STARDOM ACADEMY
مركز ستاردوم للدراسات والأبحاث العلمية
Stardom Center for Scientific Studies and Research

مجلة ستاردوم

للدراسات التربويـة والنفسيـة

مجلة تربوية ونفسية، تصدر بشكل ربع سنوي
عن أكاديمية ستاردوم | العدد الثاني - لعام 2023م

رقم الايداع الدولي: 2644

بسم الله الرحمن الرحيم

هيئة تحرير مجلة ستار دوم للدراسات التربوية والنفسية

رئيس التحرير

أ. د. محمد عبد الرؤوف السيد - مصر

مدير التحرير:

أ. د. حسين عباس حسين - السعودية

المدقق اللغوي

د. عماد الغزازي - المغرب

هيئة التحرير

د. موسي محمد جودة - فلسطين

د. خالد عبد الرحمن ياسين أحمد - السعودية

د. عبد الغني علي المُسلّمي - اليمن

د. رانيا عبد الله محمد عبد المنعم - فلسطين

د. فتيحة يحي - الجزائر

د. عبد السلام علي أمبوتيمبي

د. إسماعيل عمر علي حسونة - فلسطين

د. عبد الباسط محمد دكم

د. محمد سعود العبادي

الهيئة العلمية الاستشارية

أ. د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - العراق

أ. د. عمر علي موسى دحلان - فلسطين

أ. د. معن محمود عياصرة - الأردن

أ. د. يحيى محمد أبو جججوح - فلسطين

أ. د. زينب محمد إبراهيم كساب - السودان

أ. د. محمد سليمان حسين أبو شقير - فلسطين

أ. د. نجيبة محمد مطهر - اليمن

أ. د. أميرة جابر هاشم الجوفي - العراق

أ. د. محمد عبد الله حسن حميد - اليمن

أ. د. فؤاد إسماعيل عياد - فلسطين

أ. د. أسامة نبيل محمد أحمد - السودان

أ. د. يحيى محمود النجار - فلسطين

أ. د. سندس عزيز فارس الفارس - العراق

أ. د. محمد سرحان خالد المخلافي - الولايات المتحدة

أ. د. عطاف محمود أبو غالي - فلسطين

أ. د. مجدى سعيد عقل - فلسطين

د. فاطمة الزهرة قمقاني - الجزائر

د. إيمان يونس العبادي - العراق

د. أيمن حسين أبو العينين - فلسطين

كلمة المشرف العام لمجلة ستاردوم

- يعتبر البحث العلمي ركيزة أساسية من ركائز أي صرح علمي متين، وهو دليلُ على مدى وعي ونضوج أصحاب هذا الصرح في سبيل خدمة مجتمعاتهم من خلال معالجة قضايا تلامس واقعاً مُعاش وموجود، ويتطلب تحقيق أهداف البحث العلمي إلى تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين خاصةً إذا كانت المجلة تتيح المجال للباحثين من مختلف البلدان والثقافات.
- وهذا ما تركز عليه المجلة، والتي تصدر عن جامعة ستاردوم، وإننا إذ نفتح المـجال للباحثين والباحثات للمشاركة في المجلة من خلال أبحاث ومواضيع نوعية ومتميزة لم يطرقها أبواب البحث العلمي.
- ولهذا ومن خلال إصدار العدد الأول، لأول مجلة علمية من سلسلة مجلات ستاردوم، فإننا ندعو جميع الباحثين والمهتمين للمشاركة معنا، والباب مفتوح للجميع .
- **ختاماً:** نتمنى أن تكون موضوعات العدد الأول للمجلة مفيدة، وتطرق وتلامس مجالات اهتمام الجميع.

د. ميسون محمد النباهين

المشرف العام

عناوين الأبحـــاث

- فاعلية استراتيجية دورة التعلم الإيمانية في تنمية اليقظة العلمية وخفض قلق العلوم لدى طالبات الصف الثامن، أ.د يحيى محمد أبو جحجوح، أ. حذام عبد الكريم الزهراني
- مستوى مهارات الوعي الصوتي وعلاقته بالأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في محافظة خان يونس، أ.د عمر علي دحلان، أ.سندس رائد الفرا
- الشغف الأكاديمي وعلاقته بالزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال بحسب متغير الصف الدراسي "بحث مستل من رسالة ماجستير "، أ.م.د إيمان يونس إبراهيم، أ. سارة محمد عبد الرزاق
- Teaching Vocabulary through Context and Structure to High School EFL Libyan Learners

  Noura Wanis- Ibrahim Yusuf H. Alhodairy
- درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة أربد من وجهة نظر المعلمين، د.رهام سمير ذياب، د. اثير حسني الكوري، د. علي كاظم السندي
- دور الحدود الإسلامية في تحقيق الضبط الاجتماعي، د. يوسف مريزيق المحمادي
- أبعاد الهوية الفلسطينية في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في فلسطين، د. سلام محمود الأستاذ
- مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الجنوب، أ.د نايل الرشايدة، أ.هدى سلمان الهويم
- واقع الإحباط الوظيفي لدى المجتمع الاكاديمي في الجامعات اليمنية وعلاقته بمستوى الأرتباط الوظيفي لديه، د. مبروك صالح السودي، د. خليل محمد الخطيب
- The Impact of Information-Gap Tasks on EFL Libyan Learners' Oral Performance of English

  Noura Wanis Ibrahim - Yusuf H. Alhodairy

شروط النشر

مجالات النشر:

تهتم مجلة ستاردوم للدراسات التربوية والنفسية بعد موافقة أعضاء هيئة التحرير (المبدئية) بالأبحاث والأوراق العلمية في المجالات التالية:

المناهج وطرائق التدريس، أصول التربية، الإدارة التربوية، التعليم الإلكتروني، تقنيات التعليم، علم النفس التربوي، التخطيط التربوي، الإعلام التربوي، فنون التربية (بيداغوجيا)، مهارات التفكير، وغيرها من العلوم التربوية بشكلٍ عام.

شروط النشر:

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والموضوعية، ويُمثل قيمة علمية ومعرفية جديدة في الميدان التربوي.
2. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية، على أن تتسم بالسلامة اللغوية والنحوية والإملائية.
3. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو نُشر جزئياً أو كلياً، أو أُرسِل للنشر في مجلة أخرى، أو تم تقديمه لمؤتمر أو أي جهة أخرى. ويُقدّم الباحث تعهداً خطياً بذلك، وبعدم إرساله لمجلة أخرى إلا بعد أخذ موافقة خطية من مجلة إيفاد للدراسات التربوية.
4. تقبل المجلة الأبحاث المُستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه، بعد إعادة صياغتها من جديد، والإشارة إلى أنه بحث مُستل في الصفحة الأولى من البحث، وإرفاق نسخة إلكترونية من الرسالة للمجلة، لعرضها على هيئة تحرير المجلة والمحكّمين؛ لاقتراح أي تعديلات جوهرية –إذا لزم الأمر–.
5. للمجلة الحق بإجراء أي تعديلات شكلية على البحث بما يتناسب وطبيعة المجلة.
6. الأبحاث المُرسلة للمجلة لا يُعاد إرسالها للباحثين سواءً تم قبولها أم رُفضت.
7. الباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن صحة الاقتباس من المراجع المُشار إليها، كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسؤولة عن أي سرقة علمية تتم في هذه الأبحاث، وعند ثبوت ذلك؛ يتم سحب البحث من العدد، وللمجلة الحق باتخاذ ما يلزم من إجراءات حيال الباحث.
8. يُكتب عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، والملخص باللغتين العربية والإنجليزية، على ألا يزيد عدد كلمات كل مُلخص عن (250) كلمة، بالإضافة إلى خمس كلمات مفتاحية على الأكثر.
9. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة، بما في ذلك الأشكال والرسومات والجداول والهوامش وقائمة المراجع، وتُدرج الملاحق بعد قائمة المراجع، (مع العلم بأن الملاحق لا تُنشر، وإنما توضع بهدف التحكيم والاطلاع فقط).

قواعد عامة:

1. الالتزام بشروط وقواعد وأخلاقيات البحث العلمي وضوابطه المنهجية.
2. الأبحاث المخالفة لشروط النشر وقواعده لن يتم النظر فيها أو الردّ عليها.
3. للمجلة الحق في رفض أي بحث علمي حتى بعد قبوله؛ إن اتضح وجود مخالفات لقواعد وسياسة النشر بالمجلة.
4. تخضع جميع الأبحاث لفحص أولي، وفحص درجة الاستلال، على ألا تزيد عن (30%)؛ للتأكّد من أهلية البحث قبل تقديمه للتحكيم، وتقوم هيئة تحرير المجلة ببيان أسباب الرفض البحث.
5. تخضع الأبحاث لتحكيم سري تام، وحسب الأصول العلمية من قِبل مُحكّمين اثنين على الأقل متخصصين في مجال البحث، ويتم تزويد الباحث بأسباب رفض البحث أو بالتعديلات المقترحة في غضون (10–15) يوم من تاريخ استلام الباحث كتاباً

يفيد بالموافقة الأولية على البحث، ويلتزم الباحث بإجراء هذه التعديلات المطلوبة في غضون (5–7) أيام من تاريخ استلامه قرار التعديلات، ومن ثم إعادة إرسال التعديلات للمجلة، وإلا سيُصرف النظر عن البحث.

6. يتم الردّ بقبول البحث بصورة نهائية أو رفضه في غضون (3–6) أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء الباحث للتعديلات المُقترحة والالتزام بها.
7. تُعبّر الأبحاث المنشورة عن وجهات نظر مؤلفيها فقط، ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة، كما ويتحملون مسؤولية صحة المعلومات والنتائج ودقتها.
8. تعتمد المجلة نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA 6.0) للتوثيق والنشر العلمي.
9. يخضع ترتيب الأبحاث عند النشر لاعتبارات فنية فقط، ولا تمس بمكانة الباحث أو بقيمة بحثه.
10. جميع حقوق الطباعة والنشر محفوظة للمجلة، وذلك بعد قبول ونشر البحث، ولا يجوز النقل أو النشر إلّا بالإشارة للمجلة.

عناصر البحث:

1. عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، اسم الباحث ثلاثياً، الرتبة العلمية، المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، والبريد الإلكتروني.
2. ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية، بما لا يزيد عن (250) كلمة، ويشتمل الملخص على: هدف البحث، المنهج المُتبع، المجتمع، العينة وتوزيعها، الأدوات، المعالجة الإحصائية، أهم النتائج والتوصيات، بالإضافة إلى خمسة كلمات مفتاحية على الأكثر.
3. مقدمة.
4. مشكلة البحث، يوضح فيها الباحث مبررات البحث، أسئلتها و/أو فرضياتها.
5. أهداف البحث.
6. أهمية البحث.
7. حدود البحث.
8. التعريفات الإجرائية للبحث.
9. الإطار النظري والدراسات السابقة، والتعقيب عليها ومدى استفادة الباحث منها، وإضافته العلمية عليها.
10. منهجية البحث وإجراءاته، وتتضمن: منهج البحث والمجتمع والعينة، وأدوات البحث (إن وجدت) والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات البحث.
11. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
12. خاتمة تتضمن خلاصة شاملة للبحث بأهم النتائج والتوصيات والمقترحات.
13. قائمة المراجع، مقسمة إلى مراجع عربية ومراجع أجنبية، ومرتبة أبجدياً.

تنسيق البحث:

يجب تنسيق ملف البحث على برنامج مايكروسوفت ورد (MS Word)، حسب النظام التالي:

- الورق: حجم (A4) بأبعاده القياسية (210×297) ملم.
- الهوامش للأبحاث العربية والإنجليزية: (2.54 سم) من أعلى وأسفل، (3.18 سم) من اليمين واليسار، هوامش "عادي".

- المسافة بين الأسطر: مفردة (بمقدار: 1).
- تُدرج أرقام الصفحات في أسفل الصفحة.
- يجب ألا يتجاوز حجم الجداول والأشكال والرسومات البيانية حجم وهوامش الصفحة.
- الخطوط:
  1. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية: نوع الخط (Simplified Arabic).
  2. الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman).
  3. حجم الخط: (14) غامق للعنوان الرئيس، (12) غامق للعناوين الفرعية، (12) عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات، (11) عادي للمراجع.
- الجداول:
  - تُدرج الجداول في النص، وترقّم ترقيماً متسلسلاً، وتُكتب أسماؤها وعناوينها في أعلاها.
  - الجدول ورقمه – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) غامق.
  - عنوان الجدول – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) عادي.
  - تُنسق كالتالي في أعلى الجدول – **الجدول (1)**: عنوان الجدول. ويُشار إليها في متن البحث بالجدول رقمه، مثل: ويُشير الجدول (1) إلى ....
  - تُكتب النصوص داخل الجداول بنوع خط: حسب لغة البحث، وحجم (11) عادي.
  - تُكتب الملاحظات التوضيحية أو مصدر الجدول في أسفل الجدول، بحجم خط (11) عادي، ثم توثّق بالمراجع.
- الأشكال والرسوم البيانية:
  - تُدرج الأشكال والرسوم البيانية في النص، وترقّم ترقيماً متسلسلاً، وتُكتب أسماؤها وعناوينها أسفلها.
  - الشكل أو الرسم ورقمه – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) غامق.
  - عنوان الشكل أو الرسم – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) عادي.
  - تُنسق كالتالي في أسفل الشكل أو الرسم البياني – **الشكل (1)**: عنوان الشكل. ويُشار إليها في متن البحث بالشكل رقمه، مثل: ويوضح الشكل (1) أن ....

يُكتب مصدر الشكل أو الرسم في أسفل الشكل، بحجم خط (11) عادي، ثم يوثّق بالمراجع.

فاعلية استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلميّة وخفض قلق العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن

أ. د. يحيى محمد أبو جججوح

أ. حذام عبد الكريم الزهراني

الملخص

هدف هذا البحث إلى تقصّي فاعلية استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلمية، وخفض قلق العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي. واتّبع الباحثان المنهج شبه التّجريبي، ذا تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع التطبيق القبلي والبعدي. وتكونت العيّنة من (27) طالبة للتجريبية و(24) طالبة للضابطة. وتمّ إعداد أداتين هما: مقياس اليقظة العلميّة، ومقياس قلق العلوم.

وكشفت الدراسة عن نتائج من أهمها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اليقظة العلمية، وأثبتت فاعلية دورة التعلم الإيمانية في خفض قلق العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وأوصى الباحثان بضرورة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة.

الكلمات المفتاحيّة: دورة التّعلم الإيمانيّة، اليقظة العلميّة، القلق من تعلم العلوم.

The effectiveness of the faith-based learning cycle strategy in developing scientific mindfulness and reducing science anxiety among 8^{th} students

Abstract

The research investigated the effectiveness of the faith-based learning cycle strategy in developing scientific mindfulness and reducing science anxiety among eighth-grade students in Palestine. The researchers followed the semi-experimental method, and the study sample consisted of two control groups that consisted of (24) students, and an experimental one that consisted of (27) female students of the eighth grade, and the researchers prepared two tools: scientific mindfulness scale, science anxiety scale. The results of the research, there was difference at between the mean scores of the post application of scientific mindfulness and science anxiety scale between the two groups for the experimental group.

Key words: Faithful learning cycle, Scientific mindfulness, Anxiety about learning science.

مقدمة

خلق الله عزّ وجلّ الإنسان ووهب له القدرة على التعلم والتفكير، ليطور من مداركه ويتوصل إلى معرفة الله سبحانه وتعالى، وليتفكر في الطّبيعة، ويستفيد من طاقاته ويغوص في بواطنها، ويستثمر شمسها، وهواءها، وماءها، وسماءها، وصحراءها، وجبالها.

وجعل الله سُبحانه وتعالى العلماء ورثةً للأنبياء، وعلى معالم دينه أدلاّء، يهدون السّائر، ويرشدون الحائر، ويعلّمون النّاس الخير، ويحذرونهم من الشّر؛ فبالعلم يتعرف العبد على ربه ويتقرب إليه سبحانه، فالعلم أصل الهدى والعبادة، فمن عبد الله تعالى على جهل فكأنما عصاه.

وحثّ دين الإسلام الحنيف على طلب العلم، وعدّ ذلك فريضة على المسلمين، وحتى تأخذ الأمم بسبل التقدم والرفعة فلا مناص من المزج بين الإيمان والعلم (الغزالي، 2005).

ولا يقتصر العلم على الجانب المعرفي، بل يتّسع ليشمل طريقة التفكير والبحث، ويمارس في ضوء الأخلاقيات، ويُعدّ العلم نشاطاً إنسانياً لفهم الطّبيعة وجوهرها، وهذا يتطلّب من المعلم انتقاء استراتيجيات مناسبة وفعالة (القيسي، 2018).

ويُعدُّ مبحث العلوم من أكثر المباحث التي تمزج بين المعرفة العلمية والتجريب، وذكرت السّامرائي (2013) الأهداف التي يرجو المعلم تحقيقها في تدريس مبحث العلوم ومنها المساعدة على ممارسة التّفكير العلمي، والإيمان بقدرة الله عز وجل.

ولقد ركزت نظريّة بياجيه على نظريات النّمو والتّعلم، وتدعو إلى ضرورة أن يبذل المعلم جهوداً خاصة لاختيار الأنشطة الصّفية المناسبة للمتعلمين (Kelley, 2014). وانبثقت منها استراتيجيات تدريس متنوعة (زيتون، 2007). ومن بينها استراتيجية دورة التّعلم التي لاقت اهتماماً كبيراً في الدراسات والأبحاث العلمية (الجلاد والدليمي، 2018). وتشير الزّهراني (2018) إلى أن استراتيجيّة دورة التّعلم الخماسيّة مجموعة من الفعاليّات التّعليميّة التي توفر تفاعلاً نشطاً بين المعلم والمتعلم، ويبني المتعلم معرفته بنفسه. ويرى السويلميين (2020) أن استراتيجيّة دورة التّعلم الخماسيّة تتكون من خمس مراحل منتظمة تتمثل في: الانشغال، والاستكشاف، والاتساع المفاهيمي، والتّفسير، فالتّقويم، ويتم فيها توظيف المفهوم في مواقف أخرى. وتتميز بقدرتها على تشجيع المتعلم على التّفكير والتيقظ (زيتون وزيتون، 2003). ومن الدّراسات التي

تناولت استراتيجية دورة التّعلم دراسة أبو عطا (2013) التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة الجلاد والدّليمي (2018) التي أثبتت فاعليتها في تنمية التّحصيل والتفكير الاستنباطي. وأوصت دراسة الزهراني (2018) بضرورة دمج الاستراتيجيات المتشابهة في دورة التعلم.

واستجابة للتوجيهات الحديثة في تدريس العلوم فإنّ الباحثَيْن يتناولان طريقة دورة التّعلم الخماسيّة مصبوغة بالطّريقة الإيمانيّة، وفي محاولة بحثية جادّة للمزج بين الجانبين العلمي والإيماني في تدريس العلوم. وتقوم استراتيجية دورة التعلم الإيمانية على مبدأ التكامل بين العلم والإيمان (أبو جحجوح ،2011).

وتُعدُّ اليقظة العلميّة من مفاهيم علم النّفس الحديث، الذي يركز على جوانب القوة في شخصية المتعلم، ويسعى إلى تنميتها، ويقوم على أساس الانتباه والفطنة والتّأمل، ويُعدّ التّأمل والتفكر جوهر التفكير في دين الإسلام، ونقطة انطلاق رئيسة نحو معرفة الله عزّ وجلّ حقّ المعرفة، واستشعار عظمته سبحانه.

وقد عرّف شيهان (2017) القلق بأنّه حالة مزاجية عامة، تحدث نتيجة تهديدات لا يمكن السّيطرة عليها، أو لا يمكن تجنبه، ويظهر على شكل رد الفعل نحو موقف ما، ويراه الفرد مهدداً بشكل غير موضوعي.

ونظراً لأن مبحث العلوم يتداخل مع مباحث أخرى كثيرة، مثل: الرياضيات، والهندسة، والجغرافيا، والفلك، والبيئة، والطب، والصيدلة، فإنه يشكل مصدراً للقلق من تعلمه.

وإنّ قلق تعلم العلوم يظهر لدى المتعلمين في أعمار مختلفة، ومن الممكن أن يظهر آثارا، مثل: ضعف التّركيز، والشّعور بالخجل، والتأخر عن الحصة الدّراسيّة، والتّهرب من حلّ الواجبات المدرسية المتعلقة بالعلوم (حمد وعياصرة، 2017).

هكذا تظهر الحاجة إلى تطوير استراتيجيّات تدريسية لتوظيفها في تدريس العلوم كمحاولة بحثية لتنمية اليقظة العلمية، وخفض القلق نحو تعلم العلوم. ويمكن أن يشكل هذا البحث نموذجاً يحتذى به في توظيف استراتيجيات تدريس العلوم بشكل عام، والربط بين العلم والإيمان بشكل خاصّ.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلمية، وخفض قلق العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن في فلسطين؟ والذي يتفرع إلى السؤالين التّاليين:

1- ما فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلمية لدى طالبات الصّف الثّامن في فلسطين؟
2- ما فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في خفض قلق العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن في فلسطين؟

فروض البحث:

1- لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات التطبيق البعدي لمقياس اليقظة العلميّ للمجموعتين التّجريبية والضّابطة.

2- لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات التطبيق البعدي لمقياس خفض قلق العلوم للمجموعتين التّجريبية والضّابطة.

أهداف البحث:

1- الكشف عن درجة فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلمية لدى طالبات الصّف الثامن الأساسي.

2- الكشف عن درجة فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في خفض القلق نحو مادة العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

1- تُدمج استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة بين طريقة دورة التعلم والطريقة الإيمانية بما يتماشى مع التوجّهات الحديثة في تدريس العلوم.

2- قد تدفع الدراسة المشرفين التربويين إلى توجيه معلّمي العلوم لتوظيف استراتيجية دورة التعلم الإيمانية في تدريس موضوعات العلوم المختلفة.

3- إثراء الأبحاث العلمية، والدّراسات السّابقة بما قد يفتح للباحثين آفاقاً بحثية تتبع الدمج بين أكثر من طريقة واستراتيجية تدريس في الآن ذاته.

التعريفات الإجرائية:

الفاعلية: مقدار حجم الأثر الحاصل في الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العلمية، ومقياس قلق العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن اللائي تعلّمن العلوم باستراتيجية دورة التعلم الإيمانية، وتقاس بمعادلة كوهين.

استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة:

هي الاستراتيجية التي تدمج بين طريقة دورة التعلم والطريقة وتسير وفق خمس مراحل منتظمة ومشبعة بالدمج بين العلم والإيمان.

اليقظة العلمية:

الانتباه المُركّز لدى طالبات الصّف الثامن الأساسي نحو الخبرات العلمية، والإدراك الحسّي بما حولهن من أحداث، مع تجنّب إصدار حكم، ويعبر عنها بالعلامة التي تحصل عليها كل طالبة عند استجابتها الجدية على عبارات مقياس اليقظة العلمية.

قلق العلوم:

توتر نفسي من ردود الأفعال، والاستجابات أثناء تعلّم موضوعات العلوم وممارسة الأنشطة المنبثقة منها، وما تشكّله من عوائق لهنّ أثناء حلّ المسائل العلمية، ويُعَبّر عنها بالعلامة التي تحصل عليها كل منهن عند استجابتها الجدية على عبارات مقياس قلق العلوم.

حدود البحث:

يقتصر البحث على تطبيق الوحدة الدراسية الموسومة بتنوع الكائنات الحيّة وتصنيفها، والتطبيق في محافظة رفح على عينة مختارة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدارسها خلال الفصل الثاني من العام الدّراسي (2019/ 2020).

أدبيات البحث:

ظهرت في الآونة الأخيرة حاجة ماسّة لتوظيف إجراءات واستراتيجيات تدريسيّة تتناسب مع طبيعة مبحث العلوم، ومخرجاتها لمساعدة المتعلمين على الوصول إليها.

ماهية النّظريّة البنائيّة

تعتمد النّظريّة البنائيّة على نظرية بياجيه بجانبيها: الجانب الحتمي المختصّ بإعادة التّكوين العقلي المعرفي، والجانب الثّاني للنظرية الذي يختصّ ببناء المعرفة، الذي يُعنى بالتكيّف العقلي للفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به (السّامرائي والخفاجي، 2014).

واستندت النّظريّة البنائيّة إلى أربع نظريات هي: نظرية بياجيه في النمو والتّعلم المعرفي، والنّظريّة المعرفيّة من خلال التّركيز على معالجة المتعلم للمعرفة، والنّظرية الاجتماعيّة من خلال تعاون المتعلم مع أقرانه، والنّظرية الإنسانيّة ودورها في إبراز أهمية المتعلم واكتشاف المعرفة وبنائها (زيتون،2007).

مبادئ النّظرية البنائيّة:

وضّح كلٌّ من زيتون (2007)، أبو عطا (2013)، أبو شعير (2015) أنّ النظرية البنائية ترتكز على مجموعة من المبادئ الأساسية وهي: الخبرات السابقة لدى المتعلم، وتكوّن المعنى داخل عقل المتعلم، وإعادة تنظيم المتعلم لخبراته الجديدة عند اكتساب خبرات جديدة، وحدوث التّعلم الحقيقي عندما يواجه المتعلم موقفاً واقعياً، وبناء المتعلم معرفته من خلال التّفاوض الاجتماعي.

مفهوم استراتيجية دورة التّعلم الخماسيّة.

تُعدّ دورة التّعلم (learning Cycle) من أهمّ استراتيجيات التّدريس المنبثقة عن النّظرية البنائيّة، وتم تصميم هذه الاستراتيجيّة من قبل روبرت كاربلاس (Robert Karplus) ومايرون أتكن (Myron Atkin) لتنظيم دروس المواد العلميّة، وتكوّنت في بداياتها من ثلاث مراحل هي: الاستكشاف، وتقديم المفهوم، والاتساع المفاهيمي، ثم طُوّرت لتصبح خماسيّة المراحل.

مراحل استراتيجية دورة التّعلم الخماسيّة:

أوْرَدَ كلٌّ من زيتون (2007)، وأبو داوود (2013)، والسّامرائي والخفاجي (2014) وتونسينون (Tonsenoun, 2017)، والزّهراني (2018)، والسويليمين (2020)، المراحل الخمسة لدورة التّعلم (5E's) كما يلي: مرحلة الانشغال: (Engage)، ومرحلة الاستكشاف (Explore)، ومرحلة التّفسير (Explain)، ومرحلة التّوسع (Extend)، ومرحلة التّقويم (Evaluation).

الطّريقة الإيمانيّة:

عرّف أبو جحجوح (2015) الطّريقة الإيمانيّة بأنّها عبارة عن مجموعة من الأنشطة المنظّمة يقوم بتنفيذها المتعلمون بتوجيه من المعلم؛ لتوضيح حجم العلاقة المتينة بين العلم والإيمان، وذلك من خلال تسليط الضوء على تفسير الآيات الكريمة بعد تدبّرها وربطها بسُنّة المصطفى ﷺ.

خطوات الطّريقة الإيمانيّة:

يتم تنفيذ الطريقة الإيمانية بخطوات مُنظّمة تبدأ بتحديد أهداف الدّرس، وتحليل محتوى الدّرس لعناصره، وانتقاء الفقرات التي تلائم الجوانب الإيمانيّة، والقيام بإثرائها بآيات كريمة وأحاديث شريفة، وتفسيرها تفسيراً ملائماً للمحتوى العلمي ولطبيعة المتعلمين، وإدارة مناقشة بين المعلم والمتعلمين في مُناخ روحاني، وتعديل التّصورات البديلة المتعلقة بالمعرفة أو حتى الاعتقاد الإيماني، وتعميم الخبرات التي تكشف عنها المناقشة، والتقويم، والتلخيص المنظم (أبو جحجوح، 2015).

وتنبعُ أهميّتها من قدرتها على تعزيز ثقة المتعلم بدينه الحنيف، والسير على نهج التكامل بين المباحث الدراسية وربطها بالجوانب الإيمانية وتوظيفها في الحياة.

ممّا سبق، يمكن استقراء المقصود بطريقة دورة التعلم الإيمانية بأنها سلسلة مُنظّمة من المراحل المتشابكة التي يوجّه فيها المعلم المتعلمين بخمس مراحل هي: الانشغال، والاستكشاف، والتّفسير، والتّوسع، والتّقويم، بالتزامن مع ربطها بقدرة الخالق سبحانه، وتوظيف تفسير القرآن الكريم وشرح الحديث النبوي الشريف، في كل مرحلة من مراحلها.

المبادئ الأساسيّة لدورة التّعلم الإيمانيّة:

تنطلق استراتيجية دورة التعلم الإيمانية من مبادئ أساسية تتمثل فيما يلي:

1- التّوازن بين الأسئلة التي تستثير الخبرات السابقة لدى المتعلم، والأسئلة التي تقوده إلى التفكير عالي الرّتبة، وصولاً إلى مستوى التفكّر.
2- حثّ المتعلمين على التّأمل في مخلوقات الله عزّ وجلّ، بما يتناسب مع موضوعات العلوم الثريّة بذلك.
3- تدريس العلوم بيئة خصبة لبيان التكامل بين العلم والإيمان.
4- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه كعبد من عباد الله تعالى، وتقبله للآخرين كعباد لله تعالى.
5- تنمية انتباه المتعلم ويقظته العلميّة، والعمل على خفض قلق المتعلم من المواد العلمية في جوٍّ من روح الطمأنينة وراحة البال.

مميزات دورة التّعلم الإيمانيّة:

تتميز استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة بالعديد من المميزات:

1- تتناسب مع الفطرة السليمة للمتعلم القائمة على توحيد الخالق سبحانه.
2- تركّز في التعلّم على التكامل بين الجوانب المعرفية والرّوحيّة والاجتماعية.
3- توظّف كتاب ربّ العالمين، وسيرة سيد الخلق ﷺ في عملية التدريس.
4- تتيح مناخ إيماني يحيط به الهدوء والطمأنينة، وتجنب العصبية والتوتر.
5- تفتح الآفاق الواسعة أمام المتعلمين للتفكير المستفيض والمستنير.

مراحل استراتيجية دورة التعلم الايمانية:

1- **مرحلة الانشغال:** تهيئة المتعلمين بكتابة آية قرآنية على السبورة الطباشيرية، أو لوحة تعليمية أو السبورة الذكية أو عرض بوربوينت أو شاشة الصفّ الافتراضي؛ لاستثارة اهتماماتهم ودوافعهم، وتحديد مدى استعدادهم للتعلم، وبيان المهمات التعلمية المراد تنفيذها.

2- **مرحلة الاستكشاف:** وضع المتعلمين في حالة عدم الاتزان المعرفي، وتوجيههم لاختبار التنبؤات، ومناقشة البدائل فيما بينهم، وحثّهم على الإتيان بآيات كريمة، وأحاديث شريفة، وتدوين الملاحظات أمام الجميع، وتقسيمهم إلى مجموعات، والبدء بتنفيذ الأنشطة المطلوبة.

3- **مرحلة التّفسير:** طرح الاستفسارات، ومناقشة التّفسيرات بطريقة علميّة، وتقديم المبررات والحجج والتدليل عليها من القرآن الكريم والسّنة النّبويّة، وتقييم التفسيرات وتصحيح المفاهيم الخطأ، وصولاً لحالة الاتّزان المعرفي.

4- **مرحلة التّوسع:** التّركيز على التّنظيم العقلي للمتعلمين، وتوظيف المفاهيم والمهارات المتعلَّمة في المواقف الجديدة، وربط ما تم تعلّمه بالأدلة القرآنية والنبوية، وتقديم أمثلة جديدة، والرّبط بالواقع.

5- **مرحلة التّقويم:** تقييم مدى فهم المتعلمين للمهارات والمفاهيم المتعلَّمة، وطرح أسئلة متنوعة، وتشجيعهم على التّقصي، والاستدلال من القرآن الكريم والسنة الشّريفة عمّا تم تداولُه في المراحل الأربع السابقة.

دور المعلم والمتعلم في استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة:

1- في مرحلة الانشغال:

دور المعلم: تهيئة المتعلمين، وعرض آية قرآنية أمامهم، وتلاوتها أو إسماعهم تلاوتها، وتقسيمهم إلى مجموعات، والحرص على جذب انتباههم باستمرار، وحثّهم على تدبّرها وتفسيرها، وعرض فيديو قصير عن موضوع الدرس.

دور المتعلم: الإنصات إلى الآية الكريمة، تدبّرها، طرح أسئلة التفكير التي تبدأ بماذا حدث؟ ماذا يمكن أن أتعلم؟ لماذا حدث ذلك؟

2- مرحلة الاستكشاف:

دور المعلم: يوزّع مجموعة من الصّور حسب الموضوع، ويطلب من المتعلمين تفحّصها وتدوين الملاحظات، ويشجّعهم على العمل على شكل مجموعات، ويراقب أداءهم عن كثب، وتوجيه أسئلة سابرة لإيصالهم لحالة عدم الاتزان المعرفي، وتشجيعهم على استحضار آيات كريمة وأحاديث شريفة، ومناقشتهم فيما ترشد إليه.

دور المتعلم: تجهيز الأدوات والأجهزة والمواد، واختبار الفروض، ومناقشة كيفية فحص صحتها، وتدوين الملاحظات، وتجميع البيانات وتحليلها ومقارنتها بما لديه من معلومات سابقة.

3- مرحلة التّفسير:

دور المعلم: إدارة المناقشة، وتشجيع المتعلمين على شرح المفهوم وتفسيره بأسلوبهم، وتوضيح المفاهيم السابقة ومساعدتهم على تنظيمها بشكلٍ صحيح في بنياتهم العقلية، وطرح البراهين والأدلة لاستفساراتهم، وتوجيه المتعلمين لصياغة المفاهيم بصورة صحيحة، وعرض فيديو قصير عن الموضوع.

دور المتعلم: التدقيق في الملاحظات والنّتائج التي تم التوصل إليها في مرحلة الاستكشاف، وتفسيرها تفسيراً شاملاً ودقيقاً، وربط التفسيرات العلمية بتفسيرات إيمانية.

4- مرحلة التّوسع:

دور المعلم: إتاحة الفرصة للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، ونقل أثر التعلم في حياتهم، وتعميم حل المشكلات، وتزويدهم بتغذية راجعة.

دور المتعلم: تطبيق المفهوم المكتسَب في مواقف جديدة، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وربط التطبيقات العلمية بتطبيقات إيمانية فيها الذكر والتسبيح والاستغفار والصلاة على الرسولﷺ.

5- مرحلة التّقويم:

دور المعلم: تقويم المتعلمين تقويماً شاملاً من النواحي المعرفية والمهارية والإيمانية.

دور المتعلم: الاستجابة الفاعلة للأسئلة المفتوحة.

ولقد تناولت الدراسة دورة التعلم بالتجريب مثل دراسة آسيش وآخرون (Acish et al, 2011) التي قيّمت كفاءة المواد الإرشادية للطالب في التّحصيل باستخدام دورة التعلم الخماسية، وتوصلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التّجريبيّة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح التجريبيّة. ودراسة أبو جحجوح (2012) التي استقصت فاعلية دورة التّعلم الخماسيّة في تنمية المفاهيم العلميّة، وعمليات التعلم وحبّ الاستطلاع العلمي لدى تلاميذ الصّف الثّامن الأساسي، وأوصت الدّراسة بتوظيف طريقة دورة التّعلم الخماسيّة في المرحلة الأساسيّة، وتدريب المعلمين على طريقة دورة التعلم الخماسيّة. ودراسة ناجي (2014) التي هدفت إلى التّعرف على أثر أنموذج بايبي (5E's) في التّحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصّف الثّاني المتوسط. ودراسة أبو شعير (2015) التي سعت إلى التّعرف على فاعلية استخدام استراتيجيتي حلّ المشكلات ودورة التعلم الخماسية على تنمية التّفكير الرّياضي والتّحصيل الدّراسي لدى طلاب الصّف السّادس في الرّياضيات. ودراسة المزيني (2016) التي تقصت فاعليّة استراتيجيّة دورة التّعلم الخماسيّة وأنموذج أبعاد التّعلم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التّعليم الثّانوي، وأظهرت النّتائج وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسطي درجات المجموعتين التّجريبيّة الأولى والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي للاختبار. ودراسة الشهري (Alshehri, 2016) التي تعرفت إلى أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية على تحصيل الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الخامس، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي. ودراسة أبو جحجوح (2015) التي استنبطت طرائق التّدريس الموجودة في سورة النّمل، وبيان تطبيقاتها في التّدريس، واتبع الباحث المنهج الاستنباطي وأسلوب تحليل المحتوى الكيفي، وشملت الدّراسة جميع آيات سورة النمل، وتوصلت الدّراسة إلى الكشف عن ثلاث عشرة طريقة تدريس في سورة النّمل من ضمنها الطّريقة الإيمانيّة. وأوصت الدّراسة بزيادة الاهتمام بالطّريقة الإيمانيّة التي تقوم على أساس الرّبط بين العلم والإيمان في التّدريس. ودراسة الحسنات وأبو لوم (2017) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية واستراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب مهارات التّفكير النّاقد لدى طالبات الصّف السّادس وتوصلت إلى أنّ متوسط درجات الطّالبات اللواتي تعلّمْن وفق دورة التعلم الخماسية كان

أعلى من متوسط درجات الطّالبات في الاختبار نفسه. ودراسة تونسينون(Tonsenoun,2017) التي قارنت الدّراسة بين الإنجاز العلمي، وتصميم درس العلوم وقدرة تصميم درس العلوم لمعلمي طلاب العلوم قبل وبعد التعلم من خلال نموذج دورة التعلم الخماسية، وتوصلت إلى ارتفاع درجات الطّلاب الذين تم تدريسهم باستخدام نموذج دورة التعلم الخماسية. ودراسة كاكير (Cakir,2017) التي تساءلت عن مدى تأثير دورة التعلم الخماسية على التّحصيل الأكاديمي والمواقف ومهارات عملية العلم، وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بضرورة إعداد دورات لتعليم تطبيق دورة التعلم الخماسية لتصبح أكثر فاعلية. ودراسة الزهراني (2018) التي ركزت على فاعلية دمج المتشابهات في دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصّف السّادس الأساسي للمفاهيم العلميّة بالرياض، وأوصت الدراسة بضرورة دمج الاستراتيجيات المتشابهة في دورة التعلم. ودراسة أولنرواجو وآخرون (Olanrewaju et al, 2018) التي تقصت تأثير دورة التّعلم الخماسيّة على تحصيل طلاب الكيمياء في المدارس الثّانوية بمنطقة أبوجا، أظهرت النتائج أنّ الطّلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسيّة كان أداؤهم أفضل من الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة. ودراسة الفهيد (2019) التي شخصت واقع استخدام دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض التغيرات، وتوصلت النتائج إلى أن واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم جاء بمستوى متوسط. ودراسة السويلميين (2020) التي استقصت فاعلية استخدام استراتيجية دورة التّعلم الخماسية على تنمية مهارات التّفكير في العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي في الأردن، وتوصلت إلى أن مهارات التّفكير تمت تنميتها لدى طالبات المجموعة التّجريبية بشكل أفضل.

المحور الثاني– اليقظة العلميّة (Scientific Mindfulness):

أشار أرنوط (2019) إلى أنّ اليقظة العلميّة تعني قدرة المتعلم على الوعي بالخبرات العلميّة، وتنظيم الانتباه الحسّي بالمتغيرات المحيطة، والربط مع الحاضر، والتحكم بالأفكار وضبط الانفعالات السّلبية، والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتقبل النقد البناء. ويراها الرّبيع (2019) بأنّها حالة وعي حسّي. ويعرفها شاهين وريان (2019) بمجموعة عمليات ومهارات تساعد المتعلم على مواجهة المشكلات العلميّة، بالتّركيز المقصود للأحداث. وبناءً على ما سبق، فإن الباحثين يعرفانهما بحالة من النشاط العقلي القائم على الانتباه الواعي والمقصود لما يمر به المتعلم من خبرات علمية، وقدرته على التّحكم بانفعالاته، والتفكير بطريقة جيدة. ومن أهم مقومات اليقظة العلميّة: وضوح الوعي، والمرونة، والاستمراريّة (Brown& Rayan, 2007).

خصائص اليقظة العلميّة:

وضّحت جبر (2018) مجموعة من الخصائص التي يتمتع بها المتيقظ علمياً كالملاحظة الموضوعيّة التي تشير إلى القدرة على الملاحظة المبنية على اللحظة الراهنة. والموافقة؛ وتعني فهمه للحاضر، وتقبله ولكن بفاعلية أكثر في الاستجابة، والصّبر على التعلم، والثقة بنفسه وخبراته والتعاطف مع المحيطين، والحساسيّة للمشكلات الطارئة، وشدة الانتباه إزاءها.

فوائد اليقظة العلميّة.

لليقظة العلميّة فوائد يجنيها الإنسان بشكلٍ عام، والمتعلم بشكلٍ خاص، ومنها:

1- شدة التّركيز: تساعد في اكتساب المهارات في العمل والدراسة والحياة الاجتماعيّة وإتقانها.
2- الاستمتاع بما يحيط: مما يساعد ذلك على الاسترخاء والتخلص من الضغوط، ويفضي إلى صفاء ذهني.
3- اليقظة نحو المشاعر: حين يكون الإنسان متيقظاً نحو كينونته الداخلية ويلاحظ التّغيرات في مشاعره، ومن ثَمّ يتعاطى معها بوعيٍ واتّزان.
4- الشّعور بالغبطة: حيث يتم الشعور بالفرح والسرور الداخلي الذي يفيض على الجوارح ويترجم على المحيط.
5- التّعاون: القائم على التفاعل مع الغير والتواصل الإيجابي معه، وتوطيد العلاقات معه.
6- الشّعور بالحرية الدّاخلية: يظهر الوعي والتحرر الداخلي من القيود والتوجه نحو الخالق سبحانه (صغبيني، 2011).

أبعاد اليقظة العلميّة:

تتكون اليقظة العلمية في هذا البحث من سبعة أبعاد على النحو التالي:

1- المراقبة: تشير إلى مهارة المتعلم في رصد سلوكياته، وحرصه على التعلم.
2- الوصف: يشير إلى مهارة المتعلم في التعبير الشمولي والدقيق عن المواقف التي يمر بها والمشاعر التي يشعر بها.
3- العمل بالوعي: يشير إلى درجة وعي المتعلم في الموقف التّعليمي، ودرجة تركيزه في العمل، ومستوى حرصه على التّخطيط والتّنظيم قبل الانخراط فيه.
4- عدم الحكم المتسرع: يشير إلى درجة تناسب أفكار المتعلم مع الظواهر العلميّة، وتروّيه وتريّثه قبل إصدار أي حكم، وتصرفه بمسؤولية عالية.
5- التّفاعل: يشير إلى مستوى تفاعل المتعلم مع الظّواهر العلمية، وتفكيره الواعي إزاء أي فعل قبل إصدار رد فعله عليه، وقدرته على ضبط المتغيرات الخاصة بالنشاط العلمي.
6- التّيقظ للتميز: يشير إلى وعي المتعلم بالأفكار المطلوبة أثناء قيامه بالأنشطة العملية، ويدوّن ملاحظاته عن كثب، والانفتاح على الخبرات الواسعة.
7- الانفتاح على الحياة: يشير إلى تقبل المتعلم للأفكار العلميّة الصادقة، ومستوى اهتمامه بالأحداث والظواهر المحيطة، وشغفه بمعرفة المزيد، والإقبال على إجراء التّجارب.

ومن الدراسات التي تناولت اليقظة دراسة عيسى (2018) التي تعرفت إلى مستوى الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة فيها لصالح الذكور، وأوصت بضرورة اعتماد المعلمين طرائق تدريس لتنمية اليقظة العلمية للطلبة. ودراسة الطّوطو (2018) التي أثبتت العلاقة بين اليقظة العقلية بالتّفكير التّأملي لدى طلبة جامعة دمشق. ودراسة صلاحات والزغول (2018) التي استقصت القدرة التّنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية، وأظهرت أن مستوى اليقظة لدى الطلبة كان متوسطاً على الأداة باستثناء بُعد المراقبة كان مرتفعاً. ودراسة الشلوي (2018) التي توصلت إلى وجود ارتباط بين اليقظة العقلية والكفاءة الذّاتية. دراسة جبر (2018) التي تعرفت إلى مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية، وأوصت بضرورة رفع اليقظة العقلية لدى الطّالبات وتعزيز الجوانب الإيجابية لتحسين اليقظة العقلية. ودراسة الختاتنة (2019) التي تحققت من فاعلية التدريب على برنامج اليقظة العقلية في خفض مستوى الضغط النفسي لدى عينة من طلبة جامعة حكومية في الأردن. ودراسة شاهين وريان (2019) التي توصلت إلى وجود بين مستوى اليقظة العقلية ومهارات حل المشكلات، وأوصت بضرورة الاهتمام باليقظة العلمية. ودراسة النور وكريري (2019) التي كشفت عن إمكانية

التنبؤ بمهارات ما وراء الاستيعاب من خلال اليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية لها تأثير على بُعد القلق. ودراسة مطلك (2019) التي هدفت إلى التعرف على تأثير اليقظة العقلية في التّفكير الإيجابي وَفقاً للنوع والتخصّص، وأن هناك تأثيراً لليقظة العقلية بالتّفكير الإيجابي، وعلاقة بين اليقظة والتّخصص الأكاديمي، وأوصت الدّراسة بضرورة عقد دورات لتنمية اليقظة العلمية والتفكير الإيجابي، وتوعية المتعلمين بأهمية اليقظة العلمية وأثرها في تنمية التّفكير. ودراسة أرنوط (2019) التي توصّلت إلى أن اليقظة لدى أفراد العينة متوسطة وتحتاج إلى تنمية، وأنّ التّعلم الذّاتي هو ما يجعل الطّلبة أكثر يقظة علمية، وأوصت الدّراسة بتنمية اليقظة العلمية من خلال استراتيجيات متنوعة.

المحور الثالث– قلق تعلم العلوم:

مفهوم القلق:

اختلف علماء النّفس في النظر إلى القلق؛ فمنهم من يراه شعوراً غامضاً غير مريح، ويرتبط باستجابات معرفيّة وانفعاليّة وجسميّة، ويؤثر على إنتاجية الفرد (حجازي، 2013). وعرفته حسن (2015) بأنه حالة مزاجية عامة، تظهر عند وجود تهديد لدى الشخص، ورأته البطنيجي (2015) بأنه حالة مزعجة يسبب وجودها الشعور بالخطر من غير معرفة مصدره أو أسبابه، وتعرّفه أبو شلهوب (2016) بأنّه استجابة للتفاعل الطبيعي للفرد مع ظروف الحياة، إلا أنه في مستويات معينة يتحول إلى حالة مرضية، ويعرفه أبو سمهدانة وبني هاني (2016) بأنّه حالة انفعاليّة سلبية يدركها الفرد داخلياً أو خارجياً، ويظهر على شكل ردود أفعال حيال المواقف التي يواجهها. ويُعرفه سرهيد (2017) بأنّه حالة من التّوتر التي يشعر بها المتعلم عند دراسته لمبحث ما.

أما قلق تعلم العلوم فيُعرّفه حسين (2015) بأنّه حالة يعاني المتعلم فيها من شعور سلبي عندما يشارك في أنشطة علمية، وتعرفه عبد الحسن (2017) بأنه توتر يشعر به المتعلم عند دراسته لموضوعات في العلوم، وعند التقدم لاختباراتها، ويراه السلمي (2018) بأنّه حالة نفسيّة وعضوية، تتكون بعد المرور بمواقف ذات صلة بخبرات علمية.

ويرى الباحثان أنّ قلق تعلم العلوم عبارة عن ردود أفعال نفسية وتوترات من عدم الاستقرار النفسي نتيجة وجود موضوعات علمية غامضة أو صعبة، ومعارف علمية متشابكة ومفاهيم علمية عالية التجريد، وتظهر عند قيام المتعلم بحل مسائل علمية والقيام بأنشطة علمية والتقدم لاختبارات العلوم.

أسباب قلق العلوم.

يشير حسين (2015) إلى أن قلق تعلم العلوم يرجع إلى أسباب بَيْنية تتعلق بالخبرة السّلبية التي قد يتعرض لها المتعلم في دروس العلوم، وأسباب شخصية تتعلق بضعف ثقة المتعلم بنفسه، وأسباب معرفيّة تتعلق بخلل في المتطلبات الأساسيّة لبعض الموضوعات العلمية. إلا أن حسن (2015) ترى أن قلق تعلم يرجع إلى أسباب وراثيّة، وأسباب اجتماعيّة ونفسيّة، ومواقف الحياة، والتّفكير في المستقبل.

ويرى الباحثان أنّ أسباب قلق تعلم العلوم قد تعود إلى ما يلي:

1- ضعف مهارة التلخيص العلمي، والربط بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
2- قصور مهارة القراءة الناقدة للموضوعات العلمية.
3- عدم وضوح الأهداف من تعلم العلوم لدى المتعلمين.

4- اعتماد أساليب التعلم على الاستظهار.
5- نقص الانتباه وغياب التركيز في حصص العلوم الدراسية.
6- الجفاء بين المتعلمين وبعض معلمي العلوم.
7- الاتجاهات السّلبيّة نحو المواد العلميّة لدى المتعلمين.
8- الشعور بكثافة المادة العلمية، وتكدسها، ومن ثمّ صعوبة دراستها وتعلمها.

مظاهر قلق العلوم:

من مظاهر قلق العلوم انخفاض التّحصيل الدّراسي، وضعف التّركيز، والخمول والكسل، والتهرب من الحصص الدراسية، وانخفاض مستوى الطّموح الدراسي (شعبان، 2014). وله مظاهر جسمية تظهر على الوجه والأطراف والمعدة والكسل بشكلٍ عام. ومظاهر نفسية تتمثل في: عدم الاستقرار النّفسي، ترقب دائم، تشتّت وعدم تركيز، عدم التّوافق مع المحيطين، ومظاهر معرفيّة كالميل للتعصب في النّقاش، وإصدار أحكام متطرفة (أبو فضة، 2013). مما سبق يمكن استنتاج مظاهر قلق تعلم العلوم فيما يلي: التأخر الدراسي في العلوم، والتغيب عن حصص العلوم، واضطراب الثّقة بالنّفس عند تعلم العلوم، وتشتت الانتباه وضعف التّركيز في دروس العلوم النظرية والعملية، والتوتر عند تنفيذ التجارب المخبرية، وإحداث حالة من الفوضى في حصص العلوم.

ويمكن تحديد أبعاد قلق العلوم فيما يلي: القلق من معلم العلوم، والقلق من طبيعة العلوم، والقلق الشخصي من العلوم، والقلق من اختبار العلوم، والقلق من مستقبل العلوم.

ويرى حجازي (2013)، وبن عربية وحابس (2017)، أن قلق تعلم العلوم يتكون من التوتر الذي يشير إلى شعور بالضغط والإجهاد، والانفعالية التي تشير إلى السّلبية كالخوف عند مواجهة مشكلة علمية أو الخجل عند الحديث مع معلم العلوم، والارتباك الذي يشير إلى العجز عند اتخاذ قرار مناسب في المواقف العلمية، وصعوبات مهارات التعلم التي تشير إلى مشكلات في القراءة والكتابة والحساب.

ولقد تناولته دراسات علمية مثل: دراسة بينا وآخرون (Pena et al, 2013) التي تعرفت أثر قلق الرياضيات والمواقف السلبية نحو الرياضيات على التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة، وأوصت بضرورة تحسين الأساليب الدّراسيّة للتخفيف من القلق نحو الرياضيات. ودراسة سرهيد (2014) التي أوصت بضرورة التأكيد على محاولة إيجاد الطرق الكفيلة في تقليل القلق لدى الطلاب. ودراسة ستومف (Stomf, 2014) التي توصلت إلى أنّ القلق له تأثير كبير على الأداء المدرسي. ودراسة يلديريم (Yildirim,2014) التي تقصت مصدر القلق العلمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيّاً، وأوصت بضرورة أن يكون المعلمون على دراية بالقلق الذي لدى طلابهم والعمل على إزالته والحدّ منه. ودراسة حسين (2015) التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة المكانية وقلق الرّياضيات لدى التّلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرّياضيات والعاديين. ودراسة حفني (2017) التي أوصت بضرورة التّنوع في توظيف المعلمين لأساليب حديثة للمساهمة في خفض قلق الرّياضيات. ودراسة حمد وعياصرة (2017) التي توصلت إلى عدم وجود أثر دال في خفض القلق من الرّياضيات يُعزى للتفاعل بين طريقة التّدريس باستخدام النّموذج الانتقائي، والدّافعية لتعلم الرّياضيات لدى طلاب الصّف الثّامن. ودراسة متولّي (2018) التي كشفت عن أثر استراتيجيات التّعلم المُستندة إلى الدّماغ في خفض مستوى القلق الرّياضي لدى الطّلبة. ودراسة تلاحمة (2019) التي أثبتت إمكانية خفض درجة قلق الرّياضيات لدى طلبة الصّف التّاسع.

إجراءات الدّراسة

أولا– منهج الدّراسة:

اتّبع الباحثان المنهج شبه التّجريبي الذي هو تغيير متعمد للظروف، وملاحظة التّغيرات الناتجة في هذه الظّاهرة وتفسيرها (قنديلجي، 2012).

والشكل التّالي يوضح التّصميم التّجريبي للمجموعتين:

E G: O_1 O_2 X O''_1 O''_2

C G: O_1 O_2 T O''_1 O''_2

حيث:

O_1: التطبيق القبلي لمقياس اليقظة العلميّة

O''_1: التطبيق البعدي لمقياس اليقظة العلميّة

O_2: التطبيق القبلي لمقياس القلق نحو العلوم

O''_2: التطبيق البعدي لمقياس القلق نحو العلوم

عينة الدّراسة:

تكونت من عدد من طالبات الصّف الثّامن بلغت (51) طالبة توزعت إلى مجموعتين، الأولى ضابطة بلغ عددها أربع وعشرون (24) طالبة، والثانية تجريبية وبلغ عددها سبع وعشرون (27) طالبة.

الوحدة الدّراسيّة المختارة:

تم اختيار الوحدة السابعة من كتاب العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي، عدد دروسها أربعة؛ تصنيف الكائنات الحيّة، وممالك البدائيات والطّلائعيّات والفطريات، والمملكة النّباتيّة، والمملكة الحيوانيّة؛ وسبب اختيارها مناسبة موضوعاتها العلمية للتنفيذ باستراتيجية دورة التعلم الإيمانية، وإمكانية توظيفها في محاولة بحثية جادة لتنمية اليقظة العلمية وخفض قلق تعلم العلوم.

أدوات الدّراسة وموادها:

صمّم الباحثان أداتَين هما: مقياس اليقظة العلميّة، ومقياس قلق تعلم العلوم، بالإضافة إلى دليل للتدريس.

أولاً– مقياس اليقظة العلميّة:

تكوّن في صيغته الأولية من اثنتين وأربعين عبارة، وتحول في صيغته النهائية إلى خمسٍ وثلاثين عبارة، كما سيظهر في التفاصيل الآتية:

1- تحديد الهدف من مقياس اليقظة العلمية:

يهدف إلى قياس اليقظة العلمية لدى طالبات الصّف الثّامن قبل تطبيق استراتيجية دورة التعلم الإيمانية وبعدها.

1- مصادر بناء مقياس اليقظة العلميّة:

تم الرّجوع في بنائه إلى دراسات عديدة مثل: دراسة صلاحات والزغول (2018)، ودراسة مطلك (2019).

2- **معايير بناء عبارات مقياس اليقظة العلميّة:**

تمت مراعاة المعايير التالية: تعبّر كل عبارة عن جوهر اليقظة العلميّة، والتعبير عن فكرة واحدة، ومناسبة الصياغة للطّالبات في الصّف الثّامن، وصياغة عبارات تعبر عن نقيض اليقظة العلمية أي الغفلة العلمية، وانتماء كل عبارة لبعدها.

3- الصّورة الأولية لمقياس اليقظة العلميّة:

تكوّن المقياس في صورته الأولية من عبارات عددها (42) توزعت بالتساوي على سبعة أبعاد لليقظة العلمية، هي: المراقبة، والوصف، والعمل بالوعي، وعدم الحكم، والتفاعل، والتيقظ للتميز، والانفتاح على الحياة بما يتناسب مع طبيعة الطالبات في الصّف الثّامن، ومع طبيعة مبحث العلوم.

4- تصحيح مقياس اليقظة العلميّة:

تم تحويل استجابة الطّالبات لكل عبارة من عبارات المقياس إلى درجات بين (5–1) درجات، وقد أعطيت الإجابات التي تعبر عن اليقظة العلميّة، أمّا التي تعبر عن الغفلة العلميّة فأعطيت درجات من (1– 5) درجات.

5- صدق مقياس اليقظة العلمية:

تم التّحقق من صدق المقياس عن طريق:

أ. صدق المحكمين: تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة متخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النّفس وأصول التّربية لإبداء الرّأي في انسجام العبارات مع أبعادها.

ب. صدق الاتّساق الدّاخلي للمقياس: تم تطبيقه على عينة استطلاعيّة مكونة من ثمانٍ وثلاثين طالبة من طالبات الصّف الثّامن، ومن ثمّ تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية، بلغت (.72 ,.58 ,.69 ,.73 ,.65 ,.69 ,.59) على الترتيب، وجميعها دال إحصائياً عند (.01) مما يدل على اتساقه داخلياً.

6- ثبات مقياس اليقظة العلميّة: تم إيجاد معامل الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ: حيث بلغت قيمتها للمقياس كله (.85)، وتراوحت أبعاده السبعة ما بين (.55–.78) ممّا يدل على أنه يتحلى بدرجة عالية من الثّبات.

7- الصّورة النّهائيّة لمقياس اليقظة العلميّة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التّجربة الاستطلاعيّة، وفي ضوء آراء المحكّمين أصبح المقياس في صورته النّهائيّة يتكوّن من خمسٍ وثلاثين عبارة موزعة بالتّساوي على أبعاده السبعة.

ثانياً– مقياس قلق تعلم العلوم:

تكون في صيغته الأولية من خمسٍ وثلاثين عبارة، وتحول في صيغته النهائية خمسٍ وعشرين عبارة، كما سيظهر في التفاصيل فيما يلي:

1- تحديد الهدف من مقياس قلق العلوم: يهدف إلى قياس مستوى قلق تعلم العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن، قبل تطبيق استراتيجية دورة التعلم الإيمانية وبعدها.

2- مصادر بناء مقياس قلق تعلم العلوم:

تم الاستناد إلى عدة دراسات مثل: دراسة سرهيد (2014)، ودراسة حسين (2015)، ودراسة حمد وعياصرة (2017)، ودراسة متولي (2018)، في صياغة عباراته وأبعاده، لكن بما يتناسب مع الثقافة الفلسطينية.

3- معايير بناء عبارات قلق تعلم العلوم:

تمت مراعاة المعايير التالية: تعبير كل عبارة عن الحالة الشّعوريّة والانفعال التي تحدث أثناء المرور بموقف مثير يتعلق بتعلم مادة العلوم وينفّر منها، والمناسبة لعمر الطّالبة في الصّف الثّامن، والاحتواء على عبارات ذات قلق مرتفع وأخرى ذات قلق منخفض، وتعبير كل عبارة عن بعدها.

4- الصّورة الأولية لمقياس قلق العلوم:

تكون المقياس في صورته الأولية من خمس وثلاثين عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة التالية: القلق من معلم العلوم، والقلق من طبيعة العلوم، والقلق الشخصي من تعلم العلوم، والقلق من اختبار العلوم، والقلق من مستقبل العلوم.

5- تصحيح مقياس قلق العلوم:

تم تحويل استجابة الطالبة لكل عبارة تشير إلى القلق المرتفع إلى علامات تتراوح ما بين (5-1) علامات، وتم تحويل استجابة الطالبة لكل عبارة تشير إلى القلق المنخفض (1- 5).

6- صدق مقياس قلق تعلم العلوم:

تم التّحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكّمين، وعن طريق صدق الاتساق الدّاخلي للمقياس؛ إذ تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاده مع المجموع الكلي للدرجات، فكانت على الترتيب التالي: (.87 ,.86 ,.84 ,.79 ,.9). بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين كل درجات الطالبات على كل عبارة من عبارات المقياس ومجموع درجاتهن مع مجموعها الكلي حيث تبين أن معظمها دالّ إحصائياً.

7- ثبات مقياس قلق العلوم:

تم التثبت من الثّبات بحساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ للمقياس كله (.91)، ولأبعاده (.77 ,.71 ,.7 ,.55 ,.7) على التوالي. وجميعها قيم مطمئنة للسير قدماً في إجراءاته.

8- الصّورة النّهائيّة لمقياس القلق من تعلم العلوم:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التّجربة الاستطلاعيّة، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح المقياس في صورته النّهائيّة يتكون من خمسٍ وعشرين عبارة موزعة بالتّساوي على أبعاده الخمسة.

دليل المعلم:

يُعدُّ دليلُ المعلم المرشدَ لتنفيذ الوحدة الدراسية المختارة باستراتيجية التدريس المقترحة ألا وهي طريقة التعلم الإيمانية، وقد تكون من مقدمة، ونبذة عن استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة، خطة تدريس لدروس الوحدة المختارة، وتشمل التّهيئة للدرس، والتقنيات المقترحة، ونتاجات التعلم، وخطوات التنفيذ، والزّمن المقترح، ودور المعلم، ودور المتعلم، وأساليب التّقويم القبلي والتّكويني، والختامي، والنّشاط البيتي، وغلق الحصة. وبعد الانتهاء من إعداده تم التّحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكّمين المختصّين، الذين أبدوا مناسبته لمراحل استراتيجية دورة التعلم الإيمانية.

متغيرات الدّراسة:

- المتغير المستقل: استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة.
- المتغيرات التّابعة: اليقظة العلمية، والقلق نحو مادة العلوم.
- **الأساليب الإحصائية:** اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، اختبار "ت" لعينتين معتمدتين، مربع أيتا.

تكافؤ المجموعتين في المتغيرات:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق التّجربة، تم تطبيق الأداتين مقياس اليقظة العلميّة، ومقياس قلق تعلم العلوم كما يلي:

جدول1

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق القبلي لمقياس اليقظة العلمية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
التّجريبيّة	27	109.21	12.27	0.65	49	0.52
الضابطة	24	111.54	13.50			

يتضح من الجدول (1) أن قيمة "ت" المحسوبة تبلغ (0.65) وغير دالة عند مستوى (.05) ممّا يدل على عدم وجود فرق دالّ في متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس اليقظة العلمية.

جدول (2)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق القبلي لمقياس قلق تعلم العلوم

يتضح من الجدول (2) أن قيمة "ت" المحسوبة تبلغ (0.69) وغير دالة عند مستوى (.05) مما يدل على

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
التّجريبيّة	27	95.9	15.8	0.69	49	0.95
الضابطة	24	95.6	13.7			

عدم وجود فرق دال في متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قلق تعلم العلوم.

عرض النّتائج وتفسيرها

أولاً– الإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على: ما فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلمية لدى طالبات الصّف الثّامن في فلسطين؟ **وللتّحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس اليقظة العلميّ للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، حسب الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما يظهر في جدول (3)

جدول (3)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي لمقياس اليقظة العلمية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدّلالة
الضّابطة	24	113.66	34.01	5.86	0.00
التّجريبيّة	27	153.48	9.08		

*ت الجدولية عند درجات حرية (49)، ومستوى دلالة (.05) تبلغ (1.67)

يتضح من الجدول (3) أن قيمة "ت" المحسوبة تبلغ (5.86) مما يدل على عدم وجود فرق دال عند مستوى (.01) في متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اليقظة العلمية، ولصالح المجموعة التي تعلمت الوحدة الدراسية باستراتيجية دورة التعلم الإيمانية.

ولمعرفة حجم أثر استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنمية اليقظة العلمية، حسب الباحثان مربع إيتا، بعد قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العلمية لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما يتضح في جدول (4):

جدول (4)

قيمة η^2 لمعرفة حجم أثر استراتيجية دورة التعلم الإيمانية في اليقظة العلمية

قيمة "ت"	د.ح	قيمة "η^2	حجم التّأثير
8.472	26	0.73	كبير جداً

يتضح من الجدول (4) أنّ توظيف استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في التّدريس قد أظهر فاعلية في اليقظة العلميّة، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.73.) وهي قيمة تزيد كثيراً قيمة (0.14) لمربع إيتا التي تشير إلى حجم التأثر الكبير.

وقد يُعزى هذا الفرق إلى أن توظيف استراتيجية دورة التعلم الإيمانية في تدريس العلوم، مقابل طالبات الصف الثامن في المجموعة الضّابطة اللواتي تعلّمن بالاستراتيجية العاديّة.

وقد يرجع ذلك إلى أن استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة من الاستراتيجيات المثيرة في تدريس العلوم، فهي تساعد على مراقبة الطّالبات لما يحيط بهن من ظواهر وموضوعات، كما أنّها تساهم في الانفتاح نحو مبحث العلوم، وتشجع على الوصف العلمي، والعمل بالوعي والتيقظ المثير.

وتتفق هذه النّتائج مع دراسة جبر (2018) التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التّعليم واليقظة العلميّة، ودراسة أرنوط (2019) التي توصلت إلى التأثير الإيجابي لاستراتيجيات التّعلم على اليقظة العلميّة، ودراسة مطلك (2019) التي أشارت إلى وجود تأثير للتخصّص العلمي في اليقظة العلميّة، لكنها تختلف عن دراسة الطوطو (2018) التي توصلت إلى أن اليقظة العلميّة تكون لصالح المباحث الأدبية.

ثانياً– الإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على: ما فاعلية دورة التّعلم الإيمانيّة في خفض قلق العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن في فلسطين؟ **وللتّحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس القلق من تعلم العلوم للمجموعتين التّجريبية والضّابطة؛ حسب الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما يظهر في جدول (5):

جدول (5)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي لمقياس القلق من تعلم العلوم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدّلالة
الضّابطة	24	93.75	16.09	17.83	0.00
التّجريبيّة	27	33.44	6.69		

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "ت" المحسوبة تبلغ (17.83) مما يدل على عدم وجود فرق دال عند مستوى (.01) في متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق من تعلم العلوم، ولصالح المجموعة التي تعلمت الوحدة الدراسية باستراتيجية دورة التعلم الإيمانية.

ولمعرفة حجم أثر استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في خفض القلق من تعلم العلوم، حسب الباحثان مربع إيتا، بعد قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق من تعلم العلوم لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما يتضح في جدول (6):

جدول (6)

قيمة η^2 لمعرفة حجم أثر استراتيجية دورة التعلم الإيمانية في خفض القلق من تعلم العلوم

قيمة "ت"	د.ح	قيمة η^2	حجم التّأثير
11.38	26	0.8	كبير جداً

يتضح من الجدول (6) أنّ توظيف استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في التّدريس قد أظهر فاعلية في خفض القلق من تعلم العلوم، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.8.) وهي قيمة تزيد كثيراً عن قيمة (0.14) لمربع إيتا التي تشير إلى حجم التأثر الكبير.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة من الاستراتيجيات المشوّقة في تدريس موضوعات العلوم، فقد ظهر على الطالبات إقبال خلال الشرح بشغفٍ وظهور علامات الارتياح خلال مناخ من الودّ والطمأنينة وراحة البال، وتخفيف التوتر وشدّ الأعصاب.

حيث إنّ توظيف استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة توفر مناخاً من الهدوء والأمان أثناء تنفيذ الطالبات للأنشطة العقلية والعملية الخاصّة بالوحدة الدراسية المختارة، فذكرُ الله تعالى خلال أجزاء الدرس يُشعُّ مُناخاً من الطمأنينة وراحة البال مصداقاً لما جاء في الآية الكريمة: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد: 28). وهذا كان له الدور الأكبر في العمل على خفض القلق نحو تعلم العلوم لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النّتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة بينا وآخرون (Pena et al, 2013) من أن المواقف السّلبية نحو المادة تسهم في تشكيل القلق نحوها، ومع النتيجة التي توصلت إليها دراستا ستومف (Stomf,2014) وتلاحمة (2019) من أن القلق له تأثير كبير على الأداء المدرسي.

التّوصيات:

في ضوء النّتائج التي كشف عنها البحث الحالي، يوصي الباحثان بما يلي:

1- توظيف استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة من قبل معلمي العلوم في مراحل التعليم العام والثانوي.
2- الارتكاز على ربط تدريس العلوم بآيات قرآنية كريمة وأحاديث نبوية شريفة.
3- ضرورة تدريب معلمي العلوم على كيفية توظيف مراحل استراتيجيّة دورة التّعلم الإيمانيّة في دروس العلوم المختلفة.
4- إثراء مناهج العلوم المدرسية بآيات قرآنية كريمة وتفسيرها علمياً وواقعياً، وكذلك بأحاديث النّبوية وشرحها علمياً وواقعياً بما يتناسب مع جوهر الموضوعات العلمية وبما يتناسب مع طبيعة المرحلة الدراسية.
5- الاستفادة من دليل استراتيجية دورة التّعلم الإيمانيّة في تنفيذ دروس العلوم.
6- الاهتمام باليقظة العلميّة، والسّعي إلى خفض القلق نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر:

القرآن الكريم.

ثانياً- المراجع باللغة العربية:

ابن عربية، مروة وحابس، مريم (2017). قلق الامتحان وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي لدى عينة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجزائر.

بو جحجوح، يحيى (2010). طرائق التّدريس المستنبطة من سورة الكهف وتطبيقاتها في تدريس العلوم، مجلة كلية التّربية، جامعة الأزهر، (144)، 553-585.

أبو جحجوح، يحيى (2011). أسس منهاج العلوم وعناصره ومجالاتها المستنبطة من سورة الرعد، مجلة العلوم التربوية، 23(4)، 125-141.

أبو جحجوح، يحيى (2012). فاعليّة دورة التّعلم الخماسيّة في تنمية المفاهيم العلميّة وعمليات العلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصّف الثّامن الأساسي بغزة في مادة تدريس العلوم، مجلة العلوم التّربويّة، 13 (2)، 513-544.

أبو جحجوح، يحيى (2015). طرائق التّدريس المستنبطة من سورة النّمل وتطبيقاتها في التّدريس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3(12)، 363-401.

أبو داوود، محمد (2013). أثر توظيف استراتيجية دورة التّعلم (5E's) في تنمية بعض عمليات العلم والتّفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التّربية، غزة، فلسطين.

أبو سمهدانة، سكينة وبني هاني، زين العابدين (2016). مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة، مؤتة للبحوث والدّراسات، سلسلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 31(2)، 11-40.

أبو شعير، عبد الله (2015). فاعلية استراتيجيتي (حل المشكلات، دورة التّعلم (5E's)) على تنمية التّفكير الرّياضي والتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة الصّف السّادس في الرّياضيات: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو شلهوب، دعاء (2016). قلق المستقبل وعلاقته بالصّلابة النّفسيّة، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، جامعة دمشق، سوريا.

أبو عطا، أحمد (2013). أثر توظيف دورة التّعلم في تدريس الرّياضيات لتنمية مهارات التّفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصّف التّاسع الأساسي بمحافظات غزة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

أبو فضة، خالد (2013). قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصّم في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أرنوط، بشرى (2019). استراتيجيات التّعلم المنظم ذاتيّاً وعلاقتها باليقظة العلمية كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الدّراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الدّيموجرافية: دراسة استكشافية، مجلة الأستاذ، 58(1)، 15–44.

البطنيجي، عايدة (2015). فعاليّة برنامج معرفي سلوكي لخفض القلق النّفسي لدى طلاب المدارس في المناطق الحدوديّة بشرق غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

تلاحمة، اجبارة (2019). فاعليّة برنامج معرفي سلوكي في خفض درجة قلق الرّياضيّات لدى عيّنة من طلبة الصّف التّاسع في مدارس دورا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، 10(27)، 233–246.

جبر، أمل (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التّعلم لدى طالبات كلية التّربية للبنات، جامعة البصرة، العراق.

الجبوري، مشرق والجبوري، عارف (2015). المناهج وطرائق التّدريس في ميزان التّدريس، دار الرّضوان للنشر والتّوزيع، عمّان.

الجلاد، ماجد والدّليمي، منتصر (2018). أثر استخدام دورة التّعلم السّباعيّة في تحصيل طلبة الصّف الثّامن الأساسي لوحدة الفقه وتنمية مهارات التّفكير الاستنباطي لديهم، المجلة الدّولية للأبحاث التربوية،42 (1)،64–97.

حجازي، علاء (2013). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانيّة لدى طلبة المرحلة الإعداديّة بالمدارس الحكوميّة في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسن، آمال (2015). دور المدخل الدّلالي في خفض قلق الإعراب لدى تلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، 1(17)، 222–258.

الحسنات، خولة وأبو لوم، خالد (2017). أثر استخدام استراتيجيتي دورة التّعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكساب طالبات الصّف السّادس الأساسي لمهارات التّفكير النّاقد في ضوء فاعليتهن الذّاتيّة، 25(4)، 419–445.

حسين، رفاعي (2015). القدرة المكانية وعلاقتها بقلق الرّياضيات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرّياضيات والعاديين بالصّف الرّابع الابتدائي، مجلة كلية التّربية، 165(3)، 12–62.

حفني، علي ثابت (2017). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق الرّياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرّياضيات، مجلة العلوم التّربويّة، 1 (33)، 47–130.

حمد، ياسين وعياصرة، أحمد (2017). أثر استخدام النّموذج الانتقائي في خفض القلق من الرّياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مستويات الدّافعيّة لتعلم الرّياضيات، مجلة المنارة، 24(2)، 509–539.

الختاتنة، سامي (2019). فعالية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية في خفض الضغط النّفسي وتحسين نمط الحياة لدى طلبة جامعة حكومية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التّربويّة، 46 (1)، 61–78.

الرّبيع، فيصل (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذّهنيّة لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التّربويّة، 15(1)، 79-97.

الزّهراني، وفاء (2018). فاعلية دمج المتشابهات في دورة التّعلم (5E's) في تحصيل طالبات الصّف السّادس الابتدائي للمفاهيم العلميّة بمدينة الرّياض، مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، 2(17)، 51-80.

زيتون، عايش (2007). النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم، كلية العلوم التّربويّة الجامعيّة الأردنيّة، دار الشّروق للنشر، الأردن.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (2003). التّعلم والتّدريس من منظور النّظرية البنائيّة، مصر.

السامرائي، قصي والخفاجي، رائد (2014). الاتجاهات الحديثة في طرائق التّدريس، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية.

السّامرائي، نبيهة صالح (2013). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم، دار المناهج والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

سرهيد، حيدر (2017). أثر استخدام أنموذج التّعلم التّوليدي في التّحصيل النّوعي في مادة الفيزياء وخفض القلق النّاتج عن المادة لدى طلاب الصّف الرّابع العلمي، مجلة كلية التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، (32)، 747-772.

سرهيد، حيدر (2014). أثر استخدام استراتيجيتي (المدخل النّظامي وهس) لحل المسائل الفيزيائية على أداء الطّلاب وخفض القلق الناتج عن المادة، مجلة كلية التّربية للبنات للعلوم الإنسانيّة، 8(14)، 281-239.

السلمي، فواز (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النّص في تنمية مهارات التّفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطّائف، مجلة أم القرى للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، 9(1)، 59-109.

السويلميين، منذر (2020). فاعلية تدريس استراتيجيّة دورة التّعلم الخماسيّة (5E's) على تنمية مهارات التّفكير في العلوم لدى طلاب الصّف الثّامن الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التّربويّة والنّفسيّة، 28 (2)، 270-289.

شاهين، محمد وريان، عادل (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التّربويّة في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات، المجلة الفلسطينيّة للتعليم المفتوح والتّعليم الإلكتروني، 8(14)، 1-13.

شعبان، هاجر (2014). دراسة لبعض التغيرات النّفسيّة والمعرفيّة لدى التّلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي "مستوى الطموح_ قلق الدّراسة_ دافعية الإنجاز"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، الجمهورية الجزائريّة.

الشلوي، علي (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذّاتية لدى عينة من طلاب كلية التّربية بالدوادمي، مجلة البحث العلمي في التربية، 9(19)، 1-24.

شيهان، ديفيد (2017). مرض القلق، ت: شعلان، عزت، عالم المعرفة، (124)، الكويت.

صغبيني، طوني (2011). تطوير اليقظة في الحياة اليوميّة، مجلة الاسكندريّة الإلكترونيّة، مجلة ميستيرا، (3)، 402-415.

صلاحات، محمد والزغول، رافع (2018). القدرة التّنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، 9(25)، 21–38.

الطّوطو، رانيا (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتّفكير التّأملي لدى طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة البعث، 40(4)، 11–35.

عبد الحسن، رشا (2017). أثر استراتيجيّة الأسئلة الشّفويّة ذات المستويات المعرفيّة المختلفة وإطالة زمن الانتظار في تحصيل مادة الفيزياء خفض القلق النّاتج عنها لدى طالبات الصّف الرّابع العلمي، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التّربويّة، 17(2)، 105–142.

عيسى، هبة (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصّرفة (بناء وتطبيق)، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانيّة، 43(2)، 268–295.

الغزالي، محمد (2005). الإسلام والطّاقات المعطلة، نهضة مصر للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر.

الفهيد، عبد الله (2019). واقع استخدام استراتيجيّة دورة التّعلم الخماسيّة (5E's) في تدريس العلوم الطّبيعيّة بالمرحلة الثّانويّة بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التّربية، جامعة الأزهر، 1(182)، 311–361.

قنديلجي، عامر (2012). منهجية البحث العلمي، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، عمّان، المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

القيسي، ماجد (2018). مناهج وطرائق التّدريس، كلية التّربية، جامعة ديالى، العراق.

متولي، وائل عبد السّميع فهمي (2018). أثر توظيف استراتيجيات التّعلم المستند للدماغ في تدريس الرّياضيات على مستوى التّحصيل الفوري والمؤجل وتنمية الاتجاه نحو الرّياضيات وخفض مستوى القلق الرّياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التّعلم بالمملكة العربية السّعودية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السّعوديّة، مجلة التّربية، 2(179)، 407–457.

المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن (2016). فاعليّة استراتيجيّ ٰ دورة التّعلم الخماسيّة وأنموذج أبعاد التّعلم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التّعلم الثّانوي نظام المقررات في مقرر الأحياء 1، مجلة العلوم التّربويّة، 1 (1)، 161–191.

مطلك، فاطمة عباس (2019). تأثير اليقظة العقلية في التّفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعيّة، 6 (8)، 645–676.

ناجي، حنان أركان (2014). أثر أنموذج بايبي (5E's) في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصّف الثّاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التربوية والإنسانيّة/جامعة بابل، 1(18)، 390–406.

النور، أحمد يعقوب وكريري، هادي بن محمد (2019). اليقظة العقلية والتّفكير ما وراء المعرفي كمنبئين بمهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التّربية جامعة جازان، كلية التربية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية، 35(3)، 556–587.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Acish, S. et al (2011). Effects of the 5E Learning model on students' academic achievements in movement and force issues, Procedia Social and Behavioral Sciences, 6(2), 43-48.

Alshehri, M. (2016). The Impact of Using (5e's) Instructional Model on Achievement of Mathematics and Retention of Learning among Fifth Grade Students, IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 6(2),43-48

Brown, K. et al (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects, Psychological Inquiry, 18 (4), 211-237.

Cakır, N. (2017). Effect of 5E Learning Model on Academic Achievement, Attitude and Science Process Skills: Meta-analysis Study, Journal of Education and Training Studies, 5(11), 157-170.

Kelley, P. (2014). Formative assessment in science, King Saud University Press, Saudi Arabia.

Olanrewaju, B. et al (2018). Effect of 5 E's Instructional Model on Senior Secondary School Chemistry Student's Achievement in Hydrocarbons in Abuja Municipal Area Council, international Journal of innovation research, 7(6), 1-18.

Pena, M. et al (2013). effects of math anxiety on student success in higher education, International Journal of Education Research, (58), 36-43.

Stomf, M. (2014). The effects of teachers' attitudes on anxiety and academic performances, Procedia- Social and Behavioral Sciences, (127), 868-871.

Tonsenoun, K. (2017). The effects of 5E learning cycle model on achievement and science student teachers, Kobe, Japan, 36-39.

Yildirim, A. (2014). Science Anxiety among Failing Students, Elementary Education Online, 13(2), 518-525.

مستوى مهارات الوعي الصوتيّ وعلاقته بالأداء القرائيّ لدى تلميذات الصفّ الثالث الأساسيّ في محافظة خان يونس

سندس رائد الفرا

ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

عمر علي دحلان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

جامعة الأقصى – غزة

فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات الوعي الصوتي، وعلاقته بالأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في محافظة خان يونس ؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت مواد الدراسة وأدواتها في: قائمة بمهارات الوعي الصوتيّ، وقائمة بمهارات الأداء القرائيّ، واختبار مهارات الوعي الصوتي بشقيه الشفويّ والتحريريّ، وبطاقة ملاحظة لمهارات الأداء القرائيّ طبقت على عينة طبقية مكونة من (212) تلميذة وأظهرت النتائج أن تلميذات الصف الثالث يمتلكن مهارات الوعي الصوتي بنسبة (66.7%) وتصل إلى النسبة المئوية المقبولة تربوياً (70%)، كما أظهرت أن نسبة امتلاك التلميذات لمهارات الأداء القرائي بلغ 73.3% لمهارة الطلاقة القرائية بينما بلغت مهارة النطق 72.4%، وهي أعلى من النسبة الافتراضية 70%، كما أوضحت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الأداء القرائي لديهن. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز معلمي اللغة العربية على مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى طلبتهم.

الكلمات المفتاحية: مهارات الوعي الصوتيّ – الأداء القرائيّ.

Abstract

The study aimed to reveal the level of phonological awareness skills, and its relationship to the reading performance of the third-grade female students in Khan Yunis governorate. The researcher used the descriptive **approach** and the study materials and tools were: a list of phonological awareness skills, a list of reading performance skills, a test of phonological awareness skills in both its oral and written form, and a note card of reading performance skills prepared by the researcher. The study sample consisted of (220) third-grade students. The results of the study showed. The results showed that third-grade students possess phonological awareness skills at a rate of (66.7%), and reach an educationally acceptable percentage (70%), It also showed that the percentage of female students' possession of reading performance skills reached 73.3% for the skill of reading fluency, while the articulation skill reached 72.4%, which is higher than the default percentage of 70%. The study recommended that Arabic language teachers should focus on the phonemic awareness skills and reading performance of their students. The study recommended that Arabic language teachers should focus on the phonemic awareness skills and reading performance of their students

Keywords: phonemic awareness skills – reading performance.

مقدمة:

ميز الله الإنسان عن غيره من المخلوقات بأن كرّمه بالعقل، وميزه بالبيان (النطق) الذي يستطيع من خلالها أن يتواصل مع أنباء الإنسانية، فمن خلال اللغة، يعبرون عن أنفسهم وأمانيهم وطموحاتهم، وعن مشاعرهم وأدبهم وثقافاتهم.

إن اللغة العربية هي اللغة السامية عند العرب، وخاصة المسلمين منهم، فهي اللغة الحافظة لحضارتهم، من جيل إلى آخر، حيث كانت لغة الإبداع قبل الإسلام، وأصبحت لغة الإعجاز الإلهي بعده، وذلك لأن القرآن الكريم أنزل على محمد (ﷺ) باللغة العربية ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف :2)

ويتكون النظام اللغوي للغة العربية من بعدين أساسيين يتمثل الأول في البعد الموضوعي الذي يتكون من المستويات التالية: الصوتي، والصرفي، النحوي، والدلالي أو الأسلوبي، والكتابي، بينما يتمثل الثاني في البعد الوظيفي الذي يتكون من مهارات اللغة الأربعة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (دحلان، 2021: 29)، وتتألف اللغة العربية من مجموعة غير محدودة من الأصوات، لكل صوت منها حرف يدل عليه عند الكتابة، إذ أن كل كلمة تتكون من أجزاء صغرى هي الأصوات، واختلاف الصوت يؤدي إلى اختلاف المعنى، فكلمة "دليل" تختلف عن "ذليل"، ولم يختلف في الكلمتين سوى صوت صغير واحد هو الدال والذال الذي أعطى كل كلمة معنى يختلف عن الأخرى (جامعة القدس المفتوحة، 2009: 19).

والوعي الصوتي ذو أهمية كبيرة كونه يساعد في تعلم القراءة من خلال استيعاب التلميذ أن الجملة تتكون من كلمات، والكلمات من مقاطع، والمقاطع من أصوات، وكل صوت يمثل حرف من حروف اللغة العربية.

فكلما كان التلميذ حساساً أكثر للأصوات التي تولد الكلمات، كلما تمكن من توسيع دائرة رصيد اللغة المكتوبة، وبالتالي تزيد سرعته في القراءة، أما التلاميذ الذين لديهم صعوبات في فهمهم للأصوات فسيواجهون صعوبات في تحليل الكلمات مما يؤدي إلى بطء في القراءة كما ترى مباركي، وعيشون، وتمزي (2018: 9).

وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التي يتم فيها تأسيس البنية اللغوية للأطفال، وتزودهم بمختلف المعارف والمعلومات، خاصة القراءة، إذ تنمي في هذه المرحلة المهارات على نحو تدريجي، يتناسب مع النمو اللغوي والفكري لدى الطفل، بالرغم من أن اللغة معقدة إلا أن الطفل يتعلمها من البيئة المحيطة به، حيث تتم عملية تعلمها على مراحل، بشكل متتابع ومتتال، حيث يؤثر على اكتسابها العديد من العوامل الجسمية والعقلية والبيئية (المسيفري،2021: 3).

وتعتبر القراءة وسيلة اتصال مهمة في حياة التلميذ، فتعلمه القراءة منذ مراحل الدراسة الأولى يساعده على الرقي بمستوى تحصيله الدراسي، فالقراءة لأنها الأساس لباقية المواد الدراسية، وكلما تقدم التلاميذ في العمر، زادت نسبة صعوبة اكتساب مهارات القراءة الأساسية لديه، وقد حث الإسلام على القراءة فأول آية نزلت من القرآن، تأمر بها والتي هي مفتاح العلوم قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾ (العلق : 1–5).

تعتبر القراءة من أهم الوسائل في كسب المعرفة لأنها تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في الماضي والحاضر والمستقبل، فهي غذاء العقل والروح، لأنها وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، حيث تساعد في تكوين شخصيته، فهي لا تعد هدف بل وسيلة، حيث ينظر لها العالم نظرة أهمية ساوتها بمتطلبات الحياة الأساسية، والقارئ الذي يفهم ما يقرأ بسرعة، ينجز أعماله أضعاف

ما ينجزه القارئ العادي، فالواعي بالقراءة يكتسب المعارف والخبرات فتجعله قادر على العيش بفكر ناضج رحب، حيث يعبر عن نفسه وذاته بطريقة واضحة ودقيقة وكافية (إسماعيل،82:2011).

إن اكتساب اللغة والتمكن منها، يعتبر الأساس الذي يمهد للتلميذ الطريق السويّ لتعلم القراءة وامتلاكها، حيث تعد القراءة من أهم المهارات التي تقدمها المدرسة للتلميذ، لأنها مفتاح لكل العلوم، وأساس لكل المعارف والخبرات، فيُعتمد على القراءة في التعرف على الأجناس الأدبية والعلمية، واكتساب العلوم والمعارف، حيث أن قيمة الشعوب والأمم أصبحت تقاس بعلمها، والإنسان الذي يقرأ كأنه يمنح نفسه حياة أخرى إلى حياته، والذي لا يقرأ لا يفهم اللغة المكتوبة، ولا يجيد الكلام مع الآخرين بلغتهم، حتى أنه يكون ضعيف الاستيعاب في فهم العبارات والكلمات التى تقال له، لذلك فقد انهالت الدراسات في شتى الميادين سواء اللغوية أو الثقافية أو الاجتماعية أو حتى العلمية والرياضية لتقديم تعريف محدد للقراءة الذي هو بشكل عام سلسلة من المهارات تقوم على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، كذلك من حيث تدريسها، وإكسابها للمتعلمين، منذ امتلاكه القدرة على الكلام فقد رأى علماء اللغة أن القراءة كل متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية . (مباركي، عيشون، تمزي، 2018).

إن الضعف في مهارات الوعي الصوتي يؤدي بالضرورة إلى الضعف في القراءة لأنه الأساس في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، فيعمل على تحسين القراءة، وتمييز الأصوات، لذلك من الضروري أن يكون التلميذ منذ صغره قادر على إحداث تغيير في مبنى الكلمة سواء بالحذف أو الإضافة أو الإبدال أو الدمج أو التقطيع (أبو هربيد،3:2020).

فالعديد من الدراسات مثل: السريع والعتيبي (2021)، وبوادي (2021)، السيد (2019) ربطت بين الوعي الصوتي والقراءة، وأكدت أن الوعي الصوتي من أهم المؤشرات التى يمكن من خلاله التنبؤ بالقدرة على القراءة، فتحويل رمز الحرف المكتوب إلى صوت هو الخطوة الأولى في ترميز الكلمة، ولفظ أصواتها المكونة منها.

يعد الوعي الصوتي حجر الأساس للهجاء في النظام اللغوي المنطوق؛ فالقارئ المبتدئ يجب أن يكون على علم بالبناء الداخلي للكلمة، وعليه أن يفهم أن الكلمة تنقسم إلى أصوات، وهذه الأصوات يمكن إعادة دمجها لتكون أصوات جديدة، ومن هذا المنطلق تظهر العلاقة القوية بين القدرة على القراءة والوعي الصوتي كمؤشر لنجاح عملية القراءة فيما بعد (قنديل،4:2021).

تمثل مرحلة التعليم الأساسي بصفوفها الثلاثة الأولى، مرحلة بناء لتعليم القراءة ومهاراتها، حيث تنمى فيها القراءة بشكل تدريجي، ففي الصف الأول يبدأ التلميذ بالتعرف على شكل الحروف العربية، والصوت المقابل لكل حرف، وكذلك المقاطع والصوت المقابل لكل منها، أما في الصف الثاني، يرسخ لديه قراءة الجمل والنصوص القصيرة، وبما أن عملية القراءة عملية مستمرة، ففي الصف الثالث يُنمّى لديه فهم المقروء، وذلك بقراءة النصوص والاستجابة لها، فلكل مرحلة دراسية مهاراتها الخاصة بها (السريع والعتيبي،780:2021).

حيث يرتبط تفاعل التلميذ في العملية التعليمية ونجاحه فيها بمستواه في القراءة، لأنها تعد من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، ووسيلة من وسائل النمو العلمي والاجتماعي، بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع، حيث أنها تتصل بثمرة العقل البشري، فتوسع دائرة الخبرات لدى التلاميذ، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب ذوقهم وتنشط فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، والآخرين من حولهم، حيث تتمثل أهميتها في عدة جوانب هي: اللغوي والتربوي والاجتماعي، فهي لا تعتبر مهارة واحدة، إنما مجموعة من المهارات فقراءة الكلمات قراءة صحيحة يظهر الجانب الصرفي على صعيد بنية الكلمة ، وعلى صعيد إعراب آخرها حسب موقع الكلمة في الجملة يظهر الجانب النحوي، ويضاف إلى ذلك تغيير نبرة الصوت حسب المعنى، بدلالة الأسلوب المستخدم في سياق الكلام، ومنه مدى السرعة في القراءة(فهيم،975:2018).

وتبرز أهمية مهارات الوعي الصوتي في نجاح المتعلم قرائيًا، إذ تؤثر في اكتسابه لمهارات القراءة، وقد لوحظ ذلك من خلال نتائج الدراسات التي تناول المتغيرين الوعي الصوتي، والأداء القرائي (القراءة الجهرية)، فمنها ما درس العلاقة السببية حيث تبنت المنهج التجريبي، مثل: بوادي (2021) والسيد (2019)، ومنها ما درس العلاقة الارتباطية من خلال دراسة العلاقة المرتبطة بين المتغيرين بالمنهج الوصفي، مثل: السريع والعتيبي (2021)، وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تطوير الأداء القرائي للتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، ودراسة كل من أحمد(2021).

وبناءً على ما تم ذكره، فإن العلاقة بين الوعي الصوتي والأداء القرائي علاقة تبادلية، سببية ارتباطية، حيث اتفق معظم الباحثون على أن الامتلاك المسبق لمهارات الوعي الصوتي، قد يؤدي إلى نتائج أفضل في اكتساب مهارات الأداء، لذلك جاءت الدراسة للكشف عن مستوى مهارات الوعي الصوتي وعلاقته بالأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي.

الدراسات السابقة:

تمت عملية مسح للأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية وتم ترتيبها زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت الحلو (2022) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة دمياط الجديدة، واتبعت المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوعي الصوتي، واختبار تعرف الكلمة، واختبار الفهم القرائي، وطبقت على عينة مكونة من(90) تلميذا بالصف الثالث من المرحلة الابتدائية بمدينة دمياط الجديدة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود معاملات تنبؤ دالة إحصائيا بمهارات قراءة الكلمة من خلال الوعي الصوتي عند مستوى دلالة (0.01).

كما قام السريع والعتيبي (2021) بدراسة استهدفت تعرف طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات قراءةً صحيحة) لدى تلميذات الصفوف الأولية، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي ، وطبقت على عينة مكونة من(90) تلميذة (30 تلميذة من كل صف)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الأول والثاني الابتدائي في حين لم تكن هناك علاقة بين المتغيرين، الوعي الصوتي من جهة ومتغير الأداء القرائي من حيث الصحة القرائية ووقت معالجة الكلمات من جهة أخرى لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي.

وقامت بوادي (2021) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لطلبة الصف الأول الابتدائي، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الوعي الصوتي، بطاقة ملاحظة لتقويم أثر أو فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الأداء القرائي، وطبقت على عينة مكونة من(100 تلميذا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في العام الدراسي 2018–2019م وأظهرت النتائج فاعلية توظيف البرنامج في تحسين مستوى الأداء القرائي عقب انتهائه، وكذلك خلال القياس التتبعي له.

وقامت المسيفري (2021) بدراسة استهدفت تحديد مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي، واتبعت المنهج الوصفي الكمي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة تتضمن عبارات تتمحور حول طريقة تدريس

القراءة، ومهارات تدريس الوعي الصوتي، وطبقت على عينة مكونة من (211) معلمة لغة عربية لرياض الأطفال، وأظهرت النتائج عدم امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات الوعي الصوتي، وذلك يعود إلى الخلط بين الصوتيات والوعي الصوتي

كما قامت أبو هربيد (2020) بدراسة استهدفت تحليل كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية في ضوء مهارات الوعي الصوتي وبناء تصور مقترح لإثراء مهارات الوعي الصوتي في محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية ، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة تحليل محتوى كتب لغتنا الجميلة في ضوء مهارات الصوتي الواجب تنميتها لطلبة الصفوف الأولية، وطبقت على عينة مكونة من كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية من الصف (1–4)، حيث تم تحليل الكتب كاملةً للفصلين (الأول والثاني)، من العام الدراسي 2020/2019م ، وأظهرت النتائج أن نسبة توافر مهارات الوعي الصوتي في كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية نسبة ضعيفة، وخلو محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية من بعض مهارات الوعي الصوتي التي كان مقدارها 0% وهي (رصد المقطع، العزل، التقطيع).

وأجرى جديدي وزبدي (2020) دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول، واتبعت المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة، وطبقت على عينة مكونة من (65) أستاذًا من ابتدائيات مدينة الوادي، وأظهرت النتائج الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة، كما بينت الدراسة لعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقام السيد (2019) بدراسة استهدفت تنمية مهارات القرائية الأساسية المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الصف الثالث الابتدائي) من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي، واتبعت المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار بمهارات القرائية الأساسية ، وطبقت على عينة مكونة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة الحسينات التابعة لإدارة الطور التعليمية بمحافظة الأقصر، (صف واحد ولم يذكر عدد الطلاب فيه)، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وأجرى أبو منديل وأبو عودة (2019) دراسة استهدفت تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في ضوء تدريبات الوعي الصوتي، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في أداة تحليل المحتوى، وطبقت على عينة مكونة من كتب اللغة العربية للصفين الأول الأساسي للعام الدراسي 2018–2019 في فلسطين بواقع كتابين، وأظهرت النتائج أن كتب اللغة العربية للصف الأول يتضمن تدريبات الوعي الصوتي بنسب متفاوتة، حيث حصل مجال مطابقة الكلمات على المرتبة الأولى بنسبة (23.515%)، وتقاربت باقي المجالات في نسبة توافرها، باستثناء مجالي حذف الأصوات وتبديل الأصوات اللذين لم يتوافرا في محتوى الكتاب.

وأجرى محمد (2017) دراسة استهدفت تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS)، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في أداة تحليل محتوى أنشطة برنامج القرائية على ضوء الدراسة الدولية (PIRLS)، اختبار (PIRLS) لعام (2016)، وطبقت على عينة مكونة من (377) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين تعرضوا لبرنامج القرائية يمتلكون مهارات قرائية ضعيفة مقارنة بمهارات الدراسة الدولية (PIRLS).

كما قام آل تويم والسريع (2015) دراسة استهدفت معرفة مدى تضمين أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي في كتاب (لغتي) بأجزائه المقرر على تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى تعرف طبيعة الفروق بين أجزاء كتاب (لغتي) في تضمينها تلك

الأنشطة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى متضمنة خمسة وعشرين نشاطاً، وطبقت على عينة مكونة من كتاب (لغتي) بأجزائه ، وأظهرت النتائج أن 88% من مجموع الأنشطة المتفق عليها في تنمية الوعي الصوتي غير متضمنة– كتب المرحلة، أي ما يقارب اثنين وعشرين نشاطاً، إضافة إلى ذلك 8% من مجموع الأنشطة متضمن في الكتب بدرجة ضعيفة وهما نشاطان، و4% من مجموع الأنشطة متضمن في الكتب بدرجة متوسطة وهو نشاط واحد وقد بلغت النسبة العامة لتضمين الأنشطة في الكتب المحللة 12% وهي نسبة تقع ضمن الدرجة (غير متضمن) وفق تفسير تدريج التضمين.

بعد استعراض وتحليل الدراسات التى تناولت متغيرات الدراسة أنها أجريت في الفترة الواقعة بين 2015– 2022م ومنها ما تم إجراؤه في البيئة الفلسطينية مثل دراسة: أبو هربيد(2020)، أبو منديل وأبو عودة (2019) بينما أجريت بقية الدراسات في بيئات عربية مختلفة وبذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التى أجريت في مجتمعات فلسطينية من حيث مكان إجراءها، كما اتفقت في أداة الدراسة الاختبار لقياس متغير مهارات الوعي الصوتي، وعينة الدراسة التي استهدفت تلميذات الصف الثالث الأساسي واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأطير النظري لمتغيرات الدراسة وبناء أدواتها واختيار المعالجات الإحصائية وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثتين من خلال عدة جوانب أولها نتائج الدراسات التي اعتنت بتحليل الكتب، وأظهرت أن الكتب لم تعتنِ بمهارات الوعي الصوتي، وأن درجة تضمين الكتب لمهارات الوعي الصوتي ضعيفة، وبعضها معدوم، مثل دراسة (أبو هربيد،2020؛ وآل تويم والسريع،2015؛ وأبو منديل وأبو عودة، 2019)، وهذا يخالف ما نادى إليه الأدب التربوي بضرورة تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلميذات أثره على اكتساب مهارات القراءة لديهن، ودراسات أظهرت أن درجة امتلاك التلاميذ لمهارات الأداء القرائي ضعيفة مثل: دراسة محمد (2017)، ثانيها الاستجابة لدعوات الباحثين لدراسة مستوى الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا ودوره في تنمية مهارات الأداء القرائي مثل دراسة بوداي(2021)، ودراسة فياض(2021)، أحمد(2021)، وثالثها رغبة الباحثين في التعرف إلى مستوى الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي بعد مقابلتها لمجموعة مكونة من (10) معلمات للغة العربية للصف الثالث الأساسي، وسؤالهن عن مدى وعي تلميذاتهن بمهارات الوعي الصوتي، ومدى امتلاكهن لمهارات الأداء القرائي، حيث كانت المقابلة شفهية، تخللها تعريف المعلمات بمعنى الوعي الصوتي ومهاراته، ومن وجهة نظرهنّ هل تمتلك تلميذاتهنّ هذه المهارات، وجاءت إفادة المعلمات أنه قد يكون هناك ضعفًا في مستوى وعيهنّ بتلك المهارات، وأكدت بعضهنّ أن مهارات الأداء القرائي ضعيف؛ وهذا ولَّد الرغبة الشديدة لدى الباحثين في إجراء هذه الدراسة التي تمثل سؤالها الرئيس في:

ما مستوى مهارات الوعي الصوتي وعلاقته بالأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في محافظة خان يونس؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1.ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الثالث الأساسي؟

2.ما مستوى امتلاك تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الوعي الصوتي؟

3.ما مهارات الأداء القرائي اللازمة لتلميذات الصف الثالث الأساسي؟

4.ما مستوى الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي؟

5.هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي والأداء القرائي لديهن؟

فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

1.لا يصل مستوى اكتساب تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الوعي الصوتي إلى النسبة الافتراضية (70%).

2.لا يصل مستوى اكتساب تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الأداء القرائي إلى النسبة الافتراضية (70%).

3.لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي.

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة فيما يأتي:

التعرف إلى مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الثالث الأساسي.

التعرف إلى مستوى امتلاك تلميذات الصف الثالث لمهارات الوعي الصوتي.

التعرف إلى مهارات الأداء القرائي اللازمة لتلميذات الصف الثالث الأساسي.

التعرف إلى مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

الكشف عن العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

1.قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين في التعرف إلى مهارات الوعي الصوتي ومهارات الأداء القرائي المتوافرة لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي ومستوى امتلاكهم لها.

2.قد تفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين في توجيه المعلمين للتركيز على مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى طلبتهم.

3.قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج التعليمية في إلقاء الضوء على مهارات الوعي الصوتي ودمجها في المناهج والتركيز على مهارات الأداء القرائي.

4.قد تشكل نتائج هذه الدراسة منطلقاً للباحثين لإجراء دراسات أخرى عن الوعي الصوتي في مبحث اللغة العربية لمراحل دراسية أخرى.

5.تزود هذه الدراسة الباحثين بمعلومات مهمة عن الاختبار التحريري والشفوي لمهارات الوعي الصوتي وبطاقة ملاحظة مستوى الأداء القرائي لتلميذات الصف الثالث الأساسي التي من المتوقع أن تسهم في إعطاء بيانات ونتائج حقيقية عن مدى العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي للتلميذات وعن الأداء القرائي لديهن.

.6

حدود الدراسة:

1.الحد المكاني: طبقت الدراسة على المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة خان يونس.

2.الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021.

3.الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على مهارات الوعي الصوتي الأربع التالية (العزل، رصد القافية، رصد المقطع، التمييز)، وبطاقة ملاحظة للأداء القرائي.

4.الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على تلميذات الصف الثالث الأساسي.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **مهارات الوعي الصوتي:**

هي قدرة تلميذات الصف الثالث الأساسي على معرفة مهارات رصد القافية التى تتضمن مخارج الحروف، وتصنيفها، والتمييز بينها ساكنة ومتحركة بالحركات القصيرة والطويلة، وتكوين مقاطع وكلمات وجمل، وقدرتهن على تمثل المعنى، ومهارات العزل التى تتضمن تقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى حروف، ومهارات الدمج التى تتمثل في القدرة على مزج الأصوات لتكوين كلمات، ومهارات التصنيف التى تتمثل في تمييز الكلمات المتجانسة، وتقاس بالتقدير الذي تحصل عليه التلميذة في الاختبار المعد خصيصًا لذلك.

- **الأداء القرائي:**

هي قدرة تلميذات الصف الثالث الأساسي على نطق الحروف بشكلها الصحيح وترجمة رموز الكتابة في دروس القراءة إلى أصوات منطوقة نطقًا صحيحًا، من أجل الوصول إلى فهم الأفكار التي تحملها الرموز، وأداء القراءة بطلاقة؛ حيث تقرأ بثقة، وتراعي الأبعاد الزمنية للقراءة، وتراعي الوقف والوصل، وتقرأ بصوت واضح ومسموع، ويستدل عليها من خلال نتائج بطاقة الملاحظة التي قامت بها الباحثة.

- **تلميذات الصفّ الثالث الأساسيّ:**

هن جميع تلميذات الصف الثالث اللواتي يجلسن على مقاعد الدراسة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظة خان يونس، واللواتي تتراوح أعمارهن بين (8– 9) سنة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وفروضها، وهو المنهج الذي يصف ظاهرة من الظواهر، للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات حولها، وتقويمها، وتعديل الواقع في ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة المبحوثة (المهدى،2019، 208). أما المنهج الارتباطي هو الذي يدرس العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

مجتمع الدراسة:

تمثل المجتمع الأصلي في جميع تلميذات الصف الثالث الأساسي المسجلين بالمدارس الحكومية في محافظة خان يونس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهن (2224) تلميذة، حيث بلغ عدد التلميذات في مديرية شرق خان يونس

(883) تلميذة، وبلغ عددهن في مديرية خان يونس (1341) تلميذة (مديرية التربية والتعليم شرق خان يونس– قسم التخطيط) (مديرية التربية والتعليم خان يونس– قسم التخطيط).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (212) تلميذة بما يساوي (10%) تم اختيارها عنقوديا من (6) مدارس أربع مدارس من مديرية خان يونس، ومدرستين من مديرية شرق خان يونس حسب عدد التلميذات في كل من المديريتين، حيث اختير صف دراسي واحد من كل مدرسة بطريقة القرعة، وفيما يأتي الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة.

جدول (1) توزيع مجموعات عينة الدراسة على المدارس

المدرسة	المديرية	الشعبة	عدد الطالبات
ابن خلدون الأساسية (أ) للبنات	غرب خان يونس	3	37
أسامة النجار الأساسية (ب) للبنات	غرب خان يونس	4	40
أم سلمة الأساسية للبنات	شرق خان يونس	1	31
شهداء خان يونس المشتركة الأساسية	غرب خان يونس	4	38
حاتم الطائي الأساسية المشتركة	غرب خان يونس	1	34
شجرة الدر الأساسية المشتركة	شرق خان يونس	2	32
المجموع الكلي			212

مواد الدراسة وأدواتها:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد القوائم والأدوات اللازمة، لتحقيق النتائج المرجوة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، والمتمثلة بالآتي:

1. قائمة مهارات الوعي الصوتي.
2. اختبار مهارات الوعي الصوتي بشقيه الشفوي والتحريري.
3. قائمة مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات الصف الثالث الأساسي.
4. بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة الجهرية لتلميذات الصف الثالث الأساسي.

أولًا– قائمة مهارات الوعي الصوتي:

هدف تصميم القائمة إلى التوصل لأهم مهارات الوعي الصوتي التى تمتلكها تلميذات الصف الثالث الأساسي، والتي تم في ضوئها بناء الاختبار لمعرفة مدى امتلاك التلميذات للمهارات المدرجة في القائمة، خطوات إعداد قائمة مهارات الوعي الصوتي:

1-الاطلاع على الأدب التربوي، نظريات وتعريفات وكتب، والاطلاع على الدراسات السابقة وجمع مهارات الوعي الصوتي الرئيسة والفرعية، وخصوصًا دراسة بوادي (2021)، وأبو هربيد (2020).

2-تحديد المهارات التى اللازمة لتلميذات الصف الثالث، مع مراعاة الفاقد التعليمي الذي سببته جائحة كورونا.

3-عرض قائمة المهارات على ذوي الخبرة من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والمعلمين لمعرفة مدى ملاءمة المهارات لمستوى تلميذات الصف الثالث.

4- اتفق المحكمون جميعًا على صلاحية الصورة الأولية باستثناء بعض التعديلات اللغوية. ولقد تكونت **قائمة مهارات الوعي الصوتي** من أربعة محاور أساسية انبثق تحت كل محور مجموعة من المؤشرات وجاءت كالتالي: محور رصد القافية وانبثق منه أربعة مؤشرات، ومحور التصنيف وانبثق منه ثلاثة مؤشرات، ومحور العزل وانبثق منه ثلاثة مؤشرات، ومحور الدمج وانبثق منه أربعة مؤشرات.

ثانيًا: إعداد الاختبار:

تم إعداد الاختبار بناءً على:

1. الهدف من الاختبار:

تحديد مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي بمحافظة خان يونس، في مهارات الأساسية الأربعة (رصد القافية، التصنيف، العزل، الدمج).

2. مصادر بناء الاختبار:

تم بناء الاختبار وفق القائمة النهائية لمهارات الوعي الصوتي التى تم التوصل إليها، والدراسات السابقة التي اشتملت على أداة اختبار الوعي الصوتي، الحلو (2022) والسريع والعتيبي (2021) وآراء ذوي الخبرة في تدريس المرحلة الأساسية، ومشرفي اللغة العربية، وأساتذة الجامعات.

3. صياغة فقرات الاختبار بصورة أولية:

تكون الاختبار من شقين تحريري بواقع (20) سؤالًا، وشفوي بواقع (12) سؤالًا، يتكون الجانب التحريري من مقدمة للسؤال ثم مجموعة من البدائل تختار التلميذة خيارًا أو أكثر حسب المطلوب من السؤال، فإذا كان للسؤال خيارًا صحيحا واحدا حصلت الطالبة في حالة الإجابة الصحيحة على علامة واحدة أما إذا كان للسؤال ثلاثة بدائل صحيحة وأجابت التلميذة عن اثنين وأخفقت في واحد تحصل على العلامة (1) في حال أجابت عن بديل واحد من ثلاثة بدائل صحيحة تحصل على درجة صفر.

أما الجانب الشفوي فكانت التلميذات يجبن على أسماع الباحثة، وبدورها ترصد الأخيرة العلامة للسؤال المجاب (1/0).

وقد اختار الباحثان هذا النوع من الأسئلة للاعتبارات التالية: ملاءمتها للغرض والهدف من الدراسة الحالية، وتغطيتها لجميع مهارات الوعي الصوتي المُقاسة بشكل متكافئ، تميزها بمعدلات صدق وثبات عالية مقارنة بغيرها من أسئلة الاختبارات، معرفة مدى قدرة التلميذات على تركيب ودمج الأصوات باللفظ لا الكتابة فقط، تحييد إمكانية الغش في تكوين الكلمات وتركيب ودمج الأصوات.

وقد راعى الباحثان عند صوغ مفردات الاختبار الأمور التالية:

أن تقيس كل فقرة هدفًا تعليميًا مناسبًا، وأن يكون السؤال واضحًا ومحددًا، وأن تكون الأسئلة في مستوى التلميذات، وأن تكون مقدمة السؤال واضحة وسليمة، وخالية من الغموض، وأن تغطي الأسئلة مهارات الوعي الصوتي المستهدفة.

4. وضع تعليمات الاختبار: تم وضع التعليمات بلغة سليمة وواضحة وملائمة لمستوى تلميذات الصف الثالث الأساسي وتمثلت في:

أ. تعليمات خاصة بالإجابة: وتتضمن الإرشادات التالية:

- الاستماع لقراءة الباحثة بتركيز قبل الإجابة عن الأسئلة.
- اختيار بديل أو أكثر من بين البدائل الموجودة حسب صحة البديل.
- التأكد في نهاية الاختبار من الإجابة عن جميع الفقرات.

ب. التأكيد على أن الغرض من الاختبار هو البحث العلمي فقط وأنه لن يؤثر على نتائج تحصيلهن.

5. تقدير درجات الاختبار:

تم تخصيص درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحريري، ودرجة لكل إجابة من إجابات الاختبار الشفوي.

6. صلاحية الصورة الأولية للاختبار:

قام الباحثان بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المختصين وذوي الخبرة في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لاستطلاع آرائهم حول الصورة الأولية للاختبار من حيث:

- مدى انتماء فقرات الاختبار لمهارات الوعي الصوتي "محل الدراسة"
- سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
- مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى تلميذات الصف الثالث الأساسي.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التى أشاروا إليها سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الوعي الصوتي المناسب لتلميذات الصف الثالث الأساسي، وضلّ الاختبار يتكون من (32) فقرة، منها (20) تحريرية، و(12) شفوية، مع التعديل في صوغ بعض الفقرات مثل سؤال (5،6،7،9،10،11،12)، وبذلك أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق الاستطلاعي، والجدول (2): يبين الأوزان النسبية لاختبار مهارات الوعي الصوتي في صورته الأولية:

جدول (2) الأوزان النسبية لاختبار مهارات الوعي الصوتي في صورته الأولية

المهارة الرئيسة	عدد الفقرات	النسبة المئوية للمهارة
رصد القافية	8	%25
التصنيف	4	%12.5
العزل	8	%25
الدمج	12	%37.5
المجموع	32	%100

7. التطبيق الاستطلاعي لاختبار لمهارات الوعي الصوتي:

تم تطبيق اختبار مهارات الوعي الصوتي على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الفعلية من تلميذات الصف الثالث الأساسي في مدرسة (مسقط القرارة الأساسية ب للبنات) بخان يونس مديرية شرق خان يونس بلغت (30) تلميذة، وذلك لحساب الصدق والثبات:

- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية له باستخدام (معامل بيرسون)، وذلك باستخدام البرنامج (SPSS)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ومجالها الذي تنتمي إليه

مهارة رصد القافية			السؤال	مستوى دلالة	معامل الارتباط
السؤال	معامل الارتباط	مستوى دلالة	**16**	.735**	0.000
1	.734**	0.000	**17**	.593**	0.001

2	.603**	0.000	**18**	.422*	0.020
3	.734**	0.000	**19**	.878**	0.000
4	.648**	0.000	**20**	.746**	0.000
5	.372*	0.043	**مهارة الدمج**		
6	.734**	0.000	**السؤال**	**معامل الارتباط**	**مستوى دلالة**
7	.410*	0.024	**21**	.548**	0.002
12	.363*	0.049	**22**	.645**	0.000
مهارة التصنيف			**23**	.617**	0.000
السؤال	**معامل الارتباط**	**مستوى دلالة**	**24**	.439*	0.015
8	.663**	0.000	**25**	.550**	0.002
9	.719**	0.000	**26**	.639**	0.000
10	.663**	0.000	**27**	.533**	0.002
11	.693**	0.000	**28**	.576**	0.001
مهارة العزل			**29**	.425*	0.019
السؤال	**معامل الارتباط**	**مستوى دلالة**	**30**	.523**	0.003
13	.729**	0.000	**31**	.591**	0.001
14	.757**	0.000	**32**	.480**	0.007
15	.687**	0.000			

** الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) * الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار مرتبطة بمجالها ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01، و0.05)، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن فقراته منسجمة مع خصائصه العامة، وأنها تقيس في مجموعها مهارات الوعي الصوتي.

- **ثبات اختبار مهارات الوعي الصوتي:**

تم التأكد من ثبات اختبار مهارات الوعي الصوتي الآتي:

- **التجزئة النصفية لفقرات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، فكان ثم جرى تعديل قيمة الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون وفق المعادلة الآتية: والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) يوضح معامل ثبات اختبار مهارات الوعي الصوتي بطريقة التجزئة النصفية

البيان	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
مهارة رصد القافية	8	0.481	0.65
مهارة التصنيف	4	0.663	0.798

مهارة العزل	8	0.569	0.725
مهارة الدمج	12	0.591	0.743
اختبار مهارات الوعي الصوتي	32	0.650	0.788

يتضح من الجدول (4) أن معامل الثبات الكلي= (0.788)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات الذي يمكن الاعتماد عليها وتطبيق الاختبار على العينة الفعلية.

- **طريقة كودر – ريتشاردسون 20:**

حيث تم الحصول على قيمة معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون 20 للدرجة الكلية لاختبار مهارات الوعي الصوتي، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): معامل ثبات اختبار مهارات الوعي الصوتي بطريقة كودر – ريتشاردسون 20

عدد الفقرات	مجموع نسب الإجابات الصحيحة والخطأ	التباين	معامل كودر – ريتشاردسون
32	6.25	46.386	0.895

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات للاختبار هي (0.895)، وهي قيمة ممتازة لقبول الاختبار والتأكد من ثباته ومدى صلاحيته للتطبيق على العينة الفعلية للدراسة.

تحديد زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال رصد زمن تسليم أول خمس تلميذات، وآخر خمس تلميذات للاختبار، ومن ثم حساب متوسط الزمن وقد تم الأخذ بعين الاعتبار الوقت الكافي لكتابة التلميذات أسمائهن على ورقة الإجابة، وتأكد الباحثة من وضوح الخط لتتمكن من تعبئة بطاقة الملاحظة لاحقًا لنفس التلميذة، وقراءة المعلمة لتعليمات الإجابة، وبذلك يكون الزمن الكلي للاختبار (40) دقيقة.

التأكد من وضوح الاختبار وتعليماته:

تم توضيح السؤال السابع بصيغة سهلة ومبسطة تفهمها التلميذات أكثر، أما باقي أسئلة الاختبار فلم تبدِ أي تلميذة من تلميذات العينة الاستطلاعية أي استفسارًا على باقي فقرات الاختبار وتعليماته.

تصحيح اختبار مهارات الوعي الصوتي:

تم تصحيح الاختبار، وتفريغ إجابات التلميذات في برنامج (spss)، الإحصائي، ومن ثم عمل الإجراءات اللازمة لذلك، بحيث تحصل كل تلميذة، على درجة واحدة لكل سؤال في حال كون الإجابة صحيحة، وصفرا لكل إجابة خطأ حيث تنحصر الدرجات بين (0–32).

ثانيًا– بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي:

تم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي لتلميذات الصف الثالث الأساسي، باتباع الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى تقييم أداء تلميذات الصف الثالث الأساسي في مهارات الأداء القرائي.

2. مصادر الحصول على البطاقة:

اعتمدت الباحثة أثناء إعداد البطاقة على العديد من المصادر التي تمثلت في: القائمة النهائية التي توصلت إليها، والدراسات السابقة التي اشتملت على بطاقة ملاحظة لمهارات الأداء القرائي مثل السريع والعتيبي (2021)، وبوادي (2021)، ومحمد (2017)، وآراء الخبراء والمختصين المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومشرفي ومعلمي المرحلة الأساسية.

3. صياغة فقرات بطاقة الملاحظة بصورة أولية:

تم إعداد فقرات بطاقة الملاحظة مع مراعاة سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، واستخدام عبارات قصيرة وواضحة، وتجنب استخدام العبارات المنفية، وأن تشمل الفقرات على جميع مهارات القراءة الجهرية التي يجب على تلميذات الصف الثالث امتلاكها.

وقد تضمنت البطاقة بصورتها الأولية (17) مهارة فرعية موزعة على محورين هما: مهارات النطق واشتمل على ثماني مهارات فرعية، ومحور الطلاقة القرائية واشتملت على تسع مهارات أيضا.

4. التقدير الكمي لأداء التلميذات:

اعتمدت الباحثة تدريج ليكرت الثلاثي لتقدير مستوى التلميذات في كل مهارة من مهارات الأداء القرائي، حيث حددت لكل مهارة فرعية ثلاثة مستويات من حيث إتقان التلميذة لها، وهي: (كبيرة، متوسطة، صغيرة)، بحث تعطى الدرجة (3) للأداء المتقن بدرجة كبيرة، والدرجة (2) للأداء المتقن بدرجة متوسطة، والدرجة (1) للأداء بدرجة قليلة.

5. صلاحية الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

تم عرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومشرفي ومعلمي المرحلة الأساسية؛ للحكم على مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومناسبة مهارات القراءة للصف الثالث الأساسي، ومدى تمثيلها للمهارات الرئيسية للقراءة الجهرية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة، وحذف وإضافة ما هو مناسب، وأصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق في التجربة الاستطلاعية، المكونة من (17) فقرة موزعة على مجالين.

6. التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة من تلميذات الصف الثالث الأساسي في مدرسة مسقط القرارة الابتدائية (ب)، في خان يونس بلغت (30) تلميذة خارج عينة الدراسة، وذلك للتحقيق الأغراض الأتية:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البطاقة مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية له وذلك باستخدام برنامج SPSS، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة بمجالها الذي تنتمي إليه

الفقرة	مهارة النطق	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.535**	0.002
2	.548**	0.002
3	.779**	0.000

4	.813**	0.000
5	.794**	0.000
6	.673**	0.000
7	.742**	0.000
8	.783**	0.000
الفقرة	**مهارة الطلاقة**	
	معامل الارتباط	**مستوى الدلالة**
9	.681**	0.000
10	.698**	0.000
11	.778**	0.000
12	.822**	0.000
13	.721**	0.000
14	.903**	0.000
15	.813**	0.000
16	.752**	0.000
17	.829**	0.000

** الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (6) أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن البطاقة على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، وأن المهارات الفرعية تصب في المهارات الرئيسية لها.

- **ثبات بطاقة الملاحظة:**

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام الطرق الآتية:

- **طريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ:**

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون ثم معامل التصحيح جثمان لعدم تساوي الفقرات والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) معامل ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية

البيان	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	معامل الثبات بعد التعديل
مهارة النطق	8	0.860	0.860
مهارة الطلاقة اللغوية	9	0.912	0.847
البطاقة الكلية	17	0.933	0.865

يتضح من الجدول (8) أن معامل الثبات الكلي بألفا كرونباخ (0.933)، وأن أن معامل الثبات الكلي بالتجزئة النصفية (0.865)، وهذا يدل على أن " بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات الذي يمكن الوثوق به، وذلك يطمئن الباحثين على صحة تطبيقها على العينة الفعلية للدراسة.

- **تطبيق الدراسة:** تم التطبيق الاستطلاعي لمواد الدراسة على مجموعة مكونة من (30) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الأساسي؛ واستغرق التطبيق يومين بتاريخ (2022/4/23) و(2022/4/24)، للتأكد من صدق أداوت الدراسة وثباتها، حيث تم استثناؤها في التطبيق من العينة الفعلية للدراسة.

تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الفعلية، المكونة من (212) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الأساسي، في الفترة ما بين (2022/5/7) إلى (2022/5/19).

تم تطبيق الاختبار التحريري بنظام قراءة البنود لتلميذات، وتقوم كل تلميذة باختيار الإجابة الصحيحة، أما الاختبار الشفوي، كان بشكل منفرد حيث جلست المعلمة مع كل تلميذة على حدة فكانت التلميذة تجيب، وبدورها الأخرى ترصد الدرجة للإجابة، أما بالنسبة لكيفية لتطبيق بطاقة الملاحظة، كانت التلميذات يقرأن نصوص القراءة على مسمع المعلمة بشكل منفرد، وكانت المعلمة بدورها ترصد درجة إجادة التلميذة للمهارة حسب قراءتها.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

لقد تم معالجة البيانات باستخدام الحاسوب حسب برنامج SPSS (برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون ومعامل جثمان لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل ألفا كرونباخ: لإيجاد ثبات بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية.
- معادلة كودر ريتشاردسون20: لإيجاد قيمة ثبات الاختبار.
- المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري: بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، لتفسير نتائجها.
- اختبار t–test لعينة واحدة؛ للتأكد من تحقق فرضيات الدراسة.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:**

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الثالث الأساسي؟"

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الوعي الصوتي، ثم بعد ذلك تم بناء قائمة بمهارات الوعي الصوتي، وتم تحديد أربعة محاور لمهارات الوعي الصوتي، بحيث يندرج تحت كل محور مجموعة من المؤشرات، وجاءت كالتالي: **رصد القافية واشتمل على المهارات الفرعية التالية:**

- يحوط الكلمة المختلفة بين مجموعة من الكلمات.
- يحوط الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه.
- يحوط الكلمات التي تنتهي بالصوت نفسه.
- يحوط الكلمة المختلف سجعها بين مجموعة من الكلمات.

التصنيف واشتمل على المهارات الفرعية التالية:

- يصنف الكلمات التى تتشابه في الصوت الأول من مجموعة من الكلمات

- يصنف الكلمات التى تتشابه في الصوت الأخير من مجموعة من الكلمات
- يصنف الكلمة المخالفة بين كلمات تبدأ بالصوت نفسه

العزل واشتمل على المهارات الفرعية التالية:

- يعزل الصوت داخل الكلمة.
- يعزل مقطع داخل الكلمة
- يعزل موقع الكلمة التي يسمعها في الجملة.

الدمج واشتمل على المهارات الفرعية التالية:

- يدمج أصواتًا مختلفة لتكوين كلمة.
- يدمج مقاطع لتكوين كلمة.
- يدمج صوتًا مع مقطع.
- يدمج كلمات متنوعة لتكوين جملة ذات معنى.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: "ما مستوى امتلاك تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الوعي الصوتي؟" للإجابة عن السؤال قامت الباحثان باختبار صحة الفرض الصفري الأول، والذي ينص على "لا يصل مستوى اكتساب تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الوعي الصوتي إلى النسبة الافتراضية (70%). من خلال استخدام اختبار t–test للعينة، والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) نتائج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الوعي الصوتي

م	البيان	المتوسط الافتراضي	عدد الفقرات	مجموع الاجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الترتيب
1	تحدد الكلمة المختلفة بين مجموعة من الكلمات	1.40	2	398	1.932	0.812	96.6	1
2	تحدد الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه	1.40	2	342	1.660	0.568	83.0	2
3	تحدد الكلمات التي تنتهي بالصوت نفسه	1.40	2	150	0.728	0.498	36.4	4
4	تميز بين الكلمات المسجوعة أصواتها بين مجموعة من الكلمات	1.40	2	295	1.432	0.619	71.6	3
	مهارة رصد القافية	5.60	8	1185	5.752	1.602	71.9	2
5	تصنف الكلمات التى تتشابه في الصوت الأول من مجموعة من الكلمات	0.70	1	143	0.694	0.462	69.4	2
6	تصنف الكلمات التى تتشابه في الصوت الأخير من مجموعة من الكلمات	1.40	2	238	1.155	0.875	57.8	3
7	تحدد الكلمة المخالفة بين كلمات تبدأ بالصوت نفسه	0.70	1	150	0.728	0.446	72.8	1
	مهارة التصنيف	2.80	4	531	2.578	1.333	64.4	3

8	تحدد موقع الصوت داخل الكلمة سواء (أول، وسط، آخر) الكلمة.	2.10	3	501	2.432	1.132	81.1	2
9	تحدد موقع المقطع داخل الكلمة (بداية، نهاية) الكلمة.	1.40	2	335	1.626	0.649	81.3	1
10	تحدد موقع الكلمة التي تسمعها في الجملة.	2.10	3	466	2.262	0.977	75.4	3
	مهارة العزل	5.60	8	1302	6.320	2.169	79.0	1
11	تدمج أصواتًا مختلفة لتكوين كلمة.	2.10	3	515	2.500	0.899	83.3	1
12	تدمج مقاطع لتكوين كلمة.	2.10	3	361	1.752	1.083	58.4	2
13	تدمج صوتًا مع مقطع.	2.10	3	216	1.049	1.058	35.0	4
14	تدمج كلمات متنوعة لتكوين جملة ذات معنى.	2.10	3	290	1.408	1.151	46.9	3
	مهارة الدمج	8.40	12	1382	6.709	3.094	55.9	4
	مهارات الوعي الصوتي	22.40	32	4400	21.359	6.395	66.7	

*تم الترتيب بناء على الوزن النسبي للمهارات الرئيسية والفرعية لمهارات الوعي الصوتي

يتضح من جدول (8) أن مستوى امتلاك تلميذات الصف الثالث لمهارات الوعي الصوتي متفاوتة بشكل عام، وتبين أن تلميذات الصف الثالث يمتلكن مهارات الوعي الصوتي ولكن ولم تصل إلى النسبة المئوية المقبولة تربوياً(70%)، حيث لوحظ أن امتلاك التلميذات لبعض المهارات كان مرتفعًا، وبعضها كان ضئيلًا، وقد تراوحت النسب المئوية لامتلاك التلميذات للمهارات الرئيسية من (55.9%- 79%) بمتوسط عام 66.8% للدرجة الكلية لمهارات الوعي الصوتي وهي أقل من المتوسط الافتراضي 70% فنجد أن مهارة العزل قد حصلت على أعلى نسبة وقد بلغت (79%) وهي المهارة الوحيدة التي تجاوزت المتوسط الافتراضي 70% ، وتليها مهارة رصد القافية حيث بلغت نسبة امتلاكها (71.9%)، ثم مهارة التصنيف وقد حصلت على نسبة (64.4%) وهي أقل من المتوسط الافتراضي، وقد بلغت نسبة امتلاك التلميذات لمهارة الدمج أقل نسبة حيث بلغت (55.9%) وهي أقل من المتوسط الافتراضي.

وبهذا يتضح عدم وصول درجة امتلاك تلميذات الصف الثالث لمهارات الوعي الصوتي إلى النسبة المطلوبة تربويًا وهي 70%،

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تدريس المعلمات لمهارات الوعي الصوتي التي تناولتها الدراسة (رصد القافية، الدمج، العزل، التصنيف)، قد يكون بشكل غير منتظم ومرتب، وقد يكون السبب قلة امتلاك المعلمات أنفسهنّ لمهارات الوعي الصوتي، وضعف المعرفة الكافية بهذه المهارات، وأيضًا قد يكون السبب قلة تركيز المشرفين التربويين، وإدارات المدارس على مهارات الوعي الصوتي المستهدفة في الدراسة، بالإضافة إلى توافر أنشطة الوعي الصوتي بنسبة ضئيلة في الكتب المدرسية كما أشارت دراسة أبو هربيد (2020) و أبو منديل وأبو عودة (2019)،وآل تويم والسريع (2015)، وهذا بحد ذاته يؤثر على مستوى التلميذات في امتلاكهم لهذه المهارات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على "ما مهارات الأداء القرائي المتوافرة لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي؟"

للإجابة عن السؤال تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الأداء القرائي، الرجوع إلى عدة مصادر أهمها كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ودليل المعلم في تدريس اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، والمختصون في طرائق تدريس اللغة العربية، وتم تحديد محورين لمهارات الأداء القرائي، بحيث يندرج تحت كل محور مجموعة من المؤشرات وهي:

أولًا: مهارات النطق وينبثق منها المؤشرات التالية:

- تخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تميز بين المقاطع الطويلة والحركات القصيرة نطقًا.
- تميز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة نطقًا في حالتي الوقف والوصل.
- تظهر اللام القمرية وتدغم اللام الشمسية.
- تظهر الحرف المشدد أثناء القراءة.
- تلفظ الكلمات بحركاتها الصحيحة.
- تفرق بين الأصوات المتشابهة نطقًا.
- تراعي علامات الترقيم أثناء القراءة.

ثالثاً– مهارة الطلاقة القرائية وينبثق منها المؤشرات التالية:

- تقرأ الكلمات دون تكرار.
- تقرأ جميع الكلمات دون حذف.
- تقرأ أحرف الكلمات دون حذف أو إضافة.
- تراعي مواقف الوقف والوصل.
- تقرأ حروف الكلمة دون إبدال.
- تقرأ بثقة دون خجل أو خوف.
- توظف حركات الجسم بما يتوافق مع المعنى.
- تراعي الأبعاد الزمنية لنطق الحروف والكلمات (السرعة القرائية).
- تقرأ دون تلعثم وبصوت واضح ومسموع.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي ينص على "ما مستوى الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي؟"

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري الثاني، والذي ينص على "لا يصل مستوى اكتساب تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الأداء القرائي إلى النسبة الافتراضية (70%)". قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في نصي القراءة المختارين. والجدول (9) يوضح ذلك.

ج

جدول (9) نتائج اختبار t والمتوسطات الحسابية والوزن النسبي لمهارات الأداء القرائي.

م	البيان	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة t	مستوى الدلالة	القبول
النطق	تخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.	2.801	93.4	1	20.612	0.000	مقبولة
	تميز بين المقاطع الطويلة والحركات القصيرة نطقًا.	2.699	90.0	2	14.783	0.000	مقبولة
	تميز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة نطقًا.	2.306	76.9	3	4.465	0.000	مقبولة
	تظهر اللام القمرية و تدغم اللام الشمسية.	2.170	72.3	5	1.227	0.221	غير مقبولة
	تظهر الحرف المشدد أثناء القراءة.	2.199	73.3	4	2.112	0.036	مقبولة
	تلفظ آخر الكلمات بحركاتها الصحيحة.	1.583	52.8	8	−10.324	0.000	غير مقبولة
	تفرق بين الأصوات المتشابهة نطقًا.	1.698	56.6	7	−7.130	0.000	غير مقبولة
	تراعي علامات الترقيم أثناء القراءة.	1.927	64.2	6	−3.518	0.001	غير مقبولة
المجموع		2.173	72.4		2.036	0.043	مقبولة
الطلاقة	تقرأ الكلمات دون تكرار.	2.782	92.7	1	17.089	0.000	مقبولة
	تقرأ جميع الكلمات دون حذف.	2.665	88.8	2	12.678	0.000	مقبولة
	تقرأ أحرف الكلمات دون حذف أو إضافة.	1.655	55.2	8	−7.820	0.000	غير مقبولة
	تراعي مواقف الوقف والوصل.	2.053	68.4	6	−0.986	0.325	غير مقبولة
	تقرأ حروف الكلمة دون إبدال.	2.432	81.1	3	6.267	0.000	مقبولة
	تقرأ بثقة دون خجل أو خوف.	2.350	78.3	4	4.915	0.000	مقبولة
	توظف حركات الجسم بما يتوافق مع المعنى.	1.607	53.6	9	−9.208	0.000	غير مقبولة
	تراعي الأبعاد الزمنية لنطق الحروف والكلمات (السرعة القرائية).	1.898	63.3	7	−3.684	0.000	غير مقبولة
	تقرأ دون تلعثم وبصوت واضح ومسموع.	2.340	78.0	5	4.923	0.000	مقبولة
المجموع		2.198	73.3		2.573	0.011	مقبولة
الدرجة الكلية لمهارات الجهرية		2.186	72.9		2.417	0.017	مقبولة

يتضح من جدول (9) أن مهارة الطلاقة القرائية ذات المتوسط الحسابي الأعلى (2.198) بوزن نسبي 73.3%، بينما مهارة النطق بلغ المتوسط الحسابي (2.173) بوزن نسبي72.4%، ويتضح من النتائج أن نسبة اكتساب التلميذات المهارات القراءة قد تجاوزت النسبة الافتراضية 70% بشكل ذات دلالة إحصائية حيث قيمة مستوى الدلالة قد كان أقل من 0.05، وبذلك يرفض الفرض الصفري الذي ينص على "لا يصل مستوى اكتساب تلميذات الصف الثالث الأساسي لمهارات الأداء القرائي إلى النسبة الافتراضية (70%).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام أولياء الأمور بتدريس وتعليم بناتهم القراءة، والتركيز على تحسين مستواهن القرائي بكافة الوسائل الممكنة لديهم، وتركيز المعلمات على تحسين المستوى القرائي لدى تلميذاتهن، باستخدام أساليب متنوعة وطرق تدريس حديثة في عرض دروس القراءة إليهن، وذلك بتوجيه المرشدين التربويين لهنّ، لما للقراءة الأثر الأكبر على تحصيل تلميذاتهن الدراسي، وتركيز إدارات المدارس على رفع المستوى القرائي لدى تلميذاتهن، بالمتابعة والتوجيه المستمر للطلبة وقد ساهم أيضًا برنامج المساندة الذي أطلقته الوزارة على التخفيف من أثر الفاقد التعليمي الذي تسببت به جائحة كورونا، فقد ساهم في مساندة التلميذات ضعيفات القراءة، وهذا أدى إلى الرفع من مستوى الأداء القرائي لديهن، وقد يعود السبب الأكبر في ذلك المنهاج الجديد لما له من الأثر في إعطاء القراءة ومهاراتها الحظ الأكبر من بين مهارات اللغة الأخرى وفي حدود علم الباحثة لم تتناول أي دراسة مستوى امتلاك تلاميذ المرحلة الأساسية لمهارات الأداء القرائي في المجتمعات الفلسطينية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي ينص على "هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي والأداء القرائي لديهن؟"

للإجابة عن السؤال تم اختبار صحة الفرض الصفري الثالث، والذي ينص على "لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي". وقد قام الباحثان بفحص الفرض والتحقق من صحته تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما في جدول (10).

جدول (10) العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي

البيان		رصد	التصنيف	العزل	الدمج	الوعي الصوتي
النطق	معامل الارتباط	.335**	.320**	.481**	.545**	.578**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الطلاقة	معامل الارتباط	.404**	.350**	.507**	.601**	.637**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الأداء القرائي	معامل الارتباط	.386**	.349**	.514**	.598**	.634**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتبين من جدول (10)، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي، حيث كان معامل الارتباط موجبا وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.00)، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القراءة بالمقام الأول تعتمد على تعرف الحروف والنطق بها، والوعي بالمكونات الداخلية للكلمة، وإدراك الصوت المقابل لكل حرف لمعرفة كيفية نطق الحروف، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وهذا ينمى مقدرة التلميذ على تركيب كلمات جديدة، وقراءة كلمات لم يسبق له تعلمها، فبمجرد أن يدرك التلميذ الأصوات المكونة للكلمة وكيفية مزجها، يستطيع معرفة كيفية قراءتها قراءة صحيحة، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات سابقة تناولت متغيري الدراسة وربطت بينهما مثل: دراسة السريع (2021)، بوادي (2021).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- توجيه المشرفين التربويين لمعلمي اللغة العربية للاهتمام بشكل الكبير بمهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى طلبتهم.

- تدريب معلمات الصف الثالث للتلميذات على مهارات الوعي الصوتي المتمثلة في مهارة رصد القافية، مهارة الدمج، مهارة التصنيف مهارة العزل.
- إثراء مطوري مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا بأنشطة متنوعة تتناول مهارات الوعي الصوتي.
- إجراء دراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على تدريبات الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

المراجع

القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية.

أبو منديل، أمين وأبو عودة، عبد الرحمن (2019). مدى تضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي لتدريبات الوعي الصوتي، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات- 9(1)،119-150.

أبو هربيد، هدى عاطف (2020). تحليل محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية في ضوء مهارات الوعي الصوتي وتصور مقترح لإثرائها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أحمد، أمية (2021). أثر الانقرائية باستخدام الطريقة الصوتية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، 6 ،470-491.

إسماعيل، بليغ حمدي (2011). استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط.1، دار المناهج للنشر والتوزيع.

آل تويم، الجوهرة والسريع، عبد الله (2015). مدى تضمين كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب والتربية، (60)، 323- 354.

بوادي، حنان (2021). فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لطلبة الصف الأول الابتدائي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 5(24)،237-256.

جامعة القدس المفتوحة (2009) اللغة العربية وطرائق تدريسها (1)، عمان.

جديدي، عبد الغني وزبدي، ناصر الدين (2020). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،7(1).2021(230-249).

الحلو، هبة الله عاشور عبد الله (2022). مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بمهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بدمياط جامعة دمياط، ج82، 161 – 206.

دحلان، عمر علي (2021). اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها (1)، ط2/ غزة: مكتبة الطالب.

السريع، عبد الله بن محمد والعتيبي، نور بنت عبيد (2021). علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 33(4)، 779- 803.

السيد، أحمد عبد الراضي (2019). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، (216)، 323– 346.

فهيم، ندا (2018). استراتيجية مقترحة لتدريس مهارات القراءة الجهرية باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الوعي الصوتي، رسالة ماجستير منشورة، العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس،1 (965–985).

فياض، حنان (2021). أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 45(1)، 381 –484.

قنديل، هدى أحمد (2021). فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس– فلسطين.

مباركي، ليندا وعيشون، نورة وتمزي، سمية (2018). الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة. مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي. الجزائر: جامعة البويرة.

محمد، إبراهيم (2017)، تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية بيرلز PIRLS، مجلة كلية التربية–جامعة المنوفية،32(4)،315–278.

المسيفري، لطيفة (2021). مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.

المهدى، مجدي (2019). مناهج البحث التربوي، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الشغف الأكاديمي وعلاقته بالزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال بحسب متغير الصف الدراسي (بحث مستل من رسالة ماجستير)

الباحثة: سارة محمد عبد الرزاق

Sarah Mohamad Abd Alrazaaq

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

قسم رياض الأطفال/ العراق

أ.م.د. إيمان يونس إبراهيم

Eman younis Ebraheam

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

قسم رياض الأطفال/ العراق

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على الشَّغف الأكاديمي وعلاقته بالزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال بحسب متغير الصف الدراسي، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان ببناء مقياس الشَّغف الأكاديمي على وفق نظرية "فاليراند" (Vallerand et al.,2003)، والذي تكون من (50) فقرة، ومقياس الزهو المنعكس على وفق نظرية "سيالديني"(Cialdini,1976)، والذي تكون من (30) فقرة، وقد تحققت الباحثتان من الصدق الظاهري لمقياس الشَّغف الأكاديمي وإتساق فقراته، وحساب ثباته بطريقة إعادة الإختبار، إذ بلغ معامل الثبات (0.950)، وبطريقة (الفا كرونباخ)، إذ بلغ معامل الثبات (0.930)، كما تحققت الباحثتان من الصدق الظاهري لمقياس الزهو المنعكس وإتساق فقراته، وحساب ثباته بطريقة إعادة الإختبار إذ بلغ معامل الثبات (0.819) وبطريقة (الفاكرونباخ) إذ بلغ معامل الثبات (0.775)، وقد طبقت الباحثتان المقياسين على عينة البحث البالغة (400) طالبة من طالبات قسم رياض الأطفال في قسم رياض الأطفال/ كلية التربية الأساسية – الجامعة الموصل، وقد تم إختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة، وتمت معالجة بيانات البحث بالوسائل الإحصائية التي تتلاءم مع طبيعة، وأهداف البحث الحالي، ومن بين هذه الوسائل (الإختبار التائي لعينة واحدة، الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل إرتباط بيرسون)، وقد توصلت الباحثتان الى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بالشَّغف الأكاديمي، ولديهن زهو منعكس، وعدم وجود فروق في العلاقة بينَ الشَّغف الأكاديمي والزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال وفقاً للصَّف الدراسي.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي، قدمت الباحثتان عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، الزهو المنعكس، طالبات قسم رياض الأطفال.

Academic Passion and Its Relationship to The Reflected Glory among The Female Students of The Kindergarten Department according to the grade variable

Abstract:

The current study aims to identify academic passion and its relationship to reflected glory among female students in the kindergarten department according to the grade variable, To achieve the study objectives, the researchers built a measure of academic passion according to the theory of "Vallerand et al., 2003", which consisted of (50) items, and a scale of glory. The reflection is based on the theory of "Cialdini" (Cialdini, 1976), which consists of (30) items. The researchers verified the apparent validity and consistency of the academic passion scale, and calculated its stability by the re-test method, as the reliability coefficient reached (0.950), and by the (alpha) method. Cronbach), as the stability coefficient reached (0.930), as the researchers verified the apparent validity of the reflected glory scale and the consistency of its paragraphs, and calculated its stability by the re-test method, as the stability coefficient reached (0.819) and by the (Vachronbach) method, as the stability coefficient reached (0.775). The researchers applied the two scales based on the research sample of (400) female students from the Kindergarten Department / College of Basic Education - University of Mosul. The sample was selected by the simple random stratified method, and the research data was processed by statistical means that are appropriate to the nature and objectives of the current study. Among these methods (the t-test for one sample, the t-test for two independent samples, Pearson's correlation coefficient), the researchers concluded that the kindergarten female students enjoy academic passion, and they have reflected glory, and there are no differences in the relationship between academic passion and reflected glory among kindergarten female students according to grade level.

In light of the results, the researchers made a number of recommendations and proposals.

Keywords: academic passion, reflected glory, kindergarten female students.

(التعريف بالبحث)

مشكلة البحث (Research problem):

تتكوَّن شخصية الفرد من عدة جوانب، أهمها الجانب الوجداني الانفعالي، والَّذي يتعلق بأحاسيسه ومشاعره، يُعَد الشَّغف الأكاديمي أحد مكونات هذا الجانب، إذ يؤثر هذا الشَّغف في حياة الفرد وسلوكهِ في المواقف التعليمية، ويُحدد له نَمطاً مُعيَّناً مِن السلوك يؤثر به وبحالتهِ النَّفسية والتعليمية والاجتماعية (Locke & Ba,2004:88).

فقد يواجه الطَّلبة ضغوطاً دراسية، إلا أنَّهم يَتفاوتون بِشكل كبير بِقدراتِهم على تَجاوز تِلك الضغوط، فبعض الطَّلبة يفقدون الشَّجاعة ويُصابون بالإحباط، في حين بَعض الطَّلبة الشَّغوفين يَرتفعون إلى مُستوى أعلى مِن التَّحدي، وبالرُّغم مِن ذلك؛ فأنَّهم يواجهون صعوبة عند تَجاوز تِلك الضغوط (Bowen,2010:8).

فالشَّغف تِجاه الأنشطة الأكاديمية يَجعل الطالبات مُنخَرطات جَسَدياً وفكرياً، ومُنتبهات، ومُرتبطات إنفعالياً بِمهام نشاطاتهِنَّ، إذ أنَّ الشَّغف جَعَلهُنَّ مُنتبهات مَعرفياً حول تحسين مستوى أدائهن، والتركيز في مَهامِهنَّ، وزيادة رِضاهُنَّ عن إنجازهنَّ، وَخَلق بيئة عمل إيجابية ومُواجهة المُتَطلَّبات المُتزايدة للعمل (العبادي،2022: 346).

مُنذ أن عَرِفت البَشرية الإنجاز والتَّباهي بِهِ والزَّهو بالإنجاز، عَرِفت أيضاً أنَّ الزَّهو غَير المرتبط بصاحبه ولا يرتبط بالإنجاز الحقيقي، ولا يتوقف عند التباهي والإدعاء بل وأكثر من ذلك، فهو يُنسِب إلى شَخصِهِ نجاح شخص آخر، ويجعله نجاحاً خاصاً به حتى لو لم يكن مشاركاً شخصياً في العمل الناجح الذي ينتسب إليه (Cialdini et al.,1974:13).

فأصبح التباهي لدى الفرد في هذه الحالة هو نتيجةً لما يكسبه هؤلاء من إمتيازات وإنجازات لا ما يكسبه، أو يُحققه بمساعدة الآخرين، وتلقي العون والمساندة منهم كي يحقق الطموحات والإنجازات المرغوبة لديه، ولكنه يكتفي بإنجازات الآخرين من شُهرة، أو إبداع، أو نجاح أكاديمي عالٍ، أو مكانة إجتماعية، أو سياسية مَرموقة، مما قد يؤدي إلى إضعاف مواهبه وإنطفائها وتوظيفها في الحياة اليومية (Wann,1995:33).

وبالتحديد فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤل الآتي: **هل هناك علاقة بين الشغف الأكاديمي والزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الاطفال؟**

أهمية البحث (Research Importance):

إنَّ شريحة طلبة الجامعة هي من الشرائح المهمة في المجتمع دون شك، والمرحلة الجامعية تُعّد من المراحل الأساسية، والمساهمة في بناء شخصية الفرد، وهي تزوده بعدة طرائق تعمل على مساعدته في إدراك الآخرين، وتبصرهم بالمسؤولية الإجتماعية، ولهذا فهم بحاجة الى تكوين علاقات إجتماعية، والى صحبة الآخرين، والشعور بالإنتماء لهم، وكونهم يمثلون قوى بشرية مؤثرة وقادرة على إحداث التغيّير في مختلف مجالات الحياة في المجتمعات (شمال،2001: 248).

فالشَّغف الأكاديمي هو مَيل قوي نَحو نَشاط يُحبه الأفراد، ويجدون إنَّهُ مُهم، ويَستثمرون فيه الوقت والطاقة، وإقترح "فاليراند" وآخرون (vallerand et al.,2008) نَمطين مِن الشَّغف بالأنشطة، هما النَّمط المُتناغم والنَّمط الإستحواذي، فالشَّغف المُتناغم هو الشَّغف الأمثل؛ حيث يَشعر الفرد أنَّهُ يَتحكَّم في نَشاط ما، وهذا الشعور بالسيطرة يُساهم في نتائج نفَسية إيجابية؛ حيث يشعر الأفراد المُتحمسون بِتناغم داخلي ذاتي؛ مما يعني أنَّ الفرد مُتحمس، ويَختار بِحرية الإنخراط في السلوك بشغف (vallerand et al.,2008:13).

ويجعل الشَّغف الأكاديمي المواقف التعليمية أكثر مُتعةً من تلك المواقف، أو الأنشطة الَّتي لا يَشعر معها المتعلم بالشَّغف؛ وذلك بغض النظر عن كون الميل العام للفرد لأن يكون شغوفاً، كما يزيد الشَّغف الأكاديمي من الخبرات الإيجابية لدى المتعلمين، ويختلف الشَّغف الأكاديمي عند المتعلمين بإختلاف مواقف الحياة اليومية، والمواقف التَّعليمية الَّتي يتعرضون لها، كما يحافظ المتعلمين على مستوى شَغَفهِم عبر الزَّمن، حيث يمكن إعتبار أنَّ الشَّغف حالة ثابتة نسبياً لدى الفرد تجاه الأنشطة، وأنَّ الشَّغف ربما يعتمد على التفاعلات المحتملة بين الشخص، ومحددات المواقف التعليمية والحياتية التي تؤدي للشغف (Moeller,2014:171).

أما الزهو المنعكس فيتميز بأنَّه يشكِّل أفراداً فخورين بإنجازات الآخرين سواء مع شخص، أو مجموعة تَرتبط مع مستويات عالية للمكانة والقبول، والَّتي مِن خِلالها تَسمح للأفراد إستغلال المكانة الأرفع للنجاح، فضلاً عن ذلك، فوظيفة الزهو المنعكس أنَّها تُعزز وتُحفز السُلوكيات

المقيمة إجتماعياً، والَّتي يُحفزها الإنفعال، فالفرد يُجاهد كي يجعل الآخرين على دراية بإتصالاته في كثير من الأحيان مع شخص آخر يمتلك صفات إيجابية، لأنَّ عمل ذلك يَجعله فخوراً بِنفسه وهو يَحصل على القوَّة النَّفسية مِن إنفعال التفاخر الذي يجعله يَتَصرَّف وفق طرائق إيثارية والأفراد الَّذين يؤدون مثل هذه الأفعال المقيمة إجتماعياً تكون المكانة الإجتماعية وقبول الجماعة كمكافئة لهم (Hardy & Van,2006:1410).

أهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على:

– قوة وإتجاه العلاقة بين مجالات مقياس الشَّغف الأكاديمي والزهو المنعكس من جهة، والمقياس ككل من جهة أخرى لدى طالبات قسم رياض الأطفال.

– دلالة الفروق في العلاقة بين الشَّغف الأكاديمي والزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال وفقاً لـ (الصفوف الدراسية).

حدود البحث (Research Limitation):

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

– **الحدود البشرية:** طالبات قسم رياض الأطفال، وللصفوف الأربعة (الأول، والثاني، والثالث، والرابع)، وللدراستين (الصباحية والمسائية).

– **الحدود المكانية:** قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل.

– **الحدود الزمانية:** للعام الدراسي (2022 – 2023) م.

– **الحدود العلمية:** (الشَّغف الأكاديمي – الزهو المنعكس).

مصطلحات البحث (Definition The Terms):

أولاً: الشغف الأكاديمي (Academic passion)

– فاليراند وآخرون (Vallerand,at.al,2000):

"هو ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد، ويجدون أنه مهم، ويستثمرون فيه الوقت والطاقة" (Vallerand et al.,2000:12).

التعريف النظري للشغف الأكاديمي:

تبنّت الباحثة تعريف" فاليراند " وآخرون (Vallerand et al.,2003)؛ لأنه مناسب لمتطلبات البحث الحالي.

التعريف الإجرائي للشغف الأكاديمي:

"هـو الدرجـة التـي تحصـل عليهـا المسـتجيبة (طالبـات قسـم ريـاض الأطفـال) فـي مقيـاس الشَّـغف الأكـاديمي بمجاليـه (الشَّـغف الإنسجامي، والشَّغف القهري).

ثانياً: الزهو المنعكس (Reflected Glory)

- سيالديني وآخرون (Cialdini et al.,1976):

"ميل لدى الفرد يساعده على توجيه سعيهُ الشخصي للحصول على القبول، والتقدير من خلال ربط نفسه بالنجاحات التي يحققها الآخرون" (Cialdini et al.,1976:371).

التعريف النظري للزهو المنعكس:

تبنّت الباحثة تعريف "سيالديني" وآخرون (Cialdini et al.,2003) ؛ لأنَّهُ مناسب لمتطلبات البحث الحالي.

التعريف الإجرائي للزهو المنعكس:

"هـو الدرجـة التـي تحصـل عليهـا المسـتجيبة (طالبـات قسـم ريـاض الأطفـال) فـي مقيـاس الزهـو المـنعكس بمجاليـه (الزهـو المـنعكس الإيجابي، والزهو المنعكس السلبي).

(إطار النظري ودراسات سابقة)

أولاً: الشغف الأكاديمي (Academic passion)

ماهية الشغف الأكاديمي:

لقد أثار مفهوم الشَّغف اهتمام الفلاسفة القدماء، حيث نَجد العديد مِن المُساهمات التي فَسرت طبيعة النَّشاط الشَّغفي، ولقَد ظهر تاريخ الشَغف مِن خِلال منظورين مُتميزين، المنظور الأول يَصفه الفلاسفة الأوائل مثل "افلاطون" و"سبينوزا" بأنه فقدان العقل والسَّيطرة، وشيء يُمكن أن يُؤدي إلى تجربة المعاناة فَعلى سبيل المثال، تُفسر وجهة النظر الأولى الشَّغف تَمّشياً مع أصل الكلمة فهي كلمة مُقتبسة من الكلمة اللاتينية (passion) ويُقصد بها " المعاناة" وتَصف الأفراد كَعبيد لشَغفهم، فَوفقاً لهذا التَّفسير، يُنظر إلى الشَّغف على أنّهُ حالة سلبية، وذلك لأنّ الشَّغف يُسيطر على سلوك الأفراد وتصرفاتهم، وحسب ذلك التّفسير فإنَّ الفرد الشَّغوف يُعاني من العديد من الاضطرابات والمشاكل، ووفقاً لهذا المنظور أيضاً فإنَّ الشَّغف يقود إلى أفكار غير مقبولة، وهو يتحكَّم في الناس، ويَجعلهم سلبيين بلا سيطرة، بينما تُفسر وجهة النَّظر الثانية الشَّغف على أنَّهُ حالة إيجابية، حيث يُوصي أرسطو بأنَّ الأفراد يجب أن لا يخجلوا من إظهار شغفهم لأنَّهُ يعكس سمات إنسانية سامية، أو ما يَجب أن يَكون عَليه الانسان (Vallerand,2015:32).

ويشتق الشغف الأكاديمي من مفهوم المرونة الدراسية، والَّتي يُقصد بِها تَجاوز الطَّلبة الصعوبات المزمنة، والمشاكل، ونجاحِهِم دراسياً (Salimi et al.,2016:835)، ومفهوم المرونة يَعكس ما يواجهه الطَّلبة من إنتكاسات، وتحديات، وضغوط، تلك الَّتي تُشكل جزءاً من الحياة الدراسية اليومية، وتعكس

هذه التحديات اليومية الحاجة إلى الشَّغف الأكاديمي الذي هو أقرب إلى الكثير من الطَّلبة الذين يواجهون الكثير مِن الإرتفاع والإنخفاض في الحياة الدراسية (Martin et al.,2010:5).

مكونات الشغف الأكاديمي:

يرى "رنزولي" (Renzulli,2006) أنَّ الشَّغف الأكاديمي تجاه موضوع ما له مكونات، وهي كالآتي:

- **وجدانية:** كالإنفعالات القوية والرغبات.
- **سلوكية:** كالإلتزام طويل الأجل بشأن مزاولة النَّشاط.
- **معرفية:** كإدراك النَّشاط بإحتمالية إعتباره كعمل مستقبلي (Renzulli et al.,2006:14).

النظريات والنماذج التي فسرت مفهوم الشغف الأكاديمي:

1- **النموذج الثنائي للشغف لـ "فاليراند" (The Dualistic Model of passion):** لَقَد طَوّر "فاليراند" وآخرون (2003) نموذجاً ثنائياً أسموهُ الثنائية الموروثة للشَّغف، وذلك في ضوء نظرية تقرير المصير لـ "ديسي" و"ريان" (2000)، وَيُؤكد هذا النموذج بإنّ مِن التَطوّر الطبيعي للأفراد في المجتمع هو حرصهم على مَعرفة بيئَتهم، ولِذلك يقومون بِمجموعة مُتنوعة مِن الأنشطة المختلفة وقد ينهمكون فيها، وقليل منها يَكون ممتعاً ومهماً بشكلٍ خاص حسب وجهة نظرهم، وَيرون بأنَّ الإستمرار فيها بصورة منتظمة قد يتحول واحد منها أو أكثر إلى نَشاط شَغفي، وإنَّ أنشِطة الشَغف تَصبح أكثر تَوجُها نَحو معرِفة الذات، وتَبرز هوية الفرد لهذه الأنشِطة، وتُمثل العمود الفقري لهُ ولِشكل الهوية الذاتية للفرد، ومثال على ذلك، إنَّ الأشخاص الذينَ لَديهم شَغف، أو زيادة ساعات الدراسة، وكتابة الشعر، أو لعب كرة السلة، والبعض لا يمارسونها فعلياً، ولكنهم يرون أنفُسَهُم مجدين بالدراسة لاعبي كرة سلة، أو كاتبي شعر، بمعنى آخر فإنّ النَشاط الشغفي لَيس هو النَشاط الذي يَرغب الفرد في ممارسته، أو يهوى ممارسته بصفة مُنتظمة، ويكون مُلماً بِقواعِدهُ فقط، بل هو ايضاً اتجاه لِمعرِفة الذات، وربما يصبح جزءاً لا يتجزأ من هوية الفرد (Vallerand,2010:87).

وإستخدم "فاليراند" وآخرون (Vallerand,et,al) نموذج للشَغف الأكاديمي يُعّد الأكثر شمولاً وهو ثنائي، وطِبقاً لهذا النموذج فَهنالك نَمطان مِن الشَغف هما:

1- الشَّغف المُتناغم أو الإنسجامي: والَّذي يكون موجود عند الفرد ويكون ناتج من خلال إستقلالية الذات والإستعداد لممارسة النَّشاطات المختلفة الَّتي تتلاءم مع هوية الفرد ودافعيته.

2- الشَّغف الإستحواذي أو الهوسي: والَّذي يكون الفرد موجوداً فيه رُغماً عن إرادتهِ وتكون النَّشاطات الَّتي يُمارسها الفرد ناتجة من التَّخطيط ويكون خاضع للمراقبة مع عدم التحكم فيها (Philippe & Vallerand,2009:21).

2- **نظرية التحفيز لـ (مارتن ومارش)(Motivation theory):** قدّم هذه النظرية العالمان "مارتن" و"مارش"، وأساس هذه النظرية يرتكز على تَحفيز الطَّلبة على الشَغف الأكاديمي، ويَرى "مارتن" أنَّ الشَّغف الأكاديمي هو جزء مِن التطورات الاجتماعية والعاطفية، ويَنطوي على قُدرة الطَّلبة في مُواجهة التَحديات والصُعوبات التي تواجههم، وبأنَّهُ بِناء مُرتبط بِعلاقات توافقية إيجابية مثل المُثابرة والمُشاركة، وبعلاقات سلبية غير توافقية مثل العائق الأدائي وعدم المُشاركة، وهما يران إنَّ الطَّلبة الَّذين يُعانون مِن ضعف الأداء هؤلاء يحتاجون إلى برامج إرشادية لتحسين مستواهم (Marsh,2009:335-370).

وإعتمدت الباحثة في بناء مقياس الشغف الأكاديمي في البحث الحالي على النموذج الثنائي للشَّغف (الشَّغف الإنسجامي، والشَّغف القهري) لـ "فاليراند" وآخرون (Vallerand et al.,2003)؛ وذلك للأسباب الآتية:

- إنَّهُ من النظريات الرائدة في تفسير مفهوم الشَّغف الأكاديمي، وقد تطرقت لمتغير الشَّغف الأكاديمي بصورة واضحة وصريحة.
- إنَّ لهذه النظرية أهمية كبيرة في مجال علم النفس لقدرتها على تحديد نوعي الشَّغف (الإنسجامي، والقهري) بشكل سابر.
- إنَّ هذه النظرية كانت شاملة لدرجة التَّمكن من تحديد ماهية الشَّغف، وأنواعهِ، والعوامل المؤثرة فيه، لذا إعتمدت عليها معظم الدراسات والبحوث السابقة.
- مِن خِلال الإطلاع على النظريات، وَجَدت الباحثة أنَّ هذه النظرية هي الأفضل في طرحها، ومدى إنسجامها وتكاملها مع البحث الحالي.

ثانياً: مفهوم الزهو المنعكس (Reflected Glory)

ماهية الزهو المنعكس:

إنَّ أوَّل مَن أشار إلى مفهوم الزَّهو المُنعكس هو "روبروت سيالديني" (Robort Cialdini,1976) وزُملاؤه في مُنتصف السَّبعينات، حيث لاحظوا حَدثاً رياضياً إحترافياً كبيراً في حرم جامعة ولاية أوهايو جنوب كاليفورنيا، وَوَجدوا بعد إنتهاء مباراة كرة القدم إن المشجعين زيّنوا أنفسهم بالسترات والقمصان، والقبعات الخاصة بفريق جامعتهم، وأرتدوا قمصاناً تَحمل إسم ورقم لاعبهم المفضل، ولونوا الوجوه، وحتى بعض الجذوع العارية المطلية بألوان فريق جامعتهم (Cialdini et al.,1976:366)، ولاحظوا ميل المشجعين لإرتداء ملابس الفريق الفائز، وَقَد كانوا يُكثِرون إستعمال الضَّمير (نا) في كلمة (فُزنا) كدليل على نَسب ذلك الفوز الذي حَققه الفريق إليهم، فيصبح فوز فريقهم كما لوكان فوزهم على وجه التحديد، فتساءل "روبرت سيالديني" عن الأُسس النَّفسية لهذا السلوك الفضولي وقد أطلق على هذا الجهد إسماً لربط النَّفس بأشخاص ناجحين يَنعمون بالزَّهو المُنعكس، وأجيال مِن طلبة علم النَّفس أصبحوا مفتونين ومسرورين بِهذا المفهوم (Burger,2012:59).

النظريات التي فسرت الزهو المنعكس:

1- **نظرية الذات لـ"روجرز" (Rogers,1902):** أشار "روجرز" إلى أنَّ الذات الإجتماعية ويَقصد فيها المُدركات والتَصورات التي تُحدد الصورة التي يَعتقد أنَّ الآخرين يَتَصورونها والَّتي يُمثلها الفَرد مِن خِلال تَفاعله الإجتماعي مَع الآخرين، وإنَّ حاجة الإعتبار الإيجابي للذات تَكون مِن قِبل الآخرين وهي حاجة عامَّة، وإن لَم تَكن بالضرورة فطرية، وهي ترتقي بظهور الوعي بالذات، إذ يَسعى الفرد إلى الحصول على تقدير الآخرين أكثر، وهذا ما يَسعى

إلى تَحقيقَهُ الزَّهو المُنعكس مِن خِلال إرتباط الفرد بأي نَجاح أو فوز يُحققه الآخرين، ومِن خِلال هذا الإرتباط يَنطوي هذا المَيل (الزَّهو المُنعكس)، ويُحافظ على تقديرهُ الذَّاتي الَّذي شَعر بأنَّهُ مُنخفِض نوعاً ما (Cialdini,1976:234).

2- **نظرية الزهو المنعكس لـ "سيالديني وآخرون" (Reflected Glory Theory):** تؤكد نظرية (Cialdini et al.,2003)على أنَّ الغَرَض مِن الزَّهو المُنعكس هو الحِفاظ على إيجابية العلاقة بينَ الأفراد الَّذين تَربِطهم صِلة، أو زمالة وبالنتيجة يَشعُر الفَرد بِالسعادة لِتَفوّق زَميلهِ مَثلاً، حيث يَربِط الفرد نَفسهُ بِنجاحات الآخرين وشُهرتهم وما يَتميَّزون بِهِ وَمَدى وضوح هوياتهم الذَّاتية ومكانتهِم الاجتماعية، وإنَّ الأفراد في المجتمع يَسعون دائماً إلى الانتماء لمجموعة مِن النَّاس لها صِفات مُعينة وهذا الانتماء قَد يَكون ديني أو عِرقي أو حتى مكاني مِن أجل الحُصول على التَّقدير الذَّاتي والقبول الاجتماعي، (Wilson et al.,2002:792).

أسباب تبني الباحثة نظرية " سيالديني" وآخرون (Cialdini et al.,2003) للزهو المنعكس:

– تُعّد أول نظرية فَسَّرت الزَّهو المُنعكس بِوضوح.

– أفادت النظرية كيف أنَّ الزَّهو المُنعكس سُلوك إجتماعي إيجابي، ويَخدم أفراد المُجتمع.

– كان لها الفَضل في فَتح آفاق للباحثين، والأكاديميين لِدراسة الزَّهو المُنعكس، وتَفسيره في مجالات الحياة الأخرى غير المجال الرياضي مثل: (المجال التربوي، والمجال الطبي، والمجال الإجتماعي).

– تَضَمنت النظرية عدداً مِن الدِراسات التَجريبية للزَّهو المُنعكس لتؤكد وجود هذا المُتغير.

– أضافَت مَفهوماً نَفسياً جديداً يُعزز التقدير الذَّاتي وثِقة الفَرد بِنفسِهِ مِن خِلال إنتمائه لفئة إجتماعية مُعينة.

(منهجية البحث وإجراءاته)

لتحقيق أهداف البحث إعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي لملائمته لأهداف البحث الحالي.

أولاً: مجتمع البحث (Research Society)

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي تقوم الباحثتان بدراستها، وينبغي عليه تحديد المجتمع الأصلي تحديداً واضحاً ودقيقاً، ومعرفة العناصر الداخلية له (الجبوري،2013: 128)، كما أنّ المجتمع هو المجموعة الكلية الأكبر الذي يفترض أن يتم تعميم نتائج الدراسة عليه (البطش وأبو زينة،2007: 97)، وقد تمثّل مجتمع البحث الحالي بطالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل، والبالغ عددهنّ (527) طالبة للعام الدراسي (2023–2024)م، واللاتي يتوزعن على الصفوف كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

مجتمع البحث موزع بحسب الصفوف

الصفوف الدراسية	العدد

الأول	176
الثاني	108
الثالث	141
الرابع	102
المجموع	**527**

ثانياً: عينة البحث (Research Sample)

إعتمدت الباحثتان في إختيار عينة بحثها على الطريقة الطبقية العشوائية، إذ بلغ حجم العينة (400) طالبة من الصفوف الأربعة والذي يبلغ (80%) من مجتمع البحث، وكما موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع أفراد العينة بحسب الصفوف

الصفوف الدراسية	العدد
الأول	76
الثاني	108
الثالث	114
الرابع	102
المجموع	**400**

ثالثاً: أداتا البحث (Instruments of Research)

من أجل تحقيق أهداف البحث، إقتضى بناء مقياس الشَّغف الأكاديمي، وبناء مقياس الزهو المنعكس، وتوجد فيه جميع الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وموضوعية وفيما يأتي عرض لإجراءات إعداد الادوات:

اولاً: مقياس الشغف الأكاديمي

- تحديد مفهوم الشغف الأكاديمي:

لكي يكون المقياس دقيقاً في قياسه يجب أن تحدد المفهوم المراد قياسه بوضوح ودقة، تجنباً لأي تداخل قد يحدث بين سلوك وآخر (Cronbach,1970: 469).

بعدما أعدّت الباحثتان إطاراً نظرياً عن الظاهرة، وبناءً على المنطلقات النظرية لبناء المقياس عمدت الباحثتان بالإستناد إلى نظرية فاليراند (Vallerand,2001) التي عرّفت الشغف الأكاديمي بأنه (رغبة وميل قوي نحو نشاط معيّن يُفَضّله الأفراد ويُحبونهُ، ويجدونهُ مهماً، ويشغلون فيه جهودهم وطاقاتهم وأوقاتهم على نسق منتظم) (Vallerand et al.,2003:3).

- تحديد مجالات المقياس:

بالإستناد إلى نظرية "فاليراند" وآخرون (Vallerand) حددت للشغف الأكاديمي مجالات، وهي كالآتي:

1- الشغف الإنسجامي: "هو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكّم فيه، والذي يجعل الناس يمارسون أنشطتهم الشغفية بأسلوب إختياري، ومن دون وجود ضغوط عليهم" (Vallerand et al.,2003:5).

2- الشغف القهري: "هو الذي يصدر من الشعور الداخلي غير التحكم فيه، والذي يسيطر على مشاعر الشخص عند الإندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة" (Vallerand et al.,2003:5).

- صياغة الفقرات وبدائلها:

في ضوء نظرية فاليراند (Vallerand) صيغت الفقرات من حيث وضوحها، وأن تكون قصيرة، وتحمل فكرة واحدة، وأن تكون ممثلة للمواقف الحياتية المختلفة للطالبات، وتجنب إستخدام نفي النفي في صياغة الفقرات، وإستطاعت الباحثتان أن تُعد مقياساً بصورة أولية يتكوّن من (50) فقرة موزعة على مجالين، بواقع (25) فقرة للشغف الإنسجامي، و(25) فقرة للشغف القهري (الملحق2).

ولغرض التعرّف على الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند الإجابة عن فقرات مقياس الشغف الأكاديمي، وضعت الباحثتان ثلاثة بدائل للإجابة على فقرات المقياس، وهي (أ، ب، ج)، ودرجات البدائل هي (3،2،1).

- التحليل الاحصائي للمقياس :

أ - معامل تمييز الفقرة: إنَّ القوّة التمييزية هي المؤشر للفروق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة المراد قياسها، وتعتمد على طريقة تقسيم درجات الافراد إلى مجموعتين عليا ودنيا؛ ثمّ إيجاد معامل التمييز بين الدرجات (Gregory,2015:153).

الجدول (3)

القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس الشغف الأكاديمي

*** القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) تساوي (1.96)**

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
1	2.898	0.333	2.296	0.645	8.615
2	2.972	0.214	2.388	0.783	7.464
3	2.777	0.417	2.203	0.745	6.979
4	2.620	0.575	2.138	0.662	5.704
5	2.833	0.443	1.935	0.752	10.692
6	2.981	0.135	2.407	0.761	7.712
7	2.879	0.426	2.120	0.575	9.076
8	2.907	0.321	2.148	0.758	9.572
9	3.000	0.000	2.268	0.804	9.452
10	3.000	0.000	2.259	0.753	10.217
11	2.916	0.309	2.416	0.750	6.401
12	2.981	0.135	2.379	0.693	8.854
13	2.703	0.700	1.935	0.752	7.770
14	3.000	0.000	2.231	0.731	10.922
15	3.000	0.000	2.203	0.782	10.575
16	2.990	0.096	2.333	0.748	9.049
17	3.000	0.000	2.148	0.746	11.859
18	2.944	0.230	2.064	0.687	12.612
19	3.000	0.000	2.324	0.734	9.569

9.417	0.725	2.342	0.000	3.000	**20**
10.360	0.765	2.046	0.399	2.907	**21**
11.010	0.599	2.296	0.189	2.963	**22**
11.212	0.791	1.990	0.353	2.925	**23**
10.295	0.681	2.277	0.165	2.972	**24**
8.567	0.708	2.324	0.286	2.953	**25**
9.826	0.793	2.074	0.360	2.898	**26**
10.567	0.774	2.213	0.000	3.000	**27**
10.206	0.711	2.213	0.251	2.953	**28**
10.368	0.721	2.148	0.296	2.925	**29**
12.415	0.633	2.027	0.360	2.898	**30**
10.281	0.791	2.092	0.313	2.935	**31**
10.846	0.701	2.222	0.192	2.981	**32**
9.940	0.687	2.296	0.165	2.972	**33**
9.963	0.771	2.175	0.251	2.953	**34**
9.035	0.808	2.101	0.431	2.898	**35**
10.895	0.760	2.101	0.286	2.953	**36**
13.443	0.729	1.972	0.233	2.963	**37**
10.797	0.776	2.064	0.313	2.935	**38**
9.685	0.790	2.194	0.233	2.963	**39**
11.294	0.786	2.129	0.096	2.990	**40**
10.026	0.787	2.185	0.214	2.972	**41**
10.548	0.779	2.166	0.192	2.981	**42**
12.033	0.737	2.129	0.096	2.990	**43**
12.476	0.643	2.157	0.189	2.963	**44**
12.991	0.773	2.000	0.135	2.981	**45**
11.248	0.722	2.037	0.333	2.898	**46**
11.036	0.693	1.925	0.514	2.842	**47**
13.098	0.662	2.027	0.282	2.935	**48**
8.341	0.757	2.120	0.463	2.833	**49**
11.243	0.588	2.092	0.382	2.851	**50**

ب – إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

الجدول (4)

إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي

تسلسل الفقرة	قيم معامل الإرتباط	تسلسل الفقرة	قيم معامل الإرتباط
1	0.379	**26**	0.466
2	0.476	**27**	0.540
3	0.358	**28**	0.512
4	0.317	**29**	0.539
5	0.461	**30**	0.534
6	0.465	**31**	0.466
7	0.416	**32**	0.427
8	0.464	**33**	0.464
9	0.507	**34**	0.524
10	0.504	**35**	0.421
11	0.387	**36**	0.503
12	0.511	**37**	0.523
13	0.351	**38**	0.472
14	0.521	**39**	0.528
15	0.568	**40**	0.524
16	0.475	**41**	0.518
17	0.514	**42**	0.500
18	0.576	**43**	0.562
19	0.536	**44**	0.534
20	0.532	**45**	0.526
21	0.442	**46**	0.560
22	0.405	**47**	0.423
23	0.447	**48**	0.490
24	0.520	**49**	0.404
25	0.474	**50**	0.473

*** القيمة الحرجة لمعامل الإرتباط عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) تساوي (0.098)**

3 – الصدق (Validity): يعني الصدق قدرة المقياس على قياس السمة المراد قياسها، أو قياس ما وُضِعَ من أجله المقياس، أو قدرة المقياس على قياس ما يدعي قياسه من جوانب السلوك، في حين يُعَرّف الصدق إحصائياً بأنهُ نسبة التباين الحقيقي المنسوب، أو المرتبط بالسمة المقاسة إلى التباين الكلي؛ حيثُ يُشار إلى هذه السمة معامل الصدق (مجيد،2010: 40)، ويُشير (علّام،2000) إلى أنّ جوانب الصدق تُعد من أهم خصائص المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية، فصدق الإختبار (Test Validity) يرتبط بالغرض الذي يُبنى من أجلِه الإختبار، وكذلك بالقرار الذي يتم إتخاذه على أساس درجاته، وتستخدم درجات الإختبار عادةً من أجل الوصول إلى دلالات معينة (علّام،2000 :186)، ولتحقيق صدق معالجة المعلومات لمقياس الشغف الأكاديمي قامت الباحثتان بإستخراج نوعين من الصدق، وهما كالآتي:

1– الصدق الظاهري (face validity): الصدق الظاهري هو الإشارة إلى ما يبدو أنّ الإختبار يقيسه، أي أنّ الإختبار يتضمّن فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغيّر الذي يُقاس، وإنّ مضمون الإختبار متفق مع الغرض منه، وهو المظهر العام للإختبار من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وتعليمات الإختبار، ودقتها، وموضوعيتها (الإمام وآخرون،1990: 47)، وإنّ أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، للحكم على صلاحية الإختبار في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحثتان مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يُتفق عليها من قبلهم (الكبيسي،2010: 265)، وقد تم التحقق من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضهِ على المحكمين والمتخصصين الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس، وتعليماته، وبدائله، كما تم ذكره سابقاً في صلاحية الفقرات.

2– صدق البناء (Construct Validity): إن صدق البناء يعني السمات السيكولوجية التي تنعكس، أو تظهر في علامات إختبار ما أو مقياس ما، وأنه يُمثل سمة سيكولوجية، أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرةً، وإنما يستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم،2005: 127)، وكي يتحقق الباحث من صدق البناء عليه أن يتأمل بدقة جميع الدلائل المتعلقة بالمقياس من حيث نوع الفقرات التي يتضمنها المقياس، وثبات الدرجات، وتحت ظروف مختلفة، وتجانس المقياس (الزوبعي وآخرون،1981: 443)، وقد تحققت الباحثتان من هذا النوع من الصدق عن طريق مؤشرين، وهما كالآتي:

– حساب القوة التمييزية لمقياس الشغف الأكاديمي.

– الإتساق الداخلي: إذ تحققت الباحثتان منه عن طريق حساب معامل إرتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، فضلاً عن درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

4 – الثبات (Reliability): يُعّبر الثبات عن درجة إستقرار المقياس عبر الزمن، والتي تتحقق عند قياسه بطريقة الإتساق الخارجي (External Consistency)، كما أنه يُعبر عن درجة الإتساق الداخلي (Internal Consistency) للمقياس، التي

يمكن تحقيقها عندما تكون جميع فقرات المقياس قادرة على قياس الظاهرة، أو المفهوم ذاته ضمن مدة زمنية (Crocker et al.,2006)، ولذا قامت الباحثتان بإستخراج ثبات مقياس الشغف الأكاديمي بطريقة إعادة الإختبار، وهي كالآتي:

طريقة إعادة الإختبار (Test-Retest):

إنّ هذا النوع من الثبات يتميّز بسهولة التقدير، إذ يتم تطبيق الإختبار على مجموعة من الأفراد، ومن ثمّ إعادة التطبيق مرة ثانية بعد مضي فترة زمنية معينة في ظروف محددة ومناسبة، ومن ثمّ إيجاد معامل إرتباط بيرسون بين الدرجات التي تم الحصول عليها في مرتي التطبيق، وإنّ معامل الثبات في هذه الطريقة يُعرف بمعامل الإستقرار (عـلّام،2000: 148)، وقامت الباحثتان بتطبيق الإختبار على عينة من الطالبات والبالغ عددهن (50) طالبة، تم التطبيق الأول للإختبار بتاريخ (2022/11/2)، وبعد مرور مدة (15) يوماً تم تطبيق الإختبار نفسه على نفس العينة، أي بتاريخ (2022/11/17)، وكان التطبيق ميدانياً لأفراد العينة، حيث بلغ معامل الثبات (50) وهو معامل ثبات جيد.

ثانياً: الزهو المنعكس

– **تحديد مفهوم الزهو المنعكس:** من خلال إطلاع الباحثتان على الأدب النظري في مجال الزهو المنعكس، إرتأت الباحثتان بناء مقياس يتلائم مع خصائص عينة البحث والبيئة العراقية، ويكون منسجماً مع الإطار النظري، لذا توصلت الباحثتان إلى الإعتماد على نظرية الزهو المنعكس لـ"روبرت سيالديني" (Cialdini)، والذي عرّف الزهو المنعكس (بأنه ميل لدى الفرد يساعده على توجيه سعيهُ الشخصي للحصول على القبول والتقدير من خلال ربط نفسه بالنجاحات التي يحققها الآخرون) (Robert Cialdini,1976).

ويتكون المقياس من (30) فقرة تغطي مجالين، بواقع (15) فقرة لكل مجال، وهي على النحو الآتي:

1- **الزهو المنعكس الإيجابي:** "هو قيام الفرد بربط نفسه بنجاحات وإنجازات الآخرين، ويصبح نجاح الآخرين نجاحه الشخصي، بما يساهم في تعزيز التقدير الذاتي للفرد" (Cialdini et al.,1976:372).

2- **الزهو المنعكس السلبي:** "هو عملية قيام الفرد بالإكتفاء بالتباهي والزهو بما يحققه الآخرون من إنجازات في الجماعة التي ينتمي إليها، مما يؤدي به الى أن يفقد عزيمته وإرادته نحو التميز والإبداع والإنجاز الذاتي، ويثبط من قدراته وإمكانياته نحو وضع الأهداف وتحقيقها، ورسم الطموحات، ويقلل من القدرة على تحقيق الإنجازات "(Cialdini et al.,1976:372).

وقد صمم المقياس بالإعتماد على ثلاثة بدائل هي (أ، ب،ج) أما أوزان البدائل فكانت (3،2،1)، إذ أعطيت (3) درجات للبديل (أ)، و(2) درجات للبديل (ب)، ودرجة واحدة أعطيت للبديل (ج).

– صلاحية فقرات القياس:

لِغرض تقرير مدى صلاحية الفقرات في مقياس الزهو المنعكس عمدت الباحثتان إلى إتباع الإجراءات الآتية:

- عرض الأداة على لجنة المحكمين بصيغته الأولية:

عُرضت الفقرات بصيغتها الأولية، وعددها (30) فقرة، بواقع (15) فقرة لكل مجال من المجالين، (الملحق3) على ذات المحكمين الذين قيموا صلاحية مقياس الشغف الأكاديمي، والذي كان عددهم (25) محكماً(الملحق4).

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها إعتمدت الباحثتان نسبة إتفاق (80%) لقبول الفقرات، إذ تم الإبقاء على جميع الفقرات، وأصبح المقياس بصيغته الأولية مؤلف من (30) فقرة.

التحليل الإحصائي للمقياس:

1- **تمييز فقرات مقياس الزهو المنعكس**

2 - إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: إستعملت الباحثتان معامل إرتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكما موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الزهو المنعكس

تسلسل الفقرة	قيم معامل الإرتباط	تسلسل الفقرة	قيم معامل الإرتباط
1	0.367	16	0.481
2	0.359	17	0.409
3	0.365	18	0.288
4	0.345	19	0.372
5	0.205	20	0.471
6	0.454	21	0.374
7	0.387	22	0.523
8	0.406	23	0.703
9	0.310	24	0.549

10	0.365	25	0.453
11	0.366	26	0.635
12	0.288	27	0.519
13	0.301	28	0.258
14	0.278	29	0.292
15	0.226	30	0.390

*** القيمة الحرجة لمعامل الإرتباط عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (398) تساوي (0.098)**

3 – الصدق (Validity): يُقصد بالصدق قدرة أدوات القياس على قياس الخاصية التي وضعت من أجل قياسها، والإدوات تكون صادقة في تقدير الخاصية لدى الأفراد كلما كانت عملية القياس خالية من تأثير العوامل التي تجعلها مميزة في ذلك التقدير (عمر وآخرون،2010: 189)، وبهذا الصدد إستعملت الباحثتان عدة مؤشرات للصدق، وهي كالآتي:

1– الصدق الظاهري (Face Validity): يشير إلى مدى صلة فقرات المقياس بالمتغيّر المراد قياسه (Anastasi&Urbina,1997:148)، ولقد تحقق ذلك عندما عُرضت فقرات هذا المقياس بصورته الأولية، وتعليماته، وبدائله على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته، وبدائله.

2– صدق البناء (Construct Validity): إنّ صدق البناء عبارة عن تحليل معنى درجات الإختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية، ويوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، الذي يُسمى أحياناً بصدق المفهوم، أو صدق التكوين الفرضي لأنهُ يعتمد على التحقيق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة، وتُعد أساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقدير الخبراء لصلاحيتهما من أهم مؤشرات هذا الصدق (مجيد،2010: 57)، وقد تحققت الباحثتان من صدق البناء عن طريق مؤشرين، وهما كالآني:

– حساب القوة التمييزية للمقياس بإسلوب المجموعتين الطرفيتين.

– الإتساق الداخلي والذي تحققت الباحثتان منه عن طريق حساب معامل إرتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وإرتباطهما بدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، فضلاً عن درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

4 – الثبات (Reliability): يُعّد الثبات خاصية سيكومترية يجب التحقق منها لبيان صلاحية إستعمال المقياس، فضلاً عن الصدق مما يجعلهُ أكثر قوة ومتانة (عودة ومكاوي،1992: 143.، ويُقصد به أنّ المقياس الثابت يُعطي النتائج نفسها إذا تكرر تطبيقه على المفحوصين في كل مرّة يختبر فيها، وتبدو قيمة ثبات المقياس في قدرتهِ على الكشف عن الفروق الفردية بين

الأفراد في الأداء (دودين،2013: 209)، وقامت الباحثتان بإستخراج ثبات مقياس الزهو المنعكس بطريقة إعادة الإختبار، وهي كالآتي:

طريقة إعادة الإختبار (Test-Retest): قامت الباحثتان بتطبيق الإختبار على عينة من الطالبات والبالغ عددهن (40) طالبة، تم التطبيق الأول للإختبار بتاريخ (2022/11/2) وبعد مرور مدة (15) يوماً تم تطبيق الإختبار نفسه على نفس العينة، أي بتاريخ (2022/11/17) وكان التطبيق ميدانياً لأفراد العينة، حيث بلغ معامل الثبات (0.819) وهو معامل ثبات جيد.

(عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها)

الهدف الاول: التعرف على قوة وإتجاه العلاقة بين مجالات مقياس الشغف الأكاديمي والزهو المنعكس من جهة، والمقياس ككل من جهة أخرى لدى طالبات قسم رياض الأطفال

تَحقيقا للهدف الحالي قامَت الباحثتان بحِساب معامل إرتباط بيرسون بِهدف معرفة العلاقة بين مجالات مقياس الشَّغف الأكاديمي والزهو المنعكس مِن جهة، والمقياس ككل من جهة أخرى؛ حيثُ كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج معامل إرتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين مجالات مقياس الشغف الأكاديمي والزهو المنعكس من جهة والمقياس ككل من جهة أخرى

المتغيرات	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين المتغيرين	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الجدولية	
الشغف الإنسجامي × الزهو المنعكس الإيجابي	400	0.102	2.044	1.96	دال
الشغف الإنسجامي × الزهو المنعكس السلبي	400	0.039-	0.778-		غير دال
الشغف القهري × الزهو المنعكس الإيجابي	400	0.062	1.239		غير دال
الشغف القهري × الزهو المنعكس السلبي	400	0.031-	0.627-		غير دال
الشغف الأكاديمي × الزهو المنعكس	400	0.035	0.698		غير دال

يَتضح مِن الجدول (9) أنَّ قيمة معامل الإرتباط للعلاقة بين الشَّغف الإنسجامي والزهو المنعكس الإيجابي بلغت (0.102)، ولإختبار دلالة معامل الإرتباط إستعملت الباحثتان الإختبار التائي(t-test)، ومن خلال نتائج الإختبار التائي ظهر أنَّ القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الإرتباط أكبر مِن القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، مما يعني ذلك وجود علاقة

موجبة طردية بين مجالي الشَّغف الإنسجامي والزهو المنعكس الإيجابي، وعليه يُمكن القول أنَّهُ كلما زاد الشَّغف الإنسجامي ترافقه زيادة في الزهو المنعكس الإيجابي، وهي علاقة دالة إحصائياً، وتُفسر الباحثتان هذه النتيجة بأنَّها نتيجة منطقية، فوجود الشَّغف الإنسجامي لدى الطالبة في قسم رياض الأطفال أدى إلى ظهور زهو منعكس إيجابي، وسَبب ذلك هو حُبها لقسمها، وشغفها وإعتزازها بِهِ، وحُبها لتخصصها الأكاديمي، وتقديرها للأنشطة الَّتي تُمارسها داخل القسم، وإستعدادها للقيام بأي مهمة تُكلَّف بِها مِن قبل القسم، وحبها للمناهج الدراسية الخاصة بتخصصها، أدَّى إلى أنَّها تَفتخر بِهذا القسم، وبأساتذتِهِ وبزميلاتها طالبات القسم ونجاحاتهن وتفوقهن، مثال على ذلك" عندما عَلم طالبات قسم رياض الأطفال بأنَّ الطالبة الأولى على الجامعة للعام الدراسي (2023/2022)م هي الطالبة (همسة قصي عبد الرزاق)، وهي طالبة في قسم رياض الأطفال، قمن بإعداد حفلة باليوم التالي إعتزازاً وفخراً بالطالبة وتفوقها، وتشاركت طالبات قسم رياض الأطفال فَرحتهنَّ بهذا الإنجاز الأكاديمي مِن خِلال إعلان الخَبر على مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا إن دلَّ على شيء فإنما يدل على أقصى درجات الفخر والإعتزاز التي إنبثقت من طالبات قسم رياض الأطفال نحو زميلتهن المتميزة من ناحية، ونحو فخرهن بإنتمائهن لقسم رياض الأطفال من ناحيةٍ أخرى، وهذه الحالة هي أروع حالة تجسّد بها الزهو المنعكس الإيجابي لدى طالبات قسم رياض الأطفال.

أمَّا بالنسبة للعلاقة بينَ الشَّغف الإنسجامي والزهو المنعكس السلبي فهي علاقة غير دالة إحصائياً أي لا توجد علاقة بينهما، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط (−0.039)، وبلغت قيمة معامل الإرتباط بين الشَّغف القهري والزهو المنعكس الإيجابي (0.062)، وهي أيضاً علاقة غير دالة إحصائياً، وهذا يُشير الى عَدم وجود علاقة بين هذين المجالين، أمَّا بالنسبة للعلاقة بين الشَّغف القهري والزهو المنعكس السلبي، فقد كانت غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط (−0.031)، كما نُلاحِظ بالجدول أعلاه أنَّهُ لا توجد علاقة بين الشَّغف الأكاديمي بِشكل عام والزهو المنعكس بِشكل عام، وأنَّ العلاقة بينهما غير دالة إحصائياً، حيثُ بلغت قيمة معامل الإرتباط بين المتغيرين (0.035)، ممَّا يَعني أنَّهُ ممكن أن تكون الطالبة تُحِب تخصصها وشغوفة فيه، لكنها لا تُظهر الشعور بالفَخر، أو التباهي بإنجازات زميلاتها بِشكل ظاهر للعيان، وإنَّما مِن الممكن أن تتولَّد لديها هذه الأحاسيس والمشاعر داخلياً، ولا تمتلك الرَّغبة في إظهارها بِشكل علني للآخرين.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين الشغف الأكاديمي والزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال وفقاً لـ (الصفوف الدراسية)

ولتحقيق هذا الهدف قامَت الباحثتان بإستخراج قيم معاملات إرتباط بيرسون بينَ الشَّغف الأكاديمي والزهو المنعكس تبعاً لمتغير الصَّف الدراسي كُلاً على حدة، ومِن ثُمَّ قامَت الباحثتان باستعمال الإختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الإرتباط، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

نتائج الاختبار الزائي لمعرفة دلالة الفرق في العلاقة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة	العدد	قيمة معامل الارتباط	قيمة فشر المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط	القيمة الزائية		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الصف الاول	76	0.260	0.266	0.844	1.96	غير دال
الصف الثاني	108	0.140-	0.141			
الصف الاول	76	0.260	0.266	1.358		غير دال
الصف الثالث	114	0.065-	0.065			
الصف الاول	76	0.260	0.266	0.450		غير دال
الصف الرابع	102	0.195	0.198			
الصف الثاني	108	0.140-	0.141	0.567		غير دال
الصف الثالث	114	0.065-	0.065			
الصف الثاني	108	0.140-	0.141	0.416		غير دال
الصف الرابع	102	0.195	0.198			
الصف الثالث	114	0.065-	0.065	0.137		غير دال

يَتَّضح مِن الجدول (10) أنَّ القيمة الزائية المحسوبة لدلالة الفرق بين معامل الإرتباط لِمتغير الصَّف الدراسي كانت أقل مِن القيمة الزائية الجدولية؛ حيثُ كانَت القيم الزائية المحسوبة لها أصغر مِن القيمة الجدولية البالغة (1,96)، وللتحقق مِن دلالة الإرتباط قامَت الباحثتان بإستخراج القيمة التائية لمعامل الإرتباط لِكل صَف من الصفوف الدراسية الأربعة، ولكل مقياس على حدة؛ ثُمَّ قامَت الباحثتان بِمقارنة درجات كل صف مع الصفوف الأخرى لكل مقياس، وقامت بالمقارنة بَين المقياسين تبعاً لمتغير الصَّف الدراسي، وحِساب القيمة الزائية؛ حَيث أظهرت النتائج بأنَّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (398)، مما يعني ذلك عدم وجود فروق في العلاقة بينَ الشَّغف الأكاديمي والزهو المنعكس لدى طالبات قسم رياض الأطفال وفقاً للصَّف الدراسي، وتُفسّر الباحثتان ذلك على أنّ طالبات قسم رياض الأطفال في الصفوف الأربعة (الأول – الثاني – الثالث – الرابع) جميعهنَّ يعشن ضمن بيئة إجتماعية، ودراسية، وثقافية متشابهة الى حد كبير، وانَّ الطالبات اللاتي يمتلكن الشَّغف الأكاديمي يمتلكن شعور بإنتماء شديد للجماعة الَّتي ينضممن إليها، ويخضعّن لقوانينها، ويُركزن على الأفكار الموحدة ويطلن التفكير فيها لحد الإنتهاء منها، ويستطعن إتخاذ القرارات بسهولة ويمضين قدماً في تنفيذها، وإنَّ طالبات الجامعة تَكونت لديهنّ خبرة حياتية مُكتسبة تُساعدهنَّ على التأهل في السيطرة على معظم أفكارهنَّ وسلوكياتِهنَّ، ولديهنَّ القُدرة على الإتزان العقلي والعاطفي وقياس الأمور بجدية مِن خِلال إتباع سلوكيات مناسبة داخل الجامعة تُعزز إنتماءاتهنَّ ودورهنَّ

الإجتماعي، وتقديرهنَّ لذاتهنَّ مِن خِلال التَّباهي لما صَنعته المجموعة، أو الصَّف، أو الكلية الَّتي تَنتمي إليها بكل ما بها مِن خصائص وأعمال وتتميز بها.

التوصيات (Recommendations):

1. التأكيد على ضرورة توليد الشَّغف الأكاديمي لدى الطلبة تجاه تخصصاتهم الأكاديمية؛ والتركيز على تنمية الشغف الانسجامي لما له من تأثير على زيادة الدافعية نحو الدراسة وعلى ظهور الزهو المنعكس الإيجابي.
2. تحديد مواطن الشَّغف لدى طالبات قسم رياض الأطفال، وتوظيفها بشكل عملي (تطبيقي) في مجال تخصصن في رياض الأطفال.
3. تكليف طالبات قسم رياض الأطفال بالنَّشاطات اللاصفية المتنوعة ضمن مجال تخصصن؛ وذلك لتنمية الشَّغف الأكاديمي لديهنَّ، لما له من تأثير على شعورهن بإنتماء شديد للجماعة الَّتي ينضممن إليها، ويخضعّن لقوانينها، وعلى تنمية قدرتهن على إتخاذ القرارات بسهولة وتنفيذها.
4. التَّنسيق بَين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات الإعلامية المختلفة بالإستعانة بالباحثين النَّفسيين لعمل حملات التوعية بالزَّهو المُنعكس، بما يُحقق الفهم والوعي للعمل بالجانب الإيجابي لكل منها لدى طلبة الجامعة.

المقترحات (Suggestion):

تقترح الباحثتان عدداً من الدراسات إستكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له، وهي كالآتي:

1. الشَّغف الأكاديمي وعلاقتِهِ بمتغيرات أخرى مثل: (الدافعية نحو التعلم، عادات العقل – الهناء الأكاديمي– التكيف الأكاديمي – اليقظة العقلية – الإزدهار النفسي – أصالة الذات – أساليب التفكير– الذكاء الروحي) لدى طالبات قسم رياض الأطفال.
2. الزهو المنعكس وعلاقتِهِ بِمُتغيرات أخرى مثل: (إدراك الذات – التعاطف الإنفعالي–التوجه الأخلاقي– الإرتياح النفسي– معنى الوجود – التفكير المفعم بالأمل – الهناء الذاتي– الحسرة الوجودية – جودة الحياة الإنفعالية – التنظيم العاطفي – الإمتنان) لدى طالبات قسم رياض الأطفال.
3. فاعلية برنامج تعليمي مستند الى نظرية التعلم بالنمذجة في تنمية الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
4. إجراء دراسة مقارنة بين الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا وطلبة الدراسات الأولية.
5. الشَّغف الأكاديمي وعلاقتِهِ بالرّضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم رياض الأطفال.

المراجع

أ- **المصادر العربية:**

- الإمام وآخرون، مصطفى محمود.(1990): **التقويم والقياس**، مطبعة جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل.(2007): **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل والإحصائي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الجبوري، حسين محمد جاود.(2013): **منهجية البحث العلمي**، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.
- دودين، حمزة محمد.(2013): **التحليل المتقدم للبيانات باستخدام spss**، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون.(1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر, والتوزيع, جامعة الموصل.
- شمال محمود.(2001): **سيكولوجية الفرد في المجتمع**، الطبعة الأولى، دار الأفاق العربية، القاهرة.
- العبادي، إيمان يونس إبراهيم.(2022): **الشغف (أنواعه- نظرياته- قياسه)**، دار الإعصار للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علام, محمود عطا محمد علي, محمد احمد ابراهيم. (2000). تصوير مقترح لتطوير نظام تقويم معلم التعليم العام في مصر في ضوء خبره الولايات المتحده الامريكيه. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق, 15(35), 291-369.
- عمر، محمود احمد ، وفخرو، حصة عبد الرحمن والسبيعي، تركي.(2010): **القياس النفسي والتربوي**، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن.
- عودة، احمد سليمان، مكاوي، فتحي حسن.(1992): **أساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
- الكبيسي، وهيب مجيد.(2010): **القياس النفسي بين التنظير والتطبيق**، ط1، المؤسسة العالمية المتحدة للنشر، بيروت، لبنان.
- مجيد، سوسن شاكر.(2010): **الإختبارات النفسية**، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد.(2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط 3، دار المسيرة، عمان، الأردن.

ب- **المصادر الأجنبية:**

- Anastas, M. (1997). The changing world of management accounting and financial management. *Management Accounting (USA)*, *79*(4), 48-51.
- Bowen,D.(2010): **Academic buoyancy: Investigating measures and developing a Model of Undergraduates' everyday academic resilience**, school of Psychology, Charles Sturt University.
- Burger, J. M. (2012): **Basking in reflected glory and compliance with requests from people like us. Six Degrees of Social Influence**: Science, Application, and the Psychology of Robert Cialdini.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thome, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976): ***Basking in reflected glory: Three (football) field studies, Journal of Personality and Social Psychology***, 34, 366-375.
- Cialdini, R. B., Braver, S. L., & Lewis, S. K. (1974): ***Attributional bias and the easily persuaded other. Journal of Personality and Social Psychology,*** *30*(5), 631.

- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006): ***The pursuit of selfesteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. Journal of Personality,*** 74, 1749-1771.
- Gregory, R., (2015): **Psychological Testing**: History, Principles, and Application (7th Ed).England: Person Education Limited.
- Hardy, C. L., & Van Vugt, M. (2006): **Nice guys finish first: The competitive altruism hypothesis**. Personality and Social Psychology Bulletin, 32(10), 1402-1413.
- Heider, J. H., Moyer, C., Pevey, K., & Ford, R. V. (1958). The effect of treatment on the vascular deterioration associated with hypertension, with particular emphasis on renal function. *The American journal of medicine*, *24*(2), 177-192.
- Locke & Banm, J, E.(2004): The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth **.Journal of Applied Psychology,** 84.
- Marsh ,A. J .,& Martin, H. W. (2009): ***Academic Resilience and academic buoyancy; multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes ,correlates and cognat construst. Oxford Review of Educatiom***, 35 (3),353-370.
- Martin,Colmar S.H, Davey L.A & Marsh H.W(2010): ***Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation*** : do the '5Cs' hold up over time ? Br J Educ psychol. Sep ; 80(pt 3) :96-473.
- Moeller (2014): **Passion as concept of the psychology of motivation Conceptualization,** assessment, inter-individual variabilify and long-term stability. PhD. University of Leipzig
- Perttula, K. H. (2004): **The POW factor: Understanding and igniting passion for one's work**. University of Southern California.
- Philippe, F., Vallerand, R., & Lavigne, L. (2009): ***Passion Does Make a Difference in People's Lives: A Look at Well-Being in Passionate and Non-Passionate Individuals. "Journal compilation International Association of Applied Psychology,*** 1(1), 3-22.
- Renzulli, J., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006): **Operation Houndstooth intervention theory**: Social capital in today's schools Gifted Child Today, 29(1), 14-24.
- Salimi ,O ,Asadzadeh ,H ,Ghotbian ,N Nazemi-Moghadam ,M &Azizi,Z (2016): ***Effectiveness of Cooperative Learning Method on Academic Buoyancy of Male Students of Second Period Elementary School in the City of Shahriar International Journal of Humanities and Cultural Studies. ISSN*** 2356-5926.
- Vallerand , R.J.(2010): **On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion M.P. Zanna (Ed.)**, Advances in experimental social psychology, Academic Press, New York, NY (2010), pp. 97-193.
- Vallerand, R. (2015): **The psychology of passion: A dualistic model**(R.J.Vallerand,Ed.).NewYork:OxfordUniversity.Press.http://doi.org/10. 1017/CBO9781107415324.004.
- Vallerand, R. J. (2000): **Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation** .*Psychological inquiry*,
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(3), 257.
- Wann, D. L., Hamlet, M. A., Wilson, T. M., & Hodges, J. A. (1995): **Basking in reflected glory, cutting off reflected failure,** and cutting off future failure: The importance of group identification. Social Behavior and Personality: an international journal, 23(4), 377-388.
- Wilson, A. & E. Ross, M., (2002): **It feels like yesterday: Self-esteem, valence of personal past experiences, and judgments of subjective distance**. ***Journal of personality and social psychology***, *82*(5), 792.

Teaching Vocabulary through Context and Structure to High School EFL Libyan Learners

Yusuf H. Alhodairy

Noura Wanis Ibrahim Saleh

English Department/Sebha University, Libya

Abstract

The study aimed to find out the importance of teaching vocabulary through context and structure to high school EFL Libyan learners as well as its effectiveness. The aim of the study was also to find out the difference among the students during teaching vocabulary through context and structure. It was qualitative-based study where classrooms observations had been used. The participants were 60 high school students in Sebha. The findings have showed that high level students benefited from teaching vocabulary through context whereas average and low level students benefited from teaching vocabulary through structure. The high level students were better with the context because of the study of words in different contexts.

The average and low level students were better with the structure because of the morphological analyses of words.

Keywords: Vocabulary, Context, Structure, EFL learners

Introduction

Using words differently in comprehension is important. It helps learners' linguistic knowledge increase and broadens their understanding. Vocabulary is very important for language learning and its use (Naghy & Scott 2000). Using words in different context is therefore beneficial in order to improve and develop students' vocabulary level in a language (Behlol & Mohammad, 2011). Students may recognize and understand words when they occur in a context. However, they find difficulty in using them correctly in other different contexts. Lack of vocabulary can lead learners to poor communication (Balochowicz & Fisher 2000; Naghy & Scott 2000; Behlol & Mohammad, 2011). Therefore, there has been always an attempt from curriculum designers and teachers of having better effective ways to make vocabulary more understandable to students. For example, teachers use visual aids as to facilitate learning words. Hence, teaching vocabulary through context and structure to high school EFL Libyan learners may be very beneficial to teachers and students.

Statement of the problem

Learning words through memorization is a challenge for a large number of students. This makes them more likely dependent to one meaning because of the lack of exposure to different contexts and lack of communication. Therefore, such a matter hinders students' understanding of vocabulary if it is not used communicatively.

Research questions

How is teaching vocabulary through context to high school EFL Libyan learners different from teaching vocabulary through structure? In order to answer this question, it is important to find out in this question, how can contextualization help learners develop and improve understanding the appropriate meaning of vocabulary.

Objectives of the study

The objective of the study is to find out the difference between teaching vocabulary through context and teaching vocabulary through structure at high school level. It also aims to find out the difference between high, average and low level learners who were taught vocabulary through context and structure.

Assumption of the study

To achieve the objectives of the study, it was assumed that:

1- Teaching vocabulary through context and structure to students can be beneficial in learning words but it may not be there a significant difference.

2- Teaching vocabulary through context and structure may not be significantly different even if there were high level students, low level students and average level students.

Literature Review

Context based approach of vocabulary learning assists the learners to learn more quickly rather than looking up words in the dictionary. Contextualization helps learners to guess the meanings of the new words, which is based on teaching the meanings of new words by having them used in different contexts (Weatherford, 1990; Behlol & Mohammad, 2011). Context is instructional and natural. Introducing meanings of new words can be done through writing sentences where context is instructional. Writing sentences to communicate ideas in a text can be done naturally through context (Behlol & Mohammad, 2011). To understand meanings of new words, students need to know information related to topic in which words are embedded. Contextualization helps to explain the meanings of difficult words explaining sentences referring synonyms, antonyms, hyponyms, definitions, which help to reach the targeted meaning (Behlol & Mohammad, 2011). Context based approach also helps and facilitates use of words. It develops independent learning habits and promotes active learning process where learners can solve problems, for instance. Words with different meanings, with the same spellings and pronunciation are difficult. Therefore, they should be learnt through context. For example, the word *'pen'* is used as a noun but has different meanings as in this sentence *'put the pen on the table and then get the goat out of the pen'*. Memorizing the meanings of the words without any context is difficult. Contextualization therefore helps learners understand the meanings of the words that have different meanings (Naghy & Scott 2000; Behlol & Mohammad, 2011).

Teaching vocabulary through structure is based on analyzing the word morphologically (Filmore & Snow, 2000), that is, dividing words into prefixes, roots and suffixes as to illustrate meanings. It is considered easy and practical approach of vocabulary building (Aronoff & Fudeman, 2011; Behlol & Mohammad, 2011). The morphological features of the language such as prefixes, suffixes, and roots help the learner to identify meanings of words. The learner does not analyze the sentences to find out a meaning of certain word but analyzes the word to follow its meaning. Knowing the root of the word helps learners to build up their vocabulary in logical and in sequenced way (Aronoff & Fudeman, 2011; Behlol & Mohammad,

2011). After mastering the root of the word, there is no more difficulty to modify it as different parts of speech and build up the vocabulary (Aronoff & Fudeman, 2011). The words which are generated by students can be recalled easily comparing them to the words that are listened or read only. It is, therefore, necessary that students have to have opportunities to generate new words from exercises that teachers may give (Behlol & Mohammad, 2011). For example, students might be asked to form adjectives and adverbs from nouns or verbs. These given exercises can improve the students' vocabulary knowledge (Naghy & Scott 2000).

Four principles have been identified for vocabulary instruction for personalizing word learning. They are related to active development of vocabulary which requires actual use of new words in different contexts to conduct personal matters. The students in the first principle themselves can decide what word to learn and how to learn it (Aronoff & Fudeman, 2011; Behlol & Mohammad, 2011). The second principle requires immersing the students in the vocabulary learning where the learners can learn different forms of vocabulary. It is done when language is not only presented to the students but explained to them. The third principle emphasizes that word building needs intensive different exposure to language. One-time exposure is not enough to develop rich understanding of vocabulary. It has to take place many times because each exposure adds information about how a particular word is used in different contexts. Students have to have opportunities to reflect on the lexical items they are learning or have learned, and to relate them to the previous knowledge. Limiting the presentation of vocabulary during the whole academic semester or year is also required. This is because much exposure of vocabulary may confuse students when using words in spoken and written forms (Behlol & Mohammad, 2011). The last principle emphasizes the students' involvement in the process of learning vocabulary. They should be active participants and collaborative in learning new vocabulary. They should be encouraged to make connection between the lexical items they are learning or have.

- Traditional practices of vocabulary leaning are based on definition. They focus on learning meanings of words by using a dictionary or drill (Behlol & Mohammad, 2011). Since this process does not consume time to learning vocabulary, teachers may save time and so may students. However, students' comprehension may not be improved and may not cultivate active vocabulary (Behlol & Mohammad, 2011). Learning through definition is not usually helpful in integrating knowledge. Thus, background information for integrating knowledge is needed. Dictionaries are

not always a good tool for learning meanings of new words. They do not develop the skill to personalize words and their use in different contexts. They only enable the learner to know their meanings without knowing how to use the right meaning in the right context (Herman & Dole, 1988). Teaching vocabulary through definition is based on word-meaning description not on its usage (Watt, 1995). A list of words is given to students to consult a dictionary to find meanings of words. They are not taught to contextualize words (Herman & Dole, 1988).

When students learn words, they can be recognized in spoken form, used in different contexts with correct grammatical form, spelled correctly, and pronounced correctly (Chun, 1996; Behlol & Mohammad, 2011). Grains and Redman (1993) set criteria for certain groupings which may help teacher to teach vocabulary and help students to learn vocabulary. They state that words can be grouped in different ways relating to a topic, grouped as an activity or process, grouped as phonological or stylistics patterns. They can also be grouped as words with similar meaning, items which form pairs, or have a scale illustrating difference in degree, or items with word families, items which connect discourse forming set of idioms or multi-word verbs (Behlol & Mohammad, 2011). The amount of practice for learning words and rigorous training of word usage are factors leading to successful vocabulary instruction in improving reading comprehension (Mezyenski, 1983; Aronoff & Fudeman, 2011; Behlol & Mohammad, 2011).

Research Methodology

Design of the study

Classroom observations including check list were used in this study. The observations focused on teaching vocabulary through context and structure which was an independent variable and the students' learning of vocabulary which was a dependent variable.

Population and sampling

The participants in this study were 60 students from two sections, that is scientific section and social section, studying in Sebha public high schools in Aljadeed district. They were divided into two groups, A and B of first year classes. Purposive sampling technique was applied to select the school because it was proposed by the school administration to change the sections of the students to adjust them in two groups. 4 English language teachers also participated in the study from the same school teaching the same students.

The two groups were targeted in the study based on observing the processes of teaching vocabulary through context and structure. Meanwhile, it was crucial to find out the difference between the two groups (i.e., high, low and average level students) and how such teaching processes were effective.

Research instruments

Check list observation was designed in this study and used to find out which teaching vocabulary processes that took place was more effective to learning vocabulary, and which best suited the students' level.

Collection and analysis of data

Each classroom observation took 40-45 minutes of total of 8 sessions. There was a check list to mark out the students' performance when the teachers gave tasks about learning vocabulary. This check list helped to compare which group of the students did better in either context or structure. The data which were obtained from the observations were analyzed qualitatively. Therefore, the differences of the check list were identified and marked out for each group. Therefore, the students who were categorized as high level students had better performance when they were taught vocabulary through context because of the different contextualization. The other students who were categorized as average and low level students had better performance when they were taught vocabulary through structure because of the morphological analysis of words.

Findings of data

The findings revealed that most of the students had better performance when they were taught vocabulary through context. These students were therefore considered as high level students. Their performance improved in the fourth session. The average and low level students had better performance when they were taught vocabulary through structure. Their performance improved in the fourth sessions as well.

According to a study conducted by Weatherford (1990), contextualization promotes interest in learning difficult vocabulary because it explains their meanings. Another study conducted by Shehadeh (2005) emphasizes that the high level learners learn more words through context, because they themselves actively participate in the learning process and build up their vocabulary (Aronoff & Fudeman, 2011). High level students were highly motivated and performed better through contextualization (Naghy & Scott 2000; Shehadeh, 2005; Behlol & Mohammad, 2011). However, teaching vocabulary

through structure was found to be more effective for average and low level learners (Filmore & Snow, 2000; Behlol & Mohammad, 2011), which support the findings of this current study. According to them, teaching vocabulary through structure promotes interest for average and low level learners, because it focuses on the root of the word and divides it into prefixes and suffixes (Aronoff & Fudeman, 2011; Behlol & Mohammad, 2011).

Conclusion

The study highlighted the difference between the two types of the students who were taught vocabulary through context and structure. The findings showed that the high level students had better performance when they were taught vocabulary through context as compared to the average and low level learners' performance who were taught vocabulary through structure. The high level students had better performance in understanding the meanings of the words because of contextualization. They were able to personalize word learning and recognize words in spoken and written form where correct grammar, correct spelling, distinguish between the different meanings of the same word (e.g., pen, spring, left, bank) and pronunciation were achieved. They are engaged in active, independent process of vocabulary learning. The average and low students who were taught vocabulary through structure performed better when they were compared to the high level students who were taught with the same process. The good performance that the average and low students had may be attributed to dividing words into roots, prefixes and suffixes. They, however, were not competent enough to contextualize words as to understand the meanings of the words through clues.

Recommendations

It is recommended that:

1) There has to be programs and workshops for training teachers to apply teaching vocabulary through context and structure in the classroom where morphological analysis and contextualization are the focus.

2) English language teachers should design learning activities to provide their students with oral practice based on morphological and contextual analysis of words. Besides, the learning activities should be gradable as to fit the learners' levels.

3) Further research about this current study is needed to investigate attitude, background status of the student, level of intelligence and gender variation.

References

[1] Aronoff, M. & K. Fudeman (2011). *What is morphology?* John Wiley & Sons.

[2] Balochowicz, C, & Fisher, P. (2000). *Teaching vocabulary.* Manhwah, NJ: Erlbaum.

[3] Behlol, M. & Kaini, M. (2011). Comparative effectiveness of contextual and structural method of teaching vocabulary. *Canadian Center of Science and Education, 4 (1), 90-97.*

[4] Chun, D. M. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal, 80 (2), 65-80.*

[5] Fillmore, L. W. & Snow, C. E. (2000). What teachers need to know about language? *Eric Special Report No: ED-99-CO-0008. Washington, D.C.*

[6] Grains, R. & Redman, S. (1993). *Working with words. :* Oxford: Oxford University Press.

[7] Herman, R.A. & Dole, J. (1988). Theory and practice in vocabulary learning and in instruction. *The University of Chicago. The Elementary School Journal, 89 (1), 43-45.*

[8] Mezyenski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Champaign, University of Illinois.*

[9] Naghy, W. & Scott, J. A. (2000). Scott, J.A., Noel, D.J. & Asselin, M. 2003. Vocabulary instruction throughout the day in 23 upper elementary classrooms. *The Elementary School Journal, 103 (3). University of Chicago.*

[10] Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. *In: Edwards C., Willis J. (eds) Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching. Palgrave Macmillan, London.*

[11] Watt, J. (1995). *Research Methods for Communication Science.* Pearson.

[12] Weatherford, H.J. (1990). *Techniques for learning vocabulary.* New York: Oxford University Press.

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين

The Degree of Public School Principals' Practice of Emotional Intelligence in Irbid from the Point of View of Teachers

الدكتورة رهام سمير ذياب
مدرسة البحرينية الأساسية المختلطة 48
دكتوراة إدارة تربوية – فلسطين

الدكتورة أثير حسني الكوري
محاضرة في كلية التربية والتكنولوجيا
دكتوراة إدارة تربوية – الأردن

الدكتور علي كاظم السندي
العمل في وزارة الداخلية
دكتوراة إدارة تربوية –البحرين

الملخص

هدفتِ الدِّراسةُ التَّعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، واتّبعت الدراسة المنهج الوصفيّ المَسْحي، واستخدمت في جمع بياناتها استبانة مكونة من (15) فقرة، وتكوّنت من ثلاثة محاور، وهي: "إدارة المشاعر"، و"التعاطف"، و"التواصل"، وجرى التأكد من صدقها وثباتها. وتكوّنت عيّنة الدِّراسة من (177) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر مجتمع الدراسة جاءت بدرجةٍ (متوسطة) على جميعِ المجالاتِ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.75)، وأن مجال "إدارة المشاعر" كان بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.33)، وأن مجال "التعاطف" كان بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.85)، وأن مجال "التواصل" كان بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.09)، كما أوصى الباحثون " بإيلاء العاملين في وزارة التربية والتعليم الاهتمام الكبير بعملية توجيه مديري المدارس إلى برامج تأهيل، وتدريب؛ بهدف تعزيز مستوى الذكاء الوجداني لديهم".

الكلماتُ المِفْتاحيّة: الذكاء الوجداني، مديرو المدارس، المعلمون، قصبة إربد، الأردن.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of public-school principals' practice of emotional intelligence in the Irbid township from the point of view of teachers. It consisted of three axes: "emotional management", "empathy", and "communication", and its validity and reliability were confirmed. The study sample consisted of (177) male and female teachers who were chosen randomly. The results of the study showed that the degree of public school principals' practice of emotional intelligence in Irbid city from the point of view of the study community was (average) in all domains, with an arithmetic mean of (2.75), and that the field of "management of emotions" was of a (moderate) degree, with an arithmetic average. (2.33), and that the "sympathy" domain had a (moderate) degree, with a mean of (2.85), and that the "communication" domain had a (moderate) degree, with a mean of (3.09). The researchers also recommended "giving the workers in the Ministry of Education great attention to the process of directing school principals to rehabilitation and training programs in order to enhance their level of emotional intelligence."

Keywords: Emotional Intelligence, School Principals, Teachers, Irbid, Jordan.

مقدمة:

تلعبُ المُؤسّسات التَّربوية دوراً فعّالاً في تنشئة الأجيال تنشئةً شموليةً مُتكاملةً؛ بحيث تجسّد هيكلاً تربوياً بعالم الأفراد، كما تُعمّق إحساس الفرد بالانتماء إلى مُجتمعه والتكيّف مع الواقع، وتُزوّدهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة لتعزيز المُمارسات الإيجابية، والخبرات التي تجعلهم مبدعين وقادرين على التكيُّف مع مستجدات الحياة، كما تُزوّد الفرد بالمعرفة؛ حيث يستدعي مواكبة التغيير السّريع، وحثّ روح النشاط الفكري من أجل تطوير الذات والمعرفة، ممّا قد يجعل من الفرد قائداً لذاته والآخرين؛ وبالتّالي سينعكس إيجاباً على المجتمع؛ كون أن القيادةَ مفهومٌ واسعٌ وذو طابع وتأثير قَويَّيْن في سلك العملية التعليمية.

ولتحقيق القيادة الإدارية المُلهِمة، والتي تعمل على التوجه نحو تصميم بيئة تنظيمية إبداعية تتضمنُ استخدامَ أساليب وطرقٍ مختلفة تستهدف تنمية قدرات الأفراد الإبداعية، وزرع عناصر الإبداع الإداري في المؤسسات، لا بدّ أن تسعى هذه القيادة إلى مواكبة التغيير لتستطيع الحفاظ على بقائها في ساحة المنافسة العالمية الشّرِسة (نصر، 2007).

ويرى الجعافرة (2013) أن هناك ندرةً في الدّراسات التي ربطت بين الإبداع الإداري مُمَثّلاً في توافر القدرات الإبداعية في الأفراد العاملين، وسيادة ثقافة تنظيمية إبداعية داخل المؤسسة؛ حيث يقوم مديرو المدارس في المؤسسات التربوية بدور يعتبر محوريًّا؛ وبالتالي تبرز أهمية العنصر البشري، وأهمية الإبداع في إدارة هذه المؤسسات لتحقيق التميز الإداري؛ حيث إن من أكثر المواضيع المتداولة في دراسات الإدارة وعلم النفس، موضوع القيادة الإدارية والإبداع الإداري، بينما من جانب آخر لم يتم التطرق إليها كثيراً في الدراسات العربية.

ويرى الخفاف (2014) أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية التي تعمل على إحداث التوازن بين الأفكار، والمشاعر المتناقضة للفرد؛ ممّا يساهم في حلّ المشكلات التي يواجهها الفرد؛ فالذكاء الوجداني بمثابة عامل نجاح يساعد الفرد على تعدّي وتحدّي العقبات التي قد تواجهه في جميع مجالات الحياة، كما يعدّ الذكاء الانفعالي شرطاً لتطوير القدرات العقلية المتنوعة؛ إذ نحتاج إلى التّعرف على انفعالاتنا، وإعطاء مشاعرنا وحاجاتنا الداخلية الوصف المناسب والتسمية الملائمة؛ ممّا يفيد في تحقيق أهدافنا الحياتية بما يتناسب مع حاجات ومشاعر الآخرين من حولنا.

والذكاء الوجداني عبارة عن قدرة الفرد على فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم بها، وتنظيمها من خلال فهم انفعالات الآخرين، والتعامل معها في المواقف الحياتية وَفق ذلك (يونس، 2017). والذكاء الوجداني بمثابة تجسير كل من الجانب العقلي للإنسان والجانب الانفعالي والوجداني، وهو جزءٌ لا يتجزّأ من الشخصية، ولكي يتمكن الفرد من النجاح يحتاج إلى فهم مشاعره وضبطها والاستفادة من ردود الفعل، والذي يتطلب توازناً بين المشاعر والأفكار؛ فالنجاح في الحياة لا يتطلب فقط مهارات معرفية عالية، بل قدرة عالية من الذكاء الوجداني حتى يكون قادراً على التعايش ضمن المجتمع (الخضر، 2020).

تظهر أهمية الذكاء الوجداني داخل البيئة في السيطرة على الانفعالات وضبطها؛ فوجود نسبة من الذكاء الوجداني يساعد على ضبط الذات والانفعالات بين الأفراد، وتلعب البيئة والعوامل الوراثية دوراً مهماً في تنمية الذكاء، وخاصةً الذكاء الوجداني، فما يميّز أيّ بيئة وجود علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع ممّا يتطلبُ قدرةً لفهم أفكار ومعتقدات الأفراد بداخلها، إضافةً لوجود حاجة لفهم الانفعالات سواءً أكانت إيجابية أو سلبية من أجل التعايش بنفس المجتمع (حسين وحسين، 2006).

الدِّراسات السّابقة:

فيما يلي استعراضٌ للدِّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدِّراسة؛ من حيث تركيزها على هدف الدِّراسة ومنهجيتها وأداتها، وتمّ تناولها حسب التَّسلسل الزَّمني من الأقدم إلى الأحدث.

في دراسة أجراها بظاظو (2010) هدفت إلى التَّعرف إلى أثر الذكاء العاطفي على أداء الموظفين العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. تكونت عينة الدراسة من (92) مديراً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي بمكوناته الثلاثة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر لعامل الجنس، والدرجة الوظيفية، وعدد

سنوات الخبرة على مستوى الذكاء العاطفي لدى المدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، ووجود أثر لعامل العمر فقط والذي يؤثر بشكلٍ مباشر على النضج الانفعالي.

وقام القحطاني (2013) بدراسة في السعودية هدفت إلى التّعرف إلى فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني على عينة من مديري المدارس، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والأداء الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (60) مديراً من مديري المدارس الثانوية، انقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة. كشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس. وتوصّلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

وأجرى الحراحشة (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن، وأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة على استجابات عينة الدراسة المكونة من (223) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. بيّنت النتائج أن درجة الذكاء الانفعالي كانت مرتفعةً لدى مديري المدارس، باستثناء مجال المعرفة الانفعالية؛ حيث جاء بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، لصالح الخدمة المتوسطة. في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيّر النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي.

قام كلٌّ من أبو الخير وأبو شعيرة (2018) بدراسة هدفت إلى التّعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين، وعلاقته بتحسين مستوى أدائهم من وجهة نظر المشرفين بمدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين الذين يعملون في المدارس الأساسية بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث. توصّلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غرب غزة التعليمية كان متوسّطاً من وجهة نظر المشرفين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء العاطفي وتحسين مستوى الأداء لديهم.

وأجرى ذياب (2021) دراسة هدفت إلى التّعرف إلى الكفاءة الفكرية لدى مديري المدارس الابتدائية في الشمال داخل الخط الأخضر، وعلاقتها بالذكاء الوجداني من وجهة نظر المعلمين، وتقديم مقترحات لتطوير مستوى الكفاءة الفكرية والذكاء الوجداني لديهم. استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج النوعي. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية في الشمال داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (14216) معلماً ومعلمةً في المدارس الابتدائية في الشمال داخل الخط الأخضر. كما تكوّنت عينة الدراسة من (460) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الوجداني كان متوسطاً لدى مديري المدارس الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الابتدائية تُعزى لمتغيّر المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد التعاطف، والتواصل، لصالح البكالوريوس في إدارة المشاعر، وتنظيم الانفعالات، والذكاء الوجداني. وقد أظهرت نتائج المقابلات العديد من المقترحات، كان من أبرزها دورات استكمال لكل من المديرين والمعلمين تختص وتركز على التنوير الفكري والمعرفي بعدة مواضيع تربوية، بغرض ترميم ورفع مستوى الثقافة التنظيمية في البيئة المدرسية.

وتباينت الدِّراسات السّابقة من حيث أهدافها والمتغيّرات التي تناولتها، وتميّزت هذه الدِّراسة عن غيرها من الدِّراسات السابقة بأنها الدِّراسة الأولى – في حدود علم الباحثين– التي تناولت درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى تميزها، عن غيرها من الدِّراسات السابقة، في مجالات أداة الدِّراسة وعينتها؛ ومن هنا يُمكن القول إنّ هناك حاجةً مُلحةً لإجراء هذه الدِّراسة، وقد تمّت الإفادة من الدِّراسات السابقة في إثراء الأدب النَّظري، وتطوير أداة الدِّراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة، ومناقشة النَّتائج ومقارنتها.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

نظراً للأدوار التي يؤديها مدير المدرسة في النظام التعليمي؛ كونه حلقة الوصل بين جميع عناصر العملية التعليمية من المعلمين والمناهج والطلبة، فقد تطلب من مديري المدارس تنظيم الأمور، والتخطيط، وحلّ المشكلات بممارسة الإبداع الإداري لأداء أدوارهم بكل كفاءة وفعالية.

يُنظر لمدير المدرسة كقائدٍ تربويّ له مهامّ حيوية بالغة الأهمية؛ فهو يؤثر على النمط القيادي الذي يتّبعه في جودة العملية التعليمية؛ حيث يتوقف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، ورسالتها على الأسلوب، والطريقة، والاستراتيجيات التي يتّبعها مدير المدرسة، وعلى نمط القيادة الذي يمارسه، وقدرته على توظيف إمكاناته للعمل البنّاء لتحسين ظروف العمل؛ حيث يجب أن يكون مؤثّراً في نشاط الجماعة مع بناء علاقات إنسانية إيجابية مع العاملين (الجمعي، 2014).

وتظهر أهمية الذكاء الوجداني داخل البيئة في السيطرة على الانفعالات وضبطها؛ فوجود نسبة من الذكاء الوجداني يساعد على ضبط الذات، والانفعالات بين الأفراد، وتلعب البيئة والعوامل الوراثية دوراً مهماً في تنمية الذكاء، وخاصةً الذكاء الوجداني، فما يميّز أيّ بيئة وجود علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع ممّا يتطلب قدرةً لفهم أفكار، ومعتقدات الأفراد بداخلها، إضافةً لوجود حاجة لفهم الانفعالات سواءً أكانت إيجابية أو سلبية من أجل التعايش بنفس المجتمع (حسين وحسين، 2006).

ومن خلال واقع عمل الباحثين في مجال التدريس، ومعايشتهم للواقع، وتواصلهم المباشر مع المعلمين والمعلمات، فقد لاحظوا وجود كثير من التذمر والشكوى وعدم الرضا لديهم عن بعض مديري المدارس؛ لعدم ممارستهم لأسلوب الإبداع الإداري، ما زالوا متقوقعين بتفكيرهم، واتباعهم طرق التفكير التقليدية، مما يحدّ من تفكيرهم وقدرتهم على الإبداع، وتصوّر الأمور بطريقة خارجة عن المألوف، مما يصعب عمل العملية التربوية، وكل من يعمل بها من دافعيتهم ورغبتهم نحو العمل نتيجةً لعدم تقديرهم ومراعاة ظروفهم الشخصية والمهنية. وأكدت كل من دراسة ذياب (2021)، ودراسة أبو الخير وأبو شعيرة (2018) على أهمية ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدِّراسة في محاولة معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، وذلك بالإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لاختلاف مُتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى هذه الدِّراسة إلى التَّعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدِّراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي).

أهمية الدِّراسة:

نظراً لأهمّية ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني لتنشيط العَمليّة التَّعليميّة وتطويرها، تأتي أهمّية الدِّراسة الحاليَّة من الأهمّية النَّظريّة والأهمّية العمليَّة لها على النَّحو الآتي:

-**الأهمّية النَّظريّة:** تتمثل في قلّة الدراسات الأردنية ومُجتمع دراسة جديد، إذ لم تجرِ -على حدّ علم الباحثين- أيّ دراسة من هذا النّوع في قصبة إربد تتناول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني، كما يُمكن أن تبرز أهمية هذه الدِّراسة باستهدافها المحور الأساسي في المنظومة التَّعليمية، وهي من المؤسسات التَّربوية التي تقع على عاتقها مسؤولية اتخاذ الكثير من القرارات.

-**الأهمّيـة العَمليّـة:** يُمكن لنتائج هذه الدِّراسة أنْ تُفيد مديري المدارس من خلال تعرّفها على طرق، وأساليب تنمية، وضبط مشاعرهم، وانفعالاتهم، وعدم بلورة فكر ذاتي لردود أفعالهم، والكيفية التي يجب أن يتعاملوا بها معها؛ وذلك من خلال توظيف النَّتائج والتَّوصيات، والاقتراحات التي توصَّلت إليها هذه الدِّراسة في أهمية درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الذكاء الوجداني، والتنبيه لجوانب القصور في الأداء والعمل على سدّ هذه الفجوات، ويُؤمل أيضاً أن تُفيد المسئولين في وزارة التَّربية والتَّعليم على العمل لوضع التَّعديلات والقرارات المناسبة في بيئة تنظيمية مناسبة تشجّع، وتسهّل على مديري المدارس ممارسة الذكاء الوجداني في بيئة تربوية.

التَّعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تضمّنت الدِّراسة بعض المصطلحات التي يمكن تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً كما يأتي:

الذكاء الوجداني: "الوعي الذاتي، والثقة بالنفس، والقدرة على التحكم بالذات، والالتزام، والتعامل بنزاهة، وقدرة الشخص على التواصل مع الآخرين، والتأثير فيهم، وهو عبارة عن القدرة العقلية والتفكير الصحيح نحو مشاعر الآخرين والكيفية التي يمكن التعامل معها" (Kalpana, 2013)، **ويعرف إجرائياً** بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وَفقاً للمواقف التي يمرّ بها الفرد في حياته.

مُدير المدرسة: "القائد التربوي والإداري للمدرسة، وهو الذي يؤدي دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية، وإنجاحها، ودعم التغيير الإيجابي، والمسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية" (العجمي، 2010، 9)، **ويُعرّف الباحثون مدير المدرسة إجرائيًا بأنَّـه:** مُدير أو مُديرة في المدارس الحكومية في قصبة إربد ومُكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتَّعليم في إدارة المدرسة.

ويعرّف الباحثون درجة المُمارسة إجرائيًا بأنها: الدّرجة التي يسجّلها المستجيبون على أداة الدِّراسة التي أعدّها الباحثون لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني من وجهة نظر معلمي قصبة إربد أثناء قيامهم بالعمل.

حدود الدِّراسة ومُحدّداتها:

اقتصرت هذه الدِّراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في قصبة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، للعام 2022/2023، أما مُحدّداتها فإنها تتحدّد بمستوى صدق وثبات الأداة وموضوعية استجابة أفراد العينة لفقرات الأداة.

الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدِّراسة، ومجتمع الدِّراسة وعينتها وأداة الدِّراسة والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة، والإجراءات والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المَسْحي للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من (4818) من المعلمين والمعلمات حيث إن عدد المعلمين (1944)، وعدد المعلمات (2874)، تكونت عينة الدراسة من (177)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويوضح الجدول (1) ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	77	43.5
	أنثى	100	56.5
	المجموع	177	%100

يظهر الجدول (1) أن الأعلى بنسبة مئوية بينما الذكور فقد بلغت نسبة الإناث هي بلغت (56.5%)، نسبتهم (43.5%).

أداة الدراسة:

لغايات تطوير أداة الدراسة تمّ الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الوجداني.

أ. **صدق المحتوى:**

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (4) من الهيئة التدريسية من مجتمع الدراسة، وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة؛ حيث تبين أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة، تراوحت ما بين (0.88–0.92)، كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.69–0.84). كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة، كانت مناسبة، حيث تراوحت الارتباطات بين فقرات الأداة ومجالات الدراسة ما بين (0.44–0.96)، وبين فقرات المجالات والأداة ما بين (0.47–0.88)، وهي ملائمة لأغراض لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ب. **ثبات أداة الدراسة:** " درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين": تمّ استخدام طريقتين للتحقق من ثبات أداة الدراسة، الطريقة الأولى هي الاختبار وإعادة الاختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ لفقرات الاستبانة. والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل ومجالاتها

المقياس ومحاورها	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
المحور الاول: إدارة المشاعر	0.91	0.94
المحور الثاني: التعاطف	0.87	0.86
المحور الثالث: التواصل	0.92	0.91
	0.94	0.93

أظهرت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرّتَيْ التطبيق بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.93). أما معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة بلغ (0.94). ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع.

تصحيح أداة الدراسة

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات؛ إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل مرتفع جداً، والدرجة (4) للبديل مرتفع، وأعطيت الدرجة (3) على البديل متوسط، وأعطيت الدرجة (2) على البديل قليلة، وأعطيت الدرجة (1) على البديل قليلة جداً، كما تم اعتماد التدرج الثلاثي لأغراض تفسير النتائج وهو (بدرجة كبيرة، متوسطة، منخفضة)، وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات.

طول الفئة = 5−1=4 ÷3=1.33

وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

الجدول (3)

المعيار الإحصائي للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 – 2.33	منخفض
من 2.34 – 3.67	متوسطة
من 3.68– 5.00	كبيرة

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثون المعالجات الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وفقا لمتغيرات الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية، وتمّ عرضها وَفقاً لأسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على محاور؛ للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول(4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين

الترتيب	رقم	المجال	المتوسط	الانحراف	الدرجة

	المجال		الحسابي*	المعياري	
1	3	التواصل	3.09	0.89	متوسطة
2	2	التعاطف	2.85	0.89	متوسطة
3	1	إدارة المشاعر	2.33	0.87	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.75	0.88	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)**

يبيّن الجدول (4) أن "التواصل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة (متوسطة)، ومجال "التعاطف" قد جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة (متوسطة)، وجاء "إدارة المشاعر" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة (متوسطة)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين ككل (2.75) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة (متوسطة). وقد تُعزى هذه النتيجة لتكريس جهود المديرين إلى الأمور التعليمية والمعرفية أكثر من تكريس وقتهم إلى اتّباع أساليب، ومهارات تساعدهم على التواصل بطرق ذكية وإبداعية. كما يمكن عَزْو هذه النتيجة إلى النّمط الذي يتبعه المدير أثناء دوامه المدرسي؛ ممّا يحتّم عليه وضع حواجز رسمية بينه، وبين مَن يعمل معهم؛ فينعكس ذلك على عدم القدرة على التواصل بشكل كافٍ مع مَنْ حوله من طاقم المدرسة، بما فيهم المعلمين.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الأول: إدارة المشاعر

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات هذا المحور؛ حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول (إدارة المشاعر)، مرتبة تنازلياً وَفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يحافظ مديري على هدوئه أثناء حل الخلافات مع الآخرين	2.87	1.21	متوسطة
2	يستطيع مديري التحكم في مشاعره وتصرفاته	1.95	1.06	منخفض
1	يستطيع تجاهل مشاعره السلبية بسهولة	2.00	1.03	منخفض
4	يستطيع التوقف عن التفكير في مواقف مؤلمة يتعرض لها	2.36	1.18	متوسطة
5	يستطيع تحويل مشاعره السلبية إلى إيجابية بسهولة	2.48	1.20	متوسطة
	إدارة المشاعر	2.33	0.87	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)**

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول تراوحت بين (1.95) و(2.87)، بدرجة (متوسطة إلى منخفض). حيث جاءت الفقرة (3) التي نصّت على " يحافظ مديري على هدوئه أثناء حل الخلافات مع الآخرين." في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (2.87) وبانحراف معياري (1.21) وبدرجة (متوسطة)، في حين جاءت الفقرة (2) التي نصّت على "يستطيع مديري التحكم في مشاعره وتصرفاته." في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (1.95)، وبانحراف معياري (1.06)، وبدرجة (منخفضة)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال إدارة المشاعر (2.33) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة (متوسطة). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون أن المدير هو على رأس الهرم فيتطلب منه أن يكون ذلك الشخص القادر على ضبط الذات، والتعامل مع الموقف بحكمة؛ وبالتالي قد يضع ذلك بعض المديرين ببلبلة معينة نتيجة للتوفيق بين الموقف وردة فعله.

المجال الثاني: التعاطف

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات التعاطف. وكانت النتائج كما في الجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال) التعاطف)، مُرَتّبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
6	يثني المدير على المرؤوسين عندما يقومون بعمل جيد	3.33	1.13	متوسطة
9	يبث روح التعاون الجماعي بين العاملين	2.93	1.10	متوسطة
8	يُحسن مديري الإصغاء للمعلمين عند حدوث مشكلة	2.86	1.07	متوسطة
10	يفهم العاملين معه من خلال ملاحظة تصرفاتهم وسلوكهم	2.52	1.09	متوسطة
7	يتلمس مشاعر المعلمين من خلال تعابير ملامح وجوههم	2.62	1.14	متوسطة
	التعاطف	2.85	0.89	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)**

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني تراوحت بين (3.33) و(2.52) بدرجة (متوسطة). حيث جاءت الفقرة (6) التي نصّت على "يثني المدير على المرؤوسين عندما يقومون بعمل جيد." في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.33)، وبانحراف معياري (1.13)، وبدرجة (متوسطة)، في حين جاءت الفقرة (10) التي نصّت على "يفهم العاملين معه من خلال ملاحظة تصرفاتهم وسلوكهم." في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.52)، وبانحراف معياري (1.09)، وبدرجة (متوسطة)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التعاطف (2.85)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة (متوسطة). وقد تُعزى هذه النتيجة لنوعية الطاقم الذي يتعامل معه بعض المديرين، وإلى قدرتهم على التعامل مع المواقف التي يجب أن يتعاطف معها، فقد يشكل ذلك عبئاً على بعض المديرين؛ ممّا يصعب عليهم الإمكانيات في التعامل مع الموقف ذاته، وقد يُعزى ذلك لافتقار فئة من المديرين لآليات وأساليب التحكّم بمشاعره، وقد يكون له انعكاسات سلبية على الموقف.

المجال الثالث: التواصل

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التواصل. وكانت النتائج كما في الجدول (7):

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (التواصل)، مُرَتّبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
13	يمتلك الكفاية في إدارة العلاقات بين الأفراد	2.51	1.15	متوسطة
12	لدى مديري القدرة على التأثير في الآخرين	2.61	1.13	متوسطة
11	أسلوب حديثه مع الناس يشكل مصدر دافعية لديهم	3.41	1.21	متوسطة
15	يقابل الناس باحترام	3.48	1.19	متوسطة
14	يساعد المرؤوسين ليشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه	3.47	1.14	متوسطة
	التواصل	3.09	0.89	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)**

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني تراوحت بين (3.48) و(2.51) بدرجة (متوسطة). حيث جاءت الفقرة (15) التي نصّت على "يقابل الناس باحترام." في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.48)، وبانحراف معياري (1.19)، وبدرجة (متوسطة)، في حين جاءت الفقرة (13)، التي نصّت على "يمتلك الكفاية في إدارة العلاقات بين الأفراد" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.51)، وبانحراف معياري (1.15)، وبدرجة (متوسطة). وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التواصل (3.09)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك لانهماك بعض المديرين بالأمور الإدارية، وقد يعزى ذلك لعدم وجود سياسة وثقافة أهمية وجود علاقات وطيدة بين الطاقم من قبل بعض المديرين، كما يمكن عزو النتيجة لعدم توجه فئة من المديرين إلى دورات إرشادية، ومواكبة التغييرات، والتي قد يكون لها أثر إيجابي في اكتسابهم آليات وكفايات إدارة العلاقات بين الأفراد بالشكل الكافي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات في تقدير درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على محاور درجة تقدير درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) للدلالة للفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير	أنثى	3.11	0.68	1.36	0.93
	ذكر	2.36	0.47		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة a=0.05

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، ودرجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس؛ فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.93) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتؤكد هذه النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، ويعزى ذلك إلى تشابه ظروف المعلمين والمعلمات داخل المدرسة، وخارجها من حيث طول اليوم الدراسي والأعمال الروتينية المطلوبة.

جدول (9)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.84	.61	0.79	0.48
	ماجستير	4.25	.24		
	دكتوراة	3.78	.56		

يلاحظ من جدول (10) أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (F) تساوي (0.48)، وهي أعلى من مستوى الدلالة (0.05)؛ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الذكاء الوجداني في المدارس الحكومية في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة). وهذه

النتيجة تنسجم مع واقع الحال في المدارس؛ حيث يعامل جميع المعلمين والمعلمات بنفس المعايير، ويطبق على الجميع نفس القوانين والأنظمة، ولا تمييز بين حملة المؤهلات داخل المدرسة، فهم جميعاً يلقون نفس المعاملة من قبل المدير.

التَّوصيات:

في ضوء النَّتائج التي توصّلت إليها الدِّراسة، يُوصي الباحثون بما يلي:

1- إيلاء العاملين في وزارة التربية والتعليم الاهتمام الكبير بعملية توجيه مديري المدارس إلى برامج تأهيل وتدريب، بهدف تعزيز مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

2- إعداد الندوات وورشات العمل بين المعلمين ومديري المدارس بشكلٍ متواصل من أجل الاستماع إليهم؛ بهدف تحسين مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

3- التقويم الدائم والمستمر داخل البيئة الداخلية للمؤسسة التربوية؛ وذلك من أجل رفع، وزيادة، وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى مديرين المدارس.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الخير (أحمد) وأبو شعيرة (عادل)، "مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية"، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(2)، 198–214، (2018).

بظاظو (عزمي)، أثر الذكاء العاطفي على أداء الموظفين العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين، (2010).

الجعافرة (صفاء جميل)، "أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم"، دراسات العلوم التربوية، 40(2)، 225–236، (2013).

الجمعي (هيا الحميدي)، أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والمتساهلة لدى مديرات المدارس الابتدائية في دوله الكويت وعلاقتهما برضا المعلمات عن عملهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه الشرق الأوسط، كليه التربية، الأردن، (2014).

الحراحشة (عبود)، درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن. المنارة للبحوث والدراسات، 19(3)، 353–382، (2013).

حسين (سلامة) وحسين (طه)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الاسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع، (2006).

الخضر (عثمان)، الذكاء الوجداني: إعادة صياغة مفهوم الذكاء. الكويت: الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، (2020).

الخفاف (إيمان)، الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، (2014).

ذياب (رهام سمير)، الكفاءة الفكرية لدى مديري المدارس الابتدائية في الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالذكاء الوجداني من وجهة نظر المعلمين: مقترحات للتطوير. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن، (2021).

العجمي (ناصر)، درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، (2010).

القحطاني (محمد)، فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في ضوء نظرية بار أون. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (2013).

نصر (عزت جلال)، الإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي، (2007).

يونس (إبراهيم) قوة علم النفس الإيجابي. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، (2017).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Kalpana, A. (2013). Emotional intelligence and organizational politics-an overview. *International Journal of Business, Management and Research*, 3(3), 101-110.

دور الحدود الإسلامية في تحقيق الضبط الإجتماعي

يوسف بن مريزيق بن حمدان المحمادي

باحث ماجستير في أصول التربية الإسلامية

كلية التربية – جامعة أم القرى

مستخلص البحث

هدف البحث: بيان علاقة الحدود الإسلامية بتحقيق الضبط الاجتماعي.

منهج البحث: المنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي.

مباحث الدراسة:

المبحث الأول: الحدود في الإسلام: مفهومها – أنواعها – أهميتها التربوية

المبحث الثاني: الضبط الاجتماعي

المبحث الثالث: أثر تطبيق الحدود في الإسلام على تحقيق الضبط الاجتماعي في صدر الإسلام

المبحث الرابع: أثر تطبيق الحدود في المملكة العربية السعودية على تحقيق الضبط الاجتماعي

Abstract

Researcher's name: Yousif Muraizeeq Hamdan Almehmadi.

Thesis title: Hudud (sanctions or crime punishments) in Islam and their role in achieving social control.

Research objective: Clarifying the relationship between Hudud in Islam and achieving social control.

Research method: The deductive and descriptive methods.

Study topics:

The first topic: Borders in Islam: their concept – types – their educational importance

The second topic: the impact of the application of hudud in Islam on achieving social control in the early days of Islam

The third topic: the impact of the application of hudud in the Kingdom of Saudi Arabia on achieving social control

مقدمة الدراسة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فلا شك أن الإسلام جاء لتحقيق مصالح الناس في العاجل والآجل، فكان من مقاصده أن يحفظ على الخلق: دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ومالهم، وعرضهم.

وقد حافظ الإسلام على هذه المقاصد أو الضرورات الخمسة في تحقيق كل ما يحفظ هذه المقاصد من واجبات وتشريعات، تتمثل في تشريع حدود وعقوبات، من شأن تطبيقها أن يعيش الناس مسلمهم وكافرهم في أمن واستقرار، وهو ما يعرف بتحقيق الضبط الاجتماعي.

وقد عبر الحامد ونايف عن ذلك بأن سياسة الضبط الاجتماعي في الإسلام تتمثل في أمرين، الأول: السياسة الوقائية المتمثلة في إثارة كوامن الإيمان في القلوب، وغرس الوازع الديني في النفوس، وذلك بالتربية الأخلاقية، أما الثاني: فهو السياسة العلاجية والتي تتمثل في الردع والزجر الشديد بتشريع الحدود والقصاص والتعزير (1).

وقد شرع الله تعالى لذلك جملة من الحدود هي على النحو التالي: حد الزنا، والقذف، وشرب الخمر، والسرقة، والحرابة، والبغي، والردة، ورتب عليها عقوبات من شأن تنفيذها استقرار المجتمعات، وضبط أمنها.

(1) الحامد، محمد معجب، ونايف، هشال(2001).الأسرة والضبط الاجتماعي. الرياض: (د.ن)، ص.92

إنّ الإسلام قبل إقامة الحدود، ربى النفس والقلب على الخوف من لله ، وهذا الخوف يمنع الفرد من ارتكاب المعاصي والمخالفات، فإحساس الفرد بمراقبة الله له في السر والعلن يحقق الأمن والاستقرار في المجتمعات.

هذا المنهج التربوي وصل بمنع المجتمعات من الوقوع في أي محظور، بتأثير قوي –وهو الخوف من الله– تعجز كل القوانين الوضعية عن مثله.

وبعد أن يسلك الإسلام طريق التربية الإسلامية الصحيحة وتوجيه الأفراد إلى الطريق السليم، يقوم بتشريع عقوبات من شأنها أن يعيش الناس في أمن واستقرار تحقيقاً للضبط الاجتماعي.

ولقد نجم عن تشريع الحدود في الإسلام – كإحدى أساليب الضبط الاجتماعي – أن جعلت الضبط الاجتماعي الذي يقره الدين الإسلامي يتميز بخصائص فريدة عن تلك الضوابط التي توجد في بعض الشرائع أو القوانين الوضعية، فالتشريع الإسلامي يستمد سلطته من الله ويعتمد في سلطته وضوابطه على وازع الضمير في النفس الإنسانية، ويعمل كموجه للإنسان في تصرفاته، فيكون الضمير على يقظة في جميع الأوقات بأنه مراقب إلهياً في السر والعلن ,ومن ثم يسيطر الفرد على أهوائه وغرائزه، وبذلك يتحقق الضبط الذاتي للفرد، مع الإيمان بوجود الرقيب الإلهي الذي لا يغفل ولا ينام

يتضح مما سبق، أن الإسلام قرر ثلاثة ضوابط اجتماعية، يشكل مجموعها منهجا متكاملا لاستقرار المجتمع أولها: الضابط الذاتي في داخل النفس الإنسانية، يتحقق إذا تمكنت تعاليم الشريعة من نفس الفرد بحيث تشكل ضابطا خلقيا يحاكم الإنسان نفسه بنفسه، والضابط الثاني: هو ضابط اجتماعي مصدره المجتمع، يتكون من خلال إشاعة المعروف والأمر به ومحاربة المنكر والنهي عنه (2)،أما الضابط الثالث فهو ضابط السلطة حيث تتولى تطبيق العقوبات الشرعية المقررة لأنواع المخالفات(3)، وهذه الضوابط تتكامل لتحقيق المعاني الإسلامية، لتصبح الحياة بها أقرب إلى الكمال، والسعادة، والحضارة، والرخاء، والطمأنينة.

مشكلة الدراسة:

حرصاً على حفظ كيان المجتمعات واستقرارها، وتحقيقاً للأمن والطمأنينة لأفرادها، جاء الإسلام– بكل ما يحويه من أمور شرعية وتشريعية– كضابط أمن ودين هَدْيٍ صالح للتطبيق في كل زمان ومكان.

فالإسلام – بعباداته ومعاملاته وحدوده – يتوافق تماماً مع طبيعة الإنسان التي يعلمها اللطيف الخبير، ولكن ثمة مغرضين من أعداء الإسلام، سواء في الداخل أم الخارج، يحاولون التشكيك فيه، والتقليل من شأنه، ولبسه بالباطل، وافتراء الادعاءات أو الشبهات عليه، ففريق من هؤلاء يزعم أن قطع يد السارق أو جلد شارب الخمر أو رجم الزاني المحصن وغيرها من الشبهات التي تثار حول الحدود، تتنافى مع حقوق الإنسان وكرامته، فلم تعد تطبيق الحدود الشرعية في الإسلام تتناسب مع العصر الحديث، ومن ثم فالسجن لبضعة أشهر يحقق مردوداً إيجابياً أفضل من تطبيق الحدود، ويزعم فريق آخر أن في تطبيق الحدود دليلاً قاطعاً على أن الإسلام هو دين الإرهاب والتفزيع والتخويف وأنه انتشر بهذه الطريقة، كما ترتفع أصوات بعض المغرضين بالاعتراض والاحتجاج على تطبيق أحكام الحدود، ويدفعون بحجج واهية، ويدعون أنها لو

(2) السالم، خالد عبد الرحمن(2000م).مرجع سابق، ص37.

(3) المرجع السابق، ص37.

طبقت لقطعت معظم الأيدي، وجلد أكثر الناس، فضلاً عن جلد الزاني المحصن وقتل وصلب قطاع الطريق، ثم يصرخون تارة.. ويتباكون تارة أخرى خوفاً من تنفيذها، وكل قصدهم هو التأثير في عقول من هم على شاكلتهم وثقافتهم ليجمعوا معهم جبهات تعارض حكم الله دون فهم لما أراده الله بهذه الحدود من رعاية لمصالح الفرد والجماعة واستقرار وطمأنينة على النفس والمال وقضاء على الفاحشة.(4)

ويرى فريق آخر من دعاة التغريب ضرورة تطبيق القوانين الغربية الوضعية على من يقع في مثل هذه الحدود بدلاً من تطبيق شرع الله وقد جهل هؤلاء ما وضعته الشريعة الغراء من قواعد لإثبات هذه الحدود تكفلت بالرعاية والصيانة، وعجزت عن تحقيقها القوانين الوضعية في نظرتها الفردية الشخصية التي راعت فيها الجاني ولم تنظر إلى المجني عليه وما أصابه، كما لم تنظر إلى المجتمع العام وما انتابه من ترويع أو إشاعة للفاحشة.(5)

ثم إن عدم الردع في العقوبات الوضعية الحاضرة في بعض المجتمعات دليل على الحاجة إلى العقوبات السماوية، وإذا كان السجن هو الحل لهذه العقوبات، أو هو العقوبة الأساسية التي يعاقب بها في كل الجرائم صغيرها وكبيرها فماذا نلاحظ! إن الجرائم لم تقلّ، بل هي في ازدياد مستمر.

لقد استشرت الجريمة بالمجتمع، وعجزت القوانين الوضعية عن صد تيار الإجرام نوازع الشر، وأصبح علماء القانون يبحثون عن عقوبات تقضي على هذا الشر، وتراهم يعقدون المؤتمرات المتعددة، ويدرسون أسباب الجريمة ودوافعها، ليحصلوا من دراساتهم على ما يفيد في مكافحتها، كما وضعوا من أجل ذلك علوما وبحوثاً كعلم الاجتماع الجنائي لبحث البيئة التي يعيش فيها المجرم.. وهذه الأبحاث كلها تسعى لإقرار الفضيلة.(6)

لقد أجهدوا أنفسهم في وضع التشريعات والتعديلات للقوانين الوضعية الخاصة بالجريمة والعقاب، وفاتهم أن العلاج الوحيد الذي يقضي على نوازع الشر، ويحقق السعادة هو ما قرره الله جل شأنه لعباده وما ارتضاه لهم من أحكام وما حدد من عقوبات، فالدواء بين أيديهم لكنهم جهلوه أو تجاهلوه. (7)

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد يظن البعض أنه لا توجد علاقة بين تطبيق الحدود الشرعية في الإسلام وبين تحقيق الضبط الاجتماعي، لذا، حاول الباحث التعرف على دور تطبيق الحدود كأحد الأساليب العلاجية التي شرعها الإسلام في تحقيق الضبط الاجتماعي.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما دور الحدود الإسلامية في تحقيق الضبط الاجتماعي؟

---

(4) الشاذلي، حسن علي (1401هـ).أثر تطبيق الحدود في المجتمع. مؤتمر الفقه الإسلامي،الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ص246.

(5) المرجع السابق، ص246.

(6) خاطر، محمد (1401هـ).أثر تطبيق الحدود في المجتمع. مؤتمر الفقه الإسلامي،الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ص249.

(7) المرجع السابق، ص250.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

-توضيح دور الحدود الإسلامية في تحقيق الضبط الاجتماعي

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة:

المنهج الاستنباطي:

استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي والذي يعرف بأنه: المنهج الذي يقوم الباحث من خلاله ببذل أقصى جهد عقلي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة[8].

وقد استخدمه الباحث في استنباط العلاقة بين تطبيق الحدود وتحقيق الضبط الاجتماعي في ضوء الكتاب والسنة. فبعد استقراء النصوص الشرعية والممارسات المرتبطة بالحدود وأنواعها، يعرض الباحث للأهداف والأهمية أو المردود التربوي لتطبيق هذه الحدود في ضبط الفرد والمجتمع.

المنهج الوصفي:

كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يُعرف بأنه: "وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات، وتهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث في ضوء قيم أو معايير، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء هذه المعايير أو القيم "[9].

وقد استخدم الأسلوب المسحي لهذا المنهج وذلك من خلال الخطوات التالية:

– تتبع المؤشرات الإحصائية المرتبطة بأنواع الجرائم أو الحدود – قيد الدراسة– ببعض الدول التي تطبقها وتلك التي لا تطبقها، بهدف المقارنة من ناحية، ومن ثم استنباط دور تطبيق الحدود في تحقيق الضبط الاجتماعي.

– مسح بعض الإحصاءات المتعلقة بتطبيق الحدود لمعرفة ما إذا كان لتطبيق الحد دور في ردع مرتكبيه ومن ثم تحقيق الأمن والاستقرار أم لا.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على دليل الرسائل العلمية في الجامعات لم يجد الباحث دراسة جمعت العلاقة بين الحدود الإسلامية والضبط الاجتماعي، ولكن وجدت دراسات قديمة وحديثة في موضوع الحدود، كما في كتب الفقه التراثية.

---

(8) فودة، حلمي محمد (1395هـ).المرشد في كتابة الأبحاث. جدة: دار الشروق، ص42.

(9) جابر، عبالحميدجابر، وكاظم، أحمد خيري(1409هـ). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية، ص40.

وفيما يلي عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع وهي:

1. دراسة حسن الشاذلي وآخرون (1396هـ)، وعنوانها: " أثر تطبيق الحدود في المجتمع": (10)

وهذه الدراسة عدد من البحوث الصغيرة، المقدمة لمؤتمر الفقه الإسلامي الذي عقدته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض سنة 1396هـ، وقد ضم هذا المؤتمر مجموعة من الفصول تناولت الحدود، والتعزيرات في الشريعة الإسلامية، وأكدت النتائج أن هناك عواقب وخيمة يؤدي إليها إهمال الحدود، كما أن إقامة الحدود الشرعية يؤدي إلى الأمن والاستقرار.

وباستعراض هذه الفصول، يتبين أن الدراسة الحالية تتفق مع هذه البحوث في تناول الحدود الشرعية إلا أنها تختلف عنها في عدة نقاط، أهمها:

- توضيح دور الحدود في تحقيق الضبط الاجتماعي.
- أن الدراسة الحالية تختلف عن هذه البحوث بالعمق والتأصيل والتحرير والبسط بخلاف بحوث المؤتمرات والندوات التي يغلب عليها الاختصار.

2. دراسة علي آل علوي(1428هـ), وعنوانها: "الآثار التربوية لإقامة الحدود الشرعية": (11)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار التربوية لإقامة الحدود الشرعية، وإيضاحها، وبيانها، واقتصر في دراسته على حد الزنا وحد القذف وحد السرقة واستخدم في دراسته المنهج الاستنباطي، والمنهج الوصفي، والمنهج التاريخي.

وأوضحت نتائج الدراسة أن الحدود تؤدب الجناة، وتصلحهم، وتربي المسلم على التحري، والدقة في نقل المعلومات وأنها تطهر الجاني وتزكيه من درن الجريمة.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تناول الحدود الشرعية، إلا أنها تختلف عنها في عدة نقاط، أهمها:

- بيان دور الحدود الشرعية في تحقيق الضبط الاجتماعي، وأهدافه.
- الدراسة الحالية تركز على العلاقة بين تطبيق الحدود وتحقيق الضبط الاجتماعي، بعكس الدراسة السابقة التي تتحدث عن الآثار التربوية لإقامة الحدود الشرعية.
- الدراسة الحالية سوف تشمل جميع الحدود الشرعية بخلاف الدراسة السابقة حيث أنها اقتصرت على ثلاثة حدود هي: حد الزنا، وحد القذف، وحد السرقة.
- تستخدم الدراسة الحالية من خلال المنهج الوصفي مسح بعض الإحصاءات المتعلقة بتطبيق الحدود لمعرفة ما إذا كان لتطبيق الحد دور في ردع مرتكبيه ومن ثم تحقيق الأمن والاستقرار أم لا.

---

(10) الشاذلي، حسن علي (1401هـ). أثر تطبيق الحدود في المجتمع. مؤتمر الفقه الإسلامي،الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(11) آل علوي، علي عبدالرحمن(1408هـ)، الآثار التربوية لإقامة الحدود الشرعية. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

3. دراسة صالح ذعار العتيبي (1421هـ)، وعنوانها: " الإعلان عن الحدود الشرعية وأثره في الردع العام": [12]

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير إعلان تنفيذ العقوبات الحدية في تحقيق الردع العام، واستخدمت الدراسة عينة من سكان مدينة الرياض بتوزيع (1200) استمارة استبيان، على خمسة مناطق في الرياض هي منطقة الشرق، ومنطقة الغرب، ومنطقة الشمال، ومنطقة الجنوب، ومنطقة الوسط، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن غالبية من شهدوا تنفيذ العقوبات الحدية كان حضورهم لمشاهدة التنفيذ بمحض الصدفة، دون علم مسبق بتنفيذ تلك العقوبة، وأن الأثر الناتج عن مشاهدة التنفيذ أبلغ في تحقيق الردع العام، والطمأنينة العامة، وأن الأثر الذي يحدث للمشاهدين جراء مشهد التنفيذ لا يستمر لفترة طويلة، وإنما تبقى الصورة في ذهن المشاهد يستعيدها عندما يحدث ما يذكره بذلك المشهد، وتبين أن غالبية أفراد العينة يتلقون أخبار التنفيذ عن طريق التلفاز، وتبين أيضاً من خلال استعراض إجابات المبحوثين في الاستمارات المستبعدة، أن عدداً كبيراً من الأفراد لا يفرقون بين العقوبات الحدية والعقوبات الأخرى، والبعض لا يعرفون العقوبات المترتبة على بعض الجرائم.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تناول الحدود إلا أنها تختلف عنها في أن الدراسة السابقة ميدانية على سكان منطقة الرياض، وتتحدث عن إعلان الحدود عن طريق وسائل الإعلام في تحقيق الردع العام، والدراسة الحالية تتحدث عن دور الحدود الإسلامية في تحقيق الضبط الاجتماعي.

مباحث الدراسة :

المبحث الأول:

الحدود في الإسلام: مفهومها – أنواعها – أهميتها التربوية

❖ أولاً: مفهوم الحدود:

الحد لغة: المنع، ومنه سمي البواب حداداً، وسميت عقوبات المعاصي حدوداً، لأنها في الغالب تمنع العاصي من العود إلى تلك المعصية التي حد لأجلها، وأصل الحد: الشيء الحاجز بين الشيئين، ويقال: على ما يميز الشيء عن غيره، ومنه حدود الدار والأرض [13].

وفي **الاصطلاح:** عرف ابن الهمام الحد بأنه: «العقوبة المقدرة الواجبة حقاً لله تعالى»[14].

وعرفه الكاساني بأنه: «اسم لعقوبة مقدرة تجب حقاً لله تعالى»[15].

وعرف البهوتي الحد بأنه: «عقوبة مقدرة شرعاً في معصية لتمنع الوقوع في مثلها»[16].

---

(12) العتيبي، صالح ذعار (1421هـ)، الإعلان عن الحدود الشرعية وأثره في الردع العام، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

(13) ابن منظور،(د.ت). مرجع سابق،ج3. ص81.

(14) ابن الهمام، كمال الدين(د.ت).شرح فتح القدير. ج5. بيروت: دار الفكر، ص 212.

(15) الكاساني، علاء الدين أبي بكر بن مسعود(1394). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع.ج7.بيروت: المكتبة العلمية، ص33.

(16) البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس(د.ت).شرح منتهى الإيرادات.ج3.القاهرة: دار الفكر، ص336.

وعرفه المرداوي بأنه: «عقوبة تمنع من الوقوع في مثله»[17].

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول:

أ – إن الحد هو الفاصل بين الشيئين، كأن يُفصل بين الحلال والحرام، وبين الحق والباطل.

ب – إن الحد بمثابة مانع وقائي من الوقوع في الحرام أولاً، ويمنع من المعاودة ثانياً، إذ لو فعله فإنه يقع عليه الحد .

ج – يطلق الحداد على البواب والسجان، لأنهما يمنعان غيرهما من الدخول أو الخروج إلا بإذنهما، فكأن الحد يمنع الناس من الحرام الذي لم يأذن به الله .

د – إن الحدود عبارة عن عقوبات مقدرة معينة من الله .

هـ – الحدود زواجر وضعت لكي تضبط من تُسول له نفسه، وتغالبه شهواته لتحقيق الضبط الاجتماعي في المجتمع المسلم.

و – شرعت الحدود لصيانة الضرورات الخمس: الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال .

ومعنى أن العقوبة مقررة حقاً لله تعالى أنها مقررة لصالح الجماعة وحماية نظامها، والفقهاء حينما ينسبون العقوبة لله جل شأنه ويقولون إنها حق لله، يعنون بذلك أنها لا تقبل الإسقاط من الأفراد ولا من الجماعة[18].

وقد اتفق العلماء على أن الأصل العام في الحدود أنه لا يجوز فيها العفو، ولا الشفاعة، بعد وصولها للقضاء للمطالبة بالحق[19] فالعقوبات الحدية تنقسم إلى قسمين، قسم حق الله فيه غالب وهو كافة الحدود ما عدا القذف، وإذا بلغ هذا القسم للإمام لا يجوز فيه صلح ولا عفو ولا شفاعة، والقسم الآخر حق الآدميين فيه غالب وهو حد القذف، وهذا القسم يجوز فيه العفو من صاحب الحق وتجوز فيه الشفاعة.

فمصادر الحدود هي القرآن والسنة، فلم يُشرّعها حاكم، وإنما تولاها الله تبارك وتعالى.

وعن أبي هريرة ، أن النبي قال: «**حَدٌّ يُعْمَلُ بِهِ فِي الْأَرْضِ، خَيْرٌ لِأَهْلِ الْأَرْضِ مِنْ أَنْ يُمْطَرُوا أَرْبَعِينَ صَبَاحاً**»[20].

ومن هنا لزم تبيان الفرق بين القصاص والحد والتعزير:

أن القصاص عقوبة تختص بحقوق الناس .

أما الحد: فهو عقوبة مقدرة، لكنها تختص بحق الخالق – في الغالب .

أما التعزير: فهو عقوبة لكنها غير مقدرة، ومتروكة لتقدير ولي الأمر.

ومن ثم يتفق القصاص والحد والتعزير في مايلي:

---

(17) المرداوي، علي بن حسن (1374هـ).الإنصاف . تحقيق الفقي، ج10. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ص150.

(18) الشماخي، عبدالله أحمد(2002).الحدود في الإسلام مقاصدها وآثارها. بنغازي: دارة الكتب الوطنية، ص17.

(19) ابن تيمية، أحمد (1408هـ).السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية.ط2. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ص ص 79-80.

(20) ابن ماجة، أبو عبدالله محمد، (1395هـ).سنن ابن ماجة.ج2.بيروت: دار إحياء التراث الإسلامي، رقم الحديث(2538) ص848، حسنه الألباني.

أولاً: كونهم جميعاً عقوبة.

ثانياً: الغرض منها الزجر عن ارتكاب المحظور .

ثالثاً: أن الثلاثة شرعوا للمصلحة العامة للإنسان نفسه، ثم للمجتمع.

وجملة القول: أن تشريع العقوبات لمن لم ينتفع بالوسائل التربوية والخلقية، ولم يمنعه إيمانه من الإفساد في الأرض وظلم العباد، فلازم عقلاً وشرعاً الوقوف في وجه الفساد، حتى يسلم من آثار تلك الجرائم كل العباد[21]، وبذلك يتحقق الضبط الاجتماعي.

❖ **ثانياً: الحكمة من مشروعية الحدود:**

إقامة الحدود فيها نفع كبير، لأنها تردع العصاة والمجرمين، وتمنع وقوع الجريمة وتحقق مصالح المجتمع والفرد، في دينه، ونفسه، ونسله، وعقله، وماله، وتؤكد كرامته وعزته، وتؤصل إنسانيته[22].

يقول ابن القيم رحمه الله تعالى: «فكان من حكمته أن شرع لعباده العقوبات، في الجنايات الواقعة بين الناس، بعضهم في الأنفس والأبدان والأعراض والأموال، كالقتل والجراح والقذف والسرقة، فأحكم وجوه الزجر الرادعة عن هذه الجنايات غاية الإحكام، وشرعها على أكمل الوجوه، المتضمنة لمصلحة الردع والزجر، بدون مجاوزة لما يستحقه الجاني من الردع، فلم يشرع في الكذب قطع اللسان ولا القتل، ولم يشرع في الزنا الإخصاء أو قطع العضو التناسلي، ولا في السرقة إعدام النفس، وإنما شرع لهم بلطفه وإحسانه ما يزيل النوائب، وينقطع به التظالم والعدوان، ...إلى أن يقول–رحمه الله–: وكان من المعلوم أن الناس لو وكلوا إلى عقولهم في معرفة ذلك، وترتبت العقوبة على ما يناسبها من الجناية جنساً ووصفاً وقدراً، لذهبت بهم الآراء كل مذهب، وتشعبت بهم الطرق كل مشعب، ولعظم الاختلاف، واشتد الخطب، فكفاهم أرحم الراحمين وأحكم الحاكمين مؤونة ذلك، وأزال عنهم كلفته، وتولى بحكمته وعدله ورحمته تقديرها نوعاً وقدراً، ورتّب لكل جناية ما يناسبها من العقوبة، وما يليق بها من النكال، ثم بلغ من سعة رحمته وجوده أن جعل تلك العقوبات كفارات لأهلها[23]».

فإقامة الحدود في الشريعة الإسلامية جاءت على قدر الذنوب، فكلما عظم الذنب عظمت العقوبة، فعقوبة الذي يزني وهو محصن ليست كعقوبة الذي يزني وهو غير محصن وهكذا.

لقد جعل الله في شرائع دين الإسلام، وفي كل أمر ونهي حكمة بالغة تتصلح بها الحياة في كل زمان ومكان، فالزواجر والحدود التي شرعها الله، ونظمتها تعاليم الإسلام، ليست إلا وقاية للمجتمع من تسلط فئة على فئة، وحماية لأفراده وأمنه من أصحاب النزعات الشريرة[24]

والشريعة الإسلامية لا تلجأ للعقوبة إلا بعد أن تبين للناس كل الطرق الشرعية والوسائل التربوية التي تقيهم من الزيغ والعدوان.

---

(21) عليان، شوكت محمد(1416هـ).التشريع الإسلامي والقانون الوضعي. الرياض: دار الشواف، ص244.

(22) الشماخي، عبدالله أحمد(2002). مرجع سابق، ص19.

(23) ابن القيم، محمد بن أبي بكر(1413هـ).إعلام الموقعين عن رب العالمين. ج2.تحقيق الوكيل، بيروت: دار إحياء التراث العربي. ص ص82-83.

(24) الشويعر، محمد بن سعد(1413هـ) الوقاية من الجريمة،الرياض: دار معاذ، ص45.

إن الحدود في الإسلام قبل أن تكون علاجاً لردع المفسد هي وقاية له ولمجتمعه ليعيش الناس في أمن واستقرار.

لذلك نجد الإسلام يهتم اهتماماً خاصاً بالمجني عليه، حتى يشفى غيظه، وتستقر نفسه، فلن يرضى أحد بعدما فقد عزيزاً له، إلا أن يقتص من الجاني، ولن يرضى شخص فقد عضواً من أعضائه إلا أن يعاقب المعتدي بفقد نفس العضو، الذي فقده، ولن يرضى أحد انتهكت حرمة بيته بالسرقة إلا إذا قطعت يد من سرق منه.

وهكذا، فإن العقوبة في الإسلام، تشفى غيظ المجني عليه، وتهدّئ روعه، وتمنعه من الإحساس بالظلم، لأنه يوقن أن الله قد أخذ له حقه، وأن عدالة السماء لم تنسه، وإحساسه بأن هذه العقوبة من عند الله، ومن ثم فلن يوجد أعدل منها ولا أحكم، ولا أفضل منها ولا أحسن، فإن ذلك يشعره بالرضا، ويعطيه القبول، ويمنحه التسليم، لأنه أخذ حقه، وشفا غيظه

إن الإسلام يمتاز بالمساواة فلم يقف مع المجني عليه فقط، بل يقف مع الجاني أيضاً، وذلك يتمثل في:

حماية الجاني من المجني عليه أو أهله، وذلك لأن الجاني إذا ارتكب جريمة ما كالزنا أو السرقة، أو القتل، ولم يجد المجني عليه، أو أهله العقوبة الرادعة التي ترضيهم، فسوف يحاولون الانتقام من الجاني، وهكذا حتى يدخل الناس في اضطراب، ودائرة انتقام لا تنتهي.

لكن إن وجد أهل المجني عليه عقوبة من تشريع الله ؛ وهى لاشك عقوبة عادلة ومناسبة للجريمة، فسوف يرضون بذلك، وتطمئن نفوسهم لهذا، لأنها من عند العليم الحكيم

[25]والإسلام بهذا يكون قد حمى الجاني من الانتقام منه بأكثر من جنايته، وقد حمى المجني عليه من أن يسقط في دائرة الانتقام، وحمى المجتمع من الفوضى والفساد الذي يترتب على ذلك . أضف إلى ذلك: أن الجاني قد يكون قتل المجني عليه دفاعاً عن النفس أو خطأ، أو أنه لم يفعل الجريمة مطلقاً، وفهم أهل المجني عليه عكس ذلك لسبب ما، فإن الشريعة هنا تحمى الجاني حتى تستبين الحقيقة ويأخذ كل واحد حقه[26]

ومما تقدم تتجلى لنا الحكمة من مشروعية إقامة عقوبات الحدود وأن لها فوائد دنيوية، وأخرى أخروية.

الفوائد الدنيوية:

منها أنها تعود على الأمة أفرادها وهيئتها الاجتماعية، بالأمن والطمأنينة، وتحفظ الدماء وتحقنها من أن تسفك، وتمنع الحياة أن تهدر، وتصون الأعراض أن تنتهك، والأنساب أن تختلط، والأموال أن تضيع أو تؤكل بالباطل، والعقول أن تختل أو تعتل، والدين أن يتخذ سخرية وهزواً[27]

فاستخدام العقاب الدنيوي المتمثل في تطبيق الحدود حفاظاً على الضرورات الخمس، التي لا يمكن أن يعيش أي إنسان بدونها، وذلك لأن بعض النفوس الضعيفة المريضة قد لا ينفع معها أسلوب النصح والإرشاد، والخوف من الله ، فإقامة الحد هنا على المذنب لتذوق نفسه مرارة الألم فيمتنع عن المعاودة، ولكي يتعظ غيره عندما يطبق عليه الحد، وبهذا صيانة للإنسان وللمجتمع على حد سواء.

---

(25) سورة النساء: 65.

(26) أبو موسى، محمود طه(1434هـ).مرجع سابق، ص 246.

(27) الغزالي،خليل عيد(1401هـ).الحدود الشرعية وأثرها في تحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع.الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود،ص.161.

ويترتب على قلة الجرائم أو تركها وتجنبها أن يسود الأمن، وتطمئن النفوس، فتتسع الأرزاق، وتكثر البركة، ويتيسر للناس أن يبتغوا من فضل الله الواسع

وهذه الفوائد الدنيوية التي مَنّ الله على عباده، فنرى البلاد التي تقيم حدود الله يعم فيها الأمن والرخاء والاستقرار

الفوائد الأخروية:

أما فوائد إقامة الحدود التي تعود على الناس في الدار الآخرة، فرضوان الله ومثوبته، لأنها طاعة وعبادة، وخير ما يتوسل به لرضوان الله ومثوبته هو طاعته وعبادته، إنها خير ومثوبة للحاكم والمحكوم، وللراعي والرعية، فالراعي: بإقامة حدود الله يندرج في عموم أرقى وأول الأصناف السبعة الذين يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله، ويحظى أن يكون على منبر النور يوم القيامة والرعية: بقبولها لحكم الله تعالى تندرج تحت جماعة المؤمنين

وجملة القول: أن إقامة الحدود الشرعية من قبل الحاكم المسلم تؤدي إلى ضبط المجتمع المسلم وتقيه من الوقوع في الجرائم ليعيش الناس بسلام، استجابة لحكم الله للحصول على الرخاء في الدنيا، والمثوبة في الآخرة

المبحث الثاني : الضبط الاجتماعي

- **مفهوم الضبط الإجتماعي**

حددت الشريعة الإسلامية لكل من الفرد والجماعة والدولة الإسلامية مسئوولياته تجاه الآخر، سواء تمثلت هذه المسئوليات في الواجبات التي ينبغي أن يلتزم بها كل طرف في علاقته مع الآخر، أم الحقوق المفروضة على هذا الآخر تجاه كل طرف.

ولعل هذا يعد أهم ركائز الضبط الاجتماعي في الإسلام، ولقد أشار الأسمري على أن الضبط الاجتماعي في الإسلام ينطوي على معنى الطاعة والامتثال لأمر الله تعالى، والطاعة قد تكون فردية أو اجتماعية، والمراد بالطاعة الفردية كل ما يقوم به الإنسان بإرادته الشخصية امتثالاً لأحكام الله المتعلقة بحياة الإنسان ذاته، وأما الطاعة الاجتماعية فهي امتثال أفراد المجتمع للأحكام الشرعية التي جاءت بها العقيدة الإسلامية ويباشرها الحاكم أو ولي الأمر.(28)

وبهذا، تقوم مبادئ الإسلام على ضبط اعتقاد وسلوك الفرد ليحقق في النهاية خير البشرية وسعادتها. وهو ليس ضبطا لأهداف مادية أو وظيفية أو نحو ذلك، ولكنه ضبط يأتي كنتيجة حتمية لإيمان الفرد وتسليمه الكامل لأوامر الله وهذا هو معنى الإسلام، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تكوين شخصية فعالة في تكوين البناء الاجتماعي. ولذا فالضبط الاجتماعي من المنظور الإسلامي هو نتيجة طبيعية لمسئولية المجتمع المسلم في بناء وتعزيز المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي تضبط سلوك الأفراد وتوجهه على أساس إسلامي.(29)

---

(28) الأسمري، عبدالله حلفان (1430هـ). علم اجتماع التربية. جدة: دار لينة للنشر والتوزيع، ص ص 332-333.

(29) الحامد، محمد معجب (1415هـ).دور المؤسسات التربوية غير الرسمية في عملية الضبط الاجتماعي. مركز أبحاث الجريمة وزارة الداخلية ص 82.

ولقد قرر الدين الإسلامي ضوابط اجتماعية تتناسب مع الطبيعة الحقيقية للنفس الإنسانية، فالإسلام حقق التوازن الملائم لهذه الطبيعة ومكوناتها، فأوجد تناسقاً بين طبيعة النفس الإنسانية الروحية والمادية ولم يغلب جانباً على حساب الجانب الآخر، بل أعطى كل جانب ما يناسبه.(30)

ونظراً لاختلاف الضوابط الاجتماعية لكل مجتمع، وتعدد المحددات التي تعمل على تشكيل الضبط الاجتماعي بأبعاده المختلفة، تعددت تعريفات الضبط الاجتماعي باختلاف النظرة إليه، منها:

يشير مفهوم الضبط الاجتماعي من وجهة نظر المنظومة الاجتماعية إلى مختلف القوى التي يمارسها المجتمع للتأثير على أفراده ويستعين بها على حماية مقوماته والحفاظ على قيمه ومواصفاته، ويقاوم بها عوامل الانحراف ومظاهر العصيان والتمرد، فينطوي مفهوم الضبط على تقرير العلاقة بين الفرد والنظام الاجتماعي، وعلى كيفية تقبل الأفراد وفئات المجتمع للطرق والأساليب التي يتم بها الضبط.(31)

1. الضبط الاجتماعي نوع من التدخل والقوة والسيطرة، ويرى البعض الآخر أنه يشير إلى معاني الإرشاد والإشراف والتوجيه, وهذا المعنى قد اتخذه الأوروبيون, أما المعنى الأول فقد اتخذه العلماء الإنجليز, ويرجع ذلك إلى تباين الأفكار السياسية التي سادت في إنجلترا منذ منتصف القرن الثامن عشر. (32).

2. الضبط الاجتماعي هو تلك العمليات الرسمية وغير الرسمية التي تعمل على ضبط وتنظيم سلوك الفرد في إطار الجماعة التي يعيش بينها للحفاظ على الاستقرار والنظام في المجتمع، وتستخدم في عملية الضبط الاجتماعي أساليب رسمية كالقانون والتنظيمات الحكومية، وأساليب غير رسمية كالعرف، والعادات، والتقاليد(33).

3-ويتضح مما تقدم، أن عملية الضبط الاجتماعي، عملية لها دورها القوي والفعال، في توفير الرقابة على الفرد والمجتمع, وتبين أن الضبط الاجتماعي هو عبارة عن علاقة بين الفرد والمجتمع، تتضمن إخضاع الفرد للمعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه، مما يؤدي إلى تكيف الفرد وتوافقه مع مجتمعه، بهدف تحقيق التماسك الاجتماعي، والمحافظة على استقرار المجتمع وأمنه, والضبط الاجتماعي له أهمية كبيرة في المجتمعات؛ فهو تأمين ضد ما قد يهدد تماسك الجماعة عن طريق التوجيه والإرشاد من جهة، وعن طريق القوة والسيطرة من جهة أخرى إن لزم ذلك، ولقد أدى اختلاف العلماء في تعريف الضبط الاجتماعي إلى اختلاف أساليب الضبط لدى كل مجتمع؛ فكل مجتمع من المجتمعات البشرية له أساليبه الخاصة به تضبطه، وهي إما أن تكون رسمية كالقانون والتنظيمات الحكومية، أو غير رسمية كالعادات والتقاليد.

4-والإسلام مع حرصه على تربية الضمير، وخلق الوازع الديني القوي في كيان الإنسان، لم يغفل عن أن يقيم إلى جانب هذا الوازع الديني، وازعاً يأتي من خارج الذات وهو وازع السلطان، بحيث إذا غفل وازع الضمير، قام مقامه وازع السلطان، وبهذا تكمل الرقابة على الإنسان(34)، فسلطة الضمير هدف مثالي يعيشه الفرد مع نفسه تتمثل في الضوابط الإسلامية، وسلطة المجتمع التي هي عادات وتقاليد المجتمع، وهما غير

---

(30) السالم، خالد عبدالرحمن(1425هـ).نظرية الضبط الاجتماعي في الإسلام.ط2.الرياض: د.ن،ص57.

(31) الأخرس, محمد صفوح (1418).نموذج لإستراتيجية الضبط الاجتماعي في الدول العربية.الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ص ص19-20.

(32) الساعاتي, حسن (1968م). علم الاجتماع القانوني. ط3. مكتبة الأنجلو المصرية. ص9

(33) الخميسي، السيد سلامة (1426هـ).الضبط الاجتماعي في المجتمع العربي من منظور تربوي.الرياض: مكتبة الرشد ص170.

(34) الخطيب، عبدالكريم(د.ت).الحدود في الإسلام حكمتها وآثارها في الأفراد والجماعات والأمم. دار الفكر العربي، ص21.

ملزمين للفرد؛ فتأتي سلطة الدولة المتمثلة في القانون والتشريع الإسلامي ليتحقق بدورها الضبط الاجتماعي.

5-ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحث مفهوم الضبط الاجتماعي في الإسلام بأنه: حفظ واستقرار أمن الأفراد والمجتمعات من خلال تطبيق الحدود الإسلامية كإحدى أساليب الضبط المستمدة من كتاب الله عزّ وجلّ وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم

أنواع الضبط الاجتماعي في الإسلام

بالرغم من اختلاف العلماء حول أنواع الضبط الاجتماعي, وصعوبة تصنيفها, إلا أنها تسعى لتحقيق هدف واحد يتمثل في أمن واستقرار الأفراد والمجتمعات, حيث يحقق كل نوع من هذه الأنواع الأهداف المرجوة، سواءً أكانت بالثواب أو العقاب أو السلطة، لذا تعددت أنواع الضبط الاجتماعي وتم تصنيفها إلى أنواع عديدة، نذكر منها:

أولاً: الضبط العقائدي:

إن تمكن الوازع الديني في نفس الفرد يجعله حريصاً بأن يكون سلوكه مع نفسه والآخرين متفقاً مع ما جاءت به الشريعة الإسلامية، فهو يراقب الله في السر والعلن، وليس بحاجة إلى رقابة خارجية من المجتمع أو السلطة، فالخوف من الله قد انعقد في قلبه واستقر في ضميره وبهذا يصل إلى أعلى درجات التقوى ألا وهي الإحسان، الذي وصفه النبي في حديث جبريل: «**قال: فأخبرني عن الإحسان؟ قال: أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ**»[35].

إن وصف النبي للإحسان في الحديث السابق ينمي ضابط التقوى لدى الفرد ليصبح صالحاً ومصلحاً لنفسه ومجتمعه، وبذلك يتحقق الضابط الذاتي للفرد ويصل مداه إلى المجتمع قال تعالى:

فالعقيدة الإسلامية الصحيحة القائمة على التصور الصحيح المستمد من كتاب الله وسنة نبيه تعد من أقوى أنواع الضوابط الاجتماعية في حياة الأفراد متى ما انعقدت في القلب واستقرت في الضمير[36]

والنبي يمارس الأسلوب التربوي في تنمية هذا الضابط لدى أصحابه ففي وصيته لأبي ذر قال: قال رسول الله : «**اتَّقِ اللَّهِ حَيْثُمَا كُنْتَ وَأَتْبِعْ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمْحُهَا وَخَالِقِ الناس بِخُلُقٍ حَسَن**»[37].

إن تعزيز جانب العقيدة في قلب المؤمن هو وحده الذي يعصم من فتنة هذه الدنيا، وهو الذي يضبط تصرفات الخلق، فهو أصل كل خير في الدنيا والآخرة

---

(35) البخاري، محمد إسماعيل(1407هـ).الجامع الصحيح المختصر. تحقيق مصطفى البغاء، ط3.بيروت: دار ابن كثير،ج1.رقم الحديث (50) ص 27.

(36) القرني،غازي محمد(1423هـ). أساليب النبي H في عملية الضبط الاجتماعي وتطبيقاتها في الواقع المعاصر.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أ م القرى، مكة. ص18.

(37) الترمذي، محمد عيسى(د.ت). الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق أحمد شاكر،بيروت: دار إحياء التراث العربي،ج4.حسنه الألباني، رقم الحديث (1987)،ص355.

وتقع مسؤولية هذا الضابط على كل من الأسرة، والمدرسة، وجماعة المسجد، والمؤسسات الدعوية، والحكومية، والاجتماعية، والإعلامية على مختلف مشاربها.[38]

ومن الملاحظ أن أركان الإسلام الخمسة هي ضوابط اجتماعية، تتمثل في شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان وحج بيت الله الحرام وهي تحمل في مضمونها وقاية إلهية من الانحراف والزلل بإذنه سبحانه، فالشهادة ضابط عقدي يحمي الفرد من الإشراك بالله، والصلاة وقاية وحماية للفرد من الوقوع في الفحشاء والمنكر، والزكاة تطهير للنفس وزيادة في الرزق، ومساعدة للفقراء وبذلك يتحقق التعاون بين أفراد المجتمع، والصوم ضبط للنفس وتحكم في الغرائز، وإحساس بالآخرين الذين لا يملكون الطعام، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلا، فيخرج الإنسان كيوم ولدته أمه.فأركان الإسلام شواهد حية على أن الضبط ليس سلطة الحاكم والقانون بل هي سلطة النفس متى ما استشعرت حقيقة وجودها في هذه الحياة.[39]

فالعقيدة الإسلامية هي خط الدفاع الأول وهي الأساس الاعتقادي الوطيد للنجاح في هذه التربية، فالإيمان بالله العليم الخبير الذي يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، هو صمام الأمان في قلب كل فرد مسلم[40] وخلاصة القول أن الضبط العقائدي هو النوع الرئيس من أنواع الضبط الاجتماعي في الإسلام، والذي يكمن في ذات الفرد وبدوره يتحقق الاستقرار داخل المجتمعات.

ثانياً: الضبط الأسري:

تقوم الأسرة في الإسلام في تحقيق بناء وتماسك المجتمع وترابطه، فالأسرة تقوم بالضبط الاجتماعي لسلوك الأبناء والسيطرة عليهم وتوجيههم إلى ما يخدم مصلحة الفرد والجماعة؛ فهي تربي النشء على تحقيق العبودية لله بفعل أوامره واجتناب نواهيه، وإقامة حدود الله

إن الأسرة في الإسلام مسئولة عن ضبط أطفالها، وهذه المسئولية تقع على الأبوين كل فيما يخصه، ففي حديث عبدالله بن عمر قال: قال النبي : «**كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤول عَنْ رَعِيَّتِهِ، الإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْؤولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ ومَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، –قَالَ: وَحَسِبْتُ أَنْ قَدْ قَالَ: وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي مَالِ أَبِيهِ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ– وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ**»[41].

لقد وضعت التربية الإسلامية الضوابط التي تحكم العلاقات بين أفراد الأسرة، لأنها الأساس الذي يقوم على عاتقه تربية الطفل، وتهتم التربية الإسلامية بتنظيم المجتمع الأسري من حيث العلاقات والحقوق والواجبات، وينظر الإسلام إلى الأسرة على أنها أصل من أصول الحياة الاجتماعية والتي لا يمكن للمجتمع أن يقوم قياماً سليماً إلا على عاتقها، وفي تكوين الأسرة على النهج الذي جاء به القرآن الكريم يجعلها

(38) الأسمري، عبدالله حلفان(1430هـ).مرجع سابق، ص 325.

(39) الزامل، محمد عبدالله (1424هـ).الدين والضبط الاجتماعي. رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة الملك سعود: الرياض ص 14.

(40) عبدالرحمن، أحمد(د.ت).التدابير الوقائية في الإسلامالإسلام وأمن المجتمع.القاهرة: دار الاعتصام، ص.51

(41) النيسابوري،مسلم،(د.ت).صحيح مسلم.تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي،ج3.رقم الحديث (1829)، ص1459.

مصدراً من مصادر تكوين المجتمع المسلم، ويتكون لديها الاستقرار النفسي والاجتماعي، مما يمكنها من تربية أبنائها على القيم الإسلام ومبادئه[42].

إن الضابط الأسري الذي يقوم به الأبوين هو امتداد لخروج جيل منضبط يمتد إلى خارج المجتمع وبهذا يتحقق الأمن والاستقرار في المجتمعات.

ثالثا: الضبط الاجتماعي:

تقوم الجماعة المسلمة من خلال مؤسساتها المتعددة بدورها الاجتماعي في محاربة الفسوق والعصيان ومظاهر الانحراف، وهذا النوع من الرقابة والضبط الاجتماعي الذي اختصت به الأمة الإسلامية يتم من خلال عدد من الطرائق يقع على رأسها شعيرة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.[43]

فالتناصح الاجتماعي والتواصي بالحق والتواصي بالصبر يعد ضابطاً اجتماعياً، فالمجتمع المطبق لشريعة الله لا يدع منكراً، ولا يقر على ترك أصل من أصول الإسلام كالصلاة، والزكاة، والصوم، والجهاد، بل ينصح المقصر ويأخذ بيده، ليعينه على نفسه أو على تربية أولاده.[44]

ومن هنا فالضابط الاجتماعي يشمل أمن الإنسان على نفسه، وفكره، وعرضه، وماله .وقد لا تنجح عملية الضبط الاجتماعي في تحقيق التماسك والترابط الاجتماعي، فاختلاف المفاهيم بين أفراد المجتمع وجماعاته تختلف عن بعضها البعض وبذلك لا يقتنعون بما تهدف له عملية الضبط الاجتماعي، فقد تخرج جماعة ما عن إطار ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه، الأمر الذي يهدد أمن المجتمع واستقراره، وقد تعجز عملية الضبط الاجتماعي في إعادة هذه الجماعة إلى محيطها الاجتماعي، مما يدفع المجتمع إلى مجموعة من الإجراءات الخارجية التي قد تكون في صورة مجموعة من العقوبات المقننة لمنع هذه الجماعة من الاستمرار في ممارستها وسلوكياتها للمحافظة على هوية المجتمع، وهو ذاته عملية الضغط الاجتماعي، وليس بالضرورة لجوء المجتمع إلى الضغط الاجتماعي عندما يتمثل في سلطة ما أو حكومة معينة أنه على حق، وأن الجماعة التي يمارس معها هذا الضغط الاجتماعي على الباطل، لأنه لو كان ذلك حقيقة مطلقة لكان كفار مكة الأكثرية على حق، وأن فئة المؤمنين وهي قلة ضعيفة عدداً وعدة على باطل معاذ الله، لذا فإن الضغط الاجتماعي عندما يمارس لمنع فئة باغية، ولمقاومة جماعة ضالة عن منهج الله، يصبح أمراً مقبولاً، وإلا تحول إلى وسيلة لخدمة أفراد أو مصالح طوائف بعينها، وهو أمر لا يقبله عقل سليم، وترتبط التربية بالضغط الاجتماعي في جانب ما تستهدفه التربية من تعويد المتعلمين احترام السلطة، فالضبط الاجتماعي والضغط الاجتماعي كالثواب والعقاب، لا يمكن الاستغناء عن أي منهما في العملية التربوية وما تتضمنه من تنشئة اجتماعية.[45]

---

(42) مطر، سيف الإسلام علي(1409هـ).مرجع سابق، ص ص 86-87.

(43) الأسمري، عبدالله حلفان(1430هـ).مرجع سابق، ص 326.

(44) النحلاوي، عبدالرحمن(1996م).أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر،ص 68.

(45) السيد، عبدالرؤوف عطية(1434هـ). مرجع سابق، ص ص 217--219.

رابعاً: الضبط السياسي:

إن من أعظم وظائف الدولة الإسلامية القيام على حماية الإسلام وشرائعه من الاعتداء وإقامة هذه الشرائع، وإلزام المسلمين بها، ومعاقبة المتهاونين بها، فهناك من الأفراد لا يردعه ضابط النفس أو المجتمع عن ارتكاب المحذور ولكن سلطان الدولة يردعه عن ذلك.(46)

إن ثمة حاجة ماسة لأعمال الضغط الاجتماعي عندما تسود جملة من السلوكيات السلبية في المجتمع، فعندما يحدث بين الفرد وثقافته أو بين الجماعة ومجتمعها ما يدفع هذا الفرد أو الجماعة إلى التمركز حول ذاته بصورة أنانية غير مكترث أو مهتم بأمور غيره، عندئذ لا بد من ممارسة الضغط الاجتماعي للمحافظة على المجتمع.(47)

ويرى جمهور الفقهاء أن الشريعة الإسلامية تدور أحكامها حول حماية خمسة أمور هي أمهات لكل الأحكام الفرعية ويطلقون عليها الضرورات الخمس ويؤدي حفظها إلى قيام مجتمع منضبط ومتماسك(48).

وكثير من مؤسسات الدولة تمارس عملية الضبط الاجتماعية، وتقدم برامجها التربوية والإعلامية والاجتماعية مثل وزارة التربية والتعليم ووزارة الشؤون الإسلامية والرئاسة العامة للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ووزارة الداخلية، وجميعها تهدف إلى تحقيق الضبط الاجتماعي(49).

وكذلك يشمل الضبط السياسي في الإسلام، تطبيق الحدود الشرعية، ويكون مسئول عنها الحاكم المسلم والتي بدورها يتحقق الضبط الاجتماعي

فعندما تطبق السلطة أوامر الشريعة، تصبح تعاليم الشريعة، سلوكاً سياسياً تسلكه الدولة، فتقطع يد السارق، وترجم الزاني، وتمنع الخمر، والبغي بغير الحق(50) فالبعد عن تطبيق أوامر الله تؤدي إلى عدم أمن واستقرار المجتمعات.

أهداف الضبط الاجتماعي في الإسلام

ما يميز الضبط الاجتماعي في الإسلام أن مصادره قائمة على كتاب الله وسنة نبيه ؛ فأهداف الضبط الاجتماعي في الإسلام عديدة منها:

❖ أولاً: العبادة المطلقة لله :

إن الهدف الأساس الأول للضبط الاجتماعي في الإسلام هو عبادة الله

(46) الأسمري، عبدالله حلفان(1430هـ) مرجع سابق، ص 329.

(47) السيد، عبدالرؤوف عطية(1434هـ). مرجع سابق، ص ص217-218.

(48) النحلاوي، عبدالرحمن(1996م).مرجع سابق، ص69.

(49) الأسمري، عبدالله حلفان(1430هـ).مرجع سابق، ص 331.

(50) النحلاوي، عبدالرحمن(1996م).مرجع سابق، ص67.

إن الضوابط الاجتماعية في المجتمع المسلم لا بد أن تستند إلى المرجعية الإسلامية وما جد من مستجدات العصر وما ظهر من عادات وتقاليد وقيم لا بد أن تكون متوافقة مع ما جاء به الدين الإسلامي فما توافق فمقبول وما تناقض معها فهو مرفوض، وأدى ذلك إلى وضوح عمليات الضبط الاجتماعي في الإسلام وصلاحيتها لكل زمان ومكان[51]. ويتفق هذا مع المفهوم الشمولي المتكامل للعبادة وهو انقياد الذات المسلمة وخضوعها لمنهج الله وشرعه، حيث إن مقتضى عبادة الإنسان لله وحده أن يخضع أموره كلها لما يحبه الله ويرضاه من الاعتقادات والأقوال والأعمال، وأن يكيف حياته وسلوكه وفقاً لهداية الله وشرعه، فإذا أمره الله–تعالى– أو نهاه، أحل له أو حرم عليه، كان موقفه في ذلك كله[52]

فالطاعة المطلقة لله تهدي سلوك المسلم وتجعله المسئول الأول تجاه جميع حركاته وسكناته، وتتمثل تلك الطاعة في العقيدة الإيمانية الراسخة التي يتميز بها الدين الإسلامي.

فالإنسان في ظل غياب العقيدة السليمة أو ضعفها تضطرب أمور حياته وتتباين موازينه ومعاييره إلى حد قد يصل إلى التناقض، كما تضطرب نظرته إلى الأشياء، وحكمه عليها وفقاً لهواه، ونوازعه، واختلاف التقاليد من بيئة إلى أخرى، ومن ظرف إلى آخر.[53]

وإذا جعلنا الله هو الرقيب، والحسيب ولا منجى منه إلا إليه لاستقام الحال واستقرت الأوطان، وإذا استشعر الإنسان أن العلاقة بينه وبين ربه مستمرة، فإن هذا سيوقظ في نفسه الوازع الذاتي والإحساس بالمسؤولية، ويفكر مراراً وتكراراً قبل الوقوع في المعصية، فيتولد لديه طاعة الله في كل سكناته وحركاته

وخلاصة القول أن الهدف الرئيس للضبط الاجتماعي في الإسلام يتضح في إدراك أن الإنسان في هذه الحياة لم يخلق عبثاً وإنما جاء للقيام بمهمة في هذه الحياة تتمثل في العبادة الخالصة لله سبحانه وحده، وهذا يقتضي أن يلتزم ذلك الإنسان بالضوابط المحددة لسلوكه والتي تضمن له ولمجتمعه الخير والسعادة وتحفظهم من الشرور والمصائب وتحقق لهم الأمن والاستقرار وتقيهم من الانحراف والفوضى، وبذلك فإن فكرة الضبط مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالدين الإسلامي أكثر من غيره لشمولية الإسلام لحياة المجتمع وأنماطها المختلفة.

❖ ثانياً: حفظ الضرورات الخمس:

يعد حفظ الضرورات الخمسة في مجملها مصالح عامة في المجتمع يجب حفظها حفاظاً على أمن المجتمع واستقراره وتتمثل في حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال.

ففي حفظ الدين

وفي حفظ النفس، حرم الإسلام الاعتداء عليها وكفل لها الحقوق

وفي حفظ العقل

---

(51) السالم، خالد عبدالرحمن(1425هـ). مرجع سابق، ص ص 57-58.

(52) مكروم، عبدا لودود(1996م). الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة.القاهرة: دار الفكر العربي، ص315 .

(53) الخميسي، السيد سلامة (1426هـ).مرجع سابق، ص270.

وفي حفظ النسل والعرض

وفي حفظ المال، قال تعالى

ويمكن القول أن الضرورات الخمس تعتبر من أهداف الضبط الاجتماعي في الإسلام حيث أنها صيانة للمجتمع وحفظه، وسيأتي الحديث عنها بالتفصيل في الفصل الثالث بإذن الله من حيث ربطها بالحدود.

❖ **ثالثاً: العدل والمساواة:**

من أهداف الضبط الاجتماعي في الإسلام العدل والمساواة بين الناس جميعاً، من غير فضل فيها لفرد على فرد، ولا جماعة على جماعة أخرى، ولا لون على لون، ولا لغة على لغة، ولاغني على فقير، إلا بالتقوى والعمل الصالح ، فالعدل والمساواة في الإسلام يشمل المسلمين وغير المسلمين لا فرق بين عربي ولا أعجمي ولا أسود ولا أبيض إلا بالتقوى.

فالإسلام دين العدل والمساواة وفي حديث النبي إذ يقول: «**أيها الناس إِنَّمَا أَهْلَكَ الَّذِينَ قَبْلَكُمْ أَنَّهُمْ كَانُوا إِذَا سَرَقَ فِيهِمْ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ وَإِذَا سَرَقَ فِيهِمْ الضَّعِيفُ أَقَامُوا عَلَيْهِ الْحَدَّ وَأَيْمُ اللَّهِ لَوْ أَنَّ فَاطِمَةَ بِنْتَ مُحَمَّدٍ سَرَقَتْ لَقَطَعْتُ يَدَهَا**»[54].

فالنبي صلى الله عليه وسلم في الحديث السابق يبين لنا ضابط تربوي يتمثل في العدل والمساواة بين البشر، حيث أنه يعلم صلوات ربي وسلامه عليه من الله أن سبب هلاك الأمم السابقة أنهم يقيمون الحد على الضعفاء ولا يطبقونه على الأقوياء، وذكر ابنته فاطمة تأكيداً لمبدأ المساواة والعدل.

إن العدالة تولد المودة والشعور بالمساواة، أما الظلم والاستبداد على الحقوق والواجبات فإنها لا تحدث إلا التنافر والفرقة، لذا أمر الله كل مسلم سواء أكان حاكماً أم شاهداً أم مصلحاً أن يكون عادلاً في قوله وفعله ولو كان على حسابه أو على حساب أقربائه

وما أكثر النصوص الإسلامية التي تؤكد هدف إقامة العدل بين المجتمع المسلم والمساواة بين الناس

❖ رابعاً: تحقيق الأمن والاستقرار في المجتمع المسلم:

يتحقق أمن واستقرار المجتمع المسلم من خلال تطبيق الحدود الإسلامية التي جاء بها القرآن، والسنة النبوية، وتحديد المسؤوليات الواجبة على كل مواطن في جميع بلاد المسلمين.

ولقد أكد الإسلام على وحدة الجماعة في جميع مصالحها وأهدافها والتي تتحدد في إطار المصالح والأهداف والحقوق الكبرى للمجتمع المسلم،فتمكنهم من بلوغ قوة الانتماء التي على أثرها تكون العزة والمنعة، ونبذ الفرقة والعداء؛ فشعور الجماعة بكيانها، أو وعيها الذاتي، سمة من سمات المجتمعات البشرية الحية، ومقابل ذلك تحقق له هذه الجماعة وحدة الانتماء، كما صورها الإسلام على لسان رسوله بالجسد الواحد[55] قال تعالى (ﯥ ﯦ ﯧﯨ)[56] .

(54) النيسابوري، مسلم بن الحجاج(د.ت). مرجع سابق، رقم الحديث(1688) ص1311.

(55) آل عايش، عبدالله حلفان (1427هـ).مرجع سابق،ص ص220-221

إن تشتت وتفرق المسلمين يفقد دول العالم الإسلامي نعمة الأمن والاستقرار وبذلك لا يتحقق الضبط الاجتماعي الإسلامي المنشود.

ويهدف الضبط الاجتماعي في الإسلام إلى بناء الإنسان المسلم على القيم والمبادئ الإسلامية في كل أمور حياته؛ ذلك أن الإنسان إذا أصبح صالحاً لنفسه مصلحاً لمجتمعه فهو بذلك يحقق الأمن والاستقرار داخل الإنسان الذي بدوره يؤدي إلى أمن واستقرار المجتمعات .

إن استقرار المجتمع المسلم يكون بطاعة الله ورسوله، وعدم التنازع والتفرق، لأن ذلك يؤدي إلى تفكيك وحدة الأمة الإسلامية

المبحث الثالث

أثر تطبيق الحدود في الإسلام على تحقيق الضبط الاجتماعي في صدر الإسلام:

كان القصد من العقوبة في الجاهلية قبل الإسلام هو الانتقام والأخذ بالثأر، والفرد يأخذ حقه بيده بالتعاون مع قبيلته، فكانت القوة هي التي تغلب؛ فلم يكن في الجاهلية أمن على الأرواح أو الممتلكات.

فبعث الله عزّ وجلّ النبي محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم بدين الحق، فآمن به الناس وامتثلوا لأحكامه وعملوا بها يقيناً وصدقاً، فدخل الإسلام جزيرة العرب فتآلفت القلوب، وتصافت النفوس، وأصبح سكانها أمة واحدة، فارتقى بذلك المجتمع، فلا ترى الجريمة إلا نادراً، فالعدل منتشر، ولا مكان للجريمة ولا طريق للعدوان، ومن وقع في الخطيئة وفعل الجريمة، سرعان ما يستيقظ ضميره ويقوى إيمانه، فيذهب إلى الرسول طالباً التطهير وإقامة العقوبة عليه ليتطهر من ذنبه[57].

ولقد كان حرص أفراد المجتمع في صدر الإسلام على تطبيق الحدود ولو على أنفسهم نابعاً من عدة أمور، أهمها:

1- الإيمان بدين الله كما أمر الله ، ومما يقتضيه ذلك عدم الأخذ ببعض الكتاب وترك بعضه، كذلك يقتضي الإيمان بالله وجوب الحكم بما أنزل الله ، وتحريم الحكم بغير ما أنزله سبحانه،

فترك الحكم بكتاب الله وسنة نبيه ، والأخذ بالقوانين الوضعية التي هي من صنع البشر، يؤدي إلى زيادة الجريمة، فجرائم الحدود باختلاف أنواعها محرمة في الشريعة الإسلامية

2- أن الإسلام حرص على تربية الضمير دينياً، وخلق الوازع الإيماني القوي في كيان الإنسان، لم يغفل أن يقيم إلى جانب هذا الوازع الذاتي وازعاً من خارج الذات وهو وازع السلطان، بحيث إذا غفل وازع الضمير قام مقامه وازع السلطان، وبهذا تكمل الرقابة على الإنسان وتقفل الثغرة التي يمكن أن ينفذ منها الجريمة[58].

---

(56) سورة الحُجُرات: 10.

(57) المترك، عمر عبدال.عزيز(1396هـ) العقوبات الشرعية وكيفية تطبيقها.الندوة العلمية لدراسة تطبيق التشريع الجنائي الإسلامي وأثره في مكافحة الجريمة.الرياض: وزارة الداخلية،ص19.

(58) الزاحم، محمد عبدالله(1412هـ).مرجع سابق، ص89.

ولقد حدد الخالق لرسوله الكريم الطريق الذي ينبغي أن يكون عليه الإمام المسلم في الحكم بين الناس والفصل في خصوماتهم، ورعاية مصالحهم

وجود قضاء عادل كما قال تعالى: ووجوب طاعة الحاكم فيما أمر الله ، كل هذه الأمور تسهم في تحقيق الضبط الاجتماعي.

3- وامتداداً لعصر النبي ، سار الخلفاء الراشدون على نهج النبي في تطبيق الحدود، ففي عهد الصديق روي أنه "أمر بجلد من وجد مع امرأة أجنبية عنده في فراش واحد مائة جلدة"[59]. ويتضح بهذا النص أن أبا بكر ، كان يعتمد في تطبيق الحد على ما جاء به القرآن الكريم مصداقاً لقوله تعالى ، وتطبيقاً للسنة النبوية المطهرة، لما ثبت أن النبي أمر برجم ماعزاً والغامدية[60].

وأما عمر بن الخطاب فكان صارماً في تطبيق الحدود على المجتمع، وكان يبدأ بأهل بيته عند ما يريد أن ينهى عن شيء فيقول لهم: " لا أعلمن أحد وقع في شيء مما نهيت عنه إلا أضعفت عليه العقوبة".[61]

وفي عهد عثمان حرص على إقرار أمن الدولة بتنفيذ أحكام الشريعة الإسلامية، وتأمين المجتمع وتحصينه من كل فساد، وتأسيساً على ذلك جاءت أوامره وتوجيهاته لهم، لتبين لنا مدى حرصه على تطبيق وتنفيذ عقوبات الحدود، وفي جرائم الحدود ظهرت نماذج في عهده نفذت فيها أحكام الشريعة من عقوبات شرعية على قدر الجرم، والزنا من الجرائم التي نفذ فيها عقوبتها على مرتكبيها حماية للأعراض، ومن ذلك رجم امرأة أقرت على نفسها بالزنا بعد أن استشار الصحابة في أمرها[62].

وفي عهد علي بن أبي طالب وفي جرائم الحدود ظهرت نماذج في عهده نفذت فيها أحكام الشريعة ومن ذلك أتت امرأة إلى علي أقرت بالزنا ثلاث مرات فجلدها يوم الخميس ورجمها الجمعة، وقال: جلدتها بكتاب الله ورجمتها بسنة رسول الله [63].

والتزم الخلفاء الراشدون بما شرعه الله فكان لتطبيقهم الحدود أثر في استقرار المجتمع المسلم وضبطه؛ فالجرائم التي وقع فيها الناس في عهد النبي وصحابته الكرام -رضي الله عنهم أجمعين- على مدى ثلاثة وخمسين عاماً لا تذكر، ولعل سبب ذلك يعود إلى التطبيق الفعلي للحدود في الإسلام لينضبط الأفراد، وبذلك يتحقق الضبط الاجتماعي.

المبحث الرابع:

(59) بهنسي، أحمد فتحي (1408هـ).تطبيق الحدود في التشريعات الجنائية الحديثة.القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ص295.

(60) ابن حجر، أحمد بن علي (د.ت). مرجع سابق، ص337. الحديث أخرجه مسلم في صحيحة برقم (1695)ص704.

(61) السيوطي؛ جلال الدين(د.ت).تاريخ الخلفاء.ج1. بيروت: دار الفكر، ص 130

(62) النميري، ابن شبة(د.ت). تاريخ المدينة.ج3. بريدة: دار العليان، ص976.

(63) ابن حنبل، أبو عبدالله محمد(1403هـ). فضائل الصحابة.حققه وأخرج أحاديثه وصي الله عباس، ج2. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، ص719.

أثر تطبيق الحدود في المملكة العربية السعودية على تحقيق الضبط الاجتماعي:

بعد أن أنعم الله على الجزيرة العربية بالإسلام، دخل الناس في دين الله أفواجاً، مرت القرون وبعُد الناس عن الاستمساك بحبل الله المتين، وفي ظل ضعف المسلمين وتكالب الأمم عليهم، ومع دخول الاستعمار الغربي في أطراف الجزيرة العربية وسواحلها؛ عادت الجزيرة العربية إلى الانحطاط، والتخلف، وانتشرت فيها الجريمة، حتى عبدت الأشجار والأحجار والقبور من دون الله، كما كانت في الجاهلية قبل بعثة الرسول ﷺ، وحيل بين المسلمين، وبين حج بيت الله الحرام، وزيارة مسجد سيد الأنام؛ وذلك بسبب الابتعاد عن تطبيق الشريعة الإسلامية وأحكامها، حتى هيأ الله لها دعوة التوحيد والإصلاح، فكانت شبه الجزيرة العربية قبل دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب –رحمه الله– تعج بالخرافات والبدع، وكان الأمن مفقوداً، والاستقرار معدوماً، فالقبائل تُغير على بعضها، وتنتهك حرمات بعض، والإجرام بلغ ذروته، والفساد والبغي وصل إلى أعلى حدوده، فظهر العالم المجدد محمد بن عبدالوهاب –رحمه الله– فدعا إلى كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وما كان عليه السلف الصالح، وحث الناس على الالتزام بعقيدة الإسلام الصحيحة، ونبذ الجهالات، والابتعاد عن الضلالات والخرافات، ونادى بتطبيق الشريعة الإسلامية تطبيقاً كاملاً، فقامت في شبه الجزيرة العربية دولة إسلامية على أساس العقيدة السليمة الصحيحة، وتطبيق تعاليم الدين الحنيف في كل شؤون الحياة[64].

فالإمام محمد بن عبد الوهاب رحمه الله لم يأت بدين جديد ولا مذهب جديد، ولا طريقة جديدة، إنما التطبيق الفعلي لكتاب الله وسنة نبيه ﷺ، فنعمت البلاد بالأمن والطمأنينة، فحقنت الدماء، وصينت الأعراض، وحفظت الأموال، وانتشر العدل.[65].

وعندما فتح الملك عبد العزيز– رحمه الله – الحجاز، كان ينشر الدعاة، وينشر العلم، ويطبع الكتب الشرعية، ويفتح المدارس، وكانت في البادية تنتشر بعض الأعراف المخالفة للشريعة، ويكثر السلب والنهب والثأر، فأمر بإقامة الحدود، والالتزام بتنفيذ الأحكام الشرعية كما جاءت في كتاب الله وسنة نبيه ﷺ[66].

وعن هذا السياق، قال عبد القادر عودة رحمه الله: "لقد كان الحجاز قبل أن تطبق فيه الشريعة الإسلامية أخيراً أسوأ بلاد العالم أمناً، وكان المسافر إليه أو المقيم فيه لا يأمن على نفسه وماله وعياله ساعة من ليل بل ساعة من نهار، بالرغم مما له من قوة وما معه من عدة، وكان معظم السكان لصوصاً وقطاعاً للطرق، فلما طبقت الشريعة أصبح الحجاز خير بلاد العالم كله أمنا، يأمن فيه المسافر والمقيم، وتترك فيه الأموال على الطرقات دون حراسة، فلا تجد من يسرقها أو يزيلها من مكانها على الطريق، حتى تأتى الشرطة فيحملونها إلى حيث يقيم صاحبها"[67].

ويشهد لهذا الواقع المشاهد والملموس في بلاد الحرمين الشريفين، كل وافد منصف إلى هذه البلاد –حرسها الله – وهو ما تعيشه المملكة العربية السعودية في هذا العصر.

---

(64) مراد، فاروق عبدالرحمن(1396هـ).أثر تطبيق التشريع الجنائي في استتباب الأمن في المملكة العربية السعودية.الندوة العلمية لدراسة تطبيق التشريع الجنائي الإسلامي وأثره في مكافحة الجريمة في المملكة العربية السعودية، الرياض: وزارة الداخلية، ص99.

(65) الزاحم، محمد عبدالله(1412هـ).مرجع سابق، ص ص186-187.

(66) الرومي،فهد عبدالرحمن(1420هـ). تطبيق الحدود الشرعية وأثره على الأمن في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبةالتوبة،ص 62.

(67) عودة، عبدالقادر(1406هـ). مرجع سابق، ص653.

النتائج:

سعت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين تطبيق الحدود في الإسلام ودروها في تحقيق الضبط الاجتماعي وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. إقامة الحدود في الإسلام تكفل سلامة المجتمع وأفراده من الوقوع في الجرائم، ومن ثم تحقيق الضبط الاجتماعي في المجتمع المسلم.
2. إذا أقيمت الحدود أمن الناس على دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ومالهم، وعرضهم، وبذلك يتحقق الضبط الاجتماعي.
3. الحدود في الإسلام إصلاح للجاني في الدنيا وتطهير له في الآخرة، بعكس القوانين الوضعية التي تركز على الجانب الدنيوي، وتتجاهل الجانب الأخروي.
4. أوضحت الإحصاءات أن معدل الجريمة – المرتبط بالحدود– لم يتجاوز في السعودية نسبة (1%) على الإطلاق، أما في الدول الإسلامية التي لا تطبق الحدود، والدول غير الإسلامية كانت النسبة فيها تتجاوز ذلك بأضعاف عديدة، مما يدل على أن لإقامة الحدود الإسلامية دوراً ملحوظاً في ردع مرتكبي الجرائم والحد من فعلها وتحقيق الأمن والاستقرار.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء هذه النتائج، يقدم الباحث عدداً من التوصيات، إذا أخذت بها كافة المؤسسات في الدولة، وعملوا على تطبيقها وتفعيلها فإنها ستؤدي إلى تحقيق الضبط الاجتماعي بصورة أمثل، ومن تلك **التوصيات:**

1. توعية كافة أفراد المجتمع المسلم بوجوب التسليم بأن تطبيق حدود الله سبب للنجاة في الدنيا والآخرة.
2. تضافر جهود كافة المؤسسات التربوية في تفعيل التربية الوقائية للحد من الوقوع في الحدود.
3. تشجيع الباحثين وتوجيههم نحو الأبحاث التي تعنى بحفظ الضرورات الخمس وأهدافها تحقيقاً للضبط الاجتماعي.
4. تفعيل دور هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالتعاون مع عمدة الحي، وإعطائهم فرصة أكبر لتوعية المجتمع للحد من الوقوع في الجريمة.

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن الكريم (جل منزله وعلا).

(1) ابن القيم، محمد (1419هـ). أعلام الموقعين عن رب العالمين. ج2. تحقيق: عصام الحرستاني، بيروت: دار الجبل.

(2) ابن القيم، محمد بن أبي بكر (1413هـ). إعلام الموقعين عن رب العالمين. تحقيق الوكيل، ج2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

(3) ابن حجر، أحمد بن علي (د. ت). الإصابة في تمييز الصحابة. ج3. بيروت: دار الكتاب العربي.

(4) ابن حنبل، أبو عبدالله محمد (1403هـ). فضائل الصحابة. حققه وأخرج أحاديثه وصي الله عباس، ج2. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

(5) أبو موسى، محمود طه (1434هـ). جوانب من إعجاز القرآن الكريم التشريعي فى القوانين الجنائية دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه، كلية أصول الدين والدعوة. جامعة الأزهر.

(6) الأخرس, محمد صفوح (1418). نموذج لإستراتيجية الضبط الاجتماعي في الدول العربية. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

(7) الأخرس، محمد صفوح (1997). نموذج لإستراتيجية الضبط الاجتماعي في الدول العربية. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية .

(8) الأسمري، عبدالله حلفان (1430هـ). علم اجتماع التربية. جدة: دار لينة للنشر والتوزيع.

(9) آل عايش، عبدالله حلفان (1427هـ). التربية الأمنية في الإسلام. دمشق: دار المحبة.

(10) آل علوي، علي عبدالرحمن (1408هـ)، الآثار التربوية لإقامة الحدود الشرعية. رسالة ماجستير، كلية التربية– جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

(11) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1410هـ)صحيح البخاري. ط4. ج. 6. دمشق وبيروت: دار ابن كثير.

(12) البخاري، محمد إسماعيل (1407هـ). الجامع الصحيح المختصر. تحقيق مصطفى البغاء، ج1.ط3. بيروت: دار ابن كثير.

(13) بهنسي، أحمد فتحي (1408هـ). تطبيق الحدود في التشريعات الجنائية الحديثة. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

(14) بهنسي، أحمد فتحي (1412هـ). الموسوعة الجنائية في الفقه الإسلامي. بيروت: دار النهضة العربية.

(15) الترمذي، محمد بن عيسى (1350هـ). سنن الترمذي. ج6. بيروت: دار الكتاب العربي.

(16) الترمذي، محمد عيسى (د. ت). الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق أحمد شاكر، ج4. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

(17) جابر، عبالحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري (1409هـ). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

(18) الحامد، محمد معجب (1415هـ). دور المؤسسات التربوية غير الرسمية في عملية الضبط الاجتماعي. مركز أبحاث الجريمة وزارة الداخلية.

(19) الحامد، محمد معجب، ونايف، هشال (2001م). الأسرة والضبط الاجتماعي. الرياض: (د. ن).

(20) خاطر، محمد (1401هـ). أثر تطبيق الحدود في المجتمع. مؤتمر الفقه الإسلامي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(21) الخطيب، عبد الكريم (د. ت). الحدود في الإسلام حكمتها وآثارها في الأفراد والجماعات والأمم. دار الفكر العربي.

(22) الخميسي، السيد سلامة (1426هـ). الضبط الاجتماعي في المجتمع العربي من منظور تربوي. الرياض: مكتبة الرشد.

(23) الرومي، فهد عبدالرحمن (1420هـ). تطبيق الحدود الشرعية وأثره على الأمن في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة التوبة.

(24) الزاحم، محمد عبدالله (1412هـ). آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة. ط2، القاهرة: دار المنار.

(25) الزامل، محمد عبدالله (1424هـ). الدين والضبط الاجتماعي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

(26) الساعاتي, حسن (1968م). علم الاجتماع القانوني. ط3. مكتبة الأنجلو المصرية.

(27) السالم، خالد بن عبد الرحمن (2000م). الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

(28) السالم، خالد عبد الرحمن (2000م) الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري، الرياض: د. ن.

(29) السالم، خالد عبدالرحمن (1425هـ). نظرية الضبط الاجتماعي في الإسلام. ط2. الرياض: د. ن.

(30) السيوطي؛ جلال الدين (د. ت). تاريخ الخلفاء. ج1. بيروت: دار الفكر.

(31) الشاذلي، حسن علي (1401هـ). أثر تطبيق الحدود في المجتمع. مؤتمر الفقه الإسلامي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(32) الشماخي، عبدالله أحمد (2002). الحدود في الإسلام مقاصدها وآثارها. بنغازي: دارة الكتب الوطنية.

(33) الشويعر، محمد بن سعد (1413هـ) الوقاية من الجريمة، الرياض: دار معاذ.

(34) عبدالرحمن، أحمد (د. ت). التدابير الوقائية في الإسلام. الإسلام وأمن المجتمع. القاهرة: دار الاعتصام.

(35) العتيبي، صالح ذعار (1421هـ)، الإعلان عن الحدود الشرعية وأثره في الردع العام، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

(36) عليان، شوكت محمد (1416هـ). التشريع الإسلامي والقانون الوضعي. الرياض: دار الشواف.

(37) عودة، عبد القادر (1406هـ). التشريع الجنائي الإسلامي. ط 8. ج. 1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

(38) عودة، عبد القادر (1406هـ)، التشريع الجنائي مقارناً بالقانون الوضعي ج1، ط2، الإسكندرية: دار الثقافة.

(39) الغزالي، خليل عيد (1401هـ). الحدود الشرعية وأثرها في تحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

(40) فودة، حلمي محمد (1395هـ). المرشد في كتابة الأبحاث. جدة: دار الشروق.

(41) القرني، غازي محمد (1423هـ). أساليب النبي صلى الله عليه وسلم في عملية الضبط الاجتماعي وتطبيقاتها في الواقع المعاصر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أ م القرى، مكة.

(42) المترك، عمر عبدالعزيز (1396هـ) العقوبات الشرعية وكيفية تطبيقها. الندوة العلمية لدراسة تطبيق التشريع الجنائي الإسلامي وأثره في مكافحة الجريمة. الرياض: وزارة الداخلية.

(43) مراد، فاروق عبد الرحمن (1396هـ). أثر تطبيق التشريع الجنائي في استتباب الأمن في المملكة العربية السعودية. الندوة العلمية لدراسة تطبيق التشريع الجنائي الإسلامي وأثره في مكافحة الجريمة في المملكة العربية السعودية، الرياض: وزارة الداخلية.

(44) مطر، سيف الإسلام علي (1409هـ). التغير الاجتماعي دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية. ط2. المنصورة: دار الوفاء.

(45) مكروم، عبدا لودود (1996م). الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة. القاهرة: دار الفكر العربي.

(46) النحلاوي، عبد الرحمن (1996م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.

(47) النميري، ابن شبة (د. ت). تاريخ المدينة. ج3. بريدة: دار العليان.

(48) النيسابوري، مسلم بن الحجاج (1416ه). صحيح مسلم. ج3. بيروت: دار المعرفة.

(49) النيسابوري، مسلم، (د. ت). صحيح مسلم. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، ج3. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

(50) السيد، محمد عبد الرؤوف (1434ه). مقدمة في أصول التربية. مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء

الكاساني، علاء الدين أبي بكر بن مسعود (1394). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. ج7. بيروت: المكتبة العلمية.

(51) البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس (د. ت). شرح منتهى الإيرادات. ج3. القاهرة: دار الفكر.

(52) المرداوي، علي بن حسن (1374ه). الإنصاف . تحقيق الفقي، ج10. القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

National Identity Dimensions in English Language Textbooks for the Primary Phase in Palestine

أبعاد الهوية الفلسطينية في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية في فلسطين

الباحثة

د سلام محمود الأستاذ

جامعة الإسراء/ غزة

2023

Abstract:

The study handled the extent of inclusion of the national identity in English language textbooks for the primary phase. The national identity is represented by three dimensions that are the Arab, Islamic and Palestinian dimensions. Furthermore, the study searched the distribution of the national identity in English language textbooks through analyzing the verbal content, pictures and questions in the two parts of the textbook for each phase, and it investigated the missing indicators related to the national identity in English language textbooks as well.

Analysis is restricted to English language textbooks for the primary phase from 1st grade to 4th grade that are prepared by the Curriculum and Textbook Development Committee of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education.

To achieve the study aims, the researcher adopted the descriptive analytical approach, constructivism approach and seminar style. An analysis tool to analyze the dimensions and indicators of the national identity were designed.

The study concluded that the national identity is remarkably represented in English language textbooks. The total number of the national identity indicators is (178) which reflects the Palestinian belonging and pride as the inclusion of the Palestinian dimension ranked first in the English language textbooks, Islamic dimension ranked second, and the Arab dimension ranked third.

In light of results, the study recommended enriching English language syllabi by providing subjects and expressions that entrench the national identity; varying the indicators and expressions related to the national identity in curricula specially the primary phase as it establishes the students' attitudes and learning in these stages represents the core stone of acquisition of learning, and conducting more studies related to national identity and its dimensions

ابعاد الهوية الوطنية في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية في فلسطين

ملخص:

تناولت الدراسة مدى تضمين ابعاد الهوية الوطنية في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية, حيث تمثلت الهوية الوطنية بالأبعاد الثلاثة وهي البعد الاسلامي والبعد العربي والبعد الفلسطيني. اضافة لذلك، تناولت الدراسة توزيع الهوية الوطنية في كتب اللغة الانجليزية من خلال تحليل المحتوى اللفظي والصور والاسئلة في جزاي كل كتاب لكل مرحلة، وبحثت المؤشرات المفقودة ذات العلاقة بالهوية الفلسطينية في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية.

اقتصرت الراسة على كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية من الصف الاول الى الصف الرابع والمعدة من قبل لجنة تطوير المناهج والكتب في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

ولتحقيق اهداف الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي ، اضافة الى حلقة البحث، وتم اعدا اداة تحليل لأبعاد ومؤشرات الهوية الوطنية.

توصلت الدراسة الى ان الهوية الوطنية ممثلة بشكل واضح في كتب اللغة الانجليزية، و يبلغ عدد المؤشرات المرتبطة بالهوية الوطنية 178 مؤشرا مما يعكس الانتماء والاعتزاز الفلسطيني حيث احتل تضمين البعد الفلسطيني في كتب اللغة الانجليزية المرتبة الاولى، واحتل البعد الاسلامي المرتبة الثانية، و احتل البعد العربي المرتبة الثالثة.

و في ضوء النتائج، اوصت الدراسة ان هناك حاجة لإثراء مناهج اللغة الانجليزية بالمواضيع والتعابير التي ترسخ الهوية الفلسطينية، و للتنويع في المؤشرات والتعابير ذات العلاقة بالهوية الوطنية في المناهج وللمرحلة الاساسية على وجه الخصوص حيث تعتبر مرحلة تكوين وتأسيس سلوك الطالب ويعتبر التعليم في هذه المرحلة هو حجر الاساس والمرتكز لاكتساب التعلم. اضافة الى ذلك اجراء دراسات مرتبطة بالهوية الوطنية

Introduction:

Quality and importance of the education is increasing day by day as it plays a great role in everyone's life by building personality, improving knowledge and skills and providing feeling of wellbeing of a person. Education has been divided into three categories in Palestine as Primary education, Preparatory education and Secondary education.

curriculum is increasingly viewed as foundational to educational reforms aimed at the achievement of high quality learning outcomes. The curriculum represents a conscious and systematic selection of knowledge, skills and values. More broadly, the curriculum is also understood as a political and social agreement that reflects a society's common vision while taking into account local, national and global needs and expectations(Stabback, 2016). Accordingly, textbooks are de facto curricula (McGrath, 2002) which implicitly or explicitly represent certain specific reasoning about what education is. Learning a language involves learning different aspects of cultural values over certain sociolinguistic, cultural and ideological dimensions (Wang, 2016).

In addition, Textbooks are often the main teaching resource in the classroom: they determine the content, the methodology and the learning process. Teachers and students tend to rely heavily on textbooks as the center of instruction. The Palestinian English language curriculum is realized in the English for Palestine series of textbooks, which marks the first time the Palestinian people have had control over their educational destiny. From 1948, when Israel became a state and the West Bank fell under Jordanian control and the Gaza Strip fell under Egyptian control, Palestinian students studied the English language through the lens of Jordanian and Egyptian textbooks and cultural values, and those residing from now on in Israel fell under the Israeli educational system. (Dajani, 2009).

The Israeli educational system has been used as a tool to reshape the Arab Palestinian identity of the Palestinians living inside Israel within the 1948 borders. It has been used as a tool for brainwashing and distorting history and identity to eliminate their national identity. Applying the same educational system in occupied East Jerusalem is a very dangerous step. The identity of Palestinians in East Jerusalem is based on religion, language and history (Basit, 2018), but **Foster's study (2007)** investigated how the people living in historic Palestine, what is called today Israel, Gaza and the West Bank, transitioned from a politically passive community to a nation seeking self-determination. The researcher accounted for the emergence of Palestinian nationalism, beginning in the 1910s throughout the 1920s and 1930s. The main argument of this

study is that the Palestinian national identity developed not as an accidental product of external historical developments (e.g. Zionism or British colonialism), but rather through a directed effort by the Palestinian intellectual class to endow the ethnic community with a Palestinian national consciousness.

Since education is an essential tool with which to build the human character, identity and future, the researcher tackled this issue through searching the degree of inclusion of the national identity in English language curriculum for the lower primary phase and she provided other previous studies that handled this issue:

Subheyyin et al. (2017) handled the national values that should be included in the textbooks of social studies for the upper-primary stage grades in Jordan; and the degree of their inclusion in those books. The study used a descriptive-analytical approach. The results showed that the total number of the national values contained in the books of social studies for the upper-primary stage grades in Jordan was (319). The most frequently used national value was (national pride) which appeared (66) times. The results also showed that some national values were repeated in the content of these books for a reasonable number of times, while other national values were repeated from (0 – 2) times only. In the light of those results, the study recommends paying attention to the national values that were not available; benefiting from the national values enclosed in the study tool and conducting further studies on this topic for other stages and subjects.

Alsoudi's study (2017)) investigated features of Jordanian cultural identity in Islamic education books for secondary and basic stages in Jordan. For achieving the goals of the study, the researcher analyzed the content of (23) books, and prepared an analysis list that included a number of sub-elements distributed on general domains.. The results indicated that the total of frequencies related to the features of Jordanian culture identity were (589). The most frequencies appeared in the domain of culture components (166) with ratio of (28.1%), followed by the domain of national cooperation's with (113) frequencies and ratio of (19.1%). The domain of Jordanian geography was (111) frequencies and ratio of (19%), then the domain of history and genesis with (109) frequencies and ratio of (18.5%). the domain of current Jordanian role comes after with (54) frequencies and ratio of (92%).The least domain was the Hashemite leadership with (36) frequencies and ratio of (6.1%). Most of frequencies were in the 10th grade book with (178) frequencies and ratio of (30.2%). The least frequencies were in the 8th grade book with (7)) frequencies and ratio of (1.2%).

Iskandar's study (2016) aimed at identifying expatriation of the university students, the national identity and the relation between expatriation and the national identity according to university students. The study concluded that university students do not experience expatriation and they have the sense of the national identity. In addition, the study concluded that there is a correlative inverse relationship between expatriation and the national identity.

Wang's study (2016) attempted to critically examine the discourse in language textbooks, specifically those used for Chinese as a foreign-language education in Mainland China, in order to reveal the national identity embedded in them. Drawing on a corpus-based analysis, this study found the frequency of referring to "nation" in relation to China far exceeded that of other countries, indicating that aspects of Chinese national identity may be emphasized and foregrounded. Furthermore, content analysis revealed five major aspects of national identity in the textbook, forming part of the social and cultural knowledge that only native speakers could be expected to have. The study found that current Chinese as a foreign language textbooks contain a large part of the learning content involves topics pertaining to Chinese moral and civic education, which may not be of the interests for international language learners.

Hung (2014) searched Teachers' Perceptions of National Identity in the English and Taiwanese Citizenship Curricula whether it is civic or ethnic nationalism; the researcher examined and compared the hotly debated issue of national identity in the Taiwanese and English citizenship curricula and the extent to which schoolteachers' perceptions fall in line with the written curriculum. In addition, the researcher described the background to the evolution of national identity in each country. Following this preliminary understanding, the theory of civic-ethnic nationalism is used as the criterion to examine the nature of nationalism underlying the curriculum. The study concluded that there is a gap between CE teachers' viewpoints and the national curriculum and compared to the nature of negotiation and compromise in the curriculum construction, interviewed CE teachers exhibit a less reserved, or at times more progressive attitude towards the issues regarding national identity in the curriculum.

Osler's study (2011) analyzed the official citizenship curriculum for England and reports on qualitative research with teachers, designed to explore their perceptions of the curriculum and their students' needs as learner-citizens. The teachers reflect on local, national, European, and global dimensions of citizenship. Expressing concern about the ethno-nationalistic attitudes of some students, they work to engage with and extend students' experiences. The article proposed education for cosmopolitan citizenship to meet students' needs, whether their affinities are apparently fixed or flexible; local; national; global; or multiple.

Makkawi's study(2004) explored the process of national identity development, and closely related themes among Palestinian student activists in the Israeli universities. Informed by the tradition of social identity theory. Qualitative inquiry was conducted with an intensity sample of 35 Palestinian student activists attending the major five Israeli universities. Grounded theory analysis was conducted on the open-ended interviews, document analysis and field observation revealed five dominant themes, which characterize Palestinian student activist. Findings reinforce the vital role of the student movement as a national socialization context in light of the continuing Israeli hegemonic practices over Palestinian formal education.

Accordingly, it can be noticed the scarcity of studies that handled the national identity in the Palestinian school curricula, and in this context no one can deny the potential role of the school curriculum in the creation of a national identity and national unity, especially for the primary phases and for English curricula as English language is the international medium of communication in this age.

Besides, the Palestinian case is a special one; it reveals a great deal about the politics of education as it sheds light on both the internal and external ideological battles that take place. It demonstrates that not only is education itself political, but international aid and support for education are also political, and education plays a fundamental and crucial role in fostering social and political change. Therefore, the researcher conducted this study detect and analyze the national identity dimensions in English language textbooks for the primary phase to be taken into consideration when developing curricula.

The Study Problem:

The study problem is stated in the following major question:

"To what extent do English language textbooks adopt the national identity dimensions?".

The following sub-questions are derived from the major question?

1. What are the national identity indicators included in English language textbooks of the primary phase?
2. To what extent are the national identity indicators distributed in English language textbooks of the primary phase?
3. To what extent are the national identity indicators distributed in the two parts of English language textbooks and their units?
4. To what extent are the national identity indicators distributed in the verbal content of English language textbooks, its pictures and its questions?
5. What are the missing indicators related to the national identity in English language textbooks?

The Study Purpose:

This study aims at identifying:

1. Meaning of the national identity.
2. Technique of distributing the national identity indicators in English language textbooks for the primary phase.
3. Mechanism of dividing the national identity indicators in the two parts of English language textbooks and their units.
4. Way of allocating the national identity across the content of English language books, its pictures and its questions.
5. The missing indicators related to the national identity in English language textbooks?

The Study Significance:

The study significance stems from that it:

1. Handles a subject that is worthy to be searched which is the issue of identity and belonging including its Arab, Islamic and Palestinian aspects as this issue is considered as a pivotal issue for the Palestinian people.
2. Introduces a feedback for curricula designers about the identity issues and the extent of including them in English language textbooks, the matter that contributes to improve and enrich the curricula in the future.
3. Provides details about the subject of identity in the textbooks, in a way that urges the educational supervisor to guide teachers to the importance of emphasis on identity while doing supervision tasks.
4. Presents the national identity indicators in addition to an analysis tool for it, in which it helps other researches to search other related aspects of the subject.

The Study Delimitations:

Analysis is restricted to English language textbooks for the primary phases from 1st grade to 4th grade including the two parts of the books, for the year 2023.

Definition of Terms:

Identity: identity is the qualities, beliefs, personality, looks and/or expressions that make a person (self-identity) or group (particular social category or social group). The process of identity can be creative or destructive (James, 2015).

National Identity: The expression of one's national identity seen in a positive light is patriotism which is characterized by national pride and positive emotion of love for one's country. The extreme expression of national identity is chauvinism, which refers to the firm belief in the country's superiority and extreme loyalty toward one's country (Ashmore et al., 2001: P. 74-75).

The procedural definition for the national identity is presented by the researcher by the for dimensions: the Arab dimension, the Islamic dimension and the Palestinian dimension.

The Study Methodology:

The researcher used approaches adopted by Al -Agha and Al-Ostaz (2013):

- **Descriptive Analytical Approach:** quantitative content analysis was used to determine the degree of inclusion of dimensions and indicators in English language textbooks for the lower primary phase.
- **Constructivism Approach:** It was used to identify the dimensions and indicators of the national identity that should be included in English language textbooks for the lower primary phase. Educational literature and previous studies related to national identity were reviewed. An open question was addressed to a number of specialists in curricula of lower primary phase in addition to other teachers, the question is: What are dimensions and indicators of the national identity that are needed for the lower primary phase? Hence, a preliminary list of national identity dimensions was determined.

- **Seminar Style:** It was conducted through inviting a group of specialists and experts who participated in the process of designing curricula of the lower primary phase. The preliminary list of national identity dimensions were distributed and discussed, and finally, a list of national identity dimensions and indicators was determined.

The Study Population:

The study population consisted of English language textbooks for the lower primary phase in Palestine form the 1st grade to the 4th grade that are prepared by the Curriculum and Textbook Development Committee of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education, it included the two parts of the books (1st semester and the 2nd semester). The analysis included all the pages and unites of the textbooks focusing on the analysis of the content, pictures and questions related the national identity.

The Study Tools:

- An analysis tool was designed to analyze the national identity dimensions and indicators that are included in English language textbooks for the lower primary phase.

- The national identity dimensions consisted of three major dimensions:
  1. Arab dimension of the national identity.
  2. Islamic dimension of the national identity.
  3. Palestinian dimension of the national identity.
- The analysis category is textbooks, pictures and questions included in the English curricula.

The Study Validity:

A list of national identity dimensions was presented to a number of referees at the Palestinian universities in Gaza in the field of education, in addition to educational supervisors and teachers of the primary phase. In light of their points of view, the tool was evaluated and determined.

Identifying the steps of analysis process:

- Accurate reading for the pages of each book that is stated for the analysis process.
- Dividing each page into items in which each item or group of items represent one idea.
- Identifying ideas that include the national identity indicators.
- Classifying each idea according to analysis categories stated by content analysis tool.
- Calculating frequencies of national identity indicators and their percentages of each category of content analysis categories.

Validity and reliability of analysis:

The researcher ensured analysis validity through adopting the procedural definition of each dimension of the national identity dimensions; examples related to national identity were presented .

To ensure analysis reliability, the following procedures were followed:

-The researcher analyzed the first unit of each book of the books mentioned in the study population, Then, the researcher re-analyzed the analysis 3 weeks later. The compatibility ratio between the first and second analysis was 95%. The researcher found that compatibility ratio is suitable to conduct the study.

The Study Procedures:

To achieve the study objective, the researcher followed the following procedures:

.1 Identifying national identity procedures that were suggested to be included in English language textbooks for the lower primary phase.

.2 Preparing an appropriate analysis tool, in addition to preparing an analysis form that consisted of the indicators of the suggested national identity dimensions and their frequencies.

3- Analyzing the content of English language textbooks for the lower primary phase in light of national identity indicators after checking validity and reliability of analysis process.

4- Determining frequencies of each indicator and each dimension of the national identity included in English language textbooks for the lower primary phase.

5- Estimating sequence and balance of the national identity indicators and dimensions in English language textbooks.

6- Analyzing the study results and discussing them.

7- Formulating recommendations in light of the study findings, then suggesting complementary studies related to the current study field.

Interpretation of Results and Discussion:

The answer of the first question which is:

What are the indicators of national identity included in English language textbooks of the primary phase?

The indicators of national identity provided in English language textbooks are represented by the verbal content, pictures and questions in light the Arab, Islamic and Palestinian dimensions as shown in the following table:

Table (1)

National Identity Indicators in English Language Textbooks

Indicator	Content	Picture	Question	Total
Jerusalem	4	3	5	12
Al- Aqsa Mosque	0	5	5	10

Dome of the Rock	1	8	0	9
Palestinian cities	11	20	30	61
Palestinian flag	0	13	0	13
Palestinian monument	0	6	0	6
Palestinian heritage	0	3	0	3
Ibrahimi mosque	0	5	5	10
Mosque	0	11	4	15
Arab countries	3	0	4	7
Palestinian map	0	6	0	6
The word "Palestine" as a country	5	0	15	20
Holy Quran	0	2	0	2
Religion	0	0	4	4
Grand Total	**24**	**82**	**72**	**178**

The table above show the number of indicators included in English language textbooks for the lower primary phase which are (178). The content is represented by (24) indicators, pictures are represented by (81) indicators and questions are represented by (72) indicators. Furthermore, Palestinian cities as an indicator ranked first, (11) indicators of content, (20) indicators of pictures and (30) indicators of questions. While the Holy Quran as an indicator ranked the lowest one and represented by one picture.

The answer of the second, third and fourth questions that are:

2. To what extent are the national identity indicators distributed in English language textbooks of the primary phase?

3. To what extent are the national identity indicators distributed in the two parts of English language textbooks and their units?

4. To what extent are the national identity indicators distributed in the verbal content of English language textbooks, its pictures and its questions?

Table (2)

Distribution of National Identity Indicators in English Language Textbooks for the Lower Primary Phase

Indicator		Arab			Islamic			Palestinian			Grand Total
Grade	Part	Content	Picture	Question	Content	picture	Question	Content	Picture	Question	
First	1st	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	2nd	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**0**	**2**
Second	1st	0	0	0	1	9	2	0	8	0	20
	2nd	0	0	0	0	4	0	2	16	2	24
	Total	**0**	**0**	**0**	**1**	**13**	**2**	**2**	**24**	**2**	**44**
Third	1st	0	0	0	1	0	0	0	3	29	33
	2nd	2	3	5	1	2	1	7	7	7	35
	Total	**2**	**3**	**5**	**2**	**2**	**1**	**7**	**10**	**36**	**68**
Fourth	1st	0	0	0	2	4	8	0	0	5	19
	2nd	0	0	0	2	8	4	6	16	9	45
	Total	**0**	**0**	**0**	**4**	**12**	**12**	**6**	**16**	**14**	**64**
Grand Total		**2**	**3**	**5**	**7**	**27**	**15**	**15**	**52**	**52**	**178**
		10			**49**			**119**			

The table shows:

1. The total of the National identity indicators included in the English language textbooks is (178), and they are distributed as follow:
   - English language book for the 1st grade includes (2) indicators of the National identity.
   - English language book for the 2nd grade includes (44) indicators of the National identity.
   - English language book for the 3rd grade includes (68) indicators of the National identity.
   - English language book for the 4th grade includes (64) indicators of the National identity.
   -

Hence, the books are categorized by priority:

- English language book for the 3rd grade ranked first.

- English language book for the 4^{th} grade ranked second.
- English language book for the 2^{nd} grade ranked third.
- English language book for the 1^{st} grade ranked fourth.

2. The total of National indicators in the first part of English language book is (73) indicators distributed as follow:
   - The first part in English language book for the 1^{st} grade includes (1) indicator of the National identity.
   - The first part in English language book for the 2^{nd} grade includes (20) indicators of the National identity.
   - The first part in English language book for the 3^{rd} grade includes (33) indicators of the National identity.
   - The first part in English language book for the 4^{th} grade includes (19) indicators of the National identity.

Therefore , the books are categorized by priority:

- English language book for the 3^{rd} grade ranked first.
- English language book for the 2^{nd} grade ranked second.
- English language book for the 4^{th} grade ranked third.
- English language book for the 1^{st} grade ranked fourth.

3. The total of National indicators in the second part of English language book is (105) indicators distributed as follow:
   - The second part in English language book for the 1^{st} grade includes (1) indicator of the National identity.
   - The second part in English language book for the 2^{nd} grade includes (24) indicators of the National identity.
   - The second part in English language book for the 3^{rd} grade includes (35) indicators of the National identity.

- The second part in English language book for the 4^{th} grade includes (45) indicators of the National identity.

Hence, the books are categorized by priority:

- English language book for the 4^{th} grade ranked first.
- English language book for the 3^{rd} grade ranked second.
- English language book for the 2^{nd} grade ranked third.
- English language book for the 1^{st} grade ranked fourth.

4. The total of indicators related to the Arab identity in English language books is (10) indicators divided as follows:

- English language book for the 1^{st} grade includes (0) indicator related to the Arab identity.
- English language book for the 2^{nd} grade includes (0) indicator related to the Arab identity.
- English language book for the 3^{rd} grade includes (10) indicators related to the Arab identity.
- English language book for the 4^{th} grade includes (0) indicator related to the Arab identity.

Accordingly , the books are categorized by priority:

- English language book for the 3^{rd} grade ranked first.
- English language book for the 1^{st} grade ranked second.
- English language book for the 2^{nd} grade ranked third.
- English language book for the 4^{th} grade ranked fourth.

5. The total of indicators related to the Islamic identity in English language books is (49) indicators divided as follows:

- English language book for the 1^{st} grade includes (0) indicator related to the Islamic identity.
- English language book for the 2^{nd} grade includes (16) indicators related to the Islamic identity.
- English language book for the 3^{rd} grade includes (5) indicators related to the Islamic identity.
- English language book for the 4^{th} grade includes (28) indicators related to the Islamic identity.

Accordingly , the books are categorized by priority:

- English language book for the 4^{th} grade ranked first.
- English language book for the 2^{nd} grade ranked second.
- English language book for the 3^{rd} grade ranked third.
- English language book for the 1^{st} grade ranked fourth.

6. The total of indicators related to the Palestinian identity in English language books is (119) indicators divided as follows:

- English language book for the 1^{st} grade includes (2) indicators related to the Islamic identity.
- English language book for the 2^{nd} grade includes (28) indicators related to the Islamic identity.
- English language book for the 3^{rd} grade includes (53) indicators related to the Islamic identity.
- English language book for the 4^{th} grade includes (36) indicators related to the Islamic identity.

Therefore , the books are categorized by priority:

- English language book for the 3^{rd} grade ranked first.
- English language book for the 4^{th} grade ranked second.
- English language book for the 2^{nd} grade ranked third.
- English language book for the 1^{st} grade ranked fourth.

-7The total of National indicators included in the content of English language book is (24) indicators divided as follows:

- The content of English language book for the 1st grade includes (0) indicator of the National identity.
- The content of English language book for the 2nd grade includes (3) indicator of the National identity.
- The content of English language book for the 3rd grade includes (11) indicator of the National identity.
- The content of English language book for the 4th grade includes (10) indicator of the National identity.

Consequently , the books are categorized by priority:

- English language book for the 3rd grade ranked first.
- English language book for the 4th grade ranked second.
- English language book for the 2nd grade ranked third.
- English language book for the 1st grade ranked fourth.

-8The total of pictures in English language books that include indicators of the National identity is (82) divided as follow:

- Pictures of English language book for the 1st grade include (2) indicators of the National identity.
- Pictures of English language book for the 2nd grade include (37) indicators of the National identity.
- Pictures of English language book for the 3rd grade include (15) indicators of the National identity.
- Pictures of English language book for the 4th grade include (28) indicators of the National identity.

So , the books are categorized by priority:

- English language book for the 2nd grade ranked first.
- English language book for the 4th grade ranked second.

- English language book for the 3rd grade ranked third.
- English language book for the 1st grade ranked fourth.

-9The total English language books questions that include indicators of the National identity is (72) distributed as follow:

- Questions of English language books for the 1st grade include (0) indicator of the National identity.
- Questions of English language book for the 2nd grade include (4) indicators of the National identity.
- Questions of English language book for the 3rd grade include (24) indicators of the National identity.
- Questions of English language book for the 4th grade include (26) indicators of the National identity.

Thus , the books are categorized by priority:

- English language book for the 3rd grade ranked first.
- English language book for the 4th grade ranked second.
- English language book for the 2nd grade ranked third.
- English language book for the 1st grade ranked fourth.

The answer of the fifth question which is:

What are the missing indicators related to the national identity in English language textbooks?

There are many indicators related to national identity indicators and its dimensions that are missing in English language curricula such as:

- Independence day
- Month of Ramadan
- Names of Allah
- Religious facts

- Palestinian Children 's Day
- Refugees camps
- Palestinian geographical places
- Occupation
- Palestinian captives
- Our prophet Muhammed peace be upon him
- Karama battle
- Nakba
- Name of companions
- Mecca and Al- Madina
- Yasser Arafat
- Eid Al- Fitr and Al-Adha
- Sabra and Shatila
- Al- Aqsa Intifada
- Massacre of Deir Yasin
- Palestinian martyrs
- Gaza wars
- Palestinian injures

Discussion and Conclusion:

It clear that the national identity is remarkably represented in English language textbooks which reflects the Palestinian belonging and pride as the inclusion of Palestinian dimensions in the English language text books ranked first, Islamic dimension ranked second and Arabic ranked third. To confirm, **Foster's study (2007)** indicated that the Palestinian national identity developed not as an accidental product of external historical developments, but rather through a directed effort by the Palestinian intellectual class to endow the ethnic community with a Palestinian national consciousness, in addition to **Makkawi's study (2004)** that indicated the vital role of the student movement as a national socialization context in light of the continuing Israeli hegemonic practices over Palestinian formal education.

National identity indicators are focused for the third grade in comparison with other grades as it includes (68) indicators. There are just (2) indicators, which is a small number, in the textbook of the first grade since they are children and the most effective way for children to learn, specially in the first grade, is pictures that attract them and stick to their mind.

The second part of the book includes(105) indicators, while (73) indicators are included in the first one, it should be a balance between the two part of English language textbooks.

third grade include (10) indicators related to Arab dimension and(5) indicators related to Islamic dimension, while the they are not included in the first grade textbooks which means there is no sequence or integration between the distribution of indicators in the different grades.

Questions as an indicator ranked first (82), content as an indicator ranked second (24), and pictures as an indicator ranked third (2). There is no balance in the distribution of the indicators. Textbooks must be enriched with Pictures as they have a great influence on children; they affect the learning process positively and in these phases, the first graders move slowly from a world of play into a world of symbols and concepts.

For the first grade, the total of national identity indicators is (2), the number of the Arab indicators is (0), the number of the Islamic indicators is (0), indicators' number related to content and questions is (0). Consequently, it quite clear that the first grade syllabi requires an enrichment with more indicators as they are considered the base for learning. Students need to be established to build their character and to instill the sense of nationalism and Arabism and to raise their Islamic awareness.

The study is strongly compatible with the studies of Subheyyin et al (2017), Alsoudi (2017) and Wang (2016). They handled the national identity through analyzing textbooks' content, while other studies investigated the national identity form other perspectives.

Finally, enhancing the national identity dimension in curricula is a way for the students to investigate their true inner essence, so they will come to a sense of knowingness of who they really are. In this way, they can obtain the sense of belonging in terms of culture and nationality, as well as the sense of self-recognition and acceptance from their country and society. Thereby the national identity is formed gradually. Another important component of education, English education mainly deals with the issues related to culture; It is helpful to foster students' national feelings and to enhance students' humane accomplishment by implementing cultural identity education and express their national identity. This fusion enables the students to have a more profound understanding about their identity and create awareness toward it.

Recommendations:

In light of the results, the researcher recommended the following:

1. Enhancing the national identity in the teaching process through conducting training courses for teachers and educational supervisors about techniques of implementing the expressions related to national identity.
2. Enriching English language syllabi by providing subjects and expressions that entrench the national identity as it is an international language and it helps students to introduce their identity and culture to the other world.
3. Taking into consideration the balance and sequence of the used expressions and indicators in the two parts of the books.
4. Varying indicators and expressions related to the national identity in curricula specially the primary phase as it establishes the students' attitudes.
5. Conducting evaluative programs and studies to search the effect of national identity expressions on students character.
6. Enriching the textbooks of the first grades with different indicators as learning in these stages represents the core stone of acquisition of learning
7. Conducting more studies related to national identity and its dimensions.

Suggestions:

The suggested the following further studies:

1. The extent of inclusion of national identity dimensions in English language curricula for the upper phases.
2. The extent of inclusion of national identity dimensions in Arabic, science, religion or other course.

3. The attitude of English language teachers towards the issue inclusion of national identity dimensions in English curricula.
4. Teachers' perceptions of national identity dimensions in the English Curricula.

References:

- Al- Agha, I and A-Ostaz, M. (2013). *An Introduction to Educational Research Design*. Al- Aqsa University, Gaza
- Alsoudi, K. (2017). Features of the Jordanian Cultural Identity in the Islamic Education Books for the Two Phases of Primary and Secondary Education in Jordan. *World Journal of Education,* Vol. 7, No. 2, Jordan.
- Ashmore, R; Jussim, L; Wilder, D, eds. (2001). *Social Identity, Intergroup Conflict, and Conflict Reduction*. Oxford University Press. pp. 74–75.
- *Basit, M. (2018) .The Israeli Curriculum and the Palestinian National Identity in Jerusalem. Palestinian-Israeli Journal of Politics, Economic, and Culture*. Vol. (23), No.(1), Jerusalem.
- Dajani, D. (2009). Implementing the First Palestinian English Language Curriculum: A Need for Teacher Empowerment. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. (14), No (2), P. (27-47), Palestine.
- Foster, Z. (2007). The Emergence of a Palestinian National Identity: A Theory-Driven Approach. Michigan Journal of History. Vol. (4), No. (2), P. (1-22),
- Hung, C, (2014). Teachers' Perceptions of National Identity in the English and Taiwanese Citizenship Curricula: civic or ethnic nationalism?. *Research in Comparative and International Education*, Vol. (9), No. (1), University of Cambridge, Britain.
- Iskandar, S. (2016). Expatriate and its relation to the national identity of university students. *Journal of Faculty of Education*. No. (2), P. (518 – 465), Almustansria University, Iraq.
- James, P *(2015).* "Despite the Terrors of Typologies: The Importance of Understanding Categories of Difference and Identity"*. Interventions: International Journal of Postcolonial Studies.* Vol. (17), No. (2), P. (174–195*)*
- Makkawi, I. (2004). National Identity Development among Palestinian Student Activists in the Israeli Universities. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice, Vol. (5), No. (2),* Birzeit University, Palestine.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Osler, A (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. (43), No. (1), University of Leeds, Britain.
- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum?. *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning.* Vol (2), No. (2), P. (6), UNESCO IBE.
- Subheyyin, E, Mawajdeh, B, Talhouni,M & Rfou, M. (2017). The Status of National Values in the Books of Social Studies for the Grades of the Upper Primary Stage in Jordan. *Journal of Education and Practice.* Vol.8, No.13, Jordan.

- Wang, D. (2016). Learning or becoming: Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese. No. (3) *Cogent Education*. China.

مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الجنوب

Fields of work of the educational supervisor in the light of the concept of e-learning from the point of view of educational supervisors in the southern region.

الباحثة: هدى سلمان الهويمل
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د نايل الرشايدة
أستاذ دكتور في الإدارة التربوية
جامعة مؤتة/الكرك/الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الجنوب، في ضوء بعض المتغيرات. وتحقيقًا لهذا الهدف تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة تكونت من (39) فقرة، جرى التحقق من صدقها وثباتها، وتمّ تطبيقها على عينة تكوّنت من (130) مشرفًا ومشرفة في إقليم الجنوب تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وبعد تطبيق أداة الدراسة أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني جاءت مرتفعة، حيث جاء مجال (التخطيط) في المرتبة الأولى، تلاه مجال (النمو المهني)، ثمّ مجال (التصميم)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة مجالا (التقييم) و(التواصل)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني في مجال (النمو المهني) تعزى لأثر متغير (المؤهل العلمي) ولصالح (بكالوريوس+ دبلوم تربية)، بينما لم يكن هناك فروق في متغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بأهمية تنفيذ عدد من البرامج التدريبية المتخصصة في وسائط التكنولوجيا وتطبيقاتها للمشرفين التربويين بقصد تغيير اتجاهاتهم وزيادة معارفهم ومهارتهم في تنفيذ مجالاتت عملهم المستحدثة في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: مجالات عمل المشرف التربوي، التعليم الإلكتروني، المشرفون التربويون، إقليم الجنوب.

Abstract:

This study aimed at identifying the work domains for the educational supervisors in the light of the concept of e-learning from the perspective of educational supervisors in the southern region in the light of some variables. In order to achieve the study objectives, the researcher developed a questionnaire that consisted of (39) items; its validity and reliability were verified. The questionnaire was applied to a sample that consisted of (130) male and female educational supervisors in the southern region. After applying the study instrument, the results revealed that the estimations of the study sample individuals about the work of educational supervisors in the light of the concept of e-learning were high and for all the domains. The domain of (planning) was in the first place, followed by the domain of (professional development), then the domain of (designing), while the domain of (evaluation and communication) was in the last place. The results revealed that there are statistically significant differences in the responses of the educational supervisors towards the domains of educational supervisors work in the light of e-learning in the domain of (professional development) attributed to the variable of (educational qualification) in favor of (bachelor degree and diploma), while the results revealed that there are no differences in the variables of (gender, years of experience In the light of the results of the study, the researchers recommended the importance of implementing a number of training programs specialized in technology and its applications for educational supervisors in order to change their attitudes and increase their knowledge and skills in implementing their new fields of work in light of the concept of e-learning.

Key words: work domains of the educational supervisor, e-learning, educational supervisors, the southern region.

مقدمة:

يمثل الإشراف التربوي عنصرا أساسيا في العملية التربوية، وركنا فاعلا في توجيه مساراتها وتنفيذ أنشطتها وعملياتها. فهو – أي الإشراف التربوي – من العمليات المصاحبة والموجهة لعملية التعلم والتعليم في المدرسة، وهو حلقة الوصل الفاعلة بين المدرسة والأجهزة الإدارية والفنية في مديريات التربية، حيث يعمل على تزويد القائمين على إدارة العملية التعليمية بالمعلومات الميدانية عن سير العملية التعليمية في الواقع الفعلي، ويؤشر على نقاط القوة في سبيل تعزيزها، ونقاط الضعف بقصد معالجتها وتصحيحها، ساعيا إلى غاية أساسية تتمثل في تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته.

والمشرف التربوي يقع علي عاتقه دور كبير في تحسين معظم عناصر العملية التعليمية وتطويرها، إذ أن المهمة الأولى له هي تطوير قدرات المعلم وتنميتها، وتحسين مستوى أدائه، ومساعدته في حل المشكلات التي تواجهه، كما يقوم بتزويد المعلم بالخبرات اللازمة، ويعمل على اكتشاف قدراته ومواهبه، وتهيئة الفرصة له لإظهار تلك القدرات وتوظيفها في تطوير العملية التعليمية والتربوية والنهوض بها (Austin, Day & Brown, 2014, 2015).

ويرى كوركوران (Corcoran, 2013) أن الدور الأساسي للمشرف التربوي هو تنمية السلوك التربوي لدى المعلم، وتزويده بالثقافة المناسبة لتحسين العلاقات الإنسانية، وتنمية القدرة لديه على الإبداع والابتكار، ومساعدة المعلم على رؤية غايات التربية وتحقيق الخبرة التربوية من خلال إدراك مشكلات الطلاب، وتشجيعه على التجريب والبحث، وتعريفه بأحدث الطرق التربوية في التعليم والتقييم.

وبيّن الكلباني (2017) في حديثه عن دور المشرف التربوي بأنه –أي المشرف – يعمل على دعم القيادة المدرسية وفريق التطوير في بناء الخطة التطويرية والخطط الإجرائية للمدرسة، بما يلبي حاجات الطلبة التعلمية في المديرية من خلال عمليات المراجعة الذاتية، والتخطيط للتنمية المهنية، وتطوير بناء وتعميم الرؤى والسياسات، وتقديم الدعم الفني للمدرسة (المدير والمعلمين) في مجال التخطيط لتعلم الطلبة (تحليل المناهج، وخطط المعلمين، والإدارة الصفية).

ويتضح مما سبق أن أدوار ووظائف الإشراف التربوي تتعدد وتتداخل، وهي تتلخص بمجملها في الوظائف الإدارية التي تتضمن متابعة أداء الإدارة المدرسية ومتابعة الخطط السنوية واليومية للمعلمين، وتوزيع العمل، والمشاركة في إعداد الجدول المدرسي (Austin,2015)، والوظائف الفنية وتشمل مساعدة المعلمين على النمو المهني وذلك بإقامة الورش التدريبية المتصلة بالمواد الدراسية واسترتيجيات التدريس والوسائل، والتعرف إلى نقاط القوة في أداء المعلم والعمل على تعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف والعمل على علاجها وتداركها (Farley, 2010)، وتزويد المعلمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظرية لتحليل المناهج وتطويرها، وتحليل أسئلة الاختبارات من خلال المواصفات الفنية المحددة لها (Eady, 2012).

وفي ظل الأزمة العالمية أيام جائحة كورونا وجد النظام التعليمي نفسه خارج الإطار التربوي التقليدي القائم على تعليم المتعلمين وجهاً

لوجه، حيث أغلقت المدارس أبوابها تصدياً لهذه الجائحة، وأخذت تجتهد في إيجاد بديل ملائم للحفاظ على استمرارية العملية التعليمية، حيث وجدت ضالتها في التعليم الإلكتروني، الذي يمثل تطويراً وإبداعاً جديداً للتعليم النظامي الرسمي يقوم على استخدام وسائط الاتصال المختلفة، فهو نسق تعليمي يمكن التعبير عنه بأنه تعليم ذاتي يقوم على إيصال وتقديم المواد التعليمية للطلبة على أساس البعد بين أطراف العملية التعليمية أي بين الطالب والمعلم، وبهذا يُرشد الطالب ويدعمه ويساعده، ويشرف على تطوره العلمي واستيعابه للمادة (Irina, 2017). فالتعليم الالكتروني قبل الجائحة وبعدها يعد أسلوباً فعالاً في توفير فرص التعليم وإثراء الخبرات أمام الذين حرموا من التعليم الرسمي النظامي لعدم قدرتهم على الحصول عليه نظراً للظروف التي تطرأ على العملية التعليمية (عبد الباري، 2019).

ويمتاز التعلم الالكتروني بقدر كبير من المرونة والملاءمة، فهو يعطي الطلاب الحرية في الدراسة بحسب ما تسمح به ظروف حياتهم، وأوقاتهم، فهو متاح لشريحة كبيرة من الأفراد على اختلاف تنوعهم، كما يساعد على التعليم الذاتي، فالطالب من خلال هذا التعليم يشارك في المناقشات، وفي عمليات البحث على الانترنت، وتوضيح الحقائق ومشاركتها، كما أنه يخلق تفاعلاً ذاتياً بينه وبين المحتوى (Irina, 2017).

ولعل الحديث عن مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني، هو إحياء لمفهوم الإشراف الإلكتروني، والذي كان طرحه سابقا من قبيل الترف الفكري، أو تماهيا مع التقدم التكنولوجي والتقني وثورة الأدوات الاتصالية، إلا أنه أصبح ضرورة ملحة في الظروف الطارئة والاستثنائية التي رافقت جائحة كورونا، والتي فرضت قيودا صارمة على العملية التعليمية برمتها، وهيأت الفرصة كاملة لتطبيق التعليم الإلكتروني والإفادة من معطيات التكنولوجيا للاستمرارية في العملية التعليمية؛ وهذا استدعى وظائف جديدة للمشرف التربوي واستدعى مفهوم الإشراف الإلكتروني أيضا، مع أدوار جديدة ومجالات عمل أرحب وأوسع.

لقد غدت مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني أكثر عددا، وأشد تخصصية، وتحتاج مهارات جديدة واحترافية خاصة تلك المتعلقة بالتعاطي مع أدوات التكنولوجيا الحديثة، فقد أصبح مطالبا بالقدرة على استخدام أدوات التعلم الالكترونية، ومسؤولا عن تقديم محتوى تعليمي الكتروني مطابق للمعايير وقادر على تحقيق نواتج التعلم، وكشف قصور المتعلم لإيجاد أدوات الكترونية تعالج هذا القصور، وأن يملك القدرة على المتابعة والمراجعة الدقيقة وفقاً لمعايير الجودة التعليمية، والبحث والتطوير المستمر لكل الجوانب التربوية، والقدرة على الاتصال والتواصل لاستقبال اقتراحات مطوري المنصة الالكترونية، والقدرة على التخطيط لطرق واستراتيجيات تربوية الكترونية، والتخطيط لنماذج تطويرية للمنصة الالكترونية (شروم، 2020).

وبين المقطرن (2017) أن المشرف التربوي الذي يستخدم نمط الإشراف الالكتروني يجب أن تكون لديه

ويقوم المشرف التربوي بعدة أساليب يمكن تطبيقها أثناء التعليم الالكتروني، مثل إرسال القراءات الموجهة والنشرات التربوية والعلمية للمعلمين الكترونياً، وإقامة الورشات التدريبية وعقد الدورات التدريبية عن بُعد، كما يمكن للمشرف التربوي أن يضع على الموقع الالكتروني الخاص به شرحاً لأحد الدروس التي قام بتدريسها أو حضرها عند أحد المعلمين المتميزين، أو يدير حلقة نقاش مع معلمي التخصص حول أحد مواضيع

المقرر الدراسي عن بعد بواسطة عدة أساليب باستخدام شبكة الانترنت (النفسية، 2019).

وفي مراجعة متأنية للدراسات السابقة التي تمت في هذا السياق، وجد الباحثان مجموعة من الدراسات منها؛ دراسة هورن (Horn, 2014) والتي هدفت إلى معرفة تأثير تكنولوجيا الحاسوب على العمل الإشرافي في المناطق النائية في انجلترا، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير تكنولوجيا الحاسوب على خدمة الاشراف التربوي من خلال إيصال المعلومات والتعاميم للمعلمين في المناطق النائية عبر قدرة تكنولوجيا الحاسوب، كذلك إمكانية تدريب المعلمين باستخدام هذه التكنولوجيا.

أما دراسة أجوك (Ugwoke, 2016) فقد هدفت التعرف إلى دور المشرف التربوي عبر الإشراف الإلكتروني في ضمان توافر مزايا الجودة للمشرفين التربويين في نيجيريا، وقد تكونت عينة الدراسة من (42) مشرفاً تربوياً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتلخص في أن تطبيق الإشراف الإلكتروني من قبل المشرفين التربويين يؤدي إلى ضمان مزايا الجودة في سياق الإدارة التربوية.

وأجرى المعبدي (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة معرفة المشرفين التربويين بمكة المكرمة بأهمية الاشراف الالكتروني ومعوقات استخدامه في الأعمال الإشرافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (183) مشرفاً تربوياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة المشرفين التربويين بأهمية الاشراف الالكتروني كانت بدرجة كبيرة، وأن درجة المعوقات الإدارية والتقنية والفنية والبشرية كانت بدرجة كبيرة، وتوجد فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح ذوي المؤهل الأعلى.

وهدفت دراسة الصائغ (2018) إلى معرفة واقع وأهمية استخدام الإشراف الالكتروني في تسهيل بعض مهام المشرفات التربويات في رياض الأطفال في مدينتي مكة المكرمة وجدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (45) مشرفة تربوية في مجال رياض الأطفال و(450) معلمة في رياض الأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على أهمية ومدى استخدام الإشراف الالكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات، كذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لصالح حملة البكالوريوس فما فوق، ولصالح اللاتي لديهن دورات تدريبية.

وقام السوالمة والقطيش (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (47) مشرفًا ومشرفة، واستخدما الاستبانة أداةً للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المشرفين التربويين للإنترنت بشكل عام كانت متدنية، وأن درجة استخدامهم للمحادثة عبر الإنترنت، والقوائم البريدية، والبريد الإلكتروني كانت متدنية، بينما درجة استخدام الويب متوسطة.

أما دراسة أبو عيادة وعبابنة (2020) فقد هدفت إلى التعرف إلى درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في مجالات عمل المشرف التربوي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (58)فقرة، تم توزيعها إلى عينة الدراسة التي تكونت من (535) معلماً ومشرفًا تربوياً، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة فاعلية توظيف

تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان كانت كبيرة لجميع المجالات وللأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس وتقنية الإنترنت المستخدمة في الإشراف التربوي، بينما كانت الفروق دالة للمتغيرات الأخرى لبعض مجالات الأداة.

وقد أفادت الدراسة من الأدب النظري الذي تم طرحه في الدراسات السابقة واختيار متغيراتها ومنهجيتها. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني في مديريات التربية في إقليم الجنوب في الأردن وخاصة أثناء وبعد جائحة كورونا؛ الأمر الذي أعطاها طابعا تطبيقيا تقويميا، كما أن بعض الخصوصية لهذه الدراسة تتأتى من مجتمع الدراسة وعينتها وهم المشرفون التربويون في إقليم جنوب الأردن.

مشكلة البحث وأسئلته

يمثل المشرف التربوي ركنا أساسيا في العملية التعليمية، فهو يقدم خدمة فنية متخصصة تقصد إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم في مختلف البيئات التعليمية وتقويم مخرجاتها، بما يحقق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيته. وقد تطور دور المشرف التربوي لينسجم مع تغيرات العصر وحاجات التربية الحديثة، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة السعود (2019) ودراسة داوود (2018) والتي بينت أثر التكنولوجيا في دور المشرف التربوي في العملية التربوية وتنوع وظائفه.

ومع ظهور التعليم الالكتروني نتيجة التغيرات الأخيرة التي طرأت على العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا، وقع على عاتق المشرفين التربويين العديد من المهام والأدوار الجديدة، وألزمته التعامل مع التنكولوجيا وأدواتها حتى يقوم بعمله ويواصل أداءه لأدواره ووظائفه. ويرى الباحثان بأن متابعة المشرفين للمعلمين اختلفت منذ التوجه للتعليم الالكتروني واللجوء إلى التعلم عن بعد، فتباين المشرفون في مواكبة تطورات العملية التربوية، حيث اختلفت أساليبهم الإشرافية واختلفت طرق تواصلهم ومتابعتهم للمعلمين، وتعددت وظائفهم ومجالاتهم تبعاً للتعليم الالكتروني الذي لجأت إليه المدارس، لذلك جاء هذا البحث لمعرفة مجالات عمل المشرفين التربويين في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، وعليه فإن البحث سعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.ما مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الجنوب؟

2.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهداف البحث

هدف البحث التعرف إلى مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في

إقليم الجنوب، والكشف عن دلالة الفروق بين درجات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب على الأداة المعدة عن مجالات المشرفين التربويين في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث من زاويتين اثنتين:

أولاً: الأهمية النظرية: تناول البحث فئة مهمة للعملية التربوية وهم المشرفون التربويون، ومجالات عملهم في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، وذلك لحرص وزارة التربية والتعليم على إيصال النصح والتوجيه من المشرفين التربويين للمعلمين حتى في أصعب الظروف، ويركز البحث على الأسلوب الحديث للمشرفين ومجالات عملهم التي تغيرت مع تغير طريقة التعليم وخاصة بعد جائحة كورونا وما تركته من أثر في العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يوفر البحث أداة عن مجالات عمل المشرفين التربويين في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مما يمكّن الباحثين من الاستفادة منها لاحقًا، كما قد تسهم نتائج البحث في لفت أنظار صناع القرار لتطوير البرامج التدريبية الخاصة بالمشرفين التربويين، بقصد زيادة الإفادة من معطيات التكنولوجيا في الإشراف التربوي، وتغيير الاتجاه العام نحو درجة فاعلية الوسائط الإلكترونية في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

يشتمل البحث على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

1.**المشرف التربوي:** هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين أداء المعلمين ونموهم المهني، ويتولى تطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية (شروم، 2020).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه هو من تسند له مهمة الإشراف على المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في إقليم الجنوب ومتابعة أداء المعلمين لتحقيق النمو المهني والتربوي والتعلم الذاتي، بالتعاون مع جميع الأطراف في العملية التعليمية ذات الصلة بغرض النهوض بالعملية التعليمية وتجويد مخرجاته

2.**التعليم الالكتروني:** هو تعليم باستخدام المعلومات الرقيمة بأداتي الحاسوب والإنترنت، وهو نمط تعليمي تفاعلي يرتكز على المتعلم، يعتمد على تصميم بيئة التعلم بشكل ييسر التعليم، وذلك باستخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة لتقديم مواد وبرامج معينة للطلبة (بريك، 2017).

ويعرّف إجرائيًا بأنه استراتيجية حديثة للتعلم وهو شكل من أشكال التعلم عن بعد، باستخدام الأجهزة الذكية وشبكات الانترنت.

3.**مجالات عمل المشرف التربوي:** هي مساحات السلطة والمسؤولية المتاحة للمشرف التربوي والتي يستطيع من خلالها تقديم المساعدة

والتوجيه للمعلمين، ومتابعتهم بشكل مستمر من أجل تحسين أدائهم، وصولاً لتحسين العملية التعليمية بكافة محاورها وأهدافها (داوود، 2018).

وتعرّف إجرائيًا بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذه الدراسة.

حدود البحث

الحدود البشرية: اقتصر البحث على المشرفين التربويين في إقليم الجنوب.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على مديريات التربية في إقليم الجنوب

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية على "مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الجنوب".

المنهجية والتصميم

منهج البحث

تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي كونه المنهج الأنسب في مثل هذه الدراسات.

مجتمع البحث

تكّون المجتمع من جميع المشرفين التربويين في إقليم الجنوب والبالغ عددهم (219) مشرفًا ومشرفة للعام الدراسي 2022/2021م، حيث تم حصر الأعداد من خلال الرجوع إلى قسم الموارد البشرية في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب، والجدول (1) يبين توزيع المشرفين التربويين حسب المحافظة والمديرية.

جدول (1)

توزع المشرفين التربويين حسب المحافظة والمديرية

المحافظة	المديرية	العدد
الكرك	قصبة الكرك	41
	المزار الجنوبي	35
	القصر	21

	الأغوار الجنوبية	17
المجموع		114
الطفيلة	قصبة الطفيلة	26
	بصيرا	12
المجموع		38
معان	قصبة معان	20
	البترا	13
	الشوبك	6
	البادية الجنوبية	10
المجموع		49
العقبة	تربية العقبة	18
المجموع		219

عينة البحث

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، من المشرفين التربويين في إقليم الجنوب والتي تكونت من (130) مشرفًا ومشرفة، وتمثلت بنسبة (59.36%) من مجتمع الدراسة، وتمّ توزيعها الكترونيًا، والجدول (2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية.

جدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	82	%63.1
	أنثى	48	%36.9
المجموع		130	%100.0

المؤهل العلمي	بكالوريوس	12	%9.2
	بكالوريوس+ دبلوم تربية	33	%25.4
	دراسات عليا	85	%65.4
المجموع		130	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	27	%20.8
	من 5- أقل من 10 سنوات	56	%43.1
	10 سنوات فأكثر	47	%36.2
المجموع		130	%100.0

تطوير أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث تمّ تطوير الأداة بالاعتماد على الأدب النظري ذي الصلة، من خلال الكتب والدوريات والاطلاع على الدراسات السابقة، وتكونت في صورتها الأولية (39) فقرة موزعة على خمسة مجالات، والملحق (أ) يبين الأداة في صورتها الأولية.

صدق أداة البحث

أولًا: صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى للبحث تم عرض أداة البحث على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات الإدارة التربوية، والمناهج والأساليب، ملحق (ج). من ذوي الخبرة والكفاءة للتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات.

وبناء على تعديلات المحكمين بنسبة موافقة (80%) من المحكمين، اعتبرت مؤشرًا على صدق الفقرات، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة. واستقرت الاستبانة بصورتها النهائية على (39) فقرة، على النحو الآتي:

المجال الأول: التخطيط، ويحتوي على (6) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (1-6).

المجال الثاني: التصميم، ويحتوي على (8) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (7-14).

المجال الثالث: التواصل، ويحتوي على (6) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (15–20).

المجال الرابع: التقييم، ويحتوي على (14) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (21–34).

المجال الخامس: النمو المهني، ويحتوي على (5) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (35–39).

ثانيًا: صدق البناء الداخلي

تمّ التحقق من دلالات صدق البناء الداخلي لأداة البحث من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع البحث وخارج عينتها مكونة من (30) مشرفًا ومشرفة، ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للأداة والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معامل ارتباط الفقرات مع المجال والدرجة الكلية لفقرات أداة الدراسة

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
أولا: مجال التخطيط					**0.788
1	**0.634	**0.492	4	**0.739	**0.629
2	**0.781	**0.596	5	**0.712	**0.491
3	**0.608	**0.465	6	**0.716	**0.629
ثانياً: مجال التصميم					**0.888
7	**0.802	**0.675	11	**0.847	**0.766
8	**0.829	**0.740	12	**0.772	**0.639
9	**0.789	**0.730	13	**0.760	**0.655
10	**0.460	**0.412	14	**0.647	**0.625
ثالثاً: مجال التواصل					**0.894
15	**0.709	**0.671	18	**0.856	**0.783
16	**0.716	**0.580	19	**0.799	**0.718

17	**0.659	**0.536	20	**0.762	**0.726
رابعاً: مجال التقييم					**0.933
21	**0.651	**0.647	28	**0.768	**0.691
22	**0.673	**0.610	29	**0.643	**0.675
23	**0.740	**0.669	30	**0.729	**0.681
24	**0.816	**0.763	31	**0.809	**0.738
25	**0.776	**0.677	32	**0.788	**0.745
26	**0.762	**0.674	33	**0.395	**0.384
27	**0.675	**0.655	34	**0.399	**0.397
رابعاً: النمو المهني					**0.849
35	**0.837	**0.736	38	**0.617	**0.452
36	**0.741	**0.686	39	**0.686	**0.559
37	**0.884	**0.732			
*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤ 0.01)					

يظهر الجدول (3) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات مع البعد ومع الدرجة الكلية لفقرات أداة البحث كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05)، وهذا يدل على صدق البناء للأداة.

ثبات أداة البحث

تمّ التحقق من ثبات أداة البحث بعد تطبيقها على عينة البحث الاستطلاعية المكوّنة من (30) مشرفًا ومشرفة من داخل مجتمع البحث ومن خارج عينته، بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويبين الجدول رقم (4) معاملات أداة الدراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات أداة البحث

المجال	معامل كرونباخ ألفا
التخطيط	0.79

التصميم	0.88
التواصل	0.84
التقييم	0.92
النمو المهني	0.81

تُظهِر النتائج في الجدول (4) أن معاملات الثبات لأداة البحث تراوح بين (0.79–0.92)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض البحث العلمي.

متغيرات البحث

1. **المتغيرات المستقلة، وهي:**

- الجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله ثلاث مستويات: (بكالوريوس، بكالوريوس +دبلوم تربية، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

2. **المتغير التابع:** مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني.

تصحيح الأداة

تكونت الأداة بصورتها النهائية من (39) فقرةً، أمام كل فقرةً مقياس متدرج من خمس درجات حسب تدريج ليكرت يعكس درجة موافقة المشرف أو المشرفة على الفقرة، وتم إعطاء (دائماً) خمس درجات، وإعطاء (غالباً) أربع درجات، وإعطاء (أحياناً) ثلاث درجات، وإعطاء (نادراً) درجتين، وإعطاء (أبداً) درجة واحدة، وتم اعتماد المعيار التالي في الحكم على تقديرات المشرفين التربويين:

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

2.33–1.00 بدرجة منخفضة

3.67–2.34 بدرجة متوسطة

5.00–3.68 بدرجة مرتفعة

وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (1-5)، وفقاً للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة:(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) وهي كالآتي:

$$\frac{N-1}{3} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

المعالجة الاحصائية

استخدم البحث المعالجات الاحصائية الآتية:

1. للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد.
3. استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الثبات.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الجنوب؟

للإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على مستوى المجالات وعلى مستوى فقرات كل مجال على حده وكما يأتي:

أولا: على مستوى المجالات ككل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى للمجالات بشكل عام، والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني في إقليم الجنوب، مرتبة تنازليًا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
التخطيط	4.30	0.56	1	مرتفع
النمو المهني	3.92	0.75	2	مرتفع

التصميم	3.76	0.78	3	مرتفع
التواصل	3.74	0.79	4	مرتفع
التقييم	3.74	0.72	4	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي	3.89	0.63		مرتفع

يتبين من الجدول(5) أن تقديرات أفراد عينة البحث عن مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، جاءت مرتفعة ولجميع المجالات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.63)، وجاء مجال (التخطيط) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.30) وانحراف معياري(0.56)، يليه مجال (النمو المهني) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري (0.75)، ثمّ مجال (التصميم) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.78)، وأخيراً مجاليّ (التقييم والتواصل) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.74). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية عمل المشرف التربوي ومستوى فاعليته في العملية التعليمية، فهو يؤدي دورًا رئيسًا وفاعلا في رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين وتحسين ممارساتهم، وتجويد مخرجات العملية التعليمية التعلمية ككل. كما تدلل النتيجة على قدرة المشرفين التربويين على التعاطي مع مجالات العمل المستحدثة، وسرعة التمكن من توظيف التكنولوجيا في تنفيذ المهام الإشرافية، وتؤكد قبل هذا وذاك على تلك القابليات الأولية لدى المشرفين الأولية على التحول إلى أساليب وتقنيات إشرافية تعتمد التكنولوجيا قاعدة لها، وهذا كله يشير إلى مفاهيم التعلم الذاتي والتغلم مدى الحياة وسرعة التكيف مع المستجدات والتغيرات الحادثة في النظم التربوية المحلية والعالمية.

كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن دور المشرف التربوي أصبح أكثر تنوعا وثراء ولم يعد مقتصراً على زيارة المعلم وتوجيهه في الغرفة الصفية؛ ففي ظل التعليم الإلكتروني تنوعت الأساليب الإشرافية، وتعددت طرق التواصل وأتاحت معطيات التكنولوجيا العديد من الحلول للتغلب على الصعوبات التي كان يواجهها المشرف التربوي وكانت تعيق عمله مثل أعداد المعلمين الكبيرة المطالب بالإشراف عليها، ويضاف إليها بعد بعض المدارس عن مركز المديرية وصعوبة النقل أحيانا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته عبدالرحمن (2019) إلى أنه يُفترض بالمشرف التربوي أن يكون مدركاً لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغير والتطوير والسير نحو الأفضل، وأن يكون منطلقا في اختيار الأسلوب الإشرافي من الموقف الصفي والتربوي بكل أبعاده.

ثانياً: على مستوى فقرات كل مجال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لكل فقرة من فقرات المجالات وعلى النحو الآتي:

- **مجال التخطيط:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التخطيط) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
3	أستطيع التعامل مع مواقع الويب	4.52	0.66	1	مرتفع
2	أحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال التعلم الإلكتروني	4.39	0.77	2	مرتفع
1	استخدم نماذج إلكترونية كنماذج Google (البيانات والمستندات، والعروض التقديمية) في إعداد الخطة الخاصة بي.	4.35	0.77	3	مرتفع
5	أوظف ملفات التخزين الخارجية كالهارد دسك لحفظ المعلومات	4.29	0.91	4	مرتفع
6	أعمل على مراجعة مدى ملاءمة المحتوى والأنشطة الإلكترونية قبل طرحها على شبكة الأنترنت	4.14	0.82	5	مرتفع
4	أعد نماذج استطلاع إلكترونية لمعرفة الاحتياجات التدريبية باستخدام التقنية	4.12	0.88	6	مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	4.30	0.56		مرتفع

يتبين من الجدول(6) أن تقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التخطيط) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.30)، وانحراف معياري (0.56)، وحصلت فقرات مجال (التخطيط) على تقديرات مرتفعة، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (4.52-4.12)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التخطيط في عمل المشرف التربوي، وفي العملية التعليمية برمتها، حيث أنّ كل عناصر العملية التعليمية التعلمية تعتمد على التخطيط كخطوة أولى ومهمة لاستكمال باقي العناصر المتعلقة والمنبثقة منها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (مالك، 2020) أن موقع المشرف التربوي كحلقة وصل بين مستوى التخطيط في إدارة التعليم ومستوى التنفيذ في المدرسة له أهميته البالغة، فهو يقوم بترشيد صناعة القرار في مستوى التخطيط عن طريق تزويده المخططين بالمعلومات المطلوبة عن ظروف الواقع وإمكاناته، ويقوم المشرف التربوي على تفسير السياسات وتوضيح أهداف القرارات والخطط وآليات تطبيقها.

وجاءت الفقرة (3) والتي نصها (أستطيع أن أتعامل مع مواقع الويب) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.52) وانحراف معياري (0.66)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مواقع الويب من الأوليات التي تعتمد عليها الكثير من التطبيقات والتي يجب أن يتقنها المشرف التربوي، فمعظم الأعمال التي تتطلب من المشرف التربوي في المجال الإلكتروني تعتمد على مدى قدرته واستخدامه لمواقع الويب باحترافية عالية.

بينما جاءت الفقرة (4) والتي نصها (أعد نماذج استطلاع إلكترونية لمعرفة الاحتياجات التدريبية باستخدام التقنية) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.12) وانحراف معياري (0.88)، وعلى الرغم من حصول هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بتقدير مرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم قد رفعت من سوية المشرفين التربويين خلال جائحة كورونا ليتمكنوا من استخدام الكثير من التطبيقات بسهولة ويسر لما لها من أهمية في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الإشراف التربوي.

– **مجال التصميم:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التصميم) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
10	أستطيع تصميم جدول البيانات الإلكترونية كبرنامج Excel لمتابعة إنجاز الأعمال	4.29	0.78	1	مرتفع
14	أعمل على تنظيم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره وتوصيله للمعلمين	4.02	0.83	2	مرتفع
12	أستطيع تصميم ورش عمل باستخدام التقنية	3.86	1.02	3	مرتفع
7	أستطيع تصميم حقائب تدريب باستخدام البرامج التقنية المتعددة	3.83	0.98	4	مرتفع
13	أتمكن من تصميم برامج تدريبية إلكترونية فاعلة وفق احتياجات المعلمين	3.82	0.91	5	مرتفع
11	أصمم دورات تدريب باستخدام المنصات الرقمية كمنصة تيمز أو منصة درسك	3.60	1.16	6	متوسط
8	أمتلك المهارة في تصميم الكتب الإلكترونية باستخدام برامج مخصصة	3.38	1.30	7	متوسط
9	استخدم برامج تقنية في تصميم العروض التقديمية بديلاً عن البوربوينت كبرنامج Prezi و برامج ال Adope	3.27	1.27	8	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	3.76	0.78		مرتفع

يتبين من الجدول(6) أن تقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التصميم) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وانحراف معياري (0.78)، وحصلت فقرات مجال (التصميم) على تقديرات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (4.29–3.27)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية تدريب المشرف التربوي على استخدام البرمجيات الإلكترونية التي ترتبط ارتباطا وثيقاً بالعمل الإشرافي، فقد لجأت وزارة التربية والتعليم إلى عقد الدورات التدريبية المختلفة والمتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتي ترفع من سوية المشرفين التربويين خاصة في المجال الإلكتروني.

وجاءت الفقرة (10) والتي نصها (أستطيع تصميم جدول البيانات الإلكترونية كبرنامج Excel لمتابعة إنجاز الأعمال) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.29) وانحراف معياري (0.78)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ وزارة التربية والتعليم قد أقرت على جميع المشرفين التربويين الحصول على دورة القيادة للحاسوب والتي تعرف باسم (ICDL) والتي تحتوي على سبعة برامج أساسية، من بينها برنامج (Excel)، كما أن هذا البرنامج يتم استخدامه في كثير من الأمور بين المعلمين والمشرفين والعاملين في المدارس والمديريات التي تتبع لها. بينما جاءت الفقرة (9) والتي نصها (استخدم برامج تقنية في تصميم العروض التقديمية بديلاً عن البوربوينت كبرنامج Prezi و برامج ال Adope) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري (1.27)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ بعض البرامج لم يتم تدريب المشرفين التربويين عليها؛ وذلك عائد لأسباب منها أن هناك برامج يمكن استخدامها كبديل عن هذه البرامج مثل برامج معالجة النصوص (word).

– **مجال التواصل:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التواصل) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
17	استخدم وسائل التواصل الاجتماعي مثل (الفيسبوك، التوتير) للتواصل ونقل المعرفة	4.19	0.93	1	مرتفع
16	استخدم المجموعات البريدية في التواصل مع معلمي ومعلمات المبحث	3.95	0.97	2	مرتفع
15	أوظف تطبيقات إلكترونية في إنشاء مجموعات تفاعلية للتشارك كموقع وتطبيق جسور التعلم	3.83	0.91	3	مرتفع
20	أعقد اجتماعات مع الإدارة المدرسية عن البرامج الإلكترونية المناسبة	3.75	0.98	4	مرتفع

19	استخدم برامج تمكنني من تحديد المهام والصلاحيات ومتابعة الأداء لكل معلم بشكل منفرد	3.57	1.06	5	متوسط
18	استخدم تقنية البودكاست للتواصل والتشارك بين المعلمين وأولياء الأمور والمشرفين	3.14	1.40	6	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	3.74	0.79		مرتفع

يتبين من الجدول(6) أن تقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التواصل) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري (0.79)، وحصلت فقرات مجال (التواصل) على تقديرات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (4.19–3.14)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة في التواصل مع المعلمين في مختلف القضايا التعليمية؛ ففي ظل التعليم الإلكتروني أصبح التواصل أسهل وأيسر من ذوي قبل وذلك عائد إلى الميزات التي وفرها التعليم الإلكتروني والتي سهلت على الجميع ووفرت الجهد والمال بسبب استخدامها، فأصبح الفيسبوك والواتس وسيلة للتواصل بين المعلم والمشرف، وأصبح بإمكان المشرف التربوي عمل مجموعات سواء على الفيس بوك أو على الواتس وتحديد خصوصية هذه المجموعة وإضافة جميع الأشخاص الذين يرغب بإضافتهم من أجل التواصل وتبادل الآراء وتوزيع المقترحات المناسبة لضمان نجاح العمل.

وجاءت الفقرة (17) والتي نصها (استخدم وسائل التواصل الاجتماعي مثل (الفيسبوك، التوتير) للتواصل ونقل المعرفة) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (0.93)، وهذا يمكن أن يعزى إلى سهولة استخدام مثل هذه التطبيقات، ولانتشارها الواسع بين جميع شرائح المجتمع بمن فيهم المعلمين والمشرفين مما يسهل على عملية التواصل فيما بينهم. بينما جاءت الفقرة (18) والتي نصها (استخدم تقنية البودكاست للتواصل والتشارك بين المعلمين وأولياء الأمور والمشرفين) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.14) وانحراف معياري (1.40)، ويمكن أن يعزى سبب تأخر هذه الفقرة عن باقي الفقرات وحصولها على درجة تقدير متوسطة إلى أن هذه التقنية تحتاج إلى تدريب من قبل مختصين في وزارة التربية والتعليم؛ حيث أن المشرفين التربويين لم يتلقوا التدريب الكافي والمناسب لمثل هذه التقنية ولهذا جاءت تقديرات متوسطة.

– **مجال التقييم:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التقييم) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير

34	أعمل على تقديم الدعم اللازم لمعالجة القصور في أداء المعلمين	4.42	0.77	1	مرتفع
33	أتمكن من تقديم التغذية الراجعة الفورية للمعلمين على أدائهم	4.30	0.79	2	مرتفع
27	لديّ معرفة وعلم بالمجلات الإلكترونية التي تخدم عملي وتخصصي	4.03	0.96	3	مرتفع
23	أستطيع إعداد اختبار إلكتروني باستخدام بعض البرامج التقنية مثل برامج التيمز أو منظومة الايمس	3.82	1.09	4	مرتفع
21	أنشئ ملف إنجاز إلكتروني للتقييم الذاتي والإنجازات ومتابعة ملفات إنجاز معلمي المبحث	3.81	0.97	5	مرتفع
22	أستطيع إعداد استبانة إلكترونية للتقييم باستخدام بعض المواقع مثل: غوغل فورم	3.72	1.06	6	مرتفع
29	أعمل على إعداد تقرير تقويم للأنشطة الإلكترونية للمعلمين	3.72	0.97	6	مرتفع
26	أستطيع الحصول على الكتب والملخصات الإلكترونية من المواقع كموقع Library	3.68	1.03	8	مرتفع
25	استخدم البرامج الإلكترونية لاستخراج النسب الإحصائية المتعلقة بإنجازات المعلمين	3.63	1.09	9	متوسط
24	أستطيع إعداد بطاقات تقييم المقررات الإلكترونية باستخدام التقنية	3.59	1.09	10	متوسط
31	أعمل على تقويم مؤشرات تعلم الطلبة في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية وفق معايير التعلم الإلكتروني	3.55	1.06	11	متوسط
28	أطلع من خلال المكتبات الرقمية المتوفرة الجامعات الأردنية في كل ما جديد ويرتبط بتخصصي	3.48	1.12	12	متوسط
32	أعمل على تطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال شبكة الأنترنت كاستبانات موجهة للطلبة	3.45	1.14	13	متوسط
30	تعاملت مع النشر الإلكتروني في نشر بحوث علمية تخدم مجال عملي	3.15	1.31	14	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	3.74	0.72		مرتفع

يتبين من الجدول(9) أن تقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (التقييم) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري (0.72)، وحصلت فقرات مجال (التقييم) على تقديرات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (4.42-3.15)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن وظائف التقييم المتعلقة بعمل المشرف من أهم الوظائف الإشرافية؛ فمن خلالها يمكن قياس مدى عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها وتوجيهاتها، والتعرف على مراكز القوة في أداء المعلم والعمل على تعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم والعمل على علاجها وتداركها، ففي هذا المجال يمكن تقويم أداء المعلم (أساليب التدريس واستراتيجياته والأدوات والوسائل)، وتقويم نمو الطلاب (إعداد الاختبارات، تفسير النتائج، حسن الاستفادة من التغذية الراجعة)، ومعاونة المعلمين على استغلال نتائج التقويم من أجل تقدم طلابهم ونموهم المستمر، وتقويم المنهاج ومعرفة مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة من أجلها.

وجاءت الفقرة (34) والتي نصها (أعمل على تقديم الدعم اللازم لمعالجة القصور في أداء المعلمين) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.42) وانحراف معياري (0.77)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ من عمل المشرف عمل توعوي إرشادي يتجه نحو الوقوف على الأخطاء التي يمكن أن يقع بها المعلم من أجل تصحيحها وتلافيها في المرات القادمة، وهذا يسهم في تطوير عمل المعلم المتابع من قب المشرف التربوي. بينما جاءت الفقرة (30) والتي نصها (تعاملت مع النشر الإلكتروني في نشر بحوث علمية تخدم مجال عملي) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.15) وانحراف معياري (1.31)، ويمكن أن يعزى تأخر هذه الفقرة وحصولها على تقدير متوسط إلى أنّ نشر الأبحاث سواء أكانت إلكترونية أو مراسلات ورقية تحتاج إلى مختصين في تصميم الأبحاث ونشرها، وهذا لم يتدرب عليه المشرفون التربويون؛ إلا أنه في الأونة الأخيرة صدر ما يسمى بنظام الرتب عند المشرفين والمعلمين والذي اشترط نشر البحوث من أجل الحصول على رتبة أعلى من الرتبة الحالية وهذا قد يعزز من امتلاك المشرفين لمثل هذه المهارات في المستقبل القريب.

- **مجال النمو المهني:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (النمو المهني) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
39	أشارك في منصات التعلم المختلفة لأطور مهاراتي	4.35	0.80	1	مرتفع
38	اشترك في مجموعات عمل مهنية لتبادل الخبرات	4.30	0.81	2	مرتفع
37	استخدم التقنية لإنشاء نماذج تأملية توضح السيرة الذاتية وملف العمل الخاص بي	3.85	1.01	3	مرتفع

35	أستطيع إنشاء بيئة تعلم شخصية (موقع أو مدونة) خاصة لمواصلة التعلم والتطوير	3.73	1.13	4	مرتفع
36	استخدم التقنية لتطوير اللغة الأكاديمية والأجنبية للاستفادة من المراجع الأجنبية	3.38	1.18	5	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	3.92	0.75		مرتفع

يتبين من الجدول(10) أن تقديرات المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في مجال (النمو المهني) في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري (0.75)، وحصلت فقرات مجال (النمو المهني) على تقديرات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (4.35-3.38)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ من مهام المشرف التربوي ابتكار أفكار جديدة وأساليب مستخدمة لتطوير العملية التربوية، ووضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتجريب، وتعميم هذه الأفكار والأساليب بعد تجريبها وثبوت صلاحيتها.

وجاءت الفقرة (39) والتي نصها (أشارك في منصات التعلم المختلفة لأطور مهاراتي) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.35) وانحراف معياري (0.80)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المشاركة في المنصات التعليمة المختلفة تطور من مهارة المشرف التربوي وتزيد من المعلومات التي يمتلكاه والقدرات التي تسهم في رفع كفاءه وبالتالي تعود بالنفع على المعلمين. بينما جاءت الفقرة (36) والتي نصها (استخدم التقنية لتطوير اللغة الأكاديمية والأجنبية للاستفادة من المراجع الأجنبية) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.38) وانحراف معياري (1.18)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين في غالبيتهم يتقنوا الحديث باللغة العربية ويتعاملون مع المواقع التي تدعم اللغة العربية، ولكنهم يجدون صعوبة بالغة في المواقع التي لا تدعم اللغة العربية وتكون بلغة أخرى بسبب عدم معرفتهم باللغات الأخرى بشلك مناسب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المعبدي، 2017) التي أظهرت درجة معرفة المشرفين التربويين بأهمية الإشراف الإلكتروني بمكة المكرمة كانت بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (الصائغ، 2018) التي أظهرت موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على أهمية ومدى استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) في استجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، لاستجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، والجدول(11) يبين ذلك:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)

المتغير	الفئة	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	مجالات عمل المشرف					الكلي
			التخطيط	التصميم	التواصل	التقييم	النمو المهني	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.24	3.69	3.71	3.73	3.92	3.86
		العدد	82	82	82	82	82	82
		الانحراف المعياري	0.63	0.82	0.86	0.77	0.83	0.69
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.41	3.87	3.79	3.75	3.94	3.95
		العدد	48	48	48	48	48	48
		الانحراف المعياري	0.41	0.71	0.66	0.64	0.62	0.51
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.96	3.56	3.33	3.48	3.47	3.56
		العدد	12	12	12	12	12	12
		الانحراف المعياري	0.65	0.64	0.81	0.64	0.73	0.63
	بكالوريوس+ دبلوم تربية	المتوسط الحسابي	4.33	3.84	3.93	3.86	4.14	4.02
		العدد	33	33	33	33	33	33
		الانحراف المعياري	0.53	0.70	0.72	0.60	0.61	0.54
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.34	3.76	3.72	3.73	3.91	3.89
		العدد	85	85	85	85	85	85
		الانحراف المعياري	0.55	0.83	0.80	0.78	0.78	0.65
سنوات	أقل من 5	المتوسط الحسابي	4.12	3.60	3.56	3.64	3.78	3.74

الخبرة	سنوات	العدد	27	27	27	27	27	27
		الانحراف المعياري	0.64	0.74	0.78	0.73	0.86	0.64
	5–أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.41	3.88	3.90	3.82	4.06	4.01
		العدد	56	56	56	56	56	56
		الانحراف المعياري	0.49	0.79	0.81	0.72	0.70	0.62
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	4.28	3.71	3.64	3.70	3.85	3.84
		العدد	47	47	47	47	47	47
		الانحراف المعياري	0.58	0.79	0.75	0.73	0.74	0.62

تشير النتائج الواردة في الجدول(11) إلى وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في استجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني حسب متغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد كما هو مبين في الجدول (12).

جدول(12)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) على استجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج 0.047	التخطيط	.527	1	.527	1.742	.189
	التصميم	.683	1	.683	1.123	.291
	التواصل	.003	1	.003	.005	.941
	التقييم	.021	1	.021	.040	.842
	النمو المهني	.149	1	.149	.276	.600
	الكلي	.046	1	.046	.120	.730
المؤهل العلمي	التخطيط	.963	2	.481	1.590	.208

قيمة ويلكس لامبدا 0.879	التصميم	.325	2	.163	.267	.766
	التواصل	2.913	2	1.457	2.413	.094
	التقييم	1.365	2	.682	1.289	.279
	النمو المهني	4.144	2	2.072	3.826	*.024
	الكلي	1.566	2	.783	2.022	.137
سنوات الخبرة قيمة ويلكس لامبدا 0.926	التخطيط	1.465	2	.733	2.421	.093
	التصميم	1.589	2	.795	1.307	.274
	التواصل	2.690	2	1.345	2.228	.112
	التقييم	.715	2	.357	.675	.511
	النمو المهني	1.740	2	.870	1.606	.205
	الكلي	1.566	2	.783	2.022	.137
الخطأ	التخطيط	37.525	124	.303		
	التصميم	75.376	124	.608		
	التواصل	74.864	124	.604		
	التقييم	65.613	124	.529		
	النمو المهني	67.154	124	.542		
	الكلي	48.016	124	.387		
الكلي	التخطيط	2447.611	130			
	التصميم	1914.828	130			
	التواصل	1896.472	130			
	التقييم	1884.602	130			
	النمو المهني	2075.480	130			
	الكلي	2020.992	130			

الكلي المصحح	التخطيط	41.044	129			
	التصميم	78.256	129			
	التواصل	80.826	129			
	التقييم	67.710	129			
	النمو المهني	73.141	129			
	الكلي	51.498	129			

أولاً: النتائج المتعلقة بمتغير (الجنس) ومتغير (الخبرة)

تبين النتائج الواردة في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) تعزى لأثر متغير (الجنس) ومتغير (الخبرة) على استجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني في جميع المجالات وعلى المستوى الكلي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم تعمل على رفع سوية جميع المشرفين التربويين في مجال التعليم الإلكتروني، وتعمل الكثير من الدورات التدريبية التي تسهم في تمكين المشرفين من ممارسة أدوارهم في ضوء التعليم الإلكتروني مما ساهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات لمجالات عمل المشرف حسب متغيريّ (الجنس، وسنوات الخبرة).

ثانياً: النتائج المتعلقة بمتغير (المؤهل العلمي)

تبين النتائج الواردة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) تعزى لأثر متغير (المؤهل العلمي) على استجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني في مجال (النمو المهني)، بينما لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في باقي المجالات وعلى المستوى الكلي، ولمعرفة لصالح مَنْ الفروق في مجال (النمو المهني) تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفيه بين المتوسطات الحسابية على استجابات المشرفين التربويين نحو مجالات عمل المشرف التربوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني في مجال (النمو المهني) حسب متغير (المؤهل العلمي)

الدرجة (س)	الدرجة (ص)	فروق المتوسطات	الدلالة
بكالوريوس	بكالوريوس+ دبلوم تربية	-0.6727*	0.028
	دراسات عليا	-0.4392	0.158

بكالوريوس+ دبلوم تربية	دراسات عليا	0.2335	0.306

يتبين من الجدول (13) وجود فروقاً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين فئة (بكالوريوس) وبين فئتي (بكالوريوس+ دبلوم تربية)، ولصالح فئة المؤهل العلمي (بكالوريوس+ دبلوم تربية)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية دبلوم التربية كمؤهل مسلكي يمكن المشرف التربوي من ممارسة عمله بشكل مناسب، حيث يمكن هذا المؤهل المشرف من تطوره المهني بما يخدم الأعمال التي يمكن أن يقوم بها خلال العملية الإشرافية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المعبدي، 2017) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المشرفين التربويين بأهمية الإشراف الإلكتروني بمكة المكرمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح ذوي المؤهل الأعلى.

التوصيات

في ضوء النتائج يوصي البحث بما يلي:

1. إجراء الدورات التدريبة المتخصصة للمشرفين التربويين لتعزيز قدرتهم على أداء مجالات عملهم في ضوء التعليم الإلكتروني.
2. ضرورة تدريب المشرفين التربويين على تقنيات إلكترونية تستخدم في عملهم كتقنية البودكاست.
3. تمكين المشرفين التربويين من مهارات البحث العلمي من أجل نشر البحوث العلمية لما لها من أهمية في العمل التربوي.
4. إجراء أبحاث مستقبلية عن مجالات عمل المعلم في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني.

المراجع

المراجع العربية

أبو عيادة، هبة وعبابنة، صالح. (2020). فاعلية توظيف تقنيات الانترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 12(1)، 17–30.

بريك، فاطمة. (2017). فاعلية بعض أساليب التعليم عن بعد في تنمية الجانب المعرفي والأداء المهاري لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية لدى طالبات التدريب الميداني بكلية التربية جامعة الباحة، **مجلة العلوم التربوية**، 4(20)، 461 – 504.

الحربي، سعاد. (2021). الإشراف الالكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا، **مجلة إثراء للمعرفة والأبحاث**، 10(12)، 310–334.

داوود، عبد العزيز. (2018). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية، **مجلة المعرفة التربوية**، 6(12)، 130–140.

السعود، حسني. (2019). دور الإشراف التربوي في تنمية العملية التعليمية المعاصرة، **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 6(1)، 297–316.

السوالمة، سالم وحسين، القطيش. (2019). استخدام المشرفين التربويين للانترنت في الإشراف الالكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، **دراسات العلوم التربوية**، 42(1)، 120–135.

شروم، صلاح. (2020). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، 14(57)، 75–86.

الصائغ، عهود. (2018). واقع استخدام الإشراف الالكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة وجدة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 2(29)، 48–101.

عامر، طارق. (2018). **التعلم الإلكتروني**، ط1، القاهرة: دار السحاب.

عبد الرحمن، إيمان. (2019). درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الالكتروني، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(1)، 278–299.

العمري، ياسر. (2021). درجة الرضا عن دور المشرف التربوي العام من وجهة نظر عناصر العملية التعليمية التعلمية في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 29(2)، 502–525.

الكلباني، يونس. (2017). **مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عُمان.

المالك، منيرة. (2020). واقع تطبيق الإشراف الالكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 3(14)، ٥٠٣–٥٤٥.

محمد، شاكر. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 3(4)، 225–260.

المعبدي، سالم. (2017). **الإشراف الالكتروني في التعليم العام (الواقع والمأمول)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المراجع الأجنبية

Abdul Rahman, I. (2019). The degree of readiness of the Jordanian Ministry of Education to apply electronic educational supervision, **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, 27 (1), 278-299.

Abu Eyada, H. Ababneh,. (2020). The Effectiveness of Employing Internet Technologies in Educational Supervision in Private Schools in Amman, **Jordan Journal of Educational Sciences**, 12 (1), 17-30.

Al Saud, H. (2019). The role of educational supervision in the development of the contemporary educational process, **Al-Mishkat Journal of Humanities and Social Sciences**, 6 (1), 297-316.

Al-Harbi, S. (2021). Electronic supervision in schools in light of the Corona pandemic, **Ithra Journal of Knowledge and Research,** 10 (12), 310-334.

Al-Kalbani, Y. (2017). **The extent to which educational supervisors practice some types of educational supervision in basic education schools in Al Wusta Governorate in the Sultanate of Oman**, unpublished master's thesis, University of Nizwa, Oman.

Al-Maabdi, S. (2017). **Electronic supervision in general education (reality and hope),** an unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Al-malek, M. (2020). The reality of applying electronic supervision among female educational supervisors in the city of Riyadh**, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences**, 3 (14), 503-545.

Al-Sawalmeh, S. & Hussein, Q. (2019). Educational supervisors' use of the Internet in electronic supervision in the directorates of education in Mafraq Governorate, **Educational Science Studies**, 42(1), 120-135.

Al-Sayegh, O. (2018). The reality of the use of electronic supervision in kindergartens from the point of view of educational supervisors and teachers in Makkah Al-Mukarramah and Jeddah, **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 2 (29), 48-101.

Amir, T. (2018). **E-learning, 1st Edition**, Cairo: Dar Al-Sahab

Austin, D. (2015). Introducing consultancy supervision in primary school for children with social, **Emotional and Behavioral Difficulties**, 15(2), 125-139.

Brick, F. (2017). The effectiveness of some distance education methods in developing the cognitive side and the skillful performance of operating and using educational devices among female field training students at the College of Education, Al-Baha University, **Journal of Educational Sciences,** 4 (20), 461-504.

Corcoran, A. (2013). The changing role of principal supervisors, **Council of the great city school,** 501(3), 6-89.

Daoud, A. (2018). The role of the Internet in activating educational supervisory methods, **Educational Knowledge Journal**, 6 (12), 130-140.

Day, E., & Brown, N. (2014). The role of the educational supervisor: A questionnaire survey, **Psychiatric Bulletin,** 24(6), 216-218.

Dexter,S & Jones,E. (2014). **How teachers learn: the roles of formal, in formal, and independent learning,** Educational technology research and development, 62(3).

Eady, C. (2012). Evaluation, Supervision, and Stuff development under mandated reform: The perceptions and practices of rural middle school principals, **Journal of teaching in social work,** 31(3), 230-247.

Farley, G. (2010). **Instructional Supervision: A descriptive study focusing the observation and evaluation of teachers in Cyberschools,** Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, UMI Number: 3433441.

Garrett, R (2004). **On line learning in common wealth Universities**: The observatory on Borderless Higher Education, London.

Horn, V. (2014). Computer technology and the 21st century school counselor professional school counselor, **Academic Journal article from professional school counseling,** 4(2), 123-134.

Irina, C. (2017). Student acceplance of E-learning environment: A comparative study in Sweden and Lithuania, **British Journal of Educational Technology**, Vol. 36, No. 3.

Leo, S. (2020). On line teaching practices during the COVID-19 Pandemic, Educational process, **International Journal**, 9 (3), 169 – 184.

Marie, A. (2010). Contextualization foreign language instruction: effective classroom strategies and blackboard-based virtual learning, **International Journal of arts and science,** 3 (11), 114-122.

Mirzajani, H. (2018). Supervision acceptance of internet and its integration in them employment, **Quality assurance in education***: An international perspective,* 24(1), 24-40.

Mohammed, S. (2020). Corona pandemic and distance education: features of the crisis and its effects between reality and the future, challenges and opportunities, **International Journal of Research in Educational Sciences**, 3 (4), 225-260.

Omari, Y. (2021). The degree of satisfaction with the role of the general educational supervisor from the point of view of the elements of the educational-learning process in Jordan, **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, 29 (2), 502-525.

Parker, D. (2012). Increasing faculty use of technology in teaching and teacher education, **Journal of technology and teacher education,** 7(13), 17-107.

Shroom, S. (2020). Recent trends in educational supervision, Journal of Arts, Literature, **Humanities and Social Sciences**, 14 (57), 75-86.

Sullivan, S. (2008). Alternative approaches to supervision: cases from the field, **Journal of curriculum & Supervision spring,** 14(3), 212-234.

Ugwoke, S. (2016). A Call to action for E-Supervision in schools: The quality assurance benefits for school supervisors, **Australian journal of basic and applied sciences**, 5(12), 3378-3384.

واقع الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات اليمنية وعلاقته بمستوى الارتباط الوظيفي لديهم

د. مبروك صالح السودي
أستاذ إدارة التعليم العالي
المساعد– جامعة عمران

د. خليل محمد الخطيب
أستاذ إدارة التعليم العالي
المساعد – جامعة صنعاء

ملخص البحث:

سعت الدراسة إلى استكشاف الواقع الراهن لظاهرة الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية وعلاقتها بمستوى الارتباط الوظيفي لديهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة موزعة على محورين، يقيس المحور الأول منها درجة الاحباط الوظيفي، ويقيس المحور الثاني درجة الارتباط الوظيفي، طُبقت على عينة عشوائية مكونة من (360) فرداً من المجتمع الأكاديمي العامل في بعض الجامعات الحكومية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي، في حين كان مستوى الارتباط الوظيفي لديهم بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً لمتوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، وعدم وجود تلك الفروق تبعاً لمتغير الوظيفة، وأيضاً كشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي، بالإضافة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للإحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي. واوصت الدراسة بضرورة وضع منهجية علمية تضمن الحفاظ على المناخ الملائم للعمل الجامعي بما يسهم في إحداث استجابة جماعية موجبة تعزز مقاومة المجتمع الأكاديمي لمشاعر الاحباط الوظيفي، وبما يزيد من مستوى الارتباط الوظيفي لديهم.

الكلمات المفتاحية: الاحباط الوظيفي، الارتباط الوظيفي، المجتمع الأكاديمي، الجامعات الحكومية.

Abstract:

The study aimed at investigation the current situation of employment frustration phenomenon among academicians in Yemeni governmental universities and its relationship with their employment connection. The study followed the descriptive approach. The main instrument of the study was a questionnaire of two sections. The first section measured employment frustration degree, and the second section measured employment connection degree. The questionnaire was administered to a random sample of (360) academicians, who work in some Yemeni universities. Results showed that employment frustration level among academicians was high, while their employment connection level was moderate. In addition, there were statistically significant differences between the mean scores of the sample responses according to gender variable favoring males. Also, such differences were not available according to employment variable. Moreover, there is a statistically significant effect for employment frustration on employment connection. The study recommended that a scientific system should be set and arranged in order to assure that an environment appropriate for university work is maintained in order to contribute to making a positive, common, and joint response to enhance academic society resistance against employment frustration feelings to increase their employment connection level.

Keywords: Employment frustration, employment connection, academic society, and governmental universities.

مقدمة الدراسة

تمثل طبيعة الأعمال في المنظمات المعاصرة أحد المصادر المهمة في دفع العاملين للاهتمام بالعمل، وتحفيزهم لمزيد من الحماس والتفاني في تأدية مهامهم الوظيفية، إذ يتطلع العاملون إلى حياة وظيفية تتسم ببيئة عمل صحية وآمنة، وعلاقات جيدة بين العاملين، وتوافر استقرار نفسي ووظيفي، وتشجيع للسلوك الإبداعي، واتاحة فرص للنمو والترقي الوظيفي، فضلاً عن توافر الأجور والمرتبات، والحوافز المادية والمعنوية للعاملين. وفي هذا السياق؛ يرى (Schonberger, 2018) بأن بيئة الأعمال اصبحت أكثر تعقيداً من أي وقت مضى، كما أن حاجات العاملين وطموحاتهم تتزايد يوماً بعد يوم، وبطبيعة الحال ربما تتمكن المنظمات من إشباع بعض رغبات العاملين في بعض الأحيان لكنها من المؤكد أنها لن تستطيع إشباع ذلك في كل الأحيان مما سيؤدي في نهاية المطاف إلى شعور العاملين بالإحباط.

يمثل شعور العاملين بالإحباط الوظيفي واحدة من التحديات التي تواجه القيادات الإدارية في الفترة الراهنة، فشعور الموظفين بالإحباط الوظيفي، قد ينذر بعواقب وخيمة ويلحق ضرراً شديداً بأداء وإنتاجية المنظمات، ذلك لأن مشاعر الاحباط واليأس وفقدان الأمل بمستقبل وظيفي أفضل؛ قد تتحول إلى سلوكيات سلبية تتبدى في تضييع وقت وموارد المنظمة، وتقليل الإنتاجية، ومن ثم يجب العمل على تقليل درجة أو قوة شعور العاملين بها، وذلك لما لها من آثار وخيمة على الأفراد والمنظمات (مرزوق، 2017).

فظاهرة الاحباط الوظيفي قضية لا يمكن تجاهلها في مكان العمل، كونها تعكس صورة سلبية عن الذات، فضلاً عن الموقف السلبي تجاه الوظيفة والعمل، كما وتقلل من مستوى الإنتاجية داخل المنظمات (عواد، 2015)، حيث تربط بعض الدراسات بين ارتفاع الاحباط وتكوين اتجاهات سلبية نحو المهنة، والحضور المتأخر إلى مقر العمل، وزيادة الرغبة في ترك العمل (رشيد؛ ومطر، 2011)، فضلاً عن أن استمرار شعور العاملين بالإحباط الوظيفي والخارج عن حدوده المطلوبة يؤدي في النهاية إلى انخفاض أدائهم الوظيفي، وارتفاع معدلات الغياب، وبالتالي ارتفاع التكاليف التي تتحملها المنظمة (Luthans, 2015).

هذا وقد حظي موضوع الارتباط الوظيفي باهتمام الباحثين والمفكرين بالشكل الذي يحقق الكفاية الإنتاجية للمنظمة، حيث تُقاس فعالية المنظمات من خلال فاعلية وكفاءة العاملين فيها، وبالتالي فإن المنظمة الفعالة هي من لديها موظفين مهتمين، يريدون التواجد فيها، ويتطلعون للقدوم إلى عملهم كل يوم، ويفعلون الأشياء الصحيحة بوجهها الصحيح، مثل هؤلاء الموظفين مبادرون، وينهمكون في أعمالهم ولا يشعرون بالوقت، ويبدون شغوفين بأعمالهم، ويجدون معنى وتحدي فيما يقومون به (محمد، 2018)، كما يُنظر للارتباط الوظيفي وأنشطة بناء فرق العمل على أنها طريقة للتأثير الإيجابي في العلاقات بين الأفراد العاملين بهدف رفع أدائهم نحو الأفضل، وتوحيد جهودهم نحو المهام الموكلة إليهم للوصول لأهداف المنظمة بأفضل الطرق (خليل، 2019).

يعتمد نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها المنشودة وتلبية طموحاتها لتحقيق ميزة تنافسية على كفاءة وفاعلية الكادر الأكاديمي العامل فيها، وبالرغم من أهمية المكانة التي تحتلها الوظيفة الأكاديمية في رحاب مؤسسة التعليم الجامعي، إلا أن قوة التحولات المحيطة ببيئة العمل قد يكون لها تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة من شأنها أن تحد من تفاني الكادر العامل بتلك المؤسسات، وتقلل من درجة حماسهم في أداء مهامهم الوظيفية، ومن بين تلك التأثيرات اصابة العاملين بمشاعر الاحباط الوظيفي التي تنعكس سلباً على تكوينهم النفسي، وبالتالي على أدائهم المهني، ومن ثم على الأداء العام للجامعة. ويؤكد ذلك ما ذكره (Radic, et. al, 2020) من أن الاحباط الوظيفي ينشأ من الإجهاد النفسي المتكرر، وضغوطات العمل المزمنة، التي تتأثر بالعوامل المحيطة بالوظيفة.

وتجدر الإشارة هنا؛ إلى أن الظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها اليمن من ارتفاع في أسعار السلع والخدمات لا سيما في ظل عدم استمرارية تدفق المرتبات الشهرية منذ عام 2017م نتيجة للضعف العام في موازنة الحكومة، قد تسبب في تردي الأوضاع المعيشية لدى منتسبي الجامعات الحكومية اليمنية، الأمر الذي ترتب عليه شعور العديد منهم بالإحباط الوظيفي (الخطيب، 2021)، وهو ما أكدت عليه الدراسات السابقة بأن دخل الفرد الموظف وأجره يمثل أحد العوامل الاقتصادية ذات الصلة بالإنهاك النفسي المسبب لمشاعر الاحباط الوظيفي، التي بدورها تؤدي إلى تضاؤل مستوى ارتباط الفرد بالوظيفة التي يعمل فيها، "فإذا كانت الرواتب ضعيفة أو نظم الحوافز غير فعالة يتولد لدى الفرد شعور بالإحباط والقلق، وعدم الرغبة في بذل الجهد، مما يحدث لديه استنفاذاً عاطفياً، لذا يحاول اختلاق الأساليب لمحاولة التهرب من أداء المهام المطلوبة، بالإضافة إلى أنه يزداد شعوره بالعزلة، الأمر الذي يولد عدم الإنسانية، وتنتابه حالات من السخط، وعدم الاهتمام، ويكثر غيابه" (نصر، 2020).

ونظراً لخطورة ظاهرة الاحباط الوظيفي؛ تناولها العديد من الباحثين بالبحث والدراسة في محاولة للتعرف على اسبابها والعوامل التي يمكن التقليل من حدتها، وتكاد تتفق تلك الدراسات والبحوث على أن الاحباط الوظيفي يمثل ظاهرة باهظة التكاليف على كافة المؤسسات ومن بينها مؤسسات التعليم الجامعي، ولهذا فإن دراسة ظاهرة الاحباط الوظيفي من الدراسات التي تعود بنتائج إيجابية على أداء المؤسسة الجامعية، وعلى العملية التربوية والبحثية فيها، إذ يمكن تفادي الآثار السلبية للإحباط في محاولة لمساعدة المجتمع الأكاديمي على إشباع حاجاته، وتحقيق قدر من التوافق النفسي والمهني، والتمتع بصحة نفسية سليمة، وبما يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المهنة، وزيادة الاندماج الشعوري مع الوظيفة (المجالي، وعبد الرشيد، 2019).

وفي ضوء ما سبق؛ واستشعاراً للانعكاسات السلبية الذي تؤديها مشاعر الاحباط الوظيفي (المتغير المستقل) في التقليل من مستوى الارتباط الوظيفي للعاملين (المتغير التابع)، ستحاول الدراسة الحالية اختبار العلاقة بين هذين المتغيرين بغية الكشف عن مدى توافر كل من الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي لدى أفراد المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية، وإلى ايجاد طبيعة العلاقة بين المتغيرين، إضافة إلى تعرف مدى تأثير الاحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي.

– مشكلة الدراسة:

فرض العصر الحالي على المنظمات والمؤسسات المختلفة؛ ضرورة التوجه نحو الاهتمام بالعنصر البشري العامل فيها، والاستفادة من طاقاتهم واخلاصهم بما يحقق أهدافها الاستراتيجية ومواجهة تحديات العصر، ويؤدي الاهتمام والتركيز برفع مستوى ارتباط العاملين بوظائفهم إلى إحداث تحولات جوهرية تسهم بشكل فاعل في زيادة الإنتاجية في المنظمة، ذلك أن عدم توافر الارتباط الوظيفي يُعد أحد العوامل المؤثرة سلباً على العوائد التنظيمية في المنظمات (Mansouri, et. al, 2013).

وبالرغم من أهمية التوجهات الإدارية المعاصرة التي تناشد بضرورة التوجه نحو تحقيق مستويات عالية من الارتباط الوظيفي للعاملين في إطار المؤسسات التي يعملون فيها، إلاّ أن أفراد المجتمع الأكاديمي العاملون بالجامعات الحكومية اليمنية يؤدون مهام وظائفهم في ظل عدد من المؤثرات السلبية الناجمة عن الأزمات المعاصرة التي شهدتها اليمن خلال السنوات الأخيرة، الأمر الذي يجعلهم عرضة للإحباط والتوتر، وهذا ما أشارت إليه عدد من التقارير الرسمية أو تقارير المنظمات المحلية والدولية؛ من أن العاملين في مؤسسات التعليم المختلفة ومن بينها الجامعات اليمنية يعانون من مستوى ليس بالقليل من الانهاك النفسي ومشاعر الاحباط والاجهاد المهني (وزارة التعليم العالي، 2021؛ اليونسكو، 2019؛ مركز صنعاء للدراسات، 2017) .

وقد جاءت فكرة هذه الدراسة من احساس الباحثان بمظاهر الإشكالية قيد الدراسة في إطار الجامعات التي يعملان فيها، حيث تولد لديهما ملاحظة مستوى ليس بقليل من مشاعر الاحباط لدى المجتمع الأكاديمي، بالإضافة إلى ضعف دافعية إنجاز المهام التدريسية أو الإدارية المكلفين بها، ومن أجل تعزيز مشكلة الدراسة بشكل أكثر دقة، قام الباحثان بعمل دراسة استكشافية؛ تمثلت في إجراء مقابلات شخصية مع بعض أفراد المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية بهدف التعرف على آرائهم حول مصادر الاحباط ومؤشراته، وكذا تعرف اسباب ومؤشرات ضعف دافعية الارتباط الوظيفي في ظل الوضع الراهن. ويمكن توضيح ما اسفرت عنه نتائج المقابلات في مجموعة من المؤشرات المتعلقة بمتغيري الدراسة؛ وذلك على النحو الآتي: فيما يتعلق بالإحباط الوظيفي: (الشعور بالإحباط نتيجة عدم انتظام المرتبات الشهرية، الشعور بالإحباط نتيجة تراكم الديون وعدم القدرة على الإيفاء بالالتزامات المالية في ظل المهنة، المطالبة بتحسين أوضاعهم أسوة بالعاملين في بعض الجهات الحكومية الأخرى، عدم القدرة على تحقيق أهداف شخصية أو اجتماعية في ظل الوضع الراهن، الرغبة في البحث عن فرصة عمل أخرى خارج نطاق الجامعة، عدم توافر الحوافز المادية والمعنوية في بيئة العمل)، أما فيما يتعلق بالارتباط الوظيفي: (ضعف الاهتمام بالوظيفة الأكاديمية، عدم الاكتراث بالتواجد في مقر العمل، ضعف الهمة والحماس والتفاني في العمل، قصور في المبادرة والتفاعل الايجابي مع الوظيفة).

كما جاءت هذه الدراسة استجابة للعديد من التوصيات التي أوصى بها الباحثون بدراسة ظاهرة الاحباط الوظيفي في المؤسسات التعليمية، لاسيما الحكومية منها، والتي تُعد الجامعات واحدة منها مثل دراسة: (Valaei, et. Al, 2016)، وكذلك توصيات البعض الآخر منها بدراسة الارتباط الوظيفي وربطه بمتغيرات أخرى، مثل دراسة (دغيم، 2021)، وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: "**ما الواقع الراهن للإحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية؟ وما علاقته بمستوى الارتباط الوظيفي لديهم؟**"، وبصورة أكثر تحديداً فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية؟
2. ما مستوى الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى كل من الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية تُعزى لمتغيري (النوع، والوظيفة)؟
4. هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية؟ وما اتجاه أو قوة هذه العلاقة في حال وجودها؟
5. هل هناك تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) للإحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية؟

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استكشاف الواقع الراهن لمستوى الاحباط الوظيفي وعلاقته بالارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية. وبصورة أكثر تحديداً تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرف مستوى الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية.

2. تعرف مستوى الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية.
3. تعرف مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى كل من الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية تُعزى لمتغيري (النوع، والوظيفة).
4. إيجاد طبيعة العلاقة بين الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية.
5. الكشف عن مدى تأثير الاحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية؟

- اهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الاعتبارات الآتية:

1. تتناول الدراسة الحالية متغيرين من أحدث المتغيرات في الدراسات التنظيمية وهما الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي، حيث بدأ الاهتمام بهما في أواخر القرن الماضي، لذلك فانهما ما زالا بحاجة لمزيدٍ من البحث والدراسة لا سيما في البيئة اليمنية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تساير الاتجاه المعاصر في دراسات التنظيم الإداري لتمثل إضافة علمية بسيطة إلى التراث البحثي في هذا المجال.
2. ندرة الدراسات العربية عامة واليمنية خاصة التي تناولت هذين المتغيرين (الإحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي) لا سيما التي ربطت بينهما، حيث أجريت الدراسات السابقة في مجتمعات تختلف ثقافياً عن المجتمع اليمني، لذا تبرز الحاجة إلى دراسة هذين المتغيرين في البيئة اليمنية.
3. تبرز أهمية الدراسة في ضوء ما كشفت عنه الدراسات السابقة من الانعكاسات السلبية للإحباط الوظيفي وتأثيره البالغ على اتجاهات العاملين وسلوكهم التنظيمي. وبالتالي تبدو أهمية دراسة ظاهرة الاحباط الوظيفي وبيان طبيعة علاقتها بالارتباط الوظيفي لا سيما لدى فئة المجتمع الأكاديمي
4. العامل في الجامعات لكونهم من أهم الفئات المهنية في المجتمع بوصفهم بناة مستقبل الكوادر البشرية في مختلف المجالات والتخصصات العلمية التي يعول عليها كثيراً في الدفع بعجلة التنمية في المجتمع.
5. تساعد نتائج هذه الدراسة في وضع مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تفيد في

توجيه انتباه ذوي الاختصاص والجهات ذات العلاقة بأهمية تحسين الممارسات الإدارية التي من شأنها أن تساعد في التخفيف من حدة مشاعر الاحباط الوظيفي، وزيادة مستوى الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي العامل بالجامعات اليمنية، وذلك من أجل الارتقاء بمنظومة العمل في هذه المؤسسات الرائدة.

- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مظاهر الاحباط الوظيفي التي تنشأ لدى الكادر الأكاديمي العامل في مؤسسات التعليم الجامعي، وكذلك المؤشرات المعبرة عن الارتباط الوظيفي التي تتمثل في سلوك واتجاهات المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعة.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على أفراد المجتمع الأكاديمي العامل في بعض الجامعات الحكومية اليمنية الذين يشغرون الوظائف الآتية: (قيادات أكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، باحثون أكاديميون).

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة ميدانياً في سبتمبر 2021م.

- مصطلحات الدراسة:

- الاحباط الوظيفي Job Frustration

يعرف (Valle, et. al, 2018) الإحباط الوظيفي على أنه الحالة العاطفية التي يشعر بها الفرد عندما لا تتحقق نتائجه المرجوة، أو عدم قدرته على تحقيق اهدافه الشخصية أو الوظيفية، في حين يرى (Ntsiful, et. al, 2018) بأنه شعور بالتأزم النفسي يمر به الموظف بسبب وجود عوائق أو عقبات مختلفة تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، وبهذا السياق يؤكد "Spector" أن العرقلة لأى هدف أو رغبة تُعد في الواقع العملي مثالاً للإحباط (مرزوق، 2017).

ويُقصد **بالإحباط الوظيفي** في هذه الدراسة: بأنه حالة من المشاعر النفسية تتسم بتكوين اتجاهات سلبية نحو المهنة، وعدم الرغبة في العمل نظراً لعدم اشباع حاجات وأهداف أفراد المجتمع الأكاديمي في إطار الجامعات التي يعملون فيها. ويستدل عليها من الدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو المجتمع الأكاديمي العامل بالجامعات الحكومية اليمنية في القسم الأول من الاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة والمتعلق بقياس درجة الاحباط الوظيفي.

- الارتباط الوظيفي Employee Engagement

يُشار لمفهوم الارتباط الوظيفي على أنه الارتباط النفسي بين الفرد ووظيفته، حيث يشعر الفرد بالحيوية والحماس والتفاني، والاستغراق في العمل (Hammedi, et. al., 2021)، في حين يرى (Sony, et. al, 2016) بأن الارتباط الوظيفي مفهوم لتحفيز الأفراد لأداء الأعمال المرتبطة بالوظيفة بشكل فعال.

ويُقصد **بالارتباط الوظيفي** في هذه الدراسة: بأنه الاندماج النفسي والذهني والوجداني لأعضاء المجتمع الأكاديمي في الجامعة مع وظيفتهم، وإدراكهم لأهمية العمل الأكاديمي في حياتهم، مما يدفعهم للعمل بأقصى طاقاتهم وقدراتهم بما في ذلك الاستعداد للقيام بمسؤوليات إضافية مع الرضا التام عن إنجازها، إضافة إلى مبادراتهم في تقديم الأفكار المبدعة لتحسين وتجويد أساليب العمل. ويستدل عليها من الدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية في القسم الثاني من الاستبانة التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة والمتعلق بقياس درجة الارتباط الوظيفي.

- المجتمع الأكاديمي

يُقصد **بالمجتمع الأكاديمي** في هذه الدراسة: بأنهم الكادر الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية، الذين يتولون مهمة تسيير شئون العمل الأكاديمي بالجامعة انطلاقاً من وظائف الجامعة الرئيسة من تدريس، وإنتاجية علمية، والخدمة المجتمعية، وهم بالتالي يشغرون الوظائف الأكاديمية بالجامعة تحت ثلاثة مسميات وظيفية هي: قيادات أكاديمية، أعضاء هيئة تدريس، باحثون أكاديميون يعملون في المراكز البحثية والخدمية المختلفة التي تتضمنها الجامعات.

- **أدبيات الدراسة**

يتطرق الباحثان في هذا الجزء للأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية؛ وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الاحباط الوظيفي Job Frustration

- مفهوم الاحباط الوظيفي:

يُعد الاحباط الوظيفي Job Frustration من الموضوعات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين في أدبيات السلوك التنظيمي، حيث يُشار لمفهوم الإحباط الوظيفي على أنه حالة من المشاعر السلبية التي يشعر من خلالها العامل بالعجز وفقدان التوازن ناتجة عن إدراكه لوجود عقبات أو عوائق تحول بينه وبين إشباع حاجاته وأهدافه (Wang & Hsc, 2014)، وفي هذا السياق يرى (Jeronimus, et. al, 2017) بأنه حالة نفسية تصيب الموظف عندما يواجه معوقات تحول دون تحقيق رغباته الوظيفية، وأكد على ذلك (Allen & Anderson, 2018) بأنه شعور بالفشل وخيبة الأمل تعتري الفرد في وظيفته عندما تواجهه عقبات أو حواجز تحول بينه وبين تحقيق هدف منشود، أو إشباع حاجة تسعى إليها الذات البشرية.

كما تناوله (Valle, et. al, 2018) على أنه عملية عقلية شخصية أو أحد المشاعر النفسية التي تشير إلى مرحلة عاطفية من التوتر أو الضغوط، والاحباط بذلك يعبر عن التوجهات المعرفية والعواطف والسلوك السلبى الذي يحدث عندما لا تتحقق الدوافع والاحتياجات الجوهرية بسبب وجود عقبات في مسار أهداف الفرد.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات؛ فقد لاحظ الباحثان أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن الاحباط الوظيفي؛ حالة تتسم بعدم الرغبة في العمل نتيجة عرقلة النشاط الموجه نحو تنفيذ الهدف، أو نتيجة سوء المعاملة التي يتلقاها العامل من التنظيم، أو نتيجة وجود صراع مزمن أو مشكلة لم يتم حلها، ويظهر تأثيرها على آمال الفرد وطموحاته واهتماماته ورضاه عن عمله.

- مصادر الاحباط الوظيفي:

يذكر (أبو حمد، 2011) عدة مصادر لمشاعر الاحباط الوظيفي أهمها:

- سوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية الملائمة للعمل والتي يؤثر عدم توافرها في انخفاض الروح المعنوية للعاملين.
- عدم انسجام قدرات العاملين ومهاراتهم ورغباتهم مع طبيعة العمل.
- انعدام المشاركة في اتخاذ القرارات.
- عدم عدالة فرص النمو والترقي.
- عدم اتاحة الفرصة للعاملين التعبير عن آرائهم، أو اهمال مقترحاتهم وعدم مناقشتها.
- قلة الاهتمام بتحسين العوامل المحيطة ببيئة العمل والداخلية والخارجية.

- مؤشرات الاحباط الوظيفي:

تطرقت الأدبيات السابقة إلى مجموعة من المؤشرات المعبرة عن الاحباط الوظيفي لدى العاملين في المنظمات والمؤسسات المختلفة، يمكن إيجازها في المؤشرات الآتية (Allen & Anderson, 2018):

- رغبة العامل في ترك العمل والبحث عن فرصة عمل أفضل.
- شعور العامل بالضغط النفسي بسب العمل.
- شعور العامل بالتعب بمجرد الاستيقاظ والتفكير في أنه سيواجه يوماً آخر من العمل.
- شعور العامل بأنه يبذل جهداً شاقاً في عمله.
- شعور العامل بأن العمل يستنزف طاقته.
- شعور العامل بالرغبة في البقاء في المنزل بدلاً من الذهاب للعمل.

- شعور العامل بأن العمل لا يشكل قيمة مهمة في حياته.
- إحساس العامل بعدم السعادة في العمل.
- إحساس العامل بأن وظيفته غير ممتعة.
- عدم إحساس العامل بالرضا عن عمله.
- إحساس العامل بأنه أخطأ في اختيار هذه الوظيفة.
- عدم اهتمام العامل بعمله، ووجود أشياء أكثر أهمية من العمل في حياته.
- تجنب العامل القيام بواجبات ومسئوليات إضافية في العمل.

ثانياً: الارتباط الوظيفي Employee Engagement

- مفهوم الارتباط الوظيفي

الارتباط الوظيفي Employee Engagement من المفاهيم التي تناولها رواد الأعمال باستفاضة، واعتبروه أساس العمل التنظيمي، مؤكدين على أن أي منظمة صغيرة كانت أم كبيرة، لا تستطيع تحقيق انتاجية عالية على المدى البعيد من غير موظفين فاعلين يؤمنون بمهامهم، ويفهمون كيفية إنجازها (الزهراني، 2017).

حيث عرف (Ampofo, 2020) الارتباط الوظيفي على أنه استثمار الفرد لطاقته الجسدية والإدراكية والعاطفية أثناء أداء مهام عمله المكلف بها، كما أشار (Tensay & Singh, 2020) إلى أنه حالة إيجابية تعكس مدى ارتباط وحب الفرد الشديد لوظيفته، حيث تُعد ذات بُعد محوري في حياته وفى تقديره لذاته، في حين يرى (Hammedi, et. al., 2021) على أنه الارتباط النفسي بين الفرد ووظيفته، حيث يشعر الفرد بالحيوية والحماس والتفاني، والاستغراق في العمل.

وفي ضوء ما سبق؛ **ترى الدراسة الحالية** بأن الغياب المتكرر للعامل، وشعوره بالضآلة وضعف الهمة، وقلة درجة حماسه واهتمامه بالعمل، وعدم التفاني والاخلاص في العمل، والعزوف عن أداء المهام الوظيفية أو التقصير المتعمد في أدائها، تُعد مؤشرات دالة على ضعف ارتباط العامل بوظيفته.

- أهمية الارتباط الوظيفي

يشكل الارتباط الوظيفي أحد المجالات المهمة التي استأثرت باهتمام علماء الإدارة، وذلك لبلوغ أرقى الأهداف والرؤى الاستراتيجية، وتعظيم انتماء العامل لمؤسسته من أجل تطويره وتنميته وانفتاحه على المحيط العملي بما يحقق أعلى مستوى من الأهداف النفعية المردودية والتكيفية (المغربي، 2012)، وبالتالي فإن للارتباط الوظيفي أهمية بالغة في تحقيق الأهداف والعمل بروح التعاون والحماس، كما أن الارتباط الوظيفي من الجوانب التي يحتاجها العامل والمؤسسة لنقل علاقتهما إلى مستوى أعلى من كونه عضواً في جماعة العمل، إلى عضواً فعالاً في تحقيق أهداف المؤسسة (دغيم، 2021).

- أبعاد الارتباط الوظيفي

من خلال مراجعة الباحثان للأدبيات التي تناولت الارتباط الوظيفي، تبين اتفاق غالبيتها على أن هناك ثلاثة أبعاد أساسية للارتباط الوظيفي؛ هي: (الحيوية، والتفاني، والانهماك) وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد على النحو الآتي:

1- الحيوية: (Vigor) تشير إلى النشاط والقدرة على مقاومة ضغوط العمل بشكل فعال، وكذلك الإصرار والمثابرة في مواجهة تلك الضغوط، ومدى استعداد الفرد لبذل المزيد من الجهد في عمله(Nazir & Islam, 2020).

2- التفاني: (Dedication) يشير إلى جدية الفرد في إنجاز مهام العمل، وإحساسه بقيمة وأهمية العمل الذي يقوم به، وإحساسه بالفخر والتحدي عند ممارسة عمله (Karatepe & Hassannia, 2020).

3- الانهماك: (Absorption) يشير إلى الشغف والاستغراق الشديد في العمل، فلا يشعر الفرد بمرور الوقت أثناء العمل، حيث يحتل العمل الجزء الأكبر من اهتمام الفرد (Srivastava & Singh, 2020) .

- علاقة الارتباط الوظيفي بالإحباط الوظيفي:

يُعبر الارتباط الوظيفي عن العلاقة الثابتة والراسخة بين المؤسسة والعامل؛ وذلك من خلال ثقافة الأداء المتفاني، وزرع الولاء لدى العامل لبذل قصارى جهده لصالح المؤسسة التي ينتمي إليها، وغيرها من العوامل التي تعود بالنفع وتشجيع روح التعاون والزمالة والولاء والتوازن في محيط بيئة العمل (Wang, et. al, 2020)، ومن جانب أخر؛ عالجت الأدبيات موضوع الاحباط الوظيفي استناداً إلى مدخل إشباع الحاجات، حيث سعت إلى افتراض أن العاملين لديهم احتياجات أساسية يسعون نحو إشباعها من خلال العمل، وأنهم يحققون مستويات أداء وإنجازات عالية في وظيفتهم عند المستوى الذي تُشبع فيه الوظيفة احتياجاتهم، مما يؤكد على أهمية إشباع احتياجات العاملين ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم الخاصة والوظيفية في كافة المؤسسات والتي منها مؤسسات التعليم الجامعي (دودين، 2014).

وتأسيساً على ذلك؛ ترى الدراسة الحالية بأن الأفراد العاملون في أي منظمة صغيرة كانت أم كبيرة يأملون بمستقبل وظيفي أفضل، وأن أهم هدف يضعه العامل عند تفكيره بالارتباط بوظيفة ما؛ هو الحصول على أجر أو راتب شهري يتناسب مع طبيعة عمله، ليتمكن من خلاله اشباع حاجاته، وتحقيق طموحاته، وتلبية متطلبات الحياة المعيشية، وإذا لم يحصل الموظف على أجره بشكل شهري منتظم فإن ذلك يؤدي لاضطراب في اتزانه النفسي وبالتالي تتولد لديه مشاعر الإحباط نتيجة تردي أوضاعه المعيشية الناجمة عن عدم قدرته على الايفاء بالالتزامات المالية المترتبة عن تحقيق أهدافه الشخصية، أو إشباع احتياجاته الأساسية والثانوية من مأكل ومشرب وملبس ومسكن ومواصلات، فضلاً عن المتطلبات التقنية والتكنولوجية التي فرضت نفسها على الأنسان العصري، الأمر الذي يسهم في الاستنفاذ الوجداني لدى العامل ليشكل اتجاهاً سلبياً بعدم جدوى الوظيفة، وبالتالي فقدان الرغبة في الاهتمام بالعمل والحماس والتفاني فيه، وكثرة الغياب، وعدم الاكتراث بإنجاز المهام المتعلقة بالوظيفة.

ثالثاً: الدراسات السابقة

يقدم الباحثان في هذا الجزء عرضاً موجزاً لعددٍ من الدراسات والبحوث السابقة التي تطرقت لأي من متغيرات الدراسة الحالية، على النحو الآتي:

استهدفت دراسة (دغيم،2021) تعرف الدور الوسيط لرأس المال النفسي في العلاقة بين الإجهاد المهني والارتباط الوظيفي لفريق العمل بقطاع البريد بمحافظتي القاهرة والجيزة، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لرأس المال النفسي في العلاقة المباشرة بين الاجهاد المهني والارتباط الوظيفي، كما أوضحت النتائج أن رأس المال النفسي يؤدي دوراً وسيطاً بين كل من الاجهاد المهني والارتباط الوظيفي لفريق العمل.

استهدفت دراسة (عشري، 2020) اختبار أثر المتعة في مكان العمل بوصفها متغيراً مستقلاً متعدد الأبعاد، ورأس المال النفسي الإيجابي بوصفه وسيطاً تفاعلياً على الارتباط الوظيفي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، وتم جمع البيانات الأولية باستخدام قائمة استقصاء، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة معنوية مباشرة بين المتعة في مكان العمل وكل من رأس المال النفسي الإيجابي والارتباط الوظيفي، وكذلك تم التوصل إلى وجود علاقة معنوية مباشرة بين رأس المال النفسي الإيجابي والارتباط الوظيفي، بالإضافة إلى وجود أثر لرأس المال النفسي الإيجابي في العلاقة بين المتعة في مكان العمل والارتباط الوظيفي.

استهدفت دراسة (العشري، 2020) الكشف عن العلاقة بين التسييس التنظيمي والاحباط الوظيفي بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط معنوية طردية بين كل بُعد من أبعاد التسييس التنظيمي والاحباط الوظيفي، وإلى وجود علاقة تأثير إيجابية لأبعاد التسييس التنظيمي على الاحباط الوظيفي. استهدفت دراسة (Ntsiful, et. al. 2018) الكشف عن تأثير الإحباط الوظيفي على مستوى أداء العاملين ببعض المصانع في غانا، واعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، واعتمدت على استمارة الاستبيان كأداة لجمع البيانات المطلوبة، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين الاحباط الوظيفي للعاملين ومستوى أدائهم، وإلى وجود تأثير دال إحصائياً للإحباط الوظيفي على مستوى أداء العاملين.

استهدفت دراسة (Valle, et. al, 2018) الكشف عن الدور الوسيط للفكاهة في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والاحباط الوظيفي لدى الأفراد العاملين في بعض المنظمات بجنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين القيادة الأخلاقية والاحباط الوظيفي، كما توصلت الدراسة إلى أن الاحباط الوظيفي يتوسط العلاقة بين القادة الأخلاقية والمزاج الإيجابي، فضلاً عن وجود تأثير إيجابي للدعابة كمتغير معدل في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والاحباط الوظيفي.

استهدفت دراسة (Ugwu & Onyishi, 2018) الكشف عن العلاقة بين الاحباط التنظيمي المدرك والارتباط الوظيفي لدى المدرسين في بعض مدارس جنوب شرق نيجيريا، وقد اعتمدت الدراسة على اسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، واعتمدت على استمارة الاستبيان كأداة لجمع البيانات المطلوبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الاحباط التنظيمي والارتباط الوظيفي، وإلى وجود تأثير معنوي قوي دال إحصائياً للإحباط التنظيمي على الارتباط الوظيفي.

استهدفت دراسة (Ya Lina, et. al. 2018) الكشف عن العلاقة بين المرونة والاحباط الوظيفي لدى الممرضات في مرحلة ما بعد التخرج بعامين بتايوان، واعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، واعتمدت على استمارة الاستبيان كأداة لجمع البيانات المطلوبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين المرونة والاحباط الوظيفي.

استهدفت دراسة (Radebe & Dhurup, 2016) الكشف عن العلاقة بين السياسة التنظيمية والإحباط الوظيفي والولاء المهني لدى العاملين في إدارة الرياضة والترفيه في جوتنج بجنوب أفريقيا، واعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، واعتمدت على استمارة الاستبيان كأداة لجمع البيانات المطلوبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين السياسة التنظيمية فيما يتعمق بالأجور والترقيات من جهة والإحباط الوظيفي من جهة أخرى، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين الإحباط الوظيفي والولاء المهني.

استهدفت دراسة (دهليز، وحمد، 2016) الكشف عن العلاقة بين كلا من الارتباط الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك والأداء الوظيفي لدى الإداريين والأكاديميين بثلاث جامعات فلسطينية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن درجة شعور العاملين بالارتباط الوظيفي بمؤسساتهم الأكاديمية مرتفعة، وأن درجة إدراكهم للدعم التنظيمي الذي تقدمه تلك المؤسسات جاء متوسطاً، وأن درجة الأداء

الوظيفي لديهم مرتفعة، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلا من الارتباط الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك والأداء الوظيفي في المؤسسات الأكاديمية، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار أن كلاً من الارتباط الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك يؤثران في الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية.

ومما سبق من عرض مبسط لمراجعة الدراسات السابقة، تبين أن هناك ندرة شديدة في الدراسات التي تناولت بالدراسة والتحليل علاقة الاحباط الوظيفي بالارتباط الوظيفي في البيئة الأجنبية أو العربية بحدود علم الباحثان، حيث ربطت معظم تلك الدراسات متغير الاحباط الوظيفي أو متغير الارتباط الوظيفي بمتغيرات أخرى، وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات؛ إلا أن تلك النتائج قد لا تتفق مع واقع التطبيق في البيئة اليمنية لا سيما في ظل الوضع الراهن الذي تشهده الجامعات اليمنية، مما يعكس أهمية تناول الأثر والعلاقة بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي من الناحية التطبيقية في إطار بيئة العمل بالجامعات اليمنية، مما يضيف أهمية لدراسة هذا الدور ويظهر الفجوة البحثية.

- فرضيات الدراسة:

انطلاقاً من المعالجة السابقة لأدبيات الدراسة، تقدمت الدراسة الحالية بافتراض رئيس مفاده أن الوضع الراهن الذي تشهده الجامعات اليمنية كان له انعكاساً سلبياً نتج عنه تكون مشاعر الاحباط لدى أفراد المجتمع الأكاديمي العاملون في تلك الجامعات، والذي بدوره تسبب في إضعاف مستوى الارتباط الوظيفي لديهم، وينبثق من هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية الآتية:

1- يتوافر الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية بمستويات متفاوتة.
2- يتوافر الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية بمستويات متفاوتة.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى كل من الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي تُعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث).
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى كل من الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي تُعزى لمتغير الوظيفة.
5- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات محل الدراسة.
6- لا يوجد آثر ذو دلالة إحصائية للإحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات محل الدراسة.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها**

- منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة واقع الاحباط الوظيفي وعلاقته بالارتباط الوظيفي من وجهة نظر المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية، نظراً لمناسبة هذا المنهج مع توجهات الدراسة الحالية وبما يساعد في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها.

- مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة بالجامعات اليمنية، ممثلة بالمجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية بما يتضمنه هذا المجتمع من قيادات أكاديمية؛ وأعضاء هيئة تدريسية، وباحثون, والبالغ إجمالي عددهم (6101) فرداً بحسب الإحصائيات الرسمية (وزارة التعليم العالي_ صنعاء، 2020)، وقد شمل تطبيق أداة الدراسة بعض الجامعات الحكومية، بالتطبيق عليها أداة الدراسة إلكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي "واتساب"، من خلال نشر أداة الدراسة (الاستبيان) في مجموعات الدردشة الخاصة بتلك الجامعات، ومن ثم الطلب منهم التعاون بالاستجابة عليها بما يخدم أغراض البحث العلمي، ولقد استجابت منهم عينة مكونة من (360) فرداً ليمثلوا بالتالي نسبة (5,90%) من المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري النوع والوظيفة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والوظيفة

متغير الجنس / الوظيفة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة %
قيادات أكاديمية	72	12	84	%23.33
أعضاء هيئة تدريس	192	24	228	%63.33
باحثون	36	24	48	%13.34
المجمـــوع	300	60	360	%100
النسبة %	%83.33	%16.67	%100	

- أداة الدراسة:

أعد الباحثان "استبانة" كأداة تُفيد في استكشاف الواقع الراهن لظاهرتي الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي من وجهة نظر أفراد المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية أنفسهم، وتم إعدادها في ضوء مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغير الاحباط الوظيفي أو متغير الارتباط الوظيفي.

وتكونت بنود الاستبانة من (30) فقرة، موزعة على محورين، يقيس المحور الأول منها درجة الاحباط الوظيفي بعدد فقرات (14) فقرة، ويقيس المحور الثاني درجة الارتباط الوظيفي بعدد فقرات (16) فقرة، وشملت الاستبانة المعلومات العامة للمستجيب؛ ثم فقرات كل محور على حده موضحاً أمام كل فقرة بدائل الاستجابة عليها وفق مقياس "ليكارت" خماسي التدرج للموافقة/ عدم الموافقة، والذي يتراوح بين (1) غير موافق تماماً، و(5) موافق تماماً.

- صدق أداة الدراسة:

عُرضت الاستبانة على (6) مختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم حول صلاحيتها لما صُممت من أجله، وكانت نسبة الاتفاق في آرائهم (92.43%)، مع الاسترشاد بآرائهم في تعديل صياغة بعض الفقرات.

كما أجريت دراسة استطلاعية على عينة صغيرة للتأكد من مناسبة الأداة واتساق بنودها؛ حيث قام الباحثان بحساب قيمة **الاتساق الداخلي** لأداة الدراسة؛ عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، والجدول (2) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0,438	11	**0,497	21	**0.632
2	**0,564	12	**0,558	22	**0,564

3	**0,373	13	**0,676	23	**0,588
4	**0,534	14	**0,517	24	**0,622
5	**0,542	15	**0,416	25	**0,636
6	**0,496	16	**0,453	26	**0,477
7	**0,443	17	**0,472	27	**0,561
8	**0,453	18	**0,443	28	**0,526
9	**0,429	19	**0,496	29	**0,479
10	**0,661	20	**0,564	30	**0.445

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عن مستوى دلالة (0,01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الأداة.

كما قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة ودرجة المحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور المنتمية إليه

المتغير المستقل (الاحباط الوظيفي)				المتغير التابع (الارتباط الوظيفي)			
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0,649	9	**0,712	1	0,632	9	**0,695
2	**0,675	10	**0,653	2	**0,675	10	**0,733
3	**0,625	11	**0,675	3	**0,636	11	**0,613
4	**0,671	12	**0,772	4	**0,694	12	**0,710
5	**0,643	13	**0,678	5	**0,769	13	**0,675
6	**0,666	14	**0,691	6	**0,665	14	**0,751
7	**0,669			7	**0,709	15	**0,604
8	**0,689			8	**0,683	16	**0,615

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01) – * دالة عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وأن جميع مفردات الأداة ترتبط بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً للأداة ككل مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

– ثبات أداة الدراسة:

لغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة؛ فقد تم إيجاد قيمة اختبار ألفا كرونباخ، وذلك لقياس ثبات كل مجال من مجالات الأداة، بالإضافة إلى قياس درجة الثبات الكلي للأداة، وقد أظهرت النتائج أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في التطبيق النهائي على عينة الدراسة، والجدول (4) يوضح قيم معامل ثبات أداة الدراسة:

جدول (4) قيمة معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة

المجال	معامل ألفا كرونباخ
الاحباط الوظيفي	0.76

الارتباط الوظيفي	**0.96**
الثبات الكلي	**0.94**

- الأساليب الإحصائية:

لتحليل نتائج الدراسة الحالية تم استخدام برنامج (IBM SPSS v.23) ، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات، واختبار **(t test)** لعينة واحدة ولعينتين لدلالة الفروق بين المتوسطات، ومعامل اتحاد التباين الأحادي (ANOVA)، وتحليل الانحدار.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**

- تصحيح أداة الدراسة

تم تفريغ بيانات أداة الدراسة إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS v.23)، حيث تم ادخال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمقياس (ليكرت) خماسي التدرج، وتم إعطاء أوافق بشدة (5) درجات وهي أعلى درجة في سلم التصحيح على الفقرة، وأوافق (4) درجات، وأوافق إلى حد ما (3) درجات، ولا أوافق درجتان، ولا أوافق بشدة درجة واحدة وهي أدنى درجة في سلم التصحيح على الفقرة، كما تم تحديد مستويات الاستجابة على بدائل فقرات الاستبيان؛ من خلال حساب المدى بين البدائل الخمس، على النحو الآتي: المدى= (5-1÷5=0.8)، والجدول (5) يبين درجة التصحيح لبدائل الاستجابة، وحدود المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، ومستوى الموافقة وفقاً لكل بديل من بدائل الاستجابة.

جدول (5) يبين مستويات الموافقة وفقاً لبدائل الاستجابة

بدائل الاستجابة ودرجة التصحيح		الحدود الحقيقة للمتوسط الحسابي والنسبة المئوية				مستوى الموافقة
بديل الاستجابة	درجة التصحيح	الحد الأدنى	النسبة%	الحد الأعلى	النسبة%	
لا أوافق بشده	**1**	**1**	**%20**	**1.79**	**%35.80**	**منخفض جداً**
لا أوافق	**2**	**1.80**	**%36**	**2.59**	**%51.82**	**منخفضة**
أوافق إلى حد ما	**3**	**2.60**	**%52**	**3.39**	**%67.80**	**متوسطة**
أوافق	**4**	**3.40**	**%68**	**4.19**	**%83.80**	**مرتفعة**
أوافق بشده	**5**	**4.20**	**%84**	**5**	**%100**	**مرتفعة جداً**

كما تم استخراج المتوسط الفرضي كمعيار لمقارنة المتوسطات المحسوبة لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لصيغة المعادلة التالية: μ/ (5+4+3+2+1)= 15÷5=3، فإذا كان المتوسط المحسوب أكبر من المتوسط الفرضي دل ذلك على ارتفاع الموافقة، أما إذا كان المتوسط المحسوب أصغر من المتوسط الفرضي دل ذلك على ضعف الموافقة.

- نتائج الدراسة:

يعرض الباحثان في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً للافتراضات التي تقدمت بها الدراسة الحالية؛ مع توضيح التفسيرات ذات العلاقة بكل منها، وذلك على النحو الآتي:

- نتائج الفرض الأول للدراسة:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: "**يتوافر الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية بمستويات متفاوتة**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار **(t–test)** لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الفرضي والمتوسط المحسوب لدرجة الاحباط الوظيفي وفق استجابات أفراد عينة الدراسة، ومن ثم مقارنة المتوسط الحسابي العام والنسبة المئوية لجميع بنود محور الاحباط الوظيفي بالمعيار المتبع في هذه الدراسة، من خلال البرنامج الإحصائي **SPSS**، ويوضح الجدول (6) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (6) مستوى الاحباط الوظيفي لدى عينة الدراسة

	المتوسط الفرضي	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الحرية	قيمة (t–test)	الدلالة	مستوى الاحباط الوظيفي
درجة الاحباط الوظيفي	**3**	4.10	0.90	%82.00	**359**	**211.98**	**.000**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي المحسوب لدرجات أفراد عينة الدراسة، لصالح المتوسط الحسابي المحسوب، كما اظهرتها قيمة **(t–test)** لعينة واحدة، هذا وقد بلغ المتوسط الحسابي المحسوب لجميع بنود محور الاحباط الوظيفي (4.10)، بانحراف معياري (0,09)، وبلغت النسبة المئوية (**82%**)، وبمقارنة هذه النسبة بالمعيار المتبع في الدراسة الحالية فإنه يدل على أن المستوى العام لظاهرة الاحباط الوظيفي كان بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبالتالي تحقق الباحثان من صحة الفرض الأول.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية يشعرون بالإحباط في إطار المهنة التي يعملون فيها نتيجة لعدة اسباب لعل من أهمها تردي أوضاعهم المعيشية، والصعوبات المالية التي تواجههم نتيجة لعدم استمرارية استلامهم لمرتباتهم الشهرية منذ خمس سنوات مضت والتي يعتمدون عليها كمصدر دخل رئيسي، بالإضافة إلى مشاعر الاحباط الناجمة عن عدم توفر الحوافز والمكافئات المشجعة على البقاء في الوظيفة والاستمرار فيها، وهو ما أكدت عليه دراسة (نصر، 2020) بأن عدم حصول العاملين على أجور أو حوافز تتناسب مع ما يقدمونه من بذل وعطاء مهني يشكل أحد العوامل المسببة للإحباط الوظيفي لديهم، والذي يؤدي بدوره إلى تضاؤل مستوى ارتباطهم بالوظيفة التي يعملون فيها.

كما يرى الباحثان أنه كلما اتسمت بيئة العمل بالسلبية فإنها تُعد مصدر إحباط بالنسبة للعاملين فيها، فشعور العاملين بالمنظمة بعدم توفر المقومات الأساسية لأداء الأعمال من مواد ومستلزمات وأثاث، اضافة إلى المتطلبات المالية اللازمة لتسيير شؤن العمل، وكذلك عدم توفر الحوافز والمكافآت، وعدم توفير الإدارة للدعم التنظيمي المناسب للعاملين، والانتقادات الغير المبررة، وضعف تقييمات الأداء المهني، فإن جميع تلك العوامل تتسبب في الاحباط والعزلة والإجهاد والإرهاق الذي قد يعاني منه الموظف، وكلها عوامل تؤثر على إنتاجيته في مجال العمل وتحقيق الرضا الوظيفي لديه.

ومن جانب أخر؛ فإن وجود بعض المشكلات والتحديات والصراعات التنظيمية في محيط بيئة العمل الجامعي يجعل العاملين فيها يشكلون اعتقاد بأنها بيئة عمل محبطة وطارده، الأمر الذي يفرض على الجامعة اتخاذ إجراءات فعالة من شأنها التخفيف من مظاهر الاحباط الوظيفي لدى الكادر العامل فيها؛ من خلال خلق ظروف عمل مرغوبة تتوافر فيها العوامل المساهمة على مقاومة الاحباط، إضافة الى إشباع حاجاتهم الأساسية في إطار المهنة وخارجها، ورفع تقدير الذات لديهم.

- نتائج الفرض الثاني للدراسة:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: "**يتوافر الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية بمستويات متفاوتة**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار **(t-test)** لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الفرضي والمتوسط المحسوب لدرجة الارتباط الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، ومن ثم مقارنة المتوسط الحسابي العام والنسبة المئوية لجميع بنود محور الارتباط الوظيفي بالمعيار المتبع في هذه الدراسة، من خلال البرنامج الإحصائي **SPSS**، ويوضح الجدول (7) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7) مستوى الارتباط الوظيفي لدى عينة الدراسة

	المتوسط الفرضي	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الحرية	قيمة (t-test)	الدلالة	مستوى الارتباط الوظيفي
درجة الارتباط الوظيفي	**3**	2.87	0.97	**%57.33**	**359**	**113.19**	**.006**	**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي المحسوب لدرجات أفراد عينة الدراسة، لصالح المتوسط الحسابي الفرضي، كما اظهرتها قيمة **(t-test)** لعينة واحدة، هذا وقد بلغ المتوسط الحسابي المحسوب لجميع بنود محور الارتباط الوظيفي **(2.87)**، بانحراف معياري **(0.97)**، وبلغت النسبة المئوية **(57.33%)**، وبمقارنة هذه النسبة بالمعيار المتبع في الدراسة الحالية فإنه يدل على أن المستوى العام للارتباط الوظيفي كان بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبالتالي تحقق الباحثان من صحة الفرض الثاني.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء ملاحظاتهما خلال إجراء الدراسة الاستكشافية لمظاهر ضعف دافعية الإنجاز لدى العديد من منتسبي الجامعات الحكومية اليمنية لمهام أعمالهم التدريسية أو الإدارية المكلفين بها في ظل عدم توافر الرواتب والحوافز المادية والمعنوية في بيئة العمل؛ الامر الذي نتج عنه عدم اهتمامهم بتحقيق أهداف المؤسسة الجامعية، بالإضافة إلى حاجتهم للتامين الصحي، والتنمية المهنية المستمرة، واشاعة مناخ تنظيمي يشعرون فيه بالأمان والاستقرار الوظيفي، وتوفير بيئة عمل محفزة وجذابه تزيد من ولائهم للوظيفة وتعلقهم بها، وبالتالي لابد للجامعات اليمنية من توفير مناخ تنظيمي وهيكلي يدعم أداء العاملين فيها من خلال تقديم مكافآت، وتوفير أمان وظيفي، واتاحة فرص نمو مهنية تلبي احتياجات العاملين وطموحاتهم بما يؤدي لزيادة رضاهم، والذي سينعكس بدوره على ارتفاع معدل أدائهم، وزيادة مستوى حماسهم وتفانيهم في العمل الجامعي. وبالتالي يرى الباحثان أنه كلما تميزت بيئة العمل بالقبول والرضا ساهم ذلك في جعل الأفراد العاملين مرتبطين بشكل كامل بعملهم، وبالتالي الحصول على أداء أفضل.

- نتائج الفرض الثالث للدراسة:

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى كل من الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي تُعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (t-test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الذكور والإناث، من خلال البرنامج الإحصائي (spss)، والجدول (8) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (8) يبين دلالة الفروق في متوسطات درجات الاحباط الوظيفي

والارتباط الوظيفي وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)

	الأبعاد	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة t test	مستوى الدلالة	الدلالة
متغير النوع ذكور/ إناث	الاحباط الوظيفي	ذكور	300	8,32	1.65	358	2.86	0.005	دالة
		إناث	60	7,60	2.35				
	الارتباط الوظيفي	ذكور	300	5.84	1.20		2.36	0.019	دالة
		إناث	60	5.20	1,48				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة من المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية في استجابتهم على بنود محور الاحباط الوظيفي، وكذلك على بنود محور الارتباط الوظيفي التي تضمنها أداة الدراسة الحالية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وتشير هذه الفروق لصالح الذكور، وذلك كما أظهرتها نتائج اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين، وبالتالي تحقق الباحثان من صحة الفرض الثالث.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد المجتمع الأكاديمي الذكور هم أكثر معاناة من الاحباط الوظيفي، وكذلك هم الأكثر ضعفاً في مستوى ارتباطهم بوظيفتهم الجامعية، ويعزي الباحثان ذلك إلى الشعور المتزايد لدى فئة الذكور بتحمل المهام والمسؤوليات الأسرية والاجتماعية التي تستلزم منهم التزامات مالية وبالتالي اضطرارهم لعدم الانتظام في وظائفهم وبحثهم عن مصادر دخل أخرى خارج نطاق جامعاتهم لا سيما في ظل عدم انتظام مرتباتهم الشهرية التي تُعد مصدر دخلهم الرئيسي للاعتماد عليها في تسيير أمور حياتهم المعيشية، ناهيك عن الظروف الاقتصادية التي تمر بها البلاد والارتفاع المتزايد في أسعار السلع الأساسية، بالإضافة إلى انعدام المشتقات النفطية وارتفاع اسعارها الأمر الذي نتج عنه عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس للذهاب إلى مقر أعمالهم بسبب عدم توفر السيولة المالية اللازمة.

كما يرى الباحثان بأن تردي الأوضاع المعيشية للمجتمع الأكاديمي من فئة الذكور نتج عنها فقدان الرغبة في الالتزام بالدوام وإنجاز أعمالهم على أكمل وجه، الأمر الذي دفعهم لتكوين مشاعر سلبية بعدم أهمية وظيفتهم الأكاديمية لا سيما في ظل الظروف الاقتصادية والمعيشية الراهنة، فضلاً عن اعتقاد البعض منهم بأن البحث عن أعمال أخرى يؤمنون من خلالها مصدر دخل يستعينون به في تلبية متطلبات الحياة المعيشية حتى لو كانت تلك الأعمال دون المستوى المأمول فإنها تُعد أفضل من الحضور إلى جهة العمل لأداء مهام الوظيفة بدون أي مقابل مادي.

– نتائج الفرض الرابع للدراسة:

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه: "**لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى كل من: الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي تُعزى لمتغير الوظيفة (قائد أكاديمي– عضو هيئة تدريس– باحث)**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة من: (القيادة الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، الباحثون)، والجدول (9) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (9) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لدلالة الفروق بين
متوسطات درجات الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المتغيرات	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة

المتغيرات		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة
الاحباط الوظيفي	بين المجموعات	6.555	2	3.277	1.01	0.364	غير دالة
	داخل المجموعات	1155.045	357	3.235			
	المجموع	1161.600	359				
الارتباط الوظيفي	بين المجموعات	0.047	2	0.023	0.06	0.994	غير دالة
	داخل المجموعات	1342.353	357	3.760			
	المجموع	1342.400	359				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات كل من الاحباط الوظيفي، والارتباط الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة من المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية، تُعزى لمتغير الوظيفة، وبالتالي تحقق الباحثان من صحة الفرض الرابع.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد المجتمع الأكاديمي سواءً كانوا قيادات أكاديمية أو أعضاء هيئة تدريس أو باحثين فإن شعورهم بمظاهر الاحباط الوظيفي أو مظاهر الارتباط الوظيفي على حد سواء، ويعزي الباحثان ذلك إلى تشابه الظروف الاقتصادية والأوضاع المعيشية التي تواجه جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي خلال الفترة الراهنة لا سيما في ظل الحروب التي تشهدها البلاد وما افرزته من ارتفاع في اسعار المواد الغذائية، وارتفاع إيجارات المساكن، وانحسار تنوع مصادر الدخل الأخرى.

- نتائج الفرض الخامس للدراسة:

ينص الفرض الخامس للدراسة على أنه: **"لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات محل الدراسة"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون **(pearson correlation)** بين درجة الاحباط الوظيفي بشكل عام، ودرجة الارتباط الوظيفي بشكل عام، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (10) التالي:

جدول (10) العلاقة بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي

	الاحباط الوظيفي	
الارتباط الوظيفي	قيمة معامل ارتباط بيرسون	**0.150**
	قيمة مستوى الدلالة المحسوبة	0.004

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (10) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" بين مستوى الاحباط الوظيفي ومستوى الارتباط الوظيفي من وجهة نظر المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية محل الدراسة؛ كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة **(0.01)**، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(0.150**)**، مما يدل على وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي؛ بمعنى أنه كلما ارتفعت (أو انخفضت) درجة الاحباط الوظيفي لدى أفراد المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية، انخفضت (أو ارتفعت) درجة الارتباط الوظيفي لديهم، وبالتالي تحقق الباحثان من صحة الفرض الخامس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Ugwu & Onyishi, 2018) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية بين الاحباط التنظيمي والارتباط الوظيفي لدى المدرسين في بعض مدارس جنوب شرق نيجيريا، كما تبين من معالجات العديد من الدراسات السابقة؛ أن هناك علاقة طردية بين الاحباط الوظيفي وضعف فعالية مستوى أداء العاملين، وتدني درجة حماسهم وتفانيهم في العمل، وبالتالي انخفاض الإنتاجية.

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى عدم توافر بيئة عمل ملائمة، وإلى الممارسات السلبية تجاه الأفراد العاملين، وإلى القيادة غير الفعالة التي تشكل في مجملها أزمة ثقة بخصوص المنظمة، وهذا بدوره سيسهم بشكل ملحوظ في تكوين مشاعر الاحباط لدى العاملين؛ الذي يؤدي بدوره إلى ضعف الارتباط الوظيفي لفريق العمل بالمنظمة، وهو ما أكدت عليه دراسة (العجمي، 2017) والتي أشارت إلى شعور العاملين بالإحباط الناجم من ضعف اهتمام الإدارة العليا باحتياجاتهم المهنية والشخصية، وهو ما أدى إلى زيادة معدلات الغياب، وقتل الإبداع لديهم، وتعرضهم لكثير من الضغوط المهنية.

- نتائج الفرض السادس للدراسة:

ينص الفرض السادس للدراسة على أنه: **"لا يوجد آثر ذو دلالة إحصائية للإحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات محل الدراسة"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار الخطي للبيانات من خلال برنامج **SPSS** ، حيث توضح النتائج بالجدول (11)،(12) قيم بيتا، وقيم (T)، وقيمة (R2)، ودرجة الحرية، وقيمة (F)، ومستوى الدلالة.

جدول (11) نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي للمتغير المستقل
(الاحباط الوظيفي) على المتغير التابع (الارتباط الوظيفي)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الإحصائية ل"F"
الانحدار	26.105	1	26.105	8.231	0.004 دالة عند مستوى دلالة (0,05)
الخطأ	1135.50	358	3.172		
المجموع الكلي	1161.600	359			

معامل التحديد (R2) = 0.022

جدول (12) ملخص نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي للمتغير المستقل
(الاحباط الوظيفي) على المتغير التابع (الارتباط الوظيفي)

مصدر التباين	B	Beta	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الارتباط R	معامل التحديد R2
المتغير المستقل الاحباط الوظيفي	7.400	0.150	25.166	0.000	0.150	0.022

يتضح من نتائج تحليل الانحدار وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمتغير المستقل (الاحباط الوظيفي) كبعد عام على المتغير التابع (الارتباط الوظيفي)، إذ بلغت قيمة "F" (**8.231**) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)، وتفسر هذه النتيجة بأن المتغير المستقل الاحباط الوظيفي يؤثر على المتغير التابع الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات الحكومية اليمنية محل الدراسة، وبالتالي تحقق الباحثان من صحة الفرض السادس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ugwu & Onyishi, 2018) التي أظهرت نتائجها وجود تأثير معنوي قوي دال إحصائياً للإحباط التنظيمي على الارتباط الوظيفي، وكما تشير الادبيات فإن أفضل طريقة لرفع مستوى أداء أي مؤسسة هو رفع مستوى الارتباط الوظيفي للأفراد العاملين بها، من خلال تقليل العوامل المساهمة في ظهور مشاعر الاحباط الوظيفي؛ مع توفير العوامل التي تسهم في رفع أداء والتزام الموظفين؛ والتي بدورها تعزز من قيمة العمل وأهميته لدى العاملين، وتزيد من درجة حماسهم وطاقتهم للعمل، وتشجعهم على بذل مزيد من التفاني في العمل.

- ملخص بنتائج الدراسة

يعرض الباحثان في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها، انطلاقاً من الأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها، واتساقاً مع المنهج المتبع فيها؛ وذلك على النحو الآتي:

جدول (13) نتائج الدراسة الحالية

أهداف الدراسة	نتـائج الدراسة
تعرف مستوى الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية	كان المستوى العام للإحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي العامل بالجامعات الحكومية اليمنية بدرجة "مرتفعة".
تعرف مستوى الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات الحكومية اليمنية	كان المستوى العام للارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي العامل بالجامعات الحكومية اليمنية بدرجة "متوسطة".
تعرف الفروق الإحصائية في مستوى الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي تبعاً لمتغير النوع	وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث في مستوى الاحباط الوظيفي وكذا في مستوى الارتباط الوظيفي لصالح الذكور.
تعرف الفروق الإحصائية في مستوى الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي تبعاً لمتغير الوظيفة	عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القيادات الأكاديمية والهيئة التدريسية والباحثون في مستوى الاحباط الوظيفي وكذا في مستوى الارتباط الوظيفي
ايجاد طبيعة العلاقة بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي	وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي
تعرف تأثير الاحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي	وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للإحباط الوظيفي على الارتباط الوظيفي

- **توصيات الدراسة ومقترحاتها:**

في ضوء النتائج التي اسفرت عنها الدراسة الحالية؛ فإن الباحثان يقدمان عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في التخفيف من حدة الاحباط الوظيفي، وزيادة الارتباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية؛ وذلك على النحو الآتي:

- ✓ وضع منهجية علمية واضحة المعالم للحفاظ على المناخ الملائم للعمل، وتوفير المبالغ المالية المناسبة سواءً كانت مرتبات شهرية أو حوافز متنوعة للعاملين في الجامعات الحكومية، لكي تحدث استجابة جماعية موجبة تدفع نحو مقاومة مظاهر الاحباط، وتعزيز ارتباطهم بوظائفهم.

- ✓ العمل على تقليل مصادر الإحباط وضغوط العمل المادية والمعنوية، وزيادة الدعم التنظيمي، وتحسين جودة الحياة الوظيفية لدى منتسبي الجامعات، بالإضافة إلى تقليل مشاعرهم السلبية نحو الوظيفة.
- ✓ نشر ثقافة تعزيز الارتباط الوظيفي، وتقوية أليات الانتماء التنظيمي، وبث روح الولاء للمؤسسة الجامعية، وتقوية العلاقات الإيجابية داخل بيئة العمل، بما يسهم في منح المجتمع الأكاديمي الاحساس بأنهم جزء من الجامعة وأنها بيتهم الثاني.
- ✓ الاهتمام بالجوانب الانسانية والاجتماعية للمجتمع الأكاديمي، وتوفير الرواتب، وتأمين المسكن المناسب، وتحقيق رفاه وصحة المجتمع الأكاديمي العامل في الجامعات، بما يسهم في رفع الكفاءة الذاتية وبث روح التفاؤل والأمل لديهم.
- ✓ اهمية تحسين بيئات العمل المادية والمعنوية والوظيفية والتنظيمية، مع خلق ظروف عمل أفضل لإبقاء المجتمع الأكاديمي في المهنة، وبما يسهم في دفعهم لتأدية أعمالهم على أكمل وجه، وتقليل معدلات الغياب والتسرب نحو اعمال أخرى خارج إطار جامعاتهم.
- ✓ تشجيع الكادر الجامعي لإبداء مقترحاتهم، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحقيق العدالة التنظيمية، واشاعة التمكين الإداري في جميع المستويات الإدارية بالجامعة؛ وتحقيق مزيداً من الشفافية في العمل الإداري في سبيل خفض أي آثار سلبية للإحباط الوظيفي.
- ✓ الاستمرار في إعداد الدراسات والبحوث المتعلقة بالإحباط الوظيفي في المنظمات الحكومية وغير الحكومية، وذلك من أجل الوصول إلى آليات وأساليب للحد من تفشي ظاهرة الاحباط الوظيفي ومعالجتها.

وامتداداً للدراسة الحالية؛ يقترح الباحثان إجراء دراسات مستقبلية في الموضوعات الآتية:

- دراسة دور الأزمات المعاصرة كمتغير وسيط في العلاقة بين الاحباط الوظيفي والارتباط الوظيفي.

دراسة مقارنة بين الجامعات اليمنية وجامعات أخرى في مستوى الاحباط الوظيفي.

دراسة متطلبات تحسين جودة الحياة الوظيفية بالجامعات اليمنية للحد من الاحباط الوظيفي.- دراسة واقع تسرب الكفاءات العلمية بالجامعات اليمنية في ظل التأثيرات السلبية الناجمة عن الأزمات المعاصرة.

▪ المراجع

أولاً: المراجع العربية

1- أبو حمد، رضا صاحب (2011). الاحباط لدى العاملين وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية في القطاع الصناعي المختلط. **مجلة الكلية الإسلامية الجامعة**، العدد (14)، المجلد (5).

2- الخطيب، خليل محمد (2021). تأثير انقطاع المرتبات عن منتسبي التعليم العالي في اليمن والمعالجات المقترحة. ورقة مقدمة إلى الموجة الإعلامية المفتوحة حول تأثير تمويل التعليم في اليمن، **الحملة العربية للتعليم المفتوح**، ابريل 2021.

3- الزهراني، عبد الواحد (2017). الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (18)، 247- 276.

4- العجمي، كروز تراحيب (2017). تطوير الأداء الإداري بالتعليم الأساسي في ضوء مدخل إدارة التميز، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد(18)، المجلد (3)، 341- 340.

5- العشري، محمد حسن (2020). العلاقة بين التسييس التنظيمي والاحباط الوظيفي بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، المجلد (7)، العدد (2)، 183 – 212.

6- المجالي، مصلح مسلم؛ وعبد الرشيد، ناصر سيد (2019). سمات الشخصية الايجابية وفق مفاهيم علم النفس الإيجابي وعلاقتها بمهارات قيادة فريق العمل لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات: جامعة ظفار انموذجاً. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، العدد (27) ، المجلد (3)، 264-316.

7- المغربي، عبد الحميد (2012). أثر الثقافة التنظيمية على الارتباط الوظيفي بالتطبيق على الأجهزة الحكومية السعودية. **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، جامعة المنصورة، العدد (36)، المجلد (3).

8- اليونسكو (2019). **التقرير العالمي لرصد التعليم. الدول العربية- الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم.

9- خليل، مصطفى صباح. (2019). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بارتباط جماعات العمل: دراسة تطبيقية على معمل إطارات الديوانية. **مجلة جامعة بابل**، المجلد (26)، العدد (8)، 192- 209.

10- دغيم، جيهان أحمد (2021). دور رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الإجهاد المهني والارتباط الوظيفي لفريق العمل: دراسة ميدانية على قطاع البريد بمحافظتي القاهرة والجيزة، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية**، المجلد (2)، العدد (2)، الجزء (3)، 581- 625.

11- دهليز، خالد عبد السلام؛ وحمد، محمد حسن (2016). أثر الارتباط الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك على الأداء الوظيفي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية، **مجلة العلوم المالية والاقتصادية**، العدد (24)، المجلد (4)، 26- 50.

12- دودين، أحمد يوسف (2014). **إدارة الأعمال الحديثة**. ط2. عمان: دار اليازوري العلمية.

13- رشيد، فارس؛ ومطر، ساجد (2011). الاحباط الوظيفي وعلاقته بجودة حياة العمل لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة الديوانية، **مجلة العلوم الإنسانية**، عدد (7)، 277- 288.

14- عشري، تامر ابراهيم (2020). رأس المال النفسي الإيجابي كوسيط بين المتعة في مكان العمل والارتباط الوظيفي: بالتطبيق على معاوني هيئة التدريس بجامعة المنصورة، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، العدد (50)، المجلد (4)، 429- 472.

15- عواد، فتحي أحمد (2015). **إدارة الأعمال الحديثة بين النظرية والتطبيق**. ط2. عمان: دار صفاء.

16- محمد، أمين محمد عبد الله (2018). ترجمة كتاب. الارتباط الوظيفي: أدوات للتحليل والممارسة والميزة التنافسية. **رسالة ماجستير**، كلية اللغات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

17- مرزوق، عبدالعزيز علي (2017). علاقة جودة حياة العمل بالإحباط الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين بوحدات الحكم المحلي بمحافظة المنوفية، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، 99- 146.

18- مركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية (2017). **أثر الحروب على الصحة النفسية في اليمن: أزمة مهملة**. صنعاء، اليمن.

19- نصر، عزة جلال (2020). تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر: آليات مقترحة، **مجلة الإدارة التربوية**، العدد (26)، المجلد (26)، 13- 97.

20- وزارة التعليم العالي (2020). **تحليل الوضع الراهن للتعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية**. إصدارات وزارة التعليم العالي، صنعاء، اليمن.

21- وزارة التعليم العالي (2021). تقرير حول: **الآثار السلبية الناجمة عن أزمة المرتبات لدى منتسبي الجامعات اليمنية**، صنعاء، اليمن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

22- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2018). Satisfaction and frustration of basic psychological needs in the real world and in video games predict internet gaming disorder scores and well-being. Computers in Human Behavior, 84, 220-229.

23- Ampofo, E. T. (2020). Mediation effects of job satisfaction and work engagement on the relationship between organisational embeddedness and affective commitment among frontline employees of star-rated hotels in Accra. **Journal of Hospitality and Tourism Management**, 44: 253-262.

24- Hammedi, W., Leclercq, T., Poncin, I., & Alkire, L. (2021). Uncovering the dark side of gamification at work: Impacts on engagement and well-being. **Journal of Business Research**, 122: 256-269 .

25- Karatepe, O. M., Rezapouraghdam, H., & Hassannia, R. (2020). Job insecurity, work engagement and their effects on hotel employees' non-green and nonattendance behaviors. **International Journal of Hospitality Management**, 87:1-12.

26- Lenkei, R., Gomez, S. A., & Pongrácz, P. (2018). Fear vs. frustration–Possible factors behind canine separation related behaviour. ***Behavioural processes***, 157, 115-124.

27- Mansouri, N., Zahiri, M.,Ghasem, Z., Jafari, G., Latifi, M.,& Mahdinejad, L. (2013). "Evaluating the correlation between quality of work Life and staff burnout in Rehabilitation and Welfare centers in Ahvaz city", **Jentashapir J Health Res**, Vol.4, No.5, P. 345-353.

28- Nazir, O., & Islam, J. U. (2020). Effect of CSR activities on meaningfulness, compassion, and employee engagement: A sense-making theoretical approach. **International Journal of Hospitality Management**, 90:1-10 .

29- Ntsiful, Alex, Ahiakpor, L., Damoah, J. O., & Wee, G. S. M.(2018). Frustration at Work, Developmental Experience, Perceived Team Support and Employee Performance: Evidence from Emerging Economies". **The Pan-African Journal of Business Management**, 2 (2), PP. 1-16.

30- Radebe, P. & Dhurup, M. (2016). " Perceptions of organizational politics, frustration with work and occupational commitment in sport and recreation in Gauteng", **International Journal of social sciences and humanity studies**, 8 (1) , PP. 152 – 167.

31- Radic, A., Arjona-Fuentes, J. M., Ariza-Montes, A., Han, H., & Law, R. (2020). Job demands–job resources (JD-R) model, work engagement, and well-being of cruise ship employees. **International Journal of Hospitality Management**, 88: 1-9.

32- Schonberger, R. J. (2018). Frustration-driven process improvement, ***Business Horizons***, 61(2), 297-307.

33- Sony, M., and Mekoth, N., (2016). The relationship between emotional intelligence, frontline employee adaptability, job satisfaction and job performance. **Journal of Retailing and Consumer Services**. 30, NO1.

34- Srivastava, S., & Singh, S. (2020). Linking personal growth initiative and organizational identification to employee engagement: Testing the mediating- moderating effects in Indian hotel industry. ***Journal of Hospitality and Tourism Management***, 45: 79-89 .

35- Tensay, A. T., & Singh, M. (2020). The nexus between HRM, employee engagement and organizational performance of federal public service organizations in Ethiopia. ***Heliyon***, 6:1-15 .

36- Ugwu, F.O & Onyishi, I.E. (2018). "Linking perceived organizational frustration to work engagement: The moderating roles of sense of calling and psychological meaningfulness", **Journal of Career Assessment**, 26,(2), PP. 220-239.

37- Valaei, N., and Jiroudi, S., (2016). Job satisfaction and job performance in the media industry A synergistic application of partial least squares path modeling. **Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics**. 28, NO5.

38- Valle, M., Kacmar, M., & Andrews, M. (2018). Ethical leadership, frustration, and humor: a moderated-mediation model, **Leadership & Organization Development Journal**, 39(5), 665-678.

39- Wang PH, Chou FHC & Hsc, Hy,(2014). Concept analysis of Frustration, **The Kaohsiung Journal of Nursing**,31:39-49.

40- Wang, C., Xu, J., Zhang, T. C., & Li, Q. M. (2020). Effects of professional identity on turnover intention in China's hotel employees: The mediating role of employee engagement and job satisfaction. **Journal of Hospitality and Tourism Management**, 45: 10-22 .

41- Ya Lin, Yuan, et. al. (2018). "Individual resilience, intention to stay, and work frustration among postgraduate two-year programmer nurses", **Collegian**, 27(3), PP. 435-440.

The Impact of Information-Gap Tasks on EFL Libyan Learners' Oral Performance of English

Yusuf H. Alhodairy

Noura Wanis Ibrahim Saleh

English Department, Sebha University, Libya

Abstract

This study aimed to determine the effect of implementing information gap tasks in Libyan EFL English classrooms on students' speaking performance. 30 high school students studying English at Sebha schools were given a standardized test as to have a homogenous research subjects. Only 20 students were selected and divided randomly into two equal groups, an experimental group and a control group, based on having scores above one standard deviation and below the mean . Then, an oral pre-test, conducted through interviewing the students, was administered to both groups to determine their level of speaking. Some based-communicative information-gap tasks, which were adopted from Levy and Murgatroyd (2009), were applied in 20 lesson plans. Tasks of eight treatment sessions were presented to the experimental group and four other for evaluation and testing during the last twenty and twenty five minutes of the class time. The standard speaking test was administered to both groups as a post-test for result analysis. The results showed that the oral performance of the experimental group was better than the control group in the interview test. Implementing information-gap tasks in Libyan EFL classes is recommended as an integral part of the syllabus in many high schools.

Key words: Communicative language teaching, information-gap tasks, speaking, Libyan EFL Classroom

Introduction

Language is used for communication purposes where individuals use it to receive and transfer messages. It may also be used it to express ideas and feelings towards each other. Therefore, communication should be taken into account in the field of English as an EFL, which is necessary for EFL learners to practice speaking as much as they can.

According to Stevick (as cited in Fauziati, 2002, p. 126) "speaking refers to the gap between linguistic expertise and teaching

Statement of the problem

Libyan EFL learners experience difficulties in speaking English in high schools. For example, many students are pushed towards memorizing a dialog or a piece of conversation in order to speak. methods", which is related to language structure and content.

Information-gap is an output process in which a task can be completed by obtaining missing information. It provides practicing specific linguistic areas as well as more communicative drills (Watamni & Gholami, 2012). According to Ur (1996), information-gap activities and tasks make students participate actively in the process of language learning, which may result in increasing students' motivation to learn English (Watamni & Gholami, 2012).

Meanwhile, such a matter may make them lack motivation. Hence, the problem indicates that these learners need to have effective activities which help them produce the language. Therefore, information-gap activities may help these

students to communicate with their peers in classroom and increase their motivation towards speaking as well.

Research questions

In order to investigate the role of implementing information-gap tasks in Libyan English classrooms, the following questions were developed.

1- Do implementing information-gap tasks in Libyan English classrooms affect the students' oral performance to speak English?

2- To what extent do implementing information-gap tasks in Libyan English classrooms affect the students' speaking skill?

Objectives of the study

The study attempts to investigate the impact of information-gap activities on improving high school students' oral performance in English. It also focuses on the students' motivation when employing these activities.

Hypotheses of the study

It is hypothesized that:

1. Implementing information-gap activities can help high school EFL students improve their speaking skill when they perform oral tasks.
2. Information-gap activities can make the students motivated towards speaking and collaborative with each other.

Literature Review

One of the most characteristic aspects of communicative language teaching is that it pays systematic attention to "functional as well as structural aspects of language" (Littlewood, 1983, p.1) Richards and Rodgers (2000) maintain that for some, communicative language teaching means little more than an integration of grammatical and functional teaching. For others, it means that in problem solving tasks, for example, learners work in pairs or groups using available language resources it (Watamni & Gholami, 2012).

There are two distinctions for version of communicative language teaching according to Howatt (1984), Watamni and Gholami (2012), strong and weak. The latter has become more or less standard practice emphasizes the importance of providing learners with opportunities to use language for communicative purposes. It attempts to integrate activities into a wider program of language teaching. On the other hand, the strong one advances the claim that language is learned through communication. If the weak version is described as learning to use English, the strong one entails learning it (Howatt, 1984; Watamni & Gholami, 2012).

According to Yule (1985), CLT is characterized by organizing lessons around concepts such as asking for things in different social contexts, rather than the

form of tenses in different sentences. Watamni and Gholami (2012) define CLT "as second language teaching in which communicative competence is the aim of the course" (as cited in Johnson & Morrow 1981, p.56)

Speakers use communicative strategies for communication which are related to communicative approaches and methods (Chastain, 1988). EFL learners may try to involve themselves in communication but they find it difficult because they lack communicative competence and linguistic competence (Littlewood, 1984).

There are several communicative processes and activities for improving learners oral performance of different levels (Allen, 1983), which may be of several different types, but all share certain similar features, and the teacher should have them structured in particular design to guarantee achieving the objectives of the activity (Chastain, 1988). Communicative activities such as role-play, communication games, discussion and debates, problem solving, and information gap assist EFL learners enhance speaking skill (Watamni & Gholami, 2012).

Information-gap tasks are amongst many communicative activities which can be very popular for those who try to practice CLT procedures in classrooms. They are used to assist students use the language where they can convey messages and receive them (Watamni & Gholami, 2012). Such activities encourage learners to focus on meaning not form. In other words, it makes students to accomplish a task through using the language while concentrating on meaning rather than on structure (Watamni & Gholami, 2012).

Information gap is seen as "a basic concept in contemporary methodology" (Watamni & Gholami, 2012, as cited in Swan, 1985, p. 94). When one student talks to his/her peer, it is important to transfer the gap of the new information between them (Swan, 1985). This can be done by assigning exercises in which half of the class, for instance, are provided with data to which the other half do not have access to; those who lack the information then have to obtain it by using the language appropriately (Watamni & Gholami, 2012).

Information-gap activities are based on understanding information from a partner and then transmitting it back (Ur, 1996). Larsen-Freeman (2000) claims that gapping in information occurs when there is a need to exchange information where one knows the information and the other does not. For example, if two students know that today is Tuesday and then asked what day is today and they answer that it is Tuesday, exchanging is not really

and a certain number of vocabulary. Perhaps that is why Libyan EFL high school students are not able to speak communicatively in English despite their considerable knowledge of grammatical rules and vocabulary. There are various types of communicative approaches including activities and tasks which can be used in language teaching and which encourage students communicate with each other. Some of these tasks are based on the information-gap tasks and activities.

Research Methodology

Design of the study, population and sampling

Quasi experimental method design was adopted in order to determine the impact of information-gap tasks on EFL Libyan high school learners' oral performance. As shown in table 1, two groups of students, experimental group (receiving treatment) and control group (without treatment), who were selected randomly. T-test for independent groups were done through inferential statistics as to put research hypotheses to test covariance and analysis.

communicative (Larsen-Freeman, 2000; Watamni & Gholami, 2012).

Information gapping is based on asking questions in which learners respond to them, where answers are not known to the questioner (Watamni & Gholami, 2012). The practice of the language in this sense is seen as a unnatural process since the question being asked is not real, and the answer being given is not real as well (Watamni & Gholami, 2012).

Communicative language teaching approaches are essential to gain effective communication (Littlewood, 1983). Therefore, teaching the language should be based on the communicative principles (Watamni & Gholami, 2012). In other words, communicative activities should be carried out in EFL classrooms in order for the students to develop their communicative competence, and to make them able to communicate through using the language (Watamni & Gholami, 2012). This is what has been ignored to a great extent in Libyan English classrooms. That is, many EFL Libyan teachers focus mostly on teaching grammar which push learner focus on learning grammar rules

Table 1. Profile of participants

Number	Age	Context of Study	Level
10	16-20	Othman Ben Affan High	3rd year

		School in Sebha	
10	16-20	Fazzan High School in Sebha	3rd year

Instruments and data collection

To collect data from the students, the researcher made use of Pair-work and Group-work Book published by Cambridge University Press (Levy, M., & Murqatroyd, 2009). A pre-test and a post-test for the experimental group and the control group were administered. The tests were about 10 to 15 minutes and included different components such as vocabulary, pronunciation, grammar, fluency and comprehension. They were done orally (i.e., through oral interview).

Research procedure

Handouts based on information, language structures, and vocabulary were prepared. Then, pieces of information on two sets of handouts were deleted. For example, handout A has some information deleted that handout B should provide.

The teaching process was based on information gap concept and communicative approach which was hypothesized to develop oral performance of the experimental group while the control group was taught by the ordinary method. All the needed aids and materials (lesson plan, worksheets, laptop, pictures, songs, video, digital camera, and others) were prepared to conduct the experiment. The speaking pre-test was prepared with some key words and the students' marks were recorded using oral speaking rubric for both groups. The results were recorded and statistically analyzed. Twelve English language sessions for each group conducted. Four of them were devoted for evaluation and testing. The speaking post-test was applied upon the experimental group and the control one. The results were recorded and statistically analyzed.

Scoring (The Oral Speaking Rubric)

Harris's testing scale model was used to measure the students' oral performance. According to Harris's model, this study also assessed students' oral performance on five major criteria, comprehension, pronunciation, vocabulary, grammar and fluency. The characteristics of each criterion were defined into four short behavioral statements as to achieve test reliability. This can help to avoid subjectivity since it provides clear, precise and mutually, exclusive behavioral statements for each point of the scale. The amount of maximum score was 20 for each question of the oral speaking test.

Data analysis and results

The objective of the current study was to investigate the impact of applying information-gap tasks in Libyan EFL students' speaking performance.

The goal for testing the hypothesis of this study was to examine the mean differences in the oral performance of the control group and the experimental group. Therefore, t-test for independent groups was used.

The means of the performance of the control group and the experimental group on the pre-test were calculated In order to make sure of the homogeneity of the groups, as shown in figure 1.

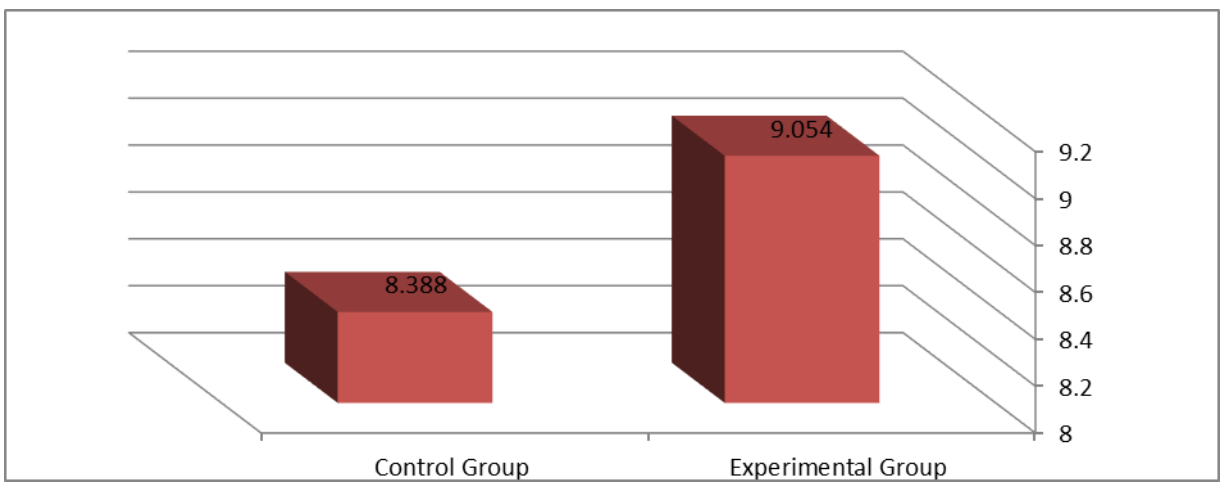


Figure 1. Mean scores of the control group and the experimental group in the pre-test

As shown in figure 1, no significant difference was seen between the means of the two groups in the pre-test. The test was administered to both groups simultaneously at the end of the experiment as to find out if the intended treatment had produced any significant differences in the oral performance of the subjects. On the basis of this assumption, a null hypothesis was developed (i.e., there is no meaningful difference between the means of the groups after the treatment). The results of the post-test for both of the groups are presented in the following figure.

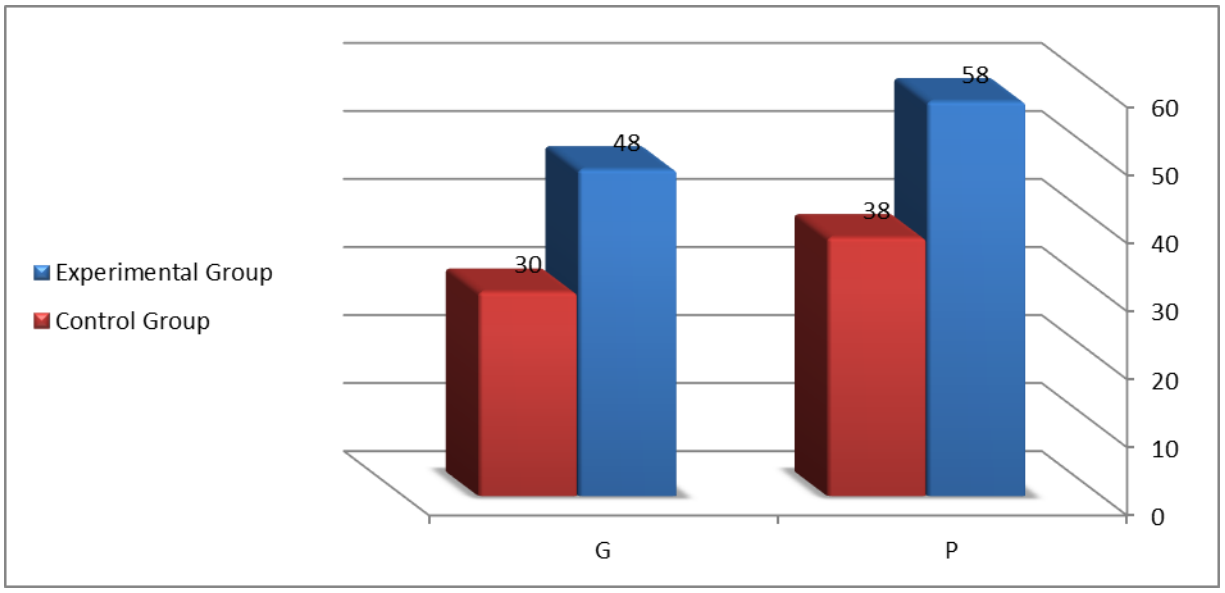


Figure 2. A comparison of the experimental and the control group concerning pronunciation and grammar performance

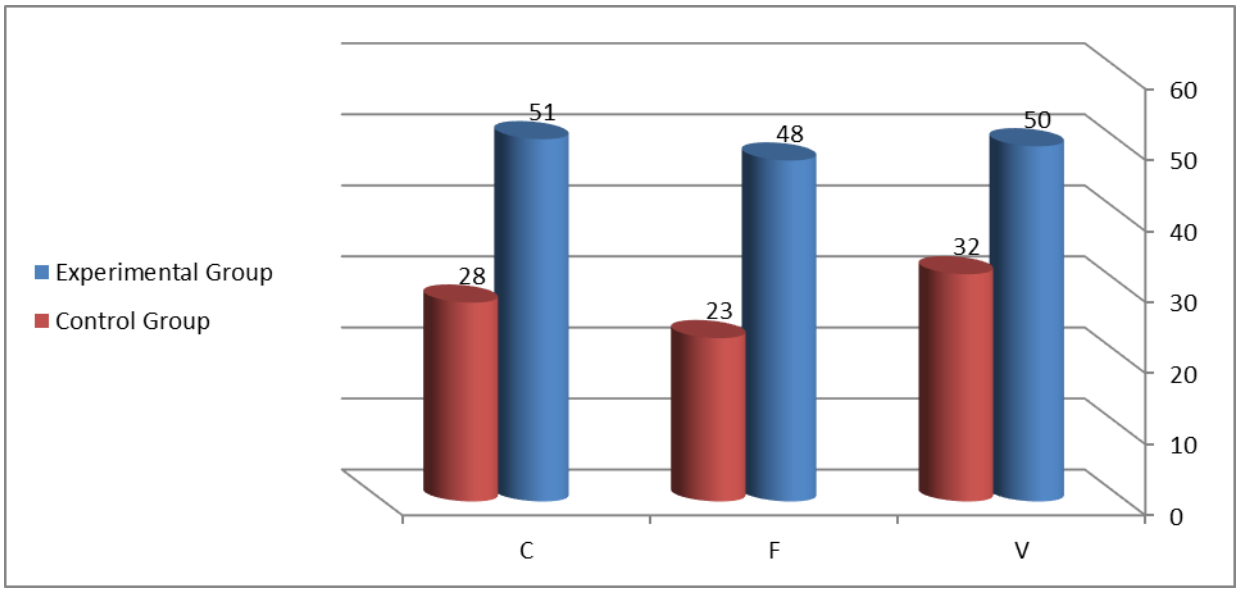


Figure 3. A comparison of the experimental and the control group concerning vocabulary, fluency and reading comprehension performance

Table.4.2 *Mean scores of the groups for the post-test*

	Group	No. of the students	Mean	Std. Deviation
Speaking	Experimental	10	2.667	0.611
	Control	10	1.278	0.4609

Statistical studies concerning the above test with the significance level (0.000) as illustrated in table 4.2 indicates statistical significant difference in a level less than 0.001. It indicates a significant difference in the speaking performance of the experimental group $(M=2.667)$ compared to the control group $(M=1.278)$. This can confirm the approval of the hypothesis which is implementing information-gap tasks can help high school EFL students improve their speaking skill when they perform oral tasks.

Discussion

The findings are in line with the conclusions from several previous studies in using information-gap activities in EFL classrooms. Defrioka (2009) conducted a study which proved that EFL students' speaking skill can be improved through implementing information-gap activities. Therefore, pair work and group work can contribute to improve students' oral performance. Information-gap activities can increase learners' autonomy towards learning (Hess, 2001). Another study conducted by Karimi (2010) revealed information-gap tasks increased EFL learners' competence, autonomy and learned new words. Therefore, learners in the experimental group appeared to be less dependent upon teacher's assistance. Jondeya (2011) conducted a study on using information-gap tasks on eight EFL graders. She found that they helped the students to enhance their speaking skill. The results proved that there were significant differences in the mean scores between the oral pre-test and the oral post-test in the experimental group in each level of speaking in favor of the post-test. The results also indicated that there were significant differences in the mean scores of each level of the oral performance in the post-test for the experimental group compared with the control group.

Comparing the present study with previous studies, the findings proved that using information-gap activities as a method to improve students' speaking ability had a significant impact on improving students' speaking proficiency. As a result, it can be concluded that information-gap activities can improve student-student and teacher-students interaction. They can also increase speaking opportunities where students can communicate and interact. Furthermore, they can encourage students to practice language.

Conclusion

Many educators in language pedagogy believe that EFL effective learning takes place when learners are actively involved in learning process. They also claim that learners should be able to use language

for communication and interaction. This is because language is not only based on learning grammar and vocabulary. In order to students be able to understand their meaning across, they should be competent.

Achieving this goal can be done through many techniques and activities which make students practice the language communicatively in classroom, which could make them competent and result in increasing motivation towards learning.

Communicative language teaching is an information-gap activity which is similar and reacted to real life situations and requires students to obtain missing information through interaction with each other. For example, students who do not have any information about a particular topic need to obtain it from those who know it.

As to find an appropriate answer to the research questions, some information-gap tasks in an English classroom were implemented on the experimental group. The results of the pre-test which was administered to both experimental group and control group were compared. They showed that the oral performance of the experimental group was much better than the control group. So it was concluded that implementing information-gap tasks in Libyan EFL classrooms affects positively the students' speaking performance; the students who had exposure to these tasks may able to communicate much more efficiently than those who did not have such exposure.

References

Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press. Chastain, K. (1988). *Developing second language skills*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Defrioka. A. (2009). Improving students' interaction in speaking class through information gap activities. *Leksika Journal*.

Fauziati, E. (2002). Testing speaking skill. *A paper of the 49th International TEFLIN Conference, English*: A Prerequisite for Global Communication (Denpasar: English Department, Faculty of Letters, University Of Udayana.

Hess, N. (2001). Teaching large multilevel classes. Cambridge: Cambridge University Press.

Howatt, A. P. R. (1984). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jondeya S. R. (2011). The effectiveness of using information gap on developing speaking skills for the Eight graders in Gaza. Retrieved from: http://ntdc.alazhar.edu.ps/upload/e_thesis/RaniaSameerJondeya.pdf

Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom*. Essex: Longman.

Karimi, F. (2010). The effect of using information-gap tasks on Iranian EFL lexical development. Retrieved May. 21. 2010.

Larsen-Freeman. D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford. Oxford University Press.

Levy, M. & Murqatroyd, N. (2009). *Pair-work and group-work. Multi-level photocopyable activities for teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1983). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications*. Cambridge : Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rogers , S. (2000). *Approaches and methods in language teaching*. (New Edition) Cambridge: Cambridge University Press.

Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *ELT Journal*, 39/1: 2-12.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Watamni, K. & Gholami, J. (2012). *The effect of implementing information-gap tasks on EFL learners' speaking ability*. *Malaysian Journal of Applied Linguistics (MJAL)*, 2267-283.

Appendices

Appendix A: A pre-test and post-test for the experimental group and control group

1. Tell me about yourself----------

What is your name? ----------

How old are you? ----------

What do you do? ----------

Where are you from? ----------

Where do you leave? ----------

What do you like? ----------

Do you have any pets? ----------

What are your favorite possessions? ----------

2. Now let's talk about your family----------

How many brothers and sisters you have got? ----------

How many cousins you have got? ----------

How old is your youngest relative? ----------

Who is your favorite relative? ----------

3. Now let's talk about your day, have a look at this picture----------

When do you usually get up in the morning? ----------

What time do you go to school every day? ----------

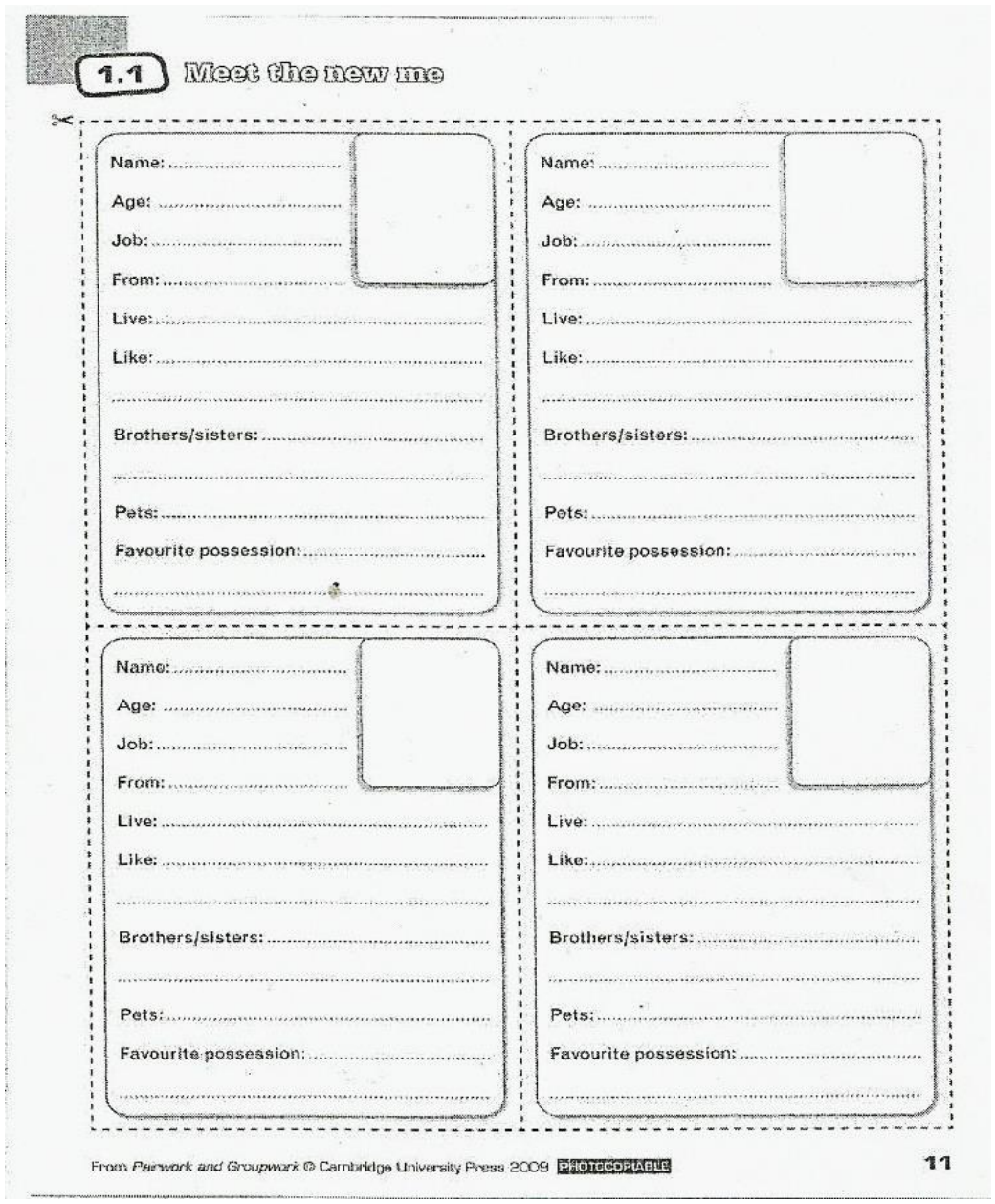
When do you have lunch? ----------

How do you usually get home? ----------

Do you do your homework? ----------

What time do you usually go to bed? ----------

Appendix B: Information-gap task adopted from Pair-work and Group-work Book



1.1 Meet the new me

Name: ..... Age: ..... Job: ..... From: ..... Live: ..... Like: ..... Brothers/sisters: ..... Pets: ..... Favourite possession: .....

Name: ..... Age: ..... Job: ..... From: ..... Live: ..... Like: ..... Brothers/sisters: ..... Pets: ..... Favourite possession: .....

Name: ..... Age: ..... Job: ..... From: ..... Live: ..... Like: ..... Brothers/sisters: ..... Pets: ..... Favourite possession: .....

Name: ..... Age: ..... Job: ..... From: ..... Live: ..... Like: ..... Brothers/sisters: ..... Pets: ..... Favourite possession: .....

From *Pairwork and Groupwork* © Cambridge University Press 2009 PHOTOCOPIABLE

2.1 We are family

A

							S		P							
				G			N		A							
				R					R							
				A					E							
				N					N							
	G	R	A	N	D	S	O	N	T							
				D					S	B						
D				A						R						
A				U						O						
U			M	G						T						
G			U	H						H						
H			M	T						E						
T				N	E	P	H	E	W	R						
E				R					I							
R									F							
									E							

How many / brothers / sisters / you / got?
How many / cousins / you / got?
How old / be / your youngest relative?
Who / be / your favourite relative? Why?

B

														C		
S	I	S	T	E	R	G	R	A	N	D	D	A	D	O		
														U		
						G								S		
						R				H	U	S	B	A	N	D
						A										A
	A	U	N	T					N							D
				D					I							
			M						E							
			A						C							
									E							
				U	N	C	L	E								

How many / brothers / sisters / you / got?
How many / cousins / you / got?
How old / be / your youngest relative?
Who / be / your favourite relative? Why?

From *Pairwork and Groupwork* © Cambridge University Press 2009 PHOTOCOPIABLE

17