذا الطفل المعاق عقليا داخل الأسرة، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال عوامل نفسية واجتماعية تساعد الفرد في التغلب على هذه الضغوطات والمعوقات التي تتعرض لها أسرة الطفل المعاق، والوصول بها الى مستوى من الرضا عن الحياة التي يعيشونها.

وفي ضوء ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

-ما مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا تبعا للمستوى التعليمي للوالدين؟

الفرضيات:

-مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا منخفض.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا تبعا للمستوى التعليمي للوالدين.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق التالي:

-الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا.

-الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا تبعا لمتغيري (المستوى التعليمي للوالدين).

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة في أنها تركز على فئة متميزة في المجتمع وهي فئة أسر الأطفال المعاقين وكذلك الأطفال المعاقين، لذا كان الاهتمام منصبا على دراسة مشكلاتهم وكذا جودة الحياة لدى هذه الأسر لهذا فقد اهتمت هذه الدراسة بما يلي:

-دراسة المشكلة بحد ذاتها وهي جودة الحياة لدى اسر الأطفال المعاقين، كضرورة مسلم بها من أجل تلبية احتياجات هؤلاء الوالدين، و ذلك من أجل العمل على مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي يواجهونها وتحسين جودة الحياة التي يعيشونها، كما أن نتائج هذا البحث سوف تعطينا أولويات معينة في حاجات أولياء الأطفال المعاقين للإرشاد.

-دراسة أسر الأطفال المعاقين عقليا والتي تعتبر الفئة الأهم في المجتمع ونواته والتي من أدوارها أنها تعد المصدر الأول في تنشئة الأطفال وتربيتهم.

-تتضح أهمية الدراسة الحالية في تناولها لجودة الحياة لأسر الأطفال المعاقين عقليا ومدى تأثيره بوجود متغيرات أخرى نفسية واجتماعية.

-قلة الدراسات والبحوث في هذا الموضوع، خاصة في ما يخص مفهوم جودة الحياة لدى فئة المعاقين أو أسرهم.

-دراسة مفهوم جودة الحياة، من حيث حداثته في سياق الاستخدام على المستوى العلمي.

تحديد المفاهيم والمصطلحات:

جودة الحياة:

التعريف الاصطلاحي: جودة الحياة هي الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية ،والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة ،فضلا عن إدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة ،إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة(عبد الفتاح وحسين، 2006: 187).

التعريف الإجرائي: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها " مدى رضا أسر الأطفال المعاقين عقليا عن الحياة التي يعيشونها، وكذا شعورهم بالسعادة وقدرتهم على إشباع حاجاتهم بصورة سليمة، وكذا ما يقدم لهم من خدمات حياتية وتعليمية جيدة، وهي

الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص من خلال تطبيق مقياس جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا.

الإعاقة العقلية: عرفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الإعاقة العقلية بأنها قصور جوهري و واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري و السلوك التكيفي، حيث يظهر هذا العجز جليا في المهارات التكيفية المفاهيمية الاجتماعية و العملية، كذلك يبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن الثامنة عشر، وهو انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية العامة يصحبه عجز في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي التالية:

التواصل، العناية بالذات، الحياة الأسرية، المهارات الاجتماعية، الحياة المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية أو الترويح والعمل"(جمال الخطيب، منى الحديدي، 2008: 48).

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث إجرائيا المعاقين عقليا بأنهم الأطفال الذين لديهم إعاقة عقلية في مختلف المستويات (خفيفة، بسيطة، شديدة)، و الذين ينتمون إلى مراكز التربية الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا، والذين تم تطبيق الدراسة على أسرهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

جودة الحياة:

تعددت وتباينت تعاريف العلماء والباحثين لمفهوم جودة الحياة، وهذا راجع لأسباب عديدة، فهذا المفهوم نسبي حديث الاستعمال من الجانب العلمي، وتوزعه وانتشاره على مختلف العلوم ومجالات الحياة، فكل له تعريف خاص به، هذا راجع لاختلاف المعايير والمحددات التي استعملها هؤلاء العلماء والباحثين في تفسيرهم وتعريفهم لهذا المفهوم، ونجد كما ذكرنا سابقا أن الباحثين والعلماء في تعريفهم لهذا المفهوم اعتمدوا على بعدين أساسين هما البعد الموضوعي والبعد الذاتي، إلا أن الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل الأكاديمية، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية، والاقتصاد، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، والتعليم، ومع ذلك أظهر نتائج البحوث أن التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة.

إن البعد الموضوعي لجودة الحياة لا يعني بالضرورة تحسنا لنوعية الحياة، ولا يدل على أن المجتمع انتقل إلى حالة أفضل، أو أن الأفراد قد أصبحوا أكثر سعادة ورضا عن حياتهم. (عن: ناهد صالح:58)

يرى جليمان وإيستربوركوفراى (2004) Gilman, R,Easterbrooks, S,Frey, M أن تحليل نتائج الدراسات السابقة في مجال جودة الحياة يفضي إلى التأكيد على أن جودة الحياة بالمعنى الكلي أو العام تنظم وفقًا لميكانيزمات داخلية، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية لجودة الحياة بما تتضمنه من التقرير الذاتي عن الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، تصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتفاعل فيه، ونوعية ومستوى طموحاته. وسرعان ما انتشر هذا التوجه في مجال أدبيات الإرشاد والتأهيل النفسي(أبو حلاوة، 2010: 6).

ويؤكد هذا المعنى كل منتيلور وبوجدان (1996) Taylor & Bogdan، فريكي وآخرون(1997) Vreeke, & all إذ يقول تيلور وبوجدان أن " جودة الحياة موضوع للخبرة الذاتية، إذ لا يكون لهذا المفهوم وجود أو معنى إلا من خلال إدراكات الفرد ومشاعره وتقييماته لخبراته الحياتية، بينما يشير فريكي (1997) Vreeke إلى أن "وجود المعايير والقيم الخارجية لا يكون لها معنى إلا في سياق ما تمثله من أهمية وقيمة بالنسبة للفرد نفسه، بمعنى آخر أن المؤشرات الخارجية لجودة الحياة لا قيمة لها إلا من خلال إدراك الفرد وتقييمه لها.(Sur: Vreeke,G.J.,Janssen, 1997:280-301).

الدراســــــــــــــــات السابقة

الدراسات الخاصة بجودة الحياة:

دراسة عذبة صلاح خضر خلف الله (2015). بعنوان: جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة الخرطوم، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة استبانة البيانات الأولية، ومقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية تعريب بشرى أحمد (2008)، وكان العدد الكلي للعينة (71) فردا من أولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا، تم اختيارهم عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

-السمة العامة لجودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمحلية الخرطوم تتسم بالسلبية.

-توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودرجة الإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.
-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا للمستوى التعليمي للوالدين.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا للمستوى الاقتصادي.
-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا لمستوى الحالة الصحية للوالدين.

دراسة بسمة سعد الطناني (2015)، بعنوان: جودة الحياة أباء المعاقين عقليا وعلاقتها بالمهارات الحياتية للأبناء، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة جودة الحياة لدى آباء المعاقين عقليا بالمهارات الحياتية لدى أبنائهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 40 أب وأم من آباء الأطفال المعاقين عقليا بعمر زمني للأبناء (5- 7) سنوات، ونسبة ذكاء بين (55-70) درجة على مقياس ستانفورد بينيه من الأطفال الملحقين بمراكز الرعاية بالإسكندرية، واشتملت الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (إعداد مصري حنورة 2003)، ومقياس جودة الحياة (إعداد زينب شقير، 2010)، ومقياس المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا (إعداد الباحثة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال للآباء مرتفعي جودة الحياة على مقياس المهارات الحياتية لصالح الآباء مرتفعي جودة الحياة.

دراسة باعامر (2011)، بعنوان: مستوى نوعية الحياة لأسر الأفراد المعاقين وعلاقتها بالتكيف والتماسك الأسري في المملكة العربية السعودية، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى نوعية الحياة لأسر الأفراد المعاقين في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالتكيف والتماسك الأسري، وتكونت عينة الدراسة من (223) أسرة منها (172) أسرة من أسر الأفراد المعاقين و (51) أسرة من أسر الأفراد الذين لا يعانون من إعاقة، موزعة على مناطق المملكة، استخدمت ثلاث مقاييس وهي نوعية حياة الأسرة، مقياس التكيف الأسري، مقياس التماسك الأسري، وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أن أسر الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية تتمتع بمستوى نوعية الحياة متوسط، وأن مستوى التكيف الأسري كان مرتفعا، أما مستوى التماسك الأسري فقد كان متوسطا.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أسر الأفراد ذوي الإعاقة وأسر الأفراد الذين لا يعانون من الإعاقة في مستوى نوعية الحياة في الدرجة الكلية، وذلك لصالح الأفراد ذوي الإعاقة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى نوعية حياة أسر الأفراد ذوي الإعاقة تعزى لمتغير نوع الإعاقة، على بعد الرعاية الأسرية، وبعد الدعم المتعلق بالإعاقة، وبعد الرفاه الاجتماعي، ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لبقية الأبعاد أو الدرجة الكلية.

-إن الفروق في بعد الرعاية الأسرية كانت لصالح أسر الأفراد ذوي الإعاقة الحركية، أما بعد الدعم المتعلق بالإعاقة فقد كانت الفروق لصالح أسر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، السمعية، البصرية والحركية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات أسر الأفراد ذوي الإعاقة على بعد الرفاه الاجتماعي لصالح أسر الأفراد الإعاقة البصرية والسمعية.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس نوعية الحياة لأسر الأفراد ذوي الإعاقة، والدرجة الكلية حسب متغير المنطقة الجغرافية.

دراسة فوقية عبد الفتاح، محمد حسين (2006)، بعنوان: العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل الأسرية (خصائص الأسرة، جودة حياة الأسرة)، المدرسية (ثقافة المدرسة، الصعوبات التي تواجه التلميذ في المدرسة)، والمجتمعية (خصائص المجتمع، المصادر المتاحة)، المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكل من: مستوى دخل الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، ومكان الإقامة وجنس الطفل، كما هدفت الدراسة الى الكشف عن الفروق الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، والذين بلغ عددهم 100 طفلا من العاديين و ذوي صعوبات التعلم، كما اشتملت عينة الدراسة على أولياء أمور الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم وبلغ عددهم 100 والد ووالدة، وباستخدام أدوات القياس التالية: استبيان المسح البيئي، مقياس جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجي السريع، وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة لصالح العاديين.
-اختلاف مستوى جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة، وكانت الفروق عامة لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع.
-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس جودة الحياة ترجع إلى الموقع الجغرافي (ريف/ حضر) لصالح أطفال الحضر.
عدم اختلاف مستوى جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى تعليم الوالدين.
-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس جودة الحياة بالنسبة لمتغير الجنس.
-كان أهم عامل من العوامل الأسرية، المدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي جودة الحياة الأسرية، يليه العامل المرتبط بالمصادر المتاحة في المجتمع.

الدراسات الأجنبية:

دراسة بريدجيتيونج وآخرون، Bridjet, Young, et al، (2007) بعنوان: دراسة نوعية لمفهوم جودة الحياة لدى المعاقين، وهدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى إدراك الأطفال المعاقين لمفهوم جودة الحياة، حيث كانت الفئة المستهدفة من الدراسة عبارة عن مجموعات صغيرة من العائلات والتي اشتركت في جودة الحياة ،وقد قسمت هذه المجموعات إلى عينات مستهدفة معتمدين على (28) طفلا ، منهم (15) طفلا من الذكور و(13) من الإناث ، و(35) من أولياء الأمور. وقد استخدم الباحثون أدوات الدراسة التالية :مقياس يقيس جودة الحياة لدى المعاقين KIDSCREEN، ويحتوي المقياس على عدة أبعاد منها ، البعد الاجتماعي (الأصدقاء، القرناء)، (بيئة البيت، ذات المعاق)، وأسلوب المقابلة في دراستهم.

وهذا وأسفرت النتائج عن وجود مجموعة من النتائج تمثلت في ما يلي:
-أن 86 % من العائلات قد وافقت على التواصل مع المجتمع المحلي ،بينما كان هناك (3) عائلات لم يتم الوصول إليها. بسبب الوقت المستغرق في الحصول على الموافقة الأخلاقية.
-أن الأبعاد يتم تحديدها وفقا للتوازن الموجود في استبانة KIDSCREEN ،والتي تعكس بوضوح الأبعاد المختلفة لحياة الطفل المعاق.

-أن هناك عوامل مهمة وذات تأثير في مفهوم جودة الحياة لدى الأطفال المعاقين لم يتم تمثيلها أو إيضاحها في استبانة KIDSCREEN ،ولكن هذه العوامل تبينت من خلال المقابلة، حيث تبين بأن هناك عوامل مهمة تساهم في جودة الحياة للمعاقين (حياة المنزل، الجيران، أعضاء العائلة من غير أولياء الأمور، علاقة الأصدقاء، الألم، الراحة، ومسكن المعاق، وتوافر معايير الأمن والسلامة، والموازنة المالية المخصصة له، والوقت المتوفر له).

دراسة هامبتون: (1999)، Hampton بعنوان: جودة الحياة لدى المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات وهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة كل من متغيرات العمر ودرجة الإعاقة وتاريخ بداية الإعاقة والمستوى التعليمي والدعم الاجتماعي والعمل بجودة الحياة لدى المعاقين، وتكونت عينة الدراسة من (144) معاقا منهم (122) من الرجال و(22) من السيدات، تتراوح أعمارهم من 16 إلى 35 سنة، هذا وأسفرت الدراسة عن وجود مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

-أن درجة الإعاقة وعمر الفرد وتاريخ بداية الإعاقة والمستوى التعليمي والوضع الزواجي والعمل والوضع الصحي والدعم الاجتماعي ترتبط بصورة دالة بجودة الحياة لدى المعاقين في فئاتهم المختلفة.

-أن الأشخاص المتزوجين أو غير المتزوجين الذين يعملون في وظائف يرتضونها، وعلى مستوى عالي من التعليم ويحصلون على الدعم الاجتماعي، ويرون أنفسهم في صحة جيدة يميلون إلى الارتفاع في جودة الحياة.

-بينما ينخفض من يدركون أنفسهم بصورة سلبية، وتقل علاقتهم بالآخرين أو بالمحيط البيئي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منـــــــهج الدراسة: إن الشروع في إنجاز أي بحث علمي لا يتم إلا بوضع منهج يرشد الباحث إلى كيفية حل المشكل المطروح مهما كان نوعه، إذ يعرف المنهج على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، وبذلك فإن المنهج يتمثل في عدة خطوات، تبدأ بملاحظة الظواهر وإجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يُـبحث فيها، وتنتهي بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها، وصولا إلى وضع القوانين العامة التي تربط بين الظواهر.

هذا ويرتبط اختيار المنهج المناسب للدراسة بطبيعة المشكلة التي يعالجها، لذلك تم اختيار المنهج الوصفي نظرا لكون الدراسة الحالية تستهدف معرفة العلاقة جودة

الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وبعض المتغيرات الديموغرافية، حيث جاء استخدام هذا النوع من المناهج ليدرس هذا الموضوع كما هو في الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه كمًا وكيفاً.

الإطار المكاني والزماني للدراسة:

الإطار المكاني للدراسة: تم إجراء الدراسة في المؤسسات والمراكز الخاصة برعاية الأطفال المعاقين عقليا المتواجدة على مستوى الولايات التالية: عين الدفلى، تيبازة، البليدة، الجزائر، وقد تمت الاستعانة بالأخصائيين النفسانيين الموجودين داخل المراكز من أجل تطبيق المقاييس على أولياء الأطفال المعاقين عقليا، بعد تدريبهم على طريقة التطبيق والتقييم وتقديم التعليمة مع العلم أنهم لم يكونوا على علم بفرضيات الدراسة والطريقة التي يتم بها تفسير النتائج.

الإطار الزمـــاني للدراسة: استغرق الدراسة في شطره الميداني، انطلاقا من بناء الاختبار وتقنينه واختبار خصائصه السيكومترية إلى تطبيقه ثم جمع البيانات وتحليلها، وبعد القيام بدراسة استطلاعية وتأكده من سلامة الخصائص السيكومترية للمقياس الذي تم إعداده من طرف الباحث مدة زمنية قاربت السنة منذ مارس 2016 إلى غاية مارس 2017.

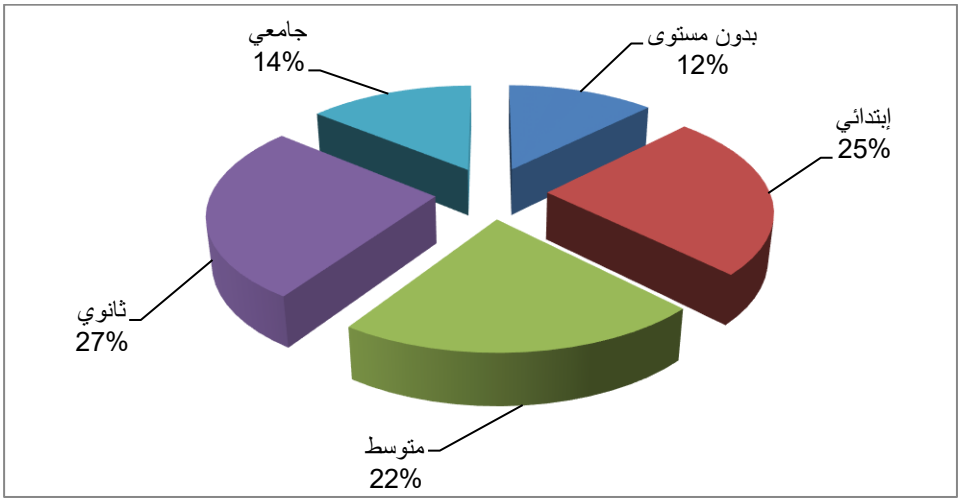
عينـــــــــة الدراسة: يمثل أسر الأطفال المعاقين عقليا المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، وقد تم اختيار عينة الدراسة من هذا المجتمع الأصلي، ولاختيار عينة الدراسة استخدم الباحث أسلوب المعاينة القصدية وهذا لملائمته لطبيعة الدراسة، وخصوصية عينة الدراسة، حيث قام الباحث بالتوجه إلى مراكز ومؤسسات التربية الخاصة للأطفال المعاقين عقليا في الولايات المذكورة سالفا، وقد بلغ حجم العينة إجمالا 128 ولي توزعوا حسب متغيرات الدراسة إلى :

أ- حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين:

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
بدون مستوى	16	12%
ابتدائي	32	25%
متوسط	28	22%
ثانوي	34	27%
جامعي	18	14%
الاجمالي	128	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 128 فردا توزعوا حسب متغير المستوى التعليمي إلى 16 ولي بدون مستوى بنسبة قدرت بـ 12%، أما الذين لهم مستوى إبتدائي فقد بلغ عددهم 32 ولي بنسبة قدرت بـ 25%، أما الذين لهم مستوى متوسط فقد بلغ عددهم 28 ولي بنسبة قدرت بـ 22%، أما الذين لهم مستوى ثانوي فقد بلغ عددهم 34 ولي بنسبة قدرت بـ 27%، في حين أن الذين كان مستواهم جامعي فقد قدرت نسبتهم بـ 14% بواقع 18 ولي، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (01) يوضح نسب توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين

أدوات جمع البيانات:

مقياس جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا (إعداد الباحث): قمنا ببناء مقياس جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا، وهذا بإتباع خطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس النفسية، حيث يتكون من سبعة أبعاد، الصحة الجسمية، العقلية، النفسية، البيئة المادية والاجتماعية، العلاقات الاسرية والزوجية، الرضا عن الحياة، هذا ولتقسيم المقياس الى مستويات قام الباحث وباستخدام البرنامج الإحصائي spssباستخراج الربيعيات وكانت كالآتي: الربيع الأول: 97. * الربيع الثاني: 116. * الربيع الثالث: 133. ومنه كانت مستويات المقياس كالتالي: من الدرجة 42 إلى 97 (مستوى منخفض)، من الدرجة 98 إلى 133 (مستوى متوسط)، من الدرجة 134 إلى 210 (مستوى مرتفع).وكذا قام بحساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من صدق وثبات، حيث تم حساب درجة الثبات باستخدام

طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ، حيث كانت درجة الثبات للمقياس ككل باستخدام الطريقة الأولى (0.81)، وهذا ما يدل على أن هذا المقياس ثابت، أما باستخدام الطريقة الثانية فكانت درجة الثبات للمقياس ككل (0.88) ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت. أما بالنسبة لصدق المقياس فقد تم حساب صدق هذا المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لكل محور من محاور هذا المقياس، كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)،وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس وقد بلغ 0.54،أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ (0.75)،وقد بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.85)، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للمقياس وقد بلغ 0.53، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ (0.78)، وقد بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور السادس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.76)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج: قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط إعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (02) يوضح التحقق من شرط إعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
جودة	0.119	128	0	0.938	128	0	دال
مساندة	0.18	128	0	0.913	128	0	دال
الصلابة	0.168	128	0	0.932	128	0	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار**كولموغروفسميرنوف** وكذا إختبار**شبيرو ويلك** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات الثلاث محل الدراسة وهي جودة الحياة والمساندة الاجتماعية والصلابة

النفسية جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات الثلاثة تتوزع توزيعا غير اعتدالي وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب لابارامترية.

عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الأول: نص التساؤل الأول على: **"ما مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا ؟ "** وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على إختبار**كا²** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يوضح إختبار كا² للكشف عن مستوى جودة الحياة لدى أسر الاطفال المعاقين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	61	%48	42.7	18.3	18.016	2	0.000	دال عند 0.05
متوسط	45	%35	42.7	2.3				
مرتفع	22	%17	42.7	-20.7				
الإجمالي	128	%100						

من خلال الجدول أعلاه رقم (03) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (128) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم على مقياس جودة الحياة "منخفضا" وقد بلغ عددهم (61) فردا بنسبة مئوية بلغت 48%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم على المقياس "متوسطا" والبالغ عددهم (45) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 35% في حين نلاحظ أن ما نسبته 17% فقط تمثل المجموعة الثالثة التي تحتوي على الأفراد الذين كان مستواهم على المقياس "مرتفعا" والبالغ عددهم (22) فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ18.01 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن هنا كفرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى، ومنه يمكن القول بأن مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا منخفض، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

هذا ويرى الباحث أن انخفاض مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا كانت نتيجة عدة عوامل، فميلاد طفل معاق داخل الأسرة له من التأثيرات السلبية على الأسرة ما يجعلها تختل من حيث البناء أو النسق الأسري لهذه الأسرة، كما أن هناك عدة آثار سلبية لوجود هذا الطفل داخل الأسرة على كامل أفرادها من الوالدين إلى باقي الأبناء العاديين، حيث يذكر (عبد الله الوابلي، 2006: 14)، أن وجود طفل معاق داخل الأسرة يشكل تحديا جديدا لدور الأسرة ووظائفها المختلفة، حيث يتأثر جميع أفراد الأسرة لهذا الحدث، وتتأثر في الوقت نفسه أدوارهم الطبيعية اتجاه متطلبات الأسرة وأنشطتها المختلفة. وتصبح سمة التغيير المفاجئ ملازم لتركيبة الأسرة الوظيفية، النفسية والوجدانية والاقتصادية والاجتماعية. ولهذا تتأثر أهداف الأسرة سواء أكان ذلك على المستوى الفردي أو على مستوى جميع أفراد الأسرة مجتمعة، حيث يصبح هناك واقع جديد تتغير من خلاله أولويات الأسرة وخططها المستقبلية.وهذا ما يؤكده كل من إيمان كاشف (2000)، و طلعت منصور (2008)، حيث أكدوا على أن ميلاد طفل معلق داخل الأسرة يؤثر على النسق الأسري لهذه الأسر، وبالتالي التأثير على توازن هذه الأسر، فالأسرة الواحدة تتأثر بتأثر أحد أفرادها سواء كان هذا التأثر بالإيجاب أو بالسلب ولما نعلم أن ميلاد طفل معاق داخل الأسرة هو تجربة سلبية تمر بها الأسرة وله تأثير عكسي على الحالة العامة لهذه الأسرة ولأفرادها خاصة الوالدين خاصة لما للعلاقة بينهما أي بين الوالدين والطفل الحلم أو الطفل المنتظر كانت بتوقعات ايجابية بشأن مستقبل هذا الطفل من تعليمه وتربيته وإذ بميلاد طفل معاق عقليا يحطم كل توقعات هذين الوالدين، وهذا ماله من تأثير سلبي على مستوى جودة الحياة لدى أسرة الطفل المعاق عقليا فجودة حياة الأفراد داخل الأسرة الواحدة ترتبط ارتباطا دالا ووثيقا بجودة حياة الأفراد الذين يعيش معهم في أسرة واحدة وهذا ما تؤكده هذه التعاريف حيث يعرفها بارك وآخرون (2003)، جودة الحياة الأسرية بأنها " الدرجة التي عندها تشبع حاجة أفراد الأسرة إلى الالتقاء أو التجمع، واستمتاع الأفراد بحياتهم معا، وتوفر الفرص لديهم لإنجاز أهدافهم التي تعتبر هامة بالنسبة لهم". ويعرفها سميث (2005)، بأن جودة الحياة الأسرية هي " الحاجة إلى الترابط القوي لأفراد الأسرة". ويرى كل من براون وبراون (2006)، بأن جودة الحياة الأسرية هي " الدرجة التي يحتاج فيها أفراد الأسرة إلى الالتقاء، والمدى الذي يستمتعون فيه بوقتهم معا، والمدى الذين يكونون فيه قادرون على فعل أشياء هامة مع بعضهم

البعض." ويعرفها ايزاكس وآخرون (2007)، بأنها " الأداء الجيد للوالدين في الأسرة أو السعادة الأسرية".

فمن خلال هذه التعاريف نفهم أن جودة الحياة الأسرية مرتبط ارتباطا كبيرا بنوعية العلاقات وقوتها داخل الأسرة وبين أفرادها، لما لهذا الأمر من التأثير الكبير على الأبناء، لذا فإن ميلاد طفل معاق داخل هذه الأسر له أثر سلبي على العلاقات البينية داخل الأسرة بين الوالدين وإخوة الطفل المعاق، وبين الزوجين في حياتهم الخاصة، فجودة الحياة الأسرية تنقسم الى عدة أبعاد حسب رأي الباحثين فقد صنف بارك وآخرون (2002)، جودة الحياة الأسرية إلى أربع أبعاد أساسية وهي: التفاعل الأسري، الوالدية، الحالة المادية المتيسرة للوالدين، والسعادة الانفعالية.

ويضيف كذلك إلى أن أبعاد جودة الحياة الأسرية يمكن أن تصنف إلى بعدين أساسيين هما: الأول جوانب أو مجالات فردية ويتمثل في السعادة الانفعالية، البيئة المادية، السعادة الاجتماعية، الصحة الإنتاجية، والمقاومة أو أساليب المواجهة. أما البعد الثاني فهو الجوانب أو المجالات الأسرية ويتمثل في التفاعل الأسري، الحياة اليومية، الوالدية، الحالة المادية المتيسرة.

وهذا فقد خلص بوستون وآخرون (2008)، إلى أن لجودة الحياة الأسرية أربعة أبعاد رئيسية وهي: الحياة الأسرية اليومية، التفاعل بين أفراد الأسرة، السعادة المادية، والوالدية. وأوضح أهمية الاعتماد على هذه الأبعاد كأساس لتطوير الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية.

فأبعاد جودة الحياة الأسرية والتي تمثل جودة الحياة الأسرية بصورة عامة تتأثر بما يحدث داخل الأسرة، لذا فإن ميلاد طفل معاق داخل الأسرة يؤثر على كل بعد من هذه الأبعاد المختلفة حسب رأي الباحثين من حيث الحياة الأسرية اليومية، التفاعل بين أفراد الأسرة، التفاعل الأسري، الوالدية، فوجود الطفل المعاق داخل الأسرة يكون تأثيره على النسق العام للأسرة من حيث تأثيره على التوازن الاقتصادي والمالي للأسرة لما له من حاجيات خاصة تفرضها إعاقاته، ومن ناحية تربية الأبناء فوجود طفل معاق داخل الأسرة يفرض على الأبوين الاهتمام أكثر بالطفل المعاق وإهمال الأبناء الآخرين، مما يسبب بعض من التوتر داخل الأسرة.

هذا وينظر لونجستLongest (2008)، الى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الاستقرار الأسري والمادي والقدرة على مقاومة الضغوط، ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة، هذا ويذكر صلاح الدين محمد (2006)، أن الصحة النفسية

هي عملية تكيف الفرد مع بيئته، فهي في الأخير عملية اتزان بين شخصية الفرد وبيئته، فموقف الفرد مع ذاته (الإدراك الذاتي)، وموقفه مع بيئته يكونان الشعور بجودة الحياة والرضا عن الحياة، فالحالات الانفعالية الايجابية ترتقي بالإدراكات وبالتالي الإحساس بجودة الحياة، فهي أحد الوسائل الضرورية للأفراد من ناحية الظروف الخارجية والظروف بين الأشخاص والظروف الشخصية، فأفراد أسر الأطفال معاقين عقليا تنتابهم مشاعر سلبية كثيرة من إحباط وإحساس بالذنب والغضب.

كذلك يضيف أن للأعباء المادية تخلق ضغطا حادا داخل النظام الأسري، فإعاقة الطفل تفرض على الأسرة حاجات متزايدة ترهق الوالدين وتجهدهم، هذا كله يبين لنا أن مستوى جودة الحياة لدى هذه الأسر منخفض لما للطفل المعاق تأثير على مستوى جودة الحياة لدى الوالدين.

هذا وإذا نظرنا إلى واقع الأسرة الجزائرية فإننا نجد ذلك متجليا في منحة زهيدة تعد الدولة برفعها، ولعل المشكل الأول الذي يواجه المعاقين في الجزائر هو قلة التكفل المادي من طرف الدولة حيث يتقاضي المعاقون شهريا منحة زهيدة تصل إلى 4 ألاف دينار جزائري ما جعل شريحة واسعة من هؤلاء يعيشون على إعانات المحسنين والجمعيات، وفي هذا الإطار تطالب الجمعيات التي تتكفل بالمعاقين في الجزائر برفع هذه المنحة ليصل إلى مستوى الأجر الوطني المضمون المتمثل في 18 ألف دينار.(حورية نور الدين، 2014)، هذا الواقع يفرض على أسرة الطفل المعاق عقليا ضغوطا إضافية تحد من قدرتهم على الوصول إلى مستوى جيد من جودة الحياة، فهذه المنحة لا تكفي ابنهم المعاق من أجل تلبية كامل احتياجاته الضرورية الطبية والمعيشية، فالوالدين لا يمكنهم تغطية كامل احتياجات ابنهم المعاق لأنها تهتم بأسرة كاملة وهناك مصاريف أخرى كتلبية حاجات أبنائها العاديين، هذا إذا كانت الأسرة لديها دخل شهري سواء الزوج أو الزوجة، أما إذا كان العكس والوالدين ليس لديهم مدخول شهري يحفظ لهم تغطية كامل مصاريف الأسرة فكيف بوجود طفل معاق عقليا داخل الأسرة، والذي يفرض عليهم ضغوطا إضافية لا تستطيع بعض الأسر تحمل تكاليفها مما يجعلها تعاني من كثير من الضغوطات النفسية والاجتماعية حيث ستعيش في قلق دائن من حيث تلبية حاجات الأسرة وأبنائهم العاديين وابنهم المعاق عقليا الذي يفرض بحد ذاته احتياجات خاصة من مختلف نواحي الفرد المادية والنفسية، فميلاد طفل معاق عقليا داخل الأسرة يفرض على الأسرة احتياجات مادية اكبر، وتعديلا في ميزانية الأسرة حيث

أنها قد تضطر إلى التنازل عن بعض احتياجات الأسرة لتغطية الحمل الزائد لوجود طفل معاق عقليا داخل الأسرة، فمنحة 4000 دج بالنسبة لطفل معاق عقليا، مع واقع الأسرة الجزائرية التي تتميز بدخل متوسط أو ضعيف فإن هذه المنحة لا تكفي لسد حاجيات ابنهم المعاق مما يزيد بعض الضغوط على الأسرة.

وفي سياق آخر وفي نفس المقال يذكر رئيس الإتحاد الوطني للمعوقين الجزائريين محمد نبيل رزاق في تصريح لبوابة إفريقيا الإخبارية أن قانون ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر معاق في حد ذاته. بحيث لا يخدم هذه الفئة ولا يساهم في اندماجها داخل المجتمع، مشيرا إلى أن التهميش والمعاناة مازالت عنوانا صارخا لهذه الشريحة في المجتمع الجزائري الذي يعرف (حسبه)خللا كبيرا في سير أنظمته، الأمر الذي عرقل من عملية تأقلم المعاقين داخل البيئة التي يعيشون فيها. وقال رزاق أن القانون الجزائري الخاص بفئة المعوقين والذي تمّ إصداره في سنة 2002 ومازال ساري المفعول إلى يومنا هذا، لم يتمكن من ضمان حقوق المعوقين داخل المجتمع ولم يستطع تكريسها بالرغم من أنه يضم 37 مادة ترمي إلى وضع أسس تعايش هذه الشريحة مع مختلف المجالات، كما أضاف أن وضعية المعاق في الجزائر لا تتوافق مع التطورات العديدة التي نعيشها اليوم.(حورية نور الدين، 2014)

هذا الواقع الذي يفرض على المعاق أن يعيش واقع معين، يظلي بضلاله على أسرة الطفل المعاق عقليا التي تريد أن يكون لابنها كامل الحقوق التي تفرض له أن يعيش حياة حسنة، فوجود قوانين لا تلبي حاجيات المعاقين من مختلف النواحي وتحقق لهم ذواتهم، وهذا من خلال السعي إلى إدماج هذه الفئة مهنيا واجتماعيا ما يساعد على تحسين حياتهم الى الأفضل، فكلما كانت الوضعية العامة لدى هؤلاء المعاقين أفضل كلما انعكس ذلك إيجابا على والدي الطفل المعاق عقليا وأسرهم، والعكس فكلما كان الحالة العامة للمعاقين غير مريحة فإن هذا سينعكس سلبا على أسرهم خاصة الوالدين، وهذا ما يفرض ضغوطا إضافية على الوالدين، نفسية وانفعالية تؤدي بهم الى الإحساس بمستوى منخفض من جودة الحياة، فمستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا يتأثر بهذه المتغيرات، كالمتغيرات الديموغرافية والاجتماعية، كالمستوى الاقتصادي، حقوق أبنائهم المعاقين، اتجاهات، وكذا التأهيل المهني والدمج الاجتماعي، هذه المتغيرات لها تأثير على مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وهذا ما تؤكده النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عذبة خضر خلف الله (2015)، والتي نصت على أن مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا منخفض.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثالثة على أنه : **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا تبعا للمستوى التعليمي"**، وللتحقق منها تم اللجوء إلى إختبار**كروسكالواليز**فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح إختبارکروسكالواليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في جودة الحياة تبعا لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
جودة الحياة	بدون مستوى	*16*	*62.88*	*45.562*	*4*	0.000	دال عند 0.05
	ابتدائي	*32*	*51.14*				
	متوسط	*28*	*53.18*				
	ثانوي	*34*	*58.66*				
	جامعي	*18*	*118.33*				
	الإجمالي	*128*	////				

من خلال الجدول أعلاه رقم (37) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (128) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم التعليمي "بدون مستوى" وقد بلغ عددهم (16) فردا بمتوسط رتب بلغ 62.88، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم التعليمي "ابتدائي" وقد بلغ عددهم (32) فردا بمتوسط رتب بلغ 51.14، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم التعليمي "متوسط" وقد بلغ عددهم (28) فردا بمتوسط رتب بلغ 53.18، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم التعليمي "ثانوي" وقد بلغ عددهم (34) فردا بمتوسط رتب بلغ 58.66، في حين نلاحظ المجموعة الخامسة والتي تحتوي على الأفراد الذين كان مستواهم التعليمي "جامعي" وقد بلغ عددهم (18) فردا بمتوسط رتب بلغ 118.33، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ45.56 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن هنا كفرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة، ومن أجل التأكد لصالح من كانت الفروق تم اللجوء إلى إختبار مان ويتني، حيث وجد أن الفرق كان

لصالح المجموعة الخامسة أي الذين كان مستواهم التعليمي (جامعي) كما هم موضح من خلال النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح المقارنات الزوجية باستخدام إختبار مان ويتني

المستوى التعليمي		العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	Wilcoxon	Z	الدلالة
جودة الحياة	بدون مستوى	16	27.69	443.00	205.000	733.000	-1.116	0.264
	إبتدائي	32	22.91	733.00				
	الاجمالي	48						
جودة الحياة	بدون مستوى	16	25.00	400.00	184.000	590.000	-0.976	0.329
	متوسط	28	21.07	590.00				
	الاجمالي	44						
جودة الحياة	بدون مستوى	16	27.03	432.50	247.500	842.500	-0.510	0.610
	ثانوي	34	24.78	842.50				
	الاجمالي	50						
جودة الحياة	بدون مستوى	16	8.66	138.50	2.500	138.500	-4.886	0.000
	جامعي	18	25.36	456.50				
	الاجمالي	34						
جودة الحياة	إبتدائي	32	29.78	953.00	425.000	953.000	-0.341	0.733
	متوسط	28	31.32	877.00				
	الاجمالي	60						
جودة الحياة	إبتدائي	32	31.11	995.50	467.500	995.500	-0.982	0.326
	ثانوي	34	35.75	1215.50				
	الاجمالي	66						
جودة الحياة	إبتدائي	32	16.84	539.00	11.000	539.000	-5.601	0.000
	جامعي	18	40.89	736.00				
	الاجمالي	50						
جودة الحياة	متوسط	28	29.79	834.00	428.000	834.000	-0.679	0.497
	ثانوي	34	32.91	1119.00				

	الاجمالي	62						
جودة الحياة	متوسط	28	14.50	406.00	0.000	406.000	-5.674	0.000
	جامعي	18	37.50	675.00				
	الاجمالي	46						
جودة الحياة	ثانوي	34	17.72	602.50	7.500	602.500	-5.743	0.000
	جامعي	18	43.08	775.50				
	الاجمالي	52						

وهنا كانت الفروق في مستوى جودة الحياة كانت لصالح المجموعة الخامسة أي الذين كان مستواهم التعليمي (جامعي)، فقد يرجع ذلك إلى أن أسر الأطفال المعاقين عقليا والذين لديهم مستوى تعليمي جامعي كان لديهم تفاعل جيد مع هذا الحدث الضاغط الذي تعرضوا له وهو ميلاد طفل معاق داخل الأسرة، أو وجود طفل معاق داخل الأسرة، لأنه على حد علم الباحث فكلما كان لدى الفرد مستوى تعليمي جيد كان إدراكه لهذا الحدث الضاغط أفضل من حيث تقبله لهذا الأمر وعدم تأثره كما يتأثر فرد غير متعلم، كما أكدته دراسة حسن (2010)، والتي أكدت على وجود علاقة موجبة إحصائية بين إدراك الوالدين لجودة الحياة وتقبلهم لطفلهم المعاق، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في درجة تقبلهم لطفلهم المعاق لصالح مرتفعي جودة الحياة فكلما كان إدراكنا لهذا الأمر بصورة إيجابية كلما أدى بهذه الأسر إلى تقبل هذا الطفل المعاق ومنه كان لذلك تأثير إيجابي على مستوى جودة الحياة لديهم فالأسر التي لديها مستوى تعليمي جامعي تكون متعلمة وواعية بهذا الأمر لدى حدوثه هذا الإدراك والتقبل يساعد هذه الأسر على تجاوز هذه الأزمة والتعامل معها بحكمة مما يجعلها تتفادى التأثر بضغوطات هذه الأزمة ولو أن لهذا الحادث الضاغط تأثير على الحالة النفسية فلا ننفي وجود تأثير سلبي على هذه الأسر ولكن سيكون بدرجة متفاوتة مع الأسر التي لديها مستوى تعليمي منخفض بالإيجاب، هذا وإضافة إلى ذلك فالأسر التي لديها مستوى تعليمي جيد فإن حصولها على الدعم المعلوماتي والمعرفي يكون ذاتيا فهم قادرين على الإطلاع على مختلف المعلومات والمعارف الخاصة بإعاقة ابنهم المعاق، وكذا في ما يخص طرق الحصول على المعلومات وكيفية الحصول على مختلف المساعدات من مختلف المؤسسات الاجتماعية. الأسر ذات المستوى التعليمي الجيد تتميز بقدرتها على توظيف المعلومات والمعارف التي

اكتشفتها عن إعاقة ابنها وكذا الاهتمام الجيد بهذا الطفل تبعا للمعلومات التي تعلموها من مختلف المصادر التي ذهبوا إليها.

هذا ما يعكس وجود خلل في المنظومة الإرشادية بالنسبة لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر فأسر المعاقين عقليا الذين لديهم مستوى تعليمي منخفض لديهم احتياجات إرشادية أكبر للتعامل مع إعاقة ابنهم، وهذا ما يعكس انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم فالمساندة المعرفية لأسر الأطفال المعاقين عقليا تساعدهم على التجاوب والتعامل قدر الإمكان مع إعاقة ابنهم والعمل على تجاوز هذه الأزمة لأنه معرفة أسباب الإعاقة وكيفية التعامل معها، والطرق والمعاملات التي تساعدهم على كفل حقوق ابنهم وكذا كيفية الحصول على الخدمات الصحية والنفسية البيداغوجية، وكل هذا لا يتم إلا من خلال المساندة المعرفية وهذا بوجود حلقة وصل بين الواقع الذي يعيشونه مع أزمة ابنهم المعاق عقليا من جهة وكيفية الانتقال إلى المرحلة المقبلة ألا وهي تقبل الإعاقة والتعايش معها ومحاولة تجاوز هذه الأزمة والتكيف معها عن طريق وجود خدمات إرشادية بواسطة المختصين النفسانيين البيداغوجيين لإمداد هذه الأسر بكل المعلومات والمعارف الواجب معرفتها حول إعاقة ابنهم، وهذا لتخفيف مختلف الضغوط النفسية فدائما هذه الأسئلة تحير أولياء أمور المعاقين حول طبيعة الإعاقة وماهيتها وأسبابها، وكذا كيفية الحصول على مختلف الخدمات المتوفرة لابنهم المعاق سواء كانت صحية، معرفية، مادية أو قانونية، والجميل في هذه الخدمات الإرشادية أنها لو تأتي دون طلب من أولياء الأمور وهذا من خلال وضع خليات إرشادية تابعة لمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر تقوم على الفور بهذا النوع من الخدمات الإرشادية لهذه الأسر، خاصة مع وقع الصدمة أثناء ميلاد هذا الطفل المعاق فالمساندة النفسية تلعب دورا كبيرا في تجاوز هذه الصدمة والتعامل معها والتخفيف منها، مع وجود متابعة طويلة الأمد حتى إدخال هذا الطفل المعاق إلى المراكز البيداغوجية للمعاقين.

وتتفق هذه النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية مع دراسة عذبة صلاح خضر خلف الله (2015)، والتي توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا للمستوى التعليمي للوالدين، وكذا دراسة هامبتون : (1999) ، Hampton، والذي توصلت إلى نتيجة أن درجة الإعاقة وعمر الفرد وتاريخ بداية الإعاقة والمستوى التعليمي والوضع الزواجي والعمل والوضع الصحي والدعم الاجتماعي ترتبط بصورة دالة بجودة الحياة لدى المعاقين

في فئاتهم المختلفة، كما توصلت إلى أن الأشخاص المتزوجين أو غير المتزوجين الذين يعملون في وظائف يرتضونها، وعلى مستوى عالي من التعليم ويحصلون على الدعم الاجتماعي، ويرون أنفسهم في صحة جيدة يميلون إلى الارتفاع في جودة الحياة.

خاتمـــــــــــــــــة:

عمدت هذه الدراسة إلى دراسة مفهوم حديث في علم النفس، لوصف واقع أسر الأطفال المعاقين عقليا، وهذا من خلال دراسة مفهوم جودة الحياة والصلابة النفسية باعتبارهما من المفاهيم الحديثة في علم النفس الايجابي، في علاقتها بأسر الأطفال المعاقين عقليا، حاول الباحث دراسة واقع ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أسر الأطفال المعاقين عقليا، فهذه الدراسة حاولت الكشف عن مستوى كل من جودة الحياة والصلابة النفسية لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة بانخفاض كل من مستوى جودة الحياة والصلابة النفسية لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا، وهو ما يمكن تفسيره بواقع تأثير ميلاد أو وجود طفل معاق عقليا داخل الأسرة، فجودة الحياة مفهوم مركب ومعقد ويتأثر بمختلف مظاهر الحياة، لذا فإن إعاقة الطفل تؤثر سلبا على الحالة النفسية والانفعالية العامة لدى أسرهم خاصة الوالدين لأنهم هم من يتحملون عبئ تربية هذا الطفل المعاق وتنشئته، ويتحملون مختلف الضغوط والمشكلات الناجمة عن هذا الحدث الضاغط، لذا فالآثار المترتبة عن وجود طفل معاق بالأسرة لها من السلبيات ما تؤثر على الوالدين وعلى النسق العام للأسرة، فللأسرة أهداف ومخططات كانت مبنية على أساس طفل سليم، وإذ بميلاد هذا الطفل تنهار جميع المخططات هذا التأثير كله يجعل من مستوى جودة الحياة لدى هذه الأسر منخفضا، في هذا الإطار فإن هذه الدراسة الحالية تعتبر إشارة إلى موضوع بالغ الأهمية ألا وهو العمل تحسين المعاش النفسي والاجتماعي لفئة هامة من المجتمع ألا وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم من إخوة ووالدين، نرجو من خلالها إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم جودة الحياة وكذا حول فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وهذا للاهتمام أكثر بهذه الفئة الخاصة في المجتمع والتي تتطلب المزيد من الاهتمام والدراسة من أجل فرصة عيش أفضل في هذه الحياة.

وفي الأخير ومن خلال ما توصلنا إليه نقترح ما يلي:

-القيام بدراسات تتضمن بناء برامج إرشادية لصالح أسر المعاقين عقليا، من أجل مساعدتهم على تجاور الضغوط التي تتعرض لها هذه الأسر جراء ميلاد أو وجود طفل معاق عقليا داخل الأسرة.

-القيام بدراسات تتضمن بناء برامج إرشادية أو تدريبية لصالح أسر الأطفال المعاقين عقليا خاصة الوالدين وإخوة الطفل المعاق عقليا حول كيفية التعامل مع ابنهم المعاق عقليا في تنشئته ورعايته.

قائمة المـــــــراجع:

1.أماني عبد المقصود عبد الوهاب، سميرة محمد شند (2010)، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس.

2.أيمان محمد كاشف (2007)، حق أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على الخدمات الإرشادية، المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها.

3.جريدة الموعد(2016)، كفاح مع الإعاقة وآخر مع العقبات، لأكثر التفاصيل نقترح الاطلاع علي الرابط التالي:https://www.elmaouid.com

4.جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي (2009)، المدخل الى التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة1.

5.حورية نور الدين (2014)، المعاقون في الجزائر...مواطنون من الدرجة الثانية، لأكثر التفاصيل نقترح الاطلاع علي الرابط التالي:/https://www.afrigatenews.net

6.الزروق فاطمة الزهراء (2009)، دراسة النمط السلوكي للمصابين بالسكري من خلال طريقة الحياة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر.

7.طلعت منصور (2008)، مساعدة إخوة المعاق من خلال الإرشاد الأسري والاجتماعي، المؤتمر الأول لإخوة الشخص المعاق، مدينة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

8.عبد الفتاح السيد، فوقية حسي، محمد حسين (2006)، العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

9.عبد الله بن محمد الوابلي (2002)، أثر الإعاقة على التوافق الأسري، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الثامن، الرياض.
10.عذبة صلاح خضر خلف الله (2015)، جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

The Quality of life of families of mentallyhandicappedchildren and theirrelationship to somedemographic variable

Abstract: This study, entitledQuality of life amongfamilies of mentallyhandicappedchildren and itsrelationshipwithsomedemographic variables, aimed to know the relationshipbetween the quality of life of families of mentallyhandicappedchildrenwith the educationallevel of parents. In the specialeducationcenters of the wilayas of Algiers, Tipaza, Blida, Ain Defla, the descriptive methodwasadopted to suit the subject of the study. ResultsthatDecrease in the quality of life and psychologicalhardness in the families of mentallyhandicappedchildren.

Keywords:quality of life, mental disability, families of mentallyhandicappedchildren.

أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان

أ.نانسي محمد جميل الخرابشة
ماجستير المناهج وطرق التدريس
جامعة الشرق الأوسط

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأجرت اختبار تحصيلي مكون من (30) فقرة، بعد التأكد من صدقه وثباته بالوسائل والطرق العلمية والإحصائية. تكونت عينة الدراسة من (42) طالبا وطالبة ، تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين ضابطة بلغ عددها (21) ومجموعة تجريبية بلغ عددها (21) ، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة بين المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة والمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في احتفاظهم بالمعلومة ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الإبداعي، الاحتفاظ، التحصيل

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

إن استخدام الأنشطة التعلمية العملية التي تحث المتعلمين على التفكير الإبداعي،لا تتم إلا من خلال توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد على تعلم أقوى وأفضل وأكثر ديمومة للمتعلمين،والحد من الطرق التقليدية التي تحجم تفكيرهم وتجعل من عقولهم مخازنلحفظ واستدعاء وتذكر المعلومات(جروان، 2002)

وبالنظر إلى تعريف التدريس (Teaching) والذي يشير إلى أنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، فإن التدريس بالنظرة الحديثة يعني إثارة تفكير المتعلمين وشحذ إمكاناتهم بإدارة فاعلة من المعلم، لإحداث تعلم مقصود وذمعنىمرتبط بحياتهم من خلال استخدام استراتيجيات تدريس تحث على إعمال العقل والتفكير وبالذات التفكير الإبداعي(مرعي والحيلة، 2016).

أصبح تعليم التفكير ضرورة مُلِحَّة كون مجتمعنا الحالي يضج بالمعلومات والمعارف،من هنا جاءت فكرة ضرورة إكساب المتعلمين كيفية التحليل المنطقي للمعرفة وصنع القرارات المتعلقة بها وحل مشكلاتها التي تواجهه يوميًا، وذلك من خلال رفع درجة الوعي لديهم، وتوسيع تصوراتهم ومداركهم وتنمية الخيال والشعور عندهم نحو أنفسهم ونحو قدراتهم، ومن المعلوم أن الإنسان يستطيع أن يحسّن قدرته الإبداعية بالتدريج في مواجهة مشاكل حياته،بتدبر وتأملهادف، ولتطوير ذلك التدرج، يفترض المربي روشكا بأن التقدم العلمي لا يتحقق دون تطوير للقدرات الإبداعية عند الإنسان،وهذا التطور يعد من أهم وظائف مجالات العلوم الإنسانية بشكل عاموالعلوم التربوية النفسية بشكل خاص(جلبان، 2014).

ولدراسة التفكيرالإبداعي الذي بدأ الاهتمام به بشكل عملي عام (1965)، فقد تم التركيز في الدراسات التي أجريت بهذا الخصوص، على معالجة خصائص ومميزات التفكير الإبداعي للأفراد ضمن الجماعات، فالمهارات الإبداعية تتواجد عند المتعلمين ولكن بنسب متفاوتة ومختلفة،وبالتالي تلك المهارات بحاجة إلى التدريب والتطبيق لكي تتوقد فيصبح المتعلمون على قدرة عالية في الإنتاج المتنوع الجيد والسريع الذي تتطلبه التنمية الشاملة في بيئاتنا(قطامي، 2008).

ومن الممكن دراسة علاقة التفكير الإبداعي بمستوى التحصيل عندما تتوفر فرص تعلم وتعليم تتناسب وقدرات المتعلمين بحيث تكون طرق طرح التعليم والتعلم والتدريس واستراتيجياتها أكثر إبداعية (شتية، 2002).

وتأتي هذه الدراسة تلبية للحاجات المتزايدة والمستمرة إلى توجيه العملية التعليمية التعلُّمية نحو تنمية مهارات التفكيرالإبداعي وخصوصًا(التوسع ، والمرونة) لمواجهة تحديات الانفجارالمعرفي والتكنولوجي من خلال التحول في تدريس مادة العلوم من الطرق التقليدية إلى طرق تهتم بتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وتحويل المعرفة العلمية من مادة جامدة إلى مادة سلسة مرتبطة بحياتهم اليومية.

مشكلة الدراسة:

التفكير هو أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية الحديثة إلى تنميته لدى المتعلمين، لأنه يلعب دورا مهما في نجاح الطلبة في المدرسة وخارجها، فإن أداء المتعلم للمهمات التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية المتنوعة التي قد يمر بها الطالب سواء داخل المدرسة أو خارجها هي نتاج تفكيره،وبهذا النتاج يتحدد مدى نجاح المتعلم أو إخفاقه(قطامي، 2001).

تجلت أهمية هذه الدراسة في إكساب طلبة الصف الثالث الأساسي استراتيجيات تعلم جديدة مبنية على مهارات التفكير الإبداعي، مما قد يسهم في رفع تحصيل المتعلمين ويزيد من مدة احتفاظهم بالمعلومة،وتعزيز اتجاهاتهم نحو الإبداع والابتكار، كما أن هذه الدراسة جاءت ملبية لما ينادي به المربون التربويون بضرورة البحث في تطوير وتحديث أساليب تدريس مادة العلوم، وتغيير الأدوار لكل من المعلم والطالب في العملية التعليمية التعلمية(نزال، 2009).

وتماشيًا مع ما أوصت به دراسة محسن (2010) بإجراء دراسة ميدانية على تطبيق بعض مهارات التفكير الإبداعي على صفوف أخرى.وكذلك دراسة شتيه (2002) التي أوصت بضرورة الاهتمام بتدعيم المناهج بمهارات التفكير الإبداعي في مختلف المستويات والتخصصات، وتضمين المناهج والكتب استراتيجيات لتنمية التفكير الإبداعي والاحتفاظ بمهاراته عند الطلبة، دراسة الشورة(2013)التي أوصت بضرورة إجراء دراسة حول استخدام مهارتي المرونة والتوضيح على مواد أخرى غير اللغة العربية وقياس أثر تلك المهارات على التحصيل لدى الطلبة.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي(التوسع والمرونة)في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في مادة العلوم.

أسئلة الدراسة:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم تعزى إلى استخدام مهارتي التوسع والمرونة_ من مهارات التفكير الإبداعي_ مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في احتفاظ طلبة الصف الثالث الأساسي بالمعلومة في مادة العلوم تعزى إلى استخدام مهارتي التوسع والمرونة _من مهارات التفكير الإبداعي_ مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

فرضيات الدراسة:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم تعزى لاستخدام مهارتي التوسع والمرونة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في احتفاظ طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم تعزى لاستخدام مهارتي التوسع والمرونة.

الأدب النظري:

يعد مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف حولها العلماء والتربويون بحسب اهتماماتهم وخلفياتهم ومدارسهم الفكرية، وبالتالي لم يتفق العلماء على مفهوم واحد ومحدد وجامع للتفكير الإبداعي حيث عرفه تورانس المشار إليه في دراسة الشورة (2013) بأنه عملية إدراكٍ للتغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة بالتوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها، كما عرفه سعادة وزملائه (1996: 87) بأنه "عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها، بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد,يحقق حلا أصيلا لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له وللمجتمع الذي يعيش فيه".

وأما ريان (2011: 20) فقد عرفه على أنه "القدرة على توليد أفكار تتصف بالأصالة والمرونة والطلاقة والتداعيات البعيدة،وتؤدي إلى حلول المشكلات أو اختراع أجهزة ووسائل معينة."

وتستخلص الباحثة من هذه التعريفات بأن التفكير الإبداعي هو: عملية عقلية هادفة وموجهة مدفوعة برغبة الفرد القوية لإيجاد حلول أصيلة مبتكرة ومرنة

وشاملة لحل مشكلة ما قد تعترض الفرد من خلال استخدام التحليل المنطقي للمعطيات المتاحة أمامه وتصنيفها والخروج بحل فريد من نوعه .

أهمية التفكير الإبداعي: يعد التفكير الإبداعي من أرقى النشاطات الإنسانية، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن أن يتحقق دون تطوير القدرات الإبداعية، فتطور المجتمعات الإنسانية مرهون بما يتوفر لدينا من مخزون من القدرات الإبداعية.ولقد اعتبر العديد من الباحثين أن التفكير الإبداعي يعتبر تفكيرا تباعديا يختص به النصف الأيمن من الدماغ، يتميز بإنتاج العديد من الاستجابات التي قد لا تكون معلومات تلقاها الفرد حيث أنه ينطوي على معلومات وأفكار ونواتج جديدة، ويجب الاهتمام هنا بنوعية تلك النواتج وكميتها(الرابغي، 2014).

وقد افترض المربي روشكا المشار إليه في (سعادة، 2015)بأن التقدم العلمي لن يتحقق إلا من خلال تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان, وأن هذا التطوير يعتبر من مهام العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وهنالك عدة مبررات تعمل علىمسألة تضمين التفكير الإبداعي في مناهج مدارسنا ومن هذه المبررات كما وردت في دراسة جلبان (2014):

-انتقال الاهتمام من دراسة الذكاء إلى الإبداع, ودراسة العوامل التي ترفع من إبداعية المتعلمين، فقد أصبحت تربية العقول المفكرة لتنمية التفكير الإبداعي غاية تهتم بها كافة المؤسسات التربوية.

-تحول الاهتمام نحو التفكير الإبداعي الذي يعتمد على تعلم مهارات التفكير وطرائق حل المشكلات وتقديم حلول إبداعية فريدة من نوعها

-التطورات المعقدة التي نعيشها في عالمنا الآن، والتي تحتاج إلى مهارات من نوع خاص لمواجهتها والتعايش والتكيف معها.

دور المعلم في تنمية الإبداع: للمعلم دور هام في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وذلك من خلال مجموعة من الأمور والإجراءات والتي تتمثل في طرح تساؤلات عديدة لإثارة تفكير المتعلمين واستخدام أساليب الإثارة والتشويق ومتابعة وملاحظة نشاطات المتعلمين باستمرار للوصول لنهايات منطقية صحيحة، والتنظيم المنطقي الرأسي والأفقي للأفكار وترابطها معًا حتى لا توجد تشعبات غير مجدية فيضيع الوقت، كما أن المعلم الساعي لتنمية الإبداع يشجع المتعلمين على أن يكونوا أكثر حساسية للمنبهات البيئية(قطامي، 2008).

ينبغي على المعلم تقسيم المهمات التعليمية وعدم إعطاء التلاميذ كمًا معرفيا بل يوزع المهام حسب ما يراه مناسبا وبحسب نوعية المتعلمين.مما يتطلب تأهيل

المعلم ليتمكن من تنظيم المعرفة وانتقاء ما هو مناسب واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة من أجل تقريب المعرفة إلى أذهان طلابه وتوثيق تلك المعرفة لفترة أطول في عقولهم وذاكرتهم.

الطريقة والإجراءات

المنهج المستخدم: ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث يعد هذا المنهج الأكثر ملائمة لأغراض هذه الدراسة من خلال إجراء تغير متعمد ومضبوط لشروط أو واقع العينة قيد الدراسة وملاحظة النتائج وتدوينها ودراستها ومقارنتها مع المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الخاصة في العاصمة عمان.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الثالث الأساسي من مدرستين مختارتين من مديرية التعليم الخاص/عمان، وزعت مجموعتي الدراسة عشوائيا على مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (21) طالبا وطالبة من مدرسة القاسم ، تم تدريسها الوحدة الثانية من مادة العلوم للفصل الدراسي الثاني من العام 2018/2017 باستخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي (التوسع،والمرونة)، والثانية مجموعة ضابطة، تم تدريسها الوحدة نفسها من مادة العلوم بالطريقة الاعتيادية، وبعدد(21) طالبا وطالبة من نفس المدرسة.

أداة الدراسة:

أولًا: الاختبار التحصيلي: للإجابة عن سؤالي الدراسة وقياس مدى تحقيق أهداف الوحدة الثانية من مادة العلوم لطلبة الصف الثالث الأساسي، أعدت الباحثة اختبار تحصيلي يتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بحيث اشتمل على المستويات الثلاث الأولى في مستوى بلوم (تذكر،فهم، تطبيق).

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار قبل تطبيقه بطريقتين الأولى صدق المحتوى والمتمثلة في أهداف محتوى الوحدة الدراسية وبناء جدول المواصفات،والطريقة الثانية صدق المحكمين وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، بلغ عددهم(11) محكما لتقديم ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية ومدى ملائمة فقرات الاختبار لمستويات المتعلمين، ومناسبته وتمثيله لمهارات التفكير الإبداعي (المرونة والتوسع)، واعتمد الاختبار بصورته النهائية.

ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات الإختبار بتطبيقه على عينة الثبات من خارج العينة والتي تكونت من (13) طالبا وطالبة وتم حساب معامل الثبات باستخدام:
-طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلةكيودور ريتشاردسون (KR-20) ووجد أن معامل الاتساق الداخلي يساوي(0.84).
-طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest), إذ تم تطبيق الاختبار على عينة الثبات المشار إليها سابقا، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، ثم حساب معامل الثبات بإستخدام معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، ووجد أن معامل الاتساق الداخلي يساوي(0.81) وهي قيم مقبولة لإجراء الدراسة فقرات ملتصقة.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)
للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" T-testللعينات المستقلة.
استخدام معادلة كودور-ريتشاردسون(KR-20)، ومعامل ارتباط بيرسونلحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم تعزى إلى استخدام مهارتي التوسع والمرونة – من مهارات التفكير الإبداعي –مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي وعلاماتهم القبلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي وعلاماتهم القبلية

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للاختبار	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	21	30	12.67	3.34	26.57	2.14
الاعتيادية	21		11.90	3.95	21.05	3.07
المجموع	42		12.29	3.63	23.81	3.83

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة – من مهارات التفكير الإبداعي كان الأعلى إذ بلغ (26.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (21.05)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)تم تطبيق تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التطبيق القبلي للاختبار	71.214	1	71.214	13.296	0.001	0.254
طريقة التدريس	285.674	1	285.674	53.338	0.000	0.578
الخطأ	208.881	39	5.356			
المجموع	600.476	41				

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (53.338)، و بمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل علىوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)، في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم تعزى إلى استخدام مهارتي التوسع والمرونة، ولمعرفة لصالح أي مجموعة كان الفرق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	21	26.43	0.51
الاعتيادية	21	21.19	0.51

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة – من مهارات التفكير الإبداعي كان الأعلى إذ بلغ (26.43)،في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (21.19)،وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة، عند مقارنتها مع المجموعة الاعتيادية، وقد بلغ حجم الأثر لاستخدام مهارتي التوسع والمرونة (0.578) مما يعني أن استخدام مهارتي التوسع والمرونة – من مهارات التفكير الإبداعي كان له اثر في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في احتفاظ طلبة الصف الثالث الأساسي بالمعلومة في مادة العلوم تعزى إلى استخدام مهارتي التوسع والمرونة – من مهارات التفكير الإبداعي – مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاحتفاظ، كما تم تطبيق اختبار(T-test) للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار(T-test) للعينات المستقلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاحتفاظ

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	21	25.67	2.24	7.626	0.000
الاعتيادية	21	15.76	5.51		

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ت) بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (7.626)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة على اختبار الاحتفاظ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة، بدليل ارتفاع متوسطهاالحسابي الذي بلغ (25.67) عن المتوسط الحسابي للمجموعة الاعتيادية الذي بلغ (15.76).

مناقشة النتائج والتوصيات:

بينت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسط الحسابي لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي على اختبار التحصيل البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي على الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية لمادة العلوم (26.57) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ(21.05)، كما أظهرت نتائج تطبيق تحليل التباين المشترك الأحادي(ANCOVA) والموضحة في الجدول (4) أن القيمة المحسوبة (ف) بالنسبة للمجموعة التجريبية تساوي (53.338)وبمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) مما يثبت أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

ولمعرفة لصالح أي المجموعتين كان الفرق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الموضحة في الجدول رقم (5) والتي أظهرت أن المتوسط الحسابي المعدل

للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة بلغ(26.43) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (21.19) مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة، وقد بلغ حجم الأثر لاستخدام مهارتي التوسع والمرونة (0.578) مما يثبت أن استخدام مهارتي التوسع والمرونة –من مهارات التفكير الإبداعي لهما أثر في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم.

وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية الدور التي تلعبه مهارات التفكير الإبداعي وبالذات مهارتي التوسع والمرونة في رفع سوية العملية التعليمية التعلمية والسير بها نحو تحقيق الأهداف التربوية والنتاجات التعليمية والارتقاء بها للوصول إلى أعلى درجات الإتقان، مما ينعكس إيجابا على تحصيل المتعلمين حيث يعد التدريس باستخدام مهارتي التوسع والمرونة أسلوبا واقعيا تطبيقيا مرنا يسهل تطبيقه في مدارسنا للحصول على أفضل النتائج في العملية التعليمية التعلمية . كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام مهارتي التوسع والمرونة أتاح الفرصة للمتعلمين في التعبير عن آرائهم وأفكارهم ونقد تلك الأفكار والتعبير عنها بحرية ومن ثم التوسع بتلك الأفكار، مما أسهم وبشكل واضح للوصول إلى إجابات متنوعة مدروسة ومتقنة وفريدة تتسم بالمرونة والتوسع مما أثر إيجابا على تحصيلهم. وقد أعدت الباحثة الخطط التدريسية تماشيا مع مميزات مهارتي التوسع والمرونة لتمكين الطلبة من توليد الأفكار غير المتوقعة مع تدريبهم على تغيير مسار تفكيرهم بحسب المثير أو متطلبات الموقف ولتمكنهم أيضا من دمج أجزاء مختلفة من المعلومات ووضعها في قالب واحد متقن والتوسع في ذلك القالب بشكل فريد ليشكل نسقا فكريا مفصلا متكاملا.

يتضح أيضا أن التدريس باستخدام مهارتي التوسع والمرونة ينمي القدرات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين مما قد يسهم في الارتقاء بتحصيلهم وذلك لما لمهارتي التوسع والمرونة من عظيم الأثر في مساعدة المتعلمين على التعامل السريع والدقيق والمرن في التصدي للمشكلات والتوصل إلى حلول ناجحة وعصرية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه سعادة(2009) أن التدريس باستخدام مهارات التفكير الإبداعي له أثر واضح على العملية التعليمية التعلمية وعلى المتعلمين،فتلك المهارات تسهم وبشكل واضح في زيادة النمو العقلي والتحصيل لديهم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج وجغليف(2007)و محسن (2010) والشورة (2013) التي أكدت جميعها على أهمية استخدام مهارات التفكير الإبداعي في التدريس بشكل عام لما لها من نتائج تنعكس بشكل إيجابي على تحصيل المتعلمين.

كما أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (6) على أن المتوسط الحسابي على اختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي المرونة والتوسع بلغ (25.67) أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة الاعتيادية حيث بلع المتوسط الحسابي لها على اختبار الاحتفاظ(15.76).

كما يبين الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للمجموعة التجريبية تساوي(7.626) وبمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ، مما يدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في احتفاظ طلبة الصف الثالث الأساسي في تدريس مادة العلوم تعزى إلى استخدام مهارتي التوسع والمرونة.وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم باستخدام مهارتي التوسع والمرونة يتيح للطلبة أن يتعلموا بأنفسهم من خلال إشراكهم في العملية التعليمية بشكل فعال وإطلاق العنان لهم للتعبير عن أفكارهم ومناقشتها وبالتالي إثارة اهتماماتهم والتعبير بحرية والتوسع بتلك الأفكار بشكل إيجابي يضمن توصل المتعلمين لحلول المشكلات التي تعرض عليهم من خلال استخدامهم لحواسهم مما يسهم وبشكل واضح في توسيع أفق المتعلمين ورفع قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومة.

تستخدم مهارات التفكير الإبداعي كوسيلة فاعلة في العديد من الأغراض التربوية في العملية التعليمية التعلمية، لما لها من قدرة واضحة في صقل قدرات المتعلمين والكشف عن ما يدور في عقولهم من أفكار ومساعدتهم على مناقشة تلك الأفكار والتوسع بها والتوصل لأفكار وأنساق فكرية فريدة وجديدة، وبذلك فهم يتعلمون ذاتيا تحت توجيه وإشراف المعلم ، فتحفظ المعلومات في ذاكرتهم مما يسهل استرجاعها وقت الحاجة لها واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة.وهذا ما أكدت عليه دمياطي(2008) على أن المتعلمين الذين يتلقون تعليمهم باستخدام مهارات التفكير الإبداعي تكون القدرة لديهم على الاحتفاظ بالمعلومة أعلى من المتعلمين الذين يتلقون تعليمهم بالطريقة الاعتيادية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية المتعلقة في الإجابة عن السؤال الثاني مع دراسة كل من جغليف(2007) ونزال (2009)والجبوري(2014) حيث توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجيات متنوعة من أهمها استراتيجيات التفكير الإبداعي في تحسين احتفاظ المتعلمين بالمعلومة والقدرة على استدعائها عند التعرض لمثير يحتاج الإجابة عنه باستخدام تلك المعلومة.

التوصيات والمقترحات: في ضوء ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة فإنه يوصى بما يلي:

-ضرورة استخدام معلمي المدارس مهارتي التوسع والمرونة في تدريس مادة العلوم ومواد أخرى لما لها من أثر إيجابي على تحصيل الطلبة.

-حث المعلمين على استخدام مهارتي التوسع والمرونة في تدريس مادة العلوم ومواد أخرى لما لها من أثر في احتفاظ الطلبة بالمعلومة لفترة زمنية أطول.

-ضرورة عقد دورات تدريبية فاعلة لمساعدة المعلمين على كيفية تفعيل مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة العلوم والمواد الأخرى من قبل القيادات التربوية.

-إجراء دراسات ميدانية مشابهة على مواد أخرى باستخدام مهارتي المرونة والتوسع وإجراء دراسات على نفس المادة باستخدام مهارات أخرى من مهارات التفكير الإبداعي.

-ضرورة توفير دليل للمعلم لكيفية تفعيل مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة العلوم.

-تطوير الطرق المتبعة في تدريس مادة العلوم وتضمينها في المناهج من قبل القائمين على تخطيط المناهج وتطويرها.

قائمة المراجع:

1.الجبوري، صباح نصيف جاسم(2014). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في العراق،جامعة آل البيت. عمان: الأردن.

2.جروان، فتحي(1998). الموهبة والإبداع والتفوق.العين:دار الكتاب الجامعي.

3.جروان، فتحي(2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.عمان:دار الفكر للطباعة والنشر.

4.جلبان، هاني صلاح محمد(2014). أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على التفكير الإبداعي في التحصيل وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.عمان:الأردن.

5.جغليف، محمود إبراهيم أحمد(2007). أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والاحتفاظ بمهاراته من خلال تدريس مفاهيم السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. جامعة عمان العربية. عمان: الأردن.

6.الرابغي.خالد بن محمد بن محمود(2014). التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

7.ريان.محمد(2011). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.عمان:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

8.سعادة. جودت(2009). تدريس مهارات التفكير. عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

9.سعادة. جودت(2015). مهارات التفكير والتعلم.عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.

10.سعادة، جودت أحمد،وقطامي، يوسف، وآل خليفة، وداد(1996).أثر مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين، مجلة مركز البحوث التربوية،العدد الخامس. ص165-177

11.شتيه، ضرار(2002). استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس.

12.الشورة، غادة خالد (2013). درجة تطبيق مهارتي المرونة والتوضيح في تدريس اللغة العربية وأثرة في التحصيل والذكاء اللغوي لطالبات الصف التاسع الأساسي في لواء ذيبان، الأردن.جامعة الشرق الأوسط،عمان:الأردن.

13.قطامي، نايفة(2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

14.قطامي، نايفة(2008).تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

15.محسن، عبد العزيز محمود حسن(2010). أثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والأصالة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في منطقة عمان الرابعة بمادة علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهن نحوها، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحيلة،محمد محمود، مرعي، توفيق أحمد(2016). طرائق التدريس العامة.عمان: دار المسيرة.

16.نزال، شكري حامد(2009). أثر استخدام أسلوب التعّلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات بالتعّلم (في مساق طرائق التدريس والتدريب العامة).مجلة جامعة دمشق.العدد الخامس والعشرون. ص335-360

The Effect of using some Creative Thinking Skillson the achievement of Basic third Grade Pupils and Information Retention in teaching Science in Private Schools in the Capital of Amman

Abstract: This study aimed at recognizing the effect of employing some skills of creative thinking in the third basic grade students achievement and retention of information in teaching the subject of science at private schools in Amman. To do so, the researcher employed a semi-experimental method using a test consisted of (30) items from the multi-type test after assuring of it is validity and reliability by the statistical scientific ways and means. The sample of study consisted of (42) male and female students, were chosen from two different schools.

They were randomly distributed into two groups, of (21) males & females

The appropriate statistics had shown the following:

-Existence of differences with statistical significance at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in students' obtainment in the experimental group that was taught by employing both skills and flexibility, and the controlling group that was taught by the normal method, and the differences were for the interest of the experimental group.

-(0.05) between the experimental group that was taught by employing both skills of enlargement and flexibility in retention of information and between the controlling group that was taught by the normal method. The differences were for the interest of the experimental group.

Key word: creative thinking

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 06 سبتمبر 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة

د. هند حسين محمد حريري
كلية التربية بجامعة جدة - المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت الدراسة التعرف على دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة واستخدمت المنهج الوصفي بتطبيق إستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وتوصلت إلى أن أدوار كلية التربية في خدمة المجتمع أهمها تنمية العادات الصحيحة في الأسرة والحرص على إقامة جسور التعاون بين كلية التربية والبيئة المحيطة وتعليم معلمى التربية الخاصة كيفية تطبيق بعض أساليب القياس لتحديد حاجات الطلاب المعوقين،وأشارت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً نحو هذه المجالات باختلاف متغيرات الدراسة وأهم المعوقات التى تواجه خدمة المجتمع هي قلة الدعم المالي واقترحت إنشاء مركز لتقديم الإستشارات التربوية والنفسية.

الكلمات المفتاحية :كلية التربية ،خدمة المجتمع، أعضاء هيئة التدريس.

مقدمة الدراسة:

إن مواكبة عصر التكنولوجيا والمعلوماتية فائقة السرعة تحتم على الجامعات ألا تكون مجرد ناقل للمعرفة فقط بل الجامعة مؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أفرداه من خلال ما تقوم به من وظائف وما يحيط بها من تغيرات فرضتها أوضاع المجتمع وظروفه،لذا لم يعد من الممكن أن تعيش الجامعات بمعزل عن المجتمع الذى توجد فيه وما يواجهه من تحديات ومشكلات وما يأمله من طموحات وما يرقبه من آمال.

فالجامعة مؤسسة علمية وثقافية تهدف إلى إعداد القوي البشرية، وتحقيق التطور والرقي والتقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتترجم ذلك عبر وظائفها الثلاث التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذا يتطلب منها المشاركة في عمليات التنمية بكافة مجالاتها وتوجيه البحث العلمي نحو دراسة مشكلات المجتمع وقضاياه(مرتجى،2011 :309) .

وتسهم الجامعة في خدمة المجتمع بالخروج عن دورها التقليدي لتعكس قضايا المجتمع وحاجاته الحقيقية، سواءً كانت تربوية، أو إقتصادية، أو ثقافية لتعكس فكرة الجامعة المنظمة المفتوحة على المجتمع، تؤثر فيه، وتتأثر به وتهتم بخدمته، والارتقاء بمستوى أداء الأفراد فيه (الصغير،12:2007).

وكليات التربية- متمثلة فى أعضائها- بحكم موقعها التاريخي في مسيرة التعليم العالي والجامعي وحجمها وعمق ارتباطها بكل من الجامعة والمجتمع يفترض أن تكون من أوائل الكليات والمعاهد الجامعية المعنية بالقيام بوظيفة خدمة المجتمع ومن ثم لم يعد مقبولاً أن تظل هذه الكليات معنية فقط بدوريها التقليدين: تعليم الطلاب، والبحث العلمي، فكليات التربية من أسبق كليات الجامعة في النشأة كما أنها تنتشر في مختلف المدن والمناطق ومن أكثر الكليات الجامعية تنوعاً في تخصصاتها العلمية والدراسية،أضف إلى ذلك أن هذه الكليات معنية بإعداد،وتأهيل،وتخريج أعداداً كبيرة من المعلمين سنوياً للعمل في مختلف مراحل التعليم ومن ثم فإن مخرجات هذه الكليات من حيث الإعداد والأعداد سوف تتفاعل علمياً ومهنياً وإجتماعياً مع المجتمع بأكمله (الخميسي،2010).

وينظر إلى دور كلية التربية فى خدمة المجتمع على أنها الخدمات والنشاطات التي تقدمها كليات التربية في الجامعات لخدمة أفراد المجتمع وتنظيماته ومؤسساته بحيث يستفاد منها في التنمية الشاملة من أجل تحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية وحل المشكلات التي يعاني منها وذلك من خلال توجيه

طلبة الدراسات العليا نحو ربط البحث العلمي بقضايا خدمة المجتمع (مرتجي،2011: 313).

وعضو هيئة التدريس حجز الزاوية في منظومة البناء الجامعي فهو من أهم عوامل الإنتاج في الجامعة ويعول عليه تحقيق وظائف الجامعة بدرجة كبيرة ومتقنة فالدور الوظيفي لعضو هيئة التدريس مرتبط بتلك الوظائف التدريسية والبحثية والخدمية للمجتمع(الرعود، 2007) وهو عامل نجاح وأساس في أداء الجامعة لوظيفتها ورسالتها الشاملة والمتكاملة تدريساً وبحثاً وخدمة للمجتمع ومن دونه لا تستطيع الجامعة تأدية تلك الرسالة.

ومع أن رؤية المملكة العربية السعودية 2030 جاءت شاملة لكافة المسارات التنموية، وأولت عناية خاصة بالتنمية البشرية من خلال الاهتمام بالتعليم فى كافة مراحله، إلا أنه من الملاحظ أنها وضعت على عاتق الجامعات مسؤولية ضخمة فى تأهيل الكوادر البشرية القادرة على مواكبة التحولات التى ستشهدها المملكة فى جميع المجالات خلال السنوات المقبلة من خلال الإرتقاء بجودة التعليم ومخرجاته ومن بينها تطبيق أرقى معايير الجودة فى العملية التعليمية مع ضرورة التحسين المستمر للخدمات والبرامج الأكاديمية المقدمة وتعزيز الشراكة والخدمة المجتمعية وتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص، وتحسين آليات التعاون وإبراز دور الجامعة فى وظائفها الثلاث الرئيسة وهى التعلم والبحث وخدمة المجتمع (الداوود،2017).

لقد حاولت رؤية المملكة2030 من خلال الأهداف التى تبنتها أن تجعل من المسؤولية المجتمعية جزءاً لا يتجزء من مهامها وفى هذا الإطار عملت على ترسيخ مبادىء وقيم المواطنة على كافة المستويات والأصعدة والمؤسسات ويأتى فى مقدمتها المؤسسات التعليمية حيث اتضح أن الجهود التربوية تتجه نحو تعزيز قيم وثقافة المواطنة التى ترسخ تكافؤ الفرص والقيم الإيجابيبة وغرس روح المبادرة لبناء الوطن الطموح والمواطن المسؤول والإقتصاد المزدهر، وبالاضافة إلى العمل على تشكيل المواطن القادر على مواجهة تحديات العصر (أبوالمجد،136:2018).

ونظراً لأهمية دور الجامعات والكليات في خدمة المجتمع فقد تناولتها بعض الدراسات السابقة ومن أبرزها دراسة (الرواشدة2011)، (بركات وعوض،2011)،(عبدالله،2010)، (الحراحشة،2009)، (مساعدة،2008) (الخميسى ،2011) ،(Gresi&Isil ,2012)،(المطيرى،2016)كما أن العديد من الدراسات دعت إلى زيادة اهتمام الجامعات بخدمة المجتمع وجعلت من تحقيقه

واجباً علمياً ووطنياً ومنها دراسة (هللو،2013) وشارما (Sharma ,2015) و(السهلى،2018)،ودراسة (الأحمدى،2016) التى أوضحت أن الدور الفعال للجامعات في خدمة المجتمع يسهم في بناء نسيج إجتماعي سليم يسهم فى عمليات التغيير الاجتماعى والتنمية.

وعليه فإن كل جامعة بحاجة ماسة بأن تقف علي واقع أدائها لتلك الوظائف التدريسية والبحث العلمي وخدمة المجتمع من خلال دراسات علمية متخصصة تقيس مدي تحقيق الجامعة ممثلة فى كلياتها لتلك الوظائف ودرجة ممارستها لها،وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث علي هذا الجانب،وتأتي دراسة (الحدادي والهمداني2010) ودراسة (سنقر،2007) التي أوصت بإجراء دراسات علمية عن واقع أداء أعضاء هيئة التدريس لمهام ووظائف الجامعة المختلفة ومنها (خدمة المجتمع).

وتأسيساً علي ماسبق يمكن القول إن عضو هيئة التدريس وليد لجامعة وجزء منها ،والجامعة والكليات وليدة المجتمع وجزء مهم منه، لذا تأتي هذه الدراسة إستجابة لتوصيات الدراسات والبحوث السابقة بضرورة التعرف علي واقع أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في مجال خدمة المجتمع وسبل تطوير تلك الأدوار من خلال التعرف على الوضع القائم فى كليات التربية بالجامعات السعودية تجاه خدمة المجتمع ومدى استجابتها لاحتياجته سعياً للمساهمة فى تطوير مخرجاتها لتتوائم مع إحتياجاته ومتطلباته.

مشكلة الدراسة:

تظهر مشكلة البحث الحالى فى أن كلية التربية بجامعة جدة كغيرها من كليات التربية ترتبط إرتباطاً شديداًبالجامعات وتركز على برامجها الداخلية لطلابها متمثلة فى مقرراتها على حساب البرامج الموجهة لخدمة وتنمية المجتمع المحلى.ورغم تزايد الإهتمام بمسؤولية خدمة المجتمع وتنميته على المستوى الدولى إلا أن الاهتمام بخدمة المجتمع من جانب كليات التربية بالجامعات السعودية لا يزال غير واضح المعالم بالإضافة إلى غياب الرؤي والخطط الإستراتيجية التى تحدد أدوار كلية التربية في الجامعات السعودية ومسؤلياتهم تجاه خدمة المجتمع. ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد تناوله العديد من الباحثين في مؤتمرات وندوات علمية، ودراسات تربوية محلية وعربية ودولية وقد بينت نتائج هذه الدراسات على أن هناك بالفعل قصور في أداء كليات التربية من زاوية خدمة المجتمع وتنمية البيئة، فقد أظهرت نتائج دراسة (العياشى ،2017) أنه لا توجد خطة إستراتيجية منظمة

وشاملة تحدد أولويات الخدمة المجتمعية، وأظهرت نتائج دراسة عبدالسلام (2015) ودراسة (الرواشدة،2011) أن هناك دوراً متوسط الأهمية للجامعة في خدمة المجتمع ،وأظهرت دراسة (سلام،2006) أن ضعف قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع يرجع لأسباب عديدة منها نقص الاعتمادات المالية وافتقار تواصلها مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

ونظراً لأوجه القصور في أداء الكليات فى مجال خدمة المجتمع والتي أشارت إليها معظم الدراسات السابقة والتي أحستها الباحثة حيث إنها جزء من هذا المجتمع تبين لها أن هناك حاجة ماسة للتعرف على الأدوار الحقيقية لكلية التربية بجامعة جدة في خدمة المجتمع المحلى وبناءً عليه دراسة التحديات التي تعترض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في القيام بأدوارها بشكل سليم ومن ثم التوصل إلى بعض المقترحات الكفيلة بالتغلب على هذه التحديات والتي تساعد في تغيير الواقع ورفع مستوى كلية التربية في مجالاتها المختلفة وخاصة في مجال خدمة المجتمع وذلك بالتركيز على بناء وتنمية أفراد قادرين على الإسهام بصورة فاعلة فى خدمة المجتمع.

أسئلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما دور كلية التربية في مجال خدمة الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

-ما دور كلية التربية في مجال خدمة التنمية البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

-ما دور كلية التربية في مجال خدمة ذوى الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

-هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور كلية التربية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزي إلى (المؤهل العلمي –الجنس – التخصص – سنوات الخدمة؟

-ما أهم المعوقات التي تحد من دور كلية التربية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

-ما مقترحات تفعيل دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلى:

-تحديد دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة.

-الكشف عن دور كلية التربية في مجال خدمة الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة.

-تحديد دور كلية التربية في مجال خدمة التنمية البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة.

-تعرف دور كلية التربية في مجال خدمة ذوى الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة .

-الكشف عن الفروق في دور كلية التربية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة باختلاف المؤهل العلمي– التخصص– عدد سنوات الخبرة - الجنس.

-التعرف إلى أهم المعوقات التي تحد من دور كلية التربية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة.

- تقديم بعض المقترحات التى تساعد على تفعيل دور كلية التربية في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة.

أهمية الدراسة:

-تستمد هذه الدراسة أهميتها من ضرورة التعرف على الوضع الراهن في خدمة المجتمع الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي وبالأخص كليات التربية فيها والوقوف على مستوى ملاءمتها لخدمة المجتمع.

-توجية القائمين علي جامعة جدة إلي بيان وإبراز مدي واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لأدوارهم في مجال خدمة المجتمع وسبل تطويرها ليتسنى لهم وضع الخطط والبرامج العلاجية لجوانب القصور وتعزيز وتنمية وتطوير الجوانب الايجابية، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع البرامج العلاجية والتطويرية.

-تأتي هذه الدراسة تفاعلاً مع توصيات العديد من البحوث والدراسات التي أكدت علي ضرورة إجراء دراسات علمية للوقوف علي واقع أداء أعضاء هيئة التدريس

بالجامعات لأدوارهم في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع مثل دراسة(الحدادي والهمداني، 2010) ودراسة (الحراحشة ، 2004) ودراسة (سنقر، 2007) .
-قد تفيد هذه الدراسة مؤسسات المجتمع في تعديل برامجها، وإعادة النظر في طبيعة العلاقة بينها وبين الجامعات.
-قد تشكل هذه الدراسة في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها أساساً لدراسات أخرى مستقبلية في المجال نفسه.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعى: اقتصرت الدراسة على دور كلية التربية في خدمة المجتمع فى المجالات التالية:
الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية والموجهة للأسرة.
الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال التنمية البيئية
الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة.
المعوقات التى تواجه كلية التربية في خدمة المجتمع المحلى.
أساليب تفعيل خدمة كلية التربية للمجتمع المحلي فى ضوء رؤية 2030 .
الحد المكاني::كلية التربية جامعة جدة.
الحد الزمني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعى 1439- 1440هـ.
الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة وهم (الأساتذة،الأساتذة المشاركين، الأساتذة المساعدين، المحاضرين).

مصطلحات الدراسة:

الدور: هو مجموعة من الأنشطة والسلوكيات المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس في توجيه الطلبة نحو قضايا خدمة المجتمع نتيجة لشغلهم وظيفة أو مركزاً إدارياً داخل الجامعة يتحدد على أساسها الواجبات المطلوبة منهم، والمسئوليات والسلطات الممنوحة لهم (مرتجي،2011 :312).
خدمة المجتمع: تعرف خدمة المجتمع بأنها"الوظيفة الثالثة للجامعة وتشمل كل ما يمكن أن تقدمه الجامعة للمجتمع من خدمات وبرامج وأنشطة وغيرها خارج إطار وظيفتى التعليم والبحث العلمى(أبوزيد،2005: 38). ويعرفها العتيبي (2009) بأنها جميع الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع المحلي سواءً في الجانب الثقافي أو الصحي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الرياضي والاستفادة من كافة الإمكانات والطاقات المحلية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:جميع الخدمات والأنشطة والفعاليات التي تقدمها كلية التربية للمجتمع المحلى في المجالات التالية: التوعية والتثقيف، إجراء البحوث التطبيقية ، التدريب والتعليم المستمر، الاستفادة من الخدمات، الاستشارات العلمية.

المجتمع المحلي: هو منطقة جغرافية أوسكانية أو مجموعة صناعية أو خدمية أو مهنية تقدم لها مؤسسات التعليم برامج أو خدمات تعليمية أوتدريبية أواستشارية تدخل ضمن نطاق اهتماماتها أوتخصصها أو حاجتها"(الطيطي وأبوساكور،18:2011).

رؤية السعودية (2030) هى خطة ما بعد النفط للملكة العربية السعودية والتى تم الإعلان عنها فى أبريل 2016 وتعتمد على ثلاثة محاور: هى المجتمع الحيوى، والاقتصاد المزهر والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها فى سبيل تحقيق أهداف المملكة والإستفادة من مرتكزات هذه الرؤية (رؤية المملكة 2030).

الإطار النظري للدراسة

مفهوم خدمة المجتمع: ينظر إلى خدمة المجتمع على أنها منهج منظم تتبعه المؤسسة من أجل مساعدة الأفراد وحمايتهم من المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، وتقديم المساعدة لهم لحلها ودعم إمكانات الأفراد لتقديم الأداء الاجتماعي المنشود (عوض ونمر، 2010:9) بينما عرف الخمشي وآخرون (2005: 12) خدمة المجتمع بأنها الخدمة التي تعمل على تقديم العديد من التغييرات الاجتماعية داخل المجتمع بشكل عام مع إحداث تغيرات أيضاً على أشكال تنمية المجتمع المختلفة وأفراده.

كما تعرف بأنه مجموعة الأنشطة والخدمات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بالجامعة والتي توجه لخدمة المجتمع سواءً تمثلت هذه الأنشطة بصورة إستشارات للأفراد أو الهيئات أو المؤسسات وفي إجراء البحوث العلمية والتطبيقية لكل ما يواجه المجتمع من مشكلات أوعقد مؤتمرات وندوات ولقاءات وبرامج تدريبية للعاملين والموظفين في الدولة ولأفراد المجتمع عامة أو خدمات بحثية أو في صور من صور التعليم المستمر أو برامج وأنشطة تثقيفية وتوجيهية لخدمة أبناء المجتمع المحلي(الكيلاني،51:2005).

كما ينظر إلى خدمة المجتمع على أنها كافة الجهود التي يقوم بها الأفراد والجماعات والمنظمات لتحسين الأوضاع الإنسانية والمجتمعية والإقتصادية عن طريق تحديد الإحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات وتصميم

الأنشطة والبرامج التي تلبى هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها، إضافة إلى حل مشكلات المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة في كافة المجالات، وتمكين أفراد المجتمع ومؤسساته وبيئاته من تحقيق أقصى إفادة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية(باكير،2011: 7).

أهمية خدمة المجتمع: وتتمثل أهمية خدمة المجتمع فيما يلى(حسين، 2007):

-تأكيد مبدأ حق الأفراد في تلقي الخدمات، حتى لو لم تجلب مكاسب ومنافع.

-تسهم الخدمة المجتمعية في تأكيد الذات وتطويرها؛حيث يتعرض الأفراد خلال مشاركاتهم لتطوير قدراتهم ومهاراتهم وكفاءاتهم والوصول بها إلى أقصى ما يمكن من الارتقاء، بحيث يكتسبون الثقة والمعلومات القيمة.

-اكتساب الخبرات اللازمة للتوافق مع المجتمع المحيط؛ فكلما شارك الأفراد بطريقة هادفة ازدادوا خبرة وكفاءة وثقة بالنفس ورغبة في المشاركة، والقدرة على إيجاد البدائل المناسبة لحل المشاكل ومواجهتها، وتعزيز الشعور بالمواطنة.

-تبني الخدمة المجتمعية القدرة على التواصل والعطاء وتعمل على تحسين مستوى فاعلية المشاريع والعمليات واستدامتها، ولا تتوقف المشاركة على المساهمة بأفكار قيمة، وهذا الإحساس يولد بدوره لديهم إحساساً بالمسؤولية ورغبة بالتصرف بطريقة تنعكس إيجابياً على حياتهم.

ويرى جريم أن أهمية خدمة المجتمع تعود إلى الآتي(Grimm et al,2007 :

-تلعب خدمة المجتمع دوراً إيجابياً في إنجاح البرامج التعليمية والاجتماعية.

-تعمل خدمة المجتمع على إشباع الحاجات والرغبات وكذا حل المشكلات بطريقة عقلانية.

-تحقق التعاون والتكامل بين الوحدات المختلفة.

-توفر إحساس قوي بالانتماء والولاء للمجتمع.

تمكن من تحقيق أهداف التعليم.

-تحقق الجودة في الأداء.

-تغرس في الأفراد روح العطاء وحب العمل التطوعي.

إن رسالة الكليات ووظيفتها ومهمتها وأدائها ترتبط بشكل كبير بقضايا المجتمع وبمتطلبات تطوره وتتفاعل معه تؤثر فيه وتتأثر به، في إطار منظومة متكاملة، فالجامعة والكليات ليست كياناً يعمل من أجل ذاته، وإنما يتمثل دورها في مجال

الخدمات التي تقدمها للمجتمع ،حيث إن قيام الكليات بدورها فى مجال خدمة المجتمع يضمن إلى حد كبير دعم جميع أفراد المجتمع لرسالتها التنموية والمساهمة فى تحقيق أهدافها.

وظائف الجامعة: تجدر الإشارة إلى أن الجامعة تعمل على خدمة وتنمية المجتمع المحلي من خلال ما تقوم به من وظائف رئيسة، الأولى: وظيفة التعليم التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب من جميع الجوانب من خلال الحصول على المعارف وحفظها وتكوين الإتجاهات الإيجابية لدى الطلبة الأمر الذي يسهم في تنميتهم تنمية شاملة وصولاً بهم إلى مستوى متقدم وبالتالي سد إحتياجات المجتمع من الأيدي العاملة واستفادة المجتمع مما يتعلمه الطلبة من الجامعة (الخطيب،2006).

أما الوظيفة الثانية: البحث العلمي وهي أكثر وظائف الجامعة التصاقاً بالجامعة وذلك لسببين أولهما أن الجامعة تتوفر لديها الموارد البشرية والفكرية القادرة علي القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية للدول، وثانيهما أن الجامعة هي المؤسسة الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بصورة إنضباطية والتي يمكن لها أن تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة (الرواشده،184:2011).

وبالنسبة للوظيفة الثالثة فتتمثل فى خدمة المجتمع المحلي ،فالجامعة منذ إنشاؤها لها دور ريادي في نشر المعرفة والنهوض بالمجتمع وهي تعتبر مركز إشعاع ثقافي للمجتمع تتعرف من خلاله علي مشكلاته وتصنع الحلول المناسبة لها وتبرز أهمية خدمة المجتمع في كونها أداة لتطبيق المعرفة وترجمتها إلي واقع ملموس يسهم في تقدم الحضارة الإنسانية وازدهارها(الحراحشة،43:2008).

ويرى ترانتشر وآخرون أن الوظيفة الثالثة للجامعة (خدمة المجتمع) تمثل الآنشطة المتنوعة التي لا تغطيها الجامعة في الوظيفتين الأولى التعليم، والثانية البحث العلمي مثل نقل التكنولوجيا، والتعليم المستمر والمشاركة المجتمعية في صورة حصول الجمهور على محاضرات ثقافية، والعمل التطوعي، والإستشارات) Kraines,2014 Trencher, Yarime, McCormick, Doll &(

وفي المجمل، فإن أولى أولويات الجامعة في خدمة المجتمع هو الاهتمام باحتياجات المجتمع في جميع المجالات سواءً كان ذلك في إجراء بحوث لبعض المشكلات الملحة في المجتمع؛ أو عقد ورش عمل منظمة للعاملين في المجالات التعليمية، والصحية..الخ بهدف تحسين البناء الوظيفي(عامر،2007).

مجالات خدمة المجتمع: تعنى خدمة المجتمع المحلي الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل تكيف الأفراد مع المتغيرات السريعة في عصر يتسم بسرعة التغيير، وتتنوع مجالات خدمة المجتمع وتتعدد من قبل الجامعة وفقاً لظروف وإمكانيات كل جامعة من جهة ووفقاً لظروف المجتمع من جهة أخرى وفي هذا السياق يرى بعض الباحثين أن مجالات خدمة المجتمع المحلي التي تقدمها الجامعة تكمن في البحوث التطبيقية لسد حاجة المجتمع، والاستشارات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس لمؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية، بالإضافة إلى تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في مؤسسات المجتمع المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق النمو المهني لهؤلاء العاملين(عثمان، 2007).

وقد صنف البعض مجالات خدمة المجتمع إلى نوعين هما:

أ.مجالات خدمة المجتمع داخل الجامعة **:**تتلخص في المشاركة في الأنشطة اللامنهجية (غير الدراسية)وتوجيهها وفق مجالات اهتمام عضو هيئة التدريس أو هواياته في الشؤون الثقافية والإجتماعية أو الرياضية أو الفنية وغير ذلك أو قد ما يقام من معسكرات للخدمة موجهة للبيئة المحلية.

ب.مجالات خدمة المجتمع خارج الجامعة :وتكون لكل في مجال تخصصه وهي على النحو الآتي:

-تنظيم وتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية بما يحقق مبدأ التربية والتعليم المستمر لمواجهة إحتياجات المجتمع.

-البحوث التطبيقية وهي البحوث التي تسعي في حل مشكلات المجتمع وسد حاجاته وتحقيق الكفاية الاجتماعية والاقتصادية.

-الاستشارات العلمية وهي ما يقدمه عضو هيئة التدريس بالجامعة بشكل خاص أوالجامعة بشكل عام في مجال تخصص معين لمؤسسات المجتمع المختلفة الحكومية والأهلية أو لأفراد المجتمع.

-المشاركة في الندوات وإعداد المحاضرات الهامة.

-نقل نتائج البحوث والمكتشفات الجديدة في العالم إلى اللغة العربية.

-تأليف الكتب العلمية الموجهة لغير الطلاب(الرواشدة،2011).

وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات ومنها دراسة ناجات(Nejat et al. 2011)،ودراسة إيلينا (Elena &Oriana،2010)ودراسة براون(Brown&Cloke,2009)،ودراسة كاباكسى(Kabakci (2008 ,ودراسة (حسن 2007).

وتعمل الجامعات على تنمية المجتمع المحلي من خلال قيامها بتوجيه نشاطاتها نحو جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بهدف تحسين ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فمهمة التعليم الجامعي هي صناعة العقول التي تنتج وتبدع في المجالات كافة، ولكي تتمكن الجامعات من إحداث وصنع التقدم والرخاء وتحسين مستوى الحياة لابد من الارتقاء ببرامجها البحثية التي توجه لخدمة المجتمع وقضاياه(عامر، 2007).

آليات الجامعة في خدمة المجتمع: لكي تنجح الجامعة في مجالات خدمة المجتمع لابد من وجود آليات تساعد على تحقيق ذلك ومن أهمها:

الكوادر العلمية والبحثية: وهى القوة البشرية التي تتكون منها الجامعة وتشكل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب والخريجين والعاملين والذين يعمل كل منهم فى مجال عمله على خدمة المجتمع سواءً بإجراء البحوث إو بإلقاء المحاضرات أو بخدمة أفراد المجتمع خارج أسوار المجتمع.

مراكز البحوث: وهى القائمة على اعداد المشروعات البحثية التطبيقية لمعالجة المشكلات التي تواجه البيئة،وإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية والثقافية والتي ستهم أيضًا في حل هذه المشكلات.

إدارة التدريب: وهى التي تتعامل مع مراكز الخدمة العامة ومع الأفراد والجماعات والهيئات والمصالح الحكومية والتي ترغب في تنمية مواردها البشرية من خلال التدريب الموجه في شتى المجالات العلم المختلفة.

الوحدات ذات الطابع الخاص: وهى الوحدات التي أنشئت بهدف خدمة التعليم والتدريب والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة، مع توفير العائد المادي الذي يمكن من إستمرارية هذه الوحدات في أداء مهامها،حيث يمنح لها استقلال فني وإداري ومالي لتحقيق هذا الهدف.(عمار،2009)،(زكريا،2006).

رؤية المملكة 2030 وخدمة المجتمع: أصبحت الخدمة المجتمعية من القضايا التي تفرض نفسها بقوة عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية البشرية أو الإنسانية ومشاريع الإصلاح والتطوير الشامل بصفة عامة.ولاسيما مع إنطلاق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 .التي كان من أهدافها أن نتحمل المسؤولية في مجتمعنا ويكون لنا دور مؤثر وإسهام كبير في العمل الخيري محلياً واقليميًا وعالمياً.وفى ذلك أكبر دليل على أن قيم العطاء والتراحم والتعاون راسخة الجذور فينا- بناءً على النصوص الشرعية التي نص عليها ديننا الحنيف- غير أن هذه المجهودات تحتاج

إلى تطوير إطارها المؤسسي والتركيز على تعظيم النتائج ومضاعفة الأثر (رؤية المملكة 2030).

ورؤية المملكة 2030 هي خارطة طريق أعدت للسير بالمملكة العربية السعودية نحو مستقبل مشرق في جميع المجالات التنموية حيث إشتملت على العديد من الخطط والبرامج والمشروعات الإقتصادية والتنموية التي تستهدف تجهيز السعودية لمرحلة ما بعد النفط،متضمنة ثلاث أهداف رئيسة هي بناء مجتمع حيوي، يعيش فيه أبناؤه وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والإعتدال معتزين بهويتهم الوطنية وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، وبناء الإقتصاد المزدهر من خلال تفعيل التنافسية فى رفع الخدمات والتنمية الإقتصادية مع تركيز الجهود على تحسين بيئة الأعمال وبناء الوطن الطموح من خلال ترسيخ القيم الإيجابية فى شخصية أبناء الوطن عن طريق تطوير منظومة التعليم التربوية بجميع مكوناتها لتكون قائمة على مبادىء وأسس تربية المواطنة والتي تحتاجها رؤية 2030 لتدعيم أهدافها (أبوالمجد،164:2018).

الطريقة والإجراءات:

منهجية البحث: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الدقيق المتعمق ويتضمن أيضاً قدراً من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة،ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة(صابر وخفاجة،2002: 87).

وقد تم جمع البيانات حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع في رؤية المملكة 2030 عن طريق الوقوف على أراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة جدة حول الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية نحو المجتمع المحلي من خلال استبانة تم بنائها لهذا الغرض.

مجتمع البحث: يمثل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة بقسميها البنين والبنات مجتمع البحث.

عينة البحث: بلغت عينة البحث 44 عضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة تم اختيارهم بطريقة عشوائياً ويوضح جدول (1) خصائص العينة تبعاً لمتغيرات البحث.

جدول (1) عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث

النوع	العدد	الدرجة العلمية	العدد	عدد سنوات الخبرة	العدد
ذكور	12	أستاذ	6	أكثر من 10 سنوات	35
إناث	32	أستاذ مشارك	20	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	5
		أستاذ مساعد	12	أقل من 5 سنوات	4
		محاضر	6		

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة دور كلية التربية في خدمة المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 والتي مر بنائها من خلال الخطوات الآتية:

-تحديد الهدف من الاستبانة وهو تحديد أدوار كليات التربية في خدمة المجتمع المحلي في ضوء رؤية المملكة 2030.

-الإطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت أدوار الجامعة نحو خدمة المجتمع وأدوار كليات التربية في خدمة المجتمع مثل دراسة الخميسى(2004) و دراسة حراحشة (2009) و دراسة سلام (2006) و ودراسة عبد الناصر (2004) و دراسة عامر (2007) (الرواشدة2011)، (بركات،2011)، (عبد الله،2010)، و (مساعدة،2008)، (الخميسى ،2011)، (Gresi&Isil ,2012)، (المطيرى،2016).

-الإطلاع على رؤية المملكة 2030 وتحديد ما تناولته في مجال خدمة المجتمع.

-تحديد محاور الإستبانة وتضمنت خمسة محاور هي:

-الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية والموجهة للأسرة.

-الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال التنمية البيئية.

-الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة.

-المعوقات التى تواجه كلية التربية في خدمة المجتمع المحلى.

-أساليب تفعيل خدمة كلية التربية للمجتمع المحلي فى ضوء رؤية 2030 .

-صياغة عبارات الاستبانة وتكونت في صورتها الأولية على 55 عبارة موزعة على محاور الاستبانة الخمس.

-عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من بعض الأساتذة المتخصصين في مجال التربية لتحديد صدق الأستبانة وإبداء الرأي فيها من حيث مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي للمحور ومدى مناسبة الصياغة اللغوية

للعبارات وقد أجمع المحكمون على عبارات الاستبانة بأنها صالحة وتقيس ما وضعت لقياسه مع حذف وتعديل بعض العبارات.

-تم تعديل الاستبانة بعد عرضها على المحكمين من حيث حذف بعض العبارات لعدم إنتمائها للمحور وتعديل بعض العبارات الأخرى ليصبح عدد عبارات الاستبانة 51 عبارة.

-تطبيق الأستبانة على عينة استطلاعية من (30) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة ومن غير العينة الأساسية للبحث وتم قياس الخصائص السيكومترية للإستبانة من صدق وثبات كما يوضحها جدول (2) وجدول (3)

صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها جدول (2)

جدول (2) معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الأول	**0.92
الثاني	**0.39
الثالث	**0.95
الرابع	**0.33
الخامس	**0.72

** دالة إحصائية عند 0.05

ويشير جدول (2) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائية عند 0.05 مما يدل على صدق الإستبانة .

ثبات الإستبانة: للتحقق من ثبات الإستبانة تم حساب معامل الفا كرونباخ ويوضح ذلك جدول (3)

جدول (3) معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وكل محور بها

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	9	0.98
الثاني	9	0.98
الثالث	10	0.97
الرابع	13	0.82

الخامس	10	0.97
الاستبانة	51	0.97

يتضح من جدول (3) أن معامل ألفا كرونباخ للاستبانة بلغ 0.97 وهو معامل ثبات مرتفع كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للمحاور الخمسة في المدى 0.82 إلى 0.97 وكلها معاملات ثبات مرتفعة تفي باحتياجات البحث وتشير إلى ثبات الاستبانة .

-وضع الإستبانة في صورتها النهائية والتي بلغت 51 عبارة على عينة البحث.

-تطبيق أداة البحث على عينة البحث وتم توزيعها الكترونيًا باستخدام google form .

-تجميع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج spss.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بالمحور الأول: مجالات خدمة المجتمع التي يجب أن تقوم بها كلية التربية نحو الأسرة:

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
العمل على توعية الأسرة بأفضل أساليب المعاملة الوالدية لأبنائهم .	2.9545	1.44600	متوسطة	5
توعية الأسرة بكيفية التعامل مع أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة .	2.9091	1.41122	متوسطة	6
العمل على إقامة الندوات التوعوية لأولياء الأمور في مجال التربية بشكل عام والتربية الأسرية بشكل خاص .	2.7727	1.47638	متوسطة	9
الاهتمام بتوعية الأسرة باحتياجات أبنائهم النفسية والعقلية والجسدية تبعاً للمرحلة العمرية لهم	2.8409	1.41328	متوسطة	8
تقديم الاستشارات التربوية والنفسية لأفراد الأسرة بما يتناسب والمشكلات التي تعترضها	2.9091	1.45982	متوسطة	7
القيام بتوعية الأسرة بأهمية التنمية لأبنائهم وللوطن .	3.1591	1.34585	متوسطة	3
تقديم الاستشارات التربوية والنفسية لحل المشكلات التربوية والاجتماعية للأسرة .	3.0455	1.36321	متوسطة	4

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
الاسهام من خلال الطلبة في تنمية العادات الصحيحة في الأسرة.	3.4545	1.22862	كبيرة	1
تصميم برامج توعية للطلبة في مجال خدمة الأسرة .	3.2500	1.24125	متوسطة	2
المتوسط العام للمحور الأول	3.0328	1.25653	متوسطة	

أشارت نتائج المحور الأول والخاصة بالخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية والموجهة للأسرة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط 3.0328 وجاءت أهمها الاسهام من خلال الطلبة في تنمية العادات الصحيحة في الأسرة بمتوسط 3.4545 بدرجة كبيرة ثم تصميم برامج توعية للطلبة في مجال خدمة الأسرة بمتوسط 3.2500 ثم القيام بتوعية الأسرة بأهمية التنمية لأبنائهم وللوطن بمتوسط 3.1591 بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخميسى(2004) والتي كان من أهم نتائجها أن كلية التربية نجحت في القيام بدورها في خدمة المجتمع في مجالات وميادين متنوعة، وقد وظفت إمكانياتها البشرية والعلمية والمادية في تحقيق الكثير من الأهداف، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة حراحشة (2009) أن تضع الجامعة كافة إمكانياتها المادية و البشرية وجميع مرافقها في خدمة المجتمع المحلي وزيادة التفاعل و التواصل بين الجامعة والمجتمع المحلي من خلال الندوات و المؤتمرات والاستشارات العلمية.

ثانياً: النتائج المرتبطة بالمحور الثاني: الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال التنمية البيئية

جدول (5) المتوسط والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال التنمية البيئية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
الحرص على إقامة جسور من الترابط وتدعيم أواصر العلاقة والتعاون بين كلية التربية والبيئة	3.2727	1.12815	متوسطة	1
المساهمة فى وضع نظام للمعلوماتية خاص بقطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة .	2.8636	1.30457	متوسطة	5
الشراكة مع القطاع الخاص لتحسين سير الموارد المائية وإعداد خطة للتهيئة الشاطيئة	2.5909	1.36940	قليلة	9

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
المساهمة في التوعية بثقافة التنوع البيئي داخل المشاريع والمجتمع ككل .	2.6818	1.36011	متوسطة	8
الحرص على وجود تنسيق للعمل البيئي بينها وبين كليات الجامعة المختلفة باعتبار أن هناك ميزة تخصصية لكل كلية.	2.7955	1.37383	متوسطة	7
وضع أولوية للقيام بالأبحاث العلمية والتطبيقية المشتركة التي تعالج مشكلات البيئة وتسهم في حلها	2.8636	1.48779	متوسطة	6
ربط المقررات الدراسية بمتطلبات البيئة وتنمية المجتمع المحلى .	3.1818	1.35153	متوسطة	2
تحديد الأهداف الإستراتجية لمجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة في ضوء ما ينتج عنه تحليل البيئة الداخلية للكلية .	3.0455	1.29318	متوسطة	3
المساهمة في ربط النظام الأيكولوجي بالنظام التعليمي	2.8864	1.33322	متوسطة	4
المتوسط العام للمحور الثاني	2.9091	1.21297	متوسطة	

من جدول(5) يتضح أن الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال التنمية البيئية جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط 2.9091 وأن من أهمها هي الحرص على إقامة جسور من الترابط وتدعيم أواصر العلاقة والتعاون بين كلية التربية والبيئة المحيطة بدرجة متوسطة 3.2727 ثم ربط المقررات الدراسية بمتطلبات البيئة وتنمية المجتمع المحلى بمتوسط3.1818 بدرجة متوسطة ثم تحديد الأهداف الاستراتيجية لمجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة في ضوء ما ينتج عنه تحليل البيئة الداخلية للكلية بمتوسط 3,0455 بدرجة متوسطة ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب(2006) والتي أشار فيها إلى أهمية مراكز التدريب والبحث العلمي التي تمكن أعضاء هيئة التدريس من القيام بواجباتهم في خدمة المجتمع من خلال عقد الدورات المتخصصة والقيام بإجراء البحوث والاستشارات العلمية.

النتائج المرتبطة بالمحور الثالث: الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثالث: الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
المساهمة فى إشراك ذوى الاحتياجات الخاصة فى	3.0227	1.43848	متوسطة	10

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
مختلف المناشط الاجتماعية التى تتوافق مع قدراتهم المختلفة .				
العمل على دمج الفئات الخاصة في المجتمع وإزالة العقبات التي تحول دون مشاركتهم في ممارسة حقهم الطبيعي في الحياة.	3.0227	1.33797	متوسطة	9
توفير الكوادر المؤهلة في مجال التدريب والجوانب الفنية بما يساهم في تطوير الطفل المعوق ليستطيع التغلب على ظروف الإعاقة.	3.5000	1.24825	كبيرة	2
تعليم معلمي التربية الخاصة كيفية تطبيق بعض أساليب القياس اللازمة لتحديد الحاجات التربوية والاجتماعية والنفسية للطلاب المعوقين.	3.7045	1.21195	كبيرة	1
العمل على تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، بحيث يسهمون بصورة ايجابية في نجاح إدماجهم.	3.4773	1.21020	كبيرة	3
القيام بدراسات حالة عن كل ما يحيط بالمعاق من ظروف دراسية ومهنية وأسباب الإعاقة ومظاهرها وسبل علاجها.	3.2045	1.19260	متوسطة	7
تفعيل وتكثيف برامج التوعية لأفراد المجتمع، ووجوب تصحيح النظرة السلبية إلى المعوق .	3.4773	1.22927	كبيرة	4
التأكيد على أن الخدمات المجتمعية والجامعات والمدارس ومراكز الرعاية الصحية ومراكز الأنشطة يتم تصميمها وإدارتها كي تناسب الجميع بما فيهم المعاقين.	3.0909	1.34369	متوسطة	8
المساعدة في صياغة مناهج علمية وطرق تدريس في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة كل حسب حالته ووضع اساليب التقويم الملائمه لها.	3.2955	1.24974	متوسطة	5
المساهمة في تزويد المعاق بالعادات الاجتماعية والخلقية السليمة ودعم سلوكه الاجتماعي من خلال برامج التوعية المختلفة .	3.2727	1.10735	متوسطة	6
المتوسط العام للمحور الثالث	3.3068	1,10819	متوسطة	

من جدول(6) يتضح أن الخدمات التي يجب أن تقدمها كلية التربية في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط 3.3068 وأهمها هي تعليم معلمى التربية الخاصة كيفية تطبيق بعض أساليب القياس اللازمة لتحديد الحاجات التربوية والاجتماعية والنفسية للطلاب المعوقين. بمتوسط3.7045 بدرجة

كبيرة يليه توفير الكوادر المؤهلة في مجال التدريب والجوانب الفنية بما يساهم في تطوير الطفل المعوق ليستطيع التغلب على ظروف الإعاقة. بمتوسط 3.5000 بدرجة كبيرة ثم العمل على تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، بحيث يسهمون بصورة ايجابية في نجاح إدماجهم. بمتوسط 3.4773بدرجة كبيرة.

رابعاً: النتائج المرتبطة بالمحور الرابع: المعوقات التى تواجه كلية التربية في خدمة المجتمع المحلى:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الرابع المعوقات التى تواجه كلية التربية في خدمة المجتمع المحلى

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
ضعف وعى أعضاء هيئة التدريس بدورهم المنشود في خدمة المجتمع .	3.0000	1.07833	متوسطة	13
عدم وجود خطة داخل الكلية لخدمة المجتمع المحلي .	3.6364	1.08029	كبيرة	9
عدم وجود لجنة متخصصة في تقديم خدمات مجتمعية	3.6818	1.15683	كبيرة	8
ضعف العلاقة بين إدارة الكلية ومؤسسات المجتمع المحلي (المؤسسات غير الحكومية والأهلية).	3.7727	.91152	كبيرة	6
الاتجاهات أعضاء هيئة التدريس السلبية تجاه خدمة المجتمع المحلى .	2.6818	1.05153	كبيرة	7
انشغال أعضاء هيئة التدريس بالاعمال التعليمية والادارية داخل الكلية .	3.9773	.99974	كبيرة	4
قلة الدعم المالي المخصص لأنشطة التثقيف المجتمعي في الكلية .	4.3864	.78402	كبيرة جدا	1
ضعف التخطيط والتنظيم والمشاركة في تنمية المجتمع المحلي.	3.8636	.82380	كبيرة	5
ندرة تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية	4.1818	.89632	كبيرة	3
توجيه غالبية الأبحاث في الحصول على الدرجات العلمية وليس خدمة المجتمع	4.3182	.88325	كبيرة جدا	2
النقص في أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم ذوي الكفاءات العلمية	3.3636	1.03634	متوسطة	11
ندرة ارتباط البحوث بواقع المشاكل الفعلية لوحدات المجتمع المحلى .	3.5227	.92733	كبيرة	10

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
عدم وضوح مفهوم تنمية المجتمع المحلي لدى أعضاء هيئة التدريس	3.0455	1.07735	متوسطة	12
المتوسط العام للمحور الرابع	3.6486	0.56900	كبيرة	

من جدول(7) يتضح أن المعوقات التي تواجه كلية التربية في خدمة المجتمع المحلى جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط 3.6486 وأهمها هي قلة الدعم المالي المخصص لأنشطة التثقيف المجتمعي في الكلية . بمتوسط 4.3864 بدرجة كبيرة جدا يليه توجيه غالبية الأبحاث فى الحصول على الدرجات العلمية وليس خدمة المجتمع المحلى. بمتوسط 4.3182 بدرجة كبيرة جداً ثم ندرة تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية لأعضاء هيئة التدريس. بمتوسط 4.1818 بدرجة كبيرة ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلام (2006) والتي أشار فيها إلى أهم المعوقات نحو إسهام الجامعة وتقديمها للخدمات يرجع لأسباب عديدة منها نقص الاعتمادات المالية وافتقار تواصلها مع مؤسسات المجتمع الأخرى.ودراسة عبدالناصر (2004) والتي أشارت إلى التركيز على الوظيفة التدريسية والبحثية والقصور في خدمة المجتمع.

خامساً نتائج المحور الخامس: أساليب تفعيل خدمة كلية التربية للمجتمع المحلي فى ضوء رؤية المملكة 2030

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الخامس أساليب تفعيل خدمة كلية التربية للمجتمع المحلي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
إنشاء وحدة او لجنة داخل الكلية مختصة في خدمة المجتمع	4.0682	1.22755	كبيرة	2
انشاء مركز لتقديم الاستشارات التربوية والنفسية	4.3409	1.01025	كبيرة جداً	1
تقييم أعضاء هيئة التدريس في ضوء تقديم خدمات مجتمعية	3.5909	1.20692	كبيرة	10
حث منسوبي الكلية على المشاركة في أنشطة خدمة المجتمع من خلال تخصيص جزء من وقتهم للمشاركة المجتمعية .	3.8409	1.36302	كبيرة	7

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
وجود خطة في بداية كل عام جامعي لخدمة المجتمع	3.9545	1.39692	كبيرة	5
توثيق الصلة بين كلية التربية والمؤسسات التعليمية في محيطها .	3.9773	1.28477	كبيرة	3
تدشين صفحة متخصصة للكلية على مواقع التواصل الاجتماعي لتقديم الاستشارات للأسر والمعلمين والطلاب .	3.8864	1.43407	كبيرة	6
إيجاد قنوات اتصال بين الكلية والقائمين على التعليم لنقل الخبرات .	3.9545	1.32866	كبيرة	4
قيام كل قسم بالكلية بدراسة الواقع لتحديد مشكلات المجتمع حسب تخصصاتها.	3.7955	1.26821	كبيرة	8
تبنى الرسائل العلمية المتميزة والقيام بنشرها من باب تعزيز الثقافة والمعرفة.	3.7500	1.48049	كبيرة	9
المتوسط العام للمحور الخامس	3.9159	1,13669	كبيرة	

يتضح من جدول (8) أن أساليب تفعيل خدمة كلية التربية للمجتمع في ضوء رؤية 2030 جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط 3.9159 وأهمها إنشاء مركز لتقديم الاستشارات التربوية والنفسية بمتوسط 4.3409 بدرجة كبيرة جداً ثم إنشاء وحدة أو لجنة داخل الكلية مختصة في خدمة المجتمع بمتوسط 4.0682بدرجة كبيرة ثم توثيق الصلة بين كلية التربية والمؤسسات التعليمية في محيطها بمتوسط 3.9773بدرجة كبيرة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الناصر(2004) والتي اقترح الباحث فيها إنشاء مجلس تنسيق أنشطة الوحدات ذات الطابع الخاص لتقويم أداء لجان العمل وخدمة المجتمع كما تتفق مع دراسة عامر (2007) التى توصلت إلى قيام الجامعة بخدمة المجتمع يقوم على تقديم الأسس العلمية للتصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع، وإجراء البحوث العلمية ،إنشاء مجالس استشارية مشتركة من رجال الجامعة وقيادات المجتمع لتحديد حاجاته وتوجيه الأبحاث الجامعية لحل مشكلات المجتمع والتي تخدم المجتمع وتعمل على تطويره.

سادساً: الفرق حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى متغير الجنس

جدول (9) اختبار ت لدلالة الفرق حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى متغير الجنس

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الذكور	12	87.75	34.75	0.15	غير دالة إحصائياً
الإناث	32	86.09	31.73		

يتضح من جدول(9) أن قيمة ت للفروق بين الذكور والإناث حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع بلغت 0.15 وكانت قيمة الدلالة 0.88 أكبر من 05.0 مما يشير إلى عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع المحلي وتفسر الباحثة ذلك لوعي كلا الجنسين بأهمية دور كلية التربية في خدمة المجتمع المحلي.

سابعاً: الفروق حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى الدرجة العلمية:

جدول (10) اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	F	Sig
أستاذ	20	98.83	39.12	2194.576	731.525	0.691	0.563
أستاذ مشارك	12	88.75	33.70				
أستاذ مساعد	6	76.58	24.11	42330.333	1058.258		
محاضر	6	86.83	36.59				

من جدول(10)يتضح أن قيمة ف بلغت 0.691 عند دلالة 0.563وهي أكبر من 0.05 مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى الدرجة العلمية وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (المؤمنى،2016) وتفسر الباحثة ذلك بزيادة الوعي لدى كافة أعضاء هيئة التدريس بأهمية دور كلية التربية في خدمة المجتمع بغض النظر عن الدرجة العلمية.

ثامناً: الفروق حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى عدد سنوات الخبرة

جدول (11) اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى عدد سنوات الخبرة

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	F	sig
أكثر من 10 سنوات	35	86.85	32.98	54707.	273.537	0.255	0.776
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	5	92.20	28.28				
أقل من 5 سنوات	4	76.75	35.56	43977.836	1072.630		

من جدول (11)يتضح أن قيمة ف بلغت 0.255 عند دلالة 0.776 وهي أكبر من 0.05 مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول دور كلية التربية في خدمة المجتمع التي تعزي إلى عدد سنوات الخبرة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكيلانى،2012).

توصيات الدراسة : من نتائج البحث يمكن تقديم بعض التوصيات كما يلى:

-إنشاء مركز لتقديم الاستشارات التربوية والنفسية وإنشاء وحدة داخل كلية التربية تختص بخدمة المجتمع المحلى.

-التركيز على البحوث النوعية التي تصب في خدمة المجتمع والتي تجيب عن الأسئلة التي تبدأ بـــــــ: لماذا؟ وكيف؟ وبأي طريقة؟ وتصف الظاهرة الإجتماعية كما تحدث طبيعياً.

-توجيه الدراسات والبحوث الخاصة بطلبة الدراسات العليا لكى تنصب على التعرف على مشكلات مجتمعاتهم وبالتالي السعي لإقتراح الحلول المناسبة لها مما يشعرهم بالانتماء لوطنهم وشعورهم بقضاياهم المجتمعية .

-تحفيز أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للقيام بأبحاث ميدانية للتعرف على المشكلات التى تواجه المجتمع والبحث عن الحلول المناسبة لها.

-يجب أن يكون الدور المستقبلى لكلية التربية وفقاً لرؤية المملكة 2030متمثلاً فى "التعليم من أجل التطوير، ومن أجل تنمية المجتمع" وليس فقط"التعليم من أجل التعليم".

-نشر الوعي بين أفراد المجتمع بكافة مستوياته بأهمية الأدوار التي تقوم بها الجامعة في عملية التطوير والتنمية المجتمع المحلي.

-تحديث الاستراتيجيات والخطط الدراسية في الجامعة والكليات وربطها بقضايا وحاجات ومشكلات المجتمع المحلي.
-إنشاء مجالس في الجامعة لخدمة المجتمع يتكون المجلس من أكاديميين وقياديين من أفراد المجتمع يتم فيها مناقشة أهم المستجدات والتطورات التي تظهر في المجتمع.
-إنشاء قاعدة بيانات بالمراكز البحثية المختلفة ودور النشر المتخصصة،والتعاون معها بهدف توعية أعضاء هيئة التدريس بجدوى خدمة المجتمع.
-رصد جزءاً من ميزانية الجامعة للأبحاث والدراسات ذات الصلة المباشرة بالمجتمع أو لحل قضاياه البيئية.

قائمة مراجع:

1.أبو المجد، مها عبد الله السيد (2018). تربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية .جامعة بنها .29(116).147- 182.

2.الأحمدي، وفاء ذياب(2016).دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع : دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية
للجامعات.مجلة التربية .جامعة الأزهر -كلية التربية .3(168). 684-6.

3.الحدابي، داود عبد الملك، الهمداني، رجاء(2010). مدى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء لمهامهم، المجلة العربية لضمان التعليم العالي، العدد 116،6-146.

4.الحراحشة ، فواز(2009) . دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة علوم إنسانية، السنة
(6)، العدد(41) ص 42.

5.الخطيب، أحمد(2006).الإدارة الجامعية.. دراسات حديثة ، أربد:عالم الكتب الحديثة، .

الخمشي، سارة والرواف، مها وغز، هناء(2005). أساليب تطوير التدريب الميداني لتحقيق أهداف الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية .بحث
منشور .كلية الخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية.

6.الخميسي،سيد سلامة(2010).دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات وخيارات المستقبل، دراسة حالة لكلية

التربية – جامعة الملك سعود (الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية-جامعة الملك سعود- الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر.
7.الرعود، عطا الله(2007).درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للدور الوظيفي في مجال البحث العلمي .مجلة كلية التربية بأسيوط.مجلد 23، العدد1.
8.الرواشده، علاء زهير(2011).دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم : جامعة البلقاء التطبيقية نموذجًا.مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. السعودية، المجلد،ع (1). 174-224.
9.السهلى،خالد بن مطر(2018).دور كليات التربية بالجامعات السعودية فى خدمة المجتمع المحلى: تصور مقترح، مجلة التربية .جامعة الأزهر-كلية التربية.2(179).877- 819.
10.الصغير، أحمد (2007).التعليم الجامعي في الوطن العربي(1) ، عالم الكتب، القاهرة.
11.الطيطي، محمد، وأبو ساطور، تيسير(2011).مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية وإسنادها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات ومجالس الأباء، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد (21)، رام الله، فلسطين.
12.العتيبي، محمد(2009).دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجلة العلوم الإنسانية ، السنة (6). العدد (41) جامعة الكويت. الكويت.
13.العياشي،زرزار(2017).دور الجامعات العربية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الإجتماعية جامعة الكوفة،كلية الآداب.10(32). 272-247.
14.الكيلاني، شادية جابر محمد(2005).الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس في خدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية،مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة.59، 51-196.
15.المطيري، فيصل بن فرج(2016).المسؤولية الاجتماعية لكلية التربية في جامعة المجمعة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، مجلة الدراسات المالية والمصرفية - الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية. الأردن مج 24،ع2.

16.باكير، عايدة (2011).تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة .المادة الكاملة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية المنعقد في مدينة نابلس بتاريخ 26سبتمبر،2011،الرابط .http://www.qou.edu/arabic/index.jsp?pageId=3469

17.بركات، زياد(2009).استراتيجيات التنمية البشرية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث، المجلد الثاني،العدد (3)290 – 243.

18.حسن، أميرة(2007).نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، مؤتمر التعليم العالي ومتطلبات التنمية،كلية التربية ،جامعة البحرين .

19.زكريا، سماح محمد (2006).تصور مستقبلى لتطوير دور الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة لخدمات المجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة بنها .

20.سلام، لمياء جمعة (2006). تصور مقترح لدور جامعة الأزهر في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير- جامعة الدول العربية.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة .قسم البحوث والدراسات التربوية.

21.سنقر، صالحة(2007). الفاعلية العلمية لعضوات هيئة التدريس بدمشق .مجلة جامعة دمشق،23 (2) 11-47.

22.صابر، فاطمة عوض، وخفاجة، ميرفت(2002).أسس ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

عامر، طارق(2007).تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة، دراسة غير منشورة،جامعة اليرموك، إربد،الأردن.

23.عبد السلام،سهام علي المختار(2015).إستراتيجية مقترحة لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع بليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،قسم أصول التربية.

24.عبد الله، صلاح، وعثمان، عبدالله (2010).الدراسات العليا والبحث العلمي في خدمة المجتمع في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان دراسة تحليلية، المجلة العربية الأمريكية الأكاديمية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الأول، العدد1.

25.عبد الناصر، عبد الناصر(2004). أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها دراسة مقارنة في مصر وأمريكا والنرويج، رسالة دكتوا ره غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
26.عثمان، صالح العامر(2007). ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي – دراسة ميدانية"، مجلة الشريعة والدراسات الاسلامية ، العدد 7.
27.عمار، إيمان حمدي (2009).دور كلية التربية النوعية جامعة المنوفية في خدمة المجتمع المحلي .دراسات في التعليم الجامعي جامعة عين شمس -كلية التربية -مركز تطوير التعليم الجامعي.ع20 ،40-111.
28.عوض، حسني ونمر، رائد(2010).واقع تطبيق مهنة الخدمة الاجتماعية في الميدان الطبي ومعوقاتها من وجهة نظر العاملين في المؤسسات الطلبة في محافظتي قلقيلية وطولكرم ، مجلة العلوم الاجتماعية.
29.مرتجى، زكى(2011).دور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في توجيه طلبة الدراسات العليا نحو قضايا خدمة المجتمع بمحافظات غزة الجامعة الإسلامية نموذجاً، أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين،141 –172.
30.هللو، إسلام عصام(2013).دور الجامعات الفلسطينية فى خدمة المجتمع فى ضوء مسؤوليتها الإجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية دراسة حالة– جامعة الأقصى،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
31.Nejati et al. (2011). *Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world Universities'* websites, African Journal of Business Management, 5(2)..
32.Brown. E. & Cloke. J. (2009).*Corporate Social Responsibility in Higher Education*, ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 8(3).
Gresi.D. & Senol. I. (2012).*Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: 33.Istanbul Bilgi University Case*, American International Journal of Contemporary Research, 2(3), USA.
*34.*Elena. D. & Doval. O. (2010). *The University Social Role And Responsibility, The Case Of Spiru Haret University, Social*

Responsibility, Professional Ethics, and Management, the 11th International Conference, Ankara, Turkey.

35.Kabakci. H.& Ferhan .O. (2008). *'The Organization of The Faculty Development Programs for Research Assistants: The Case of Education Faculties in Turkey*', The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July 2008 ISSN: 1303-6521 7(3)

36.Grimm. R. Spring. K., Dietz. N .(2007). *the health benefits of volunteering,a review of recent research*, Available: ٠٥٠٦_hbr.pdf http://www.nationalservice.gov/pdf/ ٠٧

37.Trencher, Yarime, McCormick, Doll & Kraines,(2014). Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-creation for Sustainability, *Published in: Science and Public Policy, Lund University, International Institute for Industrial Environmental Economics (IIIEE).*

The role of the Faculty of Education in serving the community in the light of the vision of the Kingdom 2030 from the faculty members' point of view at the University of Jeddah

Abstract: The study aimed at identifying the role of the Faculty of Education in the community service in light of vision of the Kingdom 2030 from the faculty members' point of view at the University of Jeddah. The study used descriptive method through a questionnaire applied to a sample of the faculty members.It concluded that the role of the College in serving the community is the development of the right habits in the family and the importance of establishing bridges of cooperation between the Faculty of Education and the surrounding environment and teaching special education teachers how to apply some methods of measurement to determine the needs of students with disabilities and pointed out that there are no statistically significant differences in these fields, The main obstacles facing the community service are the lack of financial support and suggested the establishment of a center to provide educational and psychological counseling.

keywords: Faculty of Education - Community Service - Faculty Members

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 06 سبتمبر 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعوقاتها في جامعة عمران

أ.محمد صالح جعدان
قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

ملخص: يُعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة أحد الدوافع القوية الذي سعت من خلاله جامعة عمران بالجمهورية اليمنية لتطوير برامجها، بهدف تحقيق الجودة والتميز في برامجها الأكاديمية، ويهدف هذا البحث إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومعوقات تطبيقها في الجامعة، ومن ثم الفوائد المرجوة منها.
لتحقيق تلك الأهداف تم الاعتماد على تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي الذي تم من خلاله استطلاع آراء جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها، ومن أجل ذلك صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات اللازمة, وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (50) فرد، وخلص البحث إلى تقديم عدد من النتائج والتوصيات أبرزها أن هناك توجهاً قوياً نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعوقاتها في جامعة عمران، ورغبة الإدارة بذلك, إذ أن جميع الاستجابات كانت مرتفعة بدرجة عالية، ويمكن الركون إليها عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
الكلمات المفتاحية: جامعة عمران-إدارة الجودة-تطوير الأداء

مقدمـة:

تُعد إدارة الجودة الشاملة أحد الأساليب الإدارية الحديثة في الإدارة، والتي تهدف إلى تطوير الأداء في المنظمات من أجل تحسين جودة الخدمة. وتمثل أسلوباً يتميز بالشمولية؛ حيث أنها تشمل كل جزء من أجزاء المنظمة.

وتمثل إدارة الجودة الشاملة حلاً يسهم في مساعدة الجامعات على تقديم تعليم فاعل وخدمات متميزة، تلبي حاجات المستفيدين، ويساعد في التغلب على الكثير من المشكلات التي تعاني منها الجامعات، كونه مدخل حديث للتحسين المستمر (أحمد،9:2003)، ونتيجة الإقبال المتزايد والسريع نحو التعليم الجامعي، أوجد خللاً هيكلياً يعكس هدراً بشرياً ورأسمالياً لعدم تجاوب خريجي التعليم الجامعي من حيث الكم والكيف مع احتياجات سوق العمل وأصحابه.

وتعرف منظمة التقييس العالمية (ISO) إدارة الجودة الشاملة بأنها:" عادة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما, بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات المستفيدين مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الآخرين(المصري, 2007: 92), كما تعرفها إدارة الدفاع للولايات المتحدة الأمريكية بأنها: "فلسفة ومبادئ إرشادية للتحسين المستمر للمنظمة من خلال التطبيق الدقيق للطرق الكمية والاستخدام الناجح للمصادر البشرية, وأنها درجة الوفاء باحتياجات المستفيد حالاً وفي المستقبل (عليمات, 2004: 18).

وأكد بعض الباحثين على أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تتمثل في: "طريقة حياة جديدة داخل الجامعات أو الكليات تنظر إلى التنظيم الجامعي على انه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك مارةً بعملية الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية " (عليمات, 98:2004).

ويمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين، (ابونبعة,2004: 130-131).

ويواجه التعليم الجامعي في اليمن العديد من التحديات الداخلية والخارجية التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بوظائفها المنوطة بها بكفاءة وفاعلية، وبما يمكنها من تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل، الآخذة في التغير والتطور مع مرور الزمن (برقعان, 2001: 3).

ونتيجة لتلك التحديات سعت الكثير من الحكومات العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم الجامعي من أجل تجويد مخرجاتها وبادرت بإنشاء الهيئات والمجالس المتخصصة للحصول على الجودة الشاملة من خلال الاهتمام ببرامجها التعليمية ومواءمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل (العبيدي ,2009: 2).

وجامعة عمران موضوع هذه الدراسة، هي إحدى الجامعات اليمنية حديثة النشأة، التي تسعى لتحقيق الجودة والتميز في برامجها الأكاديمية منذ نشأتها، إذ أن اهتمامها يركز على التخصصات العلمية. وتحقيقا لذلك قررت عدم قبول أعداد كبيرة من الطلاب تفوق قدرات منشآتها وإمكاناتها، وبالنسبة لجامعة عمران فإن تطبيق إدارة الجودة يعد أحد الدوافع القوية لتطوير برامجها ولذلك برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يعاني التعليم الجامعي في الدول النامية العديد من المشكلات، أما التعليم الجامعي في اليمن فانه يعاني أيضاً كما في الدول الأخرى من تلك المشكلات نفسها, منها ما يتعلق بازدياد عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي, وما يتطلبه من زيادة عدد المباني وزيادة عدد المعلمين كل ذلك في ظل قلة الموارد المادية المتوفرة، ومنها ما يتعلق بالمناهج، وأعضاء هيئة التدريس، والبيئة الجامعية, سواء كانت مادية أو معنوية وتدني مستوى الخريجين، وعدم رضا المجتمع عن عدم ملائمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل, لذلك أصبحت جودة التعليم أحد المطالب الملحة المنوط بالجامعات للوفاء بها (الشامي, 2009: 4).

كما أشارت العديد من الدراسات الى ضرورة تطوير التعليم الجامعي وفق متطلبات الجودة في ظل التوجه لتطبيق الاستراتيجية الوطنية للتعليم الجامعي في اليمن، وفي ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية والتغيرات السريعة في البني التحتية، والعلمية، والثقافية، والمعرفية على مستوى العالم المتقدم وازدياد الطلب على التعليم الجامعي، بالإضافة إلى زيادة المنافسة بين الجامعات النامية والمتقدمة بحيث أصبحت الحاجة تدعو إلى الاهتمام بجودة التعليم، (بامدهف، الأغبري ,2009: 4).

وفي ضوء ما سبق فإن الحاجة تبدو ملحه وتدعو إلى المبادرة لاتخاذ الإجراءات العملية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهذا أدى إلى قناعة الباحث بضرورة إجراء دراسة تكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعوقاتها في جامعة عمران بالجمهورية اليمنية.

أهداف الدراسة وأسئلتها: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران.

2. الكشف عن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران؟

2. ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

1.الأهمية الخاصة لجامعة عمران بالنسبة لدورها في قيادة عملية التنمية في الجمهورية اليمنية من خلال تركيز برامجها على العلوم التطبيقية والخدمات التعليمية التي يحتاجها سوق العمل وأرباب الصناعة في المجتمع اليمني.

2.تعد هذه الدراسة أضافه للمكتبة العربية لما تقدمه من إطار نظري وإطار ميداني.

3. ربما تشجع نتائجها الباحثين لمواصلة المزيد من الأبحاث والدراسات حول إدارة الجودة الشاملة في جوانب أخرى لم تتناولها حدود الدراسة الحالية.

4. ويؤمل أيضا أن تؤدي نتائج هذا البحث إلى مساعدة إدارات الجامعة الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في تطوير أداء العمل في كليات الجامعة لتكون قادرة على تحقيق أهدافها بمستوى عال من الجودة والتميز في الأداء.

حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران بالجمهورية اليمنية، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظرهم، والمتواجدون خلال العام الدراسي 2013 – 2014.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات: يرى "بوجاردس" أن الاتجاه هو ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيداً عنها متأثراً في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعاً لقربه من هذه أو بعده (القريوتي, 1998: 101).

ولأغراض هذه الدراسة يقصد بالاتجاهات الميل العام أو الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران لإدارة الجودة الشاملة والتي تعكس مدى فهمها وإدراكها ودعمها لجهود إدارة الجودة الشاملة.

أعضاء هيئة التدريس: نصت اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات اليمنية من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بأنهم: (أستاذ-أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) إضافة إلى المحاضرون والمعيدين.

التعريف الإجرائي لأعضاء هيئة التدريس: هم الأفراد الذين يقومون بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من خلال عملهم بالجامعات سواء كانوا من حملة الدكتوراه أو الماجستير أو من يشغل وظيفة محاضر أو معيد.

إدارة الجودة الشاملة: عرفها جابلونسكي في (عليمات,2004: 18) بأنها استخدام فرق العمل بشكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكافة العاملين في المنظمة لتحسن الإنتاجية والجودة بشكل مستمر.

ويقصد بإدارة الجودة في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المبادئ وضعها رائد الجودة الشاملة (ديمينج)، تعمل على التطوير والتحسين في الأداء الأكاديمي، لتحقيق رسالة وأهداف الجامعة.

المعوقات: يقصد بها المشاكل التي تعيق تطبيق وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران.

الدراسات السابقة:

دراسة العضاضي(2008) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى أهمية معوقات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد, وأوضحت نتائج الدراسة أن أكبر العوائق التنظيمية هو ضعف المكتبات بينما ضعف الثقة في أعضاء هيئة التدريس كان أقل العوائق إلا أنه لازال مرتفعا نسبيا، أما العوائق التعليمية, فهي لا تختلف في أهميتها عن العوائق التنظيمية, وكان أكبرها ضعف إدراك مفهوم التعليم المستمر, وأقلها عدم وجود آليات لتنمية المعرفة لدى الطلاب، ويمثل ضعف الدعم المالي العائق الأهم من معوقات البحث العلمي ، وبما أن البحث العلمي وخدمة المجتمع من وظائف الجامعات, فقد اتضح أن جامعة الملك خالد قد أهملت هاتين الوظيفتين بشكل ملاحظ، أما عن عوائق الجوانب القيادية فجميعها متقاربة إلا أن عائق عدم وضوح اختيار القيادات الأكاديمية يمثل أهمية قصوى.

دراسة الحربي(2008) هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح استراتيجية ملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية, ومعرفة اتجاهات إفراد عينة الدراسة تجاه واقع ومعوقات ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وبناء الاستراتيجية المقترحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة, وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إن الجامعات السعودية تعمل على تطبيق التخطيط الاستراتيجي لتحقيق أهدافها الأكاديمية, وإن معظم القيادات الجامعية لديهم قناعه عالية بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ الملائم لذلك, وإقامة برامج للشراكة مع الجامعات والمؤسسات العلمية التي تعنى بتطبيق الجودة الشاملة, وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية قبل تهيئة المناخ المناسب لها, وافتقاد الأقسام والكليات إلى الصلاحيات الكافية لتفعيل برامج ومشاريع الجودة الشاملة, وأن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات بالجامعات السعودية تعد مشاركة ضعيفة.

دراسة نادية المطيري (2009) هدفت الدراسة إلى: التعرف على مفهوم الجودة وأهميتها في التعليم العالي ومتطلبات تطبيق نظم الجودة في التعليم العالي, والتعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي, التعرف على مواقف أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من المشاركة في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي, وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: الحاجة إلى تحديث اللوائح النظامية والأكاديمية الخاصة بالجامعات السعودية لتتوائم مع المتغيرات المتلاحقة للتعليم العالي على مستوى العالم, وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات محل الدراسة لا تتاح لهم الفرصة الكافية للمشاركة في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية بالجامعة مع استئثار القيادات الجامعية العليا بها في معظم الحالات, ووجود قلة تقاوم التحديث والتطوير لبرامج الجودة والاعتماد, وتطبيق الجودة والاعتماد يحتاج إلى اعتماد مالية كبيره, وضرورة تنمية موارد الجامعات ومنحها الاستقلالية في الجانب المالي لكي تستطيع مواجهة أعباء ومتطلبات الجودة.

دراسة: عياد(2006) هدفت الدراسة إلى الارتقاء بمستوى الأداء الإداري والتنظيمي بإدارات وأقسام ووحدات الجامعة المختلفة، والتميز من خلال تحقيق تطبيق مفهوم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة على الوحدات الإدارية في الجامعة، والتي لها تأثير مباشر فيما يتعلق بتقديم الخدمات الجامعية الإدارية والتعليمية,

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: موافقة مجتمع الدراسة على أهمية أن تتبنى إدارة الجامعة تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية، وموافقة مجتمع الدراسة على أهمية أن تتبنى الإدارة العليا نشر ثقافة تنظيمية جديدة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية، وعلى أهمية أن تقوم إدارة الجامعة بتأهيل العاملين للعمل وفق نظام الجودة الشاملة بدرجة عالية، وموافقة مجتمع الدراسة على أهمية اهتمام الإدارة العليا بتطبيق آليات الجودة الشاملة في العمل الإداري بدرجة مرتفعة.

دراسة عرجاش(2004) استهدفت الدراسة الوقوف على مدخل إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في كليات التربية والوقوف على واقع إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية، (نظريا وميدانيا)، والوصول إلى تصور مقترح لتطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية، في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، وتكونت عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، ثم طلاب المستوى الرابع في سبع كليات للتربية، هي: كلية التربية صنعاء، وعدن، وتَعِز، وإب، والحُدَيْدة، وذَمَار، والمُكلاَّ. فقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك تأييداً كبيراً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بالجمهورية اليمنية، وأن هناك معوقات متوقعة عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية.

دراسة الحربي(2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، وعلى مدى إسهام تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تطوير الجامعات من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية السعودية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين الحاصلين على درجة الدكتوراه من الذكور والإناث والمتواجدين على رأس العمل في جامعات المملكة العربية السعودية بما فيهم العمداء ورؤساء أقسام ومن يقوم مقامهم في القسم الخاص بالطالبات. وتمثلت أهم النتائج في: الموافقة بدرجة فوق المتوسط على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات السعودية، وأن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يسهم في تطوير الجامعات السعودية بدرجة فوق المتوسط.

دراسة: برقعان(2001) هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة باعتبارها اتجاها حديثاً في مجال الإدارة، وكيفية تطبيق مفاهيمها عملياً في التعليم الجامعي، وتقديم توصيف لواقع جامعة حضرموت، من خلال

التعرف على ثقافة إدارة الجودة الشاملة بالجامعة، والتعرف على جودة الخدمات الجامعية التي تقدمها جامعة حضرموت لطلابها، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الإدارة الجامعية، وإن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يرتبط بمدى اقتناع القيادة أو الإدارة العليا في الجامعة بهذه الأفكار وتبنيها ودعمها، ثم التدريب المكثف للقيادات للتعرف على الفكر الفلسفي لإدارة الجودة الشاملة، وأن ثقافة إدارة الجودة الشاملة كانت غير متحققة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين بشكل كاف. واتفاق الطلاب على ضعف تحقق جودة الخدمات الجامعية في كل المجالات بالرغم من اختلاف جنسهم وكلياتهم، وإن المجال الخاص بالتوجه بالمستفيد ليس إيجابياً مما يتوقع معه عدم قبول بيئة الجامعة بشكلها الحالي للمفاهيم الحديثة لإدارة الجودة الشاملة، فما زالت توجد النظرة للمستهلك أو المستفيد بأنه المستهلك أو المستفيد الخارجي فقط، ولا يوجد الاهتمام بهذا المستهلك من حيث حاجاته ورغباته وردود أفعاله فالعلاقة معه تنتهي بمجرد تسليمه المنتج أو تقديم الخدمة له.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يتم من خلال استطلاع آراء جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب لها (العساف،2010) تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية المتمثلة بالتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران والفوائد المرجوة من تطبيقها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون أفراد مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور بجامعة عمران والبالغ عددهم (100) عضوا هيئة تدريس الحاصلين على رتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) بكليات جامعة عمران (إحصائية جامعة عمران2014)، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (50) فرد.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة رجع الباحث إلى الأدبيات ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، وتم بناء أداة الدراسة من اجل التعرف على اتجاهات، ومعوقات، إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران.

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعه من المحكمين بلغ عددهم (21) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء

هيئة التدريس، وقد طلب منهم الباحث إبداء آرائهم وملحوظاتهم وتم التعديل بموجبها.

ولقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة استخدام الباحث معامل الارتباط (بيرسون)، لقياس الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد أداة الدراسة لمعرفة صدق الاتساق الداخلي، وتبين وجود ارتباط دالاً احصائياً عند مستوى (0,01).

جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البُعد الأول بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
2	**0.310	15	**0.687
3	**0.357	17	**0.372
4	**0.354	21	**0.319
7	**0.302	25	**0.591
8	**0.658	27	**0.574
10	**0.313	28	**0.658
11	**0.625	29	**0.407
12	**0.456	30	**0.303
14	**0.268	33	**0.293

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البُعد الثاني بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.662	12	**0.591
4	**0.557	15	**0.589
5	**0.342	16	**0.323
6	**0.561	17	**0.489
8	**0.353	18	**0.409
9	**0.323	19	**0.451
11	**0.330	15	**0.589

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول (1–2) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع بُعدها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها الداخلي مع محاورها.

ثبات الأداة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) في هذه الدراسة، استخدم الباحث (معامل ثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير أداء جامعة عمران بالجمهورية اليمنية	34	0.86
معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران بالجمهورية اليمنية	20	0.79
الثبات العام	89	0.92

وكما يتضح من الجدول رقم (3) بلغت قيم معاملات ارتباط ثبات ألفا العام (0.92) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وهو مؤشر مناسب لإجراء الدراسة.

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

معامل إلفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

التكرارات والنسب المئوية لتحديد إجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على اتجاهات، ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة عمران لتحقيق الهدف (الأول-الثاني).

نتائج الدراسة ومناقشتها. السؤال الأول: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران؟

الجدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	تنمي روح المشاركة عند الطلبة	2.93	0.309	15
2	تضع نظاماً مناسباً لتقييم أداء العاملين بالجامعة	2.93	0.309	12
3	تستثمر طاقات العاملين الفكرية لتحقيق التحسين المستمر	2.93	0.309	7
4	تؤثر إيجابا في جودة التعليم الجامعي	2.93	0.309	2
5	مسئولية تعاونيـــة بين الإدارة العليـــا وكافة منسوبي الجامعة.	2.91	0.363	33
6	تضع أدلة تشرح كيفية تحقيق الجودة الشاملة بالجامعة	2.91	0.396	28
7	تؤهل الجامعة للحصول على شهادات الاعتماد الأكاديمي	2.91	0.326	17
8	تضع نظام مكافآت مناسب للعاملين الملتزمين بتطبيق مبادئها	2.91	0.396	4
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
9	توفر تقنيات التعليم المناسبة في قاعات التدريس	2.90	0.377	10
10	توفر مكتبة شاملة لجميع مصادر التعلم في الجامعة	2.90	0.409	29
11	تحقق نقلة نوعية في تحسين عملية التدريس الجامعي	2.89	0.390	8
12	تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	2.88	0.402	14

13	تتيح لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في حل المشكلات في الجامعة	2.81	0.453	21
14	تهتم بعملية التغذية الراجعة لخريجيها	2.80	0.488	27
15	تضع جودة التعليم في سلم أولوياتها	2.78	0.527	11
16	تهتم بالتدريب لرفع كفاءة جميع العاملين في الجامعة	2.76	0.534	30
17	تحد من زيادة تكاليف التعليم الجامعي	2.70	0.560	3
18	تساعد على اكتشاف الأخطاء قبل حدوثها	2.67	0.569	25
المتوسط ككل		2.89	0.293	

أظهرت نتائج الجدول رقم (4) أن أفراد الدراسة موافقون على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران بمتوسط 2.89 من3, وانحراف معياري(0.293) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" بالنسبة لأداة الدراسة, ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعات تعتبر أجدر المؤسسات التي يجب أن تهتم بالجودة الشاملة كونها تمتلك الإدارة المناسبة لهذا العصر نظراً لاهتمامها بالتحسين المستمر لكل من الطالب وعضو هيئة التدريس, وقد أثبتت فاعليتها في هذا المجال كونها تساعد على إيجاد مخرجات جيده وكونها أصبحت مطلب أغلب منسوبي مؤسسات التعليم الجامعي, وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشنبري (2000)، والتي بينت ارتفاع مستوى إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية كما يراها أعضاء مجالس الجامعات الذين طبقت عليهم الدراسة, وأيضا النتيجة التي توصلت إليها دراسة الحربي(2008), أن معظم القيادات الجامعية لديهم قناعه عالية بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة, وأيضا النتيجة التي توصلت إليها دراسة عرجاش(2004), أن هناك تأييداً كبيراً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بالجمهورية اليمنية, ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في

جامعة عمران ما بين (2.67 إلى2.93) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران.

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران يتيح للطلاب قدرة أكبر على التواصل خاصة وأن الجودة الشاملة تتطلب معرفة آراء الطلاب حول واقع الخدمات التدريسية التي يحصلون عليها والعمل على تحسينها ولا شك أن هذا الأمر يؤدي إلى تنمية روح المشاركة عند الطلبة, وبأن إدارة الجودة الشاملة تعمل على تحسين مستوى الخدمات والمخرجات في المنظمة وجودة التعليم الجامعي, ويتضح من خلا ما سبق أن هناك توجهاً قوياً نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير أداء جامعة عمران، إذ أن جميع الاستجابات كانت مرتفعة بدرجة عالية، ويمكن أن يطمئن لها عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

السؤال الثاني وهو: -ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

الجدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران بالجمهورية اليمنية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	المركزية في إجراءات العمل بالجامعة	2.84	0.462	4
2	تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ الملائم لها	2.83	0.444	17
3	ضعف التنسيق بين أقسام الكليات وإدارات الجامعة	2.83	0.414	8
4	ضعف نظم المتابعة الإدارية لأداء العاملين بالجامعة	2.79	0.567	9
5	عدم توفر الدعم الكافي لتمويل برامج إدارة الجودة الشاملة	2.79	0.567	10

6	إهمال الجامعة الحصول على التغذية الراجعة من المستفيدين من (داخل / خارج) الجامعة	2.72	0.675	19
7	قلة برامج الشراكة مع الجامعات المحلية / العالمية	2.71	0.620	18
8	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات الأكاديمية في عملية اتخاذ القرارات بالجامعة	2.71	0.556	6
12	عدم وجود خطط واضحة لتفعيل دور القيادات الإدارية بالجامعة	2.65	0.597	5
13	ضعف اقتناع القيادات العليا في الجامعة بجدوى إدارة الجودة الشاملة	2.42	0.742	1
14	زيادة الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	2.29	0.889	12
15	تخوف منسوبي الجامعة من الفشل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة	2.21	0.896	11
16	ضعف مستويات الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	2.16	0.818	15
17	ضعف مهارات استخدام التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس	2.09	0.845	16
1المتوسط ككل		2.61	0.247	

بينت نتائج الجدول رقم(5) أن أفراد الدراسة قوموا معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة عمران بدرجة بلغت2.61, وانحراف معياري0.247وهو متوسط يقع في الفئة التي تشير إلى خيار "موافق", ويتضح أن هناك تقارب في وجهات نظر فراد الدراسة نحو معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران ما بين (2.09إلى2.84).إذ جاءت العبارة (4) "المركزية في إجراءات العمل بالجامعة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية, وبمتوسط(2.83), وانحراف معياري(0.462), وربما تعزى هذه

النتيجة في رأي الباحث إلى أن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلي نظام لامركزي يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيداً عن الروتين والتعقيدات الإدارية التي تضعف العمل والأداء.

وجاءت العبارة (17) "تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ الملائم لها" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط(2.83)، وانحراف معياري (0.444)، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب بيئة مناسبة في كافة البُنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية، أو غيرها من المؤسسات من أجل توافر مناخ ملائم لإمكانية التطبيق، ومن خلال النتائج أعلاه يتضح وجود معوقات تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمران.

وتوصل الباحث من خلال الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

-تكمن أهمية إدارة الجودة الشاملة في أنها تؤدي إلى نجاح مبادرات التغيير في الجامعة لأن ثقافة المؤسسة هي نتاج ومحصلة للسلوك الجماعي لأعضائها.

-إن إدارة الجودة الشاملة تلعب دورًا حيوياً في حياة الجامعة، فهي تجمع الجامعة في كيان واحد متكامل، وتوجههم نحو هدف واحد هو استمرار وبقاء الجامعة، وقدرتها على المنافسة،

-وتلعب إدارة الجودة الشاملة دورًا أساسياً في الرقابة على سلوك أعضائها، وإضفاء ميزة تنافسية للجامعة أمام منافسيها، ولعل هذا الدور الحيوي هو الذي دفع الباحثين للاهتمام بإدارة الجودة الشاملة، ووظائفها داخل الجامعات، وأثرها على تطوير الموارد البشرية داخل الجامعات بشكل عام.

-إن موافقة أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمران على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتبر العنصر الأساس في نجاح هذه الجامعة وتطويرها، وتمكنها من أداء واجباتها المجتمعية والعلمية.

قائمة المــراجــع

1.أبو نبعه، عبد العزيز (2004) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الأكاديمية، الأردن، عمان، دار الشروق.

2.أحمد، احمد إبراهيم(2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والتربوية، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

3.بامدهف، رفيقه إبراهيم، والاغبري، بدر سعيد، (2009)، تجارب عالمية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي" دراسة مقارنة ونموذج مقترح للتعليم الجامعي

اليمني"، المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن، تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث أكتوبر.
4. برقعان، احمد (2001)، تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
5.الحربي، حياة (2003)، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية :دراسة لاتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئها ووجهة نظرهم حول مدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
6.الحربي، محمد بن محمد (2008)، استراتيجية مقترحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
7.الشامي، عبد الرحمن محمد سعيد (2009)، تطوير برنامج الدراسات العليا بكلية الإعلام، في ضوء ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر كل من القائمين علية والمستفيدين منه. المؤتمر الثالث للتعليم العالي، الجمهورية اليمنية.
8.العبيدي، جبران سيلان (2009)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المؤتمر الثالث للتعليم العالي، الجمهورية اليمنية.
9.عرجاش، على شوعي ناجي (2005)، تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة، رسالة ماجستير، مجلة البحوث والدراسات التربوية، صنعاء، اليمن، العدد20.
10.العضاضي، سعيد علي (٢٠٠٧)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي حالة تطبيقية جامعة الملك خالد، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية ص24-27 فبراير، مجلد1، ص ص253-276.
11.عليمات، صالح ناصر (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية" التطبيق ومقترحات التطوير"، ط1، الاردن، عمَّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
12.عياد، بكر سراج (2006-)، إدارة الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على الوحدات الإدارية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

13.المصري، مروان وليد سليمان (2007)، تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.
14.المطيري، نادية بنت محمد (2009)، موقف أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من تطبيق نظم الجودة في التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

Attitudes of faculty members towards the application of TQM and its constraints at Omran University

Abstract:In order to achieve these objectives, the descriptive descriptive approach was adopted, in which the opinion of all members of the study community or sample was examined. The aim was to describe the studied phenomenon in terms of its nature, degree of existence and interpretation.

For this purpose, the researcher designed a questionnaire to collect the necessary information, and a random sample of the study population was selected.(50)

The research concluded by presenting a number of conclusions and recommendations. A strong trend towards the implementation of TQM to improve the performance of the University of Amran, and the desire of the Administration, as all responses were high and can be relied upon in the application of TQM.Keywords: Omran University - Quality Management - Performance Development.

Keywords: Omran University, Quality Management,Performance Development.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 06 سبتمبر 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس على ضوء بعض المتغيرات في الأسرة دراسة ميدانية

د.أحمد معد
المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء- المغرب

ملخص : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى العنف المدرسي في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في مستوى التعليم الثانوي التأهيلي. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لوصف وتحليل العنف لدى المراهق المتمدرس في ضوء متغيري دخل الأسرة ومهنة الوالدين.

تكونت عينة البحث من مائة وأربعين (140) مراهقا متمدرسا ظهرت عليهم حالات عنف بمجموعة من الثانويات التأهيلية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بالدار البيضاء، وقد تم تطبيق مقياس العنف المدرسي على عينة الدراسة من إعداد الباحث على عينة الدراسة.

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس كان متوسطاً وبنسبة (61.69)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغيري مهنة الوالدين لصالح الآباء الذين لا يعملون، وبالنسبة لدخل الأسرة لصالح الأقل دخًلاً.

الكلمات المفتاحية :العنف، العنف المدرسي، المراهق المتمدرس، الأسرة.

مقدمة

تعتبر مسألة العنف لدى المراهق المتمدرس غاية في الأهمية، فهي ترتبط بموضوع العنف بشكل عام الذي أصبح يشكل موضوعا رئيسا في الآونة الأخيرة في كل مناحي الحياة الإنسانية، وكما أن هذا الموضوع أصبح يحتل مكانة بارزة في مجال الدراسات الاجتماعية وحتى التقافية والسياسية كل من زاوية قراءته، فإنها أيضا –هذه المسألة-ترتبط بمرحلة المراهقة التي تشكل إحدى الموضوعات الأساسية للسيكولوجيا. ففي مرحلة المراهقة تتميز شخصية الفرد،ومن بين ما تتميز به الهشاشة أحيانا، وبسرعة التأثر والانفعال أحيانا أخرى، كما تتميز بمجموعة خصوصيات اجتماعية، ونفسية.

إن موضوعنا الرئيس هنا ليس هو العنف أو المراهقة بشكل عام، ولكن هو العنف لدى المراهق المتمدرس، وما يرتبط به من بعض المتغيرات المحددة التي نفترض أنها فعالة فيه وذات تأثير آجتماعي نفسي ملموس، كما نفترضها مؤثرة بشكل مباشر أو لا مباشر، والتي تشكل حسب وجهة نظرنا أحد عناصر الإطار الاجتماعي الذي يحتك معه المراهق المتمدرس منذ أن كان طفلا قبل أن يكون مراهقا، فالفرد تربى في الأسرة، ثم انتقل إلى المدرسة ليتابع سيرورة التعلم الاجتماعي من أجل بناء ذاته، وتشكيلها بما يتماشى وقيم المجتمع. إن الأسرة والمدرسة من أهم المحطات الرئيسة والفاعلة في سيكولوجية الفرد، فالأسرة هي تلك الخلية الاجتماعية المحددة لمعالم شخصية الفرد منذ أن كان طفلا، ففيها تتشكل بداية حياته النفسية والاجتماعية من خلال علاقته بذاته، وعلاقته بمحيطه. هكذا يمكن القول بأن دور الأسرة بقي أساسا في تحديد شخصية الفرد، وبناء المجتمع ما دام المجال الطبيعي الأول الذي تتوافق داخله شخصية الفرد وفق النموذج المؤطر لها داخل الأسرة(عباس،3:2005).

ويمكن التنبيه في هذا السياق إلى اعتبار أربع مسائل شكّلت الظرف العلمي الأساسي لهذه المساهمة البحثية. فأما المسألة الأولى فتكمن في أن الحدود الزمنية لهذه الدراسة تعود لأكثر من ثلاثة سنوات خلت، وقد ارتأينا نشرها كمساهمة في سياق نقاش علمي رصين حول الظاهرة؛ ظاهرة العنف المدرسي، لاسيما وأنه لاحظنا كثرة اللغط عن العنف وتحميل المدرسين المسؤولية التامة تارة أو تحميل الجيل كله المسؤولية تارة أخرى، أو الحديث عن الموضوع بشكل سطحي دون اختيار مسالك علمية لمعالجة الانتشار الواسع والمخيف للظاهرة.

وأما المسألة الثانية فهي إيماننا العلمي بأن العنف المدرسي ظاهرة متعددة ومتشابكة وغاية في التعقيد يتداخل فيها النفسي بالاجتماعي مع عناصر أخرى نعتبرها موجودة وفاعلة من باب الافتراض، ولكن كي لا نقع في التعميم وجلب كل العوامل أو المتغيرات الممكنة من أجل تفسير الظاهرة، ارتأينا أن نعمل على ضبط وفهم مستوى وتأثير متغيرين وهما :متغير نشاط الوالدين المهني ومتغير دخل ا أسرة، فقط قد لا يعيرهما الإنسان العادي اهتماما كبيرا بالرغم من إمكانية تأثيرهما غير المخفي أو غير المباشر،

وأما المسألة الثالثة فهي محاولة الخضوع والالتزام بطريق العلم على مستوى التخصيص الدقيق عوض الشمولية والتعميم السطحي، لاسيما في أحد أعقد الظواهر في الوجود وهي الظاهرة الإنسانية فهي الأكثر غرابة من أي نوع آخر من الموجودات. أما المسألة الرابعة فإنه وإن كنا لا ننكر وجود عنف لدى الطبقة البورجوازية قد يكون متوحشا أحيانا ويصل للقتل العمد بسبب الخيانة أو أسباب أخرى كما هو معروف، فإن هذا الوضع لا يجب أن يكون اعتبارا منطقيا لتغييب أهمية الفقر كعامل متفاعل مع عوامل أخرى في صناعة العنف، مع التأكيد على أنه إذا كان الفقر يفترض أنه ينتج لنا حالات العنف، فإن الوعي بالفقر يفترض أنه ينتج حالات أكثر وأشد خطورة، وقد سبق أن أكد كارل ماركس كفيلسوف وعالم اقتصاد هنا أنه ليس الفقر من يؤدي للثورة ولكن الوعي به، وقد نفسر الثورة بمرجعية نفسية في سياق الأسرة أو المدرسة باعتبارها ثورة على ظروف معيشية معينة عاشها ويعيشها المراهق المتمدرس تتمظهر في العنف المادي والجسدي غالبا.

الفصل الأول: السياق الإشكالي للدراسة وأهدافها وأهميتها

أولا: إشكالية الدراسة

لقد أصبح العنف المدرسي من الظواهر المنتشرة والمتنامية في مجتمعاتنا، بالرغم تعدد الأسباب والعوامل، فهناك من يذهب إلى الربط بين العنف المدرسي وبظروف الأسرة الاقتصادية. وهذا ما أثبتته نتائج مجموعة من الدراسات من بينها دراسة جهاد علي السعايدة، والتي أشارت إلى أن أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى العنف المدرسي هي :عجز الأسرة عن توفير المتطلبات الأساسية للطلبة، يليها اتباع رفاق السوء(جهاد علي السعايدة:2014 :68-54). وإلى جانب ذلك نجد دراسة (فاطمة كامل محمد،2009: 179-208)قد توصلت في نتائجها إلى أن هنالك علاقة بين درجة العنف وفقدان أحد الوالدين، كما أشارت إلى أن هناك مجموعة عوامل أسرية مسببة للعنف منها عدم إشباع الأسرة لحاجات أبنائها المادية

نتيجة تدني المستوى الاقتصادي و كثرة عدد أفراد الأسرة، فقد وجد من خلال العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين عدد أفراد الأسرة وسلوك العنف وبيئة السكن ،فالأسرة التي يعيش أفرادها في مكان سكن مكتظ يميل أفرادها لتبني سلوك العنف كوسيلة لحل مشكلاتهم. وهو نفسه ما أكدت عليه بطريقة أو أخرى عدة دراسات إلى أن هذه الظاهرة قد تكون ناتجة عن مواجهة المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية،والسياسية المتعلقة بالفقر والبطالة (خالد الصرايرة، 137:2009-157).

إن عجز الأسرة عن تلبية حاجات أفرادها سيخلق لا محالة جوّا غير طبيعي، بحيث يشعر الإنسان بنوع من التهديد على مستوى وجوده النفسي، وتتكوّن نظرة سلبية ومتشائمة ومعادية للواقع، لأن الفرد هنا يعتبر نفسه ناقصا أو ضحية، ومن هنا يظهر أهمية العامل الاقتصادي وهو ما عبرت عنه ميدانيا دراسة (علاء الرواشدة،2011 :30-9) بعنوان "اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي"وهي دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي، بحيث الأخرى تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير مستوى الدخل، كما تشير أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلبة نحو العنف تعزى لمتغير الجنس.

يتبين إذن من خلال هذه الدراسات أن العامل الاقتصادي له دور مهم في العنف، ولما كان الأمر كذلك فإنه يمكن اعتبار وجود تأثير كبير للتفاعلات العنيفة كنتاج للوضعية المادية للأسرة، ولكن من خلال شبكة معقدة من التفاعلات تتجسد من خلال ردود أفعال نفسية مرضية يكون العنف تمظهرا من تمظهراتها.

ثانيا: أسئلة الدراسة: من خلال تلك الدراسات السابقة، ومن خلال واقع عمل الباحث كمدرس لمدة تزيد عن عشر سنين، وشعوره بأهمية الأسرة والمدرسة وبعض المتغيرات المرتبطة بهما في حياة المراهق، تبين أن عمق إشكالية العنف لدى المراهق المتمدرس، يدخل ضمن سياق مجموعة من المتغيرات النفسية والاجتماعية المتفاعلة فيما بينها ، ولكن كاختيار منهجي أشرنا له سلفا فقد حددنا بعضا من تلك المتغيرات في متغيرين مترابطين؛ الأول هو متغير مهنة الوالدين، والثاني يتمثل في متغير دخل الأسرة . وفي هذا الإطار تبلورت أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الرئيس: ما مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في ضوء متغيري مهنة الوالدين ودخل الأسرة؟

الأسئلة الفرعية: -ما مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس؟ **وهل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي تعزى لمتغير مهنة الوالدين ؟ **وهل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي تعزى لمتغير دخل الأسرة؟

ثالثا- أهداف الدراسة، تتمثل أهداف للدراسة في ما يلي:

-السعي للتعرف على مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس.

-دراسة الفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير نشاط الوالدين.

-دراسة الفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير دخل الأسرة.

الفصل الثاني: إطار نظري وإجرائي مختصر للمفاهيم

أولا مدخل نظري:

تبنت جمعية الصحة العالمية التاسعة والأربعين منذ عام 1996، القرار رقم: ج ص ع 25/49 الذي صرح بأن العنف مشكلة صحية عمومية في العالم كله، ومنذ عام 2002 أصدرت منظمة الصحة العالمية تقريرها العالمي حول العنف والصحة فاستعرضت فيه مشكلة العنف على الصعيد الدولي، وسلطت الضوء على الحجم الهائل للمشكلة وما تسببه من خسائر بشرية ومعاناة إنسانية، و وكان قد قدر قبل ذلك في عام 2000 وجود 520000 حالة قتل كعنف حدث بين الأشخاص في شتى أنحاء العالم، منها 199000 حالة وفاة بين الفتيان، وقد سجل أعلى المعدلات بإفريقيا، وأمريكا اللاتينية، ومنها 57000 طفل ممن هم دون 15 سنة(منذر عرفات زيتون،2005: 14-12-6).

ويفيد ذلك أن العنف يعد تهديدا جديا لوجود الإنسان، بحيث يموت يوميا حوالي 4400 شخص في العالم بسبب أفعال عنف جماعية أو فردية موجهة ضد النفس أو ضد الغير، ويصاب آلاف البشر بعواقب صحية لأذيات غير قاتلة نتيجة تعرضهم أو مشاهدتهم لأفعال عنيفة ومع ذلك، فما زالت الوقاية من العنف في كثير من البلدان مجالا جديدا أو ناشئا(محمد أديب العسالي،2008: 11) ، لاسيما في الأسر والمدارس.إن ظاهرة العنف في الأسرة وأشكال التعامل غير السوية تقع في كل المجتمعات، سواء العربية أو الأجنبية، لكن الفرق هو أن المجتمعات الغربية تعترف بوجود هذه المشكلة وتعمل على معالجتها بوسائل عديدة، وعلى أساس

علمي، في حين أن المجتمعات العربية تعتبرها من الخصوصيات العائلية، بل من الأمور المحظور تناولها حتى من أقرب الناس(أبو حطب صبيحة،2013: 307).

وقد أصبحت تشكل في الآونة الأخيرة ظاهرة بامتياز في كل المجتمعات، وأدت إلى العديد من الأبحاث والدراسات التي خلص عنها العديد من المخططات التربوية، والتأهيلية، والعلاجية، إلا أن المشكلة تستمر في التفاقم بشكل مدهش، كونها ليست أمرا معزولا عن تحمل الأوضاع النفسية والاجتماعية والثقافية في المجتمع(مصطفى حجازي،1995: 5). وعلى هذا الأساس فالمجتمع المغربي هو في حاجة إلى مجموعة من الدراسات العلمية، والأبحاث الجامعية، والأكاديمية، للوصول إلى خلاصات ونتائج علمية حول ظاهرة العنف لدى المراهق المتمدرس(أحمد معد،2014: 160) ، عبر معرفة عناصرها وتشخيص جوانبها وضبط متغيراتها، وذلك من أجل صياغة برامج وقائية وعلاجية، وخاصة تلك التي تجعل من الأستاذ والمربي والفاعل الاجتماعي والأب والسياسي وصاحب القرار على معرفة يقينية بالمناهج التربوية وبطرائق التعامل مع التلميذ المراهق.

ثانيا: تحديد نظري لبعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بالدراسة

أ-مفهوم العنف: في سياق تحديد دلالة مفهوم العنف فقد قدم "روبيرت ما كافي براون" Robert Mc Affee Brown تعريفاً للعنف بوصفه انتهاكاً للشخصية، وذلك من خلال التعدي على الآخر، أو إنكاره، أو تجاهله ماديا أو غير ذلك ...فأي سلوك شخصي، ومؤسساتي يتسم بطابع تدميري مادي واضح ضد آخر يعد عملاً عنيفاً(باربرا وايتمر،2007: 337) ، كما يعرف بـأنه" سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات وإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي أفرادا أو جماعات"(وزارة التربية والتعليم،2008: 7). من هذا المنطلق يتبين أن العنف المدرسي ليس منتوجا مدرسيا بل هو صنعة إنسانية مرتبطة بالإنسان كله، إلا أننا هنا سنفكر فيه عمليا من زاوية تخصصية محددة تتمثل في العنف المدرسي.

ب-مفهوم المراهقة: أما مفهوم المراهقة فإنه لا يوجد في الواقع تعريف واحد لها، فهناك من يعتبرها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب، وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول، والنمو تحدث فيها تغييرات عضوية، ونفسية، وذهنية واضحة تقلب الطفل الصغير عضوا في مجتمع الراشدين(ميخائيل أسعد،1986:255) ، وهناك من يعتبرها عملية نمو ونضج وتغير أكثر منها مرحلة، وهذا النضج والنمو يشكل

جميع جوانب الشخصية لدى المراهق من الناحية النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والوجدانية، والجسيمة(أحمد أوزي،15:2011).

وبخصوص المراهقة كمرحلة فإن ما ينبغي التأكيد عليه هو أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين أو علماء النفس حول تحديد فترة المراهقة بشكل دقيق، فمنهم من يعتبرها بين (10 و21) سنة، بينما يحصرها آخرون لفترة بين (19-13) سنة، ولعل هذا الاختلاف هو الذي جعل دراسة المراهقة تخضع لعدة تقسيمات ثنائية وثلاثية ورباعية(إسماعيل خليل إبراهيم،2008: 16-14).

ج-مفهوم الأسرة: أما الأسرة فهي "الدرع الحصينة، من أسر أي شدّ، وأسره يأسرهُ أسراً وإسارةً أي شدّه بالإسار، وهو ما شُد به وأسرة الرجل عشيرته، ورهطه الأدنون لأنه يتقوى بهم"(كاظم الشيب،18:2007) ،على المستوى اللغوي،ومن أقدم التعاريف نجد تعريف أرسطو Aristo: "الأسرة هي تنظيم طبيعي تدعو إليه الطبيعة"(سلسلة التكوين التربوي،46:2001). لكنها أيضا هي أول وأهم المصانع الاجتماعية التي تنتج الوجدان الثقافي الوطني، بواسطة شبكة القيم التي توزعها من خلال التربية على سائر أفرادها، وتلقنهم إياها بوصفها الآداب العامة الواجب احترامها، والمقدسات التي يتعين الالتزام بها(عبد الاله بلقزيز،48:1999)".

انطلاقا من هذه التحديدات يتبين أن الأسرة هي المجال الأول الذي يتداخل فيه الطبيعي مع الثقافي والاجتماعي، وأنها مؤسسة اجتماعية للتربية تتكون من عدة أفراد، ويمكن التمييز في هذا الصدد بين نوعين من الأسر؛ النوع الأول:هو الأسرة الممتدة، أو الأسرة المركبة، وهي التي تضم الأبناء، والآباء والأجداد، وتكون السلطة فيها بطبيعة الحال للأكبر سناً من الذكور. والنوع الثاني: من الأسر هي الأسرة النووية، وهي عبارة عن أسر صغيرة تضم الأبوين، ومن يعولون من أبناء؛ وتعتبر هذه الأسرة مستقلة نوعا ما بذاتها اقتصادياً واجتماعياً، وتشرف على تربية أبنائها دون تدخل من أطراف، أو أفراد آخرين من العائلة الكبيرة.

ثالثا التعريفات الإجرائية:

مفهوم العنف :نقصد بمفهوم العنف إجرائيا بأنه : " كل استعمال للقوة من قبل المراهق المتمدرس يضر بالغير داخل المدرسة نفسياً، أو جسميا، فهو سلوك، أو فعل إكراه يوجه إلى الآخر شيئاً، أو فرداً للسيطرة عليه، أو حرمانه من حقوقه أو القضاء عليه لإشباع رغبات مادية أو معنوية"

مفهوم العنف المدرسي: ونقصد مفهوم العنف المدرسي كل سلوك يمارس بشكل لفظي أو جسدي أو رمزي، فهو فعل يؤدي إلى أضرار مادية أو معنوية في الوقت الذي يحدث داخل المدرسة ويتخذ العنف المدرسي أشكالا متعددة مثل" الخلافات مع المعلمين، الخلافات والشجار والعنف بين التلاميذ فيما بينهم، التمرد على أنظمة المدرسة و إثارة الشغب والفوضى مما يعيق سير العملية التربوية، أو معاداة مواد مقررة بعينها.

ج- مفهوم المراهق المتمدرس: ونقصد بالمراهق المتمدرس ذلك التلميذ الذي يدرس في المرحلة الثانوية التأهيلية، والذي يتراوح عمره بين (18-14) سنة، مما يجعله يناسب مرحلة المراهقة.

د- مفهوم الأسرة: ونقصد به، الأسرة التي ينتمي لها المراهق المتمدرس والتي تعتبر المشرف المباشر عليه والمكلفة به على مستوى التنشئة الاجتماعية وعلى مستوى تحمل مسؤوليته التربوية والاجتماعية والاقتصادية سواء أكانت أسرة نووية أو أسرة ممتدة.

الفصل الثالث: منهجية و إجراءات الدراسة

منهج الدراسة : تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ليتأتى للباحث وصف وتحليل مسألة العنف لدى المراهق المتمدرس والكشف عن مبررات وجودها ومجالاتها وامتداداتها المختلفة، كل ذلك عبر إخضاع موضوع الدراسة للبحث الميداني.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من مجموع المراهقين المتمدرسين الذين ظهرت عندهم حالات عنف والمسجلين بالمدارس الثانوية التأهيلية الرسمية التابعة لوزارة التربية الوطنية،أما عينة الدراسة فقد تم الإشتغال على ثمان ثانويات تأهيلية وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من (140) مراهقاً متمدرساً ظهرت عليهم حالة العنف.

مجالات الدراسة: قد تحددت مجالات الدراسة في المجال البشري: يتعلق الأمر هنا بالمراهقين المتمدرسين في مرحلة الثانوي التأهيلي المنتمين إلى الفئة العمرية 18- 14 .أما المجال الجغرافي فيشمل كل تراب أكاديمية الدار البيضاء.

أدوات الدراسة: تم بناء مقياس للعنف المدرسي وفق الخصائص السيكومترية المتبعة في بناء المقاييس وقد تكون في صورته النهائية من (45) عبارة موزعة على أربعة مجالات يتفاعل معها المراهق المتمدرس وهي: مجال الإدارة ويتضمن (11) عبارة. مجال زملاء الدراسة ويتضمن (11) عبارة. مجال الأساتذة ويتضمن (12) عبارة. مجال المواد الدراسية ويتضمن (11) عبارة.

موجز عن الخصائص السيكومترية للأداة: مقياس العنف المدرسي (إعداد الباحث):

- تحديد الهدف من المقياس: يتجلى الهدف من المقياس في دراسة العنف المدرسي على المراهق المتمدرس في مرحلة الثانوي التأهيلي، وكذا رصد مجموعة من المواقف التفاعلية لديه داخل المدرسة.

- المنطلق النظري: تعد المجلات العلمية المحكمة ورسائل الماجستير والدكتوراه مصدرا أساسيا في هذا المجال بما تتضمنه من أبحاث يمكن الرجوع إليها واشتقاق الكثير من الدراسات البحثية(علي عودة محمد،2011،ص 18). لذلك تم الاطلاع على الإطار النظري ، ثم الوقوف على مجموعة من الدراسات القريبة من الموضوع، كما تم الاطلاع أيضا على بعض المقاييس التي تناولت العنف المدرسي أو العنف في المدرسة. تم رصد أهم مجالات التفاعل لديه داخل المدرسة، بما يتيح للباحث إمكانية بناء نظرة أكثر إجرائية حول العنف المدرسي، وحول كيفية دراسة تفاعل المراهق مع مجالات المدرسة، والمواقف التي يواجهها داخل المدرسة والتي يمكن تنظيمها كما يلي:

الإدارة: تتمثل في الأطر الإدارية بالمدرسة من مدير وحراس عامون وباقي الأطر التربوية.

الأساتذة: يقصد بهم إجرائيا أستاذ كل مادة مبرمجة لدى المراهق المتمدرس.

زملاء الدراسة: يشمل زملاء الدراسة كل من الزملاء في القسم، وكذلك الزملاء داخل المدرسة.

المواد الدراسية: تتحدد في مختلف المواد والمضامين المقررة في الدروس والأنشطة الموازية أو الأنشطة التطوعية، من قبل الإدارة أو الأساتذة أو التلاميذ وكذا الأنشطة التي تنظم حسب المناسبات أو من قبل جمعيات المجتمع المدني.

-تم صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية، وقد تكون من (65) فقرة على شكل عبارات تقريرية متعلقة بمؤشرات ومظاهر العنف على المراهق المتمدرس، وقد توزعت على عبارات ترتبط بالإدارة وأخرى تتعلق بزملاء الدراسة وثالثة تهتم بالأساتذة ورابعة تخص المواد الدراسية.

تحكيم المقياس:

أولا: الصدق الظاهري: تم عرض فقرات مقياس العنف المدرسي في شكلها الأولي على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (10) محكما، وهم مجموعة من الخبراء والأساتذة والدكاترة المتخصصين في علم النفس، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع في

جامعات محمد الخامس السويسي، ومحمد الخامس أكدال، وابن زهر، وسيدي محمد بن عبد الله، وجامعة عبد الملك السعدي بالمغرب وجامعتي تعز وحجة باليمن، وجامعة الزاوية بليبيا، وقد حاول الباحث اعتماد نسبة اتفاق حوالي (80%) بين لجنة المحكمين لأجل قبول أو رفض إدخال تعديلات على فقرات المقياس، ومعنى ذلك أنه إذا اجتمع ثمانية محكمين (8 محكمين) على فكرة رفض أو قبول أو تعديل عبارة من عبارات المقياس فإن الباحث ملزم بتطبيق ذلك وتنفيذه. وبخصوص سلم التقديرات فقد كانت نسبة الاتفاق (90%)، حولها والتي كانت خماسية وتتمثل في "موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة".

انطلاقا من الإجراء السابق المتعلق بالتحكيم الظاهري تم الاحتفاظ بـ (45) عبارة فقط موزعة على أربعة مجالات يتفاعل معها المراهق المتمدرس وهي: مجال الإدارة ويتضمن (11) عبارة./ مجال زملاء الدراسة ويتضمن (11) عبارة./مجال الأساتذة ويتضمن (12) عبارة./ مجال المواد الدراسية ويتضمن (11) عبارة. وبعد القيام بجميع التعديلات المقترحة تمت إعادة عرض المقياس على بعض المحكمين بهدف التأكد والوقوف على مدى التزام الباحث بالتعديلات من أجل النزول الميداني للتطبيق الاستطلاعي للمقياس.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس "مقياس العنف المدرسي": بعد مصادقة المحكمين على سلامة التعديلات في مرحلة التحكيم الظاهري للمقياس، تم الانتقال إلى مرحلة التطبيق الاستطلاعي، على عينة التقنين وذلك للكشف عن الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة أساسا في خاصيتي الصدق والثبات.

ثانيا: صدق المقياس/ الصدق العاملي: تم حساب الصدق العاملي بطريقتين:

الطريقة الأولى لحساب الصدق العاملي: تم حساب الصدق العاملي من خلال حساب العلاقة الارتباطية لدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة لمقياس العنف المدرسي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) يوضح حساب الصدق العاملي من خلال العلاقة الارتباطية لدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة لمقياس العنف المدرسي

رقم الفقرة	الإدارة		زملاء المدرسة		الأساتذة		المواد الدراسية	
	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس

0.834**	0.877**	0.838**	0.828**	0.808**	0.869**	0.806**	0.857**	1
0.819**	0.878**	0.831**	0.823**	0.728**	0.809**	0.801**	0.841**	2
0.807**	0.878**	0.832**	0.846**	0.747**	0.842**	0.847**	0.883**	3
0.824**	0.883**	0.861**	0.876**	0.833**	0.909**	0.700**	0.733**	4
0.850**	0.916**	0.898**	0.875**	0.777**	0.842**	0.836**	0.877**	5
0.863**	0.911**	0.874**	0.856**	0.818**	0.851**	0.755**	0.803**	6
0.851**	0.890**	0.833**	0.847**	0.810**	0.856**	0.868**	0.897**	7
0.706**	0.748**	0.744**	0.754**	0.809**	0.852**	0.868**	0.880**	8
0.886**	0.923**	0.833**	0.837**	0.836**	0.858**	0.842**	0.868**	9
0.870**	0.896**	0.863**	0.838**	0.836**	0.816**	0.856**	0.834**	10
0.825**	0.837**	0.778**	0.788**	0.855**	0.813**	0.871**	0.848**	11
======	======	0.416**	0.590**	=====	=====	======	=====	12

يلاحظ من الجدول رقم (1) أنه تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها ما بين (**0.59 و**0.92)، وهي درجات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). وهذا يفيد ارتباط الفقرات وتمثيلها بصدق لمجالات مقياس العنف المدرسي التي تنتمي إليه. كما تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.41) و(0.89)، وهي درجات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يعني بشكل واضح ارتباط الفقرات بكل المجالات وتمثيلها بصدق المجال الكلي للمقياس والمتمثل بالعنف المدرسي.

الطريقة الثابتة لحساب الصدق العاملي: تم حساب الصدق العاملي من خلال حساب العلاقة الارتباطية لمجالات مقياس العنف المدرسي ببعضها البعض والمقياس الكلي، وهو ما يوضحه الجدول رقم (2) الآتي:

جدول رقم (2) يوضح حساب الصدق العاملي من خلال حساب العلاقة الارتباطية لمجالات مقياس العنف المدرسي ببعضها البعض والمقياس الكلي

الأبعاد	الإدارة	زملاء المدرسة	الأساتذة	المواد الدراسية	مقياس العنف المدرسي

الإدارة		0.912**	0.901**	0.898**	0.970**
زملاء المدرسة			0.867**	0.867**	0.951**
الأساتذة				0.857**	0.952**
المواد الدراسية					0.947**
مقياس العنف المدرسي					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إن قيمة معاملات الارتباط بين مجالات المقياس مع بعضها البعض تراوحت ما بين (**0.91 و**0.85)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا مؤشر على تمثيلها وارتباطها مع بعضها البعض، في قياس العنف المدرسي. إن قيمة معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (**0.97 و**0.94) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على صدق بناء مجالات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد لقياسه، والمتمثل في قياس العنف المدرسي.

ثانيا: ثبات المقياس (مقياس العنف المدرسي)/استخراج ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الثبات (لألفاكرونباخ) لكل مجال من مجالات العنف المدرسي على حدة بالإضافة إلى فقرات المقياس ككل، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) يوضح معامل الثبات "لألفاكرونباخ"

الأبعاد	معامل ألفاكرونباخ
مجال الإدارة	0.78
مجال زملاء الدراسة	0.78
مجال الأساتذة	0.76
مجال المواد الدراسية	0.79
مقياس العنف المدرسي	0.94

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة الثبات "لألفاكرونباخ" لكل مجال تراوحت ما بين (0.79 و0.76)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.94)، وهذا

مؤشر على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهكذا نجد أن للمقياس درجة عالية من الثبات تتيح استخدامه وتطبيقه بشكل لا يتعارض والأعراف العلمية والمنهجية لبناء سليم للمقياس.

وضع المقياس "مقياس العنف الأسري" بصورته النهائية: بعد الوقوف على الخصائص السيكومترية من صدق ظاهري وعاملي ومن ثبات للمقياس، تم تنزيل المقياس في شكله النهائي للتطبيق الأساسي.

كيفية تصحيح المقياس: "مقياس العنف المدرسي": يوجد أمام كل فقرة سلم تقدير خماسي متدرج من حيث الشدة في درجة الموافقة حول فقرات المقياس أو عدم الموافقة، حيث كان أمام كل فقرة سلم تقدير: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، ولما كان المقياس يحتوي على فقرات إيجابية وأخرى سلبية فقد كان الترميز أثناء التفريغ للاستجابات يختلف باختلاف نوع الفقرة كما يوضح الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) يوضح سلم التقديرات

	سلم التقديرات				
نوع الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الفقرة السالبة	5	4	3	2	1
الفقرة الإيجابية	1	2	3	4	5

يتضح من الجدول السابق أن تصحيح فقرات المقياس السالبة يتم بطريقة عكسية بالمقارنة مع فقرات المقياس الموجبة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس هي حاصل الجمع التالي (عدد عبارة موافق بشدة (5)، عدد عبارة موافق (4)، عدد عبارة محايد (3)، عدد عبارة معارض (2)، عدد عبارة معارض بشدة (1).

الزمن المستغرق في تطبيق مقياس العنف المدرسي: ليس هناك إجابة محددة على فقرات المقياس، ويبقى متوسط الوقت – تقريبيا- المستغرق في الإجابة على بنود المقياس حوالي 20 دقيقة حسب ما تم رصده أثناء التطبيق الاستطلاعي وأثناء التطبيق النهائي.

الصدق: تم توزيع المقياس على مجموعة من المحكمين لأخذ آراءهم ومقترحاتهم حول محتوى الأداة من أجل قياس الصدق الظاهري، لقياس ما وضع لقياسه (موضوع الدراسة).

الثبات: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لعدد (15) مراهقاً متمدرساً من خارج عينة الدراسة ولهم نفس خصائص المجتمع الأصلي، وتم جمع المعلومات

بغرض حساب معامل الثبات للأداة، وتم استخدام معامل ألفاكرونباخ لقياس الثبات، ومن خلال النتائج اتضح أن هناك معاملات ثبات مقبولة وعالية للأداة ككل ومحاورها الفرعية، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات لأداة الدراسة

	الأبعاد	معامل الثبات
البعد الاول	الإدارة	0.78
البعد الثاني	زملاء الدراسة	0.78
البعد الثالث	الأساتذة	0.76
البعد الرابع	المواد الدراسية	0.79
مقياس العنف المدرسي		0.94

الفصل الرابع- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

أولا -إجابة السؤال الأول: ما مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس؟

جدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعنف المدرسي ككل ومحاوره الفرعية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الإدارة	33.97	11.15	61.77
زملاء الدراسة	34.08	10.46	61.96
الأساتذة	36.99	12.74	61.65
المواد الدراسية	33.76	11.44	61.38
مقياس العنف المدرسي	138.80	43.73	61.69

يتضح من الجدول أن مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس كان متوسطاً وبنسبة (61.69)، وعلى مستوى المحاور الفرعية حيث كان ترتيبها (زملاء المدرسة، الإدارة، الأساتذة، المواد الدراسية) وبنسب مئوية (61.96، 61.77، 61.65، 61.38)، أي أن المراهق المتمدرس كان لديه عنفاً مدرسياً متوسطاً.

ثانيا-إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير مهنة الوالدين؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار"ت"T. test لاختبار الفروق الإحصائية في درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير مهنة الوالدين، وكانت النتائج كما يلي.

أ: مهنة الأب: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T.test لدلالة الفروق في درجات المفحوصين في مجال مهنة للأب وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح الفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير مهنة الوالدين "الأب نموذجا"

الأبعاد	مهنة الأب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الإدارة	يعمل	102	31.72	11.12	-4.145	138	0.000	دال
	لا يعمل	38	40.03	8.81				
زملاء الدراسة	يعمل	102	32.22	10.71	-3.597	138	0.000	دال
	لا يعمل	38	39.08	7.91				
الأساتذة	يعمل	102	34.21	12.83	-4.530	138	0.000	دال
	لا يعمل	38	44.47	8.99				
المواد الدراسية	يعمل	102	31.36	11.64	-4.307	138	0.000	دال
	لا يعمل	38	40.18	7.98				
مقياس العنف المدرسي	يعمل	102	129.50	43.86	-4.385	138	0.000	دال
	لا يعمل	38	163.76	32.46				

يتضح من الجدول رقم (7) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بين حالة الأب الذي يعمل والأب الذي لا يعمل، ولصالح الأب الذي لا يعمل، كما توجد فروق في كل مجالات تفاعل المراهق المتمدرس بالمدرسة: حيث بلغ متوسط درجات المفحوصين بمجال الإدارة في حالة الأب الذي يعمل (31.72) بينما في حالة الأب الذي لا يعمل تجاوز ذلك وبلغ(40.03)، وباستخدام اختبار (ت) لفحص مدى دلالة الفرق إحصائيا نحصل على قيمة (ت) = 4.14- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وبدرجة حرية 138.

بينما بلغ متوسط درجات المفحوصين بمجال زملاء الدراسة في حالة الأب الذي يعمل (32.22)وبلغ في حالة الأب الذي لا يعمل (39.08)، وباستخدام اختبار (ت)

لاختبار مدى دلالة هذا الفرق إحصائيا، نحصل على قيمة (ت) =3.597- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وبدرجة الحرية (138). كما بلغ متوسط درجات المفحوصين على مجال الأساتذة في حالة الأب الذي يعمل (34.21) بينما بلغ في حالة الأب الذي لا يعمل (44.47)، وباستخدام اختبار (ت) لاختبار مدى دلالة هذا الفرق إحصائيا، نحصل على قيمة (ت) = 4.53- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وبدرجة الحرية (138).

و بلغ متوسط درجات المفحوصين على مجال المواد الدراسية في حالة الأب الذي يعمل (31.36) بينما بلغ في حالة الأب الذي لا يعمل (40.18)، وباستخدام اختيار (ت) لاختبار مدى دلالة هذا الفرق إحصائيا نحصل على قيمة (ت) = 4.30- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وبدرجة الحرية (138).

ب: مهنة الأم: تم جمع المعطيات وإدخالها إلى (SPSS) واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح الفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير مهنة الوالدين "الأم نموذجا"

الأبعاد	مهنة الأم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الإدارة	يعمل	53	26.68	8.92	-7.011	138	0.000	دال
	لا يعمل	87	38.41	10.00				
زملاء الدراسة	يعمل	53	28.15	8.77	-5.818	138	0.000	دال
	لا يعمل	87	37.69	9.77				
الأساتذة	يعمل	53	29.04	9.89	-6.590	138	0.000	دال
	لا يعمل	87	41.84	11.84				
المواد الدراسية	يعمل	53	26.91	9.18	-6.242	138	0.000	دال
	لا يعمل	87	37.93	10.67				

مقياس العنف المدرسي	يعمل	53	110.77	33.78	-6.819	138	0.000	دال

يتضح من الجدول رقم (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس العنف المدرسي ككل بين حالة الأم التي تعمل والأم التي لا تعمل، وفي كل مجالات تفاعل المراهق المدرسية الأربعة كل على حدة.

حيث بلغ متوسط درجات المفحوصين بمجال الإدارة في حالة الأم التي تعمل (26.68) بينما بلغ في حالة الأم التي لا تعمل نجد (38.41)، وباستخدام اختبار (ت) لفحص مدى دلالة الفرق إحصائيا نحصل على قيمة (ت) = 7.41-، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى (0.00) وبدرجة الحرية (138). بينما بلغ متوسط درجات المفحوصين بمجال زملاء الدراسة في حالة الأم التي تعمل (28.15) وبلغ في حالة الأم التي لا تعمل (37.69)، وباستخدام اختبار (ت) لفحص مدى دلالة الفرق إحصائيا نحصل على قيمة (ت) = 5.81- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وبدرجة الحرية (138).كما بلغ متوسط درجات المفحوصين بمجال الأساتذة في حالة الأم التي تعمل (29.04) بينما بلغ في حالة الأم التي لا تعمل (41.84)، وباستخدام اختبار (ت) لفحص مدى دلالة الفرق إحصائيا نحصل على قيمة (ت) = 6.59- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وعند درجة الحرية (138).

و بلغ متوسط درجات المفحوصين بمجال المواد الدراسية في حالة الأم التي تعمل (26.91) بينما بلغ في حالة الأم التي لا تعمل (37.93) وباستخدام اختبار (ت) لفحص مدى دلالة الفرق إحصائيا نحصل على قيمة (ت) = 6.24- وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند نسبة (0.05) وبمستوى دلالة (0.00) وبدرجة الحرية (138). ومن خلال عرض النتائج لدور مهنة الوالدين في العنف المدرسي اتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على كل مجالات التفاعل المدرسي بالنسبة لمتغير مهنة الوالدين، ولما كانت نتائج البحث قد بينت ذلك في جميع المجالات، فإنه يمكن فهم ذلك بالدلالة الإحصائية لمتغير مهنة الوالدين لنستنتج أنه كلما كانا الوالدان يعملان كلما كان متوسط العنف منخفضا في جميع المجالات التفاعل المدرسي، وهذا له دلالته العامة من منطلق اقتصادي كما سبق إثارته، ومن منطلق نفسي ناتج عن

وضعية غياب عمل الوالدين والذي ينعكس سلبا بإحباطات وتعثرات وصدمات سوسيو اقتصادية ونفسية تجد مجال تفريغها في المدرسة.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن اختلاف الأدوار الاجتماعية يخلق في بعض الأحيان ضغوطات وتوترات، لأن ظروف العمل لا تخرج على نطاق الحياة الخاصة بل في تفاعل مستمر داخل الفرد(Grebot Elisbetm,2008 :28) ، كذلك يمكن اعتبار الأب وظروف عمله تساهم في تعكير الأجواء داخل الأسرة والأستاذ في المدرسة.

وقد فسرت دراسة نور الدين الواسطي ومجموعة من الباحثين(نور الدين الواسطي،53:2014) علاقة العنف المدرسي بدخل الأسرة حيث إن ارتفاع درجة العنف يعزى إلى صعوبة العيش بسبب الانتقال من الريف إلى المدينة، إذ يصبح التلميذ في وضع صعب وحرج اقتصاديا مما ينعكس على سلوكياته داخل المدارس. وكانت دراسة (فهد بن علي عبد العزيز الطيار ،2005: 160)، قد كشفت إجابات أفراد العينة من التلاميذ أن هناك دورا للمستوى الاقتصادي للأسرة في العنف المدرسي، وأن من أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى الأسرة ومنها الضغوط الاقتصادية، وأحد العوامل المؤدية للعنف كالحالة الاقتصادية للأسرة وخاصة في وجود البطالة والمتقاعدين عن العمل(فهد بن علي عبد العزيز الطيار،160:2005).

وفي نفس السياق أشارت نتائجها أيضا إلى دور المستوى الاقتصادي للأسرة في العنف المدرسي تبين في مجموعة من التجليات ومن بينها، عدم توافر الشروط المعيشية الضرورية، وعدم جود عائل للأسرة، وغياب مصدر دخل ثابت للأسرة، وعدم تلبية الأسرة لمتطلبات المدرسة(فهد بن علي عبد العزيز الطيار،160:2005). و هذا ما يتناغم مع دراسة لكل من عباس أبو شامة ومحمد أمين البشري أشارت النتائج إلى أن الأشخاص ذو المستويات التعليمية المتدنية أكثر ميلا لارتكاب جرائم العنف الأسري، مقارنة مع الأشخاص ذو المستويات المرتفعة، وأن العاطلون عن العمل هم الأكثر ميلا لارتكاب جرائم العنف الأسري،وأن الأفراد الذين ينتمون لطبقات المجتمع الدنيا هم الأكثر ميلا نحو العنف(عباس أبو شامة عبد المحمود،160:2005).

ونشير في هذا السياق إلى أن أغلب الدراسات التي تحدثت عن دور دخل الأسرة أو المستوى الاقتصادي تتناغم مع متغير عمل الوالدين، وذلك على اعتبار أن عمل

الوالدين له دور مادي اقتصادي، فعمل الوالدين ننظر إليه كما تم تحديده في هذا البحث على أنه مصدر رزق ودخل للأسرة.

ثالثا-إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير دخل الأسرة ؟

لاختبار تأثير هذا المتغير تم جمع المعطيات لأفراد العينة وتم تحليلها إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لاختبار الفروق بين أكثر من عينتين، والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول رقم (9) يوضح الفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير دخل الأسرة (أكثر من 5000 درهم، من 3000- 5000، أقل من 3000)

الأبعاد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	النتيجة
الإدارة	بين المجموعات	13315.145	2	6657.572	230.748	0.000	دال
	داخل المجموعات	3952.741	137	28.852			
	الكل	17267.886	139				
زملاء المدرسة	بين المجموعات	9971.776	2	4985.888	130.347	0.000	دال
	داخل المجموعات	5240.359	137	38.251			
	الكل	15212.136	139				
الأساتذة	بين المجموعات	16204.918	2	8102.459	175.027	0.000	دال
	داخل المجموعات	6342.075	137	46.293			
	الكل	22546.993	139				
المواد الدراسية	بين المجموعات	11894.744	2	5947.372	129.599	0.000	دال
	داخل المجموعات	6286.999	137	45.891			
	الكل	18181.743	139				
مقياس العنف المدرسي	بين المجموعات	203630.673	2	101815.336	224.307	0.000	دال
	داخل المجموعات	62185.727	137	453.910			
	الكل	265816.400	139				

يتضح من الجدول رقم(9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي حسب دخل الأسرة.

يظهر أيضا من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت في مجال الإدارة (230,75 =F) عند مستوى دلالة (0.00)، وبلغت (ف) في مجال زملاء الدراسة(F=130.35)عند مستوى دلالة (0.00) وكانت قيمة (ف) بلغت لدى مجال الأساتذة (F=175.02)عند مستوى دلالة (0.00) وعند المواد الدراسية (ف):(F=129.59)عند مستوى دلالة (0.00)، وهي كلها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

ولتوضيح اتجاه الفروق تم استخدام معادلة شيفيه (Scheffe) للمقارنة البعدية، نلاحظ أن القيم أوضحت أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المتوسط الأكبر في كل مجالات التفاعل المدرسية لدى المراهق المتمدرس، هو متوسط فئة ذوي الدخل المحدود "أقل من 3000 درهم" والذي بلغ على التوالي في كل من الإدارة وزملاء الدراسة والأساتذة والمواد الدراسية متوسطات (44.66، 43.26، 48.74، 43.66)، وهذا يعني بوضوح تام أنه كلما كان دخل الأسرة منخفضا كلما كان تفاعل المراهق المتمدرس أكثر عنفا في المدرسة، وبالمقابل نجد أنه كلما كان دخل الأسرة مرتفعا كلما كان تفاعل المراهق المتمدرس في المدرسة أكثر إيجابية.

من خلال عرض النتيجة لمستوى دخل الأسرة اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات المفحوصين على كل مجالات التفاعل المدرسي بالنسبة لمتغير دخل الأسرة، ولتوضيح اتجاه الفروق تم استخدام معادلة شيفيه (scheffe) للمقارنة البعدية، فأوضحت أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح متغير دخل الأسرة وذلك في كل مجالات التفاعل المدرسي، وهذا يعني أنه كلما كان دخل الأسرة مرتفعا كلما كان متوسط العنف بمجالات التفاعل المدرسي منخفضا، والعكس بالعكس، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عرض نتائج بعض الدراسات كما يلي:

لقد أشارت دراسة لوزارة التربية والتعليم بالأردن(وزارة التربية والتعليم39:2008) ، أن التغيرات الاقتصادية وضغوط الحياة والطبقة التي تنتمي لها الأسرة تؤثر على وجود السلوك العنيف، كما أشارت إلى أن الأحياء الفقيرة يوجد فيها عنف أكثر من الأحياء الغنية. كما أكدت دراسة أنه يشكل الفقر وانخفاض دخل الأسرة العامل الرئيسي في العنف الأسري إذ بلغت نسبته82% (ابراهيم محمد الكعبي،2013: 248-297)، وقد يكون لتدني مستوى المعيشة، أو عدم توافر فرص العمل، دور بارز في عنف رب الأسرة على أطفاله، فالفقر يولد

التوتر نتيجة عدم القدرة على تلبية احتياجات الأسرة المادية والمعنوية، وهذا ما يدفع رب الأسرة إلى ممارسة العنف ضد أفراد الأسرة بأنواعه المختلفة: اللفظي والنفسي والجسدي، مما يشكل في نهاية الأمر شريحة من الأطفال تحمل نزعة عنيفة للدفاع عن ذاتها طورا أو الاعتداء على الآخرين طورا أخر(الدكتور علي بركات،9:2011). وهكذا فإذا كانت نتائج الدراسة قد أكدت على دور متغيري مهنة الوالدين ودخل الأسرة في العنف لدى المراهق المتمدرس فما هي المداخل والإمكانات لجعل العامل الاقتصادي أقل ضررا على المستوى النفسي في نفسية المراهق؟.

إن الأسرة إذن أمام هذا النمط من التحليل وأمام هذه المسؤولية التربوية الكبيرة تحتاج إلى النظام والمعقولية لتواجه مجموعة من المتغيرات التي تم إثارتها في الدراسة، فعدد أفراد الأسرة الكثير يزحم مجال التنفس داخل الأسرة لاسيما إن كانت ذات مستوى دخل محدود، ويتعقد الأمر أكثر إن كان مستواهما التعليمي متدنيا أو أن ممول الأسرة عاطلا، فهذه المتغيرات التي تؤثر في متوسط العنف لدى المراهق المتمدرس حسب نتائج البحث، تعتبر في تقديرنا بمثابة إكراهات تثقل كاهل الأسرة على المستوى النفسي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي، بل إنها عوائق أمام تنفيذ الأسرة لمهمتها بنجاح. فعندما نستحضر الفيديوهات المنشورة مؤخرا حول العنف المدرسي، وأخص بالذكر الاعتداء العنيف على أستاذ بورزازات، أو الاعتداء بالسلاح الأبيض على أستاذة الدار البيضاء، بوصفهما حالتين طغت على الساحة الإعلامية المغربية والدولية، نجد أنها تضع أسئلة ثقيلة على المهتمين والغيورين على هذا البلد تتعلق بمستقبل التعليم ببلادنا جعلت تاريخ المغاربة الموسوم بقيم التعايش والإنسانية على المحك. والملاحظ هنا أنه عندما نعود لتلك الفيديوهات نجد أن القاسم المشترك بين الحالتين هو أن التلميذين العنيفين ينتميان إلى وسط اجتماعي فقير وهنا نستحضر أهمية وفاعلية العامل الاقتصادي، وأنهما معا مراهقين وهنا نستحضر أهمية المراهقة كعامل مشجع ومتفاعل مع العامل الاقتصادي لينتج لنا مراهقا متمدرسا عنيفا يحتاج لظروف أخرى بسيطة تستفزه لينفجر.

الخلاصة: إن ما يمكن استخلاصه في ما يتعلق بمستوى العنف هو أن مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس كان متوسطاً وبنسبة (61.69)%، أما في ما يتعلق بالفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مجالات العنف المدرسي بالنسبة لمتغير مهنة الوالدين فقد أظهرت النتائج أن: هناك فروقا

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الوالدين الذين لا يعملان،أي أنه كلما كان الوالدين لا يعملان كلما ارتفع متوسط العنف وذلك في حدود هذا البحث. أما في ما يتعلق بالفروق الإحصائية في متوسطات درجات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي بالنسبة لمتغير دخل الأسرة فقد أظهرت النتائج أن:

هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح مستوى الدخل الأقل، بما معناه أنه كلما كان دخل الأسرة أقل كلما كان هامش العنف لدى المراهق المتمدرس في المدرسة أعلى. وذلك في حدود هذا البحث.

التوصيات: من أهم التوصيات ما يلي:

-ضرورة الاهتمام بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة من طرف الجهات المختصة.

-فتح حوار بين الأسر والمدارس للتفكير في المشاكل الممكن أن تواجه العلاقة الإيجابية بين التلاميذ والمدرسين

-ضرورة أخذ المدرسين بعين الاعتبار الظروف العائلية للتلاميذ وتفهمها قدر الإمكان .

-تكوين الأساتذة في مجالات علم النفس التربوي والاهتمام بموضوع علم النفس المراهقة للتعرف أكثر على سمات المراهق المتمدرس والأشكال الإيجابية في التواصل معه.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم محمد الكعبي(2013)، العوامل الأسرية للعنف في المجتمع القطري، مجلة جامعة دمشق،العدد3-4.

2.أبو حطب صبيحة(2013)، اتجاهات المسلمين نحو العنف الأسري تجاه طلاب المدارس الحكومية في الأردن المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد،2 العدد3، نيسان، الأردن.

3.أحمد أوزي(2011)، المراهق والعلاقات المدرسية، ط 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

4.أحمد معد(أيار 2014)، العنف في المدرسة وعلاقته بجنوح الأحداث في المغرب دراسة ميدانية، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد3 العدد5 عمان الأردن.

5.إسماعيل خليل إبراهيم(2008)، التربية الحديثة للمراهقين، ط1، دار النهج.

6.باربرا ويتمر(2007)، الأنماط الثقافية للعنف، المجلس الوطني للثقافة والفنون، عام المعرفة، الكويت، ممدوح يوسف، عمران.

7.جهاد علي السعايدة(2014)، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة العليا في الأردن، دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا، مجلة دراسات العلوم الانسانية المجلد41ـ العدد1.
8.خالد الصرايرة(2009)، أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والاداريين في المدارس الثانوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 5 العدد2.
9.رشاد أحمد عبد اللطيف(2005) الأدوار والمسؤوليات والمداخل المهنية لمواجهة العنف الأسري، جامعة الدول العربية، المؤتمر العربي الإقليمي لحماية الأسرة من العنف، المملكة العربية السعودية.
10.سلسلة التكوين التربوي(2001)،المدرسة وأخلاقيات المهنة،ط1، العدد 15، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
11.عباس أبو شامة عبد المحمود، محمد أمين البشري (2005)، العنف الأسري في ظل العولمة، ط1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض.
12.عباس, نور الدين محمد(2005ـ، التنشئة الأسرية: رؤية نفسية اجتماعية تربوية لعلاقة الأسرة بأبنائها والإشكالات التي تطرحها، ط1، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.
13.عبد الإله بلقزيز(1999)، العولمة والممانعة، دراسات في المسألة الثقافية، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 4، منشورات رمسيس، الرباط.
14.عرفات زيتون منذر(2005)، الصحة والعنف استعراض الوضع الحالي في الأردن وأساليب الوقاية والتصدي للعنف، ط1، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، عمان، الأردن.
15.علاء الرواشدة(2011)، أبحات اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 27،العدد2.
16علي بركات(2011)،ـ العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة ، دمشق، سوريا.
17.علي عودة محمد،(2011)، علم النفس التجريبي، ط1،صفحات للدراسات والنشر، مكتبة العدنان، دمشق، سوريا.

18.فاطمة محمد كامل(2011)، العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين، دراسات تربوية، العدد(14).
19.فهد بن علي عبد العزيز الطيار(2005)، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة المرحلة الثانوية- دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.
20.كاظم الشيب(2007)، العنف الأسري، ط1، المركز الثقافي العربي،بيروت،- لبنان.
21.محمد أديب العسالي(2008)، أساسيات حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال في سورية، سلسلة الكتاب الالكتروني، شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 13 إصدار خاص.
22.مصطفى حجازي(1995)، الأحداث الجانحون،ط1، دار الفكر اللبناني بيروت.
23.ميخائيل أسعد(1986)، مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، دار الأوقاف الجديدة، بيروت.
24.نور الدين الواسطي(2014)، دراسة ميدانية في علم الاجتماع التربوي حول ظاهرة العنف المدرسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد5. جامعة الوادي، الجزائر.
25.وزارة التربية والتعليم (2008)، الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة، دراسة بعنوان العنف الموجه نحو المعلم،مظاهره ومصادره، إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، الأردن.

School violence in adolescent school in light of some variables in the family A field study

Abstract: This study aimed to investigate the level of school violence in the light of some variables among a sample of adolescents who are studying at the level of rehabilitation secondary education. The researcher adopted the descriptive analytical approach, to describe and analyze violence in the adolescent school in the light of the variables of family income and parental profession.

The research sample consisted of one hundred and forty (140) school-age adolescents who showed cases of violence at a group of secondary schools of the Regional Academy of Education and Training in Casablanca. The school violence scale was applied to the study sample prepared by the researcher on the study sample.

The most important results indicated that the level of school violence in the adolescent school was moderate (61.69), and that there are statistically significant differences at the level (0.05) in the mean scores of subjects on the scale of school violence for the parental profession variables in favor of the unemployed parents. Income of the family in favor of the lowest income.

Keywords: violence, school violence, adolescent school, family