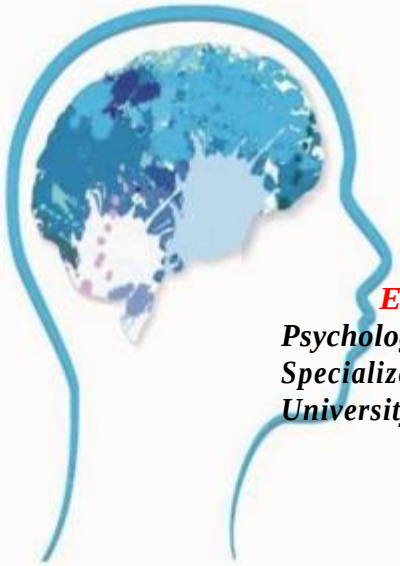
مجلة
مجلة دولية محكمة متخصصة
تصدر عن جامعة الجيلالي بونعامة
خميس مليانة. الجزائر.

جامعة الجيلالي بونعامة
UNIVERSITE DJILALI BOUNAAMA
KHEMIS MILIANA خميس مليانة

مجلة الأثر

للدراسات النفسية والتربوية



El- Athar Journal
Psychological and educational stadies
Specialized international scientific journal
University Djilali Bounaama of Khemis Miliana Algeria

ISSN : 2716 – 7798
EISSN : 2716-8530
المجلد 03 العدد 05
ديسمبر 2022
Vol 03 N° 05
Decembre 2022

مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية

المجلد 03 العدد 05 ديسمبر 2022

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية

الرئيس الشرفي

أ.د برابح محمد الشيخ (مدير الجامعة)

المدير الشرفي

د. نصر الدين بويحي (عميد الكلية)

مدير التحرير

أ.د سعد الدين بوطبال

رئيس التحرير

د. أحمد صباح

a.sebbah@univ-dbkm.dz

كل محتويات المقالات الواردة في هذا العدد تقع تحت مسؤولية أصحابها

ISSN : 2716 – 7798

EISSN : 2716-8530

المجلد 03 العدد 05

الهيئة العلمية للمجلة

د. صباح أحمد	جامعة خميس مليانة الجزائر
أ.د سعد الدين بوطبال	جامعة خميس مليانة الجزائر
أ.د عبيدات هاني	جامعة اليرموك الأردن
أ.د زيد سليمان العدوان	جامعة البلقاء التطبيقية الأردن
أ.د صافي حبيب	جامعة وهران 1 الجزائر
أ.د النوي بالطاهر	جامعة الوادي الجزائر
أ.د بن خليفة إسماعيل	جامعة الوادي الجزائر
أ.د مركون هبة	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. لزهر خلوة	جامعة سطيف2 الجزائر
د. عزالدين مداني	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. أيوب جعفر	وزارة التربية مملكة البحرين
د. الجويد زينب رضا حمودي	جامعة بابل العراق
د. الخميس علي عبد الامير عباس	جامعة بابل العراق
د. محمد هادي علي الشهري	جامعة أم القرى السعودية
د. علي لطفي علي قشمر	جامعة الاستقلال فلسطين
د. دبيشي عقيلة	جامعة باريس8 فرنسا
د. رابح سيساني	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. عامر ربيع عبدالرؤف محمد	جامعة الملك خالد السعودية
د. عبد اللطيف تلوان	جامعة محمد الأول المغرب
د. غريب مختار	جامعة الجلفة الجزائر
د. لعزالي صليحة	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. محمد أبراهيم عطا الفيومي	جامعة الأزهر مصر
د. فاطيمة بن خليفة	جامعة غليزان الجزائر
د. هند بن حميدة	جامعة غليزان الجزائر
د. مرزوق خالد	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. ناضر عبدالقادر	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. بوثليجة رمضان	جامعة مستغانم الجزائر
د. مغراني سليم	جامعة خميس مليانة الجزائر

د. العزيزوردة	جامعة الشلف الجزائر
د. بن عودة محمد	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. بوزياني عائشة	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر
د. خماد محمد	جامعة الوادي الجزائر
د. خولة أحمدي	جامعة خميس مليانة الجزائر
د. رباحي سعاد	جامعة يحي فارس المدية الجزائر

شروط النشر

هناك مجموعة من القواعد والشروط التي ينبغي على الباحثين في المجالات العلمية اتباعها والالتزام بها في حالة رغبتهم في كتابة الأبحاث العلمية ونشرها في مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية ، ومن أهم شروط النشر ما يلي:

1- أن يكون البحث كاملًا، وجميع أركانه متناسقة مع بعضها البعض ومكتوب ضمن القالب المخصص للمجلة الموجود في المنصة.

2- ينبغي أن يكون البحث المقدم للمجلة متناسبًا مع تخصص المجلة النفسي التربوي، لتتم الموافقة من قبل المجلة على نشر البحث العلمي.

3- على الباحث تحمل المسؤولية الكاملة تجاه كل الأمور الواردة في بحثه، وأن يكون مسؤولًا عن البيانات والمعلومات المرفقة خلاله، وجميع الحقائق العلمية المرفقة داخل البحث.

4- ضرورة مراعاة نسب الاقتباس المقررة ولا يتعداها الباحث في بحثه، فضلًا عن ضرورة التأكد من أصالة الفكرة وخلوها من التقليد، وأن يكون البحث خاليًا من السرقة أو أي انتهاك للحقوق العلمية والأدبية لأي بحث أخر.

5- التأكد من عدم نشر البحث من قبل في أي مجلة أخرى، فضلًا عن عدم تقديمه لأي مجلة أخرى أثناء الفترة المُقدم فيها البحث بهدف النشر، وفي حالة مخالفة شروط النشر في المجلات العلمية المحكمة يتم رفض البحث تمامًا وعدم قبوله على أي حال من الأحوال.

6- أن تكون جميع المعلومات الواردة في البحث موثقة ومعتمدة من قبل، وتابعه للمصادر والمراجع الموثقة، وأن تكون جاءت وفقًا للمعايير العلمية الصحيحة.وفق طريقة APA الإصدار السابع .

7- تقبل المجلة المقالات المحررة بالغات العربية والانجليزية والفرنسية على أن يسبق العمل ملخص دقيق ومركز لا يتعدى 250 كلمة بما في ذلك الكلمات المفتاحية .

8- ينبغي أن يخضع البحث العلمي المقدم للتحليل والتحكيم المقنن من قبل عدد من المختصين في المجال المقدم، ومن قبل مجموعة من المحكمين.

9- بمجرد الانتهاء من تحليل البحث العلمي من قبل المجلة يتم نقل كافة حقوق الملكية والنشر إليها، حيث تعتبر من أبرز

شروط النشر في المجلات العلمي•

فهرس المحتويات

	عنوان المقال	الصفحة
	كلمة افتتاحية للعدد	
01	**أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم أنموذجًا** د. محمود محمد الرنتيسي[1]، أ. رجاء صلاح صندوقة[2]	**36-10**
02	**الرابط السوسيولوجي الأسري وإشكالية نقل القيم والمعايير الاجتماعية** د. أحمد صباح، د. هند بن حميدة	**56-37**
03	**تمثلات المُدَرسين المغاربة حول مكانة الموارد الجمالية في درس الفلسفة "بحث ميداني في سوسيولوجيا التربية"** حمزة الأندلوسي	**76-57**
04	**واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين** د. عليي لطفي علي قشمر ، أ. حياة عبد الحافظ عبيد الاحمد ، هند فتحي علي اسماعيل	**99-77**
05	**تطور المدخل البيئي وإسهاماته في دراسات الإدارة العامة المقارن** د. خيرية رضوان يحيى ،	**109-100**
06	**المخاوف لدى أطفال مرحلة الأساس بمحلية الدامر بولاية نهر النيل بالسودان وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات** د.مجذوب أحمد محمد أحمد قمر	**110-125**

كلمــة افتتــاحيــة

يطيب لهيئة تحرير مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية أن تقدم للباحثين وتضع بين أيديهم عددها الخامس من المجلد الثالث لشهر ديسمبر 2022 ، هذا العدد الذي احتوى على العديد من المقالات المتخصصة في علم النفس وعلوم التربية والذي استهل بمقال عن **أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم أنموذجًا**

، يليه مقال عن **الرابط السوسيولوجي الأسري وإشكالية نقل القيم والمعايير الاجتماعية**

وفي مقال آخر نتحدث عن **تمثلات المُدَرسين المغاربة حول مكانة الموارد الجمالية في درس الفلسفة "بحث ميداني في سوسيولوجيا التربية** ونتوجه بعدها لدراسة عن **واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين**

لنعود إلى محاولة فهم **تطور المدخل البيئي وإسهاماته في دراسات الإدارة العامة المقارن**

لنختم بمقال متميز **المخاوف لدى أطفال مرحلة الأساس بمحلية الدامر بولاية نهر النيل بالسودان وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات .**

ومن خلال هذا المنبر العلمي نهيب من قرائنا العطاء والاستمرارية في تقديم أعمال متميزة في مجال البحث العلمي والرقي بالمجلة.

وفي الأخير أقدم الشكر الوافر والبالغ والثناء الجزيل لكل المشاركين في إنجاح هذا العمل بدءً من فريق العمل المشرف على مراجعة وتدقيق الأعمال والأبحاث العلمية كما أتوجه بأرقى وأسمى عبارات الود والتقدير لرفقائنا من خارج الوطن وجميع من كان له الفضل في إنجاح هذا العمل .

رئيس التحرير: د/ أحمد صباح

أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم أنموذجًا

The impact of modern education strategies on the results of secondary school students from the point of view of teachers in Dar Al-Arqam schools is a model

د. محمود محمد الرنتيسي[1]، أ. رجاء صلاح صندوقة[2]

[1]Dr. Mahmoud M. Al Rantisi

[2]Rajaa Salah Sanduqa

[1] الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين mrantisi@iugaza.edu.ps

[2] الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين R.142012.R@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/01/08 تاريخ القبول: 2022/06/24 تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم أنموذجًا، وتكوّنت عينة الدراسة من (25) معلمًا ومعلمة من مدارس دار الأرقم، وتمثّلت أداة الدراسة بالاستبانة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصّلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع "علمي، أدبي"، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الجنس "ذكر، أنثى".

الكلمات المفتاحية: الأثر، استراتيجيات التعليم الحديثة، طلبة الثانوية العامة، المعلمين، مدارس دار الأرقم.

The impact of modern education strategies on the results of secondary school students from the point of view of teachers in Dar Al-Arqam schools is a model

***Abstract*:**

The study aimed to identify the impact of modern education strategies on the results of secondary school students from the point of view of teachers in Dar al-Adm schools as a model, and the sample of the study consisted of (25) teachers from Dar Al-Arqam schools, and the study tool was represented by questionnaire, and followed The study completed the descriptive curriculum, and the study reached **the most important results:** there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the impact of modern education strategies on the results of secondary school students from the point of view of teachers in schools Dar al-Adm is a model attributable to the variable of the branch "scientific, literary", and there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the impact of modern education strategies in the results of secondary school students from the point of view of teachers in Dar Al-Arqam schools a model attributable to the sex changer "male, female".

***Keywords*: : Impact, Modern Education Strategies, High School Students, Teachers, Dar Al-Arqam Schools**

مقدمة:

لقد شهد عالمنا اليوم تقدمًا علميًا مُتسارعًا في مُختلف مناحي الحياة ومجالاتها المُتنوعة، وخاصةً في مجال التكنولوجيا والمناهج وطرق التدريس المُتنوعة؛ مما أدى إلى حدوث تقلبات في نمط حياة الإنسان والمُجتمع، وجعلت هذا العصر يتميز بكثرة المعارف وضخامتها وازديادها الرهيب، وهذا يحتم على كل فرد الإلمام بالقدر الملائم من المعارف وامتلاك المهارات التي تجعله قادرًا على التعامل مع تلك المعارف والمهارات حتى يتمكن من التكيف مع مُتطلبات المرحلة التي يمُر بها، وأيضًا التكيف مع جميع مُتطلبات الحياة المُتنوعة.

وفي ضوء هذا التطور العلمي الكبير، والذي تشهد فيه ميادين التربية العلمية والعملية اهتمامًا عظيمًا وسريعًا، فإننا بحاجة إلى الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة والأساليب التعليمية المُتنوعة، من أجل الارتقاء بالمُتعلم وإعداده، وجعله قادرًا على مُواكبة تطورات وتحديات ومُتطلبات هذا العصر.

وطريقة التدريس هي الأداة الناقلة للعلم والمهارة للمتعلمين، فإذا كانت هذه الطريقة تتناسب مع الموقف التعليمي وتتلاءم مع عُمر المتعلمين وذكائهم، فإنَّ الأهداف المحققة من خلالها تكون أكثر فائدة، فالطريقة الناجحة في العملية التدريسية لا يُمكن أنْ تقتصر على تقديم المعلومات المنهجية فقط، وإنما هي التي تُساعد على تنمية مُيول المُتعلمين إلى العمل الإيجابي والمُشاركة الفاعلة في الدرس (سلامة، 2009م، ص18).

هُناك العديد من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، ومنها: استراتيجية الرؤوس المُرقمة، واستراتيجية الألعاب التعليمية، واستراتيجية فكر زاوج شارك التي تعمل على تنمية التفكير، والتي تتطلب القدرة على استيعاب كل الأفكار الجديدة، وهذا يُفسح المجال أمام المُتعلمين للمُشاركة الفعّالة في إنجاز المهام التعليمية، وذلك بإثارة المُتعلمين، وحفز مواهبهم، وتعزيز قُدراتهم الذهبية (محسن، 2008م، ص219).

كما وتُعد استراتيجية الرؤوس المرقمة إحدى الاستراتيجيات الحديثة التعاونية، حيث تؤكد على هيكل خاص تمّ تصميمه للتأثير في نمط تفاعل المتعلمين، وتحسين إتقان النتائج التعليمية من خلال إشراك المتعلمين في استعراض المواد المشمولة في الدرس، وتحقق الفهم لمحتوى الدرس، وتعد بنية متطورة للمتعلمين و مساعدة بعضهم البعض في مجموعات صغيرة، حيث يسعى المتعلمون لتحقيق نتائج ذات جدوى لهم ولأعضاء الجماعة جميعهم، إذ يشعر المتعلمون أنَّ لكل واحد منهم مسؤولية معينة، ودورًا محددًا لا بُدَّ أنْ يمارسه حتى يتكامل العمل الخاص بالمجموعة كلها، وعليه يصبحون مسؤولين عن تعليم بعضهم البعض كمادة بديلة عن الطريقة التقليدية ، مثل: رفع اليدين ثم يعين المعلم طالبًا للإجابة عن الأسئلة التي أثيرت، حيث يسبب هذا الجو الكثير من المتاعب في الصف؛ لأنَّ المتعلمين يتقابلون فيما بينهم من أجل الإجابة عن السؤال المطروح (Ibrahim, 2000, P.25).

إنَّ الألعاب التعليمية لها سحر عظيم في لفت انتباه المتعلمين لدروسهم والتفاعل معها، كما أنها تُساعد في عملية الضبط الصفي بدون أي مجهود من المُعلم الذي يتمثل بالمرشد والمُوجه للمُتعلمين.

فالألعاب التعليمة من المداخل الرئيسة التي تهتم بإيجابيات المتعلمين ونشاطهم، والتنمية الشاملة لجميع جوانبهم الشخصية، حيثُ إنها تُجسد المفاهيم المُجردة، وتدفع المُتعلمين إلى التفاعل مع مختلف المواقف التعليمية، بما تحتويه

من أنشطة تربوية هادفة في تعاملهم مع الرفاق، فهذا الأمر يجعلهم نشطاء أثناء العملية التعليمية في مواقفها المقدمة بصورة قريبة من الواقع لتحقيق الأهداف المرجوة منها (فرج، 2003م، ص56).

كما أكّد (Prensky, 2011) أنَّ استراتيجية التعلم باللعب التفاعلية التي تعلمنا الأهداف والقواعد والتكيف وحل المشكلات والتفاعل، كلها ممثلة كقصة، وتعطينا الاحتياجات الأساسية للتعلم من خلال توفير التمتع، وإشباع الأنا، والأدرينالين، والإبداع، والتفاعل الاجتماعي والعاطفة.

ويرى الباحثان أنَّ اللعب أداة ووسيلة للتعليم والتعلم، فهما وجهان لعملة واحدة، ووسيلة إعداد للحياة، وتهذيب النفس وتربيتها على العفة والطهارة والفضيلة المُثلى، وإعداد الفرد القوي في جسمه وعقله، فاللعب أداة فكرية تربوية قويمة، ويأخذ اللعب أشكالًا متنوعة في التربية الإسلامية، منها: (المشي، والركض، والمُبارزة، والسياحة، وألعاب القوى، والمسابقات والصيد).

ومن هنا، قام الباحثان بهذه الدراسة؛ لِمَا لها من فوائد جمّة، والتي تعود على المتعلمين، من خلال إكسابهم الكثير من العلم والمعارف والخبرات، والاهتمام بتلبية احتياجاتهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحقيق الفرص التعليمية لديهم، وتربيتهم على مواكبة تغيرات الحياة، وحل مشكلاتهم؛ مما ينتج لنا الأجيال الواثقة بنفسها، وكل ذلك يحسن من نتائج الطلبة في كل المراحل التعليمية.

الإشكالية:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم؟

يتفرع من السُؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع "علمي، أدبي"؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الجنس "ذكر، أنثى"؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع "علمي، أدبي".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الجنس "ذكر، أنثى".

أهداف الدراسة:

- الكشف عن تأثير استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من حيث الفرع (علمي، أدبي).
- الكشف عن تأثير استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من حيث الجنس (ذكر، أنثى).

أهمية الدراسة:

1- قد تفيد هذه الدراسة مشرفي التربية والتعليم في تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية.

2- يمكن أنْ تسهم هذه الدراسة في تدريب مختلف معلمي التعليم للاستفادة من استراتيجيات التعليم الحديثة المتنوعة.

3- قد ترفع هذه الدراسة من زيادة تحصيل الطلبة في جميع المراحل التعليمية.

4- لعلّ تطبيق هذه الدراسة يسهم في دعم شعور المعلمين بالحيوية وقوة شخصياتهم المهنية والأكاديمية وثقتهم بذاتهم.

حدود الدراسة:

1- الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (2021-2022).

2- الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة في مدارس دار الأرقم.

3- الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات دار الأرقم.

4- الحد الموضوعي: تمثل في استراتيجية فكر زاوج شارك، واستراتيجية التعلم باللعب، واستراتيجية الرؤوس المرقمة.

مصطلحات الدراسة:

- **الأثر:** هو تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع سواء بالسلب أو بالإيجاب.
- **استراتيجيات التعليم الحديثة**: هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطط الموضوعة بشكل مُسبق من قبل المُعلم لينفذها في العملية التعليمية بطريقة متقنة، من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة مع مُراعاة الإمكانات والظروف.
- **طلبة الثانوية العامة**: الطلبة المسجلون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، والذين تتراوح أعمارهم (17-18) عامًا.
- **المُعلمين**: هم الأشخاص الذين يُقدمون التعليم للطلبة، بهدف تسهيل وتبسيط المعارف والخبرات لهم.
- **مدارس دار الأرقم**: هي مدارس خيرية غير ربحية، أنشئت لتقديم تعليم مميز يجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتوفر الرعاية التعليمية المجانية الشاملة للطلبة الأيتام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

استراتيجية الرؤوس المرقمة:

تُعد استراتيجية الرؤوس المرقمة إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي نادت بها الحركة التربوية المُعاصرة، حيثُ أثبتت الأبحاث العلمية أثرها الإيجابي في العملية التعليمية.

تعريفاتها:

عرفها الياسري (2016م، ص365) بأنها: استراتيجية تقوم على تقسيم المتعلم داخل الصف إلى مجموعات، حيثُ يرمز إلى أعضائها بالأرقام بدلَ الأسماء؛ مما يؤدي إلى تكرار الرقم الواحد بعدد المجموعات الموجودة.

وعرفها (**Miaz, 2015**) بأنها: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني المعتمدة على المناقشة الفردية والجماعية، حيث يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة بهدف التفكير الجماعي، بهدف مناقشة الإجابات مع أعضاء مجموعتهم، حتى يكونوا قادرين على المشاركة بأفكارهم في العملية التعليمية.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، والتي تعمد إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة من (1-4)، حيث يُعطي المعلم كل متعلم رقمًا ثم يقوم المعلم بتوزيع الأسئلة، ثم يقوم بتوجيه وإرشاد المتعلمين لكيفية الإجابة عن الأسئلة، فيضعون رؤوسهم للتفكير مع توفير الوقت الكافي من قبل المعلم، حيثُ يختار المعلم رقمًا عشوائيًا، فيقوم المتعلم بالإجابة عن السؤال الموجه بالنيابة عن مجموعته.

أهداف استراتيجية الرؤوس المرقمة (سعادة وآخرون، 2008م، ص100-103):

1- تشجيع الطلبة على الأداء والإنجاز المستمر والمتواصل من خلال المجموعة الواحدة، وزيادة تحصيل الطلبة مقارنة بالطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

2- التخلص من الاتجاهات والصفات السلبية؛ كالأنانية، والمنافسة غير الشريفة.

ويضيف الباحثان أنها تنمي عمليات التفكير المتنوعة، وكسر حاجز الخجل، واتصال الطالب مع المعلم ومع زملائه.

مميزات استراتيجية الرؤوس المُرقمة كما يرى كاجان (kagan, 2009, P. 9):

1- تُعد الأداة التي تحث العقل على التفكير والتنظيم الذهني، وتمنح الطلبة الفرصة في إبداء آرائهم المُختلفة؛ مما يؤدي إلى احترام الرأي والرأي المقابل.

2- تُساعد على رفع دافعية التعلم، وتحسين نتائجه للذين يعانون من انخفاض مستوى الأداء، كما تسهم في خلق التفاعل والحوار الصفي الفعّال.

خطوات استراتيجية الرؤوس المرقمة:

حدد كل من (**Kagan & Kagan, 2009**) و(الشمري، 2011م) مجموعة من الخطوات لاستراتيجية الرؤوس المرقمة، وهي كالآتي:

1- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، بحيث تشمل كل مجموعة 6 طلبة ويمكن زيادتها.
2- يُعطي المعلم كل طالب في المجموعة رقمًا من الأرقام (1-6) أو حسب عدد أفراد المجموعة.
3- يناقش المعلم الطلبة شفويًا أو يتفقون على الإجابة حتى يكون كل متعلم قادر على الإجابة.
4- ينادي المعلم على سبيل المثال على الرقم (5) مستخدمًا طريقة عشوائية باستخدام النرد أو أي طريقة عشوائية، ثم يطرح السؤال مرة أخرى.
5- يقوم كل طالب رقمه (5) ليقدم إجابة مجموعته أمام الطلبة، ويقول اتفقنا جميعًا في الإجابة ولو اختلفت إجابة طالب في مجموعة أخرى، أو جاء بأفكار أخرى جديدة يوضح لزملائه في الحجرة الصفية السبب ويذكر التفسير.
6- يستخدم المعلم الأسئلة ذات المستويات العقلية الدُنيا والعُليا، ويفصل الأسئلة التي تنتمي إلى مهارات التفكير المختلفة.

دور المُعلم:

كما أشار (أبو حرب وآخرون 2004م، ص158):

1- التخطيط والإعداد والإرشاد.

2- التحفيز والتيسير والتقويم.

دور المُتعلم:

يقوم المتعلم بدور فعّال نشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصعبة، وقد حددها (أبو حرب وآخرون، 2004م، ص160-165):

1- التفاعل في الإطار الجماعي التعاوني، وممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي، وتنظيم الخبرة وتحديديها وصياغتها، وجمع المعلومات والبيانات والمعلومات وتنظيمها.

2- تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وبذل الجهد، ومساعدة الآخرين، والإسهام بوجهات النظر لتنشيط الموقف التعليمي.

استراتيجية التعلم باللعب:

يُعَدُّ اللعب أداة مهمة لتربية الحواس والعقل والروح، كما أنه الوسيلة للترويح عن النفس والتخلص من الملل والتعب والضغوط النفسية، وهو الوسيلة المُثلى للتعليم والتعلم، والوسيلة لإعداد الحياة وتهذيب النفس وتربيتها على العفة والفضيلة.

الأهداف العامة للألعاب التعليمية (العاني، 2002م، ص22):

1- تشويق المتعلمين وشد انتباههم وإكسابهم المعلومات الجديدة، وبناء شخصياتهم، وتحقيق التكامل بين وظائفهم الاجتماعية والانفعالية والعقلية.

2- تهيئة المتعلمين للتكيف مع المستقبل من خلال الاستجابات الجديدة التي تقدمها الألعاب التعليمية التربوية، وتفريغ الطاقة الزائدة الناجمة عن تناول الغذاء، والتخلص من التوتر والانفعالات الضارة، وإشباع حاجات المتعلمين الأساسية بطريقة مقبولة اجتماعيًا، وإشعار المُتعلمين بالبهجة والسرور، وتكريس خبرات المتعلمين السابقة وتعزيز استيعابها.

أهمية الألعاب التعليمية (جامعة القدس المفتوحة، 2007م، ص23):

1- تعرف المُتعلمين الحقائق واكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها عن طريق النشاط الذاتي والخبرة التي تُوفرها أنشطة اللعب.

2- تنمية مهارات التفكير؛ كالتذكر، والاستنتاج، والمُحاكمة، والفهم، والتخيل، وحل المُشكلات، ومساعدة المتعلمين في التعبير عن طاقاتهم ومواهبهم، وتنمية تفكيرهم الإبداعي من خلال أنشطة اللعب المختلفة، ومُساعدة المُتعلمين في إدراك العالم من حولهم، والتحكم في البيئة التي يعيشون فيها، حيثُ يستطيعون أنْ يتزودوا بمعلومات لا يُمكنهم منها المنهاج المدرسي.

تصنيف الألعاب التعليمية (العبسي، 2009م، ص143):

1- الألعاب التلقائية.

2- ألعاب تمثيل الأدوار.

3- الألعاب الإيهامية.

4- الألعاب الثقافية.

5- الألعاب اللغوية.

6- الألعاب العلاجية.

7- الألعاب الاستطلاعية الاستكشافية.

الألعاب التعليمية التي يُمكن توظيفها في العملية التعليمة (عفانة، 2007م، ص2):

- ألعاب لتعليم اللُغة.
- ألعاب لتعزيز المفاهيم العلمية.
- ألعاب لتطبيق المهارات.
- ألعاب لابتكار الاستراتيجيات.

مُحددات استخدام الألعاب التعليمية (أبو لوم؛ و أبو هاني، 2002م، ص13-14):

1- مُحاولة استخدام الألعاب التعليمية.

2- ألا تتحول اللعبة التعليمية إلى ربح أو خسارة.

3- ألا تخل اللُعبة بالعادات والقيم الدينية والاجتماعية المُتعارف عليها.

استراتيجية فكر زاوج شارك:

عرفها عبيد (**Ubaid, 2004, P. 105**) بأنها: إحدى طرق التعلم التعاوني التي تُساعد على توفير فُرص التفكير الفردي (دون مُقاطعة من أحد)، وعلى كل فرد عرض ما يُفكر به على زميله، كما تساهم هذه الاستراتيجية في المُشاركة التعاونية، وفي التعليم التبادلي بين التلاميذ.

وعرفها المُؤلفان بأنها: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، تتكون من أربعة خطوات: طرح السؤال من المعلم، ثم يطلب من أحد الطلبة التفكير فيه بمفرده، ثم يختار أحد زملائه لمناقشة السؤال، ثم يقوم الطالبان بمناقشة الإجابة التي توصلا إليها أمام زملائهم في الغرفة الصفية، ثم يُقيّم المعلم الإجابات معهم من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

خطوات استراتيجية فكر زاوج شارك (الديب، 2006م، ص319):

1- الاستماع.

2- التفكير أو فكر بنفسك.

3- المزاوجة أو زاوج مع زميلك.

4- المزاوجة أو زاوج مع زميلك.

5- المشاركة.

6- المُراجعة.

دور المعلم (عبيد، 2004م، ص91):

1- مخطط ومُعِد لبيئة التعلم ومشير للعملية التعليمية، ومُقسم الطلبة إلى مجموعات متجانسة بهدف النِقاش.

2- التحكم بالمدة الزمنية لكل مرحلة من مراحل الاستراتيجية، وطرح الأسئلة أو المشكلات المثيرة للتفكير.

3- متابعة عمل المجموعات، والاستماع إلى مناقشاتهم الداخلية، وملاحظة أدائهم في جميع مراحل الاستراتيجية، والرد على استفساراتهم، وتسهيل الصعوبات التي تواجههم.

4- مُقسم الطلبة إلى مجموعات متجانسة بهدف النِقاش، وطرح الأسئلة أو المشكلات المثيرة للتفكير.

دور المتعلم (عبد الفتاح، 2008م، ص66):

1- التفكير الفردي في المشكلة المطروحة، وتنشط معلوماتهم وخبراتهم السابقة من أجل الوصول إلى حل للمشكلة المطروحة، والتفاعل مع الزملاء الآخرين، وتكوين عِلاقات طيبة معهم.

2- القدرة على الاستماع بصورة جيدة لتعليقات وآراء الآخرين بهدف الاستفادة منها، وعرض كل طالب لأفكاره وآرائه ومقترحاته، ومساعدة الآخرين في إنجاز المهام المطلوبة.

3- الاشتراك الفعّال في المناقشات الثنائية والجماعية بهدف التوصل إلى حل نهائي يتفق عليه كل أفراد المجموعة.

العيوب:

1- سيطرة عدد معين من الطلبة المتفوقين على المشاركات والمناقشات؛ مما يقلل من فاعلية الاستراتيجية في تحقيق الأهداف المطلوبة من الدرس.

2- حدوث سوء تفاهم بين الطلبة، وخاصةً في مرحلة المزاوجة والمشاركة بسبب اختلافات في وِجهات النظر.

3- إهمال بعض الطلبة لمرحلة التفكير، وعدم سيطرة المعلم لضبط الحُجرة الصفية بشكل جيد.

4- قد يتخلى المعلم عن دوره في المتابعة والتوجيه أثناء المناقشات، فهذا يجعله غير خبير بالأخطاء التي تواجه الطلبة وتصحيحها.

الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التعليم الحديثة التي تناولتها الدراسة، والتي تتمثل بـ: (استراتيجية الرؤوس المُرقمة، استراتيجية التعلم باللعب، استراتيجية فكرزاوج شارك):

1- دراسة الجديلي (2021):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية الأنماط اللُغوية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وتكوّنت عينة الدراسة من (47) طالبة، وتمثّلت أدوات الدراسة من اختبار الأنماط اللُغوية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

2- دراسة فاروق (Farouq, 2020):

هدفت الدراسة إلى استخدام التعلم باللعب في التعليم الإلكتروني عن طريق الألعاب القائمة على الإيماءات، وقياس تأثيرها على قابلية الاستخدام لطلاب المدارس الابتدائية من خلال إعداد سهولة الاستخدام، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأداة الدراسة هي مقياس مكون من (6) أبعاد: الغرض من الألعاب، الانطباع، سهولة الاستخدام، المحتوى، التنقل والتفاعل، بصري التصميم، والحاجة إلى ألعاب تعليمية قائمة على الإيماءات، مطبق على مجموعة تجريبية واحدة تتكون من (30) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وأظهرت النتائج أنَّ التلاميذ سجلوا درجات أعلى على مقياس قابلية الاستخدام وتجاوزوا مستوى محدد من سهولة الاستخدام.

3- دراسة أبو سعدة (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتي سوم والرؤوس المرقمة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة

من (116) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار المفاهيم العلمية، واختبار عمليات العلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (الرؤوس المرقمة) وبين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (سوم) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى الرؤوس المرقمة وبين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (سوم) في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة.

4- دراسة (AL-Salahat, 2020):

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام التعلم القائم على اللعب في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مدارس الأونروا في مدينة عَمان في المملكة الأردنية الهاشمية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية: (30) طالبًا كمجموعة تجريبية و(30) طالبًا كمجموعة ضابطة. وأداة الدراسة عبارة عن: اختبار قبلي/ بعدي لجمع البيانات، واختبار (**T**) واختبار التحليل المتعدد (**MANOVA**) لتحليل بيانات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي بمستوييه (الحرفي، والاستنتاجي) تعود لاستخدام طريقة التعلم باللعب، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمستوى الثالث (النقدي). وأوصت الدراسة باستخدام طريقة التعلم القائم على اللعب لتحسين قدرة الطلاب في الاستيعاب بمستوييه (الحرفي، والاستنتاجي) بشكل عام، وبمستواه الثالث (النقدي) بشكل خاص.

5- دراسة الخولي؛ ومغاوري (2020):

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجية الرؤوس المرقمة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم السياسية وقيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكوّنت عينة الدراسة من (60) تلميذًا وتلميذة، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في المفاهيم السياسية، ومقياس اتجاه قيم الانتماء الوطني، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq$0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم السياسية، وأيضًا لمقياس الانتماء الوطني في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

6- دراسة الشراري (2020):

هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية استراتيجية فكر زاوج شارك كإحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو استراتيجية التدريس لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدينة القريات بالمملكة العربية السعودية، حيثُ تكوّنت عينة الدراسة من (40) تلميذًا، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة باختبار المفاهيم المعرفي ومقياس الاتجاه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq$ **0.05**) لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه بين متوسطي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية البعدي.

7- دراسة المصري (2019):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استراتيجيتي العصف الذهني والرؤوس المرقمة في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بخانيونس، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (120) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار مهارات النصوص الأدبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= **0.05**) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات تحليل النصوص الأدبية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

8- دراسة الرشيدي؛ و أبو لوم (2019):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس في الأردن، وتكوّنت عينة الدراسة من (56) طالبًا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار لمهارات التفكير الناقد، واختبار للتحصيل العلمي، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاستراتيجية التعلم باللعب دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

9- دراسة البراشدية (2018):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب طالبات الصف العاشر للثقافة المهنية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (33) من طالبات الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة في سُلطنة عُمان، وتمثّلت أدوات الدراسة باختبار الثقافة المهنية، وتوصّلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة المهنية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

10- دراسة هيمانتا وبر ايمفادا (HEMANT & PRIYAMVADA, 2018):

هدفت الدراسة التعرف إلى التفاعل في الفصول الدراسية في جعل بيئة الفصول الدراسية تفاعلية وحيوية وتعاونية وديمقراطية من خلال استخدام استراتيجية **TPS** (فكر، زاوج، شارك) في الهند. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، في محاولة لشرح تفاصيل (فكر، زاوج، شارك) **TPS** وكيفية استخدامها، وآثارها، وإلى أي مدى تساعد في إطلاق العنان للمناقشة والتفاعل في الفصول الدراسية، وكانت عينة الدراسة معلمات جميع الصفوف الدراسية وكل المباحث الدراسية في المنطقة التعليمية المقصودة، وتكوّنت أداة الدراسة من الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أنَّ استراتيجية **TPS** (فكر، زاوج، شارك) تعمل على تطوير مهارات حل المشاكل، بناء على المناقشة، وتعزيز التفكير النقدي، وتحسين مهارات الاتصال، وتطوير الاهتمام بالدراسة، وتعزيز تحصيل الطلاب واحترام الذات، وتحسين التعاون بين الطلاب؛ مما يجعل عملية التدريس والتعلم جذابة وممتعة.

11- دراسة طه؛ وهمسه (Taha & Hamsa, 2018):

هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير تقنية الرؤوس المرقمة لتدريس الاستيعاب القرائي في المرحلة الإعدادية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة باختبار قبلي وبعدي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 65 طالبة، إذ إنَّ كل مجموعة تتألف من 30 طالبة مع استبعاد خمس طالبات راسبات من كلتا المجموعتين، حيث كوفئت المجموعتان

إحصائيًا في عدد من المتغيرات مثل: العمر، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات تحصيل الطالبات في مادة اللغة الإنكليزية في السنة، ودرجات تحصيلهم في الاختبار القبلي، حيث درست المجموعة التجريبية الاستيعاب القرائي باستخدام تقنية الرأس المرقم، أما المجموعة الضابطة فقد درست الاستيعاب القرائي بالطريقة التقليدية، وأوضحت النتائج أنَّ تحصيل المجموعة التجريبية كان أفضل من تحصيل المجموعة الضابطة، وهذه تكشف مدى تأثير فاعلية استخدام تقنية الرأس المرقم في تطوير مهارة الاستيعاب القرائي.

12- دراسة التوم (El-tom, 2017):

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استراتيجية التعليم فكر - اعمل في ثنائيات – شارك (TPS) التي هي استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يعمل الطلاب معًا من أجل حل مشكلة أو الإجابة عن سؤال حول قراءات معينة، وكانت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة لمعرفة ما إذا كان الأسلوب سيساعد الطلاب الجامعيين على تحسين إيصالها عن طريق الكلام، وإذا كان الطلاب على استعداد للتعلم من خلال هذه التقنية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من خمسين طالبًا من طلاب جامعة الربا الوطني، وتمّ تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين رئيسيتين: 25 طالبًا للمجموعة التجريبية، و25 للمجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق واضح بين تحصيل الطلبة الذين طبقوا تقنية فكر – اعمل في ثنائيات – شارك، والذين لم يميلوا إلى التعامل بهذه التقنية أسوة بزملائهم.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لمناسبته أهداف الدراسة، وذلك بتصميم مقياس لجمع البيانات لقياس أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم أنموذجًا.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية، لعام 2021م/ 1443هـ للفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (30) معلمًا/ة، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من معلمي المرحلة الثانوية بمدرسة دار الأرقم الخاصة، والبالغ عددهم (25) معلمًا/ة.

وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

أولًا: تصنيف عينة الدراسة وفقًا لمتغير الفرع

جدول (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الفرع

الفرع	العدد	النسبة المئوية (%)
أدبي	**10**	**40.0**
علمي	**15**	**60.0**
المجموع	25	**100.0**

ثانيًا: تصنيف عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

جدول (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
بسيط	أنثى	9
متوسط	ذكر	16
المجموع	25	100.0

ثالثًا: تصنيف عينة الدراسة وفقًا لمتغير المستوى الدراسي

جدول (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية (%)
الصف العاشر	6	24.0
الصف الحادي عشر	19	76.0
المجموع	25	100.0

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومنها دراسة الجديلي (2021). ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم مقياس من قبل الباحِثَين لقياس أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم، وتكوّن المقياس من (24) فقرة، موزعة على محور رئيسي واحد.

يستجيب المفحوص على فقرات المقياس من خلال اختيار إحدى الخيارات وفق نظام ليكرت خماسي البدائل، لقياس أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم، وتتمثل بـ (موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق بشدة)، وفيما يلي عرض للأداة، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدقها وثباتها:

1- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
2- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الفرع، الجنس، المستوى الدراسي للطلبة).
3- **القسم الثالث:** يتكون هذا القسم من (24) عبارة، موزعة على محور أساسي.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق بشدة)، وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

يعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بالمقياس، بحيث تكون مفهومة لكل مَن يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرف إلى مدى الصدق الظاهري للمقياس، والتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه، تمّ عرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وطلب الباحثان من السادة المحكمين تقييم جودة المقياس، من حيث قدرته على قياس ما أُعد لقياسه، والحكم على مدى ملاءمته لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بالمقياس، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافة إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للمقياس، وبعد استرداد المقاييس، قام الباحثان باعتماد الفقرات التي أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج المقياس بالصورة النهائية، حيث بقي عدد فقرات المقياس كما هو.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تمّ اختيار عينة استطلاعية مكونة من (13) من معلمي المرحلة الثانوية، وجميعهم من خارج عينة الدراسة الأساسية، ووفقًا للبيانات تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون **(Pearson's Correlation Coefficient)**؛ وذلك بهدف التعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4): يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.711**	**13**	0.572*
2	0.788**	**14**	**0.778**
3	**0.786**	**15**	0.630*
4	0.624*	**16**	**0.736**
5	0.579*	**17**	0.633*
6	0.813**	**18**	0.606*
7	0.666*	**19**	0.621*
8	0.817**	**20**	0.939**
9	0.630*	**21**	**0.592**
10	0.736**	**22**	0.650*
11	0.566*	**23**	0.723**
12	0.693**	**24**	**0.690**

*** قيمة معامل الارتباط الجدولية r عند درجة حرية 11 ومستوى دلالة (0.05) تساوي 0.553**

**** قيمة معامل الارتباط الجدولية r عند درجة حرية 11 ومستوى دلالة (0.01) تساوي 0.684**

يتضح من جدول (4) أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (**Cronbach's Alpha (α)**)، ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5): يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	عدد العبارات	معامل الثبات
الثبات العام	**24**	0.893

يتضح من جدول (5) أنَّ معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ، حيث بلغ (0.893)، وهذا يدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تمّ تجزئة فقرات المقياس إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون بسبب تساوي جزئي الفقرات، وتمّ الحصول على النتائج الموضحة في جدول (6).

جدول (6): يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات المقياس

	عدد العبارات	معامل الثبات
الثبات العام	**24**	0.885

يتضح من جدول (6) أنَّ معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.885)، وهذا يدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية مكونًا من (24) فقرة موزعة على محور رئيسي واحد، يستجيب المفحوص على فقرات المقياس من خلال اختيار إحدى الخيارات وفق نظام ليكرت الخماسي، ويتمثل بـ (موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

المحك المعتمد في أداة الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة تمّ تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1 = 4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس بداية المقياس، وهي واحد صحيح لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي الذي يوضح تصنيف مستويات أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم.

جدول (7): يوضح المحك المعتمد في الدراسة (المقياس)

طول الخلية/ (المتوسطات)	التقدير
من 1 – 1.80	قليلة جدًا
من 1.81 – 2.60	قليلة
من 2.61 – 3.40	متوسطة
من 3.41 – 4.25	كبيرة
من 4.21 – 5	كبيرة جدًا

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من جميع التعديلات والتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًا باتباع الخطوات الآتية:

1. تم إعداد أداة الدراسة، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
2. التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين، وتمّ إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.
3. تم التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية، بالإضافة إلى حساب صدق الاتساق الداخلي.
4. توزيع المقياس على عينة الدراسة، بحيث يُعطى المقياس من خلال رابط إلكتروني يقوم معلمو المرحلة الثانوية بتعبئته.
5. جمع الردود على الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (25) ردًا.
6. مراجعة نتائج المقاييس للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
7. تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج **(SPSS)**.
8. التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
9. وضع عدد من التوصيات ومقترحات للدراسات مستقبلية.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **"SPSS"** والمعروفة بـ **Statistics Package For Social Science** باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيات الدراسة، وذلك بالطرق الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي الموزون "**Weighted Mean**"؛ وذلك للتعرف إلى متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المقياس، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي "**Mean**"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة الكلية للمقياس.
- الانحراف المعياري **"Standard Deviation"**؛ للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات المقياس، وللدرجة الكلية عن متوسطها الحسابي.
- اختبار مانويتني **Mann-Whitney** لعينتين مستقلتين؛ بهدف التعرف إلى الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد التأكد من ملاءمة الأداة للهدف الموضوع من أجله لقياس أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم، وتطبيقها على عينة الدراسة، يقدم الباحثان عرضًا تفصيليًا للنتائج التي تمَّ التوصل إليها وتفسير ومناقشة ما تمّ التوصل إليه من نتائج خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضيتها وتفسيرها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينصُّ السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم؟**

لتحديد أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم، تمّ حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحراف المعياري لهذه الفقرات وصولًا إلى تحديد أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم، وجدول (8) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول (8): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم

#	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	المستوى		

1	أرى أنّه من الضروري تعلم كيفية استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة لكل معلمي مدارس دار الأرقم.	4.84	كبيرة جدًا	0.374	1
2	أعتقد أنَّ استراتيجيات التعليم الحديثة تساعد على دراسة أي مادة دراسية.	4.56	كبيرة جدًا	0.583	10
3	أرى أنَّ استراتيجيات التعليم الحديثة تساعد في تنمية أساليب المناقشة والحوار.	4.56	كبيرة جدًا	0.712	7
4	أستمتع باستخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم.	4.40	كبيرة جدًا	0.866	15
5	أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم تتناسب مع الطلبة ذوي التحصيل المُتدني.	3.76	كبيرة	0.831	22
6	أرى أنْ تعتمد مدارس دار الأرقم استراتيجيات التعليم الحديثة لدورها المهم في كسر الخجل من المعلم.	4.64	كبيرة جدًا	0.490	6
7	أشعر بالارتياح عندما أستخدم استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم.	4.20	كبيرة	0.707	18
8	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة لا تؤدي إلى الفوضى في الحجرة الصفية.	4.12	كبيرة	0.781	19
9	أشعر بالسعادة عندما أستخدم استراتيجيات التعليم الحديثة؛ لِمَا لها من فوائد عظيمة في إخراج جيل قادر على التكيف مع صعوبات الحياة.	4.76	كبيرة جدًا	0.436	2
10	أؤمن بأهمية استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة؛ لأنها تشجع عمليات المنافسة خلال الموقف التعليمي؛ مما يؤدى إلى التكرار الشفوي للمعلومات والتوصل إلى معلومات جديدة.	4.64	كبيرة جدًا	0.490	5
11	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تنمي الإبداع لدى معلمي مدارس دار الأرقم والطلبة معًا.	4.68	كبيرة جدًا	0.476	3
12	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تعمل على بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكن.	4.68	كبيرة جدًا	0.476	4

13	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تنمي عمليات التفكير المتنوعة لدى الطلبة.	4.36	كبيرة جدًا	0.757	16
14	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تعمل على بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة.	4.56	كبيرة جدًا	0.507	8
15	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تعزز من روح المسؤولية والمبادرة لدى الطلبة.	4.56	كبيرة جدًا	0.507	9
16	أشعر أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تُسهل مراجعة المادة الدراسية في أي وقت.	4.48	كبيرة جدًا	0.586	11
17	أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تتغلب على مشكلات التعليم التقليدي.	4.48	كبيرة جدًا	0.510	12
18	أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم بحاجة إلى وقت كبير لتدريب الطلبة عليها.	3.52	كبيرة	1.229	23
19	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تؤدي إلى التركيز الذهني عند الطلبة.	3.92	كبيرة	0.702	20
20	أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تُؤدي إلى إيصال المعلومة بصورة أسرع مما لو ألقيناها إلقاء مُباشرًا.	4.40	كبيرة جدًا	0.577	14
21	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تتيح للطلبة حرية المناقشة مع المعلم ومع الزملاء.	4.28	كبيرة جدًا	0.614	17
22	أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة توفر الوقت.	3.84	كبيرة	0.987	21
23	أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تساهم في توليد الأفكار وتنمية مهارات البحث المتنوعة والتفكير لدى الطلبة.	3.00	متوسطة	1.258	24
24	أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تحتاج إلى معلمين خبراء ومتدربين على استخدامها بالطريقة المُثلى.	4.44	كبيرة جدًا	0.583	13

الدرجة الكلية لأثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم	**4.3200**	كبيرة جدًا	**0.2908**	-

يتضح من خلال النتائج أنَّ مستوى أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم كانت بمتوسط حسابي (4.32)، أي بمستوى كبير جدًا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي.

ويتضح من النتائج في جدول (8) أنَّ معظم فقرات المقياس كانت بمستوى كبير جدًا، وتمّ ترتيب أعلى ثلاث عبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي: "**أرى أنه من الضروري تعلم كيفية استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة لكل معلمي مدارس دار الأرقم**"، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (4.84)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.
2. جاءت العبارة رقم (9) وهي: "**أشعر بالسعادة عندما أستخدم استراتيجيات التعليم الحديثة؛ لما لها من فوائد عظيمة في إخراج جيل قادر على التكيف مع صعوبات الحياة**"، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (4.76)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.
3. جاءت العبارة رقم (11) وهي: "**أرى أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة تنمي الإبداع لدى معلمي مدارس دار الأرقم، والطلبة معًا**"، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (4.68)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتضح من النتائج في جدول (8) أنَّ أقل الفقرات المتعلقة بأثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية تتمثل في العبارة رقم (23)، وقد كانت بمستوى متوسط وهي: "**أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم تساهم في توليد الأفكار وتنمية مهارات البحث المتنوعة والتفكير لدى الطلبة**"، بالمرتبة الرابعة والعشرين من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (3.0)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت العبارة رقم (18) وهي: "**أعتقد أنَّ استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم بحاجة إلى وقت كبير لتدريب الطلبة عليها**"، وهي بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.52)، كدراسة أبو سعدة (2020)، ودراسة المصري (2019)، ودراسة البراشدية (2018).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ينصُّ السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع "علمي، أدبي"؟**

وللإجابة عن السؤال، تمّ صياغة الفرض الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع "علمي، أدبي".

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي **Tests of Normality** (اختبار **Shapiro-Wilk**) لفحص اعتدالية البيانات في متغير الفرع بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأنَّ معظم الاختبارات المعلمية تشترط أنْ يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأنَّ عدد العينة في فئات المتغير كان صغيرًا نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية، ولاختبار هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار "مانويتني" **Test Mann-Whitney** لعينتين مستقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، للمقارنة بين متوسط درجات العينة في الدرجة الكلية لمستوى أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

جدول (9): يوضح اختبار "مانويتني" Test Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تعزى لمتغير الفرع

	الفرع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لأثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية	أدبي	10	11.35	113.50	58.5	918.0-	367**0.**	غير دالة إحصائيًا
	علمي	15	14.10	211.50				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (9) أنَّ قيمة (**Sig**) للدرجة الكلية لأثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية تساوي 0.367، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الفرع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخولي؛ ومغاوري (2020)، ودراسة فاروق (**Farouq, 2020**).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

ينصُّ السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تعزى لمتغير الجنس "ذكر، أنثى"؟**

وللإجابة عن السؤال، تمّ صياغة الفرض الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α≤0.05**) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الجنس "ذكر، أنثى".

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي **Tests of Normality** (اختبار **Shapiro-Wilk**) لفحص اعتدالية البيانات في متغير الجنس بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأنَّ معظم الاختبارات المعلمية تشترط أنْ يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأنَّ عدد العينة في فئات المتغير كان صغيرًا نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية، ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "مانويتني" **Test Mann-Whitney** لعينتين مستقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، للمقارنة بين متوسط درجات العينة في الدرجة الكلية لمستوى أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تعزى لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

جدول (10): يوضح اختبار "مانويتني" Test Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لأثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية	ذكر	16	11.69	187.00	51	192.1-	0.251	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	9	15.33	138.00				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (10) أنَّ قيمة (**Sig**) للدرجة الكلية لأثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية تساوي 0.251، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دار الأرقم تُعزى لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخولي؛ ومغاوري (2020)، ودراسة الجديلي (2021).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في كل المراحل التعليمية.
2. ضرورة تضمين المناهج الدراسية باستراتيجيات التعليم الحديثة.
3. إعداد دورات لمعلمي المراحل الدراسية المختلفة تمكنهم من استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة.

مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحثان ما يلي:

1. أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس وكالة الغوث.
2. أثر استراتيجيات التعليم الحديثة في نتائج طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المشرفين في مديرية التربية والتعليم.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو حرب، يحيى. (2004). *الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعلم العالي*، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والنشر.

أبو سعدة، ياسمين. (2020). *أثر توظيف استراتيجيتي سوم والرؤوس المرقمة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو لوم، خالد؛ وأبو هاني، سليمان. (2002). *الألعاب في تدريس الرياضيات*، ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البراشدية، حفيظة. (2018). *استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب طالبات الصف العاشر للثقافة المهنية*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية جامعة السلطان قابوي، عُمان.

جامعة القدس المفتوحة. (2007). *سيكولوجية اللعب*، عمان، الأردن.

الجديلي، ندى. (2021). *أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية الأنماط اللُغوية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخولي، هالة؛ ومغاوري، سناء. (2020). *فاعلية استراتيجية الرؤوس المرقمة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم السياسية وقيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة بنها.

الديب، محمد. (2006). *استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني*، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

الرشيدي، أحمد؛ وأبو لوم، خالد. (2019). *أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس في الأردن*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الأردن.

سعادة، جودت وآخرون. (2008). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار الشروق للنشر.

سلامة، عدنان. (2009). *طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة*، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الشامي، علاء أحمد. (2016). "فاعلية التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) في توظيف المفاهيم الإحيائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء"، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، *16* (4)، ص231-262.

الشراري، دياب. (2020). *فاعلية استراتيجية فكر زاوج شارك كإحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو استراتيجية التدريس لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدينة القريات بالمملكة العربية السعودية*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الجوف.

الشمري، ماشي. (2011). *استراتيجية في التعلم النشط*، ط1، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

العاني، حنان. (2002). *نمو الطفل اللغوي والمعرفي*، ط1، بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، ابتسام. (2008). *أثر استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى المرحلة الابتدائية*، (رسالة ماجستير)، جامعة المنوفية، مصر.

العبسي، محمد. (2009). *الألعاب والتفكير في الرياضيات*، ط1، عمان: دار المسيرة.

عبيد، وليم. (2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو. (2007). *استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام*، فلسطين: جامعة الأقصى.

فرج، عبد اللطيف. (2003). *مفاهيم أساسية لتربية الطفل*، الرياض: دار المريخ.

لطف الله، نادية. (2005). "أثر استخدام استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في التحصيل والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً"، *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، *8*(3)، ص16-113.

محسن، عطية. (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المصري، دينا. (2019). *أثر استراتيجيتي العصف الذهني والرؤوس المرقمة في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بخانيونس*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الياسري، متمم. (2016). "فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمادة التاريخ الحديث"، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ع(26)، ص362-396.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdel Fattah, Ibtisam. (2008). *The Think-Pair-Share strategy involved in teaching mathematics has affected the development of communication and mathematical creativity at the primary level* (in Arabic), (Master's Thesis), University of Menoufia, Egypt.

Abu Harb, Yahya. (2004). *New in collaborative learning for the stages of higher education and learning* (in Arabic), Edition 1, Kuwait, Al-Falah Publishing Library.

Abu Luom, Khaled & Abu Hani, Suleiman. (2002). *Games in mathematics teaching* (in Arabic), Edition 2, Dar El-Feker for Printing, Publishing, and Distribution, Amman.

Abu Saada, Yasmine. (2020). *The use of swom and numbered heads strategies has affected the development of scientific concepts and science processes in*

science among fifth-grade students in Gaza (in Arabic), (Master's Thesis), Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.

Afana, Izzo. (2007). *Strategies for teaching mathematics at higher education* (in Arabic), Al-Aqsa University, Palestine.

Al-Absi, Mohammed. (2009). *Games and thinking about mathematics* (in Arabic), Edition 1, Dar Al- Maserrah, Amman.

Al-Ani, Hanan. (2002). Child linguistic and cognitive development, Edition 1, Dar-El-Feker for publishing and distribution.

Al-Deeb, Mohammed. (2006). *Contemporary strategies in collaborative learning* (in Arabic), Edition 1, Cairo: The World of Books.

Al-Jadili, Nada. (2021). *The impact of the employment of educational games in the development of language patterns among female students of the fourth grade basic* (in Arabic), (Master's Thesis), faculty of education, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Kholi, Hala & Magouri, Sanaa. (2020) *The effectiveness of the numbered heads strategy in teaching social studies on the development of political concepts and national belonging values among sixth-grade primary students* (in Arabic), (Master's Thesis), Faculty of Education, University of Benha.

Al-Quds Open University. (2007). *Play Psychology* (in Arabic), Amman, Jordan.

Al-Rashidi, Ahmed & Abu Luom, Khaled. (2019). *The use of the play learning strategy has affected the development of critical thinking skills and achievement in science among sixth graders in Jordan* (in Arabic), (Master's Degree), Faculty of Education, Jordan.

AL-Salahat, Osama. (2020). "The Effect of a Play Based Program on UNRWA EFL Jordanian Fifth Basic Grade Students 'English Reading Comprehension", Al Yarmouk University. *Jourdan- Aman*. *29*(1), 281-259.

Bursaidi, Hafeza. (2018). *Survey the impact of the use of educational games on the acquisition of 10th graders for professional culture* (in Arabic), (Master's Thesis), Faculty of Education, Sultan Qabwe University, Oman.

El-Masri, Dina. (2019). *The impact of brainstorming strategies and numbered heads in the development of literary text analysis skills among eighth-grade students in Khan Younis* (in Arabic), (Master's Thesis), Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.

Eltom. S. (2017). "Think Pair Share Technique For Enhancing Students Classroom", *Al-Sudan university for since and technology*, *2*(18), P. 171-163.

El-Yasiri, Motamem. (2016). "The effectiveness of teaching using the numbered head strategy in the achievement of third-grade students averaged in modern history" (in Arabic), *journal of the Faculty of Basic Education of Educational and Human Sciences*, (26), P. 362-396.

Faraj, Abdul Latif. (2003). *Basic concepts for raising a child* (in Arabic), Riyadh: Dar Al-Marekh.

Farouq, Hind (2020). *Gestures-Based Electronic Educational Games and their Impact on the Usability at Primary School Pupils*. Faculty of Specific Education Minia University**.**

Fennel, Okay. (2011). *Strategy in Active Learning* (in Arabic), Edition1, Saudi Arabia: Ministry of Education.

HEMANT LATA SHARMA, PRIYAMVADA (2018). "TPS (Think-Pair–Share): An Effective Cooperative Learning Strategy for Unleashing Discussion in Classroom Interaction". *International Journal*. *8*(1).

Ibrahim, A. & et al. (2000). *Pembebjaran Kooperif*, Surabaya: University of Surabya.

Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*, San Clemente: Kagan Publishing.

Lotouf Alla, Nadia. (2005). "The impact of the use of a strategy (Think-Pair-Share) in the achievement and innovative thinking of visually impaired fourth-graders" (in Arabic), *Journal of Scientific Education*, Egyptian Society for Scientific Education, *8*(3), p. 113-16.

Miaz, Y. (2015). "The Implementation of Numbered Heads Together to Improve the Students' Achievement of Social Sciences in Primary School", *Research Journal of Social Sciences*, *8*(10), P. 40-45.

Mohsen, Attia. (2008). *Modern strategies in effective teaching* (in Arabic), Edition 1, Amman, Safaa Publishing and Distribution House.

Obeid, William. (2004). *Teaching mathematics to all children in light of the requirements of standards and culture of thinking* (in Arabic), Edition 1, Amman: Al-Maserrah Publishing and Distribution House.

Prensky, Marc. (2011). *Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging*, Digital Game-Based Learning McGraw-Hill, 2001, From: http://www.marcprensky.com.

Sadat, Joudt, et al. (2008). *Active learning between theory and practice* (in Arabic), Oman: Al-Shorouk Publishing House.

Salama, Adnan. (2009). *General teaching methods are contemporary practical treatment* (in Arabic), Amman, Jordan: Culture Publishing and Distribution House.

Sharari, Diab. (2020). *The effectiveness of Fikr Zaug's strategy participated as one of the collaborative learning strategies in teaching social studies in the development of attainment and the trend towards teaching strategy among the students of the sixth grade in The City of Al-Kurpat by Saudi Arabia* (in Arabic), (Master's Thesis), Faculty of Education, Al Jouf University.

Taha, hamsa. (2018). *The Impact of Number Head Together Technique on Iraq EFL Students' Performance in Reading Comprehension*. Mostnseria University. Iraq.

Ubaid, A. (2004). *The effect of using algorithm schemas in the achievement of tenth grade students in math in seflet country and their tendencies toward it*, Unpublished Master Thesis, Bagdad University, Iraq**.**

الرابط السوسيولوجي الأسري وإشكالية نقل القيم والمعايير الاجتماعية

Le lien social familial et la problématique du transfert des valeurs et normes socials

د. أحمد صباح، د. هند بن حميدة[2]

hind benhmida2,Dr. Ahmed sebbah 1 Dr

[1] جامعة خميس مليانة – الجزائر **a.sebbah@univ-dbkm.dz**

[2] جامعة غليزان – الجزائر ، **hindabenh@yahoo.fr**

تاريخ الاستلام: 2022/01/08 تاريخ القبول: 2022/07/05 تاريخ النشر: 2022/12/31

ملخص : بعد تطبيقها لمنهج الوصفي والتحليلي تهدف هذه الدراسة لرصد إسهامات واحدة من أقوى و أقدم النظم الاجتماعية من خلال تفاعلاتها التربوية الأسرية مع أبنائها ،وعلى اعتبار أدبيات الأنتروبولوجيا التي تؤكد أنه لكل فرد في الأسرة دور فاعل يقوم به سيما الأدوار المتعلقة بالوالدين، وفي ظل أهم الخصائص البنيوية للأسرة كيف لها أن تنقل قيم التأهيل الاجتماعي وقيم الضبط والامتثال والاندماج الأمن داخل المجتمع في ظل التغيرات العنيفة الحاصلة على الأسرة الممتدة والنووية على حد سواء، وخلصت الدراسة لـ:

1. وجود مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الضبط الاجتماعي .
2. وجود مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الاندماج الاجتماعي .
3. وجود مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الامتثال الاجتماعي.
4. المساهمة الفعلية للأسرة في إرساء قيم التأهيل والتعلم الاجتماعي.
5. وجود صعوبات وتحديات تواجه الأسرة في نقل القيم والمعايير الاجتماعية .

الكلمات الدالة : الأسرة،الرابط الاجتماعي الأسري،الضبط الاجتماعي،التعلم الاجتماعي، الاندماج، الامتثال، القيم والمعايير الاجتماعية.

Résumé : Après l'application de la méthode d'étude descriptive et analytique vise à surveiller les contributions de l'un des plus forts et les plus anciens systèmes sociaux grâce à des interactions éducatives de la famille avec leurs enfants, et d'examiner la littérature l'anthropologie qui stipule que tout le monde dans la famille un rôle actif à jouer dans des rôles particuliers ayant trait aux parents, et des caractéristiques structurelles les plus importantes de la famille, comment elle peut transmettre les valeurs de la réinsertion sociale et les valeurs de contrôle, de conformité et d'intégration de la sécurité dans la société à la lumière des changements violents dans la famille étendue et nucléaire.

- L'existence des valeurs familiales liées à la variable d'ajustement social.
- L'existence des valeurs familiales liées à la variable d'intégration sociale.
- L'existence des valeurs familiales liées à la variable de conformité sociale.
- La contribution réelle de la famille à l'établissement des valeurs de la réadaptation et de l'apprentissage social.
- L'existence de difficultés et de défis auxquels la famille est confrontée dans le transfert des valeurs et des normes sociales.

Mots-clés: famille, lien social familial, contrôle social, apprentissage social, intégration, conformité, valeurs sociales et normes.

مقدمة :

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعلية الحتمية المتبادلة و المستمرة للسلوك ، والمعرفة ، والتأثيرات البيئية ، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نسقا ونظاما مترابطا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فإنه لا يمكن إعطاء أي منها مكانة متميزة سيما العمليات التي تتم داخل الأسرة، فالأفراد يقومون ببعض السلوكيات يفكرون فيما هم يعملون، واعتقاداتهم تؤثر في كيفية تأثر سلوكهم بالبيئة فالعمليات المعرفية تحدد أي المثيرات تدرك قيمتها وكيف ننظر لها وكيف نتصرف بناء عليها، وتسمح العمليات المعرفية أيضا باستخدام الرموز والدخول في نوع من التفكير يسمح بالتخمين بمجموعة التصرفات المختلفة ونتائجها، لأن تصرفاتنا تمثل انعكاسا لما في البيئة من مثيرات فنحن قادرين على تغيير البيئة الحاضرة وبذلك ننظم ونرتب التعزيزات لأنفسنا لتؤثر في سلوكنا، وخلال عملية التفاعل الأسري المتبادل ، الحدث نفسه يمكن أن يكون مثيرا أو استجابة أو معززا .

وتظهر جملة التأثيرات الأسرية المتبادلة من خلال : (السلوكات ذات الدلالة ،والجوانب المعرفية ، و جملة الأحداث الداخلية التي يمكن أن تؤثر على الإدراكات والأفعال، والمؤثرات البيئية الخارجية، وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع الأسرة و البيئة كما تكون محكومة بهما و تشتمل محددات السلوك على مجموعة التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل: (الأحداث العاطفية والمتغيرات الفسيولوجية ، المعرفية) والتأثيرات الموالية التي تتبع السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية، لذا وجب على الوالدين الإحاطة بحجم هذه التأثيرات .

السلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة بمثابة نتاج لمعالجة الفرد لها ، ولذلك فالناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم قادرين على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئة

(،http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a00.htm)

وعليه فإن التربية الأسرية الوالدية تعتمد اعتمادا كبيرا على الملاحظة كون أن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الإشراط الكلاسيكي أو الإجرائي ، فبالملاحظة الدائمة لسلوك الأب والأم تتطور الفكرة عن كيفية تكون سلوك ما وتساعد المعلومات كدليل أو موجه لتصرفاتنا الخاصة و يمكن بالتعلم عن طريق ملاحظة الآباء تجنب عمل أخطاء فادحة ، أما الاعتماد على التعزيز المباشر يجعل الإنسان يعيش في عالم خطير.

معظم سلوك الأبناء متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد . فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم فلو أن تعلم اللغة كان معتمدا بالكامل على التطويع أو الإشراط الكلاسيكي أو الإجرائي فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم، فالملاحظون قادرون على حل المشاكل بالشكل الصحيح حتى بعد أن يكون النموذج أو القدوة فاشلا في حل نفس المشاكل، فالملاحظ يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته . والتعلم من خلال الملاحظة يمكن أن يشتمل على سلوكيات إبداعية وتجديدية . والملاحظين يستنتجون سمات متشابهة من استجابات مختلفة ويصفون قوانين من السلوك تسمح لهم بتجاوز ما قد رأوه أو سمعوه، ومن خلال هذا النوع من التنظيم نجدهم قادرين على تطوير أنماط جديدة من التصرف يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها بالفعل

عندما يرتب الإنسان المتغيرات البيئية الموقفية ويبتكر أسسا معرفية لإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من المتغيرات فإنه يمارس خاصية تنظيم وضبط الذات، وعلى ذلك فإن الطاقة أو القدرة العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق أو الوسائل أو الأساليب أو الاستراتيجيات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة .

ويقصد بالتعلم الاجتماعي في صوره الأولى قدرة الأباء على اكساب أبنائهم استجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي .

توجد ثلاثة عوامل تؤثر في عملية الاقتداء والمحاكاة وهي (زغول، 2006، صفحة 138) خصائص القدوة وصفات الملاحظ و آثار المكافآت المرتبطة بالسلوك أو نتائج المكافآت المرتبطة بالسلوك وكذا مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية من ناحية وبين ما يصدر عن النموذج فمثلا تصعب الدعوة إلى الأصالة والاعتماد الكلي على مآثر الماضي في ظل ظروف تفرض فيها التكنولوجيا المعاصرة نفسها على كافة مناشط المجتمع وحركته ضف إلى ذلك ملاءمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ (خليل ح.، 2009، صفحة 23) من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة والتي نحاول من خلالها التعرف على إسهامات الأسرة في نقل القيم والمعايير الاجتماعية المهمة كي ينمو الطفل سليما اجتماعيا متشبعا بقيم الضبط والامتثال للقوانين الخاصة والعامة وقيم الاندماج الأمن في بيته وحيه ومجتمعه .

1- مشكلة الدراسة و أسئلتها :

في أدق معاني النظرية أنها صياغة لجملة العلاقات الظاهرة بين مجموعة معينة من الظواهر (الخروبجي، 1980، صفحة 96)او القضايا التي يجب ان تتوافر فيها شروط تعبر عنها بدقة وتنسقها البعض مع الآخر وتوضع في شكل يجعل من الممكن انشقاق تعميمات كي تكون هذه القضايا مثمرة، تكشف الطريق لملاحظات ابعد مدى وتعميمات تنمي مجال المعرفة (الرحمن، 2003 ، صفحة 59)

ونحن في هذه الدراسة سنحاول الغوص في التربية الأسرية التي تطمح دائما في إعطاء الجمال و الكمال للروح والجسد معا لكل أبنائها ونصوغ العلاقات الحاصلة بين أفرادها من خلال تفاعل مكونات رئيسية ثلاث وهي السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية .

وقد لاحظ باندورا ان التاثر بسلوكات النماذج يتضمن ثلاث آليات أولها العمليات الإبدالية Reciprocal processes فوفقا لهذه الآلية يتعرض الفتى في أسرته مباشرة الى خبرات متعددة كي يتعلمها وما يترتب عنها من نتائج تعزيزية أو عقابية وقد استنتج باندورا ان التعلم الاجتماعي لا يتطلب بالضرورة المرور بالخبرات المباشرة وإنما يمكن تعلمها على نحو بديلي غير مباشر ،كما وان النتائج المترتب على سلوك النماذج مثل التعزيز والعقاب لها دور هام في زيادة الدافعية وإضعافها في تعلم محل هذا السلوك كما وان هذا النوع من التعلم لا يتم على نحو حرفي وإنما يتم على نحو انتقائي اذ ليس بالضرورة أن يتم اداء كل ما يتم تعلمه من خلال الملاحظة المباشرة وإنما يتم تمثله وتخزينه في الذاكرة رمزيا.

وبإسقاط ما جاء به باندورا على الأسرة هذا النسق الذي يتطلب منه التكيف مع البيئة التي تحيط به وأن يقوم أيضا بتأمين مجموعة من الوسائل المادية والمعنوية الضرورية لتحقيق أهدافه التربوية، في إطار نمط من التوزيع المتبادل بينهم

من خلال تأثير الوالدين عن طريق التنسيق بين مجموعة من المدخلات والموارد والعمل على استخدامها بصورة مثلى كي يصل ويكون نموذج سلوك يحتذى به .

وقد حرص بارسونز باستمرار على أهمية وجود متطلب وظيفي هام و هو المحافظة على النمط عن طريق طرح عدد من الخصائص والسمات العامة والتي تتمثل في المهارات اللازمة والتخصص والحوافز المادية والمعنوية والسمات الشخصية للأباء .

ولفهم وتحليل أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها بعمق لا بد من انتهاج مجموعة من الإجراءات تم سنها من طرف علماء المنهجية أثبتت جدواها تجريبيا حيث تختلف هذه المناهج باختلاف طبيعة الموضوع ، وفي هذا السياق نجد مادلين قراويتز (Madeleine Grawitz) تقول بان المنهج " يعني مجموع العمليات التي تنطبق عليها أخلاقيات البحث من أجل الوصول إلى الحقائق مهما كانت تبعاتها فنظهرها ونتفحصها

هذا المفهوم للمنهج في المعنى العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات العلمية التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق مثل مجموع القواعد المستقلة لأي بحث أو محتوى خاص و حرصا على أن نكون قد تتبعنا أبجديات العمل المنهجي الحق ، وعملا بهذه الرؤية نقف في دراستنا على استعمال المنهجين ،المنهج الوصفي باعتباره منهجا يمكننا من الحصول على المعلومات والبيانات التي تصور لنا الواقع المتعلق بالأسرة بحيث ساهم هذا الوصف في تحقيق عدة أهداف وهي امكانية صياغة بعض التعميمات باعتبارها سندا متينا قامت عليه تصوراتنا وكذا جمع المعلومات الدقيقة حول موضوع الدراسة ، كون أن تشخيص الظاهرة والإحاطة بها والمتعلقة هنا أساسا بتتبع مسار التعلم الاجتماعي للفتية داخل الأسرة الممتدة أو النووية على حد سواء ومن ثم الوصول إلى استنتاجات قد تكون بعيدة للوهلة الأولى عن المشاهدة والملاحظة على مردود الفتية في الوسط الاجتماعي ، هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد " طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (زغول، 2006، صفحة 143) ومن هذه المنطلقات الفكرية الرائدة يمكننا طرح التساؤلات المهمة التالية :

هل تقدم الأسرة الجزائرية مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الضبط الاجتماعي ؟

هل تقدم الأسرة الجزائرية مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الاندماج الاجتماعي ؟

هل تقدم الأسرة الجزائرية مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الامتثال الاجتماعي؟

هل تساهم الأسرة الجزائرية مساهمة فعلية في إرساء قيم التأهيل والتعلم الاجتماعي؟

ماهي أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه الأسرة الجزائرية في عملية نقل القيم والمعايير الاجتماعية ؟

2- فروض الدراسة :

- تقدم *الأسرة* الجزائرية مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الضبط الاجتماعي .
- تقدم الأسرة الجزائرية مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الاندماج الاجتماعي .
- تقدم الأسرة الجزائرية مضامين قيمية أسرية تتعلق بمتغير الامتثال الاجتماعي.
- تساهم الأسرة الجزائرية مساهمة فعلية في إرساء قيم التأهيل والتعلم الاجتماعي.
- تواجه الأسرة الجزائرية صعوبات وتحديات تواجه الأسرة في نقل القيم والمعايير الاجتماعية .

3- تحديد المفاهيم المتعلقة بالدراسة :

أ-مفهوم التعلم الاجتماعي:

التعلم الاجتماعي لغة : من علم يعلم تعلما أي :التدريب و تجديد معلومات وإعطاء الصفات العقلية والخلقية التي تستهدف التقدير. (العربية، منجد اللغة العربية ، 2001، صفحة 430)

أما اصطلاحا : فهو تنمية وتحسين الإتجاهات والمعرفة واعطاء نماذج السلوكيات المتطلبة في مواقف العمل (الخشاب، بدون سنة، صفحة 55).

ب - مفهوم الضبط الاجتماعي :

الضبط الاجتماعي لغة : من ضبط يضبط ضبطا أي أصلح السير و نظم الحركة – وجعلها تعمل بدقة . ضبط ساعة أي أصلحها بدقة وجعلها في وضع صحيح (العربية، منجد اللغة العربية ، 2001، صفحة 869).

أما اصطلاحا : فيستخدم مصطلح الضبط الإجتماعي للإشارة الى ان سلوك الفرد وافعاله محدود بالجماعات والمجتمع المحلي الكبير الذي يعد عضوا فيه اما الوسائل التي تحقق الضبط الإجتماعي فهي ميكانيزمات ذات طبيعة اجتماعية .

ومن اقدم تعريفات الضبط الإجتماعي تعريف روس E.A.ROSS الضبط الاجتماعي هو السيطرة الاجتماعية المقصورة التي تؤدي وظيفة معينة في المجتمع (غيث، قاموس علم الاجتماع ، 1985 ، صفحة 418)

كما يرى جورفيتش ان " الضبط هو مجموع الأنماط الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع ككل في ضبط والصراع " (جابر، 2000، صفحة 135)

ج- مفهوم الاندماج الاجتماعي:

الاندماج الاجتماعي لغة:انصهار،امتزاج ، اندماغ وتستعمل لاندماج الشعوب و اندماج الطبقات الإجتماعية أي اختلاطهم واتحادهم و اندماج ماهر بين المجموعة أي انضمام إلى ما هو أوسع وأمثل ، دخول ضمن جماعة - اندماج دول إلى نظام اتحادي واندماج غرباء في بيئة أي تكيفهم وانسجامهم معها .

أما اصطلاحا : فتتعد معانيه حسب اختلاف تخصصاته : الإندماج الإجتماعي هو مفهوم اجتماعي هام ومجال خصب للدراسات الإجتماعية وقد كانت الدراسات في هذا الموضوع كثيرة ونظرا لأهمية ذفي الحياة العلمية والعملية ومن بين الذي عرفون نجد **روبرت بارك وارنت برجس** : حيث يقولان :" انها عملية اختراق اندماج وخلالها يكسب افراد المجموعات ذاكرات ومشاعر ومواقف من مجموعات واشخاص آخرين وذلك بمقاسمتهم تجاربهم وتاريخهم ليندمجوا معهم في حياة مشتركة " (العرضي، 1985 ، صفحة 184)

وفي هذا الإتجاه قدم ارنولد غرين تعريفا لظاهرة الإندماج كما يلي :" قد يتمكن الأفراد و المجموعات من اكتساب الذاكرات والمشاعر والمواقف من اشخاص آخرين ولكن دون مشاركتهم تجارتهم بذلك انفسهم وقد خلفوا عن الإندماج معهم في حياة ثقافية مشتركة " (العرضي، 1985 ، صفحة 184)

د- مفهوم الامتثال الاجتماعي الامتثال الاجتماعي لغة : امتثال : هو الرضوخ و الخضوع و امتثل الأوامر و امتثل والده أي تصرف وفق أوامر و ونواهي (العربية، منجد اللغة العربية ، 2001، صفحة 1319).

أما اصطلاحا : فقد كان للامتثال تعاريف عديدة نسوق منها ما يلي : - تعريف (**هانري جانس**) في كتابة(**عن علم الإجتماع**) وفيما يقول :" أن فكرة الامتثال هي أن الأفراد يوجهون إلى معايير اجتماعية تكون داخليا جزء من شخصيتهم لهذا فهذه المعايير عبارة عن فعل ضمن مجموعة أنواع السلوك المسموح " (غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي، بدون سنة، صفحة 419).

تعريف محمد عاطف غيث : هو سلوك متطابق لتوقعات الجماعة ويعكس مسايرة القواعد والمعايير الإجتماعية ويعبر عنه باستجابة تكون متشابهة لسلوك الاخرين او باستجابة تحديد طريقها وفقا لعادات الجماعة ومعايير ويعرف الامتثال ايضا على أنه تقليد طوعى لنماذج شائعة للفعل مقابل العمل العدوانى السلبى (جابر، 2000، صفحة 12)

تعريف بارسوتو : هو التدريب الاجتماعى على الرموز التي تحدد وتوجه المجتمع من حيث تركيبته وعلاقاته والإمتثال في الحقيقة انما هو ادراك لرسائل الدين والقيم الرفيعة و من ثم الأخذ برموزها في الشكل ممارسات اجتماعية تتبع الأفراد بتبادل العلاقات و العواطف والإهتمام وتقدير امور الأسرة والمجتمع (غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي، بدون سنة، صفحة 96)

يستخدم مصطلح الضبط الاجتماعي للدلالة على أن سلوكات الأفراد وعلاقتهم تسير وفق إطار اجتماعي ، وامتثال الفرد للقواعد السلوكية التي يضعها المجتمع يتم بميكانيزمات اجتماعية معينة تضعها الجماعة .

4- أهداف الدراسة:

لهذه الدراسة أهداف مركزة نوجزها في خمس نقاط أساسية وهي:

- البحث عن المضامين القيمية الأسرية المتعلقة بمتغير الضبط الاجتماعي .
- البحث عن المضامين القيمية الأسرية المتعلقة بمتغير الاندماج الاجتماعي .
- البحث عن المضامين القيمية الأسرية المتعلقة بمتغير الامتثال الاجتماعي.
- التعرف على الإسهامات الفعلية للأسرة في إرساء قيم التأهيل والتعلم الاجتماعي.
- التعرف على الصعوبات والتحديات التي تواجه الأسرة في نقل القيم والمعايير الاجتماعية .

5- حدود الدراسة :

أ- حدود موضوعية:

تتحدد الدراسة دائما بأطر وحدود موضوعية ، حدود دراستنا الموضوعية هاته هو دراسة الرابط الاجتماعي الأسري وإشكالية نقل القيم والمعايير الاجتماعية المتمثلة في قيم التأهيل والتعلم الاجتماعي والضبط والامتثال والاندماج الامن في المجتمع.

ب- حدود زمانية :تمت عملية التحليل والوصف لهذا الموضوع في شهري فيفري ومارس من سنة 2018

6- الأسرة وقيم الضبط الاجتماعي : لقد نال الضبط الاجتماعي قدره من العناية لدى علماء الاجتماع خاصة المعاصرون ، ومن بين أقدم التعريفات نجد تعريف **روس** E.ROSS : " الضبط الاجتماعي هو السيطرة الاجتماعية المقصودة التي تؤدي وظيفة معينة في المجتمع (زغول، 2006، صفحة 138)كما يرى **بارك وبيرجس** : " بأن كل المشكلات الاجتماعية تتحول في النهاية إلى مشكلات تتعلق بالضبط الاجتماع (جابر، 2000، صفحة 749).

كما تصور **جورج هربرت ميد** "أن الضبط الاجتماعي يستند أساسا إلى بناء الذات حيث يعتمد على درجة تقبل الفرد الاتجاهات من يشاركونه الأنشطة الاجتماعية في الجماعة (الخشاب، بدون سنة، صفحة 35)وهذا بعد اجتماعي نفسي .كما توجد دراسات للضبط الاجتماعي تربطه بالثقافة ، ومثال ذلك **جورفيتش** يرى أن : " الضبط الاجتماعي هو مجموع الأنماط الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع ككل في ضبط التوتر والصراع (E.ROSS، 1989، صفحة 312)

كما يعرفه علماء الاجتماع التطبيقي والتجريبي بأنه مجموع وسائل وتشريعات وقوانين وأنظمة تشرف على الجوانب المختلفة للنظام الاجتماعي وهذا للمحافظة على البنية الاجتماعية (الخشاب، بدون سنة، صفحة 41)والضبط هو مجموعة قيود اجتماعية ثقافية تعمل على توجيه وضبط سلوك الفرد بما يتلائم وحياة الجماعة ونظامها وتقاليدها

.وهذا حتى يستطيع المجتمع أن يقوم بوظيفة متناسقة ومكتملة والفرد بخضوعه لهذه القواعد إنما يعبر عن تأييده لمستويات السلوك الرسمي أو غير الرسمي.

فالرسمي هو ذلك الذي يظهر في شكل قوانين وقواعد ولوائح تنظيمية تضعها السلطة ، أما الضبط الاجتماعي غير الرسمي فيتمثل في الرأي العام والموضة وتفرضه جزاءات غير رسمية كالسخرية والثناء ، وهدف الضبط هو النظام L'ordre وتدعيم القيم الاجتماعية . *من خلال دراسة آراء علماء الاجتماع في الضبط* الاجتماعي نلخص إلى اعتبار أن الضبط الاجتماعي عملية اجتماعية تتميز بالحركية وتستهدف تحقيق النظام الاجتماعي وذلك بضمان إتساق البناء الاجتماعي وضمان أداء الوحدات البنائية لوظائفها على أكمل وجه وبطريقة منسقة مع بقية وحدات البناء الأخرى ، بحيث لا يمكن أن يستمر النظام الاجتماعي وبناءه غير منسق ولا يمكن تصور تطور وحدات على حساب أخرى وهذا ما يصيب البناء الاجتماعي بالوهن والضعف وبالأخص داخل الأسرة .

إن الأهمية العلمية لدراسة الضبط الاجتماعي جعل علماء الاجتماع يولونه أهمية بالغة في دراساتهم و خاصة في سياق دراستهم للنظام الاجتماعي من حيث بنيته و وظيفته محاولة منهم وضع إطار نظري للضبط الاجتماعي يساهم في إثراء المعرفة ثم الاستفادة من هذه المعرفة أو النظرية بتطبيقها عمليا بما يخدم الاستقرار الاجتماعي لكن الضبط الاجتماعي لا يمكن أن نتصور فاعليته إلا عندما يكون نابعا من القانون الاجتماعي و هذا الأخير يعطيه صبغة التبرير العقلي و بالتالي ضمان فاعليته.

إن الوعي بفكرة و طبيعة القوانين الاجتماعية يعتبر جوهرا نظريا و عمليا لفهم الضبط الاجتماعي ثم كأساس لدراسته دراسة علمية ، و كأساس عملي للمحافظة على النظام الاجتماعي و ضمان استقراره و فهم ما يجري داخل هذا النظام و بالتالي إيجاد الوسائل الكفيلة بالمحافظة على النظام و ضبط السلوكات و العلاقات و مراقبة العملية الاجتماعية المختلفة (غيث، قاموس علم الاجتماع ، 1985 ، صفحة 70).

والوعي بطبيعة القوانين الاجتماعية جاء وليد البدايات النظرية و التأملات الفكرية في تاريخ التفكير الاجتماعي ، فالعلامة ابن خلدون في سياق حديثه عن طبيعة المجتمع و مميزاته وجد أنه من الضروري إقامة نظام اجتماعي متكامل يسوس البناء الاجتماعي و يضبط العمليات و السلوكات و العلاقة الجارية داخله.و قد إعتبر الدين أهم وسائل الضبط الاجتماعي بما ينطوي عليه من قوانين منظمة للعلاقات و المعاملات كما يقصد به علماء الاجتماع أنه يتضمن توجيها (خاصا) مقصودا معينا يرتكز على عمليات بحث و استقصاء وتحليل علمي للوضع الاجتماعي القائم ،و الجوانب التي يمارس فيها الضبط،و هو يتضمن فكرة العمل و تصميم اجتماعي معين لتكييف النظام مع مقتضيات تطور البناء الاجتماعي و التغيرات التي تطرأ عليه ، فالنظام الاجتماعي محكوم بقانون التطور و التغير و الذي يجب أن يراعى في أي عملية للضبط، و هو يتضمن بهذا المعنى عناصر لابد من ذكرها .

إن فكرة التدخل في النظم الاجتماعية تعني أنه من الواجب التدخل لتعديل النظام الاجتماعي و وضع الضوابط الضرورية للمحافظة على استقرار النظام . وهذا إنما يتم نتيجة ما يصيب القواعد و العادات و السلوكات و العلاقات من الحركية تتطلب مسايرتها بما يخدم مصلحة الجماعة، وهذا بانبثاق عادات وطرق جديدة للمحافظة على توازن القوى وضمان تكيف القوى الاجتماعية مع مقتضيات هذه الدينامية.

ثم إن هذا التدخل في النظام الاجتماعي إنما يكون تدخلا هادفا وواعيا ويرتكز على تخطيط ونظرة علمية ومنهجية ، والضبط هنا يتم بأشكال مختلفة وبدون تمييز بين تدخل

السلطة الحاكمة والسيطرة الاجتماعية وهو يتم في أغلبه عن طريق التعاون بين الأفراد في تحقيق مصلحتهم الجماعية مع الهيئات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمدرسة والحكومة .

إن الضبط الاجتماعي يرتكز أساسا على القانون الاجتماعي ، فكل نظام في الحياة الاجتماعية مهما تعرض للتطور والتغيير فإنه يعبر عن ظاهرة معينة فهناك قوانين اجتماعية نابعة من الطبيعة البشرية كالغرائز والرغبات تخضع للضبط الاجتماعي المحدد للنظام الاجتماعي بحيث تحقيق هذه الحاجيات والرغبات في إطار قيم اجتماعية ومعايير معينة فوسائل الضبط هنا تعبر عن القانون الاجتماعي من حيث أنها ضوابط آمرة أو ناهية وهنا يمكن الخروج عن هذه الضوابط الاجتماعية بحكم أنها معيارية أخلاقية وبحكم ظروف معينة وتماشيا مع الدينامية الاجتماعية وكون الضبط الاجتماعي هدفا يقتضي أن يضع في الحسبان العلاج الضروري للحالات غير السوية والانحرافات في النظام الاجتماعي بما يصلح البناء الاجتماعي ووظائفه عن طريق الوسائل الوقائية والضبط القهري

إن هدف الضبط هو حفظ النظام مع عدم إغفال الدينامية الاجتماعية لإشباع حاجات البناء الاجتماعي حفاظا على التماسك الاجتماعي وهذا بايجاد نوع من الاجتماع على تقبل الإستاتيكية ومواكبة الديناميات ، وذلك بغرس شعور مشترك للأغلبية يتعلق بالنشاطات المشتركة وبالضبط هنا يتخذ أشكالا مختلفة كالدين والتربية والآداب والتشريعات والواجبات ،إن الوظيفة الأساسية للضبط الاجتماعي هي إيجاد إطار محدد للسلوك الذي يجب اتباعه باعتباره ملائما لنظامه ومعاييره في تأدية الفرد لدوره وبطريقة معينة.كما يتضمن الضبط الاجتماعي عنصر التبرير العقلي والتصميم الغائي للتغير والتطور وهذا عن طريق الوعي بضرورة تحقيق الهدف المرجو.

إن دراسة التكاملية التتبعية والدينامية للضبط يكشف لنا كثير من مظاهر وركائز النظام الاجتماعي الأسري، فلا يستطيع المجتمع القيام بوظائفه على أكمل وجه بدون وجود ضوابط تضمن فعاليته وبالأحص داخل الأسرة .

إن الأسرة تمثل وحدة عضوية يقوم فيها كل فرد بوظيفته المرجوة منه للحفاظ على سلامة هذا البنيان ، ويمثل الإلزام الخلقي في هذا البنيان جانب مهم بحيث أنه يقوم على أساس تربوي وتقليدي وهو لا يرتكز على النفعية الذاتية أو إنكار الذات وإنما على الإيمان بضرورة تحقيق هدف الجماعة التي يكون الفرد عضوا فيها باعتبار أن أهدافه وحاجاته مشتركة مع غيره، إلا أن القاعدة الخلقية نسبية تختلف باختلاف المجتماعات وما قد يراه مجتمع ما خيرا يراه الآخر شرا، ففي المجتماعات الرأسمالية تسود فكرة أن كل ما يحقق الملكية الفردية ويؤمنها هو خير والعكس صحيح ، على عكس الشيوعية فإنها تناقض هذا المبدأ إذ أنها تؤكد على الملكية الجماعية وتنتقص من قيمة الملكية الفردية كونها استغلالية. كما يوجه علماء الاجتماع المحدثين عنايتهم إلى موضوع الأخلاقية الأسرية باعتبارها ضوابط تنظيمية للعلاقات الصناعية ومعايير للعلاقات العائلية وتعتبر الضوابط الخلقية مجدية كونها نابعة من الإحساس الخاص وتعبير عن الإرادة الشخصية ولا يترتب عليها جزاء محددا مما يجعلها تختلف عن الضوابط الدينية والقانونية وأساس الإلتزام بالضوابط الخلقية توقع رضى الجماعة واستهجانها لسلوك معين ، وهي نتيجة تجربة اجتماعية ولذلك فهي محببة لدى الأفراد ومدافع عنها بضمائرهم الفردية والجماعية لضمان تطور وسلامة البنيان الاسري. (الخشاب، بدون سنة، صفحة 88) كما ظهر في المجتمعات الراقية وضعية تشجع على الحفاظ على الضوابط الخلقية وحمايتها وردع من يخالفها مثل ما ينص عليه القانون الألماني النازي بأن من يخالف بفعل الشعور الشعبي يعاقب بالحبس أو بالتغريم .

كما يمثل الالتزام الخلقي الديني قواعد ضابطة للسلوكات والعلاقات الاجتماعية ويتمثل في كون الضبط الديني ضرورة لازمة مجبرة في كون أنها تستند إلى القداسة ومن يخالفها فإنه يلقي جزاءات وعقوبات صارمة من الإله أو الروح المقدسة .

كما لا يجب إغفال أن القواعد الدينية الضابطة كانت ضوابط لها صفة القانونية وهذا ما نستشفه من الحياة الاجتماعية للمجتمعات التاريخية خاصة في العصور الوسطى ، المجتمعات الأوروبية بحكم أن رجال الدين كانوا يسوسون المجتمع ، والضبط هنا قهري تترتب عنه جزاءات حسب نوع السلوك .

والشرائع القديمة المنظمة للمجتمعات التاريخية كانت مزيج من القواعد الخلقية والدينية والقانونية ، وهنا يصعب الفصل بين القواعد الدينية والخلقية وقد استطاعت القواعد القانونية الانفصال عن القواعد الدينية في بعض الطقوس المختلفة ، هذا وتعتبر التربية عملية اجتماعية سياسية تمارس من خلالها الأسرة الرقابة على أفرادها حيث أن التربية هي انعكاس للإرادة والطرح الاجتماعي وهي تعكس الوضعية السياسية والاقتصادية والدينية لذلك المجتمع .

وبذلك فهي تهدف إلى تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية Socialisation بما يخدم أهداف المجتمع والإيديولوجيات السائدة فيه ، وهذا لضمان تكيفه واندماجه داخل هذا المجتمع فهي بهذا تربط الأفراد بتراثهم الاجتماعي وتتولى هذه المهمة عدة مؤسسات بداية بالأسرة إلى المدرسة إلى المجتمع الكبير.

فالتربية الأسرية إذن هي سلطة اجتماعية ضابطة تلزم الأفراد الأخذ بسنن معينة وقواعد معينة إرتضاها المجتمع ، والتربية نسبية تختلف من مجتمع إلى آخر وكل مجتمع يقدم التربية اللازمة لنظامه والتي تتماشى وطبيعته وطموحاته.

والتربية الأسرية باختصار هي أداة مراقبة اجتماعية تعمل على صياغة موقف اجتماعي متماثل نحو ظاهرة معينة ، وهذا بغرس الأنماط الثقافية السائدة .

تعتبر قيم الضبط الاجتماعي ضرورية للحفاظ على استقرار النظام الاجتماعي وضمان استقرار وفاعلية مؤسساته بما يحفظ البناء والوظيفة الاجتماعيين ، ولكل مجتمع قواعد ضابطة يرتضيها لنفسه.ومن المعروف أن تجمع الأفراد في جماعة معينة يضطرهم إلى ضبط سلوكاتهم ودوافعهم الفردية ، بما يحقق المصلحة الجماعية ، وهذه الضوابط الجماعية ما تلبث أن تأخذ صفة الديمومة بملازمتها للبنيان الاجتماعي .

فتكون بذلك عادات وتقاليد وأعراف الجماعة ، فتتخذ قوة إلزامية تامة وشاملة ذات طبيعة خلقية معيارية ، وتمارس سيطرتها على التنظيم الاجتماعي وتقوم بواجبين أساسين .

فالأول هو العمل على قضاء الاحتياجات الأولية والرغبات حسب القواعد المتعارف عليها اجتماعيا كما تقوم من ناحية أخرى بضبط سلوك الأفراد وتعديل مواقفهم واتجاهاتهم في التعامل فيما بينهم .

وما يساعد على هذا هو احتواء البناء الاجتماعي على عوامل مساعدة كعملية التنشئة الاجتماعية ، وكذلك عن طريق التمثيل الاجتماعي الذي يشعر الأفراد أنهم أحرارا كونهم يتمثلون أن هذه الضوابط والقواعد أنماط ايجابية.

ومن ناحية أخرى فإن الحاجيات والرغبات الفردية ما تلبث أن تزداد خاصة إذا وجدت العامل المساعد والوسائل اللازمة .

وهذا يستلزم وجود قوة تحقق لهم هذه الرغبات كما تضبط ميولاتهم وتسيطر عليها بحيث يحس فيها الأفراد بالقصر والإكراه كونها قواعد أخلاقية واجتماعية طبيعية تعالج رغباتهم وتضبطها والضبط هنا هو ضرورة وظيفية بيولوجية واجتماعية .

كما ذهب العلامة ابن خلدون إلى أنه لا بد من وازع حاكم للبشر في اجتماعهم تارة يكون صادرا عن شرع منزل وأخرى إلى سيادة عقلية تتوقع جزاءاتهم وفقا للمصلحة العامة والمصلحة الخاصة بالحاكم لحفظ حكمه .

إن المجتمع الجزائري وكغيره من المجتمعات الأخرى مر بمراحل وأجيال مختلفة ، في كل مرة يأخذ نظاما معينا مناسبا لروح تلك الفترة ، وكان الضبط الاجتماعي آنذاك يأخذ في كل مرة صفة وشكل ذلك النظام السائد (غياث، الجزائر 1984، صفحة 112) وفي القرن العشرين مرّ المجتمع الجزائري بمرحلتين هامتين هما مرحلة الاستعمار ومرحلة الاستقلال وفي خلال هاتين المرحلتين كان النظام الجزائري مختلفا عنه في الأولى عن الثانية مما جعل الضبط الاجتماعي يختلف بين المرحلتين ولو كان الاختلاف غير كبير جدا .

هذا مع عدم إغفال مظهر آخر من مظاهر الضبط الاجتماعي وهو الضبط الأخلاقي ، فإن هذا الشكل الأخير من الضبط يشكل في كل المراحل التي مر بها المجتمع الجزائري أبرز مظاهر الضبط الاجتماعي وتظهر مميزات هذا الضبط في سلوكيات ومعاملات الأفراد فيما بينهم وكذلك في الأعمال والعلاقات التي كانت تسود بين الأفراد حيث كان الفرد يعمل على إرضاء جماعته وتطبيق القواعد الأخلاقية في سلوكاته اليومية وفي الأعمال التي يقوم بها.

ويمكن أن نضرب مثلا في طريقة المعاملات الزواجية حيث أن الفرد يطبق مجموعة من الطقوس والأعمال كالخطبة وقراءة الفاتحة وهذا إنما هو تعبير عن أخلاق ومعايير وقيم اجتماعية سائدة حيث إنه ليس باستطاعة الفرد أن يخالف هذه التقاليد والمعايير لأنه سيلقي عقابا معنويا يتميز بالاستهجان والسخرية وعزل الفرد أما إذا هو طبق هذه المعايير في طريقة زواجه فإنه سيلقى ترحيبا وجزاء معنويا يتلخص في الرضى والمدح ، والفرد في هذا النوع من الضبط إنما يعمل على تحصيل مصلحته المشتركة مع باقي أفراد جماعته ، لأنه إن خالفها فإنه يخسر مصالحه التي كان سيحققها في جماعته.

إن هذه الأشكال الضبطية في الأسرة الجزائريه استمرت إلى مرحلة الاستعمار ومرحلة الاستقلال مع تغير في الضبط الديني الذي أصبح أكثر منه ارتباطا بالضبط الأخلاقي وقد انفصل الضبط القانوني عن الضبط الديني في مرحلة الاستعمار فكان الضبط القانوني وضعيا ، وبقي دور الضبط الديني يتلخص في كون أن امتثال الأفراد صادر عن خوفهم من لعقاب الإلاهي و طمعا في الثواب ، و أبرز مظاهره هو القيام بالواجبات المقدسة ، تطبيق الأوامر و النواهي الدينية كونها مقدسة تحوي مجموعة ميكانيزمات ضبطية كالجزاء بنوعيه الإيجابي و السلبي .

هذا مع استمرار الضبط الأخلاقي في أداء دوره كاملا ،لأن معيشة الجزائريين آنذاك كانت تتميز بالحياة الجماعية ، فالفرد يعتمد على المجتمع في تحقيق بعض حاجاته مما جعل انضباطه للقيم و المعايير السائدة يكون وثيقا ، و هو صادر عن إرادته و استحسانه لهذه المعايير لأنها تحقق هدفه .

و نلاحظ في بعض فصول القانون الجزائري أنه مستمد من الشريعة الإسلامية كقانون الأسرة مثلا، فهو هنا ارتبط بالضبط الديني ، أي امتزاج الضبط القانوني بالديني ،و هذا لاستحالة تطبيق قانون الأسرة مخالف لنظام الأسرة الجزائرية المميز بمجموعة من القواعد الدينية و الأخلاقية التي أخذت عمقها في المجتمع الجزائري .

من المعروف أن الدين الإسلامي هو الديانة التي يعتنقها الجزائريون ،و الدين الإسلامي هو شريعة سماوية تحوي قواعد المعاملات و العبادات ،و قد جاءت هذه الديانة لتنظيم حياة البشر، فهو بالتالي يحتوي على مجموعة قواعد و ميكانيزمات تعمل على تنظيم حياة البشر وضبط سلوكهم و العلاقات فيما بينهم .

والضبط هذا يستند إلى الجزاء السلبي و الإيجابي و هذا حسب درجة امتثال الفرد للأوامر والنواهي الدينية و الواجبات المختلفة كالعبادات وطرق المعاملات ، فالفرد المؤمن هنا ينضبط آليا للأوامر و النواهي الدينية من قداسة و خوف من العقاب وطمعا في الثواب ،و تتجسد مظاهر الضبط الديني في حياة المجتمع الجزائري في الطقوس الدينية

المختلفة كالعبادات و منها الصلاة ، الصوم، الزكاة...،و كذا تظهر ميكانيزمات الضبط في العلاقات الاجتماعية المختلفة و المعاملات بين الأفراد كطريقة البيع و الشراء مثلا.

إن أداء الواجبات كالعبادات في الأسرة الجزائري إنما هو تعبير عن انضباط أفراد هذا المجتمع (للدين) للقواعد الدينية ، وكذا الشأن بالنسبة للسلوكات والعلاقات المختلفة داخل الأسرة الجزائرية .

7- الأسرة وقيم الامتثال الاجتماعي :

ويعتبر الامتثال للقيم والمعايير الاجتماعية في المجتمع الجزائري ظاهرة واضحة ، ذلك أن الأسرة الجزائرية تحيا بروح جماعية وشعور الفرد هو جزء من شعور الجماعة المحيطة به ، حيث يراعي الفرد في تصرفاته المختلفة الشعور الجماعي ومدى رضى واستهجان الجماعة للسلوك الذي سيقوم به ، لذلك فهو يكيف سلوكه وفق المعايير والقيم السائدة .

إن انضباط الفرد في أسرته للقواعد الأخلاقية والمعايير التي تضعها الجماعة نابع من شعوره بأنه غير مكره على فعل شيء أو تركه بصورة مباشرة وإنما هو شعور منه بمصلحته في المحافظة على سمعته داخل جماعته وبالتالي نجد الفرد يحاول أن يقوم بكل ما يجلب له رضا الجماعة وهذا لا يعني أنه ناكرا ذاته أو كابتا لميولاته ورغباته ، وإنما هو محاولة لتكيفها وفق المعايير والقيم السائدة.

ويلاحظ أن المعايير والقيم السائدة في الاسرة الجزائرية مستمدة في أغلبها من الشريعة الإسلامية وهذا ما يعطيها صبغة النفوذ والقوة وتعتبر القواعد الدينية إحدى الدعامات الأساسية لدوام ونفوذ المعايير والقيم الأخلاقية خاصة إذا كان الفرد ممتثلا للقواعد الدينية.

وتتمثل ميكانيزمات ومظاهر الضبط الأخلاقي في رغبة الفرد في تحقيق مصلحته المشتركة مع باقي أفراد جماعته ومحاولته إرضاء لجماعته والقيام بكل ما هو محبوب وموافق للشعور الاجتماعي .

كما تظهر ميكانيزمات هذا الضبط الذي يكون بصفة غير مباشرة في خوف الفرد من أن تنبذه جماعته وبالتالي يخسر مكانته ومصلحته داخلها، ويظهر كذلك الانضباط الأخلاقي في قيام الأفراد بالتعاون فيما بينهم ، وكذا الاحترام المتبادل بين أفراد الجماعة .

أما عن الامتثال فهو ذلك السلوك الاجتماعي الذي يستهدف الالزام باتجاهات معينة تستجيب لتوقعات الآخرين ، والتي تتجسد في مجموع القواعد والقوانين والقيم والمعايير المختلفة السائدة في مجتمع معين .

وإذا ألقينا نظرة على الانحراف فإننا نكوّن صورة واضحة عن الامتثال كون ان الانحراف هو ذلك العامل الذي يخالف معايير وقوانين وقيم اجتماعية معينة ، فعدم الامتثال يعني مباشرة الانحراف ، كما أن الامتثال لمعايير جماعة خارجية غير الجماعة الأصل يعتبر انحراف أو عدم امتثال

والسياق التفاعلي للحياة الاجتماعية هو الذي يمكننا من حصر الأفراد الممتثلين وغير ممتثلين للنظام الاجتماعي من خلال المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية والعسكرية .

8- *علاقة الامتثال الأسري بالتو افق الاجتماعي* :

سنتعرض في هذه الجزئية إلى علاقة الامتثال بالتوافق ، باعتبار أن هذا الأخير أوسع من الامتثال فهو مبني أساسا على إيمان الفرد بقواعد معينة بالإضافة إلى شعوره بحاجة إلى الامتثال أو التوافق مع المعطيات الاجتماعية لأن حاجته لا يمكن أن تحقق إلا في إطار مجتمعه.

إذ يعتبر الامتثال ذلك السلوك المطابق لتوقعات الآخرين والمساير للقواعد والمعايير الاجتماعية ، ويظهر في شكل استجابات تكون على شاكلة سلوكات الآخرين ، أو باستجابات تتحدد بعادات الجماعة ومعاييرها .

وقد يعرف الامتثال بأنه العمل على تدعيم مجموعة مستويات سلوكية من جانب الجماعة تعبر عن تقليد طوعي لنماذج شائعة للفعل في مقابل العمل العدواني السلبي .

ويشير المصطلح عادة إلى الامتثال للمعايير والتوقعات الشائعة في الجماعات التي يعتبر الفرد عضوا فيها.أما الامتثال لمعايير جماعة خارجية فهو في العادة عدم امتثال بالنسبة لمعايير الجماعة الداخلية .

إن الاستجابة الآلية والمتكررة لأفراد المجتمع تجاه موقف مثير معين يبين عن الإتجاه الاجتماعي الثابت نحو هذا الموقف ، ويطلق أحيانا على هذه الاستجابة المتميزة سلوكا ممتثلا .

وإذا عرجنا على تعريف (**بارسونز**) للانحراف –باعتبار أن الانحراف يلقي الضوء على السياق النفسي الاجتماعي للامتثال وعدم الامتثال – فإن الانحراف و ميكانيزمات الضبط يمكن أن تعرف بطريقتين فإما أن يكون الإطار المرجعي هو الفاعل الفردي أو النسق التفاعلي ، ولهذا يعبر الانحراف في السياق الأول عن اتجاه واقعي لدى الفاعل لكي يمارس سلوكا متعارضا مع بعض الأنماط المعيارية النظامية .

أما في السياق الثاني –النسق التفاعلي-فإن الانحراف هو اتجاه يظهر من جانب أحد الأطراف حين يمارس سلوكا من شانه أن يؤدي إلى اختلال التوازن النسق التفاعلي ، وعليه فالانحراف يعرف من خلال اتجاهه إما تغير حالة النسق التفاعلي ، وإما استعادة توازن القوى المعارضة ، وهذه الحالة الأخيرة هي التي تشهد ظهور ميكانيزمات الضبط الاجتماعي

لقد وجد مفهوم الامتثال مكانا خاصا له في أعمال علماء الاجتماع والمفكرين الاجتماعيين باعتباره حلقة هامة في استقرار النظام الاجتماعي والمحافظة عليه.

فكل أسرة تهدف بالدرجة الأولى إلى سيادة الاستقرار و الطمأنينة ويعتمد في ذلك عدة أساليب وميكانيزمات ضبطية ، وتكون هذه الأخيرة مجسدة إما في شكل ميكانيزمات تسهر على مراقبة السلوكات والعلاقات وتنفيذ العقوبات بما يحقق امتثال جميع أفراد الاسرة للنظام الاجتماعي.

وأما في شكل ميكانيزمات تتجسد على وجه الدقة في المعايير والقيم والآداب الاجتماعية (الخشاب، بدون سنة، صفحة 464) ،والمراقبة هنا تكون صادرة عن ضمير الفرد و بمحض إرادته شعورا منه بما سيلقاه من استهجان واستنكار لسلوكه السلبي وطمعا في الاستحسان والتقدير للسلوك الإيجابي .

وعليه فان امتثال الفرد سواء بضغط الميكانيزمات الرسمية أو غير الرسمية إنما هو شعور منه بمصلحته الخاصة والتي لا تتحقق إلا ضمن إطار اجتماعي

هذا وإن (بياجيه) يرى بأنه بالإمكان مواجهة نموذج الإعداد بنموذج النشاط المتبادل في أعماله عن الحكم الخلقي.

حيث يرى بأن يكون الحكم الخلقي لدى الطفل مثل سيطرته المتدرجة على العمليات المنطقية راجع إلى عمليات مستقلة لتطور البنى الإدراكية كما يرجعها أيضا إلى طبيعة النشاط المتبادل داخل المجتمع.

كما يرى بأن الإحساس بالاحترام المتبادل والإحساس بالعدالة والمتبادل والعقدة لا يظهر إلا في سن الثامنة إلى الحادية عشر عندما تبدأ رقابة الأهل في الضعف و الإختفاء حيث يبدأ الولد في الانخراط في مجموعات اجتماعية مختلفة ، وبالتالي تكثر علاقته وتتجاوز الأهل إلى المحيط الأوسع ، وهذه العلاقات والمعاملات الجديدة تقتضي معطيات جديدة

تختلف إلى حد كبير عن تلك السائدة في الأسرة وهنا تواجهه أوضاع لا يستطيع فيها تحصيل حقوقه وفرض احترامها وتقديرها إلاّ إذا قام هو الآخر من جانبه باحترام وتقدير حقوق الآخرين.

كما يرى (**بياجيه**) ((أن الفرد يميل إلى الامتثال وفقا للقاعدة العامة بحثا عن حلول ومخارج تظهر له أنها الأفضل والأنفع بفعل موارده ومواقفه ، وكذلك بفعل الوضع الذي يعيشه كما يتصوره أو يدركه بنفسه.)) (غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي، بدون سنة، صفحة 48)

و إذا عرجنا على دراسات كينستون(Keniston) في هذا المجال سنجدها تبين بوضوح بأن بعض الشباب الذين ينتمون إلى أوساط عائلية متناسقة ومستقرة وموحدة ومحترمة نجد عندهم الامتثال ظاهر بوضوح .

إن الامتثال لا يشكل لا في صيغته الليبرالية ولا الكليانية حلا ملائما لمسألة التوافق التي جاء بها دوركايم بحيث أن التوافق يعطي الفرد المسوغات المطلوبة التي تجعله يستمر في التوافق مع بقية أفراد المجتمع كمنحه قدر معين من الاستقلال الذاتي ،وهذا عكس الامتثال الكامل والذي فيما يعتمده من ميكانيزمات لضمان امتثال الأفراد نجد الإكراه والقسر والجزاء والثواب ،وهذا سيجعل الفرد يشعر بنوع من الحرج تجاه هذا الأخير ، أي أنه يشعر بأن حريته مقيدة ومراقبة ولذلك فإنه حتما سيعمل بشكل أو بآخر على محاولة تحصيل بعض الاستقلال الذاتي.

وهذا الأمر يقودنا حتما –إذا سلمنا بمحاولة الفرد تحصيل الاستقلال لنفسه-إلى التكلم عن طبيعة المسيرة المعيارية التي توضع لنا،وهذا معناه أنه لا يوجد انفصال بين التوافق والانحراف فبعض المعايير الاجتماعية لا يمكن تطبيقها بسبب قسوتها المفرطة،ومعايير أخرى بسبب النقص في دقتها فعدد من المعايير ككلمة الشرف مثلا تكون من القسوة بحيث تؤدي إلى أن يفعل كل شيئ مقابل أن يحافظ على كرامته ومكانته الاجتماعية حتى وإن اقتضى الأمر أن يدفع حياته ثمنا لذلك.

وهذا بالإضافة إلى أن بعض المعايير المضطربة والضعيفة في الأنظمة المهنية والاقتصادية تفقد دقتها وقد تؤدي بها هذا إلى التناقض بما يضع الفرد في موقف يجعله يتجاهل أو ينتقص من قيمة هذه المعايير في روحها على الأقل .

ففي حالة ما إذا حافظ الفرد على هذا المعيار أو ذاك فإنه هنا يضحي بنفسه من أجل ذلك، أما في حالة ثانية فإن جهل الفرد بطبيعة هذا المعيار وما يستهدفه بالضبط يشق عليه يما يجعله في وضعية تحتم عليه خرقه أو تجاهله .

هذا بالإضافة إلى أن حصول فجوة أو اختلال بين القيم التي تتعلق مثلا برغباتنا وأفضلياتنا التي لا تكون محددة بشكل دقيق سواء من ناحية المحتوى أو من ناحية الطريقة المتبعة في الحصول على هذه الأفضليات،وفجوة أخرى بين المعايير التي هي أوامر يجب تجسيدها في العمل والتفكير والشعور الملموس نسبيا يخضع تحقيقها من عدمه إلى مجموعة عقوبات تسلطها مؤسسات المجتمع فإن التوافق هنا لا يؤمن توافق المعتقدات والمشاعر المشتركة،أما في جانبه العلمي فإنه سيفترض لهم أصولا للعقوبات وسلطات تحكيم وتنفيذ.

فارتباط المعايير بهذه الجوانب الثلاثة سيؤدي لا محالة إلى إيجاد ثغرات عديدة للانحراف،وهذا راجع لطبيعة هذه المعايير من حيث الشدة والتعقيد أو قليلة الوضوح .إما لأن العقوبات تكون بالشدة والقسوة أو عدم الكفاية وإما من جهة أخرى كون الحكم يكون شديد التسامح أو قليل الوضوح.

إن النظام المعياري والقيمي المتناقض لا يمكن لأي سلطة أن تفرضه على الوعي الجماعي،ولا يمكن لهذا الأخير استيعابه وعلى الأقل ينتقص من قيمته،وإذا سلمنا بهذا فإن المجتمع سيقع في حالة من اللاشرعية توجب على السلطات اللجوء إلى وسيلتين أساسيتين وذلك أما عن طريق القوة وممارسة العنف وتحديد القطاعات المسموح للمصالح الخاصة

التحرك فيها بكل حرية بالإضافة إلى اعتماد إكراه الأفراد بالقوة على تنفيذ الأوامر،فحالة اللاشرعية هنا تولد لدى السلطات حالة من الشك في عدم الطاعة،وفور لجوءها إلى الوسائل التعنيفية فإنها لا محالة سيؤدي ذلك إلى الانحراف وهو ما يزيد في تفتيت المجموعة أو المجتمع الذي يفتقد إلى عوامل الوحدة، وضرب الشرعية و إلى بروز علاقات القوة ، أو العودة إلى الحالة الطبيعية وإلغاء المجتمعية أو المدنية، فالفرد الذي تملى عليه أوامر بأن يطيع تعليمات متناقضة تحت تهديد العقوبة يكون أمامه طريقتين :إما الانسحاب السلبي،وإما اللجوء إلى العدوان المفرط ،فالفرد هنا يتهرب من هذا الوضع المصنوع إما بالفرار أو بالمواجهة والفرار يكون إما فرديا وهو العزلة والابتعاد عن المجتمع، وإما يكون في شكل انخراط في صفوف مجموعة معينة التي تسعى إلى التخلص من بيئة سائدة وذلك عبر الذوبان في هذه المجموعة وهذه الممارسات إذ تكون محاطة بطابع السرية خشية العقاب.

9- الأسرة وقيم الاندماج الاجتماعي :

الاندماج في علم الاجتماع هو عملية نفسية اجتماعية أساسية لدمج الأفراد في المجتمع،وعن طريق هذه العملية يستدمج الفرد القيم والمعايير والمصالح الجماعية.ونجد عدة مفاهيم تكاد تؤدي نفس معنى الاندماج ومنها الإدماج الذي يشير إلى امتزاج جماعة"عنصرية أو سلالية مع جماعة أخرى عن طريق الزواج المتبادل بينهم وكذلك نجد مفهوم الاستدماج الذي يعني"موافقة الفرد على اتجاه معين أي قيمة معينة يقتنيها شخص أخر أو جماعة باعتبارها جزء من ذاته.إن الاندماج كمفهوم استعمل من طرف العديد من الباحثين ولكن لكل اختصاصه ومجال بحثه.فالبحث " محمد على محمد"في دراسة له بعنوان "المجتمع المصنع " عرف مفهوم الاندماج بأنه" التكامل الذي يحدث بواسطة القبول الاجتماعي في الجماعة" ،إذ أنه ربط مفهوم التكامل لكون الفرد لا يقبل في جماعته إذ لم يحترم عاداتها ومعاييرها ،أي على الفرد أن يمثل هذه الجماعة ويتكيف معها،وبذكر مفهوم التكيف فهو كذلك قريبا من مفهوم الاندماج ،لأنه بتكيف الفرد والجماعات يتولد للمجتمع المنظم،ويسترك الفرد اشتراكا إيجابيا في وجوه نشاط هذا المجتمع. ويرى **آلان توران** في دراسته المعنوية"العمال من أصل زراعي"-تعرض إلى الفرق الموجود بين التكيف والاندماج فيقول:"ان التكيف لا يعني بالضرورة الاندماج ،إذ يستطيع العامل أن يتكيف مع الآلة لتحسين أداء عملية إنتاجية معينة،دون أن يندمج اندماجا كليا مع جماعات العمل والتنظيم الصناعي و الاندماج هو عملية نفسية اجتماعية أساسية التي عن طريقها نحاول دمج الأفراد مع الجماعة.

وبمقتضى هذه العملية تنشأ علاقات بين الطفل والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه سواء كان زملائه او المحيط الاجتماعي الواسع أو أسرته،ويترتب على هذا حصوله على جميع حقوقه كما عليه أن يقوم بواجباته فبالاندماج يتشخيص الفرد بقيم مصالح الجماعة ،وبالتالي يتضامن مع مجتمعه "بقدر ما يزداد التضامن الاجتماعي تزداد درجة الاندماج (غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي، بدون سنة، صفحة 281)".

و تعتبر المجتمعية كلمة ذات تاريخ طويل و كان لها الفضل في أن تناولها عدة علماء ومفكرين اجتماعيين بالبحث والدراسة والتحليل،لقد جاءت نتاج تفسير مغلوط (لجيدينجز Giddinzs) في اعتماده على Socialization بالإنجليزية كترجمة لفكرة Ftung Vergesellscha فهي مفردة سوسيولوجية كلاسيكية،وكان ظهورها سنة 1937حين ظهر موجز علم الاجتماع لسوترلاند Sutherland و wood ward فهي تشير إلى تمثيل الأفراد واندماجهم في المجموعات الاجتماعية المركزية لدى دور كايم(William, 1970, p. 185)

إن مفهوم المجتمعية يمكن تمثلها كعمليات إعداد للعناصر الاجتماعية ضمن إطار وبيئة اجتماعية يؤدي بالفرد إلى استنباط القيم والمعايير والمواقف والأدوار والمعارف والمهارات اللازمة ، التي تجعله يندمج لاحقا في بيئته الاجتماعية الواسعة سواء في شقها الاقتصادي أو الثقافي أو السياسي....الخ.

فبطريق هذه العمليات نصل إلى تحقيق ترابط واندماج الطبقات الاجتماعية والقيم السائدة فيها.فإذا عدنا مرة أخرى إلى أعمال (**بياجيه** PIAAGET) حول تكون الحكم الخلقي ، والذي يرى فيه بأنه من الممكن مواجهة نموذج الإعداد بنموذج النشاط المتبادل فإن تكوّن

الحكم الخلقي لدى الطفل كسيطرته المتدرجة على العمليات المنطقية مرتبطة أساسا حسب رأيه بعمليات مستقلة لتطور ونمو البنيات الإدراكية ،ولكنها كذلك قيم ومعايير واضحة في ذهنه عن ما صادفه في أثناء نشاطاته المتعددة والمتنوعة مع الآخرين، زيادة على علاقاته مع أهله بما يفيد في الاندماج اجتماعيا ويحقق مصلحته المشتركة مع بقية أفراد المجتمع. ف **بياجيه** يرى بأن نموذج النشاط المتبادل أكثر واقعية وأكثر مردودا من نموذج الإعداد بوصفه يعطى المجتمعية معنى تكييفا.فعن طريق الموارد الادراكية والمواقف المعيارية الناتجة عن العملية المجتمعية يتم توجيه الفرد اجتماعيا .

فنموذج النشاط المتبادل داخل الاسرة يتجاوز ويستبعد التصرفات و السلوكات المكتسبة بصورة آلية في نموذج الإعداد،فهو يؤدي بالفرد إلى ضبط سلوكاته وفقا لمصالحه التي يدركها بنفسه في أثناء علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية.

والاندماج الاجتماعي الناتج عن العملية المجتمعية حسب **"بياجيه"** لا يعني خضوع الفرد للآخرين والعمل على أداء الواجبات وخدمة الآخرين واستبعاد مصالح الفرد وحاجاته، إنما يكون بطريق شعور جماعي يتشكل لدى الجماعة التي تجمعها مصالح مشتركة تجعلها تعمل على المحافظة على تماسكها وضمان ديمومة نظامها.والسبيل الناجح لذلك،هو ذلك الذي يعتمد على ضمان استبطان الأفراد للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة بما يحقق اندماجها في نظام واحد يجد فيه كل فرد حقوقه ولكن في المقابل عليه تقدير واحترام حقوق الاخرين.

فإذا تطرقنا إلى بعض النظريات الماركسية الجديدة فإننا نجدها تفترض أن استبطان القيم والمعايير يكون بشكل كاف وكامل بعمليات المجتمعية .كما يرون بأن للطبقة المهيمنة كل السلطة على ضمان تعريف القيم المشتركة بن أفراد المجتمع،أي أن الأفراد المهيمين عليهم ينفذون بشكل آلي وبرضاهم مصالح الطبقة المهيمنة بما يتعارض مع مصالحهم وهو ما يؤدي إلى الصراع الطبقي ، وهذا عكس ما جاء به **بياجيه** في كلامه عن النشاط المتبادل الذي يكون فيه استبطان القيم ناتج عن التفاعل وعن تقدير الحقوق والواجبات ، أي لكل فرد حقوق فإذا كانت البيئة المحيطة بالطفل بيئة صالحة ومحترمة فإنه بلا شك يستطيع التكيف والاندماج في مجتمعه بكل سهولة ،كما تذهب إليه دراسات" **كنيستون** Keniston "من أن الأفراد المنتمين له وعليه واجباته التي هي حقوق للآخرين ففي هذا الإطار يكون استبطان التراكيب المعيارية و الادراكية التي تنتجها عمليات المجتمعية أمرا سهلا لعائلات محترمة وموحدة ومتناسقة يظهرون كل الاندماج في قيم ومعايير مجتمعهم ، وهو راجع إلى قيم حسبه مستبطنة بعمق الشخصية في سماتها الأساسية، فكما أن الأفراد عن طريق نموذج النشاط المتبادل يستنبطون قيما بشكل سهل وبدون إكراه فإنهم يستنبطون في المقابل بطرق إكراهية والتي نجدها في حال نموذج الإعداد.

فالمجتمعية تؤدي إذن وفق هذه الرؤى إلى استبطان القيم والمعايير و البنى الادراكية والمعارف العلمية،كما تؤدي بغرض التدريبات الجسدية والادراكية إلى اكتساب واستيعاب قابليات معينة، هذا وان النجاح الذي تحققه المعايير والقيم يكون

نسبيا كونها قابلة للتغير والتبدل والشدة والضعف حسب الظروف والبيئات المختلفة التي يمر بها الفرد في العمليات المجتمعية،وهي مرتبطة إلى حد كبير بالوضع الذي يحتله الفرد في المجتمع،وهذا الأمر يقودنا إلى الكلام عن نوعين من المجتمعية مجتمعية أولية والتي يكون فيها وهي خصوصا في مرحلة الطفولة ،وكذلك مجتمعية ثانوية والتي ستعمل على إعادة النظر الجزئية في المجتمعية الأولية في مراحل النمو اللاحقة كمرحلة المراهقة إلى باقي الحياة، ويمكن أن نخلص إلى أن عمليات المجتمعية سواء في شقها الاعدادي أو القيام والمعايير والأعراف والآداب السائدة في المجتمع ،كما تقوم بإعدادهم لمختلف نواحي الحياة العملية بما يؤدي بالأفراد إلى الاندماج بكل سهولة في الحياة الاجتماعية وهذا الأخير يعتبر أمر أساسي في الحفاظ على النسق الاجتماعي ووحدته الثقافية والاقتصادية والسياسية، فثمة إتجاهان يعرفاننا بكل وضوح بهذا الموضوع هو الاتجاه المقارن والذي يميل إلى خلط الجماعية والاندماجية التي تتجم عن تجمع الأفراد أو تعايشهم مع المؤسسات التي تنظم هذا التعايش،وثمة كذلك اتجاه آخر وهو يتعلق بتنوع المجموعات ويهتم فيه عالم الاجتماع بالوحدة الجوهرية للمجموعة ،فئة لها دراسات تاريخية نشوئية عن المجموعات غير متمايزة وصولا إلى المجتمع الحديث ،ويكون الاندماج هنا حصيلة تكون ومعايشة تاريخية للأفراد يتوارثون فيها والمعايير والتعليم،كما نجد فئة أخرى دراستها انصبت على العناصر المكونة للنشاط المتبادل في المجتمع،والذي يبذل فيه الفرد جهده لاستخلاص الصلة الجوهرية التي تربطه بالذين يتعامل معهم لتكون له المرجع الذي سيربطه بهم.

فالعمليات الاجتماعية التربوية الأسرية إذن أساسية بحيث تعمل على إندماج الأفراد في بيئتهم الاجتماعية سواء كان بنموذج الإعداد أو بنموذج النشاط المتبادل أو المتفاعل وهو يعتبر ذا مردود أفضل في حتمية الأفراد.

إن المفاهيم السوسيولوجية المختلفة كالتشارك الاجتماعي والدخول في علاقة اجتماعية والتأهيل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية ترشدنا إلى تاريخ معقد لاستعمال مصطلحات : Vergesells Chaftug, Socialization. Socialisation في العلوم الاجتماعية الكلاسيكية منذ ظهور كتابي سوفر لاند وفودوارد عام 1937.

وهذا المفهوم السوسيولوجي يعني استيعاب واندماج الأفراد في المجموعات والزمر الاجتماعية المختلفة سوسيولوجية حديثة المنشأ ومركزية عند دوركايم (اوبير، بدون سنة ، صفحة 644).

فمفهوم التأهيل الاجتماعي الأسري أو الاستيعاب الاجتماعي للأفراد هدفه إدماجهم في نظام متناسق وموحد من القيم والمعايير وتكوين

لديهم نوع من التفكير المشترك،فهذا يلقى رواجا كبيرا حاليا في دراسات علماء الاجتماع التي تتناول الأنماط المختلفة المتعلقة بتعليم الفرد وتربيته خاصة في المراحل الأولى من حياته والتي يكون فيها الاستعداد للتلقي كبيرا وتكون فيها التربية عملية هامة تطبع شخصية الأفراد وتكونها حسب ما يريده المجتمع.كالتربية اللسانية والمعرفية والرمزية والمعيارية والعرفية إلى غير ذلك من الأمور التي تهم تكوين الفرد وضمان اندماجه اجتماعيا.وقد اتجهت بعض الدراسات إلى وصف المراحل الأساسية في المسارات المختلفة للتأهيل الاجتماعي،والتي تتعلق بالثقافات والتكوينات والمميزات الخاصة بالمجتمع.

و تشعب الدراسات السوسيولوجية وتعددها المهتمة بأنواع التأهيل الاجتماعي ومساراته المختلفة ظهّرت إلى الوجود بشكل كبير علوم لها اختصاصات مختلفة داخل هذا العلم الاجتماعي،ومن هذه الدراسات نذكر علم التأهيل الاجتماعي السياسي الذي أصبح موضوع بحث مميز،كما نذكر في هذا المجال أيضا علم تأهيل الزمر الاجتماعية والذي يتناول بالدراسة للطبقات الاجتماعية ومختلف الفئات الاجتماعية

المهنية ،وكذا الجنسين كما يتطرق بالدراسة إلى اللغة النخرية واللغة الشعبية كما هو واضح في أبحاث **"رنشتاين"** حول علاقات التبعية .

كما توجد العديد من الدراسات العلمية الاجتماعية التي تدعي الاختصاص في شؤون التأهيل الاجتماعي لكنها غير متماسكة منهجيا ونظريا،والأهم أن هناك أمرين هامين متعلقين بمسار التأهيل الاجتماعي على أنه ضرب من ضروب الترويض والتدريب أو السياسة أو تربية الولد،والتي تكون فائدتها في استنباط الفرد للقيم والمعايير والأعراف والمواقف والأدوار والمعارف وحسن التصرف(آداب الحياة) التي تكون على شكل برنامج دقيق يوضع للتنفيذ بشكل آلي نسبيا فيما بعد والذي مفاده إدماج الفرد في الحياة والنظام الاجتماعي.والتأهيل الاجتماعي بهذه الرؤى والتصورات وجد له مجالا خصبا في دراسات سوسيولوجية كثيرة.

وفي الجهة المقابلة لهذه التنشئة أو الترويض نجد التفاعلية أو التأهيل الأسري عن طريق التفاعل وربط العلاقات والنشاطات بين الأفراد .والتي ترجمها مرة أخرى في تطبيقاتها إلى أعمال **بياجيه** عن الحكم الخلقي فالتأهيل الأسري بطريق التفاعل والتبادل هو الأصلح والأنفع والأنجع باعتباره أكثر مرونة وواقعية وأكثر تأثيرا في مسار التنشئة-دطريق الترويض لأسباب عديدة يمكن أن نذكر منها في مقام أول أنها تجعل من التأهيل الاجتماعي يتصور كأنه مسارات تكييفية إدماجي (خليل خ.، بدون سنة ، صفحة 51)

ويمكننا كذلك أن نذكر في المقام الثاني أن نموذج التفاعل لا يتلازم فقط مع فرضية نظرية الحدود القصوى والتي تقول بأن الفرد يسعى في أوضاع خاص ومعينة إلى تكييف سلوكاته وتصرفاته في أحسن وأفضل وجه مع خياراته وأولوياته ومصالحه الخاصة كما يدركها نفسه،بل يسمح هذا النموذج أيضا باستيعاب هذه الفرضية وتضمنها وإعطائها التفسير الواضح واللازم في إطاره.

كما يسمح نموذج التفاعل الأسري بشكل يسير وبسيط وهام بالإحاطة بإمكانيات ودرجات استبطان واستيعاب التراكيب المعرفية والمعيارية التي نتجت عن طريق مسار التأهيل الاجتماعي الأسري ومعرفة مدى درجة الاندماج الاجتماعي للأفراد ومدى تكيفهم مع الوضع الاجتماعي السائد بالنظر إلى السلوكات التي تصدر عنهم في أثناء تفاعلاتهم وتبادلاتهم مع بعضهم البعض وتأثير ذلك على الحياة والبناء الاجتماعيين بصفة عامة.

هذا وإن نموذج التفاعل الاجتماعي يعطينا إمكانية تمييز القيم،والمعايير المستبطنة عن طريق المسار الاكراهي والإلزامي.

كما أن مسار التأهيل الاجتماعي الأسري يجعل الأفراد يستبطنون القيم والمعايير والأعراف والآداب العامة فإنه من جهة أخرى يمكنهم من البنيات المعرفية والعلوم التطبيقية ،كما يعطي بعض التلقينات المعرفية أو البدنية المختلفة التي تؤدي إلى إكتساب استعدادات ومهارات خاصة بالإضافة إلى أن بعض هذه التلقينات المختلفة تؤدي إلى التمكن من أساليب وإجراءات عامة قابلة للتكيف بشكل نسبي بشكل غير محدود طبقا للأوضاع السائدة ووفقا لتنوعها وتغيرها.

كما تظهر فاعلية نموذج التفاعل الاجتماعي الأسري في كونه يسمح لنا بتمييز التنشئة الاجتماعية الأولى التي تشمل مرحلة الطفولة ،والتي هي حجر أساس في تكوين شخصية الفرد خاصة من الناحية الاجتماعية والنفسية،عن التنشئة الاجتماعية الثانية وهي تسمى ثانوية وتمتد على مرحلتي المراهقة والرشد ودور هذه الأخيرة كبير في تعديل الآثار التي تركتها التنشئة الأولى.

ويسمح التفاعل الاجتماعي الأسري على وجه العموم بتحليل ومعرفة الأبعاد و الأسباب التي أدت إلى قيامه و بهذا الشكل أو ذاك ، والذي يندرج ضمن نظرية تحليل الفعل .

هكذا نرى أن مسارات التأهيل الاجتماعي الأسري المختلفة تعطينا الميكانيزمات اللازمة لوضع إطار وبرنامج تربوي وتأهيلي متكون من التراث الاجتماعي الذي من خلاله سندمج الأفراد في مجتمعهم وتضمن محافظتهم على تراثهم ونظامهم الاجتماعي موحدا متناسقا ومتماسكا، ممثلا للمحضن الام والداعم الاساسي في عملية التنشئة الاجتماعية .

10-الصعوبات التي تواجه الأسرة في نقل القيم والمعايير الاجتماعية :

تهدف الأسرة أساسًا لاستمرار وبقاء الجنس البشري من خلال إنجاب وتربية الأطفال و مجتمعية الأطفال والتي تعني بتنشئة الأطفال منذ الميلاد وفي مرحلة الرشد ورعاية النساء في فترة الحمل وحضانة الأطفال و تقديم مصدر للعلاقات المتعمقة وتقديم جماعة مرجعية أساسية للانتماء وتحقيق الهوية الذاتية وكذا خلق واستمرار وحدة اقتصادية و وحدة عملية مع تقديم الرعاية للوالدين في مرحلة الهرم.

وبشيء من العمق والنظرة التكاملية فإن أهم وظائف الأسرة تتمثل في اشباعات الفرد و تحقيق انجازات المجتمع مع تنظيم السلوك الجنسي والإنجاب وإعالة الأطفال وتربيتهم وتحقيق الوظيفة النفسية للأبناء والأزواج على حد سواء كل هذا يحتاج من العائلين للأبناء أن يتمتعوا بقدر من الاستعدادات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التحضيرية لحمل هكذا أعباء .

ومع تنوع أساليب التنشئة الوالدية الغالبة في مجتمعاتنا العربية والجزائرية بالخصوص فإن أسلوب الرفض : Rejection Style والذي يدركه الطفل من خلال المعاملة الوالديه شعورا منه بأنهما لا يتقبلانه, ولا يبديان له مشاعر الأمومة والأبوة والحنو, ولا يحرصان على مشاعره , بل العكس هو ما يحدث,حيث يشعر الطفل بالبعد بينه وبين أبويه, وأسلوب التحكم Control Style فمن خلال معاملة والديه يحس الطفل في هذا النوع أنهما يقيدان حريته و نشاطه,حرية التعبير عن نفسه وعن المشاعر و كذا أسلوب الإهمال:Negligence Style فمن خلال معاملة والديه يدرك أنهما يهملانه ولا يبران له اهتماما قط فهو لا يجد استحسانا لتصرفاته او استهجانا لها. وفي هذا الأسلوب لا يشعر الطفل بالوالدين على أنهما قوة تربوية موجهة و أسلوب القسوة:Cruelty Style وهو الذي يعكس ضعف شخصية المربي وعدم قدرته على المتابعة أو المرافقة والدنو والحنو والصبر والرفق بالطفل فالتعنيف والعقاب والترهيب في نظر المربي أقصر سبيل نحو التربية .

خاتمة :

كل هذه الصعوبات تتطلب من الجهات ذات العلاقة بالأسرة والطفل والتربية والتأهيل الاجتماعي حكومية كانت أم غير حكومية أن تجد ميكانزمات تؤكد لى ضرورة تكوين وتأهيل الشباب المقبل لإنشاء بيت وأسرة وكل شخص مقبل على الإعالة والتربية أن يتلقى ولو القسط القليل من أبجديات التربية ,

قائمة المراجع:

- Emilio William. (1970). ***dictionnaire de sociologique***. paris: ED Marcel rivière.
- http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a00.htm
- أحمد الخشاب. (بدون سنة). ***الضبط الاجتماعي*** . مصر : مكتبة القاهرة .
- بوخلجة غياث. (الجزائر 1984). ***الأسس النفسية للتكوين ومناهجه*** . الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

- حمودي أحمد خليل. (2009). ***التنشئة الاجتماعية والأسرة***. السعودية.
- خليل احمد خليل. (بدون سنة). ***المفاهيم الأساسية في علم الإجتماع*** . بيروت لبنان : دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع .
- روس E.ROSS. (1989). ***قاموس علم الاجتماع*** . بيروت : دار العلم للملايين .
- رونيه اوبير. (بدون سنة). ***التربية العامة***. لبنان: دار العلم للملايين.
- سامية محمد جابر. (2000). ***علم الاجتماع المعاصر***. لبنان: دار النهضة.
- عبد الله محمد عبد الرحمن. (2003). ***النظرية في علم اجتماع*** . مصر : دار المعرفة الجامعية .
- عماد عبد الرحيم زغول. (2006). ***نظريات التعلم*** . الأردن : دار الشروق .
- محمد الجوهري وعبد الله الخروبجي. (1980). ***مناهج البحث العلمي*** . جدة : دار الشروق .
- محمد عاطف غيث. (1985). ***قاموس علم الاجتماع*** . القاهرة : دار المعرفة .
- محمد عاطف غيث. (بدون سنة). ***المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي***. الاسكندرية: دار المعرفة.
- محمد على محمد. ***المجتمع المصنع***. مصر: القاهرة.
- مصطفى العرضي. (1985). ***التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الإنحراف*** . الرياض : المركز العربي للدراسات الكندية .
- منجد اللغة العربية. (2001). ***منجد اللغة العربية*** . بيروت : دار الشرق .

.

- Kim, S., Colwell, S.R., Kata, A., Boyle, M.H. and Georgiades, K. (2018) '**Cyberbullying victimization and adolescent mental health: Evidence of differential effects by sex and mental health problem type'**, Journal of youth and adolescence, 47(3), pp. 661-672.
- Lindahl, M.G. and Folkesson, A.-M. (2012) '**Can we let computers change practice? Educators' interpretations of preschool tradition', Computers in Human Behavior**, 28(5), pp. 1728-1737.
- Plumb, M. and Kautz, K. (2016) '**Barriers to the integration of information technology within early childhood education and care organizations: A review of the literature'**, arXiv preprint arXiv: 1606.00748.

تمثلات المُدَرسين المغاربة حول مكانة الموارد الجمالية في درس الفلسفة

"بحث ميداني في سوسيولوجيا التربية"

Representations of Moroccan Teachers about the Value of Aesthetic Resources in Philosophy Lessons

« A Field Reasearch in the Sociology of Education »

حمزة الأندلوسي

Hamza ANDALOUSSI

جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء المغرب، hamza.andaloussi-etu@etu.univh2c.ma

تاريخ الاستلام: 2022/02/10 تاريخ القبول: 2022/06/24 تاريخ النشر: 2020/12/31

الملخص:

ينتمي هذا البحث الميداني إلى حقل سوسيولوجيا التربية، ونَرُومُ من خلاله تقييم مدى حضور الموارد الجمالية والفنية في مُمَارَسَات مُدَرِّسِي مادة الفلسفة في الثانوي التأهيلي بالمغرب، وذلك من أجل النظر فيما إذا كانت الأطر النظرية والمرجعية في مادة الفلسفة قابلة للتطبيق في الفصول التعليمية أم لا؛ إذ تَنُصُّ هذه الأطر النظرية الماثلة في كُتَيِّب توجيهات المادة على أهمية استدعاء الموارد الجمالية والفنية كدعامات بيداغوجية في عملية التدريس. لقد اعتمدنا لأجل هذا الغرض على منهجية كَمِّيَة تَقُومُ على الاستمارة كأداة لمساءلة الأساتذة المبحوثين، وعلى التحليل الإحصائي كأداة لبناء الاستنتاجات والتوصل إلى خلاصات علمية رصينة؛ أما من جهة النتائج، فقد انتهى بحثنا إلى محدودية حضور الموارد الجمالية والفنية في الممارسات الفصلية لأساتذة مادة الفلسفة، ومَرَدُّ ذلك راجع إلى عوائق لوجِستيكية كغياب السبورة الالكترونية الذكية أو غياب العارض الضوئي مثلا، وإلى تمثلات سلبية عند شرائح عريضة من الأساتذة تُجاه الفنون والجماليات، إذ يَعتبر كثير من المبحوثين أن الموارد الفرجوية-الحسية تنزل بمستوى الدرس الفلسفي إلى مرتبة الابتذال والسطحية والشعبوية.

الكلمات المفتاحية: سوسيولوجيا التربية؛ تمثلات المدرسين؛ التعليم والفنون؛ تدريس الفلسفة؛ الموارد البيداغوجية.

***Abstract*:**

This scientific paper belongs to the field of sociology of education, and through it we aim to evaluate the presence of aesthetic and artistic resources in the practices of teachers of philosophy in the qualifying secondary school in Morocco, in order to consider whether the theoretical and reference frameworks in the subject of philosophy are applicable in educational classrooms or not. These theoretical frameworks present in the Ministerial Directive Book for Philosophy indicates the importance of invoking aesthetic resources as pedagogical supports in the teaching process. For this purpose, we have We have adopted a quantitative methodology based on the questionnaire as a tool for questioning the Teachers, those who are the subject of research, and on statistical analysis as a tool for building conclusions. As for the results, Our research concludes that the presence of aesthetic and artistic resources is limited In the classrooms of philosophy teachers, and this is due to logistical obstacles such as the absence of the Interactive whiteboard or the absence of the projector,… and to negative representations of large segments of teachers towards arts and

aesthetics, as Many respondents consider that aesthetic resources cause philosophy lessons to be trite, not serious and shallow.

***Keywords*:** Sociology of Education; Teacher Representations; Education & Arts; Teaching Philosophy; Pedagogical Resources.

مقدمة:

قد لا يستقيم الحديث عن خصوصية الفلسفة كمادة تعليمية تعلمية دون أن نشير منذ البداية لطبيعة هذه الأخيرة المعقدة. لأن الدرس الفلسفي في إطار تعليمه يستوجب العمل وفق ديداكتيك يَضْمَنُ حُسْنَ تصريفه وكذا ملاءمته مع التطلعات المأمولة من الناشئة، ولهذا السبب نجد معظم المدرسين يعانون من فقر تطويع المعارف من سياقها العالِم الى سياقها المدرسي؛ بمعنى آخر من سياق المعرفة في صبغتها الأكاديمية الى المعرفة الواجب تدريسها، وهي تلك التي نَصَّت عليها الكتب المدرسية والبرامج التوجيهية المؤطِّرة لها.

فالديداكتيك كفن للتدريس موضوعه الرئيسي هو نقل المعارف، وهذا يتطلب جهدا كبيرا من المُعَلم باعتباره الوسيط بين المعرفة الخالصة والمتعلِّم، لذا فإن معظم الآليات والدعامات التي يُمْكن الاستناد عليها تقتضي حنكة في الانتقاء ودقة عالية في الاختيار، تجنبا لتشويه المضامين المعرفية ومن ثمة عرقلة سير العملية التعليمية التعلمية؛ ومن بين هذه الآليات والدعامات التي أثارت انتباهنا ودفعتنا بشكل فعلي إلى الشروع في هذا العمل -الذي نبتغي من خلاله معالجة عملية النقل الديداكتيكي- هي الموارد الفنية والجمالية، لِمَا لها من دور في شد انتباه المتعلم، وكذلك تطوير حسه الفني والجمالي. وعموما، تتجلى أهميتها في نمو الإدراك الفني، والفهم والوعي للأشياء التي يراها المتعلم ويلمسها، بفهم المدلولات الرمزية البصرية وكذا اكتساب المهارات والمعلومات، التي تُكَوِّنُ وعياً مرتبطاً بانعكاسات الممارسة التشكيلية فنياً وجمالياً، ثم إتاحة الفرصة للعوامل العقلية بأن تعمل من خلال الفن لإصدار الأحكام الجمالية وصقل الذوق لتنمية السلوك الفني. والحال أن ذلك لا يتأتى في درس الفلسفة إلا بوعي المُعَلِّم بمدى قدرة هذه الموارد على استنطاق تمثلات المتعلمين، والدفع بهم للانخراط في بناء شخصية قادرة على تذوق المواضيع وإبراز الأسلوب، وكذا ممارسة التعبير الفني. يرنو هذا الاستثمار في الموارد الجمالية إذن إلى تقديم مفاهيم قادرة على تنشيط الوعي والإحساس وتمكين المتعلم من الإدراك الشامل للعالَم المحيط به. ومما لا ريب فيه أن العصر الراهن هو عصر الصورة بامتياز، حيث يتفاعل المتعلِّم مع عدد من المنتوجات –الإعلامية خصوصا-، وبالتالي ما على المُدَرِّس إلا محاولة توظيف هذه الأخيرة بما يَخْدُمُ الدرس الفلسفي بشكل ملائم يقيه من الوقوع في مطبات الابتذال المعرفي.

إشكالية الدراسة:

إننا نسعى من خلال بحثنا إلى النظر في التمثلات التي يَحْمِلُها مُدَرِّس الفلسفة حول الجماليات، يُحَرِّكُنا في ذلك دافع الكشف عما قد يَحُولُ دون نيل الموارد الفنية والأدبية مكانةً اعتبارية في الممارسة التعليمية للمُدَرِّس. وتتمثل التساؤلات التي نَرُومُ عبر هذا البحث الإجابة عنها في الآتي: **هل يعتمد أساتذة مادة الفلسفة على موارد فنية في فصولهم الدراسية؟ ما القيمة التي تَحُوزُهَا الموارد الجمالية في نظر أساتذة الفلسفة؟ وكيف يتمثلون مسألة فاعلية الموارد الفنية في تَيْسِيرِو إنجاح عملية النقل الديداكتيكي؟**

أهمية الدراسة وأهدافها:

- إلقاء الضوء على الممارسة التعليمية في جانبها الاستطيقي، فالمدرس وإن كان متمكنا من المضامين الابستمولوجية والمعرفية، يظل مع ذلك في حاجة إلى طرق يحاكي من خلالها الجانب الفكري والوجداني للمُتَعَلِّم.
- تبيان الدور الذي تكتسيه الموارد الفنية في تقريب المعارف للمتعلمين وجعلهم أكثر استعدادا للتلقي والبناء (أي المشاركة في عملية تعلمهم).
- تخفيف وطأة التصورات الفلسفية وجعلها أكثر انسجاما مع البنية الذهنية للمتعلمين بشد انتباههم وضمان فهمهم.
- لقد كانت جِدَّة الموضوع سببا رئيسيا في الاشتغال عليه، فمعظم الفاعلين التربويين لا يولون أهمية لِما هو جمالي فني، إما لأنهم لا يمتلكون حسا فنيا وإما لتمثلاتهم السلبية حولها باعتبارها مجرد آليات ثانوية لا يُمْكنها تفعيل عملية التلقي وبناء المضامين الفلسفية.
- تشجيع الأساتذة الجدد على العمل من خلال هذه الموارد لِمَا لها من دور في بناء شخصية المتعلِّم.

تحديدات نظرية:

أولا: تصور المنهاج الدراسي الخاص بمادة الفلسفة للموارد الفنية والأدبية:

يَرْفَعُ منهاج تدريس الفلسفة عددا من الرهانات التي تروم تمكين المتعلِّم من خلق مسافة تفصله عن سوابق الرأي وشائع العموميات من الأفكار الرائجة في المجتمع. وتُمَثل الجماليات في هذا الصدد أداةً بوجهين سلبي وإيجابي، ويتعلق الوجه الأول بعائق التلقي الساذج لوسائل الإعلام البصرية خصوصا، فهي ذات هالة إغرائية تخاطب العواطف فتفرض على المتلقي سلطتها في غياب أعمى للبصيرة النقدية.

في المقابل، يُعَدُّ التشبع بقيم الجمال أحد المرامي التي يستهدف منهاج مادة الفلسفة تحقيقها، والنهوض بالذائقة الفنية لدى المتعلمين يُشَكِّلُ في هذا السياق منحى ضروريا حسب التوجهات المُعتمَدة، من خلال الحرص على التوصية باعتماد دعامات بيداغوجية جذابة وصياغة وضعيات حافزة لانخراطهم في ممارسة التفكير القائم على الابتكار والخيال خصوصا في سيرورة البناء الذاتي للتعلم.

إن اعتماد المنهاج لمبدأ التدرج يضع لتوظيف الموارد الجمالية مُسَوِّغَات معقولة تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلِّم العمرية والنفسية على وجه التحديد. فبرنامج الجذع المشترك مثلا، يوصي باستخدام التقنيات الحديثة، والتي تَكُونُ بصرية في عمومها، كما يوصي أيضا باستخدام فائض الجرعة من الأمثلة التشخيصية القادرة على دفع المتعلِّم إلى التفاعل الإيجابي مع المضامين المطروحة، فعناصر الجذب الجمالي تَحْضُرُ إذن كمُغْرَيَات أداتية تبتغي خلق حالة الاستئناس بالمعطيات الفلسفية (المنهاج التربوي، 2007، ص 22).

تُعَرَّفُ الفلسفة وفق منهاج التدريس كمعرفة شمولية مُرَكَّبَة من مختلف المعارف الأدبية والعلمية والفنية، وهذا الأمر يَفتح إمكانيةً تُتيح للمُدَرِّس الاعتماد على مُعِينَات ديداكتيكية ذات طبيعة فنية، كاللوحات التشكيلية، الموسيقى، مقطع من فيلم...الخ، تحت شرط خدمتها للكفايات المستهدَفة في حصة مُعَيَّنَة.

في سياق آخر، تُرَكز الكفايات التواصلية والمنهجية على جوانب فنية عديدة، فالقول بكتابة فلسفية إبداعية يفتح آفاقا للتحرر من إعادة إنتاج خطاب استظهاري صرف نحو إنتاج خطاب يتسم بروح الفرادة والتميز، إذ أن الإخراج

الجيد للمنتوج الإنشائي يُمَثِّلُ استحضارا فاعلا للعنصر الاستطيقي من خلال جمالية الخط والأسلوب؛ كما أن عملية تنمية القدرات الخيالية والإبداعية يتطلب من المُدَرِّس أن يكون ذو كفاءة في استدعاء حقول خارجية لمعارف رافدة للتفكير الفلسفي، من مثال الثقافة الشفوية، القصة، الشعر، المسرح،...الخ.

والواقع أن درس الفلسفة لا يبتغي جعل المتعلِّم فيلسوفا، إنه بالأحرى يرمي إلى مساعدته على تنمية ميوله ومواهبه وتحقيق ذاته فيما يحبه من أعمال، والرهان من منطلق هذا الاعتبار يتطلب تنقلا (ذهابا وإيابا) ناجعا من مستوى المفاهيم المُجَرَّدَة إلى مستوى الوقائع المُشَخَّصَة والعكس، وذلك وفق منظور يشترط تبسيط المضامين لتسهيل الاشتغال عليها؛ فالموارد الجمالية تلعب دورا فاعلا في عملية التبسيط، حيث تستطيع توسيع الأفكار والأطروحات والنظريات، من حيث بَعْثِهَا لفاعلية حسية حافزة وشائقة، قد تفتح عين المتعلمين على الخطاب الفكري وتجعله في متناولهم. وقد جاء في المنهاج: *"أصبح المتعلم في حاجة الآن إلى استخدام تجربته الحسية والذهنية للتفكير في إشكال فلسفي، من خلال توظيف أفلام وأشرطة تسجيلية... كل هذا أصبح الآن ضروريا شريطة وضع الوسائط في سياقها الوظيفي الذي يخدم أساسا الكفايات المستهدفة في منهاج مادة الفلسفة"* (المنهاج التربوي، 2007، ص 14).

ثانيا: حول الموارد الجمالية التي يُمْكن استثمارها في درس الفلسفة:

نروم من خلال هذا المحور تسليط الضوء على عدد من الموارد الفنية والأدبية، حيث نتوخى إبراز مميزاتها والكشف عن بعضِ مَا من شأنه أن يُمَثِّلَ إمكاناتٍ فعالة للتوظيف في درس الفلسفة، كالحديث عن مُقَوِّمَات تدفع نحو استثارة الذهن وتنمية مهارات التأويل والتفكير الإبداعي.

أ- الصورة: من التلقي السلبي إلى الفعالية التأويلية:

تتجذر إشكالية الصورة فلسفيا منذ اليونان، وتحديدا عند الوقوف على مفهوم المحاكاة كما تناوله كل من أفلاطون وأرسطو، وقد استعمله الأول للدلالة على النقل المباشر لأحداث أو أفعال في الواقع، ومن ثم فهو يعطيه حمولة قدحية، حيث تَصير المحاكاة من وجهة النظر هذه صفة مشينة للشعر والفن عامةً، باعتبارهما أشكالا تُنتج ضبابية تَغيب معها الحقيقة أو تبتعد عنها؛ يقول أفلاطون في هذا الصدد: *"فإذا نزعت عن الشعر قالبه الشعري، فلا شك أنك تستطيع أن تراه على حقيقته، عندما يتحول إلى نثر"* (أفلاطون، ترجمة زكرياء، 1974).

و تتعارض هذه القيمة القدحية التي يُعطيها أفلاطون للمحاكاة مع الطرح الأرسطي، فهذا الأخير يَعتبرها آلية تربوية تُهَيِّءُ الإنسان لتَقَبُّلِ المعارف، كما ترتبط بشعور اللذة الناجم عن حصول المعرفة والتعلم لدى الإنسان (أرسطو، ترجمة بدوي، 1974)؛ كما أن الأعمال الشعرية والأدبية لا تنحصر في محاكاة الواقع حرفيا، لأنها مادامت ذات طبيعة تتحدد وتختلف باختلاف الموضوعات والأسلوب؛ فستعكس قيمةً جمالية تروي ما يُمْكِنُ أن يقع وليس ما وقع فعلا، لهذا يَمْنَحُ أرسطو الشعر مثلا مقاما أسمى من التاريخ: *" لأن الشعر بالأحرى يروي الكلي، بينما التاريخ يروي الجزئي"* (أرسطو، ترجمة بدوي، 1974).

وما دامت الصورة تعكس ذاتية ومُخَيَّلَة مؤلفها، فهي لن تتحلى طبعا بخصائص الموضوعية التي تَسِمُ التفكير العقلاني، وهذه الدعوى تطرح تعارضا بين العلم ذي الصبغة الموضوعية والفن ذي الصبغة الذاتية. رغم ذلك، هناك تَوَجُّهَات نظرية تقول بإمكان التكامل بين الاثنين، على غرار ما يطرحه نيلسون كودمان: *"إن العلم والفن لا يتناقضان، وذلك لأن النشاط المعرفي يكسبنا مضمونا معرفيا إلى جانب إحساسنا المرافق بالفهم"*. (Goodman, 1941). عموما، لا

يَلعب حضور الجانب الحسي في التلقي دورا سلبيا إلا إذا تعلق الوضع بإغواءٍ يجعلنا ننغمس بصريا -بإفراط- في سيل من الصور. تقول الباحثة ماري جوزي موندزاين في هذا الصدد: *"أن نكون نحن وما نشاهده شيئا واحدا، فهذا أمر مميت، وما ينقذ من الموت هو دائما إرساء مسافة مُحرِّرَة"* (Mondzain, 2005).

إن الخلاص إذن من مزلق التماهي "المُطْلَق" مع الصورة يَفْرِضُ أن تكون عَيْنُ الرائي "يقِظة" لِما تُشاهده، فالمسألة تتطلب حضورا لفكرة قبلية لدى المتلقي، مضمونها أن الواقع الذي يَظْهَرُ في الفن ليس هو حقيقة ما يوجد فعلا على أرض الواقع. بتعبير آخر، لا يُمْكن تلافي المزلق إلا من خلال السلوك المتمرس على التفكير النقدي أثناء المُشاهدة أو أثناء تلقي الفن؛ وهذا ما يَتَوَاءَمُ تماما مع التوجيهات الرسمية التي جاء بها منهاج الفلسفة: *"ويعني أن هذا المنهاج يضع أمام التلميذ(ة) إمكانية (...) التحرر من سلبية التلقي الذي تضعه فيها وسائل الإعلام وخاصة منها البصرية المعتمدة على الصورة"* (المنهاج التربوي، 2007، ص 3).

إن الوظيفة التي يُمْكِنُ أن تلعبها الصورة تتمثل في القدرة على شحذ انتباه المتعلمين عبر استثارتها لحاسة البصر لديهم، كما أنها تُمَثل من زاوية أخرى أرضية تَسمح باستخراج تمثلاتهم عبر التأويلات التي يُضفونها على عناصرها. بعبارة أخرى، إن البعد الجمالي في اللوحة يوقظ لدى المتلقي الحساسية والعقل والإرادة؛ لهذا يُعَدُّ الاشتغال على قراءة الصورة وتأويلها نشاطا يَسمح بتملك المتعلِّم لكفايات ثقافية تُمَكِّنُه من توسيع زوايا نظره للموضوعات، وذلك لأنه سَيَكْسَبُ بالتراكم دراية بالفن وقيمه، وعناصره، وتاريخه، كما سيُصبح على وعي ببيئته الاجتماعية وتراثه، من خلال معرفته للرموز والدلالات والمعاني الإيحائية وفك طلاسمها (رفقي، 1998).

ب- الموسيقى: المزاوجة بين لذة النغم وعقلانية الدرس الفلسفي:

تُفْرِزُ الموسيقى تأثيرا يلامس وجدان المُستمِع إليها، حيث تبعث فيه جملة من أحاسيس اللذة والاستمتاع، لكن ماذا لو أردنا تحقيق هذه المتعة في درس الفلسفة؟ هل يُمْكِنُ المزج بين عقلانية الدرس الفلسفي ولا-عقلانية التعبير الموسيقي؟ يتطلب الجواب عن هذا السؤال تحديد طبيعة العمل الموسيقي في ذاته، والحال أن الموسيقى سَتَعْكِسُ لنا الخاصية اللا-عقلانية إذا كان تفاعلنا معها كمُسْتَمِعِين ينبني على الإحساس الوجداني فقط. لهذا، لا يجب أن نَحْصِرَ حكمنا على الموسيقى انطلاقا من الآثار النفسية التي تتركها فينا كمُسْتَمِعِين، بل يجب على المتأمل والمتفلسف أن يتذوق الموسيقى كذلك كخطاب رياضياتي، وكتركيب تتناسق فيه الألحان وتترابط. وفقاً لهذا المنظور، لا يُمْكِن للموسيقى أن تنشأ من نشاز الأصوات، بل يجب أن تنبثق من تراكب وتناسق رياضياتي بين الأنغام؛ وهذا هو صلب التفسير الفيتاغوري للموسيقى باعتبارها خطابا فنيا عقلانيا (Benidir, 1998).

إن الموسيقى حسب هذا التحليل فن لا-عقلاني يَضُمُّ بين ظهرانيه العقلانية، وبما أن الموسيقى تتضمن إيحاءات ذات دلالة ثقافية وجمالية، فهي صالحة لأن تُوَظَّف كدعامة بيداغوجية تُحَفِّزُ المتعلمين وتجتذب انتباههم؛ وسيكون من الأجدى جدا أن يتم استثمار المقاطع الموسيقية خصوصا أثناء وضعيات الانطلاق أو أثناء طرح وضعيات مُشْكِلَة في مُسْتَهَل الدروس.

ج- الرواية: إمكانية التعلم المبني على مشكلات حياتية:

تقوم الرواية على السرد والوصف، كما تستحضر الحوارات أيضا؛ وهي عرض لفكرة، أو تسجيل لصورة أو بسط لعاطفة، مما يَرْسُمُ قطاعا خاصا من المجتمع في ملابسات متباعدة لأناس يروحون ويجيئون في متن قصصي. إن الرواية ببساطة حكايةٌ لأحداث مُتَخَيَّلَة تجري على مسرح الحياة (السكوت، 2000).

من جانب أعمق، تُعْتَبَرُ الرواية عملا ممتدا وفسيحا قد يصل إلى عدة أجزاء، بحيث يُصَوِّرُ أحداثا متعاقبة، قد تمتد حتى تتسع لعدة أجيال. وتتلخص عناصر الرواية ومقوماتها في الحادثة، والسرد أو الحوار، والبناء الفني، والشخصيات، والزمكان، والفكرة. ومن فروع الرواية نجد فرع الرواية التاريخية التي يعتمد الكاتب فيها على أحداث التاريخ الماضية، فأحداث التاريخ تشجع الكاتب على أن يتخذ منها مادة للقصة، وذلك لطواعية حقائقها للرمز والإيحاء والإشارة، وغيرها من أدوات التعبير التي تُسَيِّرُ طبيعة الأدب. وتُقَسَّمُ الرواية في العادة إلى قسمين، أولٌ يتميز بخاصة السرد الحكائي، ويَقُومُ على وصف العالم الخارجي إضافةً إلى العوالم النفسية للشخصيات، كما يَبْحَثُ في رَسْمِ علاقات موضوعية بين الأحداث في دَرْبِ تشكيل حبكة القصة. أما النوعية الثانية، فهي تلك المتعلقة بالميتا-حكاية (الرواية الفلسفية)، وتنزح نحو الخوض في قراءة نقدية للظواهر بالموازاة مع السرد الحكائي لتفاصيل الأحداث. يُمْكِنُنَا في هذا الصدد ضرب المثال بالفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر، صاحب العملين الشهيرين *"الغثيان والجدار"* ، كما نشير أيضا إلى أعمال الروائي والفيلسوف ألبير كامي، والذي يُعَدُّ اسما فرنسيا بارزا في عالم الرواية الفلسفية (حميد، 2014).

لَرُبَّمَا يقع تفضيل الرواية الفلسفية على غيرها كدعامة اشتغال في درس الفلسفة نظير الوهج الاستشكالي والعمق الفكري في تناول القضايا المبثوثة في صلب أحداث القصة، إلا أن مثل هذا الزعم لا يُقْصِي إمكانية الاعتماد على الروايات غير فلسفية، إذا ما كانت تَحمل مُقَوِّمَات تجعلها ملائمة للاعتماد في الحصص الدراسية.

وعموما، يُمَثل الاشتغال بالنص الأدبي فرصةً مواتيةً لتطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وذلك لاعتباره حقلا مُوَاتِياً يفتح إمكانات إثارة تفكيرهم وتَحَدِّيه، فَطَرْحُ المواقف التي يَعْرِضُهَا النص للنقاش من خلال أسئلة مثل (كيف؟ لماذا؟ إلى أي حد؟ هل تتفق؟) تَخْلُقُ جوا مثيرا للتفكير من أجل أن يُصْبِحَ التَّعَلُّمُ حيا ومُنْتِجاً (إبراهيم بسام، 2009). وتتمثل المهارات المتوخى أن يستدمجها المتعلِّم لحظة اشتغاله على نص روائي في:

- ***الطلاقة:*** تعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة، وهذه تُمَثل الجانب الكمي للإبداع.
- ***المرونة:*** يُقْصَد بها توليد الأفكار غير المتوقعة عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى بسرعة وسهولة.
- ***الأصالة:*** تعني القدرة على إنتاج أفكار غير متوقعة والنفاذ إلى ما وراء المألوف منها، والتفرد والتميز بها (العتوم، 2009).

كخلاصة لما قيل، فالاشتغال على النصوص الروائية يتطلب فهما واستيعابا للنص، وإدراكا للعلاقات بين الألفاظ اللغوية المُكَوِّنَة لها والاحساس بها، ومن ثم تمثيلها في معان داخل الذهن؛ لهذا يُعْتَبَرُ توظيف مثل هذه الوضعيات مُحَفِّزاً على إبداع حلول فريدة ومميزة (عبد الهادي وآخرون، 2005).

د- الكاريكاتير: مفارقات إشكالية في قالب هزلي:

إن كلمة كاريكاتير تأتي من الكلمة الفرنسية "كروكي" Croquis، وهي أول مرحلة في تنفيذ الرسم. وتعني وضع الخطوط الأولية لتحديد إطارات أجزاء الرسم والتي تُؤَدَّى بشكل سريع بلا تمعن ودقة، لأنها عملية بدء سابقة عن مرحلة أكثر دقة في الإحكام والتناسب بين المكونات (هجرس والسيوفي، 2005). وعَرَّفَه ممدوح حمادة بأنه تسمية تُطْلَق على التشكيل الذي يَحْمِلُ مضمونا ساخرا أو ناقدا يحتوي على مفارقات كوميدية، ويُنَفَّذُ الرسم بخطوط مُبَالَغٍ فيها وهي مأخوذة من الكلمة الإيطالية "كاريكاتورَا" Carricatura، والتي تعني المبالغة أو التحامل (ممدوح، 1999).

ويسعى هذا الفن إلى إظهار خصائص شخص أو نقائصه، بهدف الحصول على تأثيرات سلبية ومضحكة. وتُسْتَخَدَمُ في بناء الكاريكاتير أدوات تعبير مختلفة منها: الخط، اللون، والظل؛ وتتكون عناصر عمل الكاريكاتير من: الخط، الكتلة، الفراغ، اللون، الحركة، المفارقة، المبالغة، الموضوع، الهدف والتعليق (Morris, 1987).

ينقسم الكاريكاتير إلى عدة أنواع تبعاً للمضمون الذي يعالجه، وتتمثل في أربعة محاور: الكاريكاتير السياسي، الكاريكاتير الاجتماعي، كاريكاتير البورتريه Portray، والكاريكاتير الفكاهي. وتَحْمِلُ كل هذه الأنواع حسب "هانسن" رسالة يُمْكِنُ أن تُفْهَم بطريقة مباشرة وسهلة، لما تحتويه من إشارات وإيماءات مُبَسَّطَة قادرة على تشكيل وعي مُسْبَق لدى القارئ عن قضية ما في هذا العالَم، بحيث تَكُونُ الصورة جاهزة للاستدعاء عند الحاجة لتبرير أي عمل (Hansen, 1998). وما دام هذا الفن يَكْشِفُ عن تناقضات الواقع الاجتماعي ومفارقاته، فهو يُحِيلُ إلى تَضَمُّن الخاصية "الاستشكالية" فيه، مما يُعَدُّ معطى مناسباً يَسْمَحُ بإمكانية توظيفه في درس الفلسفة عندما يتعلق الأمر بالوضعيات المُشْكِلَة.

هـ- القصص المصورة: إمكانية أخرى لشحذ انتباه المتعلم:

تُعتبر القصص المصورة أحد الأنواع الأدبية التي تعتمد على الصور والرسوم إلى جانب حضور النص المكتوب، وإذا ما بحثنا في خاصتها ذات الفاعلية، فبالإمكان القول أنها تُسَاعِدُ في نمو الحس الجمالي وتذوقه لدى القراء، بالإضافة إلى بعدها الترفيهي المقترن بمشاعر الفرجة التي تبعثها جَرَّاءَ قالب الحكي الشيق. يقول الباحث في علم النفس الاجتماعي مصطفى حجازي: *"الرسم أو الصورة حضارة كاملة بأسلوبها وقيمها وتوجهاتها ورموزها. فالصورة أبلغ تعبيرا وأكثر تعقيدا وأكثر نفاذا إلى اللاوعي من النص المكتوب؛ إنها تدق أبوابا غير شعورية فتجعل المتلقي يسقط ذاته على القصة المصورة. فهي توضح النص وتمنح الشخصيات ملامحها ووجودها وهويتها من خلال الموضعة في الزمان والمكان والخصائص وتفاصيل الإطار الحياتي"* (حجازي، 1990). إن القصة المصورة من هذا المنظور تمتلك مقومات تتيح للمتعلم تطوير مهارات التفكير والقراءة الإبداعية، وذلك لأنها تتطلب القدرة على ربط المعاني بالأفكار، وربط الصورة بالنص، وهذه عملية ذهنية معقدة من الناحية التركيبية أكثر بكثير من مجرد الاستماع إلى القصص شفويا. لهذا تجمع القصة المصورة بين إمكانات شحذ انتباه المتعلمين واستثارة تفكيرهم.

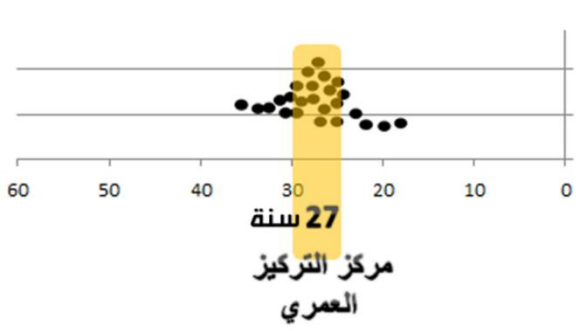
إجراءات الدراسة الميدانية

مجتمع وعينة الدراسة:

أَسْفَرَ اعتمادنا على التوزيع العشوائي للاستمارة عبر الشبكة العنكبوتية إلى تحصيل فئة شابة من الأساتذة المبحوثين، إذ بلغ المتوسط الحسابي 28 سنة. وقد تم توزيع ما مجموعه 2000 استمارة (1000 للذكور ومثلهم للإناث)، في مقابل تسلمنا لـ 138 إجابة فقط (91 ذكور و47 إناث).

نُعَلِّلُ اعتمادنا على استمارة إلكترونية انطلاقا من مرجعية نتبناها، حيث نرى في "المُبْحِر الرقمي" مبحوثا متجاوبا بشكل فعال، وذلك لتمتعه بخصائص "سبرانية" حافزة، حيث يستقبل المعلومة بسرعة فائقة، مُعْتَادٌ على الولوج العشوائي (كالضغط على روابط خارجية من صنف "النص التشعبي hypertext")، كما أنه مُتَمَكِّن من الاشتغال بكفاءة عند الاتصال بالشبكة؛ وهو الأمر الذي يجعل من الأرضية التي توفرها وسائط التواصل الاجتماعي مجالا حركيا حيا، ومُتِيحاً لإمكانية وسهولة المُشاهدَة ومُشاركة المحتوى، تماماً كما أشار الباحثان هورست وميلر في توصيفهما: الوسائط الاجتماعية على الانترنت مرتع لـ*"تبادلات اجتماعية فائقة الاجتماعية Hypersocial Social Exchange"* (Horst & Miller, 2020).

خصائص العينة المبحوثة:



مبيان رقم1: تحديد المجال العمري الذي تنتمي إليه العينة (من إعداد الباحث)

مبيان رقم2: توزيع متكافئ للاستمارة على المبحوثين الذكور والإناث (من إعداد الباحث)

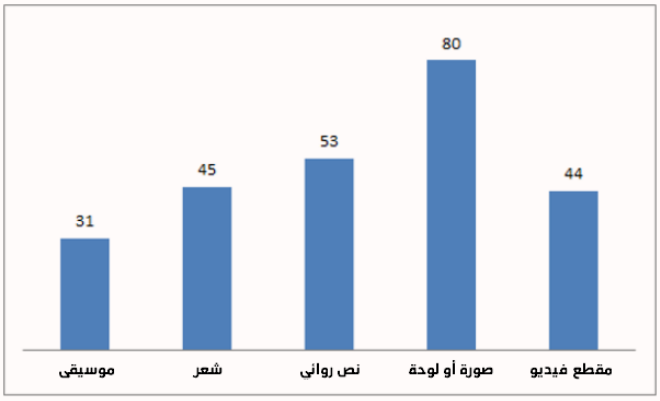
التخصص الجامعي	النسبة المئوية
الفلسفة	52%
السوسيولوجيا	45%
علم النفس	45%

جدول رقم1: العينة المبحوثة حسب متغير التخصص الجامعي (من إعداد الباحث)

معطيات إحصائية حول خصائص العينة المبحوثة من الأساتذة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: مكانة الموارد اللا-فلسفية في ممارسة المبحوثين:



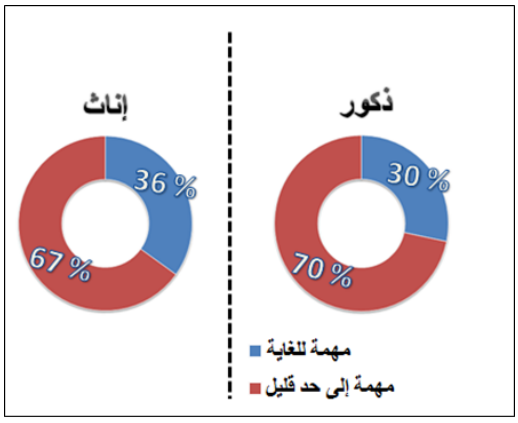
مبيان رقم 3: النسب المئوية العامة
لاستخدام الموارد الفنية والجمالية من طرف الأساتذة المبحوثين
(من إعداد الباحث)

تَستعمل العينة المبحوثة الصور كمورد أول مقارنةً ببقية الموارد الأخرى، وربما نجد لهذه الصدارة تفسيرا يقترن بقوة حضور الصور في الكتب المدرسية، خصوصا تلك التي تُرَافِقُ النصوص الفلسفية، والحال أن استئناس المُدَرِّس بصور الكتاب المدرسي يجعل من هذه الصور عنصرا ذا قبولية في التشغيل.

تأتي بعد الصور على الترتيب النصوص الروائية والشعرية، ثم بعد ذلك مقاطع الفيديو والموسيقى؛ فبينما تتوفر النصوص الروائية والشعرية كموارد جاهزة في الكتب المدرسية، تتطلب مقاطع الفيديو والموسيقى في المقابل اجتهادا من طرف المُدَرِّس في الإتيان بها، وكذا ضخها داخل الحصة بما يَسْمَحُ بتحقيق المرامي المُسْتَهْدَفَة دون إسهاب أو إطناب، خصوصا في ظل ضيق الحيز الزمني المُتَاح أمام المُدَرّسِين.

يتراءى تأويل آخر يُفَسِّرُ تدني ترتيب كل من الفيديو والموسيقى؛ نتكلم في هذا السياق عن توجس بعض المُدَرِّسين من كل ما هو بصري، حيث يضع هؤلاء المبحوثين الموارد البصرية في خانة التسلية والترفيه، في تعارض وتقابل مع خانة الجد والعمق الفكري. وتتمحور المسألة هنا حول سلم قيمي يتبناه بعض الأساتذة، إذ تعتقد شريحة منهم أن فصل الفلسفة "نخبوي"، ويتطلب من التلميذ أن يكون في كامل الجدية وكامل التركيز، كما يفترض هؤلاء المبحوثون أن معارف التلاميذ سطحية وتافهة يستقونها من ثقافة الصورة والشاشة على هواتفهم. والحال أن مِثْلَ هذه التمثلات -التي أدلت بها عينة من المبحوثين- قد تُعَزِّزُ لدى المتعلمين اعتقادا سلبيا حول الفلسفة، باعتبارها مادة دراسية مفصولة عن المجتمع، ومفصولة عَمَّا يجري من أحداث ووقائع تتحدث عنها وسائط التواصل الاجتماعي مثلا. وما يزيد الطينة بلة، يتمثل في الممارسة التعليمية الكلاسيكية لبعض الأساتذة، أولئك الذين يتقصمون دور"أستاذ الفلسفة العميق والجدي"، من خلال إظهار وجه عابس وواجم، ومن خلال استرساله في خطاب شفهي معقد، تعتريه كثير من المفاهيم الفلسفية الصعبة والغامضة، دون التغاضي عن سلبية استثمار لغة الجسد في عملية الشرح والإفهام، إذ يقف بعض الأساتذة بشكل ساكن أمام التلاميذ دون توظيف يُذكر للإيماءات والإشارات الجسدية المُساعِدة. إنها عوائق فكرية وسلوكية

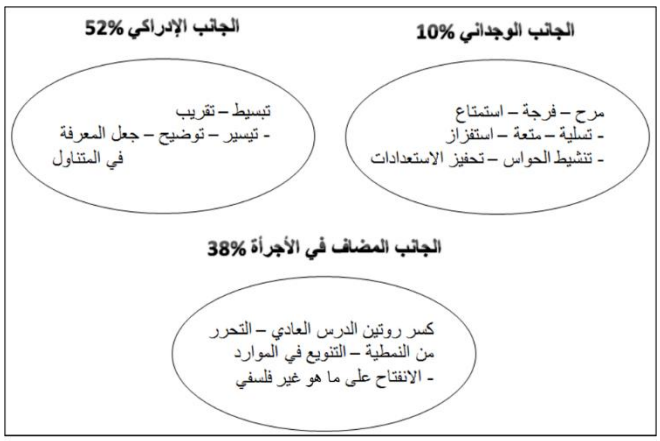
تَحْضُرُ في ممارسة شريحة من المدرسين، وتُساهم بشكل انتكاسي في تحويل فصل الفلسفة إلى "حصة ميتة" بدل أن يكون "حصة مرحة".



مبيان رقم 9: مقارنة بين الذكور والإناث على مستوى تمثلاتهم لأهمية توظيف الموارد الجمالية في الدرس الفلسفي (من إعداد الباحث)

لا تُعلي العينة المبحوثة من شأن الموارد الفنية والأدبية حَدَّ الأهمية البالغة، وتعليل هذا الأمر مقترن في الغالب بالمنظور البراغماتي لهؤلاء المدرسين، والذين يعتبرون هذه الموارد وسيلةً لا غاية؛ غير أن ما شد انتباهنا عند ربطنا للمتغير المعني بـ"الأهمية" بمتغير "النوع الجنسي"، يَتَمَثَّلُ في بروز تفاوت "طفيف" بين الإناث والذكور، فالمُدَرِّسَات أكثر ميلا إلى تقدير قيمة الموارد البصرية كالصور واللوحات مقارنة بنظرائهن من المدرسين الذكور. والحال أن هذه النتيجة بالإمكان تفسيرها عبر مدخل التنشئة الاجتماعية للمرأة المُدَرِّسَة، فالنساء يَخْضَعْنَ منذ الطفولة إلى تربية أسرية وتوجيه إعلامي يُحَدِّدُ نظرتهن للأشياء وللعالَم، إذ تنشأ المرأة على تقدير بهاء الجسد وجاذبية الشكل، وعلى ثقافة التزين والجمال، لهذا لن يكون من المستغرب أن نجد التلميذات أكثر اهتماما بزينة دفاترهن مقارنة بالتلاميذ الذكور؛ وبالمثل، لن يكون مستغربا كذلك أن تهتم المُدَرِّسَات بالموارد الجمالية أكثر من أقرانهن الرجال.

في سؤال لاحق، طلبنا من المبحوثين التموقع (إما مع أو ضد) مع التعليل إزاء استخدام الموارد الفنية، بحيث لم يتم إحصاء أي حالة تقول بضرورة الاستبعاد التام للموارد الجمالية؛ غير أن النظر في المقابل إلى التعليلات التي يَسُوقُها المُدَرِّسُون المبحوثون عند تفسيرهم لقيمة تلك الموارد يَكْشِفُ عن ثلاثة حقول:



ترسيمة رقم 1: الجوانب الإيجابية المتوخاة من توظيف الموارد الفنية والجمالية حسب الأساتذة المبحوثين (من إعداد الباحث)

تُرَكِّزُ التعليلات التي ساقها المبحوثون على جوانب إدراكية، وتتعلق بكفاءة هذه الموارد في تمكين المتعلمين من المعارف الفلسفية بشكل مُبَسَّط؛ كما يُشير المبحوثون كذلك إلى قيمة الجانب الشكلي-الجذاب الذي يُمَيِّزُ الجماليات والفنون، إذ تَعْتَبِرُ عينة لا بأس بها من المبحوثين بأن هذه الموارد تضفي روحا جديدة على درس الفلسفة، حيث تُساهم في كسر رتابة الدروس ونمطيتها.

يُقِرُّ أغلب الأساتذة المبحوثين بعدم توظيفهم للموارد الفنية إلا فيما نَدَر، ويُعَللون جوابهم بضيق الحيز الزمني لحصص الفصول الدراسية، وربما يكون هذا التعليل مجرد دفاع زائف يُغَطِّي خلفه نزعة كسلٍ تَسِمُ كثيرا من الأساتذة، والذين يُفَضِّلُون الركون إلى نمط من التدريس اعتادوا عليه دون تجديد أو إبداع. إن توظيف الموارد الجمالية في فصول الفلسفة يتطلب من المُدَرِّس جهدا وعملا إضافيا في تحضير هذه الدروس خارج الفصول الدراسية. لَرُبَّما يتكاسل كثير من الأساتذة عن الإقدام على هذه الاجتهادات لغياب التحفيزات المادية من طرف الوزارة الوصية، وعدم إقرار سياسة جديدة تربط الترقية بالمردودية داخل الأقسام. من جانب آخر، يُمْكِنُ تأويل أسباب هذا التهميش الذي يطال الموارد الجمالية بتَمَثُّلٍ سلبي يَحْمِلُه الأساتذة بخصوصها، إذ يَنْظُرُ الكثيرون إلى هذه الموارد كأكسسوارات دخيلة تُؤَثِّثُ فضاء القسم. إن النقاش حول الموارد التكنولوجية مثلا داخل الأقسام، من قبيل العارض الضوئي أو التلفاز الذكي التعليمي، تتضاربه آراء مؤيدة ومعارضة، وكثيرٌ من الأساتذة المعارضين في هذا الصدد ينزعون بشكل "لاواعٍ" إلى ازدراء هذه التقنيات، وفي ازدرائهم إحساسٌ ضمني بالخطر منها، فالمُدَرِّسُ الكلاسيكي كان في السابق يستفرد بإعجاب التلاميذ عندما ينظرون إليه وهو "يَخْطُبُ فيهم بلغة صوتية فخيمة"، أما مع وجود التلفاز والعارض الضوئي، واللذان يعكسان ألوانا وأشكالا جذابة، فلا شك أن التلاميذ سَيَزِيغُون بنظرهم نحو هذه الموارد أكثر مما يَنْظُرُونَ باهتمام إلى أستاذهم. إننا أمام مُعَارَضَة قِوَامُها "غيرة لاواعية" لبعض الأساتذة من هذه الموارد الجمالية.

في سياق آخر، وعند اضطلاعنا على الإحصائيات المرتبطة بتصنيف الموارد المعنية من الأكثر إلى الأقل قيمة، تم استيضاح فكرة مفادها أن الصورة بأنواعها أكثر حجزا للصفوف الأمامية في مقابل تدني الموارد الأقل حضورا في الكتب المدرسية والأكثر شعبوية.

	المورد	المركز
طغيان ما هو مألوف في الكتاب المدرسي	اللوحات التشكيلية	1
	الكاريكاتور	2
	الصور الفوتوغرافية	3
حضور تجريدي مجرد من الحسي البصري	الشعر	4
	الرواية	5
	الموسيقى	6
حضور حسي تجسيدي شعبوي (محايث للمعيش اليومي) Pop-art	الفيديو	7
	المقالة الصحفية - أغنية فيديو	8
	القصة المصورة	10

جدول رقم 2: أنواع الموارد الجمالية والفنية وترتيبها من الأكثر استعمالا إلى الأقل استعمالا (من إعداد الباحث)

يُمْكِنُ تفسير الحظوة التي يتمتع بها مورد الصورة بعامل أُلْفَة المُدَرِّسِين معها، وذلك جراء التداول المتكرر للكتب المدرسية الحافلة بالصور كموارد تستدعي الحواس البصرية في عملية التفاعل مع المضامين. ويَعْكِسُ التدرج من التشكيلي إلى الفوتوغرافي انتقالا نازلا من الموارد ذات الطبيعة المتعالية والمُتَرَفِّعَة عن المحاكاة إلى الموارد ذات الطبيعة المُحاكية للواقع. إن هذا الترتيب يَعْكِسُ منظورا يُعلي من قيمة المورد كلما اقترب من ماهية الفلسفة المُجَرَّدَة، فاللوحة التشكيلية مثلا تعكس عددا من الدلالات الرمزية، والتي تُمَثِّلُ انفعالات الفنان مع ما يرسمه، إنها نافذة تعكس شخصية الفنان ورغباته؛ نتحدث في هذا الصدد عن مضمون بصري يضم في ثناياه عالما رمزيا وفكريا، لهذا ففك المُتَعلِّم لشيفرة دلالته يتطلب جهدا تحليليا-تأويليا، وذلك على خلاف سذاجة التسليم ومُسْبَقَات الحُكم (سيرنج، 1992). يُفَضِّلُ المُدَرِّسُون إذن اللوحات التشكيلية لأنها تدفع التلاميذ إلى إعمال عقولهم والتفكير في المعاني التي تَكْتَنِهُهَا صور أو لوحات لمُثَقَّفِين يَحْمِلُون في الغالب حِسّاً نقديا تُجاه قضايا العالَم. فيما يتعلق بالكاريكاتير، يتبدى هذا الجنس الفني من منظور الأساتذة المبحوثين أداةً جيدة تصلح لخدمة البناء الإشكالي أثناء بداية الدروس.

فيما يخص الرواية، الشعر والموسيقى الآلية (كالموسيقى الكلاسيكية مثلا)، فهذه الموارد تبدو لنا على مستوى من التجريد والبعيد عن التطابق الكلي مع الواقع، وهذا ما يُبَرِّرُ وجودها في مرتبة أعلى من موارد شعبية كالقصة المصورة أو الأغاني الشعبية مثلا، وهذه الأخيرة مُحَايِثَة للواقع ومُحَيَّنَة باستمرار، ما يجعلها لا تَرْقَى إلى مَصَافِّ الموارد الفنية المتعالية عن النزعة الاستهلاكية.

يُظْهِرُ المبحوثون إذن رؤيةً ذات سلم قيمي تُعلي من شأن الفن كلما ابتعد عن الإغداق في محاكاة الواقع، إلا أن هذا التدرج الصاعد من الحسي نحو المُجَرَّد لا يتلاءم مع الموارد المُستهلَكة من طرف التلاميذ والأكثر رواجا بينهم، كالمانغا Manga مثلا (القصص المصورة اليابانية)، وهذه الأخيرة ذات تصنيف متأخر حسب ما أَوْرَدَهُ المبحوثون، أي أن الأساتذة أبعدُ ما يكون عن استخدامها كدعامة بيداغوجية في فصول الفلسفة. تقودنا هذه النتائج إلى بناء خلاصة مؤداها أن تمثلات المُدَرِّسِين سلبية عندما يتعلق الأمر بأذواق التلاميذ في المطالعة، فالأساتذة المبحوثون ينطلقون من حكم مسبق مفاده أن ما يقرأه التلاميذ ضعيف من ناحية القيمة المعرفية والفكرية، لهذا لا جدوى من الاقتراب مما يحوز على اهتمامهم كاستخدام مقاطع من قصص مصورة أو مقاطع من رسوم متحركة. إن نظر الأساتذة المبحوثين إلى الفلسفة

"نخبوي"، بحيث ينزعون كنتيجة إلى احتقار الموارد الفنية الشعبية وإعلاء قيمة الموارد الفنية "النخبوية"، ولا أدل على ذلك أكثر من قول أحد الأساتذة المبحوثين: *"تتقاطع الفلسفة مع الرواية، لكنها لا تتقاطع مطلقا مع مضامين القصص المصورة السطحية، والمخصصة للأطفال"*.

في معرض سؤالنا عن مدى قدرة الموارد الجمالية على زحزحة تمثلات المتعلمين العامية، تم استخلاص النتائج التالية:

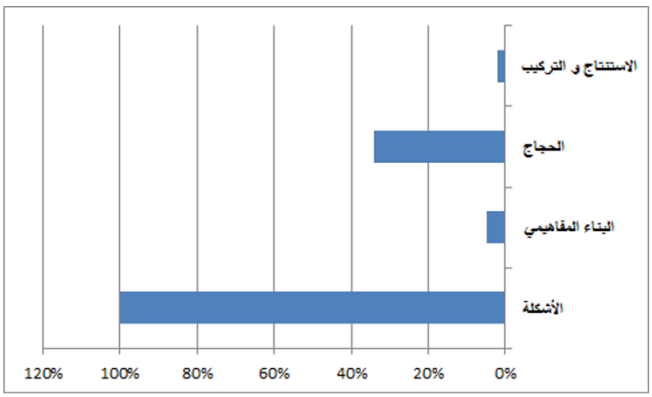
مستوى الفعالية	النسبة المئوية
فعالة	50%
متوسطة الفعالية	50%
غير فعالة	0%

جدول رقم 3: منظور الأساتذة المبحوثين حول فعالية توظيف الموارد الجمالية والفنية (من إعداد الباحث)

يُجْمِعُ الأساتذة المبحوثون على أن الموارد الجمالية والفنية لا يُمْكِنُ أن تكون بلا قيمة إطلاقا، إلا أنهم يختلفون حول مدى فعاليتها في خدمة درس الفلسفة، والحال أن القول بفعالية مهمة عند إقحام المقاربة الجمالية في التدريس لا يَجِدُ صَدى بالغا عند نصف العينة من المُدَرِّسين المبحوثين، وتبرير ذلك حَسَبَهُم مرتبطٌ بضرورة توفير الشروط المواتية والضرورية لنجاعة العملية التعليمية التعلمية قبل النظر في الشروط الثانوية الأخرى، إذ لا يُمْكن الحديث عن استحضار الأبعاد الجمالية في درس الفلسفة، وكثيرٌ من الثانويات العمومية لا زالت تَشْهَدُ اكتظاظا كبيرا في أعداد التلاميذ، ولازالت تفتقر إلى التجهيزات الإلكترونية الكافية، ضِفْ إلى ذلك هزالة أجور المدرسين، والتي لا تشجعهم على العطاء والإبداع داخل فصولهم الدراسية. ينضاف إلى ما سبق عامل آخر، ويتمثل في التوجس الذي أبداه بعض الأساتذة المبحوثين من الصور والجماليات عموما، إذ يعتبرون أن استحضار مثل هذه الموارد يُهَدِّدُ بإخراجِ دروسٍ سطحية يطغى عليها الجانب الشكلي وتخفت فيها مكانة المضامين الفلسفية المُجَرَّدَة.

ثانيا: تمثلات بخصوص أجرأة الموارد الجمالية والفنية في دروس الفلسفة:

ترى العينة المبحوثة في لحظة الأشكلة مدخلا تمهيديا يَعْرِضُ واقعا ملموسا ويتضَمَّن مفارقات وتقابلات مُستفِزة، لهذا فلحظة الأشكلة محطة نموذجية تَصْلُحُ لتوظيف الموارد الفنية والأدبية، باعتبارها دعامات بيداغوجية تَحْمِلُ بين ظهرانيها إشكالات جاذبة للانتباه. لقد نالت لحظة الأشكلة إذن إقرارا كليا (من طرف العينة قاطبة) بملائمة تُرْبَتِهَا لإنتاجات غير فلسفية تمتح من الجمالي قصد إبراز المفارقات:



مبيان رقم 4: مدى صلاحية توظيف الموارد الجمالية والفنية في كل لحظة من لحظات الدرس الفلسفي (من إعداد الباحث)

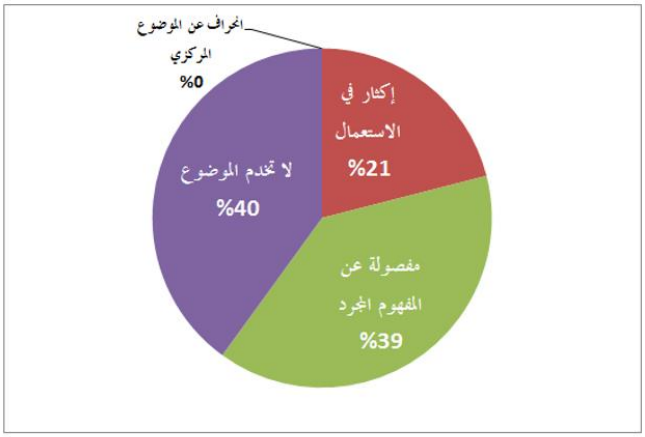
تتوارى الموارد غير الفلسفية عند لحظة المفهمة، ومَرَدُّ ذلك منطقي، ما دام النص الفلسفي أرضيةً مركزيةً في عملية البناء المفاهيمي، بينما في المقابل ترتفع النسبة إلى 34% في لحظة الحِجَاج، و يُمْكِنُ اعتبار محطة الوقوف عند حُجَجِ النص أو بنيته الحجاجية بمثابة مساحةٍ مناسبةٍ تَسْمَحُ للمُدَرِّس باستعراض أمثلة ثقافية توضيحية، قد يستشهد فيها بفنان يناضل من خلال لوحاته، أو بفيلم يعكس ظاهرة اجتماعية ما، الخ... كما لا يجب إغفال وجود بنيات حِجَاجِيَّة ذات طبيعة بلاغية-جمالية، كتوظيف بعض الفلاسفة لتشبيهات واستعارات وكنايات؛ بحيث تضفي هذه الأساليب طابعا جماليا على القيمة الاستدلالية لنص مَعَيَّن (لهويمل، 2011). إن لحظة الحِجَاج إذن تَنْفَحُ بحس جمالي على مستوى الأمثلة الفنية التي قد يُقَدِّمُها الأستاذ (المُتَمَكِّن من تاريخ الفن)، وكذلك لَمَّا يكون التلاميذ إزاء تحليل نص فلسفي يتضمن صوراً بلاغية-جمالية.

في سياق آخر، يؤكد السواد الأعظم من المبحوثين بأن الموارد الفنية والجمالية تملك سلطانا جذابا على المتعلمين، فقدرة هذه الموارد على استثارة الذهن والحواس يُسَهِّلُ من مهمة المدرسين، فهذه الموارد تخلق لدى التلاميذ الفضول والاهتمام بضامين الدروس الفلسفية. تماشيا مع السياق ذاته، ترى عينة المدرسين المبحوثين بأن قيمة الموارد الفنية والأدبية ترتفع كلما كانت هناك حاجة إلى إنزال الأفكار الفلسفية إلى دنيا المتعلم. وفيما يتعلق بإحجام المبحوثين عن توظيف هذه الموارد أثناء لحظة البناء المفاهيمي (2% فقط من أَقَرَّت بإمكانية استثمار هذه الموارد أثناء لحظة المَفْهَمَة)، فقد علل غالبية الأساتذة المبحوثين إعراضهم هذا بالإكراه الزمني، بحيث يَعتبرون برنامج الفلسفة السنوي ثقيلا ومكثفا، ولا يَسمح بالتوسع والتفصيل أثناء تحليل النصوص، كما لا يَسمح بالانفتاح على موارد أخرى غير النصوص الفلسفية؛ وقد أضاف المبحوثون بالقول أن إكمال البرنامج السنوي للمادة كثيرا ما يَفْرِضُ على بعض الأساتذة التخلي نهائيا عن توظيف النصوص الفلسفية، فما بالك بالموارد الفنية والجمالية.

على نحو مغاير، نرى أنه من الواجب التوقف عند إحصائية مثيرة، نتكلم في هذا الصدد عن أولئك القائلين بصلاحية توظيف الموارد الجمالية عند لحظة البناء المفاهيمي (وعددهم 17 مبحوثا، ويمثلون نسبة 5% من مجموع الأساتذة المبحوثين)، وميزة هؤلاء أنهم أصحاب شواهد جامعية في شعبة السوسيولوجيا، مِمَّا يُحِيلُ إلى استنتاج مفاده أن خريجي هذا التخصص العلمي أكثر انفتاحا على الفنون والأدب عند ضرب الأمثلة الحية، كالاستدلال بأعمال روائية، وقائع

سياسية، رياضية، فنية، الخ... وَهُم بذلك يَعْمَدُونَ إلى الإعلاء من قيمة الموارد الفنية والأدبية، والتي تَسْمَحُ بربط جسور الصلة بين المفاهيم الفلسفية المُجَرَّدَة والواقع المعيش.

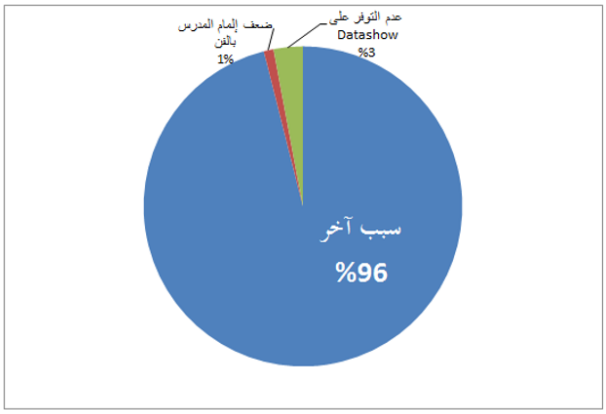
في سياق آخر، قُمْنَا بسؤال الأساتذة المبحوثين عن مواقفهم بخصوص القيمة السلبية التي من المُمْكن أن تحوزها الموارد الجمالية والفنية في درس الفلسفة، وقد جاءت أجوبتهم على النحو التالي: أدلت العينة بموقف مؤداه أن هذه الموارد قد تُوقِعُ درس الفلسفة في الإسفاف والابتذال، وذلك إذا لم تتناسب هذه الموارد مع موضوع الحصة (40%)، أو حينما يتم تقديمها للمتعلمين دون ربطها بالمفهوم الفلسفي المركزي في الدرس (39%). في ذات الصدد، يرى الأساتذة المبحوثون بأن الإكثار من استعمال هذه الموارد يأتي بأثر عكسي، إذ بَدَلَ تبسيط المعرفة الفلسفية وجعلها في متناول التلاميذ، تُصْبِحُ هذه المعرفة الفلسفية في نظر التلاميذ تافهة وسطحية.



مبيان رقم 5: المزالق السيئة في استخدام الموارد الجمالية والفنية حسب الأساتذة المبحوثين (من إعداد الباحث)

يَظْهَرُ من خلال النتائج المُسْتَخلَصة أن التمثلات التي يَحْمِلُها المُدَرِّسُون المبحوثون حول مخاطر استعمال الموارد الفنية والأدبية، تتعلق أساسا بنجاعة النقل الديداكتيكي الذي يُمَارِسُه الأستاذ عندما يروم تحويل الفكر الفلسفي الخام إلى فكر فلسفي مَدْرَسَي في متناول المتعلمين. والحال ان المُدَرِّسِين ينزعون إلى تسويق صورة مثالية عن أنفسهم، باعتبارهم "أساتذة أكفاء"، فلا أحد من العينة المبحوثة اعْتَرَفَ مثلا بأنه "قاصر" أو "غير متمكن" من كفاءة استدعاء هذه الموارد الفنية والجمالية، كما تتحاشى العينة المبحوثة اتهام أساتذة آخرين بهذا الضعف، لهذا تتبدى أجوبة أغلب المبحوثين بعيدةً عن أن تُشِيرُ إلى ضرورة حصولهم على تكوين مستمر يرفع من جودة ممارستهم الفصلية.

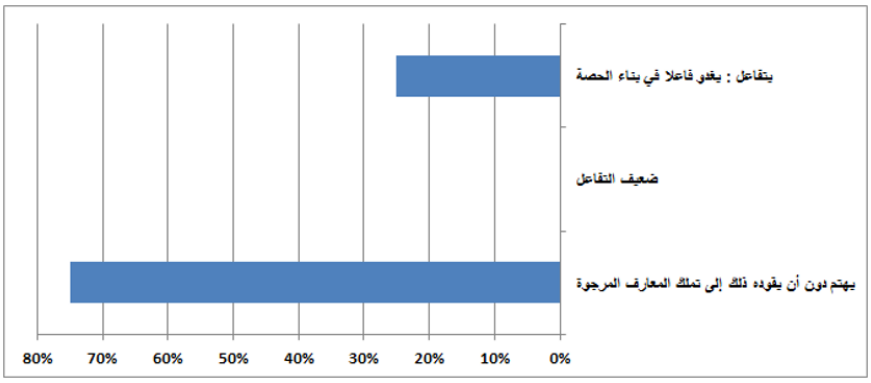
إن التصور الذي يحمله المُدَرِّسُ عن شَخْصِهِ باعتباره خارجا عن دائرة المسؤولية يتعزز أكثر لدينا عند معاينة إحصائية تتصل بسؤال طرحناه على المبحوثين: *ما هي العراقيل التي تَحُول دون القدرة على توظيف الموارد الجمالية بالشاكلة التي تجعلها ذات فعالية؟*



مبيان رقم 6: الإكراهات التي تحول دون قدرة الأساتذة المبحوثين على توظيف الموارد الجمالية والفنية بشكل فعال
(من إعداد الباحث)

يَكْشِفُ هذا المعطى الإحصائي عن أن المُدَرِّسِين المبحوثين يُخْلُونَ مسؤوليتهم من مشكلات التعليم وعوائق التدريس الفعال، فقد تفادى الجميع تقريبا الإقرار بأن هناك فئة من الأساتذة القاصرين في معارفهم حول الفنون، والذين لا يوظفون الموارد الجمالية لجهلهم بها؛ وما يؤكد هذا الاستنتاج أن نسبة اختيار المبحوثين لخيار "ضعف إلمام المدرس بالفن" لم تتجاوز (1%)، وهي نسبة شبه معدومة. وحسب تمثلات المبحوثين دائما، فغياب الجماليات والوسائل الرقمية (بصريةً كانت أو سمعية) ليس بالأمر الجَلَلِ والمَعِيب، فقد فَضَّلَت العينة المبحوثة استعراض أسبابٍ أخرى تبدو من وجهة نظرهم ذات أولوية في تفسير تردي الممارسة التعليمية التعلمية داخل فصول الفلسفة؛ وما يؤكد هذا التوجه، هو الإقبال الكبير على خيار "سبب آخر"، والذي نال حصة الأسد من مجموع نسب الإجابات بحوالي (96%).

لقد أبان المُدَرِّسُون المبحوثون عن تعطش شديد للحديث عن المشاكل التي يواجهونها في خِضَمِّ ممارستهم الميدانية؛ وتعكس ردودهم رفضا لوضع موسوم بالبؤس من منظورهم، يتعلق الأمر في هذا الصدد بضعف استجابة الإدارة المدرسية للمبادرات التي يقترحها المُدَرِّسون، إذ نادرا ما تتحمس الإدارة لتنظيم أنشطة فنية أو أدبية، كما أن المُدَرَاء لا يمتلكون الكفاءات المقاولاتية اللازمة لعقد شراكات اقتصادية تسمح بتوفير الوسائل التعليمية الحديثة، وهذا ما يجعل التمويلات الواردة على المؤسسات التعليمية محصورة فيما تقدمه وزارة التعليم من أغلفة مالية محدودة. ينضاف إلى ما سبق عاملُ ضيقِ الحيز الزمني في تدبير الفصول، حيث يَفْرِضُ هذا الإكراه على المُدَرِّسين الإسراع في إنهاء البرنامج الدراسي السنوي أكثر مما يُتيح لهم فرصة التعمق في متون الأطاريح الفلسفية وربط جسورٍ بينها وبين عوالم الفن والأدب والتاريخ والعلوم.



مبيان رقم 7: تقييم الأساتذة المبحوثين لمردود المتعلمين ومدى تفاعلهم الإيجابي مع الموارد الجمالية والفنية
(من إعداد الباحث)

يَحْكُمُ التصور الميكانيكي نظرة المبحوثين للمُتَعَلِّم، فرغم أن الأساتذة المُستجوَبين يُقِرُّون بأن الموارد الجمالية قادرة على اجتذاب التلاميذ وإثارة حواسهم، إلا أن هذه الإثارة مُجَرَّدُ استجابة وجدانية تقف عند هذا الحد فقط، ولا تسمح الموارد الجمالية -حسب المبحوثين دائما- بتحريك الميكانيزمات الذهنية للتلاميذ (كالقدرة على التحليل، والمقارنة، والاستنباط،...)؛ بمعنى آخر، إن الوسائل الفنية والأدبية من منظور الأساتذة لا تستطيع المُسَاعَدة في تمكين المتعلمين من كفايات مادة الفلسفة إلا في حدود ضيقة جدا، فالأساتذة يعتبرون البنية المعرفية للتلاميذ هشةً (ضعف في تكوين التلاميذ منذ المراحل الابتدائية)، وهذه الهشاشة لا تسمح -على النحو المأمول- للتلاميذ بإدراك العلاقات بين الموارد الجمالية والتشخيصية، ومفاهيم الفلسفة وأطروحاتها.

في هذا السياق، نستنتج بأن العينة المبحوثة تَحْمِلُ حكما سلبيا تُجاه المتعلمين، إذ يتم وصم هؤلاء التلاميذ بالضعف والقصور المعرفي والذهني. وقد نتفق نسبيا مع رأي الأساتذة المبحوثين، فلا يُمْكن إنكار وجود أعطاب بنيوية على مستوى خطاطات المعرفة الذهنية لدى المتعلمين، إلا أن المسار الدراسي المتعثر لفئات منهم لا يُمْكِنُ رده إلى مشكلات تتصل بالمتعلِّم نفسه، وإلى أسرته ومحيطه الاجتماعي فقط، بل يتحمل المدرسون كذلك جزءا من المسؤولية عندما يتعلق الأمر بعطاء المتعلِّم، فللمُدَرسين القدرة على التقويم ومعالجة التعثرات بنسب متفاوتة، لهذا فمسؤولية الأساتذة قائمة ولا يُمكن تحاشيها أيضا (Trochim, 1999). من خلال هذا التحليل، نَخْلُصُ إلى استنتاج مؤداه أن أجوبة المدرسين تعكس ميلهم نحو سحب مسؤوليتهم من العملية التعليمية التعلمية، وهذا التمثل الذي يحمله المدرسون لا يخلو من إشكاليات، إذ يُعيق "التهرب من المسؤولية" إمكانية أن يُطَوِّرَ الأستاذ من أدائه التدريسي عبر ممارسته لنقد ذاتي بناء.

خلاصات:

تَكْشِفُ دراسة تمثلات الأساتذة عن موقفهم "المتوسط" من الموارد الفنية والأدبية، إذ يعتبرونها وسائلَ ذات صلاحية -ناجعة نسبيا- في تمكين المُتَعَلِّم من كفايات الدرس الفلسفي. واللوحات الفنية إضافة إلى الصور الفوتوغرافية تُعَدُّ أكثر الموارد تقديرا وتقييما من طرف المبحوثين، فحضورها الدائم في الكتب المدرسية يَخْلُقُ عند المُدَرِّسين حالة من الألفة معها، فالصور غالبا ما تُصاحب نصوص الفلسفة في الكتب المدرسية، مما يعطي الانطباع بأن الصورة مهمة وفعالة في الدرس الفلسفي.

وعموما، تُعَدُّ باقي الإنتاجات ذات البعد الجمالي محكومة في نظر المُدَرّس بمنطق ذي سلم قيمي، يُعْلِي من شأن المورد كلما تسامى عن حسية الواقع، بينما في المقابل يتم تبخيس الموارد الشعبية Pop-art على اعتبار أنها ذات قيمة استهلاكية. كما يجب الإقرار بأن المَدَرّسِين المبحوثين لا يهتمون باستحضار مثل هذه الموارد في وضعيات تمرينية تستهدف الكشف عن مدى قدرة المتعلم على ممارسة تفكير نقدي فيها، بعبارة أخرى، لا تُعَبّرُ التمثلات المُسْتَقَاة عن نزوع للمَدَرّسِين نحو إكساب المُتَعَلّم ذوقا فنيا، أو إكسابه مهارة التأويل في قراءته للعمل الفني؛ وغياب هذا الاهتمام يُبَرّرُه الأساتذة المبحوثون بأن الموارد الجمالية مجرد وسائل لا غايات في حد ذاتها.

في سياق آخر، كَشَفَت نتائج البحث عن اهتمام أكبر للإناث بما هو جمالي مقارنة بالذكور، ويُرَدُّ هذا الاختلاف الطفيف إلى تنشئة جندرية خاصة بالمرأة، إذ تتربى الأنثى منذ الطفولة على تقدير الجمال والاهتمام بثقافة التزين والتزويق، لهذا فالرأسمال الجمالي عند المرأة داخل المجتمع يحظى بالوجاهة عندها مقارنة بالرجل، ولا أدل على ذلك أكثر من اعتناء المرأة بجسدها وممتلكاتها. وسواء تعلق الأمر بالمُدَرّسات الإناث أو المُدَرّسين الذكور، فقيمة الموارد الجمالية من مستوى أفقي (نقصد به تتابع الحصص الدراسية في الزمن: حصة 1 ثم حصة 2 ثم حصة 3...) تتعلق بكَسْرِها لحالة النمطية، حيث تُتيح للمُدَرّسين فرصة الانفتاح على أفكار من خارج متون النصوص الفلسفية؛ إلا أن هذه الفسحات لا تعدو أن تكون سوى حالات استثنائية وقليلة، فمن النادر حقا العثور على مُدَرّس يهتم بإضفاء روح الفرجة والتسلية على فصوله عبر توظيف هذه الموارد.

وفيما يخص المستوى العمودي (نقصد به مجموع الخطوات المنهجية في بناء درس الفلسفة: الأشكلة والمفهمة والمُحَاجَّة)، تُعْتَبَرُ الأشكلة أمثل لحظات الدرس الفلسفي صلاحيةً في توظيف الموارد غير الفلسفية، على اعتبار الأشكلة حقلا يستفز الذهن من خلال المفارقات والتقابلات المُضَمَّنَة فيها، لهذا فموارد من قبيل الكاريكاتير أو الرواية أقدرُ على حمل تلك المفارقات بما يُحَقّقُ غاية الكشف عن الإشكاليات. من ناحية أخرى، تَرَى عينة المبحوثين بأن إيجابيات الوسائل البصرية والسمعية تتمثل في مُساعدتها على تقريب التصورات الفلسفية إلى ذهن المتعلمين، وجعلها في متناولهم. والحال أن فعالية هذه الموارد يَحْصِرُها المُدَرّسُون في لحظة الأشكلة بالدرجة الأولى، ثم في لحظة الحِجَاج بدرجة ثانية؛ بينما لا تَصْلُحُ هذه الموارد حسب المبحوثين للتشغيل في لحظة المفهمة، لأنها لحظة تتطلب توظيف النص الفلسفي كدعامة مركزية أثناء تحليل الأطروحة وبناء المفاهيم، مما يعني أن مركزية النص تتسبب كنتيجة في تهميش الموارد الجمالية.

وختام القول، أَفْرَزَت نتائج هذا البحث عن تمثلات-لمُدَرّسِين شباب- تَكْشِفُ عن حدود العلاقة المُمْكِنَة بين الفن والفلسفة عموما، وكيف يُمْكِنُ أن تَخْدِمَ الفنون درس الفلسفة خصوصا، بِجَعْلِه أكثر تحفيزا على الابداع والابتكار؛ وفي قول نيتشه كفاية الحديث: *"الفن، ولا شيء غير الفن. لدينا الفن لكي لا نموت بسبب الحقيقة"* (نيتشه، ترجمة الناجي، 2011).

قائمة المراجع

- إبراهيم، عبد الله بسام. (2009). *التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة.
- أرسطو. (1973). *فن الشعر* (ترجمة عبد الرحمان بدوي). بيروت: دار الثقافة.
- أفلاطون. (1974). *الجمهورية: الكتاب الثالث* (ترجمة فؤاد زكرياء). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- السكوت، حمدي. (2000). *الرواية العربية: بيبليوجرافيا ومدخل نقدي؛ المجلد الأول*. القاهرة: قسم النشر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- العتوم، عدنان يوسف، (2009). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- جويو، جان ماري. (1948). *مسائل فلسفة الفن المعاصرة* (ترجمة سامي الدروبي). القاهرة: دار الفكر العربي.
- حجازي، مصطفى. (1990). *ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة*. الرباط: المجلس القومي للثقافة.
- رفقي، علي أحمد. (1998). *التذوق والنقد الفني* (ط.2). الرياض: دار المفردات للنشر والتوزيع والدراسات.
- سيرنج، فيليب. (1992). *الرموز في الفن والأديان والحياة* (عبد الهادي عباس). دمشق: دار دمشق.
- لهويمل، باديس. (2007). التداولية والبلاغة العربية. *مجلة المَخْبَر: أبحاث في اللغة والأدب والجزائري*، 1(7)، 155-177. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/30004
- ممدوح، حمادة. (1999). *فن الكاريكاتير في الصحافة الدورية*. دمشق: عشتروت للطباعة والنشر.
- نبيل، عبد الهادي وآخرون. (2005). *مهارات في اللغة والتفكير* (ط.2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نيتشه، فريدريك. (2008). *مولد التراجيديا* (ترجمة عبيد شاهر حسب). اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.
- نيشته، فريدريك. (2011). *إرادة القوة: محاولة لقلب كل القيم* (ترجمة محمد الناجي). الدار البيضاء: دار إفريقيا الشرق.
- هجرس، شوقية.، والسيوفي، مختار. (2005). *فن الكاريكاتير*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- وزارة التربية الوطنية. (2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. مديرية المناهج.
- Benidir, A. (1998). *Initiatique à la musique Arabo- Musulmane*. Beirut : AL Bouraq.
- Hansen, A., Cottle, S., Negrine, R., & Newbold, C. (1998). *Mass Communication, Research Methods*. Basingstoke : Macmillan.
- Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*, Paris : La Découverte.
- Horst, H. A., & Miller, D. (Eds.). (2013). *Digital Anthropology*. New York : Taylor and Francis.
- Goodman, N. (1990). *A Study of Qualities*. New York : Garland.
- Mondzain, M. J. (2005). *Image, Icon, Economy : The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary*. Stanford : Stanford University Press.
- Morris, W. (1987). *The Americain Heritage Dictionnary of the English Language*. Boston : Houghton Miffline company.
- Stravinsky, I. (1975). *An Autobiography*. London : Calder and Boyars.
- Trochim, W. (1999). *The Research Methods Knowledge Base* (2nd ed.). New York : Cornell Custom Publishing.

و اقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين

The reality of the Exercise of electronic management in Palestinian, Jordanian, and Egyptian schools during the Corona pandemic from the point of view of educational supervisors

د. علي لطفي علي قشمر[1]، أ. حياة عبد الحافظ عبيد الاحمد[2]، هند فتحي علي اسماعيل [3]

Dr. ali lutfe ali qashmar[1], Hayat Abdul Hafez Obaid Al-Ahmad[2], Hind Fathi Ali Ismail[3]

[1] جامعة الاستقلال – اريحا/ فلسطين، alilutfe@gmail.com

[2] وزارة التربية والتعليم الأردنية – عمان/ الأردن، Hayat.alahmad2019@gmail.com

[3] جامعة بني سويف – المنوفية/ مصر، hend9817@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/06/18 تاريخ القبول: 2022/06/26 تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص:

أجبرت جائحة كورونا جميع البلدان تقريبًا إلى إغلاق مدارسها وإبقاء الطلبة في منازلهم، حيث شكلت جائحة كورونا تحديا لدى مدراء المدارس لكيفية إدارة مدارسهم وتنظيم العمليات التعليمية واستمرارها وتحقيق التواصل الفاعل بين اعضاء المجتمع المدرسي ككل؛ حيث إن توفير بيئة دراسية امنة وصحية للطلبة تعد من أهم المسؤوليات التي تقع على عاتق المشرفين على العملية التعليمية.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك من خلال تطبيق استبانة تتكون من (25) فقرة موزعة على محاور ثلاث هي: واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية، متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية، المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية.

وتكونت عينة الدراسة من (303) من مشرفين ومشرفات في البلاد الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2022/2021).

وبناء على نتائج الدراسة توصل الباحثون إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: أن تسعى وزارة التربية والتعليم الى توفير كل ما يساعد على تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل ملائم في المدارس ومن أهمها: اللوائح والقوانين والتشريعات التنظيمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، ووضوح الرؤية المستقبلية لدى مدراء المدارس.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، جائحة كورونا، تطور، المشرفين التربويين.

***Abstract*:**

The Corona pandemic forced almost all countries to close their schools and keep students in their homes, as the Corona pandemic posed a challenge to school principals on how to manage their schools, organize and continue educational processes and achieve effective communication between members of the school community as a whole; Providing a safe and healthy study environment for students is one of the most important responsibilities of the supervisors of the educational process.

The study aimed to know the degree of Exercise of electronic management in Palestinian, Jordanian, and Egyptian schools during the Corona pandemic from the point of view of educational supervisors, through the application of a questionnaire consisting of (25)

paragraphs divided into three axes: the reality of the application of e-management, the requirements of the application of electronic management, problems that limit the Exercise of electronic management.
The sample of the study consisted of (303) supervisors in the Palestinian, Jordanian, and Egyptian countries during the first semester of the school year.(2022/2021)
Based on the results of the study, the researchers reached a set of recommendations, the most important of which are: the Ministry of Education should seek to provide everything that helps to apply e-management appropriately in schools, the most important of which are: regulations, laws, and regulations for the application of e-management, and the clarity of the vision of the future among school principals.
***Keywords*:** E-Management, Palestine, Jordan, Egypt, Corona Pandemic, Evolution, educational supervisors.

المقدمة

أجبرت جائحة كورونا جميع البلدان تقريبًا إلى إغلاق مدارسها وإبقاء الطلبة في منازلهم، حيث شكلت جائحة كورونا تحديا لدى مدراء المدارس لكيفية إدارة مدارسهم وتنظيم العمليات التعليمية واستمرارها وتحقيق التواصل الفاعل بين اعضاء المجتمع المدرسي ككل؛ حيث أن توفير بيئة دراسية امنة وصحية للطلبة تعد من أهم المسؤوليات التي تقع على عاتق المشرفين على العملية التعليمية؛ فكان لا بد لهم من تنمية مهاراتهم ومعارفهم بكيفية إدارة مؤسساتهم التعليمية بطرق تضمن تلقي الطلبة التعليم والحفاظ على صحتهم في نفس الان، فظهرت حاجتهم الى تطوير مهاراتهم بالإدارة الإلكترونية كونها الابرز استخداما أثناء الجائحة.

يتطلب الاهتمام بتطوير التعليم الى الاهتمام بإدارة التعليم وتنظيمه والعمل على تحسين وتطوير الأداء، ويقع الجزء الأكبر من عبء هذا التطوير على عاتق الإدارة المدرسية، باعتبارها المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تمثل انعكاسًا لأهداف التنمية المجتمعية الشاملة ومتطلباتها.

إن تجويد طرق الإدارة المدرسية يؤثر ويتأثر بشكل مباشر بعمليات التعلم والتعليم، والمدير الذي يقود مؤسسته بنجاح هو القائد الذي يسعى الى تغيير وتطوير إدارته لتتلاءم مع متطلبات وتغيرات العصر. (خلوف، 2010، 2)

وعلى الرغم من أن التوجهات التربوية كانت تنادي بتحول الإدارات التقليدية الى الادارات الإلكترونية إلا أن جائحة كورونا سرعت التحول الى هذا النمط الإداري الجديد.

تتميز الإدارة الإلكترونية بالإضافة الى انها تيسر عمل إدارة المدارس عن بعد إلى أنها تسرع من انجاز الأعمال وتوفر الوقت والجهد، حيث اسهمت الإدارة الإلكترونية في تطوير طرق العمل التقليدية إلى طرق أكثر مرونة وفاعلية فهي نمط إداري متطور يستخدم منجزات التقنية في تطوير العمليات الإدارية وإكسابها مميزات نوعية. (عبد الرحمن، 2018)

تقوم الإدارة الإلكترونية على مجموعة من العمليات التنظيمية التي تربط بين المستفيد ومصادر المعلومات بواسطة وسائل إلكترونية لتحقيق أهداف المؤسسة من تخطيط وإنتاج وتشغيل ومتابعة وتطوير. فالإدارة الإلكترونية تفضي إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية.

مشكلة الدراسة

من خلال اطلاع الباحثين وعملهم في الميدان التربوي، لاحظوا أن هناك تفاوتًا في استخدام مديرو المدارس للوسائل التكنولوجية وتوظيفها في شؤون العمل المختلفة. حيث فرضت جائحة كورونا على المدارس الى أن تتحول من إدارة تقليدية إلى إدارة إلكترونية ورغم ذلك فأنه لا بد من إدراك إن ذلك التحول يتطلب وجود رؤية ورسالة واضحة في ضوء معايير ومواصفات محددة المعالم تتماشى مع التطورات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات وبالتالي الوصول إلى إدارة حديثة مسايرة لعصر ثورة المعلومات وتسهم في تحسين العملية التعليمية والإدارية.

أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة حافظ (2021)، ودراسة نسمة محمود (2021)، ودراسة المظفر (2021)، ودراسة جعفري (2021)، ودراسة سالم (2021) إلى أهمية الإدارة الإلكترونية وتوظيفها للتعليم الإلكتروني كاستراتيجية فعالة لتحسين العملية التعليمية في ظل ظروف جائحة كورونا التي مرت بها كل بلدان العالم. كما أكدت دراسة الجبر (2020) إلى أهمية الإدارة الإلكترونية في ظل جائحة كورونا كوسيلة وهدف لتقديم الخدمات.

وأشارت نتائج دراسة طويرات وشتيوي (2021) إلى أن تخطيط وتنفيذ الإدارة الإلكترونية يساعد علي تيسير المؤسسات الرياضية في ظل جائحة كورونا.

ومن هنا سعى الباحثون من خلال هذه الدراسة الى التعرف على واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم، والوقوف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارسهم والمتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية والمشاكل التي تواجههم أثناء تطبيق الإدارة الإلكترونية واقتراح توصيات تسهم في تطوير الإدارة الإلكترونية في المدارس.

أسئلة الدراسة

وتتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما الإطار النظري للإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟
- ما واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث؟
- ما أهم متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث؟
- ما أهم المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث؟
- هل توجد فروق دالة احصائياً في درجة تطور الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة في الإشراف، الدولة)؟

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تغرى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية له ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تغرى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف.
- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية له ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تغرى لمتغير الدولة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة:

- التعرف على الإطار النظري للإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة.
- الكشف عن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث.
- الكشف عن أهم متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث.
- الكشف عن أهم المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث.
- الكشف عما إذا كان فروقاً ذات دالة إحصائية في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة في الاشراف، الدولة).

أهمية الدراسة

يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون في وزارة التربية والتعليم والمدراء في كل من فلسطين والأردن ومصر في تحديث وتطوير أدائهم في الإدارة الإلكترونية ورفع مستواهم في مجال تطبيقها في المدارس والوقوف عند التحديات والمعيقات التي تواجه المدارس اثناء تطبيق الإدارة الإلكترونية واقتراح حلول مناسبة لذلك.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحد الموضوعي: في دراسة واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- الحد البشري: المشرفون والمشرفات التربويون في كل من فلسطين والأردن ومصر،
- الحد المكاني: فلسطين والأردن ومصر.
- الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي (2022/2021)

مصطلحات الدراسة

- **المشرف التربوي**: هو خبير فني يساعد المعلمين على التطور والنمو المهني، كما أنه يقوم بحل ما يواجههم من مشكلات تعليمية ويقدم العديد من الخدمات الفنية التي تهدف إلى تحسين أساليب التدريس، وجعل العملية التربوية تسير في المسار الصحيح. (طاع الله وباشا، 2010، 242)
- **الإدارة الإلكترونية**: وتعرف بأنها "الإدارة التي تستخدم فيها التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكة الاتصالات المحلية والشبكة العالمية الإنترنت في أثناء أداء المهام الإدارية والتواصل بين الإدارة في مستوياتها الإشرافية والتنفيذية"، كما تعرف بأنها: "تطبيق لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة هياكل الإدارة التعليمية، لتنفيذ كافة الأعمال فيها إلكترونياً وفي هذا السياق يمكن تعريف الإدارة الإلكترونية إجرائياً في البحث الحالي على أنها :مجموعة الوسائل والمتطلبات والتحسينات التكنولوجية والإدارية المستمرة التي تستهدف استخدام التقنيات الإلكترونية في إدارة العمليات الإدارية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، أو بعض عناصرها، بهدف الارتقاء بجودتها، وتحسين إدارتها من أجل العمل على تحقيق أهدافها. (عبد الرحيم، 2018، 54)

الإطار النظري

أسهمت جائحة كورونا الى إحداث تغيير في أساليب العمل الإداري والتوجه نحو الإدارة الإلكترونية والتي من شأنها أن توفر المناخ الإداري الفعال الذي يساعد على اختصار الوقت والجهد بالإضافة الى تمكين المدراء من إدارة مدارسهم عن بعد بكفاءة وفاعلية.

والإدارة المدرسية الفاعلة تستجيب للمستجدات والتغيرات من حولها، وتحسن إدارتها، وتتعامل معها بإيجابية، لذا أصبح لزاماً على الإدارة المدرسية أن تواكب التطورات والتقنيات والتغييرات الحادثة التي شملت مجال الإدارة وأن تستفيد الاستفادة القصوى من ادوات التكنولوجيا لتيسير العمل المؤسسي. (المسعودي، 2008)

تعد الإدارة الإلكترونية إحدى ثمار التطور التقني في مجال الاتصالات كما أنها جاءت كرد فعل واقعي للإجراءات المتبعة في البروتوكولات الصحية اثناء جائحة كورونا لإنتاج طرق لإدارة المؤسسات أكثر مرونة وفاعلية من ناحية والاستفادة من منجزات الثورة التقنية في توفير الوقت والجهد والتكلفة من ناحية أخرى. (القرني، 2007، 12)

مفهوم الإدارة الإلكترونية:

يعتبر مصطلح الإدارة الإلكترونية من المصطلحات الإدارية الحديثة، وقد ظهر نتيجة للثورة الهائلة في شبكات المعلومات والاتصالات، والذي أحدث تحولا هاما في أداء المنظمات بتحسين إنتاجيتها وسرعة أدائها وجودة خدماتها، ولقد تناول الكثير من الباحثين مفهوم الإدارة الإلكترونية حيث عرفها العواملة (2003، 36) بأنها: "عبارة عن استخدام نتاج الثورة التكنولوجية في تحسين مستويات أداء المؤسسات ورفع كفايتها وتعزيز فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة".

كما عرفها: الصير في (2009، 13) بأنها: "وسيلة تستخدم لرفع مستوى الأداء والكفاءة وهي إدارة بلا أوراق لأنها تستخدم الأرشيف الإلكتروني والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية، وهي إدارة تلبي متطلبات جامدة وتعتمد أساسا على عامل المعرفة".

في حين عرفتها الباز (2003، 3) بأنها: "الإفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات في تيسير سبل أداء العمل الإداري، بتغيير أشكال وسبل تقويم الخدمات والمعلومات من الأسلوب الروتيني إلى أسلوب يدار بواسطة الحاسب الآلي".

ويتفق الباحثون وآراء الكتاب والباحثين حول تحديدهم لمفهوم الإدارة الإلكترونية، ويرى الباحثون أن الإدارة الإلكترونية هي استخدام كافة التقنيات الحديثة وتوظيفها من أجل تقديم خدمات أكثر فعالية وبأقل جهد ووقت ممكن، أي تحويل كافة العمليات ذات الطبيعة الورقية إلى عمليات ذات الطبيعة الإلكترونية باستخدام الحاسوب والانترنت.

أهداف الإدارة الإلكترونية:

هناك أهداف كثيرة تسعى الإدارة الإلكترونية إلى تحقيقها منها ما أورده: (السالمي، 2006، 238-239)

- اختصار وقت تنفيذ إنجاز المعاملات الإدارية المختلفة.
- التقليل من استخدام الأوراق بشكل ملحوظ، مما يؤثر إيجابيا على المؤسسة.
- تسهيل إجراء الاتصال بين دوائر المؤسسة المختلفة، وكذلك مع المؤسسات الأخرى داخل وخارج بلد المؤسسة.
- تحويل الأيدي العاملة الزائدة عن الحاجة إلى أيدي عاملة لها دور أساسي في تنفيذ العمليات الإدارية عن طريق إعادة التأهيل.

وهذا ما أكدته أيضا دراسة: الغنبوصى والهاجري (2016، 108)، من أن الإدارة الإلكترونية تتطلب تغييرات جذرية في نوعية العناصر البشرية الملائمة لها، وهذا يعني ضرورة إعادة النظر في نظم التعليم والتدريب لمواكبة متطلبات التحول الجديد نحو الإدارة الإلكترونية بما في ذلك الخطط والبرامج والأساليب، والمصادر التعليمية والتدريبية على كافة المستويات.

ولخص حجازي (2007، 99-101)، أهداف الإدارة الإلكترونية إلى:

- تحسين مستوى الخدمات.
- التقليل من التعقيدات الإدارية.
- تخفيض التكاليف.
- القضاء على البيروقراطية وتسهيل تقسيم العمل.

ويرى الباحثون أن تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية يحقق العديد من الأهداف من أهمها:

- استخدام التقنيات الرقمية الحديثة والشبكات الإلكترونية لإدارة المؤسسات التعليمية عن بعد اثناء جائحة كورونا.
- رفع كفاءة وإنتاجية الإداريين والعاملين بالمدرسة.
- تقديم الخدمات في زمن قياسي وبأقل جهد ووقت ممكنين، لأن تقنية الاتصالات والمعلومات أصبحت تمثل الركيزة الأساسية لاقتصاد المعرفة.

أهمية الإدارة الإلكترونية:

ان للإدارة الإلكترونية أهمية كبيرة في اتاحة الفرصة للطلبة أن يتعلموا ضمن اشتراطات البروتوكول الصحي المتبعة في جائحة كورونا، وتنظيم العمل الهيكلي للعاملين بالمؤسسات التعليمية وإيجاد فرص جديدة للعمل الحر، والاستفادة من الفرص المتاحة في أسواق التكنولوجيا المتقدمة، وتلاقي مخاطر التعامل الورقي. (غنيم، 2004، 37-45)

وأشار (Russell) (Russell, 2009) أن الإدارة الإلكترونية توفر الخدمة المطلوبة للطلاب والعاملين بالمدرسة بسهولة ويسر من خلال معالجة البيانات وإمكانية استرجاعها وحفظها بسهولة وسرعة.

مبررات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس:

هناك عدد من المبررات والدواعي التي تدفع بالحكومات إلى السعي نحو تطبيقات الإدارة الإلكترونية، فقد تسببت مجموعة من التطورات على مستوى العالم – خاصة مع بداية الألفية الثالثة- في ظهور ما أصبح يعرف بالإدارة الإلكترونية، ولقد أجمع العديد من الباحثين على أن هناك كثيرا من المبررات التي دعت إلى التحول نحو الإدارة الإلكترونية في المدارس يمكن تلخيصها فيما يلي: (زيتون، 2004) (عزمي، 2008)

- التسارع في الثورة التكنولوجية والمعرفية التي فرضت نفسها على مختلف مجالات الحياة الإنسانية، ومن بينها قطاع التعليم.
- التكيف مع متطلبات البيئة المحيطة بالمدرسة وتجنب العزلة والتخلف عن مواكبة العصر بتحدياته، وبالتالي السعي إلى تحقيق الكفاية الإدارية النوعية والكمية الملائمة للفكر الإداري التقني المعاصر.
- الانفتاح والتكامل بين المجتمعات الإنسانية، ذلك الانفتاح الذي أوجدته عولمة الإعلام من خلال الثورة التكنولوجية، ومحاولات الربط بين أفراد المجتمع الإنساني ككل من خلال شبكة الإنترنت والفضاء الإلكتروني وما إلى ذلك من أدوات رقمية.
- التحول نحو التعليم الإلكتروني، وظهور ما يسمى بالمدارس الذكية التي تتطلب حوسبة جميع العمليات داخل هذه المدارس بما فيها الجوانب الإدارية.
- تعرض الحكومات لضغوط مستمرة من المواطنين والمستفيدين بشكل عام من أجل تلبية الطلبات المتزايدة على الخدمات التعليمية، وذلك بسبب تزايد عدد السكان، والرغبة في تحسين نوعية الخدمة، والإسراع في إنجاز الخدمات الإدارية المتعلقة بالمؤسسات التعليمية، والتخلص من الروتين والبيروقراطية.
- التوجه نحو توظيف واستخدام التطور التكنولوجي والاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات الإدارية.
- ازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات التربوية، وضرورة وجود آليات للتميز داخل كل مؤسسة تسعى للتنافس.
- الاستجابة لتحقيق ضرورة الاتصال المستمر بين العاملين في القطاع التربوي مع اتساع نطاق العمل وتشعب تخصصاته.
- شروط التوظيف الحالية التي تشترط على المتقدم للعمل الإداري في مؤسسات التعليم فهم التكنولوجيا الحديثة وكيفية التعامل معها، وتطويعها في حل المشكلات الإدارية والتربوية بفعالية.
- ازدياد عدد الطلاب، والقوى البشرية العاملة في المدرسة مما يستدعي وجود نظام إلكتروني يسهل التعامل معهم.
- تعطيل المدارس في ظل جائحة كورونا والبحث عن بدائل لاستمرار التواصل بين الإدارة المدرسة والمعلمين والطلبة وهو خارج أسوار المدرسة. في ظل الاعتماد على التعليم الإلكتروني بشكل كامل.

دور المشرف التربوي في ظل التعامل مع أزمة كورونا:

- التكثيف من عملية نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني يكون عبر إرشاد المعلمين للتعامل مع الطلاب من خلال المنصات التي أطلقتها وزارة التعليم وكيفية توظيفها لضمان سير العملية التعليمية.

- القدرة على استخدام أدوات التعلم الإلكترونية يكون من خلال الأدوات الإلكترونية التي تناسب كافة المعلمين وبمهارات عالية يستطيع معها المعلم مواصلة المهام وتوفير الوقت لأداء مهامه التعليمية.
- تقديم الأساليب الإشرافية وفق المواقف التعليمية ينوع الأساليب الإشرافية عن بُعد كالقراءة الموجهة والنشرات التربوية والبرامج التدريبية والاجتماعات عبر القاعات الصوتية وكافة الأدوات الرقمية التي تناسب التعليم عن بعد.
- القدرة على تخطي الحواجز المكانية والزمانية لتطبيق المهام من خلال التعليم الإلكتروني والوصول الرقمي في أي زمان ومكان يواصل المشرف مهامه مع المعلمين والمتعلمين ويقوم بتنفيذ المهام والمتطلبات بأقل جهد وأفر تكلفة.
- العمل على توجيه المعلمين لأهم المنصات والمواقع والبرامج والتطبيقات التي تساهم في تطوير العملية التعليمية من مهام المشرف التربوي رفع كفاءة المعلمين وإكسابهم المعارف والمهارات بإرشادهم وتزويدهم بأدوات ومعينات التطوير الإلكتروني وخاصة المجانية منها والتي يتم تقديمها من الجهات المسؤولة.
- العمل على حل المشكلات وإيجاد البدائل المناسبة لاستمرار العملية التعليمية يمكن للمشرف التربوي بالتنسيق مع المعلمين تزويدهم بأهم المهارات التي يسعون للعمل عليها وتنفيذها وفق تنسيق مشترك لإتمام المهام والتغلب على المشكلات الراهنة لإتمام المهام التعليمية.
- تشكيل مجموعات تثقيفية وتطويرية يقوم المشرف التربوي من خلال وسائل وشبكات التواصل الاجتماعي بتقديم الدعم من خلال عمل مجموعات من أولياء الأمور والمعلمين لمناقشة كيفية تدريب الطلاب على مواجهة الأزمة الراهنة بكل سهولة ويسر، ومتابعة الأداء التعليمي وفق مواعيد محددة وثابتة في حالة تقديم الدروس عبر البث المباشر.
- القدرة على تقديم برامج وأنشطة تساهم في عملية التطوير المهني للمعلمين من خلال المنصات التدريبية حتى لا تكون الأزمة التي يمر بها المشرفون والمعلمون دون أي تأثير، يجب الاهتمام بمواصلة العملية التعليمية عن بعد واستمرار التطوير المهني من خلال رسم خطط ثابتة تعالج مستقبلاً بعض جوانب القصور التي تم ملاحظتها، لتكون مركزاً لاكتساب فهم أعمق وجمع أكبر حصيلة من التطوير التي تعطي نواتج تعلم أعلى يساعد المعلمين على التجديد والتطوير وتشجيع الطلاب على الابتكار، كما يجعل المعلم يقف بنظرة تأملية على إنجازاته خلال العام.

دور الإدارة الإلكترونية في مواجهة جائحة كورونا:

- قامت الإدارة الإلكترونية بدور عظيم في مواجهة الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، وما قامت به من توفير الخدمات الإلكترونية في ظل الإغلاق التام أو الجزئي للمرافق الحكومية، فقد فرضت جائحة كورونا علي الحكومات بتطوير أجهزتها الإدارية لتوفير الخدمات، فعملية إدخال التكنولوجية الحديثة بوسائلها المتنوعة إلي الأجهزة الإدارية أمر ضروري للعاملين والمتعاملين مع هذا الجهاز، وإرساء علاقات متميزة ما بين الإدارة بخدماتها وتفعيلها عبر تطوير الخدمات الإلكترونية عملاً بالتدابير الاحترازية والوقائية المتخذة لتفادي فيروس كورونا.

- مع ظهور فيروس كورونا المستجد وما تم من فرض حالة الطوارئ الصحية ظهر أهمية الإدارة الإلكترونية لضمان استمرار المرفق العام وضرورة الانتقال الي عالم الخدمات والمعاملات الإلكترونية وعقد اللقاءات والاجتماعات التواصلية عن بعد.
- ولكون التعاملات والتبادلات الورقية تمثل عامل خطر لانتشار العدوي، تم اتخاذ بعض التدابير في إطار دعم التحول الرقمي بالإدارات العمومية. فأصبح الاعتماد على الحلول الرقمية لا غني عنه لضمان استمرار العمل الإداري وتقليص تبادل المراسلات والوثائق الرقمية.
- ومن شأنها تيسير التواصل داخليًا وخارجيًا في الوقت المناسب وبدقة عالية وبشكل أمن، فأصبح التحول الرقمي من الضروريات بالنسبة لكافة المؤسسات والهيئات التي تسعي إلى تطوير وتحسن خدماتها وتسهيل وصولها للمستفيدين.
- استطاعت الدول التي تحولت إلى الإدارة الإلكترونية أن توفر حياة شبه طبيعية للإفراد، سواء للعمل أو للتعليم ولكن عن بعد عبر نظم الحكومات الذكية ونظم الفيديو، التي مكنت كتير من الناس ممارسة أعمالهم اليومية ويسرت على الطلاب متابعة دروسهم ومحاضراتهم.
- اتجهت العديد من المؤسسات الحكومية والخاصة الي تخفيف تواجد الموظفين داخل العمل وتبني نمط العمل من المنزل تجنبًا لانتشار العدوي.

الدراسات السابقة

من خلال إطلاع الباحثون على الأدب المكتوب حول موضوع الدراسة، استطاعوا الحصول على عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة وسنعرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة كل على حدة:

دراسة **حافظ (2021)** هدفت هذه الدراسة الى معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقات ومقترحات تطبيقها أثناء أزمة كورونا في مدارس التعليم العام بمحافظة خميس مشيط، وقد استخدمت الباحثة المنهج المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة البحث من (178) قائدة، وأظهرت النتائج: حصول تطبيق الإدارة الإلكترونية على مستوى تطبيق (كبير) وحصل محور المعوقات على درجة موافقة (كبيرة جداً) وفي مقدمتها: كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق قائدات المدارس وخوف الموظفات من تعدد مهامهن عند تطبيق الإدارة الإلكترونية وضعف الاهتمام بتدريب قائدات المدارس على برامج الإدارة الالكترونية. وحصل محور المقترحات على درجة موافقة (كبير جدا) وفي مقدمتها: تطوير قدرات الكادر الإداري باستمرار لمواكبة تطور التقنية، وتأسيس بنية تحتية في كافة قطاعات وزارة التعليم للتركيز على المدارس تقنياً.. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: تأسيس بنية تحتية في كافة قطاعات وزارة التعليم للتركيز على المدارس تقنياً، والعمل على رفع كفاءة قائدات المدارس وإدارياتها على مهارات الإدارة الإلكترونية.

دراسة **عبد الحافظ (2021)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للإدارة الإلكترونية، والكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في ظل جائحة كورونا، والتعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعات المصرية في ظل جائحة كورونا، والكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية الحالية بجامعة سوهاج من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس وتقديم تصور مقترح للتحول للإدارة الإلكترونية في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق أهداف الدراسة، تكونت عينة الدراسة من رئيسات الأقسام ووكلاء الكليات بجامعة سوهاج والبالغ عددهم (100). وأظهرت نتائج البحث ما يلي: أولا: النتائج المتعلقة بمحور واقع ممارسة القيادة الإلكترونية بجامعة سوهاج: جاءت

موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع ممارسة القيادة الإلكترونية بجامعة سوهاج بدرجة عالية في الممارسات الإلكترونية، ثانيا: النتائج المتعلقة بمحور معوقات ممارسة القيادة الإلكترونية بجامعة سوهاج: جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات لممارسة القيادة الإلكترونية بجامعة سوهاج وأبرزها تتمثل في ضعف الحوافز (المادية/ المعنوية) الداعمة للتحول للقيادة الإلكترونية وغياب (القوانين/ التشريعات) الداعمة لتطبيق القيادة الإلكترونية وضعف الصيانة الدورية للبنية التحتية (الشبكات/ الأجهزة) وقلة الوعي بأهمية القيادة الإلكترونية والتسهيلات التي تقدمها.

دراسة **الجبر(2020)** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى مدراء مدارس الثانوية في لواء الجيزة الأردني في البادية الوسطى وسبل تطويره من خلال تحديد مستوى تطبيقات الإدارة الإلكترونية في هذه المدارس في الإدارة المدرسية، وتحديد مستوى الثقافة الإلكترونية لدى المدراء، وتقديم مقترحات لتطوير تطبيق الإدارة الإلكترونية في هذه المدارس. تكونت العينة من (33) مدير و(32) مديرة، تم اختيارهم عشوائيًا. وأما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة من إعداد الباحث موزعة على ثلاث مجالات وهي: واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية ككل، ومستوى الثقافة الإلكترونية لدى المدراء، ومقترحات لتطوير تطبيق الإدارة الإلكترونية في هذه المدارس. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث العديد من التوصيات والمقترحات، ومنها: تطوير البنية التحتية الملائمة في المدارس الأردنية الحكومية لتطبيق الإدارة الإلكترونية من خلال توفير جميع الإمكانات. ووضع حوافز تشجيعية من قبل وزارة التربية والتعليم لدعم استثمار الموارد البشرية (مدراء المدارس) للاستفادة من الإدارة الإلكترونية. ووضع خطط سنوية للبرامج التدريبية بشكل مستمر لتأهيل وتطوير مدراء المدارس ونشر ثقافة الإدارة الإلكترونية.

دراسة **الرشيدي (2008)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية الحكومية بدولة الكويت، وهل تختلف أراء عينة الدراسة باختلاف بعض المتغيرات المستقلة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان تكون من (41) فقرة موزعة على أربعة محاور (التخطيط، التنظيم، التنفيذ، الرقابة والتقويم)، وتكونت العينة من (102) معلما، و(52) إداريا، يعملون في (12) مدرسة ثانوية، وتم تحليل البيانات إحصائيا، وأظهرت النتائج أن الإدارة الإلكترونية تطبق بدرجة متوسطة (64 %)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس أو الوظيفة (إداري، مدرس) أو التخصص التدريسي (علمي، إنساني)، بينما ظهرت فروق دالة إحصائيا تعزى للخبرة ولصالح الخبرة الأطول، وفروق تعزى لمهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات ولصالح المهارة الأعلى، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات الإجرائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت أهمية تطوير الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين يتضح لنا أن جميع هذه الدراسات هدفت إلى التعرف إلى أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية، وإلى أهم العوامل المساعدة في إمكانية تطبيقها، وأبرز معوقاتها في الإدارة، كما هدفت إلى التعرف إلى واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المدراء والمديرات، استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة، وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في التعرف على واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين.

واستفاد الباحثون من الدراسات السابقة في التعرف على الجوانب المهمة في البحث العلمي كالإطار النظري والمنهجية العلمية والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث والتحليل واستخلاص النتائج وتوظيف تلك الدراسات في تفسير نتائج البحث الميدانية.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما أكدت أغلب الدراسات السابقة على أهمية توظيف الإدارة الإلكترونية في تطوير منظومة التعليم بصفة عامة وإدارته بصفة خاصة حيث تسهم في تطوير الأعمال الإدارية وتحسينها في تلك المؤسسات التعليمية.

أما أوجه الخلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس لها وهو محاولة تعرف واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية ورصد معوقتها وتحديد متطلبات تطبيقها مما يسهم في تطوير الأعمال الإدارية والفنية بتلك الإدارة، كما تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها في عنوانها وأهدافها وعينتها ومكان تطبيقها.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تكمل المحاور والجوانب التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة مما يعزز الحاجة إليها، خاصة في حدودها الموضوعية التي تناولتها وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات.

منهجية الدراسة

استند ت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي بأساليبه وتقنياته النظرية والميدانية، والذي يعد من أفضل المناهج التي تتناسب وطبيعة البحث الحالي لما له من دور في استقراء ما كتب في الميدان، وفى جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، وفى تحليل المفاهيم والإجراءات المرتبطة بتطبيق الإدارة الإلكترونية في التعليم، وهذا البحث لا يستند فقط على المنهج الوصفي من خلال الأدبيات العلمية والأطر النظرية، بل يستند كذلك على الأسلوب الميداني القائم على استجلاء الواقع ومدى استعداده وقدرته على توفير المتطلبات اللازمة لتطور الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين.

إجراءات الدراسة:

تحقيقا لأهداف البحث والإجابة على تساؤلاته، تناول الباحثون في إجراءاته المحاور التالية:

- **المحور الأول**: واقع تطبيق الإدارة الإلكتروني.
- **المحور الثاني**: معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- المحور الثالث: متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات التربويين في جميع مديريات التربية والتعليم بكل من وزارات التربية والتعليم الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2022/2021).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (303) من المشرفين والمشرفات التربويين في جميع مديريات التربية والتعليم بكل من وزارات التربية والتعليم الفلسطينية والأردنية ولمصرية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2022/2021)، وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة. والجداول (1)، (2)، (3) توضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول (1). توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	146	%48
انثى	157	%52
المجموع	**303**	**%100**

جدول (2). توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف

عدد سنوات الخبرة في الاشراف	التكرار	النسبة المئوية
أقل من (10) سنوات	184	%61
(10) سنوات فأكثر	120	%40
المجموع	**303**	**%100**

جدول (3). توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الدولة

الدولة	التكرار	النسبة المئوية
فلسطين	102	%34
الأردن	115	%38
مصر	86	%28
المجموع	**303**	**%100**

أداة الدراسة

قام الباحثون من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيق الأهداف الأنفة الذكر بإعداد أداة الدراسة استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (25) فقرة موزعة إلى ثلاثة أبعاد كما في الجدول رقم (4).

جدول (4). فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة

#	المجال	عدد الفقرات	الفقرات
1	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	06	06-01
2	متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية	07	13-07
3	المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية	12	25-14

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الداخلي (المنطقي) للاستبيان فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من أصحاب الاختصاص وعددهم (18) محكماً، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة العبارات لمحاور الاستبانة، ووضوح الصياغة اللغوية، وأية تعديلات يرونها مناسبة، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حذف بعض العبارات غير المناسبة وتعديل البعض الآخر، حيث أصبحت عدد الفقرات (25) فقرة موزعة على محاور ثلاث هي : واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية، متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية، المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية، وسؤال مفتوح الإجابة في نهاية

الاستبيان حول المقترحات لتطوير الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والاردنية والمصرية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، تم حساب الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمقياس الدراسة حسب معادلة الثبات (كرونباخ الفا). فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.88) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وكذلك المتوسطات حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة، كما سيتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وحساب معامل الثبات (كرونباخ الفا) للتحقق من صدق الأداة الإحصائي وثباتها، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

نتائج البحث وتفسيرها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة. وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق جدا)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض جدا)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

جدول (5). ميزان النسب المئوية للاستجابات

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
أقل من 50%	منخفضة جدا
من 50%-59%	منخفضة
من 60% -69%	متوسطة
من 70% -79%	مرتفعة
من 80% فما فوق	مرتفعة جدا

وتبين الجداول (6)، (7)، (8) النتائج، ويبين الجدول (9) خلاصة النتائج.

النتائج المتعلقة بالبعد الأول (واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية)

جدول (6). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول، مرتبة تنازلياً وفق متوسط الاستجابة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
01	3	تم انشاء قاعدة بيانات لجميع اعضاء المجتمع المدرسي إلكترونياً، وتم ربط قاعدة البيانات مع شبكة المديرية والوزارة في منظومة إدارية هيكلية سلسة.	4.21	%84	مرتفعة جدا
02	5	يتم التواصل الكترونيا لمتابعة الكتب الرسمية واعداد	3.86	%77	مرتفعة

		التقارير الخاصة بمتطلبات وانجازات الميدان وارسالها عبر المجموعات الرسمية.			
03	2	تتابع الادارات العمليات التعليمية عبر المنصات والغرف الافتراضية وتقدم الدعم والاسناد لتجويد تلك العمليات.	3.82	%76	مرتفعة
04	6	ترتبط المدارس بمنظومات هيكلية إلكترونية مركزية تسهل الاجراءات التشاركية بين مدرستين أو أكثر.	3.68	%74	مرتفعة
05	4	تعمل الادارات على تخطيط وتنفيذ مجتمعات تعلم وجلسات حوارية عبر التطبيقات الإلكترونية المرئية وغير المرئية لتباحث قضايا مدارسهم بين العاملين.	3.37	%67	متوسطة
06	1	تحليل نتائج وانجازات المدرسة الكترونيا واعداد تقارير خاصة بذلك وتزويد العاملين والمسؤولين بنسخ إلكترونية منها –تغذية راجعة- بهدف تطوير الاداء.	3.22	%64	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.69**	**%74**	**مرتفعة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين على مجال (واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية) كانت مرتفعة جدا على الفقرة (3) ونصها " تم انشاء قاعدة بيانات لجميع اعضاء المجتمع المدرسي إلكترونياً، وتم ربط قاعدة البيانات مع شبكة المديرية والوزارة في منظومة إدارية هيكلية سلسة." حيث كان مستوى الاستجابة عليها (84%) وكانت مرتفعة على الفقرات (2، 5، 6) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70% -79%) وكانت متوسطة على الفقرات (1، 4) حيث كانت نسبتها المئوية بين (60% -69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (74%).

ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى ان جائحة كورونا اجبرت ادارات المدارس الى استخدام الإدارة الإلكترونية في مدارسهم لتنفيذ وإدارة عمليات التعليم عن بعد. حيث ابكرت جميع الإدارات الى إنشاء قاعدة بيانات لمجتمعاتهم المدرسية بحيث تحتوي هذه القاعدة على كل ما يلزم لتحقيق التواصل الفاعل وتوثيق العمليات التعليمية ورصدها وحفظها.

النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية)

جدول (7). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني، مرتبة تنازلياً وفق متوسط الاستجابة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
01	9	وجود تشريعات وقوانين تكفل تطبيق الإدارة الإلكترونية	4.24	%85	مرتفعة جدا
02	11	توافر مستوى مناسب للبنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية	4.12	%82	مرتفعة جدا
03	10	توافر الاحتياجات الحالية والمستقبلية المؤهلة من الأفراد لتطبيق الإدارة الإلكترونية	04.1	%82	مرتفعة جدا

04	13	توافر بنود إضافية لدعم ميزانية موارد المدرسة المالية	04.1	%82	مرتفعة جدا
05	7	توافر الإرادة السياسية لتطبيق الإدارة الإلكترونية	3.68	%74	مرتفعة
06	8	وضع خطة تسويقية دعائية للترويج لتطبيق الإدارة الإلكترونية	3.5	%70	مرتفعة
07	12	توافر مستوى مناسب من التمويل الحكومي لتطبيق الإدارة الإلكترونية	3.12	%62	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال			**4.00**	**%80**	**مرتفعة جدا**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين على مجال (متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية) كانت مرتفعة جدا على الفقرات (9، 10، 11، 13) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (7، 8) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70% -79%) وكانت متوسطة على الفقرة (12) حيث كانت نسبتها المئوية بين (62%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (80%).

ويعزو الباحثون ذلك إلى إدراك المشرفون التربويون أهمية وجود التشريعات والقوانين التي تسهل وتنظم عمل الإدارة الإلكترونية، إضافة لأهمية توافر مستوى مناسب للبنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية)

جدول (8). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثالث، مرتبة تنازلياً وفق متوسط الاستجابة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
01	14	التحول السريع الى التعليم عن بعد دون استعداد مسبق مناسب لدى مدراء المدارس ناتج عن جائحة كورونا.	04.5	%90	مرتفعة جدا
02	15	غياب القوانين واللوائح والتشريعات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية	4.42	%88	مرتفعة جدا
03	16	ضعف التنمية المهنية الموجهة لمدراء المدارس حول كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية.	4.15	%83	مرتفعة جدا
04	19	مقاومة بعض القيادات المدرسية للتغيير المنشود	3.74	%75	مرتفعة
05	20	قلة كفاية الميزانية المخصصة لتصميم وتطوير برامج وتطبيقات حاسوبية.	3.68	%74	مرتفعة
06	23	ضعف التمويل المقدم لتنفيذ الإدارة الإلكترونية.	3.68	%74	مرتفعة
07	17	صعوبة مواكبة التغييرات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	3.59	%72	مرتفعة
08	24	وجود نقص او اخطاء في قاعدة بيانات المدرسة الإلكترونية.	03.5	%70	مرتفعة

09	21	غموض الرؤية المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية	3.37	%67	متوسطة
10	18	تضعف الإدارة الإلكترونية من تمكن مدير المدرسة من إدارة مدرسته واللجوء الى مختصين بالتكنولوجيا لإتمام بعض العمليات.	3.32	%66	متوسطة
11	22	ضعف مستوى البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية	3.22	%64	متوسطة
12	25	ضعف تواصل الطلبة وأولياء أمورهم مع مواقع التواصل الخاصة بالمدرسة.	3.12	%62	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال			**3.69**	**%74**	**مرتفعة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين على مجال (المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية) كانت مرتفعة جدا على الفقرات (14، 15، 16) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (17، 19، 20، 23، 24) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70% -79%) وكانت متوسطة على الفقرات (18، 21، 22، 25) حيث كانت نسبتها المئوية بين (60%-69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (74%).

ويعزو الباحثون ذلك إلى بيان أهمية وجود قاعدة بيانات دقيقة ومتكاملة بالمدرسة، إضافة إلى غياب القوانين واللوائح والتشريعات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية من أهم التحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في الوقت الراهن في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية.

خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:

جدول (9). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات، مرتبة تنازلياً وفق متوسط الاستجابة

الرتبة	الرقم	المجال	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	2	متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية	.004	%80	مرتفعة جدا
2	1	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	3.69	%74	مرتفعة
2	3	المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية	3.69	%74	مرتفعة
الدرجة الكلية			**3.79**	**%76**	**مرتفعة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (9) أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت مرتفعة جداً على المجال الثاني (متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية) حيث

كانت نسبته المئوية (80%) في حين كانت مرتفعة على المجالين الأول والثالث، حيث كانت نسبة كل منهما (74%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (76%).

ويعزو الباحثون ذلك الى ظروف التعلم عن بعد التي فرضتها جائحة كورونا على المؤسسات التعليمية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق دالة احصائياً في و اقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة في الاشراف، الدولة)؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجداول (10)، (11)، (12)، (13)، (14) تبين نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية له ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تغرى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (10) يبين النتائج:

جدول (10). نتائج اختبار(ت) تبعاً لمتغير الجنس

رقم	المجال	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	3.7393	.72527	3.6453	.85171	.525	.601
2	متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية	4.1062	.73117	3.8901	.58578	1.441	.154
3	المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية	4.0641	.65963	3.8462	.52758	1.611	.111
الدرجة الكلية		**3.9699**	**.43417**	**3.7939**	**.55485**	**1.560**	**.123**

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن جميع المشرفون بغض النظر عن جنسهم كانوا يتابعون المدارس اثناء جائحة كورونا وأن المدراء استخدموا الإدارة الإلكترونية وسعوا الى تطوير أدائهم بهذه الإدارة لتنسجم مع الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، كما أن الإدارة الإلكترونية يلزمها متطلبات اساسية يجب توفيرها للجميع، كما يجب حل المشكلات التي تواجههم اثناء تطبيقهم للإدارة الإلكترونية ليتمكنوا من إدارة مدارسهم بنجاح،

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية له ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تغرى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (11) يبين النتائج:

جدول (11). نتائج اختبار(ت) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف

الرقم	المجال	(10) سنوات فأكثر		أقل من (10) سنوات		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	3.8118	.64656	3.6135	.86540	1.156	.251
2	متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية	4.2212	.84261	3.8511	.47563	2.223	.032
3	المشكلات التي تحد من تطوير الإدارة الإلكترونية	4.0215	.65651	3.9113	.56876	.764	.448
الدرجة الكلية		**4.0182**	**.44088**	**3.7920**	**.52500**	**2.054**	**.044**

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (11) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف على المجال الثاني وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أصغر من (0.05) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية ويبدو من المتوسطات الحسابية أنها لصالح (10) سنوات فأكثر.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المشرفون الاكثر خبرة يشرفون إداريا على عدد أكبر من المدارس؛ فهم على علم أكثر بواقع ومتطلبات ومشكلات الإدارة الإلكترونية التي تواجه مدراء المدارس.

نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تغرى لمتغير الدولة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (12) يبين النتائج

الجدول (12). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق و اقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير العمر.

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	بين المجموعات	5.078	2	1.693	2.937	.039
	داخل المجموعات	42.649	300	.576		
	المجموع	47.726	302			
متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية	بين المجموعات	.598	2	.199	.438	.726
	داخل المجموعات	33.667	300	.455		
	المجموع	34.265	302			
المشكلات التي تحد من	بين المجموعات	2.811	2	.937	2.749	.049

واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية	داخل المجموعات	25.226	300	.341		
	المجموع	28.037	302			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**2.020**	**2**	**.673**	**2.856**	**.043**
	داخل المجموعات	**17.446**	**300**	**.236**		
	المجموع	**19.466**	**302**			

دال إحصائيا عند مستوى (0.05)ANOVA

يتبين من الجدول رقم (12) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في الدول الثلاث تعزى لمتغير الدولة على المجال الأول والثالث وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أصغر من (0.05) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار L.S.D والجدول (14) يبين النتائج

جدول (13). نتائج اختبار L.S.D لدلالة الفروق

البعد	المتغيرات	فلسطين	الأردن	مصر	مستوى الدلالة
البعد الأول	فلسطين	.49708*	-.30556-	.06944	.019 .253 .861
	الأردن		-.80263-*	-.42763-	.008 .309
	مصر			.37500	.406
البعد الثالث	فلسطين	.44386*	.05000	-.05833-	.007 .807 .849
	الأردن		-.39386-	-.50219-	.088 .122
	مصر			-.10833-	.755
الدرجة الكلية	**فلسطين**	**.33158***	**-.15397-**	**.06111**	**.015** **.367** **.810**
	الأردن		**-.48555-***	**-.27047-**	**.013** **.315**
	مصر				

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (13) أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعا لمتغير الدولة على المجال الأول كانت بين فئة فلسطين، وفئة من الأردن ولصالح فئة فلسطين، وكانت هناك أيضا فروق بين فئة الأردن وفئة مصر ولصالح فئة الأردن، اما على المجال الثالث فقد كانت الفروق بين فئة فلسطين، وفئة الأردن ولصالح فئة فلسطين، وكذلك الأمر فقد كانت الفروق على الدرجة الكلية بين فئة فلسطين وفئة الأردن ولصالح فئة فلسطين، وبين فئة الأردن وفئة مصر ولصالح فئة الأردن، وهذا يعني أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية والأردنية والمصرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعا لمتغير الدولة كانت لصالح فلسطين.

الاستنتاج والتوصيات

- توفير وزارة التربية والتعليم كل ما يساعد على تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل ملائم في المدارس ومن أهمها: اللوائح والقوانين والتشريعات التنظيمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، ووضوح الرؤية المستقبلية لدى مدراء المدارس.
- تجهيز قواعد البيانات الإلكترونية لكل ما يتعلق بالنظام التعليمي داخل المدرسة.
- توفير مستوى مناسب للتمويل من قبل وزارات التربية والتعليم.
- تهيئة الكوادر الإدارية والفنية في الدولة والوزارات للتعامل مع الإدارة الإلكترونية.
- إقامة الورش والدورات التدريبية لأستاذة الجامعات والمعلمين والمشرفين التربويين لتحقيق التعليم الإلكتروني وإدارة العملية التعليمية عن بعد.
- تفعيل دور الإدارة الرقابية في كافة مجالات الدولة في ظل الإدارة الإلكترونية وما يعانيه المجتمع من فساد على كافة مرافق الدولة.

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

- الباز، علي السيد (2003). **دور الأنظمة والتشريعات في تطبيق الحكومة الإلكترونية. مؤتمر الحكومة الإلكترونية الو اقع والتحديات**، مسقط، سلطنه عمان.
- الجبر، سليمان (2020). **و اقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (16).
- جعفري، عواطف (2021). **تطوير نظام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا: رؤى مستقبلية في ظل التحديات**. مجلة الكلم، جامعة وهران 1 احمد بن بلة، الجزائر، 6 (1)، ص 583 – 598.
- حافظ، دلال يحي (2021). **و اقع تطبيق الإدارة الإلكترونية أثناء أزمة كورونا في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة خميس مشيط السعودية**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 132، ص (277- 298).
- حجازي، عبد الفتاح بيومي (2007). **النظام القانوني لحماية الحكومة الإلكترونية**. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

- خلوف، إيمان حسن مصطفى (2010). **و اقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المدراء والمديرات**. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الرشيدي، عايشة (2008). **اتجاهات مدراء ومديرات المدارس الحكومية بدولة الكويت نحو استخدام الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- زيتون، عبد الحميد (2004). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات**. عالم الكتب. القاهرة.
- سالم، ماجد خليل (2021). **و اقع استخدام الادارة الالكترونية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية بمديرية دير علا- الأردن في ظل جائحة كورونا**. مجلة العلوم التربوية والنفسية،5(44)، ص 26 – 49.
- السالمي، علاء 2006). **الإدارة الإلكترونية**. عمان: دار وائل للنشر.
- الصيرفي، محمد (2009). **المرجع المتكامل في الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية**. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- طاع الله، حسينة، وباشا، فاتن (2010). **محور الإدارة والتشريع التربوي- أدوار القيادة التربوية المعاصرة وفق نموذج (ERIC) لتقويم الأداء القيادي التربوي**. جامعة بسكرة، الجزائر.
- طويرات، بلال وشتيوي، فؤاد (2021). إسهامات الإدارة الإلكترونية على الأداء بالمؤسسات الرياضية في ظل جائحة كورونا. رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.
- عبد الرحمن، ايمان جميل (2018). **و اقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في وظائف العمليات الإدارية لدى مدراء المدارس الأردنية في محافظة العاصمة عمان**. وسب تطويرها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة البلقاء التطبيقية، المجلد: 26، العدد 6، الأردن، ص (5-54).
- عزمي، نبيل جاد (2008). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني**. دار الفكر العربي. القاهرة.
- العواملة، نائل عبد الحافظ (2003). **الحكومة الإلكترونية ومستقبل الإدارة العامة. دراسة استطلاعية للقطاع العام في دولة قطر**، مجلة الدراسات، قطر، 29 (1)، ص 293.
- الغنبوصي، سالم والهاجري، سالم (2016). **صعوبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس وزارة التربية والتعليم في كل من سلطنة عمان ودولة الكويت**. دراسات، العلوم التربوية، 43(2).
- غنيم، أحمد محمد (2004). **الإدارة الإلكترونية: آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل**. المنصورة: المكتبة العصرية.
- القرني، عبد الرحمن سعد (2007). **تطبيقات الإدارة الالكترونية في الأجهزة الأمنية: دراسة مسحية على ضباط شرطة منطقة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- محمود، نسمة حافظ (2021). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة سوهاج في ظل جائحة كورونا. كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلة سوهاج لشباب الباحثين،1، ص (1-20).
- المسعود، خليفة (2008). **المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مدراء المدارس ووكلاءها بمحافظة الرس**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- المظفر، منى كاظم (2021). **دور الإدارة الإلكترونية في توظيف التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في العراق**. مجلة العلوم التربوية، القاهرة، 9(2)، ص 29-81.

المراجع الاجنبية

- Russell, A. S. (2009). How school counselors could benefit from E-Government solutions: The Case of paperwork, U.S. Department – of Education office of educational research and improvement, Center, ERIC Number ED 478218, 86.

تطور المدخل البيئي وإسهاماته في دراسات الإدارة العامة المقارنة

The evolution of the environmental approach and its contributions to comparative public administration studies

د. خيرية رضوان يحيى[1]،

Dr. Charity Radwan Yahya[1]

[1] جامعة الاستقلال – اريحا/ فلسطين، khaireyay@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/07/01 تاريخ القبول: 2022/10/10 تاريخ النشر: 2020/12/31

الملخص:

على الرغم من تعدد مداخل الإدارة العامة المقارنة، وعدم الغاء كل منها للآخر إلا أن كل منها له سلبية تنعكس على الدراسات ونتائجها، الأمر الذي حفز لانتهاج المدخل البيئي وبرغم وجوده إلا أن استخدامه بحاجة لمزيد من التحفيز القاء الضوء على أهميته واسهاماته خاصة إذا ما اقترن بالمقارنة في النماذج الإدارية.

وتكمن الاهمية العلمية لهذه الدراسة في أنها قد تسهم هذه الدراسة في تحفيز استخدام المنهج البيئي والبيئي المقارن، وستكون دراسة مساهمة في رفع مستوى التراكم العلمي في هذا المجال إلى حد ما.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته في مثل هذه الدراسات تبعا لتساؤلاتها وأهدافها.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات من أهمها: تحفيز مثل هذه الدراسة مستقبلا فلا دراسات كافية في هذا المجال، بدءا من حيث انتهى الرصد العلمي. ومحاولة تفهم اختلاف آراء الباحثين المتباينة نظرا لاختلاف خلفياتهم وتجاربهم ومدارسهم وعدم الانشغال بالنقد وحسب بل ايجاد دواء فعلي باستخدام هذا المدخل لدراسات الإدارة العامة.

الكلمات المفتاحية: تطور المدخل البيئي، الإدارة العامة، النماذج الإدارية، المنهج المقارن.

***Abstract*:**

Despite the multiple entrances to the comparative public administration, and not canceling each other out, each of them has a negative impact on the studies and their results. in .administrative models

The scientific importance of this study lies in the fact that this study may contribute to stimulating the use of the comparative environmental and environmental approach, and it will be a study that contributes to raising the level of scientific accumulation in this field to some .extent

The researcher adopted the descriptive approach for its relevance in such studies, according to .its questions and objectives

The study reached a set of recommendations, the most important of which are: To stimulate such a study in the future, as there are not enough studies in this field, starting from where the scientific monitoring ended. And an attempt to understand the different opinions of researchers due to their different backgrounds, experiences and schools, and not to be preoccupied with criticism only, but to find an actual medicine by using this approach to studies of public administrations.

***Keywords*:** the development of the environmental approach, public administration, administrative models, the comparative approach.

المقدمة

دون أدنى شك يعتبر عصرنا الحالي عصر الإدارة، فلا يوجد اكتشاف أو اختراع أو خدمة أو إنتاج أو تغيير أو تنمية إلا وتقف وراءه الإدارة، فهي المسئولة عن النجاح والفشل الذي يصادف أي دولة من الدول أو مؤسسة من المؤسسات، فباتت الإدارة أهم حقيقة في الحياة السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية وحتى العسكرية في كل الدول والمجتمعات ولها اليد الأطول في تقرير وتصريف الأمور وتنفيذ الأهداف التي تطمح المجتمعات إلى تحقيقها،[1] فالإدارة هي العمل الخدمي كون العامل فيها يقدم خدمات للآخرين. وفي الإدارة العامة تقدم الخدمات من الحكومات والدول للشعوب ايفاءا بحاجياتهم المتجددة والمتصاعدة تبعا للتطور المتسارع.

أما الإدارة العامة المقارنة هي نشاط عام أو جزء من النشاط الحكومي منذ وجود النظم السياسية تعمل على تنفيذ البرامج التي يقرها السياسيون. فالإدارة العامة تختص بعمليات التنفيذ للقرارات السياسية[2].

ويمكن القول أنها مجهودات إنسانية المقصود منها تحقيق الغايات والأهداف المقبولة والمحددة، فهي قطاع الإدارة الموجودة في السلك السياسي. وقد قدمت الإدارة العامة العديد من التعريفات حتى قاد ذلك بعض العلماء إلى الافتراض بأن هناك معنى محدد وواضح للإدارة العامة هي عملية في غاية الصعوبة لتداخل الإدارة العامة مع السياسية العامة والعلوم الاجتماعية التي تندرج الإدارة العامة في إطارها. فهناك من نظر للإدارة العامة كنشاط أو عملية أو نظام أو عمليات وتنفيذ أو مهام أو أداة تنفيذ وأحيانًا علم أو فن وعلم[3].

وهذه الاختلافات ناتجة عن تعدد المساهمات الفكرية من قبل المفكرين والفلاسفة والقادة وتنوع مجال تركيزهم [4].

وعلى هذا تطور الفكر الإداري في دراسة الإدارة العامة إذ عني كثير من الباحثين والعلماء على مر الأجيال بدراسة الإدارة العامة وهناك الكثير من الدراسات والمراجع والنشرات والمجلات في هذا الخصوص.

فقد مارست البشرية الإدارة على مدى آلاف السنين الماضية، فرحلة الإدارة طويلة ومسيرتها صعبة ومستمرة ومن المستحيل أن تكون الحياة المعاصرة ممكنة دون الإدارة العامة ومؤسساتها[5].

وبهذا كان لابد لهذا العلم أن يطفو إلى السطح كعلم مستقل وهام مستندًا إلى الأسس العلمية والنظرية إلا أنه مازالت الإدارة العامة متجهة لاستعارة مفهوم المصلحة العامة من علم السياسة والقيام بتحسينه بطرق بحثية مأخوذة من علم الإدارة فما زالت الإدارة العامة علم بيني[6].

فكان لابد من إيجاد حلقة أو حقل دراسي يخدم الإدارة العامة ألا وهو الإدارة العامة المقارنة، إذ لا إدارة عامة دون الدراسات المقارنة وثمة سياسة مقنعة لهذا التحول والاتجاه الجديد، حيث اقتنع من يحاولون بناء علم الإدارة العامة بالمعنى الصحيح بأن هذا مرهون بنجاحهم جزئيًا في تكوين فرضيات ومفاهيم حول السلوك الإداري تتعدى الحدود لكل بلد حيث أشار "روبرت داهل" لهذا في مقالته المعنونة بـ"دراسة الإدارة العامة"[7].

مشكلة الدراسة

على الرغم من تعدد مداخل الإدارة العامة المقارنة، وعدم الغاء كل منها للآخر إلا أن كل منها له سلبية تنعكس على الدراسات ونتائجها، الأمر الذي حفز لانتهاج المدخل البيئي وبرغم وجوده إلا أن استخدامه بحاجة لمزيد من التحفيز القاء الضوء على أهميته واسهاماته خاصة إذا ما افترن بالمقارنة في النماذج الإدارية. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة

---

[1] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص هـ.

[2] د. فيريل هدي، الإدارة العامة منظور مقارن، ترجمة الدكتور محمد قاسم القريوتي، طبعة ثانية موسعة ومنقحة،1979م، ص ص 11.

[3] صلاح الدين الهيتي، تحليل أسس الإدارة العامة منظور معاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان-الأردن، 2009م، ص ص 24.

[4] نفس المصدر السابق، ص ص 24.

[5] عبد العزيز صالح بن حبتور، الإدارة العامة المقارنة لطلبة الدراسات العليا، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2000م، ص ص 44.

[6] المصدر السابق، ص ص 74.

[7] د. فيريل هدي، الإدارة العامة منظور مقارن، ترجمة الدكتور محمد قاسم القريوتي، طبعة ثانية موسعة ومنقحة،1979م، ص ص 13.

بالتساؤل الرئيسي التالي: - **إلى أي مدى أسهم المدخل البيئي "البيئي المقارن" في تحفيز دراسات الإدارة العامة المقارنة للاستفادة منها في الإدارة العامة؟**

أسئلة الدراسة: -

1. ما هي مداخل دراسة الإدارة العامة؟
2. متى ظهر المدخل البيئي والمدخل البيئي المقارن؟
3. ما العوامل التي دعت لظهور المدخل البيئي المقارن في دراسات الإدارة العامة؟
4. ما الحاجة لاستخدام المدخل البيئي المقارن في دارسات الإدارة العامة والإدارة العامة المقارنة.

أهداف الدراسة

1. بيان مدى اسهامات المدخل البيئي المقارن وأهمية تطبيقه.
2. توضيح فترة ظهور المدخل البيئي المقارن.
3. سرد الأسباب والعوامل التي ساهمت في ظهور واستخدام المدخل البيئي المقارن.
4. توضيح سبب الحاجة لاستخدام هذا المدخل.

أهمية الدراسة العلمية

تكمن الاهمية العلمية لهذه الدراسة في أنها قد تسهم هذه الدراسة في تحفيز استخدام المنهج البيئي والبيئي المقارن، وستكون دراسة مساهمة في رفع مستوى التراكم العلمي في هذا المجال إلى حد ما.

منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته في مثل هذه الدراسات تبعا لتساؤلاتها وأهدافها.

2.1 الدراسات العامة المقارنة

هي الدراسة المقارنة للمؤسسات، العمليات والسلوكيات في بيئات عديدة, وذات هدف أسمى هو اكتشاف أنماط ونظم ممارسة فن السلوك الإداري عبر الثقافات من أجل إنتاج معرفة جديدة، وتأكيد المعلومات المتوفرة حاليًا أو تنقيحها"[8].

يتفرع علم الإدارة العامة إلى عدة حقول أحدها حقل الإدارة العامة المقارنة حيث يستخدم العلماء والكتاب العديد من المصطلحات للتعبير عنه ومنها: "الإدارة المقارنة / الدراسة المقارنة للإدارة/ المنهج المقارن / التحليل المقارن / المدخل المقارن[9]".

وهذا الخلاف يوضح أن هناك خلاف حقيقي ليس على الألفاظ والمسميات إنما هو خلاف حول طبيعة الإدارة المقارنة وهل هي فرع أو حقل من الإدارة العامة أم أنها فرع علمي قائم بذاته أم أنها منهجية دراسة.

وأي كانت الخلافات حول هذا الحقل من الإدارة العامة إلا أنه مر بعدد من المراحل وكل منها أضاف لهذا الحقل الجديد أو سلبه بعض النجاحات.

فقد ظهرت الدراسات المقارنة منذ عهد قديم وكتبت كثير من الدراسات السياسية والإدارية المقارنة خلال القرنين الماضيين وفي عدد من اللغات إلا أن الاتجاه المقارن بأسلوبه السلوكي والعلمي يعد حديثًا نوعًا ما. عندما أدرك علماء وأساتذة الإدارة العامة أن الإدارة المقارنة التحليلية في مجال الإدارة العامة لم تعد بمفهومها الكلاسيكي مبادئ بالمعنى العلمي الدقيق كونها مستمدة من البيئة الغربية[10].

---

[8] Jamil Jurisat, comparative public administration and policy ,westview press, p p 1.

[9] نبيل إسماعيل رسلان، الدارة العامة المقارنة" دراسة تحليلية لبعض القضايا النظرية والمنهجية، بحث منشور، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، م3، 1990م، ص ص 295.

[10] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 61.

تعد البداية الحقيقية للإدارة المقارنة حين نادى وودر وويلسون 1887م بوجوب قيام علم اسمه علم الإدارة العامة ثم غيره من العلماء كتب في هذا الخصوص قبل ليونارد هوايت. (مقدمة في دراسة الإدارة العامة، وغيره)[11].

وهنا ترجع الأصول التاريخية للدراسات المقارنة في دراسة الإدارة العامة إلى دراسات المقارنة في السياسات العامة وهذا للارتباط الكبير بين الإدارة العامة والسياسة العامة التي تعد العلم الأم. ومن ثم ارتبطت الدراسات الإدارية المقارنة بالتحليل المقارن لأنظمة الحكومات[12]. حيث كان أرسطو أول عالم سياسي يسعى إلى الدراسات المقارنة وأول من حاول عمل مقارنة لأنظمة الحكم بتناوله ما يقارب مائة وخمسين دستور باحثًا عن نظام الحكم الفاضل 335 قبل الميلاد[13].

وقد سعى علماء السياسة بمهمة لعقد دراسات المنهج التقليدي ووجود الكثير من المعاني الجديدة على علم السياسة إضافة إلى ازدهار العلوم الطبيعية وتزايد حجم وظيفة الدولة[14].

أما التطور الحقيقي فقد كانت في **المرحلة الأولى**: والممتدة حتى نهاية الخمسينات وبداية الستينات والتي اصطبغت فيه الدراسات بالمحاولات التقليدية مستعينة باتجاهات ومناهج تقليدية وصفية قائمة على أساس الوظائف الرسمية والقانونيين، وحاملة لسمات الطابع الغربي، فالنظم الغربية كانت محط البحث المقارن وحظيت البيروقراطية بجل الاهتمام وهي دراسات فدرية قائمة على دراسة دولة واحدة أو نظام واحد[15].

وكان هذا سبب خضوع عدد كبير من الدول الإفريقية والآسيوية والأمريكية الجنوبية للاستعمار أي أنها دون هوية إدارية أو سياسية[16] .

وبرأي فيديل هنري أن الدراسات المقارنة بالطابع الغربي ليست بالعمل الجديد فالتي نشرت في أمريكا اعتمد روادها مثل وودر وويلسون وإيرنست فروبند على دراسة الخبرات الأوربية لتحسين الإدارة الأمريكية أما من تلاهم من الكتاب على الإدارة العامة في أمريكا بإشارة عابرة للدول الأوربية[17].

المرحلة الثانية: من بداية الستينات من القرن الماضي 1960 حتى الآن فقد تراجع المنهج التقليدي حيث ظهرت الدول النامية التي نالت استقلالها فيما بعد الحرب العالمية الثانية على المسرح الدولي ولذا كان لابد من توسيع نطاق الدراسات المقارنة بين الدول الغربية وغير الغربية كما وظهر اهتمام الأمم المتحدة وبعض الهيئات الدولية والتي قدمت دعومات مادية من أجل خلاص هذه الدول النامية من مشاكلها

والنظر إلى أنماط السلوك الوظيفي[18].

والذي يختلف من بيئة إلى أخرى مختلفة في كل موقف، ومن ثم اهتمام خبراء الإدارة بالأمم المتحدة بدراسة النظم والأساليب الإدارية في بلاد متعددة، والاعتماد على المنهج التحليل إضافة إلى الوصف، وهنا أيضًا ظهرت أهمية تبني المنهج البيئي والذي اعتبره رجز الدليل على اكتمال الإدارة العامة المقارنة لما فيه من تناول للبيئات وأثرها وتأثرها بالأنظمة الإدارية في الدول قيد المقارنة.

1.2 مداخل في دراسة الإدارة العامة المقارنة

أولاً: المدخل التاريخي القانوني

---

[11] صلاح الدين الهيتي، تحليل أسس الإدارة العامة منظور معاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان-الأردن، 2009م، ص ص 28.

[12] نبيل إسماعيل رسلان، الدارة العامة المقارنة" دراسة تحليلية لبعض القضايا النظرية والمنهجية، بحث منشور، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، م3، 1990م، ص ص 301.

[13] د. إبراهيم درويش، النظرية السياسية في العصر الذهبي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1972، ص134.

[14] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 38.

[15] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 11-41.

[16] نبيل إسماعيل رسلان، الدارة العامة المقارنة" دراسة تحليلية لبعض القضايا النظرية والمنهجية، بحث منشور، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، م3، 1990م، ص ص 301.

[17] د. فيريل هدي، الإدارة العامة منظور مقارن، ترجمة الدكتور محمد قاسم القريوتي، طبعة ثانية موسعة ومنقحة،1979م، ص ص 16-17.

[18] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 45-46.

وهو أول مدخل استخدم في دراسة الإدارة العامة وركز على السرد التاريخي والحقوق القانونية للحكومة بوظائفها وسلطاتها وواجباتها، وقد ساد في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[19].

وكان لهذا المدخل دور فاعل في الاهتمام بقانونية العمل الإداري، إلا أنه لم يخلو من بعض العيوب فقد تم التعامل مع الجهاز الإداري بسكون وأغفل ديناميكيته، وأغفل رهبة الجانب النفسي، وأيضًا العنصر البيئي.

ثانيًا: المدخل السلوكي

اهتم علماء الإدارة في السلوك الإنساني إذ باتت الإدارة ترتكز على العامل الإنساني كونه العنصر المؤثر في تحقيق أهداف المنظمة أو الدولة أو المجتمع وهذا نتيجة لتأثير دراسات علم الاجتماع والنفس و النفس الاجتماعي في دراسات الإدارة العامة[20].

وإضافة إلى اهتمام هذا المدخل بالتنظيم الرسمي والاتصالات الرسمية امتد اهتمامه إلى التنظيمات غير الرسمية والاتصالات غير الرسمية.

ثالثًا: المدخل الوظيفي

إن متبني وأصحاب هذا المدخل يعتبرون الإدارة العامة كإدارة الأعمال أي أن الإدارة العامة كالإدارة الخاصة تقوم بما تقوم به الثانية من عمليات ووظائف إدارية والتخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه/التنسيق. التسجيل. الميزانية[21].

رابعًا: المدخل الهيكلي والتنظيمي

يعود تطبيق مبادئ هذا المدخل إلى هوايت، في الثلث الأول من القرن التاسع عشر، حيث يهدف إلى تحليل ودراسة قواعد تصميم الأبنية الهيكلية للأجهزة الحكومية وتحديد الأنشطة اللازمة لوحداتها والعاملين فيها، فهو مدخل تقليدي في الإدارة العامة إلا أن ما قدمه من وصف لهياكل الإدارة العامة وأنشطتها مازال يتمتع باستحسان لدى العديد من كتاب الإدارة العامة[22].

خامسًا: المنهج البيئي

ويتفق هذا المنهج مع المناهج السابقة في اهتمامه بدراسة العوامل الاجتماعية والإنسانية والنفسية والقانونية، فهو يولي اهتمام في إبراز الصلات بين الإدارة وبين بيئتها معتمدًا على دراسة العوامل التي تكسب مجتمع ما صفات وخصائص خاصة فيه وأثر هذه العوامل والصفات على الإدارة العامة في هذا المجتمع بالذات ويعتبر جون جاوس مؤسس هذا المدخل[23].

2.2 المدخل البيئي"نشأته، أهميته، ومكوناته"

يمثل المدخل البيئي حقيقة لدراسة نظم الإدارة العامة بواقعية متلافيًا لنقاط الضعف التي تتسم بها المداخل الأخرى كالتاريخي والسلوكي والوظيفي وغيره من المداخل وقد كان أول من اهتم بالمدخل البيئي "جون جاوس" سنة 1948 معتمدًا على أعمال علماء الاجتماعي خلال العشرينات الذين كانوا يبحثون في علاقة الحياة الإنسانية بالبيئة المحيطة ومستعينة بدورهم بعلماء النباتات والحيوان ليفسروا كيفية تكييف الأعضاء النباتية والحيوانية للبيئات التي تعيش بها[24]، فبدلاً من إطلاق التعميمات التي وجدت في بعض المداخل الأخرى والتي تحكمها اعتبارات نظرية غير واقعية، حاول هذا المدخل تقديم وجهة نظر حديثة تدرس العوامل والظروف البيئية وأثرها على هياكل الحكومات وأنشطتها لتداخل الصلات العلاقات بين عناصر الهياكل والأنشطة ومن ثم تفاعلها مع البيئة التي تعمل بها.

---

[19] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م ،ص ص 11.

[20] د. عبد الفتاح دياب حسين، اسس الإدارة العامة-مدخل حديث-،1998م، ص ص 50.

[21] إبراهيم عبد الهادي محمد المليجي، الإدارة العامة وأنواعها وعملياتها، دار المعرفة الجامعية، 2000م، ص ص 10.

[22] د. علي الشرقاوي و د. محمد سعيد سلطان، الإدارة العامة، الدار الجامعية، 1993م، ص ص 88.

[23] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص 14.

[24] د. فيريل هدي، الإدارة العامة منظور مقارن، ترجمة الدكتور محمد قاسم القريوتي، طبعة ثانية موسعة ومنقحة،1979م، ص ص 51.

يركز هذا المدخل بالأساس على تحليل أنظمة الإدارة العامة منطلقًا من افتراض علمي مفاده وجود علاقة عضوية وموضوعية بين الأنظمة الإدارية وبين الوسط البيئي الذي تعمل فيه، فالإدارة العامة جزء لا يتجزأ من البيئة ولذا تتأثر وتؤثر فيها بصورة ديناميكية أوتوماتيكية[25].

وهي نتاج تفاعل على الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعمل بها[26].

وبهذا لا يوجد نظام نموذجي صالح للتطبيق في جميع الظروف، والنجاح يحكمه مدى التوافق بين الأنظمة والبيئة التي تطبق بها.

وتبلورت فكرة المدخل البيئي وتطبيقها على يد الأستاذ رجز ودراسته الميدانية[27]، حيث أن الإدارة وفق الاتجاه الأيكولوجي الذي قدمه رجز أخذت طابع المجتمع والبيئة التي تعمل فيها وهناك ثلاثة أنواع من النظم الإدارية التي افترضها:

أ. الإدارة العامة في الوجه البيئي الزراعي AGrieria متخلفة.

ب. الإدارة العامة في الوجه البيئي الصناعي Industria متطورة.

ج. الإدارة العامة في الوجه البيئي المزدوج Prismatic انتقالية.

وكل من هذه المحتويات تتميز فيه الإدارة العامة ببعض المميزات المختلفة عن المجتمعات الأخرى[28].

فلا يمكن القول أن الإدارة العامة في الوسط البيئي الصناعي المتقدم يمكن أن تنطبق أو يتم تطبيقها على الإدارة العامة في الوسط البيئي الزراعي والذي ينم عن المجتمعات والإدارات المتخلفة، فلكل إدارة عامة بيئتها المختلفة ولو قليلا عن غيرها، الأمر الذي يجعل تطبيق نموج ناجح في الإدارة العامة لدولة ما مستحيل التطبيق نصا وحرفا في دولة أخرى ولو تشابهت ببعض الظروف.

3.2 مراحل تطور المدخل البيئي

المرحلة الأولى: ركز المدخل البيئي على تحليل ومقارنة العناصر الثابتة والرسمية للإدارة العامة كالوثائق الدستورية ونظام الحكم والأطر القانونية للأجهزة التي تحكم وبهذا يتشابه إلى حد كبير مع المدخل القانوني، والذي اعتمد أسلوب التحليل الوصفي مهملاً الظروف البيئية الاقتصادية والاجتماعية على الإدارة العامة.

المرحلة الثانية: درس البيئة بمكوناتها والعوامل والظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية والثقافية وأثرها على الإدارة العامة. مبينًا التغير الذي يحدث في نظام الإدارة العامة تبعًا للتغير الحادث في البيئة ومكوناتها واتسمت هذه المرحلة بالعمومية والمشول والاعتماد على النماذج التحليلية التجريدية.

المرحلة الثالثة: وقد تم الانتقال إلى التحديد بدل التحرير وهذا لأجل إجراء مقارنات لها صفة الشمولية متناولة المتغيرات البيئية الهامة للإدارة العامة في المجتمعات المتقدمة ومن ثم تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأنظمة الإدارية الزراعية والصناعية وفق تقسيم رجز[29].

إذا لم يظهر المدخل البيئي جزافا بل مر بعدة مراحل وكل منهما له ايجابياته وسلبياته إلى أن تم التوصل لاستخدام هذا المدخل بتراكم معرفي لمراحل تطوره ومحاولة الالتفاف على سلبية كل مرحلة.

4.2 مكونات بيئة الإدارة العامة

تتكون بيئة الإدارة العامة من عدد من العوامل والظروف التي تؤثر عليها، ومنها العوامل السياسية، العوامل الاقتصادية، العوامل الاجتماعية والثقافية، العوامل التكنولوجية، العوامل الدولية[30]، فنظم الإدارة العامة تعمل في ظل العوامل والمتغيرات المتعددة فتؤثر وتتأثر في نفس الوقت.

---

[25] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 59.

[26] د. علي الشرقاوي و د. محمد سعيد سلطان، الإدارة العامة، الدار الجامعية، 1993م، ص ص 93.

[27] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 59.

[28] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 59.

[29] د. علي الشرقاوي و د. محمد سعيد سلطان، الإدارة العامة، الدار الجامعية، 1993م، ص ص 95.

فالنظام الإداري الرشيد والفعال وفق مؤسسي وعلماء هذا المدخل يتجاوب مع الظروف البيئية ويتفاعل معها ولهذا النظام الداري الطبق في دولة ما لا يصلح لان يطبق في دولة أخرى وخاصة إذا ما اختلفت هذه الدول في درجة النمو والتقدم، وعلى سبيل المثال نظام الإدارة العامة الموجود والمطبق في أمريكا " دولة صناعية متقدمة" من الصعب وقد يكون من المستحيل تطبيقه على نظام الإدارة العامة في إحدى الدول النامية سواء العربية أو غير العربية" زراعية نامية" إلا إذا أعيدت هيكلته وتعديله وفق الظروف التي تعيشها الدولة المستضيفة أو المطبق عليها[31].

5.2 العوامل التي ساعدت على انتشار المدخل البيئي في الدراسات المقارنة

وكتقديم لتقسيم رجز للمجتمعات يقسم هذا المدخل إلى ثلاثة أقسام: الدور الرأسمالية (أمريكا وغالبية الدول الأوربية)، والدول الاشتراكية، والدول النامية والدول العربية وأمريكا اللاتينية وغيرها.

يساعد هذا المنهج في معرفة الخصائص العامة والمشتركة والصفات الخاصة المميزة للنماذج المختلفة واستطاع نقل التجارب والحلول الناجحة بين عدد من الدول المختلفة وهناك عدد من العوامل ساعده على انتشار المنهج البيئي منها:

1. تقدم وسائل المواصلات بكافة الأشكال البرية والبحرية والجوية والذي ساعد في انتقال الخبراء من دولة إلى دولة بسهولة حاملين علمهم ؟؟ مكان إرسائهم.
2. الانفتاح العالمي وتبادل الخدمات والخبرات بين دول العالم والعولمة.
3. دور المؤسسات الدولية والتي عملت على دعم عمليات التنمية مرافقًا لها دعم نقل الخبرات وتطبيقها.
4. تكنولوجيا المعلومات.
5. حصول الدول المستعمَرَة على حريتها بعد الحرب العالمية الثانية[32].

6.2 المنهج البيئي في دراسات الإدارة العامة المقارنة

أحد أسس ودعامات دراسة الإدارة العامة المقارنة هو المنهج البيئي والذي تم استخدامه لدرء الأخطار والفشل الحادث إبان الدراسات المقارنة للإدارة العامة وتطبيقه من دولة على دولة أخرى، فقد أهملت المداخل الأخرى أهمية البيئة المحيطة في الإدارة العامة وتأثيرها على الإدارة العامة وبالتالي صبغتها بطابع الدولة أو المجتمع الذي طبعت فيه. لذا استحدث المنهج المقارن مبينًا أهمية البيئة بمكوناتها الداخلية والخارجية في إعطاء الإطار والطابع للإدارة العامة، فأول من قدم مساهمة حقيقية في هذا المجال كان رجز والذي قام بدراسته بناء على خبرته العملية ودراساته وترحاله، ولذا وبجهد شخصي ومن وحي الخيال قسم المجتمعات إلى ثلاثة أقسام (الصناعية معطيًا إياها طابع التقدم، والزراعية ونعتها بالتخلف والانتقالي وهي المزدوجة ومن هنا بدأ الاهتمام الحقيقي بدراسة البيئة كأحد مناهج مداخل دراسات الإدارة العامة المقارنة.

وفعلاً وبرغم بعض عيوب هذه التقسيمات إلا أن هذا المنهج أسهم بشكل جاد في تقدم الدراسات المقارنة نحو الأمام مبينًا أن دراسة الإدارة العامة في أمريكا إذا ما أخذت وطبقت على أحد الدول النامية سيكون مصيرها الفشل الذريع إذا لم يتم دراسة البيئة المحيطة بالإدارة العامة المراد التطبيق عليها، وبهذا يمكن تلافي المعيقات والتي غالبًا تندرج في إطار الظروف البيئية في عمليات المقارنة في الإدارة العامة. (فيجد الأسلوب الإيكولوجي تطور حقيقيًا في الإدارة المقارنة)[33].

فمن النادر أن يتمكن نظام إداري من أن يقتبس تنظيمًا بأكمله من حضارة أخرى مختلفة[34].

"إذ هناك مجموعة دقيقة من المعارف الأساسية المتفق عليها بخصوص علم الإدارة العامة المقارنة والتي يصح أن يكون مجموعها نظرية في الإدارة العامة[35].

---

[30] د. عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، 1981م، ص ص 123.

[31] إبراهيم عبد العزيز شيحة، أصول الإدارة العامة، 1993م، ص ص 145.

[32] د. إبراهيم درويش، التحليل الإداري، دار النهضة العربية 32 شارع عبد الخالق ثروت، 1973م، ص ص 77.

[33] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص 52.

[34] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص 18.

فنجاح علم الإدارة العامَة المقارنة يعتمد على تكوين فرضيا ومفاهيم عامَة حول السلوك الإداري و ليس فهم جانب أو دولة بعينها، حيث أنَ التنوع بين الدول سواء من حيث المساحة، عدد السكان، درجة الإستقرار السياسي والإيديولوجي، مستوى التنمية الإقتصاديَة، الظروف التاريخيَة والاجتماعية والثقافية وطبيعة المؤسسات الحكومية كلَها عوامل تؤدي إلى إتساع إطار دراسة الإدارة العامَة المقارنة وأهمية المدخل البيئي القائم على المقارنة، وعليه لزاما على الباحثين تقديم دراسات لحلَ المشاكل المؤثرة مثل تنظيم الإدارة واللحاق بركب التقدم التكنلوجي والاقتصادي وتنظيم السكان وحماية البيئة و إنتاج الغذاء. ولكن كما يقول العلماء في هذا المجال فحركة الإدارة العامَة المقارنة لم تنتج معلومات أو معرفة مفيدة للمجتمع. إذا ليست القضيَة أنَ الإنتاج كان دواءا رديئاً و لكن لم يكن هنالك دواء على الإطلاق.

7.2 عناصر بيئة الإدارة العامة المقارنة (الداخلية)

1. البيئة الاجتماعية.
2. البيئة الاقتصادية.
3. البيئة السياسية.
4. وكذلك البيئة التاريخية و البيئة الجغرافية.

8.2 عناصر بيئة الإدارة العامة المقارنة (الخارجية)

1. تكنولوجيا المعلومات والتقدم التقني.
2. العولمة والخصخصة.
3. المؤسسات ذات الطابع العالمي.

7.2 عناصر بيئة الإدارة العامة المقارنة (الداخلية)

أولا:- الصفات الثقافة والاجتماعية للشخصية القويمة

فلدراسة البيئة الاجتماعية في أي مجتمع لابد من فهمه ودراسة السمات العامة التي تميز تفكير أفراد هذا المجتمع والذي يسمى الشخصية القومية ولها عدد من السمات الاجتماعية والثقافية:

1. مستوى الطموح الشخصي والجماعي

والتي تؤثر على مستوى التطلعات والأهداف المراد تحقيقها في المجتمع حيث يختلف مستوى الطموح من دولة إلى أخرى فعلى سبيل المثال مستوى الطموح لدى المواطن الأمريكي مرتفع إلى حد يحفز الإدارة العامة الأمريكية بالعمل المتواصل والجاد للحفاظ بل وزيادة التقدم الذي حققته في حين مواطني المجتمعات النامية أو الزراعية أقل طموحًا وأكثر رضا بما هو متوفر لديهم والذي يحد من أداء الإدارة العامة كما وتختلف الرؤى لديهم حسب درجة التعلم[36].

2. دو افع الإنجاز

وهو دافع وقوى داخلية تنبع من نفس الفرد وظيفتها التوجيه نحو سلوك معين وبقوة محددة لتحقيق هدف محدد ومعروف , وللخبرات الشخصية و رصيد التجارب والبيئة المحيطة بالأفراد دوراً مهماً في تشّكل ونوعية الدوافع التي يحملونها. ويرى العالم النفسي ماكليلاند McClelland أن دوافع الإنجاز تختلف باختلاف الأفراد و الثقافات ويعتقد أن غياب هذه الدوافع في أي مجتمع يعد عنصراً معوقاً للتنمية ويؤكد على أهمية دوافع الإنجاز في رفع مستوى التنمية في المجتمعات لما لهذه الدوافع من دور هام وحاسم نحو العمل والتنمية الاقتصادية بالذات[37]. والذي يمثل طبيعة

---

[35] عبد العزيز صالح بن حبتور، الإدارة العامة المقارنة لطلبة الدراسات العليا، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2000م، ص ص 31,

[36] نبيل الحسيني النجار و عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، الإدارة العامة" النظرية والتطبيق"، 1998م، ص ص 155.

[37] http://www.aleqt.com/2011/12/27/article_610872.html

المجتمعات المتقدمة التي تحاول تحقيق أقصى درجة من التفوق والنجاح والاجتهاد وإتقان العمل فهذه القيم تنعكس على الأداء العام للإدارة علامة.

3.دو افع الاستقلالية وتحقيق الذات

وتختلف المجتمعات في هذه الدوافع فهناك في الدول المتقدمة الفرد يحاول الاستقلال عن باقي المجتمع مبرزًا لشخصيته ومحاولا تحقيق كيان مستقل وهذه الاستقلالية تظهر في السلوكيات التي تصدر من هذا الفرد الذي يتحمل جزء من مسئولية الاجتماعية مما يستوجب حقوقًا وواجبات وترى المجتمعات المتقدمة أن هذه الاستقلالية مقدمة للإضافة التي يعطيها الفرد لمجتمعه. أما الفرد في المجتمعات النامية فيخضع للإملاءات والأوامر بطريقة عمياء وأحيانًا يكون غير مدرك لأهمية الإملاءات وحساسيتها وهذا يدعو الإدارة العامة أن تتعالى على المجتمع والأفراد وتنفرد بفعل ما تريد[38].

4.النزعة للتجديد:

تختلف المجتمعات في مدى الميل نحو التجديد والابتكار، لنرى المقارنة بين الدول المتقدمة والنامية فالمجتمعات المتقدمة يحبذ أفرادها التجديد ويتجاوبون مع إحداث التغيرات المستمرة لزيادة مستوى الرفاهية المحققة أصلا. بينما في الدول النامية تميل المجتمعات إلى الثبات مقدسين القيم والأعراف السائدة غير راغبين بالخروج من بوتقة وإطار التقاليد والتي تعد سلبية النهد واعتماد على الغير في التجديد والتغير وهذا لأجل الحفاظ على إرث من أجيال سابقة. وهذه السلبية لا تعمم على كل المجتمعات النامية إلا أنها سمة غالبة.

4.اعتبارات الوقت

للوقت قيمة هامة في الدول المتقدمة والذي ينعكس على الأداء الإداري بصورة شاملة "تخطيط، تنظيم، رقابة، متابعة، ينعكس على المواطنين المتعاملين مع الإدارة العامة، وعادة ما تكون أهمية الوقت قليلة في الدول النامية.

5. طبيعة التنظيمات الاجتماعية السائدة

في المجتمعات في الدول المتقدمة غالبًا ما لا تحكم الأفراد العلاقات الأسرية والعائلية في الاتجاهات الفكرية كما لا تحكمه الميول الشخصية، والذي يكسب الفرد عدد من الطبائع والمختلفة عما لدى الفرد في الدول النامية حيث تقبل وجهة النظر الأخرى والرأي الآخر حيث التنظيمات التقليدية لها سطوة في التحكم في سلوكه وتؤثر في متطلباته وطلباته.

5. أنماط السلطة الموجودة في المجتمع

ففي المجتمعات المتقدمة عادة ما تكون السلطة ذات أصل قانوني تشريعي، يعكس أهمية دور الفرد في الإدارة العامة ومدى مشاركته في التغيير وأحيانا بالمشاركة في اتخاذ القرارات، وهنا تكون الإدارة العامة ذات مسئوليات ووظائف اقل منها في الدول النامية التي تكون فيها السلطة مركزية لعدم وعي الفرد أو عدم رغبته في المشاركة وهنا بكون دور الإدارة العامة أكثر تركيزا ومركزية وأكثر تأثيرا تدخلا في المجتمع-باختصار يقول أ.د خليل درويش:- النجاح هو رفع النخبة الحاكمة للمستوى الأدنى والذي يقود للتطور والتنمية، والعكس الفشل هو جر المستوى الأدنى للنخبة لأسفل-[39].

6. النظام التعليمي

نظام التعليم يوفر الطاقات والكفاءات والموارد البشرية للإدارة العامة، وعليه كلما زادت نسبة المتعلمين في دولة ما كلما قلت نسبة سيطرة الإدارة العامة ويكون هناك قبول للتغيير والميل له والعكس صحيح، فكلما زادت نسبة غير المتعلمين باتت السيطرة من قبل الإدارة العامة باتجاه التحكم والسيطرة المطلقة، مع قلة تجاوب المواطنين للتغيير وعدم الرغبة

[38] محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009، ص ص24..

[39] أ.د خليل درويش، محاضرة الإدارة العامة المقارنة لطلبة تمهيدي دكتوراة، 2012/12/10.

أو الميل له، كما أن الربط بين النظرية والتطبيق في التعليم يسهل من حرية وفاعلية الإدارة العامة وأجهزتها المختلفة. إذا فنظام التعليم هو المحدد لطبيعة التعامل بين الإدارة العامة والمواطنين والسلبية والايجابية في التجاوب[40].

7. المعتقدات الدينية

تؤثر المعتقدات الدينية في نمط الإدارة العامة فمثلا في الدول الإسلامية يحرم اختلاط المرأة والرجل، فتكون الإجراءات في التعيينات الحكومية مستندة إلى هذا التحريم ومقتصرة على الرجال، وغيرها من المعتقدات الدينية في الدول الإسلامية وغير الإسلامية والتي تفرض وجودها على أداء الجهاز الإداري الحكومي فتكون الإدارة العامة مقيدة إياه أو مطلقة له العنان[41].

كما وهناك عدد من القيم الاجتماعية السائدة والمؤثر على أداء منظمات وهياكل الإدارة العامة وهي ما يلي:- العلاقات القبلية والعلاقات العائلية، النظام الطبيعي، المعتقدات الاجتماعية.

ثانيا:-البيئة الاقتصادية

البيئة الاقتصادية تحدد طابع المجتمع وتعمل على تغيير النظام الاجتماعي والإداري[42]، وكثيرا ما تؤثر البيئة الاقتصادية على البيئة الاجتماعية والذي أساس التخلف أو التقدم حيث تتشابك تأثيرات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وأهم هذه النقاط هي:

1. دور الدول في الاقتصاد

جميع الدول تتدخل بطريقة أو بأخرى في الاقتصاد المحلي الخاص بها، والاختلاف إنما هو اختلاف في طريقة ونطاق التدخل. أهو تدخل شامل وواسع أم أنه ضيق ومحدود، إضافة قدرة وإمكانية الدولة في التدخل، وهذا بالطبع ينعكس على فعالية الإدارة العامة، أهو حضور وتدخل عام أم أنه بسيط.

2. الهيكل الاقتصادي

وهو البناء الاقتصادي، فلبعض الدول اقتصاديات متنوعة أي امتلاك أنشطة اقتصادية في أكثر من قطاع بهدف تحريك عملية التقدم الاقتصادي وهو يدل على تدخل أقل للدولة وهناك دول لها دور أكبر وتدخل أعلى في النشاط الاقتصادي[43].

وهناك مؤشر التوزيع الجغرافي أو القطاعي للمنشآت الاقتصادية وقطاعاتها، فبعض الدول تتأثر المنظمات العامة مهما كانت في الظروف الاقتصادية للدولة بصفة عامة وباقتصاديات المنظمات الإدارية بصفة خاصة[44].

تعمل على خلق توزيع عادل للقطاعات الاقتصادية على كل أقاليم الدولة، أي وجود دور تنسيقي بيد الإدارة العامة لتعمل على تنظيم وتحديد طبيعة الأقاليم وطبيعة القطاع الذي يلائمها.

وهناك دول أخرى تعمل على تركيز قطاعات اقتصادية في أقاليم معنية بينما لا يكون في بعض الأقاليم الأخرى أي نشاط اقتصادي، والذي يوجد عدم توازن بين القطاعات الاقتصادية مما يؤثر على استقرار الدولة الذي يسمى بالرؤية الجوهرية في الدولة[45].

وهنا من غير الممكن أن يكون هناك تقدم اقتصادي ما لم يكون هناك جهاز إداري كفؤ، فمستوى معين من التقدم في الإدارة العامة يعد شرط مسبق لتحقيق التقدم الاقتصادي ومن ثم التقدم الاقتصادي في حد ذاته يساعد على تحقيق الإدارة الإداري[46].

---

[40] محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009، ص ص25.

[41] محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009، ص ص26.

[42] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص 31.

[43] محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009، ص ص26.

[44] نبيل الحسيني النجار و عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، الإدارة العامة" النظرية والتطبيق"، 1998م، ص ص 169.

[45] محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009، ص ص27. ص ص 27.

3. التبادل التجاري

غاب دور الدول قديما في ظل وجود المقايضة وما إن ظهرت النقود ظهرت أهمية دور الدولة في تنظيم القطاع التجاري ومنها أوجدت وزارات المالية للإدارة والإشراف على السياسة المالية في الدول وترشيد الإنفاق العام بما يخدم السياسة العامة للدولة والذي يعطي الأهمية الكبيرة لوجوب فعالية الإدارة العامة وحضورها بصورة هامة في الحياة التجارية والمالية على السواء.

أثر تدخل الدولة على الأجهزة الإدارية

ففي الدول المتقدمة نجد أن تدخل الدولة بسيط ومحدود ومتمثل في تنظيم الأجهزة الإدارية أما في الدول النامية، فنجد التنمية الشاملة تقع على عاتق الدولة بصورة شاملة وبالتالي دورها لا محدود ومتضخم حيث يتجاوز التنظيم الحياة الاقتصادية إلى الاستثمار وهو ما يتوجب وجود أجهزة إدارية ضخمة للتسيير والتقييم وتحقيق التنمية الشاملة.

أ. الدخل وتوزيع الثروة

دخل الفرد في الدول المتقدمة مرتفع بالإضافة إلى أن دفع الضرائب إجباري، ونجد في بعض الحالات تفاوت طبقي يؤثر على إيجاد تضامن وطني في عملية جمع الضرائب وإعادة توزيعها على فئات محتاجة، أما دخل الفرد في الدول النامية فهو دخل متدني والذي يتبعه صعوبة في فرض الضرائب وبهذا تتحمل الدولة عبء توفير الخدمات فهؤلاء الأفراد ومن ثم تجد الدولة صعوبة في الحصول على الإيرادات لتمويل الاقتصاد.

ب. الخيار الاقتصادي للدولة

يظهر في هذا النوع الملكية والتي تتحكم في نشاط القطاعات الاقتصادية، ففي الاقتصاد الذي نجد فيه الملكية عامة أي ملكية الدولة لوسائل الإنتاج والاستثمار وهناك الملكية المختلطة أي ملكية الدولة إضافة لملكية القطاع الخاص لوسائل الإنتاج ومن ثم الاستثمار والنوع الثالث الملكية الخاصة وهي ملكية الخواص لقطاع الإنتاج ومن ثم الاستثمار والتي هي سمة النظام الرأسمالي التنافسي والاحتكاري. ويكون للدولة دور بسيط ومحدود في الرأسمالية التنافسية ويتسع هذا الدور في التنافسية الاجتماعية. ويمكن القول أن الإدارة العامة عرفت تطورها ألتنظيري والعملي في ظل الأنظمة الرأسمالية الاحتكارية وذلك لأن تدخل الدولة حميد جدًا.

ثالثًا: البيئة السياسية

وهي إحدى عوامل البيئة المؤثر في عمل الإدارة العامة والمتأثرة بها والتي تتكون من مجموعة من العوامل الفرعية التي تؤثر وتتأثر بمجال عمل الإدارة العامة الذي تعمل فيه وكيفية مساهمتها سواء كان بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عملية رسم السياسات العامة وتنفيذ هذه السياسات من قبل الإدارة العامة.

فطبيعة البيئة السياسية تؤثر في الإدارة العامة فكلما كان هناك استقرار سياسي أي استقرار للأنظمة والحياة السياسية في الدولة كلما تحقق الأمن في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية بما فيه الإدارة العامة والعمل الإداري والذي يساعد الإدارة العامة على تحقيق أهداف الحكومة وتلبية حاجات ومطالب المجتمع.

فلابد من وجود المشاركة الفاعلة بين الحاكمين والمحكومين بتنسيق جهود الطرفين لمناقشة وإقرار أي تصور سياسي أو اجتماعي أو اقتصادي يحقق المصلحة العامة في ظل الحافظ على القيم المعتنقة الدينية أو الأخلاقية في المجتمع[47].

وهناك عدد من العناصر المكونة للبيئة السياسية

1. شكل الدولة:

تقسم الدول إلى دول بسيطة وأخرى مركبة، فالدول البسيطة والتي تكون فيه السيادة والسلطة ذاتية وليست ممثلة من الشعب"شرعيات- انتخاب" إذ يعتبر الحاكم نفسه حاميًا للمجتمع ويكون هنا الحكم مطلق ومصدر النفوذ هو الثروة أو

[46] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص 33.

[47] د. محمود فتحي محمود، الإدارة العامة المقارنة، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م، ص ص 25.

الطبقة. أي سيادة غير مجزأة[48] ، وقد تأخذ هذه الدول أحد أنماط التسيير الإداري أي إما إدارة مركزي أو لا مركزية. وفي الإدارة المركزية تقتصر الوظيفة الإدارية على ممثلي الحكومة المركزية في العاصمة دون إشراك لغيرها. أما اللامركزية فهي تعني توزيع الوظيفة الإدارية بين الحكومة المركزية وهيئات إدارية أخرى محلية تحت رقابة الحكومة المركزية متخذة صورتين لامركزية إقليمية ولا مركزية مصلحية.

2. أنظمة الحكم

وأنظمة الحكم من المؤثرات والمتغيرات ذات التأثير العميق على أس وضوابط بناء وتشغيل الجهاز الإداري ومن ثم على فعاليته في ممارسة مهامه والقيام بالتنمية المجتمعية الشاملة.

وهو الكيفية التي تمارس بها سلطات الحكم وعلاقة الأجهزة الحاكمة بالمحكومين[49].

ويوجد تشكيلات متنوعة لنظام الحكم، إلا وهي نظام حكم مللي ونظام حكمة جمهوري بصورتيه (الرئاسي/برلماني،)ففي النظام الجمهوري السلطة تستمد من الشعب وفق الشرعية، والجهاز الحكومي والعاملين من يعملون بخدمة عامة.

8.2 العوامل البيئية الخارجية

- **تكنولوجيا المعلومات:**

وتعد إحدى العوامل البيئية الخارجية الضاغطة على الإدارة العامة في الدول سلبًا وإيجابا، وهذا يتحدد وفق أجندة وأهداف هذه الدول ومدى ملائمة انتشار تكنولوجيا المعلومات مع أهدافها الخاصة والعامة.

التغير التكنولوجي يتم ذاتيًا بعيدًا عن السيطرة المباشرة من جانب أي حكومة، وتأثير تكنولوجيا المعلومات جلي وواضح نظرًا لأن التحديث يتم في مختلف الدول للحفاظ على المركز التنافسي والشرعية المؤسساتية، وهناك حكومات تتبنى الأخذ بالبرامج والأجهزة الحديثة وتخزين واسترجاع المعلومات كوسيلة لرفع كفاءة وفاعلية الإدارة العامة لما تقدمه تكنولوجيا المعلومات من كفاءة أكبر لتعظيم منافع الموطنين نتيجة تفهمهم أن لهذه التكنولوجيا أهمية في تعديل سرعة واتجاه تدفق المعلومات وتوفير المعلومات بأسعار في متناول الجميع والحصول عليها من قبل المواطنين[50].

ويتم نقل التكنولوجيا بنقل المعرفة من البلد الأم إلى بلد آخر حيث يأخذ نقلها من الدول المتقدمة إلى الدول الأقل تقدمًا عن طريق :-

أ. النقل الأفقي للتكنولوجيا أي دون إجراء أي تعديلات.

ب . النقل الراسي للتكنولوجيا وهنا يتم إجراء تعديلات لتكييف الطرق والأساليب التكنولوجية مع الظروف المحلية للدولة الأقل تقدمًا[51].

- **المؤسسات العالمية:**

هي مؤسسات وهيئات دائمة ذات إرادة ذاتية وشخصية قانونية ودولية مستقلة تنشئها مجموعة من الدول لتعزيز التعاون فيما بينهم وتحقيق أهدافها المشتركة وبين ذلك الاتفاق المنشأ بينهم[52]، والتي تمثل ضغوطًا واضحة بما يخلق مؤسسة رسمية ذات سلطة عالمية ومكانة لدى الدول المختلفة فكثيرا من الأوجه السياسية ومن ثم الإدارية لم تعد تخضع للسيطرة المحلية والقومية وإنما تسير عبر البيئة الدولية، ومن هذه المؤسسات اتفاقيات التجارة العالمية "الجات"

---

[48] د. علي الشرقاوي و د. محمد سعيد سلطان، الإدارة العامة، الدار الجامعية، 1993م، ص ص 144.

[49] محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009 ص ص 9.

[50] Welch, Eric ,Wong,Welson, Puplic administration in global context, Bridging the gaps of theory and practice between western& Non western nation, puplic administration review,jan/feb.98, **p p 6of 17.**

[51] نبيل الحسيني النجار و عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، الإدارة العامة" النظرية والتطبيق"، 1998م، ص ص 160.

[52] http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=0b8ce4892521d979

والتي يمتد أثرها في مجالات سياسية عالمية مثل حماية البيئة والصحة[53]، ولهذه المؤسسات عظيم الأثر على بيئة الإدارة العامة بشكل عام ومن ثم الإدارة المقارنة في الدول.

- **العولمة والخصخصة**

شهد المسرح العالمي، الاقتصادي والسياسي، العديد من التغييرات الجذرية التي انعكس أثرها مباشرة على الحياة الإنسانية تقدما أو تخلفا صراعا أو سلاما.. فعلى سبيل المثال الجات ومنظمة التجارة العالمية و تعاظم دور الشركات متعددة الجنسيات والتطور في نظم المعلومات والاتصالات والتكتلات الاقتصادية وعالمية الأسواق والتحول إلى الخصخصة وآليات السوق. كل هذه تحولات تواجهها المنظمات والمؤسسات على مستوى العالم بأسره وجها لوجه. ولا شك أن الإدارات العامة في كل مكان تجابه تلك التحديات[54].

باتت الإدارات العامة عبر الدول مرتبطة ومتأثرة بالعولمة. ، فإن العولمة ليست ظاهرة حديثة، لكن كفاءتها وتقنياتها، وتأثيراتها على المجتمعات الإنسانية يزداد بشكل ملحوظ.

فالجميع متفقون على أن عولمة اليوم جديدة وأن توجهاتها المستقبلية غير ممكن التنبؤ بها في عدة مجالات هامة. ومن آثارها الإيجابية:

- العولمة الحالية تعني نمو رأسمالية السوق حول العالم وهو ما يخلق وظائف، ينقل النقود ويستثمرها، جعل المنتجات متوفرة للمستهلكين الذين لم يجدوه من قبل.
- الابتكارات التقنية والعلمية المنتشرة عالميًا سهلت وعجلت بعملية العولمة بدون إكراه.
- وكنتيجة، بسبب التكنولوجيا الجديدة . الإنترنت بصفة خاصة . أصبحت المعلومات الآن متوفرة بحرية إلى ملجأ الفرد والى المجتمعات المغلقة.
- زيادة الاعتماد المتبادل بين الدول شجع جهود التعاون والشراكة بين الدول والحكومات مع تحقيق فوائد للجميع[55].

النتائج

1. ومن هنا نرى اتحاد الكثير من العناصر معا لتكون البيئة التي تحيط بالإدارة العامة وتعد هذه الشبكة مجتمعة مؤثر ومتأثر بالإدارة العامة وبناء على ما تكتسبه المجتمعات من سمات وميزات ومن ثم ما تتسم به الدول من تقدم أو تخلف أساسًا لعمليات لابد من الأخذ به أثناء القيام بدراسة وتطبيق الإدارة العامة المقارنة.
2. كل العوامل الايكلوجية مجتمعة في النهاية تعطي الدول ومن ثم الإدارات العامة تقسيمتين، مجتمعات متقدمة صناعية أو غربية ومجتمعات نامية زراعية أو غير غربية ولتطبيق النماذج الإدارية العامة ذات المصدر الغربي على إدارة عامة في بيئة مختلفة نامية لابد من استيضاح ودراسة جميع المؤثرات البيئية والأخذ بها، فمنذ نشأت الإدارة العامة المقارنة لم تستطع إجراء الدراسات المقارنة على أساس شامل ومعمم، وهذا يعزى في وجهة نظر رجز وغيره من العلماء إلى الاختلاف في البيئات المحيطة في الإدارة العامة المؤثر والمتأثرة منها.
3. يعتمد المدخل الأيكلوجي على توضيح العلاقة بين الإدارة والبيئة التي تعيش فيها، فهو يؤمن بأن الأنماط الإدارية في كل دولة تتأثر بالعوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية التي تسودها دون غيرها.

---

[53] Welch, Eric ,Wong,Welson, Public administration in global context, Bridging the gaps of theory and practice between western& Non western nation, public administration review,jan/feb.98, **p p 6of 17.**

[54] http://www.hrdiscussion.com/hr1698.html

[55] Jamil Jurisat, comparative public administration and policy ,westview press, pp6-7.

4. من منظور الإدارة العامة المقارنة يرى المدخل البيئي الايكلوجي ورغم اختلاف الظروف البيئية من دولة أخرى ومن مجتمع إلى آخر، إلا أن هذا لا يمنع من وجود قواعد ثابتة وأصول محددة قابلة للتطبيق فيقوم هذا المدخل على دراسة نظم وعمليات الإدارة في بلدين أو أكثر بهدف للتوصل إلى قواعد عامة يمكن تطبيقها على الإدارة.

5. اعتماد الأسلوب البيئي والمقارن منه في دراسة الإدارة العامة غاية في الأهمية للإحاطة بالمنظومة الإيكولوجية، حيث أن الإدارة العامة تصبح عديمة الجدوى إذا لم توضع في إطارها المقارن الصحيح والذي يحتاج لأن يكون المدخل الايكلوجي وسيلة اختبار لصحة هذه المبادئ, و لهذا المدخل ميزات عدة في تحليل وفهم المتغيرات البيئية لإعادة تصميم الأنظمة الإداري في كثير من الدول والعمل على أن تكون ملائمة للبيئات التي تعيش فيها لأجل زيادة فاعلية الأداء الإداري حينا وتميزه حينا آخر.

6. من خلال دراسة وفهم مكونات المدخل البيئي والبيئات التي تكونه، كالعوامل الاقتصادية والسياسية "نظام الحكم" والاجتماعية الثقافية والدينية والقيم والعادات والتقاليد السائدة، وجب إبراز العلاقة بين الإدارة العامة والبيئة التي تحتويها أو تحيط بها بعد أن تعذر تعميم الأسس والمبادئ الإدارية بالشكل القائم على النظرية وهي ما يفتقده علم الإدارة العامة بشكل عام، فما يصلح من النماذج الادارية في مجتمع قد لا يصلح في مجتمع آخر فلكل مجتمع ظروفه واحتياجاته الخاصة والنابعة من بيئته الخاصة والمحيطة.

7. المدخل البيئي "الإيكولوجي" حقًا نقطة التحول الحقيقية في دراسة الإدارة العامة المقارنة، إذ انتقل هذا المدخل من محاولة تقديم أدوات تحليل قاصرة على الجوانب القانونية والسياسية الرسمية وغير الرسمية في مجتمع من المجتمعات إلى محاولة تقديم أدوات تحليل في عدد من المجتمعات ذات الحاجة مع المجتمعات ذات النماذج الناجحة، فقد استطاع المدخل الإيكولوجي من توضيح أوجه الشبه والاختلاف القائمة بين المجتمعات الغربية وغير الغربية – المتقدمة والنامية- متخذًا من تفكيك عناصره (عناصر المدخل الإيكولوجي) منهج للدراسة.

8. لرجز الإسهام الكبير في المدخل الايكلوجي إذ كان أول من قسم المجتمعات إلى مجتمعات صناعية وقاصدًا بها المتقدمة ومجتمعات زراعية قاصدًا المتخلفة وموضحًا الأثر البيئي في كل من المجتمعات مبينًا خصائص الإدارية العامة في كل من هذه المجتمعات عازيًا عدم النجاح في تعميم وتطبيق الإدارة العامة المقارنة بين المجتمعات إلى الظروف البيئية المختلفة بين الدول الغربية الصناعية المتقدمة عنها في الدول غير الغربية الزراعية والمتخلفة دون الأخذ بالعناصر البيئة. وعمل رجز في دراسته على:- أ. الانتقال من الدراسة الوصفية إلى التجريبية ب. والانتقال من دراسة الأجهزة الإدارية في دولة معينة إلى دراستها في عدة دول ج.

المقترحات

1. تحفيز مثل هذه الدراسة مستقبلا فلا دراسات كافية في هذا المجال، بدءا من حيث انتهى الرصد العلمي.
2. محاولة تفهم اختلاف آراء الباحثين المتباينة نظرا لاختلاف خلفياتهم وتجاربهم ومدارسهم وعدم الانشغال بالنقد وحسب بل ايجاد دواء فعلي باستخدام هذا المدخل لدراسات الإدارة العامة.
3. الأخذ بأكثر من نموذج ناجح حال التطبيق مع أخذ نقاط الالتقاء بما يناسب بين البيئة الناقلة والمنقول عنها.
4. مراعاة كافة الظروف الداخلية والخارجية حال دراسة دراسات الإدارة المقارنة والأخذ بالأسباب.

10.2 المراجع

أولا:- باللغة العربية

1. إبراهيم عبد العزيز شيحة، **أصول الإدارة العامة**، 1993م.
2. إبراهيم عبد الهادي محمد المليجي، **الإدارة العامة و أنواعها وعملياتها**، دار المعرفة الجامعية، 2000م.
3. د. إبراهيم درويش، **الإدارة العامة نحو اتجاه مقارن**، الطبعة العالمية شارع ضريح سعد- القاهرة، 1974.
4. د. إبراهيم درويش، **التحليل الإداري**، دار النهضة العربية 32 شارع عبد الخالق ثروت، 1973م.

5. د. عامر الكبيسي، **الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الرابعة، 1981م.
6. أ.د إسماعيل صبري مقلد، **مقدمة الإدارة العامة**، 2001م.
7. د. عبد الغني بسيوني عبد الله، **أصول علم الإدارة العامة**، الدار الجامعية، 1992م.
8. د. عبد الفتاح دياب حسين، **أسس الإدارة العامة -مدخل حديث-**، 1998م.
9. د. عبد الكريم درويش و د. ليلى تكلا، **أصول الإدارة العامة**، ملتزمة الطبع والنشر مكتبة الانجلو المصرية165 شارع محمد فريد- القاهرة، 1968م.
10. د. علي الباز، **أصول علم الإدارة العامة**، توزيع دار الجامعات المصرية-الإسكندرية.
11. د. علي الحبيبي، **الإدارة العامة**، مكتبة عين شمس، 44 شارع القصر العيني-القاهرة.
12. د. علي الشرقاوي و د. محمد سعيد سلطان، **الإدارة العامة**، الدار الجامعية، 1993م.
13. د. فيريل هدي، **الإدارة العامة منظورمقارن**، ترجمة الدكتور محمد قاسم القريوتي، طبعة ثانية موسعة ومنقحة،1979م.
14. د. محمد محمود عبد العال حسن، أثر المدخل الأيكلوجي والمقارن في دراسة الإدارة العامة، **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط**، 2020م.
15. د. محمود فتحي محمود، **الإدارة العامة المقارنة**، الطبعة الثانية، الرياض، 1997م.
16. صلاح الدين الهيتي، **تحليل أسس الإدارة العامة منظورمعاصر**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان-الأردن، 2009م.
17. عبد العزيز صالح بن حبتور، **الإدارة العامة المقارنة لطلبة الدراسات العليا**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
18. مصطفى نجيب شاويش، **الإدارة الحديثة"مفاهيم، وظائف، وتطبيقات"**، درا الفرقان.
19. نبيل إسماعيل رسلان، **الإدارة العامة المقارنة" دراسة تحليلية لبعض القضايا النظرية والمنهجية**، بحث منشور، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، م3، ص ص 324.295، 1990م.
20. نبيل الحسيني النجار و عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، **الإدارة العامة" النظرية والتطبيق"**، 1998م.

ثانيا:- المراجع الالكترونية والمقالات

- Acritique of Fred W. Riggs, Ecology of public administration, Wen-shien Peng, p p 213
- Ferd W.Reggs: Contributions to the Study of Comparative Public Administration, Howard E. Mc Curdy University: خطأ! مرجع الارتباط التشعبي غير صحيح.
- http://www.hrdiscussion.com/hr1698.html
- http://www.qalqilia.edu.ps/icology.htm
- Welch, Eric ,Wong,Welson, Puplic administration in global context, Bridging the gaps of theory and practice between western& Non western nation, public administration review,jan/feb.98.
- محاضرات السداسي، الأول في مقياس الإدارة العامة المقارنة،8/نوفمبر/2009، http://ar.scribd.com/doc/26478151
- http://www.aleqt.com/2011/12/27/article_610872.html
- https://www.politics-dz.com

ثالثا:- المراجع باللغة الانجليزية

- Jamil Jurisat, comparative public administration and policy ,westview press.

المخاوف لدى أطفال مرحلة الأساس بمحلية الدامر بولاية نهر النيل بالسودان وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات

Fears among children of the basic stage in Al-Damer locality River Nile State, Sudan **and its relationship to parental treatment**

styles And some variants

د.مجذوب أحمد محمد أحمد قمر

جامعة دنقلا- السودان

Majzoob111@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/11/22 تاريخ القبول: 2022/12/04 تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المخاوف لدى تلاميذ مرحلة الأساس وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات، المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في الدراسة، تآلفت العينة من (160) طالباً وطالبةً، مستوى الخوف لدى أفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط فبلغ (78.99%)، لم تجد الدراسة علاقة بين الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية، أن أسلوب التسلط من أكثر الأساليب الوالدية تنبواً بالخوف المرضي لدى عينة الدراسة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخوف المرضي تُعزى لمتغير الجنس والصف، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية تُعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي ولصالح الذكور والصف الدراسي الرابع، انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الخوف: أساليب المعاملة الوالدية.

Abstract

The study aimed to identify the fears of primary school students and their relationship to parenting methods and some variables. The descriptive method is the method used in the study, The sample consisted of (160) male and female students. The level of fear is higher than the average, reaching (78.99%). The study did not find a relationship between fear and parenting styles. The authoritarian style is one of the most predictive parenting styles of fear. There are no statistically significant differences in fear due to the variable of gender and grade. There are statistically significant differences in the parental treatment methods due to the variable of sex and grade, in favor of males and the fourth grade. The study ended with a set of recommendations.

Keywords: fears: parenting styles

مُقدِّمة:

تُعدّ مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، ويترتب على ذلك ضرورة الاهتمام بالطفل ونموه، وضرورة تلبية حاجاته، وتوفير الرعاية المناسبة له، وهذا لا يتوفر بالشكل المناسب إلّا إذا قام الوالدان بأدوارهما ومسؤولياتهم تجاه هذا الطفلبالشكل الأمثل. فكل واحد منهما أثرٌ خاصٌ في حياة هذا الطفل(مناع و بنات، 2014: 384).

يُكوّن الأطفال علاقات كلما كبروا مع الآباء والأقران والمعلمين والأخوة وآخرين ذوي أدوار مهمة في حياتهم(Bergman & Surrey, 2001: 21). كما أن التفاعل الوالدي مع الطفل هو الأساس والأكثر حسماً في العلاقات التبادلية في حياة الأطفال(Ralph & Eddowes, 2002: 111). ويُمكن لهذا التفاعل أن يكون إيجابياً أو سلبياً، ويُقدم التفاعل الإيجابي للطفل الدعم الذي يُشعِره بالأمن والرفاهية، بينما يرتبط التفاعل السلبي بالسلوكيات الخطرة، مثل

المخاوف والجنوح، والتجارب الجنسية، تعاطي العقاقير المؤذية، وأشكال الضغوط المتنوعة من قبل الأقران Eberstadt, (2001:15).

يجمع الكثير من العلماء على أن الخوف موجود ولكنه مختلف في مظاهره ومتنوع الأسباب، لكن الكل يخاف وليس هناك من انفعال يكثر تعرض الفرض له أكثر من الخوف.وإذا كانت درجة الخوف في الحدود المعقولة كان الإنسان سوياً يتمتع بالصحة النفسية، وأمكنه أن يسيطر بعقله على المخاوف، وإذا كانت درجة الخوف كبيرة عانى الفرد من اضطرابات نفسية وشخصية(الصباطي،1418 : 7).

إن الخوف هو رد فعل طبيعي لموقف غير طبيعي، والعيب في تبجّح الإنسان بأنه لا يخاف أبداً. فليس الشجاع ذلك الجسور الذي يدعي عدم الخوف، بل ذلك الذي يعمل كأنه غير خائف، لأن كثيرين من أولئك الذين يعانون من مخاوف حقيقية متصورة أو خيالية غير متصورة تظهر عليهم أعراض هذه المخاوف لأسباب متعددة يتفاوت فيها الناس تبعاً للعوامل البيئية والجسمية والنفسية، لذلك كان حسن التوجيه جزءاً مهماً في التخفيف من وطأة هذه المخاوف. فهناك خوف طبيعي وعادي ولا غبار عليه، مثل: الخوف من عقر الكلب، أو الخوف من التعرض للعقاب البدني كما يتوقع أن يداخل الطفل خوف من الانتقال إلى بيئة المدرسة أو الروضة لأول مرّة، لكن الخوف إذا زاد واستمر فقد يؤثر على الحالة النفسية والعضوية للطفل وإذا اقترن بأعراض انسحابية وخوف من الاختلاط بأقرانه أو الآخرين فإن هذا قد يكون له آثار سلبية بعيدة المدى، وهناك خوف مرضي مثل الخوف من الأماكن المرتفعة الضيقة، والخوف من الناس (قوته وآخرون، 2005: 56).

فالخوف سلاح ذو حدين، فقد يشل بدلاً من أن يدفع وينشط، ويكف عوضاً عن أن يحفز ويشجع، ويملأ العقل بالأوهام أكثر من أن يهب الإقدام على الفعل والتدبر، ويشكك في الآخرين بدلاً من أن يوحي بالثقة وحسن الظن والتعاون، والخوف أعم أسباب الكبت؛ لأن خشية عواقب الفعل هي التي تحمل الطفل على كبت كراهيته أو غيظه أو لذته خوفاً من العقاب، والخوف والقلق قوام تكوين الفرد النفسي ودافع سلوكه وعلاقاته الفردية والاجتماعية بوجه عام (لنيدزاي، بول، 2000: 157).

تمثل أساليب معاملة الوالدين للأبناء عاملاً هاماً من عوامل التنشئة الاجتماعية التي عن طريقها يتحول الوليد البشري من معتمد على غيره, متمركز حول ذاته, إلى فرد ناضج معتمد على نفسه, يتحمل المسؤولية, ويدرك معناها, ويدرك الواقع من حوله إدراكا صحيحاً، وهي تتأثر بدرجة كبيرة بعوامل كثيرة منها الوضع الاجتماعي والاقتصادي وجنس الوالدين وجنس الأبناء ونوع العلاقات بين الأبوين ومكانة إقامة الأسرة(صوالحة،1994 :12).

يُعدّ موضوع أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل من الموضوعات التي لاقت وتلاقي اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين في ميدان الدراسات النفسية و الاجتماعية وذلك نظراً إلى النظريات التي ساهمت في تفسير هذه العملية وبالتالي انتشرت الدراسات المهتمة بطبيعة العلاقات بين الآباء والأبناء وتم النظر إلى الأساليب الوالدية باعتبارها عاملاً هاماً من محددات النمو النفسي والاجتماعي والجسمي للطفل(الشريف،2000 :21).

إنّ الطريقة التي يتعامل بها الناس مع أطفالهم تكون لها فيما بعد أثار ضخمة على جوانب معينة من الشخصية وعلى هذا يستطيع المجتمع تشجيع بعض أنواع أساليب التنشئة ورفض بعض الأنواع الأخرى(إبراهيم،1982 :179)، وبالتالي فإن الأسرة تحدد إلى درجة كبيرة إن كان الطفل سينمو نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً أو غير سليم ، فهي مسئولة إلى حد كبير عن تحديد سمات شخصيته وسلوكه في المستقبل(حمزة،1982 :215).

إن أسلوب الوالدين في التنشئة يتمثل في التربية الصالحة للأبناء وذلك يتم بتضافر مجموعة من القيم والمبادئ الأخلاقية التي يغرسها الآباء في الأبناء ويتم أيضاً بمعاونة وسائل أخري على أن يتم ذلك باللطف واللين والعدل والاحترام ومدح وتشجيع قال صلي الله عليه وسلم (أتقو الله واعدلوا بين أبناءكم كما تحبون أن يعدل بينكم)(البخاري،1969 :490)، وعليه تتحدد هذه الأساليب في هذه الدراسة في الآتي:

أسلوب التقبل: هو ما يمكن أن يمنحه الوالدان من الدفء والمحبة لأطفالهم، وقد يعبر عنه بالقول: كالثناء على الطفل، وحسن الحديث إليه، والفخر به وبأعماله... ، أو بالفعل: مثل التقبيل، والمداعبة، والسعي لرعاية الطفل، والتواجد معه عند الحاجة(سلامة،1987 :54-61). يرى الباحث هو مدى الحب الذي يبديه الوالدان للطفل في المواقف المختلفة, وهذا يؤدي إلى تكوين عدد من سمات الشخصية المرغوب فيها لدى الطفل.

أسلوب الرفض Rejection style : يعني غياب الدفء المحبة، وتظهر في صورة عدوان على الطفل وعداء تجاهه، أو في صورة عدم المبالاة بالطفل و جرح مشاعره أمام الآخرين, وتجاهله عندما يحتاج إلى المساعدة, وتجنب صحبته(بدر،2002 :15).

أسلوب الإهمال Negligence: هذا الأسلوب يقوم على نبذ الطفل وإهماله، وتركه دون رعاية أو تشجيع وقد يكون الإهمال والنبذ صريحًا وقد يكون غير صريح. وهذا يبعث في نفس الطفل روح العدوان والرغبة في الانتقام، والإفراط في الشعور بالذنب والقلق، وقد يشعر الطفل أنه غير مرغوب فيه نتيجة لما يتعرض له من كبت وإحباط مستمر وعدم إشباع حاجاته أو حرمانه منها، والحرمان من رعاية الأم هو السبب الرئيسي لشعوره بالإهمال (منصور، 1984 :160). يرى الباحث بأن الطفل المهمل يقوم بأنواع من السلوك بقصد لفت نظر والديه كالتدمير والتخريب، وقد يدعي المرض بصفة متكررة ويمتنع عن الأكل والكلام، وقد يسلك سلوكًا عدوانيًا، وذلك بسبب ما يشعر به من أن والديه لا يبادلانه الحب والاهتمام.

أسلوب التسلط Authoritarian : إنه يتمثل في فرض الأم أو الأب رأيه على الطفل، ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها حتى لو كانت مشروعة، وهذا الأسلوب يلغي رغبات الطفل وميوله منذ الصغر كما يقف عقبة في سبيل تحقيق ذاته، وهذا الأسلوب غالباً ما يساعد على تكوين شخصية خائفة دائماً من السلطة خجولة، ومثل هذه الشخصية غالباً ما تتلف وتعتدي على ممتلكات الغير (قناوي، 1983: 84).

أسلوب التفرقة: يتضمن هذا الأسلوب عدم توخي المساواة والعدل بين الأبناء في المعاملة يتعامل الكبار أحياناً مع الأخوة بدون عدل فيفضلون طفلاً على طفل، لذكائه أو جماله أو حسن خلقه الفطري(العيسوي،1992 :230).

الأسلوب المساواة: يتمثل هذا الأسلوب في قيام الآباء الديمقراطيين بوضع قواعد واضحة ومحددة ويضعوا معها استثناءات ثم يناقشونها مع أطفالهم، والآباء الذين يستخدمون هذا الأسلوب يظهر عليهم كسلوك (ودي فعال) كما أن هؤلاء الأطفال الذين يتبع آباؤهم هذا الأسلوب – يكون لديهم الثقة العالية بالنفس ويكافحون بشدة الضغوط ويحققون التكيف المطلوب مع وسطهم المحيط بهم.

أسلوب التسامح: يتضمن تعبير الوالدين على نحو مبالغ فيه عن إعجابهما بالطفل وحبهما له ومدحه والمباهاة به(مصطفى،1999 :105). وإفراط الآباء والأمهات في التسامح والتساهل مع أبنائهم يمكن أن يعود إلى أسباب مباشره وأسباب لا شعورية فمن العوامل المباشرة خلو العلاقة الزوجية من الرغبات الجنسية عند الزوجة بسبب طبيعة عمل الزوج وإجهاده في العمل الذي يستغرق كل وقته مما يودي إلى أن تكرس الزوجة معظم وقتها لأطفالها وكذلك في حالات وفاة الأب أو بعض العوامل إلا شعورية حرمان الأم من عطف أبيها في طفولتها مما يجعلها تغدق العطف على أبنائها تعويضاً عن العطف الذي فشلت في الحصول عليه أثناء طفولتها، كما أن بعض الآباء والأمهات يشعرون بالكراهية لأبنائهم وأسباب هذه الكراهية تكون دفينة في النفس لأسباب غير واضحة لهم والآثار المترتبة على هذا الأسلوب يتحول الطفل إلى شخص أناني ويرفض السلطة ويتصف بعدم الشعور بالمسئولية وعدم التحمل(قمر، 2010: 40).

خلال مسح الباحثان للتراث الذي كتب حول موضوع الخوف المرضي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لا حظ ندرة في الدراسات التي تناولته وعند التركيز على الدراسات التي تناولت مرحلة الطفولة كانت الندرة أشد، حيث لم يتسن للباحثين الحصول على دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة معاً في حد علمه، فمن تلك الدراسات التي حصل عليها ما قام به جيرسلدJersild(1969) بدراسة هدفت إلى قياس المخاوف المرضية في مرحلة ما بعد الطفولة حيث قام الباحث

بطرح أسئلة على المراهقين عن المخاوف، تبين منها أن نسبة المخاوف المتعلقة بهذه المرحلة بلغت(45%) مقارنة بالنسب في المراحل الأخرى.

أجرى الزبيدي (1982) دراسة عن المخاوف المدرسية ومصادرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية": في مدينة بغداد،على عينة بلغت (900) طالب وطالبة و(100)معلماً (150) معلمة استخدم فيها استبيان لقياس الخوف للطلاب والمعلمين وأوضحت نتائجها أن الطلاب والطالبات يعانون من مخاوف مدرسية وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية باختلاف الصف الدراسي، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المخاوف التي يعاني منها التلاميذ، كما أوضحت الدراسة أن مخاوف الذكور في المدارسة المختلطة أكثر حدة منها في مدارس البنين فقط.

استهدفت دراسة عوض و عبد اللطيف(1990) دراسة الخوف من المدرسة لدى الأطفال":هدف الدراسة: هو تصميم مقياس لتقدير الخوف المرضي من المدرسة، وتقنين هذا المقياس على شريحة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، إضافة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الخوف المرضي من المدرسة.قام الباحثان بدراسة استطلاعية قوامها (100) طفل وطفلة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس في المرحلة الابتدائية في مدينة الإسكندرية، وكانت العينة مناصفة بين الذكور والإناث بقصد التحقيق من صدق مقياس الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال وثباته، ويتكون المقياس من (32) مفردة يجاب عنها بـ نعم أو لا. وكانت عينة الدراسة الأساسية قوامها (220) تلميذ وتلميذة، ولقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.لنتائج:أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في الخوف المرضي من المدرسة بين تلاميذ العينة.

قام أبو الضيف(1998) بدراسة هدفت إلى دراسة سوء معاملة الطفل وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية، استخدمت الباحثة مقياس سوء معاملة الطفل واستمارة بيانات الطفل وهما من إعداد الباحثة ومقياس بيريكس لتقدير السلوك، بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة لسوء المعاملة الطفل لصالح الذكور، كما وجدت علاقة ارتباطية بين سوء المعاملة والاضطرابات السلوكية.

أجرى وافى وآخرون(1999) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مخاوف الأطفال وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبناءهم، وكشفت الدراسة أن مخاوف الأطفال ترتفع بزيادة الدرجات المعبرة عن الألم النفسي حيث يوجد فارق دال إحصائياً بين مجموعتي العينة (من أصحاب المخاوف المرتفعة وأصحاب المخاوف المنخفضة) عند(0.01) لصالح ذوى المخاوف المرتفعة , تزداد مخاوف الأطفال بارتفاع الدرجات المعبرة عن الحماية الزائدة حيث يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.05) بينما تنخفض هذه المخاوف بارتفاع الدرجات المعبرة عن السواء حيث يوجد فارق إحصائي بين مجموعتي العينة في درجات السواء عند مستوى(0.01) لصالح ذوى المخاوف المنخفضة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأطفال اللذين ينتمون لمستويات اجتماعية اقتصادية مرتفعة وبين متوسطات أقرانهم ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة.

درس الشريف (2000) الاتجاهات الوالدية من وجهة نظر الأطفال وعلاقتها بمخاوف الذات لديهمحيث طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المغرب بلغت(810) طفلاً باستخدام مقياس خاص أعدته الباحثة، واعتمدت الباحثة في معالجة موضوعها على عدّة نظريات: نظرية الارتباط، ونظرية التطور المعرفي، ونظرية التعلم، ونظرية القلق. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين استعداد الطفل لمخاوف الذات وبين تمثله لاتجاهات والديه في معاملته، كما بينت أن الاتجاهات الوالدية تتنوع حسب نوعية الوسط الاجتماعي كما تختلف حسب جنس الطفل من ذكور وإناث حسب الوسط الاجتماعي الواحد.

كشفت دراسة روز- كازارس وهيمان(**Ruiz- Casares & Heymann,2009**) عن ترتيبات العناية الذاتية المستخدمة من قبل الأسرة العاملة في الدول التي تعرضت إلى تحول اجتماعي واقتصادي، وتمت مقابلة(537) فرداً من

الموظفين في العناية في عيادات حكومية في كل من بوتسوانا، والمكسيك، وفيتنام، ولديهم أطفال يبقون في المنزل بمفردهم ووالديهم في العمل. وأظهرت النتائج أن الفقر والتدخل الاجتماعي، والأعراف المحلية تشكل القرارات الوالدية للعناية بنمو الطفل، وينتج عن الدعم القاصر للأسرة العاملة ترتيبات رعاية غير آمنة للأطفال ومحدودية مشاركة الأهل في العناية الصحية والتعليمية.

قام قمر(2010) بدراسة عن أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني وإشباع حاجات الأبناء بالولاية الشمالية السودان، على عينة مكونة من (336) من الأبناء بمحلية مروي الولاية الشمالية، وتوصلت الدِّراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى الأبناء، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية والحاجات النفسية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء والأمهات باختلاف نوع الأبناء(ذكر،أنثي). لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الإناث و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إشباع الحاجات النفسية (الاستقلالية، الكفاءة، الانتماء) لصالح الذكور.

قام خضر و أحمد(2011) بدراسة هدفت إلى قياس الخوف الاجتماعي لدى رياض الأطفال والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الخوف، طبقت الباحثة مقياس الخوف الاجتماعي على عينة مكونة من(150) طفلاً من رياض الأطفال اختيروا بصورة عشوائية بسيطة توصلت الدراسة إلى أن أطفال الرياض لديهم خوف اجتماعي، وأنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الخوف الاجتماعي.

هدفت دراسة محمد خير(2013) إلى معرفة أبعاد معاملة الأبوين في نظر الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية بالصف السادس بمرحلة الأساس، بمنطقة أركويت، بلغ حجم عينة الدراسة(260) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد المعاملة للأب تتميز بالإيجابية، والأم بالسلبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد معاملة الأب، ومتغير نوع التلميذ، بينما وجدت فروق بالنسبة لمعاملة الأم ونوع التلميذ لصالح الإناث، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية في أبعاد معاملة الأب والأم ومتغير عمر التلميذ، لا توجد علاقة ارتباطية في أبعاد معاملة الأب والمستوى التعليمي للأب، بينما وجدت علاقة ارتباطية طردية في أبعاد معاملة الأم والمستوى التعليمي للأم.

أجرى عبد المجيد والبحيري (2013) دراسة عن المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها بالمخاوف الاجتماعية لدى الأبناء (ذكور وإناث). عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة إجمالية عددها (2780) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية من مدارس (حكومية) بمحافظة القاهرة وتتراوح أعمارهم ما بين 9-15 سنة واظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعاملة الوالدية الخاطئة والمخاوف الاجتماعية. كما وجدت فرق دال بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس المخاوف الاجتماعية عند مستوى دال أقل من 0.05، و فرق دل بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس إساءة المعاملة الوالدية الخاطئة للأب عند مستوى دال أقل من 0.05، وجود فرق دال بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس إساءة المعاملة الوالدية الخاطئة أم عند مستوى دال أقل من 0.05، وجود فرق دال بين متوسط درجات المرحلة العمرية من 9- 12 والمرحلة العمرية من 13- 15 على مقياس المخاوف الاجتماعية وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05، وجود فرق دال بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة الوالدية الخاطئة للأب طبقًا للمرحلة العمرية المختلفة عند مستوى دال أقل من 0.05. وجود فرق دال بين متوسط درجات الطلاب على مقياس اساءة المعاملة الوالدية الخاطئة للأم طبقًا للمرحلة العمرية المختلفة عند مستوى دال أقل من 0.05.

أجرى مناع و بنات(2014) دراسة كان الهدف منها التعرف على المشكلات النفسية للأطفال الذين يبقون في المنزل ووالديهم في العمل، من وجهة نظر الأمهات والأطفال أنفسهم، تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذاً وتلميذة، من الصفوف(الرابع، والخامس، والسادس) و(100) من الأمهات. وأظهرت الدراسة أن مستوى المشكلات النفسية لدى الأطفال الذين يبقون في المنزل ووالديهم في العمل كان متوسطاً، كما اظهرت الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في

المشكلات السلوكية، الانفعالية، الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس والعمر، والتفاعل بينهما من وجهة نظر الأطفال والأمهات، كذلك أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أمهات الأولاد، وأمهات البنات في تقدير المشكلات النفسية، حيث كان تقدير أمهات البنات للمشكلات النفسية والاجتماعية أعلى من تقدير أمهات الأولاد.

استهدفت دراسة الخفاق(2015) دراسة المخاوف لدى أطفال الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (100) طفلاً وطفلة من رياض أطفال في الصف التمهيدي في رياض الأطفال الحكومية بالعراق، وتوصلت الدراسة إلى وجود مخاوف لدى الأطفال بمتوسط حسابي أكبر من المتوسط الفرضي، كما أنها لم تجد فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجة المخاوف وفقاً لمتغير الجنس، وأن التحصيل الدراسي للأب والأم في كافة المستويات الدراسية(الابتدائية، الثانوية والمعهد) لم يكون له دور في ظهور المخاوف لدى عينة الدراسة

هدفت دراسة محمد(2015) إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية وأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقات، تكونت عينة الدِّراسة من (200) مراهقة، خلصت الدِّراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحاجات النفسية وأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقات، وعدم وجود فروق في الحاجات النفسية لدى المراهقات تُعزى لمتغير السكن والعمر.

بناءً على ما تقدم؛ يتضح من الدِّراسات السابقة ندرة الدراسات التي جمعت بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، فقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة، حيث أظهرت بعض النتائج وجود فروق تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، في حين لم تظهرها بعض الدراسات، كما اتفقت الغالبية العظمى من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما أن نتائج هذه الدراسات جاءت متباينة فيما بينها، ويعزى الباحثان ذلك إلى تباين الثقافات، في كل زمان ومكان، فهي تختلف في شدّتها من بلد إلى آخر، وحتى في البلد الواحد باختلاف مناطقه، تتفق هذه الدِّراسة مع الدراسات السّابقة حول أهمية الموضوع وأثره المستقبلي على حياة الفرد، وتختلف معها في أنها تجري في بيئة جديدة لم يتطرق إليها أحداً من الباحثين من قبل في حد علم الباحثان.

مُشكلة الدراسة:

على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت قضايا مهمة تخص الأطفال فإن هذه الدِّراسات أغفلت الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال الذين يخافون من بعض الأشياء غير المخيفة بطبعها والناتجة من سوء المعاملة الوالدية، وما يترتب على ذلك من مشكلات انفعالية، واجتماعية، وسلوكية.

وفي الوقت الذي نفترض فيه أن نساعد أطفالنا ونحميهم من الخبرات المفاجئة والمواقف المخيفة نجد أن بعض المربين(مدرسين – آباء – أمهات- أخوان) يحاولون علاج الخوف بالسخرية أو إثارة الضحك، بل قد يُتّخذ من هذا الشخص الخائف أحياناً وسيلة للتسلية فقد يقوم البعض بتخويف الأطفال ليضحك عليهم، بهذه الطريقة يكبر الفرد وشخصيته غير عادية علاقته بزملائه ووالديه وأفراد أسرته سيئة، وقد يتخذ المربيون أو الأهل من التخويف وسيلة لفرض الطاعة على الأبناء عند الرغبة في دفعهم إلى تنفيذ الأوامر لكي يسلكوا سلوكاً طيباً وتخويفهم بعقاب لا يتناسب مع سنهم أو زجرهم لمنعهم من ارتكاب بعض الأفعال(مثل منعهم من القيام بألعاب معينة لا يرغبها الوالدين) إذاً أن الخوف في مرحلة الطفولة قد يلعب الآباء دوراً في تكوينه.

لما كانت المشكلات النفسية والآثار الانفعالية السلبية المصاحبة أقل المجالات التي تتناولها الأبحاث، رأى الباحثان ضرورة الكشف عن العلاقة بين المخاوف وأساليب المعاملة الوالدية، كما أن الغرض من هذه الدراسة تتبلور في السؤال التالي"ما علاقة الخوف المرضي بأساليب المعاملة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر؟ وتتفرع منه التساؤلات التالية:"

1. ما درجة انتشار الخوف المرضي بين تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر؟
2. ما طبيعة العلاقة الرتباطية بين الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية؟
3. ما أكثر أساليب المعاملة الوالدية تنبؤاً بالخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر تعزى متغيري الجنس والصف الدراسي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي؟

أهمية الدراسة:

أ.الأهمية النظرية:

1. إن معرفة العلاقة بين الخوف المرضي و وأساليب المعاملة الوالدية لها أهمية واضحة في فهم سلوك الفرد، فمعرفة طبيعة العلاقة وتقديرها كمياً بشكل دقيق يمكن أن يقود بدوره إلى دقة التنبؤ بحدوث الظاهرة ومن ثم التحكم في إحداثها وتفسيرها.
2. أهمية المرحلة العمرية التي تناولها الدراسة؛ أيّ إنها تجري على فئة هامة وحساسة من المجتمع، وهي فئة الأطفال مرحلة الأساس (مرحلة الطفولة).

ب.الأهمية التطبيقية:

1. توجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الخوف المرضي مع متغيرات جديدة مثل الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية وأساليب التفكير.
2. تكمن أهمية الدراسة في اقتراح بعض الآراء والتوصيات التي من شأنها التخفيف من حدة آثار الخوف بين الأطفال.
3. إمكانية الاستفادة من نتائجها في بناء برامج إرشادية وقائية تحول دون وقوع الطفل فريسة للاضطرابات السلوكية والنفسية الناتجة عن هذه المخاوف.

أهداف الدراسة:

وجه التحديد حاولت هذه الدراسة معرفة الآتي:

1. الكشف عن درجة انتشار الخوف المرضي بين تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر.
2. التحقق من طبيعة العلاقة بين الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية.
3. معرفة أكثر أساليب المعاملة الوالدية تنبؤاً بالخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر.
4. الكشف عن طبيعة الفروق في الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر التي تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر في الفترة ما بين (2014-2015).

التعريفات الإجرائية:

1.الخوف المرضي: عبارة عن تألم القلب واحتراقه بسبب توقع المكروه في الاستقبال، فالتألم أثر الخوف وتوقع المكروه سبب. **أما إجرائياً:** فالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الخوف المرضي المستخدم في هذه الدراسة.

2.أساليب المعاملة الوالدية: الكيفية أو الطريقة التي يعامل بها الآخرون ومخاطبتهم وكذلك الكيفية التي يدرك بها الكبار أدوارهم التربوية في تنشئة وتقويم سلوكيات الصغار(الديسوقي، 1979م:343)، كما تشير إلى كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر على الابن وعلى نمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه والتربية أو غير ذلك(كفافي،1989م:65). **أما إجرائياً:** فالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس أساليب المعاملة الوالدية المستخدم في هذه الدراسة.

منهجيّة الدِّراسة وإجراءاتها:

1.منهج الدراسة: المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في الدراسة.

2. عينة الدراسة :

العينة الاستطلاعية: لمعرفة الخصائص القياسية لمقياس في صورته المعدلة بعد التحكيم في مجتمع الدراسة قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية حجمها (40) مفحوصاً (20) تلميذ و(20) تلميذة من المرحلة الأساس بمحلية الدامر، بهدف التأكد من صدق وثبات المقياس.

العينة الفعلية: تم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية المنتظمة من تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر(الصف الرابع- الخامس-السادس-السابع) من (10) مدارس من مجمع (187) مدرسة حيث بلغ حجم عينة الدراسة (160) تلميذاً وتلميذة ، بواقع (80) من التلاميذ، و (50) من التلميذات من مجتمع الدراسي الكلي البالغ(48863) تلميذ وتلميذة للعام الدراسي2014- 2015 . وتتراوح أعمارهم ما بين(10-14سنة) وتم تحديد هذه العينة وفقاً لإمكانيات الباحث. بهذا تم توزيع عدد(160) استبانة عبر الزيارة الميدانية لأفراد عينة الدراسة، وبعد فحص الاستبانات تبين أن جميع الاستبانات صالحة للتحليل الإحصائي والبالغ عددها(160) استبانة، فيما يلي الجدول(1) يوضح توزيعات أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة.

الجدول(1) يوضح توزيعات أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة.

	الصف	التكرار	النسبة		النوع	التكرار	النسبة
المستوى الدراسي	الرابع	40	25.0	**النوع الاجتماعي**	الذكور	80	%50
	الخامس	40	25.0				
	السادس	40	25.0		الإناث	80	%50
	السابع	40	25.0				
	المجموع	160	%100.0		المجموع	160	%100

أداة الدراسة:

أولاً: مقياس الخوف المرضي: من إعداد ترنر وتويز وهو الأول من نوعه باللغة الألمانية ويتكون في صورته النهائية من (18) فقرة، قامت عواطف بكر(1975) بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية على عينة من الطلبة بلغت(1559) من المرحلة الابتدائية والإعدادية تتراوح أعمارهم مابين(9-16) سنة،وتم حساب ثباته عن طريق إعادة الاختبار وبلغت(0.84) أما صدقه فتم حسابه عن طريق الاتساق الداخلي. يتم تصحيح الاختبار عن طريق احتساب درجة واحدة لكل إجابة يجيبها المفحوص(بنعم أو لا) وهي تعطى (2 لنعم و1 للا) والعكس في العبارات السالبة. كذلك قامت ابتسام بدوي(1996م) بحساب الخصائص السيكومتيرية على عينة استطلاعية بلغت(78) طالبة في المرحلة المتوسطة وتم استخدام المصفوفة الارتباطية وإجراء التحليل العامل أما لحساب الثبات فاستخدمت طريقة الفاكرونباخ فبلغ(0.89). تتراوح الدرجة الكلية ما بين(18-36) في صورته الأصلية أما في الدراسة الراهنة ما بين(17-34).

صدق وثبات مقياس الخوف:

(أ) صدق المقياس: استخدم الباحث ثلاث مؤشرات للدلالة على صدق المقياس :المؤشر الأول (صدق المحكمين) قام الباحث بعرضه على عدد(7) من الأساتذة والخبراء في علم النفس والتربية في بعض الجامعات السودانية ،لفحص عبارات المقاييس وابدوا آراءهم على كل عبارة وقد أتفق المحكمون على إجراء بعض التعديلات حتى يتماشى مع البيئة السودانية. أما المؤشر الثاني فهو الصدق الذاتي وهو من أنواع الصدق الإحصائي، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بأي طريقة من طرق حساب الثبات وكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس حوالي (0.89). أما المؤشر الثالث فهو معامل التجانس الداخلي بين الفقرات الذي أفرزه حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت فيه ما بين(0.31-0.49) جميع الفقرات حققت دلالة الإحصائية، في حين لم تحقق الفقرة التالية الدلالة الإحصائية(5) وبالتالي تم حذفها فيكون الاستبيان في صورته النهائية مكون من (17) عبارة في صورته النهائية، أما عن ثبات مقياس فقد استخدم الباحث مؤشران لتأكد من ثبات المقياس،الأولى هي طريقة التجزئة النصفية وذلك

بحساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية باستخدام قانون الارتباط الخام لبيرسون(خيري،1970م:332)، حيث بلغ معامل الارتباط(**681.)عند مستوى الدلالة(0.01).أما الطريقة الثانية تم حساب مقياس بطريقة (الفاكرونباخ) وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (795.).

ثانياً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية

هو من أعداد أنور رياض وعبد العزيز المقيصب(1991م): يحتوي المقياس على (71) عبارة في صورته الأصلية المعدلة في البيئة السودانية أمام كل عبارة ثلاث خيارات (نعم-أحياناً-لا يحدث) ويطبق هذا المقياس على الأبناء(ذكور ،إناث) وهو يتكون من (7) محاور هي (التفرقة، الإهمال،المساواة، التقبل، الرفض، التسلط، التسامح) و لتصحيح مقياس أساليب المعاملة الوالدية يتم تقدير كل عبارة من عبارات المقياس و تأخذ هذه العبارات استجابات ثلاث هي : نعم 3 ،احياناً2، لا يحدث 1.والعكس لعبارات السالبة. تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين(71-213 درجة).في صورته الأصلية، وبعد أن أجريت على المقياس التعديلات أصبح في صورته النهائية(59) ودرجته الكلية تتراوح ما بين(51-153).

صدق وثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

(أ) صدق المقياس: استخدم الباحث ثلاثة مؤشرات للدلالة على صدق المقياس :المؤشر الأول (صدق المحكمين) قام الباحث بعرضه على عدد(7) من الأساتذة والخبراء في علم النفس والتربية وهم نفس الأساتذة الذين حكموا المقياس السابق، وابدوا آراءهم على كل عبارة وقد أتفق المحكمون على إجراء بعض التعديلات.فتم حذف بعض العبارات من المقياس(18، 40، 65، 69)، فيكون المقياس في صورته بعد التحكيم(67) فقرة، أما المؤشر الثاني فهو الصدق الذاتي وهو من أنواع الصدق الإحصائي، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بأي طريقة من طرق حساب الثبات وكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس حوالي (0.93). أما المؤشر الثالث فهو معامل التجانس الداخلي بين الفقرات الذي أفرزه حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت الدرجات ما بين (0.43 و0.66)، أن جميع الفقرات حققت دلالة عند مستوى (0.05 و 0.01) في حين لم تحقق الفقرات التالية الدلالة الإحصائية(19 و 24 و25 و 32 و 33 و40 و41 و42) وبالتالي تم حذفها فيكون الاستبيان في صورته النهائية مكون من (59) عبارة في صورته النهائية. أما ثبات مقياس Reliability: فقد استخدم الباحث مؤشران لتأكد من ثبات المقياس،الأولى هي طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط(**0.90)،أما الطريقة الثانية فتم حساب مقياس بأبعاده الخمسة بطريقة (الفاكرونباخ) وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (0.86)، وفي بعد التسلط(0.82)، التسامح(0.88)، التقبل(0.83)، التفرقة(0.81)، الرفض(0.84)، الإهمال(0.83)، المساواة(0.84). تمتع الأبعاد بدرجات ممتازة من الثبات في مجتمع الدراسة الحالي، من خلال إجراءات الدراسة السابقة يظهر أن المقياس له درجتا صدق وثبات تؤيدان استخدامه في مجتمع الدراسة الحالي لقياس.

5. الأساليب الإحصائية:

استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهداف البحث:

1. معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(T-Test Two Independent sample) .
3. معادلة الفاكرونباخ(Cronbach – Alpha formula).
4. المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

في هذا الجزء سوف يعرض الباحث فروض الدراسة التي توصل إليها والتحقق من صحتها من خلال التحليل الإحصائي، ومن ثم التعليق عليها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

1.عرض نتيجة السؤال الأول:"ما درجة الخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر؟ ولإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والجدول يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح الوسط والانحراف والوزن النسبي لمعرفة درجة الخوف المرضي

المتغير	ن	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الخوف	160	17	34	26.87	4.84	%78.99

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) أن درجة الخوف لدى تلاميذ مرحلة الأساس هي درجة فوق المتوسط مما يشير إلى ارتفاع هذه السمة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، قد يرتبط ذلك بالكثير من الأسباب منها أسرية، أو مدرسية أو نفسية، أو اجتماعية، فهو يحتاج إلى تدخل فوري من قبل المختصين وكل من له صلة بالطفل لحد من ظاهرة الخوف وانتشارها حتى لا تؤثر على شخصيتهم في المستقبل ونضمن لهم حياة مستقرة في المستقبل خالية من الضغوط النفسية. وفي دراسة قام بها جيرسلد Jersild (1969م) وجد أن نسبة الخوف المتعلقة بهذه المرحلة بلغت (45%) وهي درجة منخفضة عن الدرجة التي أشارت إليها هذه الدراسة وربما كانت لتغيرات العصر ووسائل الإعلام دور في ذلك فنجد أن الغالبية العظمى من هذه البرامج التي تشاهدها الأسر ذات طابع عدواني وعنيف مما ولد وزاد من انتشار هذه الظاهرة بين الأطفال، فنجد من الآباء ما يشاهد أفلام العنف والرعب أمام الأطفال دون أن يعوا لخطورة ذلك على نفسيات الطفل الذي يعيش في مرحلة التصورات فينعكس ذلك على نومه وشخصيته في المستقبل.

2.عرض نتيجة السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على:"ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية؟" قام الباحث بإجراء معامل ارتباط لبيرسون بين درجات الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الخوف وأساليب معاملة الوالدية

الخوف	أساليب معاملة الوالدية							الدرجة الكلية
	التفرقة	التقبل	التسلط	المساواة	التسامح	الإهمال	الرفض	
	0.08	0.09	1.16-	0.07	0.16	0.05	0.00	0.08

من بيانات الجدول(3) يتضح عدم وجود علاقة بين الخوف المرضي وأساليب المعاملة الوالدية، يرى الباحث أن عدم ارتباط الخوف بأساليب المعاملة الوالدية يشير إلى أن أساليب المعاملة الوالدية من قبل الوالدين هي بدرجة من المقبولية، حيث تُعد محلية الدامر من ضمن المحليات التي يسود فيها الجو الأسري الممتد بالإضافة إلى أنها من المدن المستقرة التي يسودها الآمن والأمان، وربما ظهرت علاقة ضئيلة بين الخوف والأساليب المستخدمة من قبل الوالدين ولكن التحليل الإحصائي لم يظهرها، اختلفت الدراسة مع دراسة الشريف (2000): التي أشارت إلى وجود علاقة بين استعداد الطفل لمخاوف الذات وبين تمثله لاتجاهات والديه في معاملته.

3.عرض نتيجة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على ما أكثر أساليب المعاملة الوالدية تنبؤاً بالخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر؟" قام الباحث بجراء معاملات الارتباط المتعدد والانحدار المتعدد فيما يلي الجدول رقم(4) و(5) يوضحان ذلك.

جدول (4) معاملات الانحدار المتعدد تبين أكثر أنواع أساليب المعاملة تنبؤاً بالخوف المرضي

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الانحدار	215.66	7	30.81	1.334	.24[a]	غير دالة
الباقي	3510.03	152	23.09			
المجموع	3725.69	159				

يتضح أن قيمة (ف) = (1.334) عند مستوى الدلالة([a]238.) مما يشير إلى أن مستوى التنبؤ ضعيف .

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط المتعدد بين الخوف وأساليب المعاملة الوالدية

النموذج الثابت	الارتباط غير المعمير		الارتباط المعمير	قيمة (ت)	مستوى المعنوية	الاستنتاج
	بيتا	الخطأ				
الثابت	24.084	4.410	بيتا	5.462	.000	
التفرقة	.093	.148	.081	.633	.528	غير منبئ
التقبل	.091	.131	.082	.694	.488	غير منبئ
التسلط	-.441-	.192	-.215-	-2.297-	.023	منبئ
المساواة	.030	.212	.017	.142	.888	غير منبئ
التسامح	.338	.237	.131	1.426	.156	غير منبئ
الرفض	.008	.135	.005	.058	.954	غير منبئ
الإهمال	.035	.197	.019	.179	.858	غير منبئ

من الجدول(5)نجد أن قيمة (ت) في الأبعاد على التوالي(633.)عند الدلالة(528.) وهي غير دالة وفي التقبل(694.)عند مستوى الدلالة (488.) وهي غير دالة، والتسلط (-2.297-) عند مستوى الدلالة(023.) وهي قيمة دالة إحصائياً، و المساواة (142.) عند مستوى الدلالة (888.) وهي قيمة غير دالة، والتسامح(1.426) عند مستوى الدلالة،(156.) وهي قيمة غير دالة، والرفض(058.) عند مستوى الدلالة(954.)، والإهمال(179.) عند مستوى الدلالة،(858.)، يرى الباحث أن أسلوب التسلط من أكثر الأساليب تنبواً بالخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر، أن الغالبية العظمى من سكان محلية الدامر من الأسر الممتدة التي يسود فيها أسلوب التسلط بصورة طفيفة وخصوصاً فيما يتعلق بالزواج واختيار الحياة والعمل والدراسة فهي من الأسرة متداخلة مع بعضها البعض.حيث يشير إسماعيل(1986) إلى أن الأطفال يلتقون مخاوفهم من والديهم عن طريق التعلم بالمشاهدة خلال مراحل تنشئتهم وتربيتهم. اتفقت الدراسة مع دراسة الشريف (2000): التي أشارت إلى وجود علاقة بين استعداد الطفل لمخاوف الذات وبين تمثله لاتجاهات والديه في معاملته.

4.عرض نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر تعزى متغيري الجنس والصف الدراسي؟"

(أ).متغير الجنس: حيث قام الباحث بحساب اختبار (ت) لمعرف المتوسطات الفروق بين الجنسين والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتيجة اختبار"ت" للفرق بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لمتغير جنس الطالب

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	الاستنتاج
الذكر	80	26.85	4.57317	-.02-	158	0.09	غير دالة
الأنثى	80	26.86	5.12315				

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق في الخوف المرضي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر، أن المرحلة العمرية التي يمر بها أفراد عينة الدراسة(الطفولة) هي تقع ما بين(10-14 سنة) وهي مرحلة يتخللها نوع من التصورات العقلية والانفعالية تمهيداً لإدراك الذات والانتقال إلى مرحلة المراهقة والوعي بما يحط بهم من مؤثرات وكيفية التعامل معها مما أدى إلى أتفاق أفراد العينة وتشابه بينهم في هذه السمة وهذا لم يكون قاطع بحد ذاته فعندما ننظر إلى

المتوسطات يتبين أن هناك فروق ضئيلة جداً وأن مستوى الدلالة قريب جداً من إظهار هذه الفروق بين الجنسين،اتفقت الدراسة مع دراسة خضر(2011م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الخوف الاجتماعي و دراسة عوض و عبد اللطيف(1990م) التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في الخوف المرضي من المدرسة بين تلاميذ العينة.

(ب).متغير الصف: قام الباحث بحساب معامل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لمعرفة مدى تأثير متغير الصف في خلق الخوف، كما هو موضح في (7).

جدول (7) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الصف في مقياس الخوف

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الخوف	بين المجموعات	0.11	3	.040	.00	1.00	غير دالة
	داخل المجموعات	3725.58	156	23.88			
	المجموع	3725.69	159				

يتضح من الجدول(7) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع الأبعاد، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الأبعاد والدرجة الكلية تعزى لمتغير الصف، لم يتبين أن للمستوى(الصف) الدراسي أثر كبير في وجود تلك الفروق في تكوين الخوف، الخوف في هذه المرحلة من الصعب جداً فهمه واستيعابه فكل فرد لديه مخاوفه وقد تتشابه في هذه المرحلة لحداً ما في بعض الموضوعات اتفقت هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة جابر و الشيخ(1978م) التي بينت وجود مخاوف يعاني منها طلاب المرحلة الإعدادية، واختلفت مع دراسة الزبيدي(1982م)التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية باختلاف الصف الدراسي.

6.عرض نتيجة السؤال الخامس: نص السؤال الخامس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الدامر تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي؟

(أ).متغير الجنس: قام الباحث بإجراء اختبار التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (8) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمعرفة العوامل المؤثرة على خوف الطفل التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	الاستنتاج
الذكر	80	1.301	15.23	2.07	158	0.04*	دالة
الأنثى	80	1.26	11.50				

* دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05)

يلاحظ من الجدول (8) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً للجنس وذلك لصالح الذكور الذين حصلوا على متوسطات حسابية أعلى من الإناث، يرى الباحث أن شيوع أساليب المعاملة الوالدية اتجاه الذكور بشكل أكبر مما هي حال اتجاه الإناث ربما يكون تعبيراً عن رغبة الوالدين بمنح فرص حياتية لأولادهم الذكور أفضل من تلك التي عاشها الوالدان في ظل الضغوط الحياة اتفقت الدراسة مع دراسة أبو الضيف(1998م) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة لسوء المعاملة الطفل لصالح الذكور.

(ب).متغير الصف:قام الباحث بإجراء اختبار التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الصف في مقياس أساليب المعاملة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعات	4592.65	3	1530.88	9.56	0.00*	دالة
داخل المجموعات	24983.75	156	160.15			
المجموع	29576.40	159				

*دال عند مستوى الدلالة(0.05).

تبين النتائج الواردة في الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم ما عدا بعد " حماية/إهمال" ، ولمعرفة أين تكمن الفروق قام الباحث بإجراء اختبار دنكان البعدي للمقارنات المتعددة (Duncan test) وذلك كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار دنكان للفروق البعدية تبعاً متغير الصف الدراسي

البعد	المستوى	ن	Subset for alpha = 0.05		الاستنتاج
			1	2	
الأساليب	السادس	38	122.90		لصالح الصف الرابع
	الخامس	29	123.80		
	السابع	28	128.48		
	الرابع	5		136.425	
	Sig.		.06	1.00	

تشير بيانات الجدول (10) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب مرحلة الأساس بمحلية الدامر تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الرابع، يمكن تفسير ذلك إلى أن المراحل الدنيا من مرحلة الأساس أكثر خوفاً من المراحل العليا فكلما تقدم الإنسان في العمر قلت هذه المخاوف وأن كانت موجود لا تظهر بمستواها السابق ففي مرحلة الطفولة يتأثر الطفل بخبرات الأسرة وأساليبها في تنشئته في التعامل معه وعندما ينتقل إلى المدرسة تزيد خبرته من خلال جماعة الأقران وعندما ينتقل من صف إلى أخر تبدأ هذه المخاوف في التلاشي حتى يصل إلى مرحلة النضج الذي من خلاله يستطيع السيطرة على تلك المخاوف،لم يتثنى للباحث الحصول على دراسة سابقة في هذا الصدد في حدود علمه.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:

1. قيام فريق من التخصصات (التربوية والنفسية والاجتماعية) ببرامج إرشادية متعددة الأغراض والمجالات تستهدف الأسرة والمدرسة تقلل من حدة الخوف للأطفال مدارس مرحلة الأساس بمحلية الدامر.
2. الاهتمام بالإعداد المهني والأكاديمي للمعلم من حيث أن يكون لديه قدراً كافياً من المعلومات الخاصة بمراحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان، وخاصة مراحل الطفولة.
3. إرشاد الوالدين بخطورة أسلوب التسلط والآثار الناتجة عنه من خلال وسائل الإعلام بالمحلية.
4. ينبغي على الوالدين إكساب أطفالهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، لأن هذا الأمر، يساعد على تقليل حالات الخوف لديهم من المدرسة.
5. يوصي الباحث الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات على محلية الدامر تتعرض لنفس الموضوع أو ربطه بمتغيرات نفسية أخرى ومقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات الجديدة.

المراجع:

1. إبراهيم، عبد الستار (1982) : علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية ، القاهرة : مكتبة مدبولي ، الطبعة الثالثة.
2. أبو ضيف، إيمان محمد(1998): سوء معاملة الطفل وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية – دراسة تشخيصية ،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي،مصر.
3. إسماعيل، محمد عماد الدين(1986): الأطفال مرآة المجتمع، القاهرة: النهضة المصرية.
4. بدر، فائقة محمد (2002م) : أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منها بالسلوك العدواني لدي عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى :المجلد13،العدد2.
5. البخاري، محمد إسماعيل (1969) : صحيح البخاري ، دار مطابع الشعب.
6. بكر،عواطف(1975):اختبار الخوف للأطفال في: أحمد محمد عبد الخالق(محرر) بحوث في السلوك والشخصية، القاهرة : دار المعارف،المجلد الأول،1981م.
7. بودي،ابتسام محمد(1996):الخوف وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الهوف، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة الملك فيصل.
8. حمزة، مختار (1982) : أسس علم النفس الاجتماعي ، الطبعة الثانية : جدة: دار البيان.
9. خضر،الطائف ياسين، أحمد ابتسام سعيد(2011م):قياس الخوف الاجتماعي لدى رياض الأطفال، مجلة البحوث التربوية والنفسية،العدد الثلاثون، ص125.
10. خيري، السيد(1970): الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهر ة :دار النهضة.
11. الخفاف، إيمان عباس علي(2015). المخاوف لدى أطفال الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة
12. الدسوقي، كمال (1979) : النمو التربوي والمراهق ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
13. الرشيد، بنية محمد بن سعود (1428ه) : السلوك العدواني للأطفال ذوي الظروف الخاصة ، الرياض
14. الزبيدي، خلدون نجيب(1982):المخاوف المدرسية ومصادرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بغداد.
15. سلامة، ممدوحة محمد(1987): مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول /الرفض الوالدي مجلة علم النفس مصر:العدد الثالث الهيئة المصرية للكتاب بالقاهرة .
16. الشريف، فاطمة (2000): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ،الطبعة الأولى : ص21.
17. صوالحة، محمد أحمد (1994): أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل ، الأردن : دار الكندي : ط1.
18. الصباطي، إبراهيم سالم(1418ه):الخوف وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
19. عبد المجيد، فايز يوسف، البحيري، محمد رزق(2013). المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها بالمخاوف الإجتماعية لدى عينة من الأطفال في المرحلة العمرية من (9: 15) سنة، مجلة دراسات الطفولة : مج. 16، ع.58، 90-96
20. الغزالي، محمد أبو حامد بن محمد (1939): إحياء علوم الدين، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر.

21. العيسوي، عبد الرحمن (1992): مبحث الجريمة : بيروت : دار النهضة العربية.
22. عوض، عباس محمود.عبد اللطيف، مدحت(1990): الخوف المرضي من المدرسة، دراسة عاملية "مجلة علم النفس"، العدد الثالث عشر، السنة الرابعة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
23. فهمي، مصطفي فهمي (1987): علم النفس الإكلينيكي ، القاهرة : مكتبة مصر.
24. قمر، مجذوب أحمد محمد(2010): أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني وإشباع حاجات الأبناء بالولاية الشمالية السودان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دنقلا.
25. قناوي، هدي محمد (1983م): الطفل والتنشئة الاجتماعية ، مصر : الطبعة الثالثة.
26. قوتة، سمير "وآخرون" (2005): العلاج السلوكي،غزة: مكتبة آفاق.
27. كفافي، علاء الدين (1989): التنشئة الوالدية والأمراض النفسية: دراسة امبيريقة – إكلينيكية .القاهرة: هجر للطباعة والنشر.
28. مرزوق، أسامة (2005): الصحة النفسية : السودان : جامعة السودان ، مطابع السودان للعملة.
29. محمد خير، ناهد أحمد محمد(2013): أبعاد معاملة الأبوين في نظر الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية : دراسة حالة تلاميذ الحلقة الثانية – الصف السادس بالمدارس الخاصة – أركويت، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية
30. مصطفى، طلال عبد المعطي (1999): التفاوت الثقافي بين الأجيال في المجتمع المديني السوري، أطروحة دكتوراه ، جامعة دمشق ، قسم علم الاجتماع ، غير منشورة. ص105.
31. مناع، تيجة سعيد، بنات، سهيلة محمد(2014): المشكلات النفسية للأطفال الذين يبقون في المنزل بمفردهم ووالديهم في العمل في مدينة عمان في الأردن،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية-ج2، ع(5).ص381-414.
32. منصور، إبراهيم وآخرون (ب ن) : المعجم الوسيط ، الجزء الثاني ، دار أحياء التراث الإسلامي ، قطر.
33. منصور، محمد جميل (1984): قراءات في مشكلات الطفولة، المملكة العربية السعودية ، جدة: الكتاب الجامعي.
34. نيدزاي، س، ل و بول ج، ي2000): مرجع في علم النفس الإكلينيكي للراشدين، ترجمة: صفوت فرج، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
35. وافي،سمية محمد مختار حلمي، علي، صبرة محمد،عبد الله شاهيناز محمد(1999). دراسة لمخاوف الأطفال وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، رسالة ماجستير، كلية التربية بأسيوط
36. Jersild,A.(1969):child Psychology. London ,staples press .Fear and its relationship with some demographic Variables in – a sample of Female students in the Intermediate Stage in- Ahsa Governorate in The Kingdom of Saudi Arbia
37. Bergman, S. J. & Surrey, J. L. (2001) . Couples Therapy: A Relational Approach. Journal of Feminist Family Therapy, 11: 21- 48.
38. Ralph, K. S. & Eddowes, E. A. (2002) . Interaction for Development and Learning. Upper Saddle River. Merrill Prentice Hall.
39. Eberstadt, M. (2001) . Home Alone America. Policy Review, 107: 5
40. Ruiz- Casares, M. & Heymann, J. (2009) . Children home alone Botswana, Mexico, And Vietnam. Child Abuse and Neglect. Vol. 33, P312- 323