مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث
المجلد (0) – العدد (0) نيسان 2016

الناشر:
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة الاستقلال

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:
رئيس هيئة التحرير
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة الاستقلال
شارع قصر هشام / أريحا
ص.ب: 10
هاتف: 2322194-2-970+
فاكس: 2322197-2-970+
بريد الكتروني: iuj@pass.ps

حقوق الطبع والتصميم والإقتباس والترجمة والنشر محفوظة للناشر 2016

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الاستقلال للأبحاث

أ.د. عبد الناصر القدومي

رئيس جامعة الاستقلال.

أ.د. أحمد نجم الدين

رئيس جامعة الحسن الأول - المغرب.

أ.د. عبد الرحمن الشاعر

نائب رئيس جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - السعودية.

أ.د. غسان الحلو

نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية - جامعة الاستقلال.

أ.د. أحمد محمد باسردة

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - السعودية.

أ. د. أنمار أمين البرداري

جامعة الموصل - العراق.

أ.د. ابريعم سامية

جامعة العربي بن مهيدي - الجزائر.

أ.د. عدنان شقير

جامعة بيت لحم - فلسطين.

هيئة تحرير المجلة:

المشرف العام

أ.د. عبد الناصر القدومي

رئيس جامعة الاستقلال - فلسطين

رئيس التحرير

د. حسين عبد القادر

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

هيئة التحرير

د. محمد دبوس د. حسام القدومي

د. رحاب السعدي أ. سامح القبج

التصميم والإخراج الفني:

ماهر صبري دويكات

عدي أبو بكر

التدقيق اللغوي:

أ. فايز محارمة

أ. هدايات أبو الهوى

الفهرس

مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال - أ.د. عبدالناصر عبدالرحيم محمد قدومي 7

مستوى ثقافة التسامح لدى الشباب الفلسطيني من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم - أ.د. زياد بركات 47

تقييم أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة د. حسين عبد القادر 77

الانسجام التداولي في القرآن الكريم: دراسة تحليلية من منظور تحليل الخطاب لسورتي فاطر وغافر - أ.د. جاسم علي جاسم 111

مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم - د. محمد طالب دبوس / أ. محمد محي الدين عساف 148

درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية من وجهة نظر المديرين - د. احمد غنيم علي أبو الخير 179

التشريك في النية - د. مصطفى خالد سويطات 213

خصائص وأساليب تعلم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم أ.د. عبد المنعم حسن الملك عثمان 239

درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين - د. ثابت عارف اشتيوي 277

إستراتيجية توظيف القوة الناعمة الأمريكية في إدارة الصراع مع إيران {2008 - 2012} - أ. سامح رشيد القبج 307

الأبحاث

مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال

أ.د. عبدالناصر عبدالرحيم محمد قدومي

رئيس جامعة الاستقلال

أريحا- فلسطين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال في فلسطين، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى مهارات التفاوض تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي عند الطلبة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (215) طالباً وطالبةً، وطبق عليها مقياس الشوريجي والحربي (2013)، والمكون من (47) فقرة موزعة في ثماني مهارات تفاوضية هي: (التروي في اتخاذ القرار، والمفاجأة، والأمر الواقع، والانسحاب، والتدرج، والوكالة، والمشاركة، والتمويه).

وتوصلت الدراسة إلى أن المستوى الكلي لمهارات التفاوض لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (52.70%)، وكان المستوى متوسطاً على جميع المهارات، وكانت أفضل مهارة المشاركة وذلك بوزن نسبي (62.33%)، وأقل مستوى مهارة التمويه، وذلك بوزن نسبي (46.73%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للمهارات تبعاً إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، والمستوى الدراسي بين السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة ولصالح الثانية والثالثة والرابعة. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً إلى متغير التخصص.

وتمت التوصية بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفاوض في المحاضرات بين الطلبة والمدرسين، والطلبة مع بعضهم بعضا، إضافة إلى الاهتمام في الأنشطة المساندة للمناهج الدراسية والتي تشجع التفاوض والحوار والمناقشة لدى الطلبة.

الكلمات الدالة: مهارات التفاوض، العلوم العسكرية والأمنية والشرطية، جامعة الاستقلال، فلسطين.

Level of negotiation skills among cadets of military, security and police sciences at Al-Istiqlal University

Abstract

The study aimed to identify the Level of negotiation skills among cadets of military, security and police sciences at Al-Istiqlal University in Palestine. Besides it determined the differences in the level of negotiation skills according to gender, specialization and academic level among students. To achieve that, the study was conducted on a sample of (132) students, and (47) items (Alhorrege &Al-Harbi, 2013) scale applied to them for measuring (NS), the scale consisted of eight skills: (Forbearances, Surprise, Fait Accompli, Withdrawal, Graduation, Agency , Participation, and Feinting).

The results of the study indicated that the level of the total score of negotiation skills was moderate , where the percentage of response was (52.70%), and the level for all skills were moderate, the highest skill was Participation (62.33%), and the lowest skill was Feinting (46.73%). In addition, the results revealed a significant difference in the total score of negotiation skills according to gender in favor of males, and academic level between the first, second, third and fourth years in favor of the second, third and fourth years. While there were no significant differences due to specialty variable.

Based on the findings of the study, the researcher recommended increasing attention to the development of negotiation skills in lectures between students and instructors, and students with each other; in addition, increase interest in co-curricular activities which encourage negotiation, dialogue and discussion among students.

Key words: Negotiation Skills, Military Security Police Sciences (MSPS), Al-Istiqlal Unive.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل المهمة في حياة النشء، فهي بمثابة انتقال من الحياة المدرسية إلى الحياة الجامعية التي تعد جديدة في متغيراتها ومتطلباتها، والتي تتطلب من الفرد حسن التكيف من أجل الاستمرار في التعليم الجامعي، وهي مرحلة الشباب والتي تمثل القوة والعطاء وبناء للمستقبل، ويظهر ذلك في قوله تعالى: (اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً ۚ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ ۖ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ) (الروم:54).

ويشير برنت وآخرون (Brent, etal 2009) إلى أن الانتقال من المدرسة إلى الجامعة يعد بمثابة تحد للطالب، ويشكل له خلال الأشهر الأولى درجة عالية من الضغوطات والصراعات نظرا لتغير الخبرات والمتطلبات الجديدة مقارنة بالحياة المدرسية، وأكدت على ذلك دراسة تنتو (Tinto, 1996) إلى أن ما نسبته 40% من الطلبة في الجامعات الأمريكية لم يستطيعوا إكمال الأربع سنوات الدراسية لدرجة البكالوريوس، وما نسبته 57% تركوا الجامعة بعد دراسة فصل دراسي بسبب صعوبة التوافق مع المجتمع الجامعي.

وعند النظر للدراسة في جامعة الاستقلال، فإن طبيعة الدراسة تختلف في الأكاديميات الأمنية أو العسكرية من حيث طبيعة البرنامج اليومي ونظام الحياة لدى الطلبة عن الجامعات المدنية النظامية، من حيث كون نظام الدراسة في جامعة الاستقلال مغلقاً، وله أنظمة وتعليمات خاصة وفق برنامج يومي محدد يلتزم فيه جميع الطلبة دون استثناء، وبالتالي يتعرض الطالب في بداية الدراسة إلى ضغوط نفسية عالية، وخصوصا في الدورة المغلقة والتي مدتها خمسة وأربعون يوماً قبل بداية البرنامج الأكاديمي، والتي يحرم فيها الطالب الاتصال بأهله أو مشاهدتهم، ويخضع لتدريبات خاصة هدفها تنمية الصبر والانضباط الذاتي للطالب، وهي بمثابة فطام للطالب في انتقاله من الحياة المدنية إلى الحياة العسكرية، وبالتالي فالطالب الذي ليس لديه قدرة على التوافق ينسحب منذ بداية الدورة ولا يستطيع الاستمرار. وبناءً عليه فإن المناهج الدراسية في الجامعة تركز على إعداد ضابط فلسطيني متكامل في ثلاثة أبعاد هي: الأكاديمي والعسكري والأمني، والتركيز على المهارات اللازمة للطالب– الضابط بعد التخرج.

ويركز التعليم العالي حاليا على إكساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة لدى الخريجين، ومن المهارات المهمة للطالب– الضابط لنجاحه في حياته الجامعية، وحياته العملية بعد التخرج مهارات التفاوض Negotiation Skills والتي تعد مظهرا من مظاهر الحياة اليومية لدى جميع الأفراد

والمجتمعات، ويستخدم الشخص التفاوض في مختلف مجالات الحياة، ويبدأ التفاوض من الأسرة، ثم الحي، ثم المدرسة، ثم الجامعة، ثم الحياة العامة التي يعيشها الشخص، وفي هذا الصدد أشار كارنفالي وبرويت (Carnevale & Pruitt, 1992)، إلى أن الأفراد يستخدمون التفاوض يومياً، حيث يتم التفاوض في المنزل بين أفراد الأسرة، وبين الإداريين في أعمالهم، والزملاء في العمل، ويكون ذلك لتحقيق الأهداف التي يطمح إلى تحقيقها كل من طرفي التفاوض، ونظرا لشمولية التفاوض لجميع مناحي الحياة قام عريقات (2008) بتأليف كتاب اطلق عليه اسم (الحياة مفاوضات)، واكد على هذه الشمولية حفني (218،2000) في إشارته أنه لا يوجد فرد تتم تلبية احتياجاته بمعزل عن الآخر، وان الجميع بحاجة إلى بعضهم بعضا، ومن ثم فإننا نمارس التفاوض طيلة الوقت وطيلة الحياة، وإذا ما نظرنا إلى عالم البشر المحيط بنا فإننا نجده عبارة عن مائدة مفاوضات لا حدود لها، والجميع يجلسون حولها، وكافة الموضوعات مطروحة للتفاوض. لذلك أشار الزعبي وآخرون (2010) إلى أن مهارات التفاوض تعد من المهارات الاجتماعية الرئيسة واللازمة لحسن التكيف مع المجتمع، كما أكدت على ذلك أيضا لايف وآخرون (Leigh, etal, 2010) في إشارتهم إلى أن التفاوض نشاط اجتماعي، ويختلف من نشاط إلى آخر، سواء أكان إدارياً أم اقتصادياً أم اجتماعياً تبعاً للأهداف المنشودة من كل نشاط.

ويجب الإشارة إلى أن هناك لبسا حول مفهوم التفاوض في المجتمعات العربية، في أن التفاوض يقتصر على بعض المجالات كالتجارة والإدارة والسياسة، مع العلم انه من الموضوعات الرئيسية التي يهتم بدراستها علم النفس بشكل عام وعلم النفس الاجتماعي بشكل خاص، حيث أشار عثمان (1998) إلى أن التفاوض يتم بين البشر، وبالتالي يجب أن تتوفر المعرفة بالسلوك الإنساني، وعلم النفس هو العلم الذي يهتم بدراسة السلوك لفهمه وتفسيره والتنبؤ فيه من قبل المفاوض. ويظهر ذلك من خلال تعريف إدريس (2001، 32) للتفاوض بأنه: عملية اجتماعية ونفسية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع، من خلال الحوار، وتبادل وجهات النظر بين طرفين أو أكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف، التي يسعى كل طرف لتحقيقها، وتتعلق بقضية أو خلاف أو مشكلة معينة ترتبط مصالحهما بها، وذلك بغرض التوصل إلى حل أو اتفاق مقبول ومرض لجميع الأطراف.

ويعد التفاوض من المواضيع التي عني التربويون بدراستها، سواء أكان ذلك على مستوى المدارس أم الجامعات، وذلك لأن التفاوض يعد أساساً للنقاش والحوار بين المدرسين، وبين الطلبة والمدرسين، وبين الطلبة مع بعضهم، عوضاً على أهمية التفاوض في إعداد المناهج الدراسية وأساليب التدريس المناسبة، وتحسين مهارات التفكير الناقد، والثقة بالنفس. وفي هذا الاطار عنيت العديد من الدراسات بتنمية مهارات التفاوض ودراسة تأثيره في المجال التربوي منها: دراسة (عبد الجواد، 2015) والتي

أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مهارات التفاوض والحكمة لدى طلبة الدراسات العليا في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط بيرسون إلى (0.73)، ودراسة (عبدالمعطي، 2015) والتي أظهرت نتائجها وجود تأثير للشبكات الاجتماعية على التفاوض التربوي لدى معلمات رياض الأطفال، ودراسة اليكس (Alex, 2015) والتي أظهرت نتائجها وجود تأثير إيجابي للتفاوض عن طريق لعب الدور على مستوى التفكير الناقد عند طلبة تخصص إدارة الأعمال، ودراسة آنا (Anna, 2015) والتي أظهرت نتائجها أن التفاوض ساهم في تنمية حل المشكلات، والنظرة الإيجابية، والثقة بالنفس لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا الأجانب الذين يدرسون في كندا، ودراسة (عبدالرزاق وعبدالعليم، 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التفاوض ساهم في تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام في السعودية، ودراسة (عبدالعال، 2013) والتي بينت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (الشوريجي والحربي،2013) والتي اهتمت بتقنين مقياس لمهارات التفاوض لدى المعلمين والمديرين والمرشدين في مدارس التعليم العام الثانوية بالمدينة المنورة، ودراسة الين وبراونون (Eliane & Bronwen, 2011) والتي أظهرت نتائجها أن تنمية مهارات التفاوض عن طريق التعليم المفتوح باستخدام الانترنت في نيوزلندا أثبتت فعاليتها في تطوير المعلمين، ودراسة انيلي وجان (Anneli & Jan, 2010) والتي أظهرت نتائجها أهمية تنمية مهارات التفاوض للطالب– المعلم في إعداده للنجاح في التعليم بعد التخرج، ودراسة كمبرلي وآخرين (Kimberly & etal, 2008) والتي أظهرت نتائجها أن تنمية مهارات التفاوض تساهم في زيادة الثقة بالنفس وفعالية الأداء لدى الطلبة، ودراسة ديان وأروب (Diana& Arup, 2007) والتي أشارت نتائجها أن تدريبات التفاوض تساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

إضافة إلى أهمية التفاوض في المجال التربوي فيوجد له أهمية في المجالات الأخرى منها: دراسة (السماحي، 2012) والتي بينت أهمية إدارة التفاوض في مواجهة الأزمات الأمنية، ودراسة جنهي وجيرارد (Jinhe & Gerard, 2011) والتي بينت وجود علاقة بين الهوية الاجتماعية والتفاوض، ودراسة كليف ودريو (Kleef & Dreu,2010) حول عواقب التعبير عن الغضب في التفاوض، والتي يمكن أن تؤدي إلى الانتقام أو الحرب، ودراسة جروب (Grubb, 2010) حول دور التفاوض في حل أزمات الرهائن.

ومن الجوانب المهمة في التفاوض **مفهوم التفاوض، ومهارات التفاوض، وخطوات التفاوض، وأنماط التفاوض**، وفيما يلي بيان لذلك:

فيما يتعلق بمفهوم التفاوض فانه ينظر إلى التفاوض من الناحية اللغوية وفق ما ورد في لسان العرب: «فاوضه في أمره أي جاراه، وتفاوضوا الحديث: أخذوا فيه، وتفاوض القوم في الأمر أي فاوض فيه بعضهم بعضا، وفى حديث (معاوية) قال لدغفل بن حنظله: بم ضبطت ما أرى؟ قال: بمفاوضة العلماء، قال: وما مفاوضة العلماء؟ قال كنت إذا لقيت عالما أخذت ما عنده وأخذ ما عندي، فالمفاوضة: تعنى المساواة والمشاركة، وهى مفاعلة من التفويض كأن كل واحد منهما يرد ما عنده إلى صاحبه، أراد محادثة العلماء ومذاكرتهم في العلم» (عبد الله الكبير وآخرون، 1987، 348). أما من الناحية الاصطلاحية فتعددت التعريفات، وذلك تبعاً إلى مجالات التفاوض، سواء أكانت اجتماعية أم إدارية أم سياسية أم تربوية أم اقتصادية، ومن هذه التعريفات:

عرفته أمين (2012، 47) بانه: «عملية اجتماعية ونفسية ومنطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع والحث من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر الهادفة بين طرفين أو اكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل منهما لتحقيقها وتتعلق بقضية، أو خلاف، أو نزاع، أو مسألة معينة ترتبط مصالحهما بها، وذلك بغرض التوصل إلى حل أو اتفاق مقبول مرض لجميع الأطراف»، وعرفه العلاق (2010، 47) بانه: «وسيلة منظمة لتبادل الراي والمعلومات وإثباتها بالأدلة والإقناع لخدمة المصالح والاهتمامات المشتركة بالاتفاق والرضا»، وعرفه عريقات(2008، 39) بانه: «أسلوب للاتصال العقلي من خلال الألفاظ والحوار الإقناعي، فهو اتصال بين طرفين أو اكثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة بهدف تنظيم العلاقات، وتحديد الحقوق والالتزامات أو إنهاء الخلافات والنزاعات التي تحصل بسبب اختلاف الآراء والاتجاهات أو تعارض المصالح أو تعارض الحقوق، أو الاتفاق على الأعمال التي ينبغي للأطراف المتفاوضة القيام بها»، وعرفه كمال (3،2008) بانه: «عبارة عن حوار، أو تبادل آراء ومقترحات بين الطرفين بهدف التوصل إلى اتفاق يؤدي إلى حسم قضية ما أو مشكلة، بشرط أن يتم في اطار الحفاظ على المصالح المشتركة بين الطرفين»، وعرفه عياد (2002، 32) بأنه: « تحرك إيجابي مشترك بين طرفين أو أكثر حول قضية من القضايا، يتم خلاله حوار ونقاش وتبادل للآراء للتقريب بين المواقف والمواءمة بين المصالح للوصول إلى اتفاق مشترك تقبله الأطراف المعنية»، وعرفه عليوة (2002، 10) بانه: «أحد وسائل حل النزاعات وإدارة الصراعات الاجتماعية فردية كانت أم جماعية، دولية كانت أم قومية، وهناك أنواع وصور متعددة يلجأ الناس إليها لتسوية منازعاتهم مثل: المساومة، والوساطة، والمساعي الحميدة، فالتفاوض عملية فنية تعتمد على الموهبة الذاتية»، وعرفه الحزامي (1998، 13) بأنه: « موقف يتبارى فيه تعبيريا طرفان أو أكثر، ويتضمن مجموعة من العمليات لا تخضع لشروط محددة حول موضوع مشترك ويتم في هذه المباراة عرض مطلب كل طرف وتبادل الآراء وتقريب وجهات النظر وتقديم الحلول المقترحة،

واللجوء إلى كافة أساليب الإقناع المتاحة لكل طرف لإجبار الطرف الآخر على القبول بما يقدمه من حلول ومقترحات تنتهي باتفاق بين الطرفين». وعرفه الخضيري (1993، 20) بانه: «موقف تعبيري حركي قائم بين طرفين أو أكثر حول قضية من القضايا يتم من خلاله عرض وتبادل وتقريب ومواءمة، وتكييف وجهات النظر واستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة أو الحصول على منفعة جديدة بإجبار الطرف الآخر للقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين في إطار علاقة الارتباط بين أطراف العملية التفاوضية تجاه أنفسهم أو تجاه الغير». وتبعاً للمجالات المختلفة فقد أشار جيفين (2001، 26) أن للتفاوض عدة معان هي:

1. المعنى الاقتصادي للتفاوض: وهو مرتبط بعملية المساومة بين المشتري والبائع.
2. المعنى السياسي للتفاوض: والذي يهتم بالعلاقات السياسية، سواء أكانت علاقات داخلية تتم في نطاق الوطن أم كانت علاقات خارجية بين دوله ودولة، أو دول أخرى.
3. المعنى الاجتماعي للتفاوض: ويركز هذا المعنى على العلاقات بين الفئات الاجتماعية المتباينة.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتبين ما يأتي:

- تركز جميعها على وجود طرفين أو اكثر للتفاوض.
- تركز جميعها على وجود مصالح وأهداف للطرفين المتفاوضين.
- تؤكد جميعها على أسلوب الإقناع لتحقيق الأهداف.
- تؤكد جميعها على محاولة تأثير طرف في إدراك الطرف الآخر سعيا منه لتحقيق المصالح والأهداف.
- تؤكد جميعها على الإيجابية في التوصل إلى حل أو اتفاق مقبول ومرض لجميع الأطراف.

في ضوء عرض التعريفات السابقة يعرّف الباحث التفاوض بانه: " عملية عقلية اجتماعية نفسية تتم بين طرفين أو اكثر بهدف التوصل إلى حلول ترضي الطرفين حول قضية خلافية معينة، وذلك باستخدام أساليب الحوار والإقناع المناسبين".

وفيما يتعلق بمهارات التفاوض فقد أشار عبدالمعطي (2015، 588) إلى أن مهارات التفاوض هي: مهارة الأخذ والرد، ومهارة حضور البديهة، ومهارة القدرة على استخدام الذكريات، ومهارة التناغم

الوجداني مع المفاوضين، ومهارة تحديد الهدف من التفاوض، ومهارة حسن السلوك، ومهارة المرونة والقابلية للتطور، ومهارة القدرة على الإقناع، ومهارة قوة التحمل ونضج الشخصية. وأشار جرهام وآخرون (Graham etal, 2014, 136) إلى أن المهارات الرئيسة للتفاوض ثلاث هي: مهارة التواصل، ومهارة إدارة الغضب، ومهارة حل المشكلات.

وفي الدراسة الحالية تم اعتماد مهارات التفاوض التي أشار إليها الشوريجي والحربي(2013)، وذلك وفق المقياس الذي تم تقنينه واشتمل على المهارات التفاوضية الآتية: (التروي في اتخاذ القرار، ومهارة المفاجأة، ومهارة الأمر الواقع، ومهارة الانسحاب، ومهارة الوكالة، ومهارة المشاركة، ومهارة الوكالة، ومهارة التمويه)، والتي سيتم توضيحها في أداة الدراسة.

وفيما يتعلق بخطوات التفاوض أشار تاج الدين (2008) إلى أن عملية التفاوض تتم وفق ست خطوات هي: تحديد وتشخيص القضية التفاوضية، وتهيئة المناخ للتفاوض، وقبول الأطراف للتفاوض، والتمهيد لعملية التفاوض الفعلية والإعداد لها تنفيذيا، وبدء جلسات التفاوض الفعلية، والوصول إلى الاتفاق الختامي وتوقيعه.

وفيما يتعلق بأنماط التفاوض فقد أشارت مؤسسة تيرو (Tero,2014) إلى وجود خمسة أنماط للتفاوض هي: النمط التجنبي Avoiding style ويتصف أصحابه بتجنب الدخول في مناقشات أو أي حوار يثير الجدل ويفضي إلى الانسحاب ويتصف أصحاب هذا النمط بالقلق ونقص الثقة بالنفس وتبني أسلوب خسارة/خسارة.، والنمط العدواني Aggression Style ويتصف أصحاب هذا النمط بالتصلب وتحقيق اكبر قدر ممكن من المكاسب، واستخدام الهجوم والصوت العالي وتبني أسلوب اربح/أنت اخسر، والنمط التكيفي Accommodating Style ويتصف أصحاب هذا النمط بالاهتمام برغبات الطرف الآخر والتركيز على نقاط الاتفاق وتبني أسلوب أنا اخسر/أنت اربح، والنمط التوفيقي Compromise Style يتصف أصحاب هذا النمط في البحث عن مصالح مشتركة بين الطرفين والحل الوسط بما يرضي الطرفين، وتبني أسلوب اربح/اربح Win/ Win، والنمط التشاركي Collaboration Style وهذا النمط مبني على النمطين الكيفي والتوفيقي وتبني أسلوب اربح/اربح.

في ضوء ما سبق ونظرا لأهمية مهارات التفاوض لنجاح طلبة الكليات العسكرية والأمنية والشرطية في حياتهم الجامعية ومستقبلهم العملي بعد التخرج، وندرة الدراسات حول الموضوع في مجال العلوم العسكرية والأمنية والشرطية مقارنة في المجالات الأخرى تظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية التفاوض وارتباطه في جميع مجالات الحياة، اضف إلى ذلك فإن اكتساب الطلبة لمهارات التفاوض تساهم في نجاحهم بعد التخرج، وذلك لما لها من دور إيجابي في التأثير على الثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات، والتروي والحكمة لدى الطلبة–الضباط، وفي ظل خصوصية جامعة الاستقلال كجامعة أمنية، والحاجة إلى توظيف مهارات التفاوض في المجال الأمني، تظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية، والتي يمكن إيجازها بالآتي ذكره:

1. يؤمل أن تساهم الدراسة من الناحية النظرية في إيجاد إطار نظري، وفتح آفاق جديدة للبحث في مجال العلوم العسكرية والأمنية والشرطية، في مجال مهارات التفاوض، والتي نحن في أمس الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسات لتوظيفها للتنبؤ في مستقبل الضباط الخريجين وقدرتهم على الحوار والنقاش، وذلك للنجاح في مختلف المواقف الأمنية، والتي تمتاز بكثرة المفاجآت والمتغيرات فيها.

2. يتوقع أن تساهم الدراسة الحالية في تحديد مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال، وبالتالي مساعدة الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلبة والمسؤولين في تحديد الجوانب الإيجابية وتعزيزها، والجوانب السلبية والعمل على علاجها، ومراعاتهما من قبل المدرسين والمدربين عند الإعداد المهني للطلبة خلال دراستهم.

3. يتوقع أن تساهم الدراسة الحالية في تحديد تأثير متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي على مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال، وبالتالي مراعاة مثل هذه المتغيرات عند إعداد الطلبة.

4. يتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج، المساهمة في إثراء المكتبة العربية بتوظيف مهارات التفاوض لدى الطلبة–الضباط من خلال تناول مثل هذه المواضيع في مجال العلوم العسكرية والأمنية والشرطية، إضافة إلى فتح آفاق جديدة أمام الباحثين في إجراء دراسات في هذا الموضوع وربطها بمتغيرات أخرى.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُعد مهارات التفاوض من أهم المهارات اللازمة للحياة، والتي لاقت رعاية واهتماماً من قبل العاملين في مجالات علم الاجتماع وعلم النفس والإدارة والعلوم السياسية والعلاقات الدولية، وتتبع أهمية هذه المهارات كونها تتعلق بقضايا جوهرية ومهمة لبناء المجتمعات على نحو أفضل، حيث أنها حيوية لعملية التواصل بين أفراد المجتمع في الدولة الواحدة، وبين أفراد المجتمع الدولي على اتساعه، ونحاول من خلالها مواكبة سرعه إيقاع العصر ومتطلباته على جميع الأصعدة. ولما كان الهدف الرئيس لجامعة الاستقلال إعداد ضابط متكامل في ثلاثة أبعاد هي: البعد الاكاديمي، والبعد العسكري، والبعد الأمني، فإن عملية الصقل، والترجمة لهذه الأبعاد يكون من خلال تنمية مهارات التفاوض لدى الطالب– الضابط Student–Officer في هذه الأبعاد، وذلك بهدف مواجهة المواقف والمتغيرات الكثيرة التي سوف تواجهه في حياته العملية بعد التخرج. وأكدت على ذلك دراسة انيلي وجان (Anneli & Jan, 2010) والتي أظهرت نتائجها أهمية تنمية مهارات التفاوض للطالب المعلم في إعداده للنجاح في عمله بعد التخرج، وفي ضوء النقص في الدراسات التي أجريت حول مهارات التفاوض لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بشكل عام، وجامعة الاستقلال بشكل خاص، ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، والتي يمكن إيجازها في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:–

1. ما مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟ وهل توجد فروق في المستوى بين مهارات التفاوض؟
2. هل توجد فروق في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف إلى مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال، إضافة إلى تحديد الفروق في المستوى بين مهارات التفاوض.
2. التعرف إلى الفروق في مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

حدود الدراسة:

تتكون حدود الدراسة من الآتي:

1. **الحد البشري:** طلبة البكالوريوس في تخصصات العلوم العسكرية والأمنية والشرطية.
2. **الحد المكاني:** جامعة الاستقلال – أريحا – فلسطين.
3. **الحد الزماني:** أجريت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016/2015).

مصطلحات الدراسة:

جامعة الاستقلال:

هي أول جامعة أمنية في فلسطين وكانت سابقا تسمى «الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية»، وتقع في مدينة أريحا بالقرب من قصر هشام، وأنشئت استجابة لحاجة المجتمع الفلسطيني إلى وجود جامعة أمنية خاصة بالشعب الفلسطيني وتراعي خصوصيته، واستقبلت أول دفعة من طلبة الدبلوم الأمني من مختلف ضباط الأجهزة الأمنية الفلسطينية. وهي الآن تمنح درجة البكالوريوس في سبعة تخصصات هي: بكالوريوس علم النفس الأمني، وبكالوريوس أنظمة المعلومات الإدارية، وبكالوريوس العلوم الشرطية والقانون، وبكالوريوس العلوم العسكرية والإدارة العامة، وبكالوريوس العلوم الأمنية، وبكالوريوس اللغة الإنجليزية– عبري، وبكالوريوس علم الجريمة والقانون، إضافة للدبلومات المهنية التخصصية وهي: الدبلوم الأمني، ودبلوم الاستخبارات العسكرية، ودبلوم اللغة العبرية، والدورات التخصصية لضباط وأفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية **(جامعة الاستقلال، 2016) www.pass.ps**

التفاوض:Negotiation

«هو عملية اجتماعية ونفسية ومنطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع والحث من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر الهادفة بين طرفين أو اكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل منهما إلى تحقيقها وتتعلق بقضية، أو خلاف، أو نزاع، أو مسالة معينة ترتبط مصالحهما بها، وذلك بغرض التوصل إلى حل أو اتفاق مقبول مرض لجميع الأطراف» (امين، 2012، 47).

مهارات التفاوض: Negotiation Skills

" مجموعة من الأداءات السلوكية الملاحظة، تصدر من المفاوض أثناء عملية التفاوض من أجل إشباع حاجاته وتحقيق أهداف التفاوض له وللطرف الآخر» (الشوريجي والحربي، 2013، 10).

أما التعريف الإجرائي فإنها تعرف بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس مهارات التفاوض المستخدم في الدراسة، والمتمثلة في مهارات: (التروي في اتخاذ القرار، ومهارة المفاجأة، ومهارة الأمر الواقع، ومهارة الانسحاب، ومهارة الوكالة، ومهارة المشاركة، ومهارة التمويه)، والتي تم توضيحها في أداه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

قام الباحث بإتباع المنهج الوصفي التحليلي، في جميع إجراءاته وذلك نظراً لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014–2015 والبالغ عددهم (536) طالباً وطالبةً، وأجريت الدراسة على عينة طبقية–عشوائية بواقع (215) طالباً وطالبةً من مختلف التخصصات وتمثل ما نسبته (40%) تقريباً من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين وصف عينة الدراسة تبعاً إلى المتغيرات المستقلة.

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى المتغيرات المستقلة (ن= ٢١٥)

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	173	80.5
	أنثى	42	19.5
التخصص	علوم عسكرية	83	38.6
	علوم أمنية	78	36.3
	علوم شرطية	54	25.1
المستوى الدراسي	سنة أولى	40	18.6
	سنة ثانية	61	28.4
	سنة ثالثة	60	27.9
	سنة رابعة	54	25.1

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها استخدم الباحث مقياس (الشوريجي والحربي، 2013) لمهارات التفاوض، واشتمل المقياس على (47) فقرة إيجابية تعكس مهارات التفاوض لدى الفرد، وموزعة على ثماني مهارات، وفيما يلي توضيح لهذه المهارات وفق ما أشار (الشوريجي والحربي، 2013):

1. **مهارة التروي في اتخاذ القرار (6) فقرات:** لقد أطلق على هذه المهارة أسماء متعددة مثل: الاحتفاظ بهدوئك، وفترة الهدوء، والتسويف، والصمت المؤقت، والامتناع عن إبداء الرأي لكسب الوقت أو شراء الوقت Time Buying وشعار المفاوض هنا «بالصبر تبلغ ما تريد»، وتعني هذه المهارة إعطاء نفسك أو فريقك فرصة للتفكير ودراسة مغزى السؤال وأهدافه، ويجب على المفاوض أن يدقق في توقيت كلامه، ومتى يتوقف عن الكلام؟، ومتى يصغى باهتمام إلى الطرف الآخر؟ ولا يسارع بالكلام إلا إذا كانت هناك ضرورة لذلك، ومتى يجب أن يسمع ولا يتكلم؟ إلا إذا اضطر إلى ذلك، فالمفاوض الذي يبادر بالاستجابة إلى طلبات الطرف الآخر ويقدم تنازلات، فإن الأخير لا يتوقف عن طلب المزيد، أو على الأقل يشعره بأن ما حققه أقل مما كان بوسعه أن يحققه. وتستخدم هذه المهارة عند محاولة المفاوض تجنب الإجابة المباشرة على الأسئلة الموجهة إليه، ولكن بدلا من ذلك يحاول الحصول على وقت أكبر للإجابة على الأسئلة، ويتمثل الغرض من ذلك في إعطاء الفرصة لأعضاء الفريق للتفكير وإعطاء الفرصة للفريق الآخر للتفكير كذلك، إن التروي وعدم التسرع والتحكم في الانفعالات يجعل استجابتك مقنعة ومرضية للطرف الآخر، مما يحول دون وقوع نزاع أو خلاف والذي من شأنه أن يفشل المفاوضات.

2. **مهارة المفاجأة (6) فقرات:** وتشمل هذه المهارة التغيير المفاجئ أو إحداث تحول غير متوقع في أسلوب التفاوض أو طريقة الحديث والمناقشة، أو إدخال عناصر جديدة كفكرة غير واردة على الإطلاق، بالرغم من أن هذا التغيير لم يكن مطلوباً أو متوقعا في ذلك الوقت، وعادة يعكس ذلك هدفا ما أو الحصول على تنازلات من الطرف الآخر، أو أن المفاوضات قد تتعثر وتصل إلى طريق مسدود، وغالبا ما يكون التغيير جذرياً ودرامياً، وقد يبدأ التغيير بإشارة غير مهمة مثل تغيير نبرة الصوت، فعندما تستخدم صوتاً هادئاً له نبرة واحدة طوال المفاوضات فإن أي ارتفاع في نبرة الصوت قد يوضح وجهة نظرك بفاعلية، كذلك يمكن طرح معلومات جديدة أو اتخاذ موقف جديد مثل تغيير أو عزل رئيس وفد التفاوض أو أحد أعضائه بشخص جديد في منتصف المفاوضات.

3. **مهارة الأمر الواقع (6) فقرات:** ويطلق على هذه المهارة أيضا» فرض الأمر الواقع"، أو "السبق في اتخاذ القرار"، وشعاره «الآن يتوقف الأمر على الطرف الآخر» أو «الأمر مرجعة إليك الآن «Now it is up to you أو «الآن الأمر متروك لك» أو «الدور عليك»، والفكرة الرئيسة هي أن تجعل الطرف الآخر يقبل تصرفك بوضعه أمام الأمر الواقع أو يكون لديك السبق في اتخاذ القرار من جانب واحد، ويتطلب منك أن تأخذ بزمام المبادرة، وأن تحقق هدفك الذي يتعارض مع رغبة منافسك ثم تنتظر رد فعل الجانب الآخر، فالمواجهة التي تحاصر الطرف الآخر بأمر واقع، لا تكون أمامه فرص كثيرة أو دوافع قوية لرفضه، مثل مواجهته بتصرف تم استكماله وتركه بدون اختيار سوى قبول قرارك الذي اتخذته. ومن أمثلة هذا الأسلوب زواج فتى وفتاه من أسرتين غير متكافئتين أو دينين مختلفين ويفاجئان الأسرتين بالزواج لجعلهما يوافقان على الزواج.

4. مهارة الانسحاب (6) فقرات: وتتضمن الانسحاب المهذب Bland Withdrawal ويطلق عليها أيضا الانسحاب «"اللطيف أو "الهادئ» أو "المنظم"، ويتم التراجع أو العدول عن قرار تم اتخاذه بعد أن يكون الفرد حقق بعض المكاسب وشعاره «من أنا»، وتبنى على استعداد المفاوض لكي ينسحب ويتنازل عن رأيه للطرف الآخر بعد أن يكون قد حصل على بعض المميزات مهما كانت، فهو هنا يحاول إنقاذ ما يمكن إنقاذه، فعندما يقيم المفاوض الموقف ويجد أنه من المتعذر قبول رأيه ويدرك أن الإصرار على موقفه وفشل المفاوضات أكثر تكلفة من التنازل عن رأيه، فإنه يفضل اللجوء إلى «إنقاذ ما يمكن إنقاذه» مكتفياً بما أمكنه تحقيقه بالفعل من مميزات أو مكاسب بالرغم من محدوديتها، فيعتذر فجأة ويقرر القبول بوجهة نظر الطرف الآخر منعاً للنزاع وتأكيداً على استمرار العلاقات، إنه في هذه المهارة يتم السير في الإجراءات المؤدية إلى تحقيق الأهداف وإنهائها مع العلم بمعارضة الطرف الآخر لذلك.

5. **مهارة التدرج (6) فقرات:** شعار المفاوض هنا «خطوة تلو الخطوة» أو «اصعد السلم درجة درجة»، ويطلق عليها لفظ Salami بالإنجليزية والذي يعنى قطعة اللحم الرقيقة التي توضع على شرائح البيتزا، حيث إن هذه القطعة لا تؤكل مرة واحدة، ولكن تؤكل عادة على مرات، وبطريقة أخرى عندما تريد الحصول على قطعة «سلامي» يدافع عنها منافسك بعنف، يجب ألا تأخذها منه مرة واحدة، بل ابدأ بأن تقطع لنفسك شريحة رفيعة جداً، فلن يلحظ صاحبها ذلك، أو لن يهتم بالأمر على الأقل، وفى اليوم التالي استقطع شريحة أخرى، ثم قطعة أخرى، وبذلك تنتقل قطعة السلامي إلى حوزتك كاملة في النهاية.

وتنطوي تلك المهارة على التحرك التدريجي من جانب المفاوض في التعامل مع أهدافه وذلك خلال فترة زمنية طويلة، فالمفاوض يتبنى روح التحرك خطوة خطوة نحو الغاية النهائية إيماناً منه بأن ذلك أفضل نفسياً وعملياً خاصة أنك لا تظهر على الإطلاق إنك تحاول الاستيلاء على شيء من خصمك مهما كان ضعف شأنه، وهو يتبع عندما تكون المواقف متباعدة والخلافات جسيمة ولا يتوافر قدر عال من الثقة فيما بين الأطراف لعدم معرفة بعضهم بعضا. وبالتالي يلجأ المفاوض إلى تجزئة القضايا إلى جزئيات يتم التعاون معها واحدة بعد الأخرى لكسب الجمود ولرفع الروح المعنوية للمفاوضين كنتيجة لشعورهم بأن شيئاً قد تحقق مما يحفزهم على المزيد من الإصرار على الاستمرار في المفاوضات.

6. **مهارة المشاركة (6) فقرات:** شعا رها «نحن أصدقاء» أو «نحن معا»، وهو يعنى أن نصبح شركاء بدلاً من أن نكون أعداء، وأن نساعد الطرف الآخر لصالح عملية التفاوض، فعندما تصل المفاوضات إلى طريق مسدود، فإنه من المفيد دائماً إقناع الجانبين بتشكيل فريقين يعقدان مباحثات منفصلة بعيداً عن مائدة المفاوضات في وقت لاحق من أجل تسوية نقاط الخلاف، ويستلزم ذلك وجود تعاون تام ورغبة صادقة بين طرفي التفاوض من أجل تعظيم المنافع المشتركة، فلكي تنجح المشاركة لابد من توافر حد أدنى من السياسات العليا المشتركة لكل الأطراف الذين يوجد فيما بينهم اتحاد أو تحالف أو اتفاق يلتزمون فيه بمعاونة كل منهم الآخر عندما يحتاج إلى المعونة، فهي تقوم على تركيز المفاوض على بيان أوجه المعاونة والمساعدة التي يستطيع تقديمها للطرف الآخر تشجيعاً له على المبادرة بتنازلات ومعاونات من جانبه، ومثال ذلك أن يوضح الزوج المرتقب مدى التزامه بتنفيذ تعهداته في الحصول على الشقة اللائقة والسيارة المناسبة والأجهزة المنزلية من أجل تهيئة بيت الزوجية المناسب له مع عروسه، وذلك في معرض طلبه لبعض المساعدات والتنازلات من العروس، ومن أشكالها أيضاً إبلاغ الطرف الآخر أنك ستواصل العمل بنفس قيمه ومبادئه وأسلوبه؛ حيث يؤدي ذلك للمشاركة في العمل معاً على أسس مرضية للطرفين بعد الاندماج والاتفاق.

7. **مهارة الوكالة (6) فقرات:** حيث يلجأ المفاوضون إلى وكلاء Agents لإجراء التفاوض ونقل وجهات النظر قبل اجتماع الأطراف المعنية للاتفاق النهائي، حيث يفيد ذلك في حل المشكلات بطريقة واضحة وصريحة بعيداً عن ظروف الإحراج في بعض المسائل الحساسة التي يمكن أن يقع فيها أصحاب الشأن عند مواجهة بعضهم بعضاً مباشرة، وشعارها هو: «جس النبض»، حيث يرسل المفاوض مندوبا عنه (وربما وسيطا) إلى المنافس لإجراء عملية

التفاوض الأولى (جس النبض) ونقل وجهات النظر الأولية، لمعرفة رد فعل الطرف الآخر مثل توكيل رئيس القسم للمطالبة بحقوقك من عميد الكلية أو توكيل زميل للمطالبة بحقوقك من رئيس القسم.

8. **مهارة التمويه (5) فقرات:** شعار هذه المهارة «أعط إشارتك إلى اليسار ثم اتجه إلى اليمين» أو أنظر إلى اليمين ثم اتجه إلى اليسار»، وتعتمد على التحرك ظاهريا في اتجاه معين لتحويل الاهتمام عن الهدف الحقيقي، كما يتطلب إعطاء الطرف الآخر انطباعاً مزيفاً بأن لديك معلومات أكثر مما يتوافر لديك بالفعل، ومن الإجراءات الشائعة في تنفيذه تعمد المفاوض تسريب بعض البيانات الخطأ عن موقفه ليخدع خصمه من خلال خطأ مقصود يرتكبه أو أوراق يلقى بها في سلة المهملات على أنها مسودات لتحركاته، أو خروج أحد أعضاء الفريق معلناً وصول المفاوضات إلى طريق مسدود، فالفكرة الرئيسة هي إعطاء المنافس انطباعاً خاطئاً عما يفعله المفاوض. ويمكن استخدام هذه المهارة لجس النبض مثل اختبار مدى قبول قرار أو لائحة أو قانون قبل صدوره، حيث يعلن مصدر موثوق فيه القرار كمصدر اختبار قبل أن يتم اتخاذه بالفعل، ثم ينتظر لمعرفة ردود الفعل المختلفة التي قد تحدث إذا صدر القرار بالفعل، وفى حالة ظهور معارضة، يمكن أن تضع استراتيجية تبطل رد الفعل المعاكس أو تقرر البحث عن حل جديد للمشكلة (مثل التراجع)، كما يمكن أن يكون الخداع مفيداً إذا أردت التنازل عن أمر لا يمثل أهمية بالنسبة لك، وأعمل على أن يبدو هذا التنازل مهما مع التأكد من أن الطرف الآخر بذل مجهوداً للحصول على التنازل قبل أن تمنحه إياه، كما تستخدم للتغطية على عناصر مهمة حيث نتجاهل الأمور المهمة ونؤكد على الأمور التي لا تمثل أية أهمية بالنسبة لنا.

وتكون سلم الاستجابة على المقياس من اربع استجابات هي: (تنطبق تماما 3 درجات، تنطبق كثيراً درجتان، تنطبق قليلاً درجة واحدة، لا تنطبق تماماً صفر) وبهذا تكون الدرجة القصوى للاستجابة 3 درجات، ويُعد المقياس صادقاً وثابتاً، حيث استخرج له الصدق العاملي في دراسة (الشوريجي والحربي، 2013)، وكانت التشبعات على المهارات عالية، مما يؤكد على صدق المقياس، ووصل معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إلى (0.92)، وفي الدراسة الحالية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لعينة استطلاعية (40) طالباً وطالبةً لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية، تراوحت قيم معامل الثبات للمهارات بين (0.75–0.90)، ووصل الثبات الكلي للمقياس إلى (0.88) وجميعها عالية وتفي بأغراض الدراسة، ونتائج الجدول رقم (2) تبين ذلك.

الجدول رقم (2) نتائج معادلة كرونباخ ألفا لثبات المهارات والدرجة الكلية للمقياس (ن=40)

المهارات	الثبات
التروي في اتخاذ القرار	0.78
المفاجأة	0.85
الأمر الواقع	0.87
الانسحاب	0.75
التدرج	0.90
المشاركة	0.88
الوكالة	0.81
التمويه	0.76
الثبات الكلي للمقياس	0.88

إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تحقق الباحث من الثبات للمقياس.
2. تحديد أفراد مجتمع وعينة الدراسة والذي يتكون في الدراسة الحالية فقط من طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية.
3. تم توزيع المقياس على عينة الدراسة.
4. جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات وترميزها عولجت بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتحديد مستوى مهارات التفاوض.
2. تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Multivariate Analysis Of Variance) (MANOVA) وذلك باستخدام الاختبار الإحصائي هوتلنج تريس (Hotelling's Trace)، واختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية، لتحديد الاختلاف بين مهارات التفاوض.
3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد الفروق في مستوى مهارات التفاوض تبعاً للمتغيرات المستقلة، واختبار شفيه(Scheffe Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية عند اللزوم.
4. من أجل تفسير النتائج اعتمد الآتي:

بالاعتماد على دراسة (الشوريجي والحربي،2013)، ونظراً لأن سلم الاستجابة وفق سلم ليكرت الرباعي وتتراوح الدرجات بين (صفر–3) فان أقصى درجة للاستجابة (3) درجات، ومن أجل تفسير النتائج، استخدمت الأوزان النسبية للمتوسطات، وذلك من خلال تحديد المدى بين أقصى درجة (3) وأدنى درجة (صفر) والقسمة على أقصى درجة على النحو الآتي:

3–صفر=3، 3/3=1، 3–1=2

وبذلك يكون التدرج للتفسير على النحو الآتي:

أ–2 درجة (66.33%) فأعلى مستوى عالٍ.

ب–1– 1.99 درجة (33.33%–65.99%) مستوى متوسط.

ت– اقل من درجة (33.33%) مستوى منخفض.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه:

ما مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟ وهل توجد فروق في المستوى بين مهارات التفاوض؟

للإجابة عن **الشق الأول من التساؤل** استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لكل فقرة، وللدرجة الكلية لمهارات التفاوض كما في الجداول (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، (8)،(9)، (10)، (11).

1- مهارة التروي في اتخاذ القرار:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة التروي في اتخاذ القرار (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	المستوى
1	أمتنع عن الإجابة الفورية لبعض التساؤلات التي توجه لي حتى أفهم مغزاها.	2.15	71.63	عال
2	أغير مجرى الحديث لإعطاء نفسي الوقت لتقرير ما يجب أن أفعله.	1.55	51.78	متوسط
3	اصمت لبعض الوقت لإعادة تنظيم أفكاري وتجهيز إجاباتي.	1.84	61.24	متوسط
4	أعمل بالشعار الذي يقول: (بالصبر تبلغ ما تريد).	1.89	62.95	متوسط
5	أرد بسؤال مضاد كي أعطي نفسي الوقت للرد المناسب.	1.48	49.30	متوسط
6	أقوم بتأجيل مناقشة موضوع ما حتى أجهز نفسي لمناقشته.	1.57	52.25	متوسط
المستوى الكلي لمهارة التروي في اتخاذ القرار		**1.75**	**58.19**	**متوسط**

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (3) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة التروي في اتخاذ القرار كان عالياً على الفقرة (1)، حيث وصل الوزن النسي للاستجابة إلى (71.63%)، وكان متوسطاً على الفقرات ذات الأرقام (2، 3، 4، 5، 6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (62.95%-49.30%).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة التروي في اتخاذ القرار كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (58.19%).

2- مهارة المفاجأة:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة المفاجأة (ن=٢١٥)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
١	أطرح معلومات أو أفكارا جديدة بصورة مفاجئة.	1.67	55.81	متوسط
٢	أغير من نبرات صوتي بالارتفاع أو الانخفاض بشكل مفاجئ.	1.48	49.46	متوسط
٣	أغير من حركاتي الجسدية بشكل مفاجئ.	1.19	39.53	متوسط
٤	أعمل بالمثل القائل: (اضرب الحديد وهو ساخن).	1.86	61.86	متوسط
٥	استخدم الغضب المفاجئ للتأثير في الطرف الآخر.	1.37	45.58	متوسط
٦	استخدم الدعابة بشكل مفاجئ من أجل استمرار المناقشات.	1.54	51.32	متوسط
	المستوى الكلي لمهارة المفاجأة	**1.52**	50.59	متوسط

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (4) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة المفاجأة كان متوسطاً على جميع الفقرات (1-6) حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (61.86%-39.53%).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة المفاجأة كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (50.59%).

3- مهارة الأمر الواقع:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة الأمر الواقع (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
1	أضع الطرف الآخر أمام الأمر الواقع لتحقيق أهدافي.	1.57	52.40	متوسط
2	أقوم بإنهاء اللقاء قبل أن يكمل الطرف الآخر حديثة.	0.79	26.36	منخفض
3	أعمل على السبق في اتخاذ القرار الذي يحقق أهدافي.	1.65	55.04	متوسط
4	أقوم بإجراءات اتخاذ القرار وأنا أعلم بمعارضة الطرف الآخر لذلك.	1.47	48.99	متوسط
5	أقول للطرف الآخر: (هذا هو نهاية المطاف أو هذا هو الحد النهائي).	1.38	46.05	متوسط
6	آخذ بزمام المبادرة لطرح جميع مطالبي قبل الطرف الآخر.	1.57	52.25	متوسط
	المستوى الكلي لمهارة الأمر الواقع	**1.41**	**46.85**	متوسط

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (5) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة الأمر الواقع كان متوسطاً على الفقرات(1، 3، 4، 5،6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (46.05%-55.04%)، وكان منخفضا على الفقرة (2)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (26.36%).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة الأمر الواقع كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (46.85%).

4- مهارة الانسحاب:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة الانسحاب (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
1	أترك الاجتماع بأسلوب مهذب بعد حصولي على بعض المكاسب.	1.67	55.66	متوسط
2	أنهى المشكلات التي تحدث بيننا بكلمة اعتذار بعد تحقيق بعض أهدافي.	1.56	52.09	متوسط
3	ألمح بالانسحاب من الاجتماع للحصول على مكاسب معينة.	1.25	41.55	متوسط
4	أعلن انسحابي من المناقشات كوسيلة لتحقيق أهدافي.	1.11	37.05	متوسط
5	أنسحب من المناقشات في الوقت الذي لا استطيع فيه تحقيق شيء ما.	1.20	40.16	متوسط
6	أعمل بالقول: (إنقاذ ما يمكن إنقاذه).	1.80	59.84	متوسط
المستوى الكلي لمهارة الانسحاب		**1.43**	**47.73**	متوسط

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (6) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة الانسحاب كان متوسطاً على جميع الفقرات (1-6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (40.16%-59.84%) .

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة الانسحاب كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (47.73%).

5- مهارة التدرج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة التدرج (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
1	أتبنى أهدافا مرحلية للوصول إلى هدفي النهائي.	1.93	64.33	متوسط
2	أحصل على طلباتي خطوة تلو خطوة حتى أحققها كلها في النهاية.	1.86	62.00	متوسط
3	أتخلص من التزاماتي بالتدريج وليس مرة واحدة.	1.86	62.00	متوسط
4	أقدم تنازلاتي بالتدريج وليس دفعة واحدة.	1.78	59.33	متوسط
5	أقوم بتغيير مستوى المشكلة من المهم إلى الأهم.	1.80	60.00	متوسط
6	أغير من مستوى الأشخاص في ضوء تسلسلهم الإداري.	1.49	49.67	متوسط
	المستوى الكلي لمهارة التدرج	**1.79**	**59.67**	متوسط

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (7) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة التدرج كان متوسطاً على جميع الفقرات (1-6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (64.33%-49.67%).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة الانسحاب كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (59.67%).

6- مهارة المشاركة:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال لمهارة المشاركة (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
1	أجعل الطرف الآخر شريكاً بدلاً من جعله خصماً أو معارضاً.	1.86	62.02	متوسط
2	أسعى إلى مساعدة الطرف الآخر من أجل تحقيق أهداف مشتركة.	2.00	66.82	عال
3	أرفع شعار: (نحن أصدقاء) أو (أن نكون أصدقاء خيرُ من أن نكون أعداء).	2.15	71.78	عال
4	أقدم بعض التنازلات للطرف الآخر مقابل مكاسب مستقبلية.	1.58	52.56	متوسط
5	أحاول أن أفهم وأتفهم ظروف الطرف الآخر.	2.08	69.30	عال
6	أعتمد على أحد الزملاء في حل بعض مشكلاتي مع الطرف الآخر.	1.54	51.47	متوسط
المستوى الكلي لمهارة المشاركة		**1.87**	**62.33**	**متوسط**

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (8) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة المشاركة كان عالياً على الفقرات ذات الأرقام (2، 3،5)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (66.82%-71.78%)، وكان المستوى متوسطاً على الفقرات(1، 4، 6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (51.47%-62.02%).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة المشاركة كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (62.33%).

7- مهارة الوكالة:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة الوكالة (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
1	أجعل الطرف الآخر شريكا بدلا من جعله خصما أو معارضا.	1.55	51.63	متوسط
2	أسعى إلى مساعدة الطرف الآخر من أجل تحقيق أهداف مشتركة.	1.79	59.53	متوسط
3	ارفع شعار: (نحن أصدقاء) أو (أن نكون أصدقاء خيرُ من أن نكون أعداء).	1.78	59.22	متوسط
4	أقدم بعض التنازلات للطرف الآخر مقابل مكاسب مستقبلية .	1.02	34.11	متوسط
5	أحاول أن أفهم وأتفهم ظروف الطرف الآخر.	1.51	50.39	متوسط
6	أعتمد على أحد الزملاء في حل بعض مشكلاتي مع الطرف الآخر.	1.25	41.71	متوسط
	المستوى الكلي لمهارة الوكالة	**1.48**	**49.43**	**متوسط**

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (9) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة الوكالة كان متوسطاً على جميع الفقرات (1-6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (59.53%-41.71%). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة الوكالة كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (49.43%).

8- مهارة التمويه:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمهارة التمويه (ن=215)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي ٪	المستوى
1	أقوم بطرح موضوعات جديدة للمناقشة لعمل تشويش على الموضوع المهم.	1.10	36.59	متوسط
2	أحدد أهدافاً تتجاوز الأهداف التي أريدها.	1.47	48.84	متوسط
3	أعطى الطرف الآخر انطباعاً مختلفاً عن ظروفي وحاجتي التي أريد تحقيقها.	1.40	46.51	متوسط
4	عندما أتنازل عن شيء بسيط بالنسبة لي فإنني أظهر أن هذا التنازل مهم بالنسبة لي.	1.67	55.81	متوسط
5	أطبق الشعار القائل: (أنظر إلى اليمين ثم اتجه إلى اليسار).	1.38	45.89	متوسط
	المستوى الكلي لمهارة التمويه	**1.40**	**46.73**	متوسط

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (10) أن مستوى مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لفقرات مهارة التمويه كان متوسطاً على جميع الفقرات (1-6)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (36.59%-55.81%). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمهارة التمويه كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (46.73%).

9- خلاصة النتائج المتعلقة بالشق الأول من التساؤل الأول:

الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والمستوى والترتيب لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال (ن=215)

المهارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي ٪	المستوى	الترتب
التروي في اتخاذ القرار	1.75	58.19	متوسط	3
المفاجأة	1.52	50.59	متوسط	4
الأمر الواقع	1.41	46.85	متوسط	7
الانسحاب	1.43	47.73	متوسط	6
التدرج	1.79	59.77	متوسط	2
المشاركة	1.87	62.33	متوسط	1
الوكالة	1.48	49.43	متوسط	5
التمويه	1.40	46.73	متوسط	8
المستوى الكلي للمهارات	**1.58**	**52.70**	متوسط	

* اقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

يتضح من الجدول رقم (11) أن المستوى الكلي لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (52.70%)، وفيما يتعلق بترتيب المهارات فقد كان على النحو الاتي: المرتبة الأولى مهارة المشاركة (62.33%)، يليها مهارة التدرج (59.77%)، يليها مهارة التروي في اتخاذ القرار (58.19%)، يليها مهارة المفاجأة (50.59%)، يليها مهارة الوكالة (49.43%)، يليها مهارة الانسحاب (47.73%)، يليها مهارة الأمر الواقع (46.85%)، وأخيرا مهارة التمويه (46.73%).

وفيما يتعلق بالإجابة عن الشق الثاني من التساؤل والمتعلق في الفروق بين مهارات التفاوض لدى أفراد عينة الدراسة، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Multivariate Analysis Of Variance) (MANOVA) وذلك باستخدام الاختبار الإحصائي هوتلنج تريس (Hotelling's Trace) ونتائج الجدول (12) تبين ذلك.

الجدول (12) نتائج اختبار هوتلنج تريس لدلالة الفروق بين مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال.

قيمة اختبار هوتلنج	(ف) التقريبية	درجات حرية البسط	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة*
1.074	31.90	7	208	*0.0001

*دال إحصائيا.

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال، ولتحديد بين من المهارات كانت الفروق؟ تم استخدام اختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية ونتائج الجدول رقم (13) تبين ذلك.

الجدول رقم (13) نتائج اختبار سداك لدلالة الفروق بين مهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال.

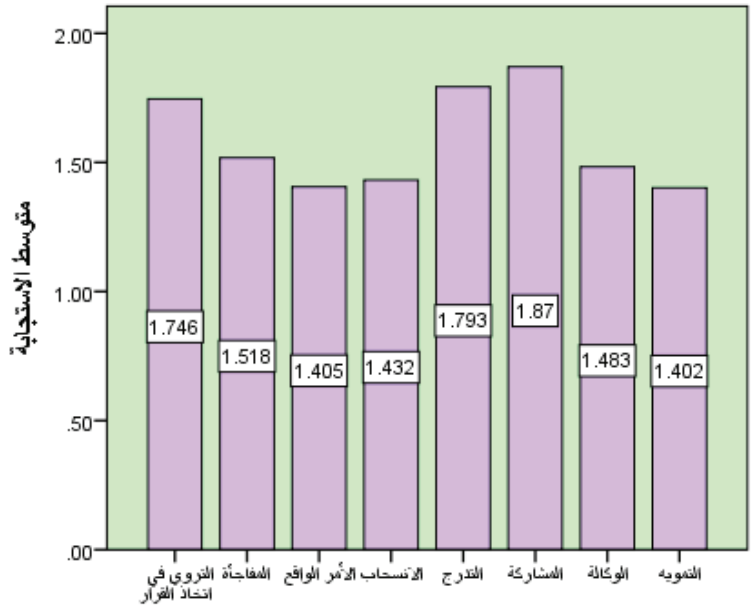
المهارات	المتوسط الحسابي	1	2	3	4	5	6	7	8
1.التروي في اتخاذ القرار	1.75		*0.22	*0.34	*0.31	0.04-	0.12-	*0.26	*0.34
2.المفاجأة	1.52			0.11	0.09	*0.27-	*0.35-	0.04	0.12
3.الامر الواقع	1.41				0.02-	*0.38-	*0.46-	0.07-	0.01
4.الانسحاب	1.43					*0.36-	*0.44-	0.05-	0.03
5.التدرج	1.79						0.08-	*0.31	*0.39
6.المشاركة	1.87							*0.39	*0.47
7.الوكالة	1.48								0.08
8.التمويه	1.40								

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (13) أن الفروق كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين:

- مهارة التروي في اتخاذ القرار ومهارات: (المفاجأة، الأمر الواقع، الانسحاب، الوكالة، والتمويه) ولصالح مهارة التروي في اتخاذ القرار.
- مهارة المفاجأة ومهارتا: (التدرج والمشاركة) ولصالح مهارتي: (التدرج والمشاركة).
- مهارة الأمر الواقع ومهارتا: (التدرج والمشاركة) ولصالح مهارتي: (التدرج والمشاركة).
- مهارة الانسحاب ومهارتا: (التدرج والمشاركة) ولصالح مهارتي: (التدرج والمشاركة).
- مهارة التدرج ومهارتا: (الوكالة والتمويه) ولصالح مهارة التدرج.
- مهارة المشاركة ومهارتا: (الوكالة والتمويه) ولصالح مهارة المشاركة.

ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً، ومن خلال عرض النتائج تبين أن غالبية الفروق كانت لصالح مهارت المشاركة والتدرج والتروي في اتخاذ القرار، وكانت تمثل افضل مستوى من المهارات، وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (1).



الشكل رقم (1) المتوسطات الحسابية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية في جامعة الاستقلال

ومن خلال عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول تبين أن المستوى الكلي لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (52.70%)، وأن المستوى كان متوسطاً على جميع المهارات، وكان افضل مستوى لمهارة المشاركة وبوزن نسبي (62.33%)، واقل مستوى لمهارة التمويه وبوزن نسبي (46.73%).

ويرى الباحث أن مثل هذا المستوى يُعد جيداً، وذلك لأنه لا يتم الاهتمام مبكراً في مثل هذه المهارات في الأسرة وفي المدرسة، فعلى سبيل المثال تعد الأسرة الفلسطينية أسرة شرقية، والقرار في غالبيتها يكون مركزياً لرب الأسرة، لذلك إذا نظرنا إلى المدارس فإنها تركز على المعلومة اكثر من المهارة، وما زال التعليم فيها تقليدياً، ومعيار القياس لتحصيل الطلبة يتم على كم المعلومات التي يحفظها الطلبة من المناهج الدراسية، وليس ما يكتسبه الطالب من مهارات تفيدة في حياته اليومية والعملية، أضف إلى ذلك إن المعلمين لا يشجعون مهارات التفاوض مع الطلبة وهناك حاجز بين المعلمين والطلبة، وما ينطبق على الواقع الفلسطيني ينطبق على الواقع العربي، لذلك أخذت بعض الدول منحى جديداً في التركيز على مهارات التفاوض عند صناع القرار في المدارس، وذلك بهدف التأثير على تنمية هذه المهارات لدى الطلبة، ومن الدراسات التي اهتمت في المجال دراسة (عبدالرزاق وعبدالعليم، 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التفاوض ساهم في تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي في مدارس التعليم العام، ودراسة (عبدالعال، 2013) والتي بينت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (الشوريجي والحربي، 2013) والتي اهتمت بتقنين مقياس لمهارات التفاوض لدى المعلمين والمديرين والمرشدين في مدارس التعليم العام الثانوية في المدينة المنورة.

وبالنسبة لجامعة الاستقلال فإنها تهتم بهذه المهارات، حيث يوجد مساق إجباري لجميع الطلبة أسمه (مهارات التفاوض)، علاوة على ذلك الأنشطة اللامنهجية التي تركز على تنمية مهارات التفاوض والحوار والنقاش لدى الطلبة.

وفيما يتعلق بدلالة الفروق بين المهارات وحصول مهارات المشاركة والتدرج والتروي في اتخاذ القرار وكانت تمثل أفضل مستوى من المهارات، وعند النظر في هذه المهارات فان متطلبات الحياة اليومية تتطلب من الفرد ممارستها يومياً شاء أم أبى، وبالتالي التدريب على هذه المهارات يتم يومياً وبدرجة اكبر من المهارات الأخرى، فعلى سبيل المثال لا الحصر مهارة التمويه والتي يكون استخدامها بدرجة قليلة في الحياة اليومية للأفراد.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه:

هل توجد فروق في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن التساؤل استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وفيما يلي عرض لنتائج التساؤل.

الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	1.61	0.30
	أنثى	1.43	0.32
التخصص	علوم عسكرية	1.58	0.28
	علوم أمنية	1.59	0.32
	علوم شرطية	1.56	0.36
المستوى الدراسي	سنة أولى	1.44	0.23
	سنة ثانية	1.60	0.35
	سنة ثالثة	1.59	0.29
	سنة رابعة	1.62	0.30

الجدول رقم (15) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

المتغيرات المستقلة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية*
الجنس	بين المجموعات	1.136	1	1.136	11.64	*0.001
	داخل المجموعات	20.772	213	0.098		
	المجموع	21.908	214			
التخصص	بين المجموعات	0.032	2	0.016	0.15	0.85
	داخل المجموعات	21.876	212	0.103		
	المجموع	21.908	214			
المستوى الدراسي	بين المجموعات	0.872	3	0.291	2.91	*0.03
	داخل المجموعات	21.036	211	0.10		
	المجموع	21.908	214			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (15) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تعزى إلى متغير التخصص، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا تبعاً إلى متغيري الجنس ولصالح الذكور، والمستوى الدراسي.

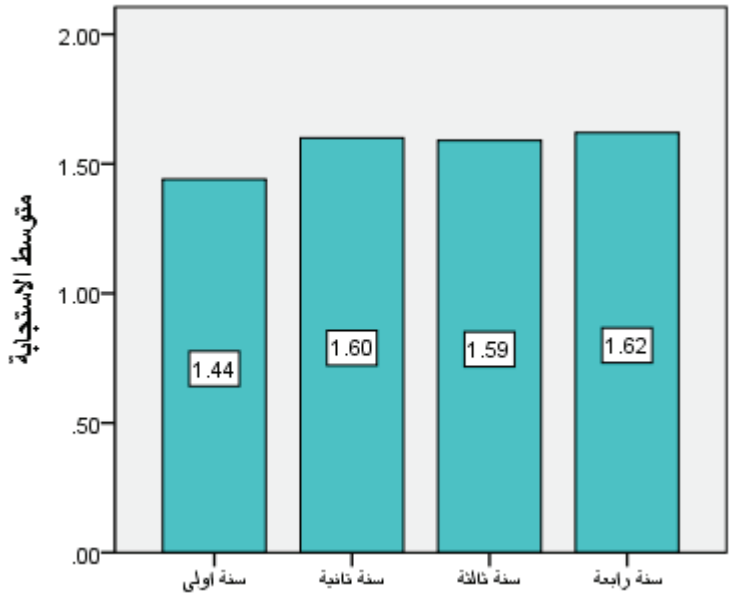
ولتحديد الفروق في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي، استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية ونتائج الجدول رقم (16) تبين ذلك.

الجدول رقم (16) نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	1	2	3	4
1- سنة أولى	1.44		*0.16-	*0.14-	*0.18-
2- سنة ثانية	1.60			0.01	0.02
3- سنة ثالثة	1.59				0.02-
4- سنة رابعة	1.62				

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال بين طلبة سنة أولى وطلبة السنوات (الثانية والثالثة والرابعة) ولصالح طلبة السنوات (الثانية والثالثة والرابعة)، ولم تكن الفروق المتبقية دالة إحصائيا. وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (2).



الشكل رقم (2) المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي

ومن خلال عرض النتائج المتعلقة بالمتغيرات المستقلة تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاوض بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، ويعتقد الباحث أن السبب الرئيس في ذلك يعود إلى العوامل الثقافية الاجتماعية Socio–Cultural Factors السائدة في المجتمع الفلسطيني، والتي تركز على الدور القيادي للذكور بدرجة أكبر من الإناث، وأثبتت الدراسات العلمية مثل دراسة اليكس (Alex, 2015) وجود علاقة إيجابية بين مهارات التفاوض والسلوك القيادي. عوضاً على أهمية العوامل الثقافية الاجتماعية في التأثير في مهارات التوافق الجامعي والذي يُعد مهماً من أجل اكتساب مهارات التفاوض لدى الطلبة، وأكدت على هذه الأهمية دراسة تونا (Tuna, 2003) والتي أشارت إلى أن اختلاف العوامل الثقافية الاجتماعية كان من الأسباب الرئيسة لظهور الفروق في التوافق الجامعي بين الطلبة الأمريكيين والطلبة الأتراك.

عوضاً على أن المجتمع الفلسطيني (مجتمع ذكوري) بمعنى انه يعطي للذكور الدور الاجتماعي بدرجة أكبر من الإناث، ومن هنا يكون توافقهم مع الحياة الجامعية واكتساب مهارات التفاوض والنقاش والحوار يكون بدرجة أكبر من الإناث، ومن هنا تعد المشكلات الاجتماعية من أكثر المشكلات التي تواجه الطالبات عند الالتحاق بالجامعات، وتحتاج الإناث إلى مدة أطول من الذكور للتوافق مع الحياة الجامعية، وأكد على ذلك كيني ورايس (Kenny, & Rice, 1995) في إشارتهما إلى أن توافق الإناث مع الحياة الجامعية يرتبط بدرجة كبيرة في قدرتهن على بناء علاقات اجتماعية في المجتمع الجامعي، وبالتالي عدم الشعور بالعزلة. ومن العوامل الأخرى نقص اشتراك الفتيات في الأنشطة اللامنهجية واستلام مراكز قيادية في اللجان المختلفة في الجامعة مقارنة بالذكور، وأكد على ذلك مك وايتر (McWhiter, 1997) في إشارته إلى أن قلة فرص انخراط الإناث في الأنشطة الطلابية واللجان وعدم توفر الفرص القيادية داخل الحرم الجامعي مقارنة بالذكور تُعد من العوامل الرئيسة لقلة التوافق الجامعي لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وفيما يتعلق بظهور الفروق في مهارات التفاوض تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى، حيث أظهرت النتائج أن أفضل مستوى كان لطلبة السنة الرابعة، ويعتقد الباحث أن السبب الرئيس في ذلك يعود إلى النضج في المعارف والخبرات لديهم مقارنة بالسنوات الأقل.

وفيما يتعلق بعدم ظهور الفروق في مهارات التفاوض تبعاً إلى متغير التخصص الدراسي لدى الطلبة فان السبب في ذلك يعود إلى تشابه الظروف الجامعية التي يعيشها الطلبة من حيث الإعاشة وبرنامج الحياة الجامعية اليومي بغض النظر عن التخصص.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث الآتي:

1. إن المستوى الكلي لمهارات التفاوض لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال كان متوسطاً، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (52.70%).
2. إن المستوى كان متوسطاً على جميع المهارات، وكانت أفضل مستوى لمهارة المشاركة وبوزن نسبي (62.33%)، واقل مستوى لمهارة التمويه وبوزن نسبي (46.73%).
3. إن مهارات التفاوض لدى الذكور كانت أفضل من الإناث.
4. كلما كان المستوى الدراسي أعلى تكون مهارات التفاوض أفضل.
5. لا يوجد تأثير للتخصص الدراسي (علوم عسكرية، علوم أمنية، علوم شرطية) على مستوى مهارات التفاوض.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفاوض في المحاضرات بين الطلبة والمدرسين، والطلبة مع بعضهم بعضاً، إضافة إلى الاهتمام في الأنشطة المساندة للمناهج الدراسية والتي تشجع التفاوض والحوار والمناقشة لدى الطلبة.
2. زيادة الاهتمام بتنمية مهارات التفاوض لدى الإناث، حيث اظهرن مستوى أقل من الذكور.
3. البدء في الاهتمام بتنمية مهارات التفاوض مبكراً لدى الطلبة وعلى وجه الخصوص طلبة السنة الأولى، حيث اظهروا مستوى اقل في مهارات التفاوض مقارنة بالمستويات الدراسية الأخرى.
4. عقد دورات تخصصية لأعضاء الهيئة التدريسية حول مهارات التفاوض وسبل تنميتها لدى الطلبة.
5. إجراء دراسة حول العلاقة بين مهارات التفاوض ومهارات الحياة لدى الطلبة.
6. إجراء دراسة حول العلاقة بين مهارات التفاوض والتوافق الجامعي لدى طلبة الكليات العسكرية والأمنية والشرطية.
7. إجراء دراسة مقارنة في مهارات التفاوض بين طلبة الجامعات العسكرية وطلبة الجامعات المدنية.

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- إدريس، ثابت عبد الرحمن .(2001). التفاوض: مهارات واستراتيجيات. الإسكندرية: الدار الجامعية، مصر.
- أمين، سهير محمود.(2012). فن التفاوض مع الأبناء المتفوقين عقليا. القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- جامعة الاستقلال.(2016). (أريحا –فلسطين،) www.pass.ps.
- جيفين، كينيدي .(2001). قمة التفاوض لعقد الصفقات الرابحة والعلاقات الناجحة. (ترجمة أميرة نبيل)، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، (إصدارات بميك)، مصر.
- حفني، قدري.(2000).لمحات من علم النفس صورة الحاضر وجذور الماضي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
- الخزامي، عبد الحكم.(1998). أسس عملية التفاوض – بناء المفاوض الفعال. القاهرة: مكتبة ابن سينا، مصر.
- الخضيري،محسن.(1993). تنمية المهارات التفاوضية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، مصر.
- الزعبي، طلال، وموسى الكردي، وهاني عبيدات. (2010). مهارات الحياة. «سلسلة الكتب الإدارية» (1)، منشورات جامعة العلوم التطبيقية، البحرين.
- السماحي، شريف محمد. (2012). إدارة التفاوض في مواجهة الأزمات الأمنية. الفكر الشرطي، 21(80)، 75–112.
- الشوريجي، أبو المجد إبراهيم، والحربي نايف بن محمد.(2013). إعداد مقياس مقنن لمهارات التفاوض باستخدام أسلوب التقرير الذاتي. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق). العدد(80).1–83.
- عبد الجواد، وفاء محمد.(2015). الحكمة وعلاقتها بمهارات التفاوض لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بالإرشاد النفسي والتربية الخاصة. مجلة التربية الخاصة، العدد (12)،74–126.

- عبدالرزاق، فاطمة زكريا، وعبدالعليم احمد إبراهيم.(2013). تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (58) ،(3)44 ،(ASEP-104).

- عبدالعال، رجاء محمد عبدالجليل.(2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس(132) ،(4)37 ،(ASEP-158).

- عبد الله الكبير، حسب الله، محمد أحمد محمود محقق، الشاذلي هاشم محمد. (1987). لسان العرب لابن منظور(الجزء الخامس). القاهرة: دار المعارف، مصر.

- عبدالمعطي، احمد حسين.(2015). شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها على مهارتي التفاوض التربوي والعلاقات التبادلية البينشخصية لدى معلمات رياض الأطفال بكلية التربية: دراسة تقويمية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 31 (1) 531-676.

- عثمان، فاروق السيد. (1998). سيكولوجية التفاوض وإدارة الأزمات. الإسكندرية: منشأة المعارف، مصر.

- عريقات، صائب.(2008). الحياة مفاوضات. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- العلاق، بشير. (2010). إدارة التفاوض. عمان: دار اليازوري، الأردن.

- عليوة، سيد.(2002). مهارات التفاوض والجوانب القانونية للتعاقد. القاهرة: مكتبة جزيرة الورد، مصر.

- عياد، عبد السلام.(2002). المفاوضة الجماعية وعلاقات العمل. القاهرة: مطابع الولاء الحديثة، مصر.

- كمال، إيهاب. (2008). مهارات الإقناع ودبلوماسية التفاوض. القاهرة: هبة النيل العربية، مصر.

المراجع الأجنبية:

- Alex, Jones.(2015). Critical thinking and leadership in higher education: The effects of negotiation role-play on critical thinking skills in the team leadership style of business major students. Unpublished Master Thesis, Alliant International University San Diego, California.

- Anna, D. Choudhury.(2015). Identifying behaviours and attitudes that contribute to a successful negotiation of international student experience in Canada. Unpublished Master Thesis, Royal Roads University, Canada.

- Anneli Frelin & Jan Grannas .(2010). Negotiations left behind: in-between spaces of teacher–student negotiation and their significance for education, Journal of Curriculum Studies, 42(3), 353-369.

- Brent.M, Julie.A, & Edith, C.(2009).Differences in resilience and university adjustment between school leaver and mature entry university students. The Australasian Community Psychologist, 21(1), 50-61.

- Carnevale, P., & Pruitt, D.G. (1992). Negotiation and mediation. Annual Review of Psychology, 43, 531-582.

- Diana Page & Arup Mukherjee. (2007). Promoting critical-thinking skills by using negotiation exercises, Journal of Education for Business, 82(5), 251-257.

- Elaine Khoo & Bronwen Cowie .(2011). Cycles of negotiation and reflection: a negotiated intervention to promote online teacher development, Educational Action Research, 19(3), 345-361.

- Graham, J. L.; Lawrence, L., & Requejo, H. w .(2014). Inventive negotiation: Getting beyond yesm USA: Palgrave Macmillan.

- Grubb, A. (2010). Modem day hostage (crisis) negotiation: the evolution of an art form within the policing arena. Aggression and Violent Behavior, 15, 341-348

- Jinhee Jun & Gerard T. Kyle (2011) Understanding the role of identity in the constraint negotiation process, Leisure Sciences, 33(4), 309-331.

- Kenny,M.,& Rice,K.(1995). Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status application, and future considerations. The Counseling of Pschology,23(3),433-456.

- Kimberly A. Taylor, Jessica Mesmer-Magnus & Tina M. Burns. (2008). Teaching the art of negotiation: Improving students' negotiating confidence and perceptions of effectiveness, Journal of Education for Business, 83(3), 135-140.

- Kleef, G., & Dreu, C. (2010). Longer-term consequences of anger expression in negotiation: retaliation or spillover?. Journal of Experimental Social Psychology, 46, 753- 760.

- Leigh L. Thompson, Jiunwen Wang, &Brian C. Gunia. (2010). Negotiation. Annu. Rev. Psychol. 61,491-515.

- McWhiter.B.(1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. Journal of Counseling and Development, 75(6), 460-469.

- Tero International .(2014). Negotiations Self-Assessment Inventory. WWW.TERO.COM

- Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. Planning for Higher Education, 25(1), 1-6.

- Tuna.M.E.(2003)."Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and U.S.A students". Unpublished Doctoral Thesis. Middle East Technical University, Turkey.

مستوى ثقافة التسامح لدى الشباب الفلسطيني من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم

أ.د. زياد بركات

أستاذ علم النفس التربوي

فرع طولكرم

جامعة القدس المفتوحة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة استكشاف مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، لهذا الغرض طبقت استبانة أعدت لجمع البيانات على عينة مكونة من (347) طالباً وطالبة من جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة كان بمستوى مرتفع، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة تبعاً إلى متغيرات: العمر وسنوات الدراسة؛ وذلك لصالح فئات الطلبة الكبار ومن ذوي السنة الرابعة والثالثة. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ثقافة التسامح لدى هؤلاء الطلبة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص والعلمي، ومكان السكن. وأشارت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى ثقافة التسامح ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. نوقشت هذه النتائج، وتم اقتراح عدة توصيات كان أهمها ضرورة ترسيخ قيم التسامح كثقافة لدى الطلبة من خلال برامج موجهة وخطط علمية والأنشطة المنهجية وغير المنهجية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، التسامح، التعصب، الشباب.

The level of tolerance culture among Palestinian youth: point of view of the students of Al-Quds Open University in Tulkarm

Prof. Zeyad Barakat

Education Psychology

Al-Quds Open University

Abstract

This study aimed to explore the level of tolerance culture among Palestinian youth: point of view of the students of Al-Quds Open University in Tulkarm, for this purpose a questionnaire designed to collect data on a sample of (347) students from Al-Quds Open University in Tulkarem branch. The sample was selected randomly and classified according to the variables of gender, specialization. The study showed that a culture of tolerance level among students was a high level since the results showed the presence of statistically significant differences in the level of the culture of tolerance among students depending on the variables: age, years of schooling; and for the benefit of groups of students and adults in the third and fourth years. While the results showed the other hand, the absence of significant differences in the level of a culture of tolerance among these students depending on the variables: gender, specialization, and place of residence. The results also indicated the presence of a positive correlation between the level of the culture of tolerance and the level of academic achievement of the students. Based on the finding of the study, the researcher recommended several recommendation: the most important one is the need to consolidate the values of tolerance as a culture among students through conducting scientifical and methodological activities and extra-curricular programs.

Key words: Culture, tolerance, intolerance, youth.

مقدمة:

يبدو أنّ الحاجة لتعميم وتأصيل ثقافة التسامح الاجتماعي داخل المجتمع الفلسطيني أصبحت ضرورية، ومهمة أكثر من أي وقت مضى، وأن تحويل هذه الثقافة والقيم إلى سلوك مجتمعي لا تقل أهمية عن تعميم هذه الثقافة وتأصيلها في المجتمع، وأن التعامل معها ككيان فردي مجرد، ومنفصل عن السلوك البشري الواقعي لن يكون ذا فائدة. كما تبرز ضرورات سلوكيات التسامح وتصبح أكثر حضوراً بعد الحوادث المفجعة التي مرت بها الشعوب، إذ أن غياب التسامح لا يضع ضوابط للمتخلفين في اقتراف الأعمال غير الإنسانية، والتوغل في معاقبة الخصم، وبدون ضوابط أخلاقية أو قانونية (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، 2008).

ومن معاني التسامح، في السياق الذي يعني الحوار والتعايش السلمي والتنوع المثمر في العلاقات الاجتماعية لتقبل، القبول، التكافؤ، العدل، سعة الصدر وسعة الأفق، والتفاعل التبادلي (أبو خالد، 2008). إن التسامح مفهوم وصفة رائعة، وخلق عظيم لو تحلى به جميع بني البشر لكانت حياتهم حلوة جميلة، رائعة تسودها المحبة والوئام والأخوة والاتفاق. ومع هذه الأهمية الجسيمة لهذه الصفة وضرورتها في التعامل البشري إلا أنها في غالب الأحيان لا تتعدى بطون الكتب ورؤوس الألسنة، وتبقى بعيدة عن التطبيق العملي على أرض الواقع، لقد تغنى الناس قديما وحديثا بهذه الصفة، وعقدت المؤتمرات والندوات لبحث سبل ترسيخها وتعزيزها، وجعلت مادة أساسية في جميع المبادئ والمواثيق.

والتسامح المطلوب لا يعني أن يقبل الإنسان الظلم والاضطهاد، والتخلي عن المعتقدات والأفكار، وإنما يعني الاحترام والقبول للتنوع الثقافي ولأشكال التعبير الإنساني والصفات الإنسانية المختلفة، فهو تقبل الآخرين على ماهم عليه من معتقدات وأفكار، وما يتصفون به من صفات خلقيه كاللون أو الجنس أو العرق، وهو كذلك احترام للجنس البشري وعدم السخرية أو الاستهزاء أو الاحتكار للآراء والمعتقدات (القصراوي، 2005).

إن غياب التسامح يعمق الفجوة والنفور بين الأطراف المتصارعة، حتى بعد انتهاء الفعل، ويصعب مهمة التصالح، وهذا المفهوم له دور بالتطور الأخلاقي والسياسي والفكري في المجتمع (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، 2008). ومن نتائج عدم التسامح، التعصب الأعمى (حمية الجاهلية)، الحقد، الكراهية، الانقسام، الفرقة، القلاقل، عدم الاستقرار، الحروب، والفناء (Macaskill, 2003).

ينصرف التسامح الاجتماعي إلى الاعتراف صراحة بالإنتماء المختلف والمتباين لأفراد المجتمع الواحد إلى تكوينات قبلية وإثنيه ولغوية ودينية مختلفة، دون أن يؤثر ذلك الإنتماء على مبدأ الولاء

للوطن الواحد، والدولة الواحدة، إن السعي لإقرار هذا المبدأ في بعض البلدان يعاني من بعض الصعوبات، إلا أنه في المجتمع الفلسطيني قد يبدو أقل حدة، فعلى صعيد التعصب القبلي، من الواضح أن المجتمعات العربية، ومنها المجتمع الفلسطيني، تعاني من أمراض التعصب القبلي، وهذا أمر واقعي ويشكل خطورة عندما تتقدم المنظومة القيمية التي تحكم هذه القبائل وتتحكم بسلوكية أعضائها على المنظومة القيمية المدنية؛ فالمنظومة الأولى لها آثار خطيرة ومدمرة على مفهوم التسامح، فهي تضع ولاء الفرد بين خيارين إما معي أو ضدي، وفي لحظات الصراع يصبح الحديث عن الولاء الوطني، ومن بعده التسامح الاجتماعي، ضرباً من الخيال (المزين، 2004).

ينص إعلان مبدأ التسامح الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة «اليونسكو» الصادر في السادس عشر عام (1995) وهو يوم التسامح العالمي على أن التسامح يعني الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري للثقافات في عالمنا ولأشكال التعبير وللصفات الإنسانية لدينا (عسالي، 2006). لذلك، لا يمكن الحديث عن التسامح في أي مجتمع في ظل عدم الإقرار بأن القيم التي تحرك المجتمع ليست قيماً متعددة ومتنوعة فحسب، بل هي في حالة صراع وتنافس. والمجتمع الفلسطيني كغيره من المجتمعات في بلدان العالم الثالث أو البلدان النامية، يشكو من أزمة في الفكر السياسي والاجتماعي على الرغم من وجود تعددية فكرية ولكنها موجودة في ظل غياب التسامح بمفهومه الشامل (العجرمي، 2008).

هناك مستويان للتسامح الاجتماعي، المستوى الأول على صعيد الدولة، فالدولة المتسامحة مع مواطنيها لا تميز بين مواطنيها على أي أساس، والمستوى الثاني على صعيد الأفراد والجماعات، فالأفراد المتسامحون والجماعات يقرون باختلاف الآخرين وقبولهم، ويستخدمون الطرق السلمية لحل خلافاتهم معهم (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، 2008).

إن الحديث عن التسامح الثقافي والاجتماعي بين الشعوب بمختلف أديانهم وأفكارهم واتجاهاتهم، لا يتم دون أن يلجأ كل شعب من الشعوب إلى رسم إستراتيجية خاصة به، تأخذ بعين الاعتبار، الإطار العام للتبادل الثقافي والاجتماعي واحترام خصوصيات الشعوب وتفهمها، وكذلك انتهاج إطار واضح من الاتصال لا لبس فيه ولا غموض أو تناقض، وتنمية ثقافة القوة العقلانية والقدرة على التقدم والتحديث، وتنمية قضية الانضباط والمسؤولية، والتسابق للعمل الجماعي، وبناء الوحدة الوطنية للشعب الواحد على الأسس الحقيقية للمواطنة الصالحة ومفهوم التصالح الاجتماعي (عثمان، 2008).

خصائص مفهوم التسامح :

يتبين من خلال تحليل الدراسات السابقة (الشيخ، 2007؛ سكارنة، 2010؛ Welle & Graf, 2011؛ Bland et al, 2012) أن للتسامح خصائص وسمات أهمها:

1. ليس التسامح وحده المنشود في العلاقات بين الأفراد والشعوب، وإنما لا بد أن يكمله السلام فكلاهما، التسامح والسلام، يكمل مضمون الآخر، إن السلام هدف إنساني نبيل وغاية تسعى إليها كل المجتمعات المحبة للسلام والساعية للرخاء والأمان.
2. ليس التسامح فضيلة أو قيمة لا بد أن تتوافر فيما بين أعضاء أفراد المجتمع فحسب بل لابد أيضا أن تتوافر لدى الدولة.
3. يختلف مفهوم التسامح عن مفهوم اللامبالاة، فالتسامح ينطوي على قدر من المعاناة والتحمل من قبل الشخص تجاه من يختلف عنه، على عكس اللامبالاة التي لايترتب عليها أي أعباء.
4. لا يكفي التعبير عن التسامح عند التعامل مع الأخر بل ينبغي التعبير عن الاحترام أيضا.
5. يفترض التسامح أن هناك تنوعا أو تعددا في المجتمع أيا كانت طبيعته.
6. التسامح يبدو ضروريا ومستحيلا في الوقت نفسه، فهو ضروري عندما توجد جماعات مختلفة ذات معتقدات خلفية أو سياسية أو دينية متعارضة أو متناقضة. وأنه لا بديل أمامهم سوى العيش معاً، وذلك لأن البديل الأخر هو الصراع المسلح أو الحرب الأهلية.
7. يتشابك مفهوم التسامح مع مفاهيم أخرى مثل: مفهوم التنوع والخصوصية، والمواطنة والجماعة السياسية الواحدة، يفترض التسامح أن هناك تنوعا أو تعددا في المجتمع أيا كانت طبيعته.

محددات التسامح:

يمكن أن يتحدد مفهوم التسامح في الجوانب الآتية:

1. التسامح الديني: لا يقتصر مفهوم التسامح الديني على التعايش بين الأديان المختلفة، بمعنى حرية كل ديانة بممارسة الشعائر الدينية الخاصة بها والتخلي عن التعصب ضد الديانة الأخرى، وإنما يتعدى ذلك إلى تقبل المغايرة والاختلاف في الاجتهاد في فهم الديانة الواحدة أيضا، وعلى الرغم من تأكيد موالي الأديان على أنها جميعا تأمر بالخير والحق والصلاح، وتدعو للتآخي والبر والرحمة والإحسان، وتوصي بالأمن والسلم والسلام والتعايش والحوار، إلا أن أصواتاً داخل تلك الأديان تحرض ضد الديانة الأخرى، أو ضد المذهب المغاير داخل الديانة الواحدة، أو الذهاب بعيدا في تفكير المختلف (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان،2008). لقد كان المعنى السائد للتسامح الديني يقوم على مبدأ «قبول الآخر» باختلافه وتباينه، ولكن التسامح الديني في معناه العميق اليوم يرتكز إلى مبدأ فلسفي وديني طليعي وهو القول بالوحدة الكونية والإنسانية يقبل هذا المبدأ بالفروقات الاختلافات الدينية والثقافية على أنها طرق أخرى في فهم

الله والإنسان والكون، فالتسامح، بهذا المعنى، ليس مساومة فكرية أو دينية، كما أنه بالمقابل لا يلغي الخصائص والمميزات الفريدة، ولا يقفز فوق الفوارق الدينية والحضارية، إنه الاعتراف الهادئ بوجود التباينات، ومن ثم احترام هذه التباينات باعتبارها إثراء للوجود البشري، ودعوة إلى التعارف والتثاقف (طعمة، 2007).

2. التسامح السياسي: يعني الاعتراف بالآخر ،سواء كان أقلية أو أكثرية، وبحقه في العمل والترويج لأفكاره السياسية بعيدا عن أي قمع وضغط يمارس ضده (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، 2008)، فكلما كانت الثقافة السياسية تقبل مساحة واسعة من التنوع السياسي، كلما زاد الميل نحو التسامح، وذلك لأن توافر التنوع والتعدد في أنماط السلوك وطرق التفكير يجعل العالم أكثر ثراء وبالتالي يؤدي إلى زيادة الحرية والتسامح، وكلما زاد إحساس الفرد بأنه أكثر فاعلية سياسيا كانت اتجاهاته أميل للتسامح، لأن هذه الفاعلية السياسية تؤدي إلى المزيد من المشاركة السياسية والتي تسهم بدورها في تعزيز التسامح (عبد الوهاب، 2003).
3. التسامح الاجتماعي: يفترض التسامح أن هناك تنوعاً وتعدداً في المجتمع أيا كانت طبيعته، وأن هذا التنوع تتم ترجمته في صورة آراء وأفكار وممارسات مختلفة؛ فالتسامح يعني تحمل وتقبل شيء لا تحبه، ويكون ذلك غالباً من أجل التقدم والتعايش، والانسجام بطريقة أفضل مع الآخرين (عيدي، 2010).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف إلى واقع ثقافة التسامح لدى الشباب الفلسطيني، وتتبلور المشكلة تحديداً في استجابة طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم لمفهوم التسامح وذلك الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم؟

أسئلة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير التخصص العلمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير العمر؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير مكان السكن؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ثقافة التسامح ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التسامح الاجتماعي ومدى الاستجابة له من قبل طلبة جامعة القدس المفتوحة.
2. توضيح تأثير متغيرات: الجنس، والعمر، والمستوى الدراسي، والتخصص، ومكان السكن للطلبة على مستوى ثقافة التسامح لدى جامعة القدس المفتوحة في طولكرم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ حيث تلقي هذه الدراسة الضوء على واقع ثقافة التسامح لدى الشباب الفلسطيني المتمثل في طلبة الجامعة، ومدى توافر مظاهر التفاعل والتواصل بين أفراد المجتمع الفلسطيني بعيداً عن التعصب والعنصرية والفئوية والحزبية السياسية، وإبراز دور أهمية التسامح في تحقيق الأهداف النبيلة التي تعود على المجتمع بالخير، حيث أن ثقافة التسامح العام بمفهومه الاجتماعي والسياسي والثقافي والديني يعمل على تعزيز الحياة واستقرارها وازدهارها، وبذلك فإن أهمية الدراسة تنبع نظرياً وتطبيقياً في الأمور الآتية:

1. تعزيز الحرية: إن التسامح يفتح آفاقاً جديدة في فهم حقوق الآخرين وواجباتهم تجاه غيرهم وعدم فرض قيود على الآخرين مما يتيح تحول الأفراد والمجموعات إلى مزيد من التمدن ويؤصل من قيمة الحرية.
2. التسامح الاجتماعي مجال خصب لصناعة الأفكار: يقول الرسول الأكرم صلى الله عليه وعلى آله وسلم: (الرفق رأس الحكمة). أن التسامح يدعو لفهم الأفكار واستيعابها ويعمل على استحواذ انتباهنا لخلفيات كافة الأفكار المحيطة بنا وخاصة أفكار الآخرين المنافسين أو الأنداد، وإن كانت وجهة نظرنا تبدو غريبة وكريهة وغير منطقية.

3. تغيير أفكار الآخرين على أسس عقلانية: التسامح كذلك يؤسس قاعدة تغيير أفكار الآخرين على أسس عقلانية وهو بحد ذاته جهد ثقافي وفكري جبار مما يلزم إحداث تجديد فكري وثقافي في الأمة يتناسب وعقلانية قادرة على مجاراة النهوض الفكري المنتشر.

4. نقد الذات: يفعل التسامح فعل السحر في ممارسة النقد الذاتي، إذ أنه يلح على رواده توجيه التفكير نحو الحقيقة والوصول إلى جوهر الفكرة وأصالتها، لا التفكير بنزعات النفس والهوى الملازم للفكرة، ولنا أن نتصور كيف يمكن أن يحافظ المتسامحون على الروح النقدية من كافة المعضلات والمشاكل والأحداث التي تحيق بهم إذا امتلكوا روحاً شفافة تبحث عن الحقيقة وتؤثر من ذاتها لأجل نصرة الحق.

5. الوعي بمفهوم التسامح يؤدي إلى تطوير المجتمع من خلال الانسجام بين الأنساق المجتمعية المختلفة والاتساق بين الأدوار التي يمارسها الأفراد في المجتمعات المحلية فيه دون تناحر أو صراع.

التعريف المفاهيمي والإجرائي:

مفهوم التسامح: موقف فكري وعملي قوامه تقبل المواقف الفكرية والعملية التي تصدر من الغير ،سواء كانت موافقة أو مخالفة لمواقفنا، ولفظ التسامح ترجمة للمصطلح اللاتيني (Tolerantia)، ويعني لغويا التساهل. وفي اللغة الانجليزية هناك مقابلان لكلمة تسامح: الأول (Tolerance)، والثاني (Toleration)، حيث يشير الأول إلى استعداد الفرد لتحمل معتقدات وممارسات وعادات تختلف عما يعتقد فيه. أما الثاني فيشير بدرجة أكبر إلى التسامح الديني، فهو يعني السماح بوجود الآراء الدينية وأشكال العبادة المناقضة أو المختلفة مع المعتقد السائد (عبد الوهاب، 2003؛ العزازي، 2009). وفي الدراسة الحالية يعرف مفهوم التسامح إجرائياً بالدرجة التي يقدرها المفحوص لنفسه على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

1. الحد المكاني: جامعة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم.
2. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني (2014-2015).
3. الحد البشري: تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كالسكان وساكلام (Caliskan & Saglam, 2012) إلى معرفة مستوى التسامح وتطوره لدى المعلمين وعلاقته بمستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين واحدة ضمت (76) معلماً ومعلمة، أما المجموعة الثانية ضمت (248) طالباً وطالبة، بينت النتائج أن مستوى التسامح لدى الطلبة كان متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود علاقة جوهرية بين مستوى التسامح المدرك لدى المعلمين وبين مستوى ثقافة التسامح لدى طلبتهم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التسامح تبعاً إلى متغير الجنس سواء لدى المعلمين أو الطلبة.

وهدفت دراسة بلاند وآخرون (Bland et al, 2012) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي وثقافة التسامح لدى طلبة الجامعة، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (351) طالباً وطالبة من الذين تطوعوا لإجراء هذه الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين شعور الطلبة بالأمن النفسي ومستوى ثقافة التسامح لديهم، وأن مستوى التسامح والشعور بالأمن النفسي لديهم كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي وثقافة التسامح تبعاً إلى متغيرات: الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة اليسيف وأوستينوفا (Eliseev & Ustinova, 2011) التعرف إلى العلاقة بين ثقافة التسامح وبعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديمغرافية، تكونت عينة الدراسة من (97) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائجها أن مستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة كان كبيراً، وأنه لا توجد فروق جوهرية في مستوى ثقافة التسامح تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل، والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة ويلي وجراف (Welle & Graf, 2011) التعرف إلى تأثير نمط الحياة السائد في ثقافة التسامح والاستراتيجيات المتبعة لتعليم قيم التسامح لطلبة الجامعة، تكونت العينة من (211) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ثقافة التسامح كان متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في مستوى ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير التخصص لصالح العلوم الإنسانية، بينما عدم وجود فروق في هذه الثقافة تبعاً إلى متغيرات: الجنس والتحصيل والمنطقة التي يسكن فيها الطالب.

وهدفت دراسة عيدي (2010) التعرف إلى مستوى الذكاء الثقافي والتسامح الاجتماعي لدى الطلبة العراقيين في جامعة صلاح الدين، وتكونت عينة الدراسة من (482) طالباً وطالبة من المرحلتين الثالثة والرابعة، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أفراد العينة يتمتعون بدرجة تقع ضمن الحدود الوسطى على مقياس التسامح الاجتماعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التسامح الاجتماعي بين

الطلبة العراقيين في جامعة صلاح الدين من ذوي الذكاء الثقافي العالي والطلبة من ذوي الذكاء الثقافي الواطئ، لصالح ذوي الذكاء العالي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسامح لدى الطلبة تبعاً إلى متغيري: الجنس ومكان السكن لصالح الإناث والذين يسكنون القرى، بينما عدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً إلى متغيرات: التخصص والتحصيل والسنة الدراسية.

أما دراسة كارامان وياسمين (Karaman & Yasemin, 2009) فقد هدفت التعرف إلى مدى إدراك المعلمين الأتراك لمظاهر التسامح لدى طلبتهم، تكونت عينة الدراسة من (110) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى إدراك المعلمين لمظاهر التسامح لدى الطلبة كان متوسطاً، وأن مظاهر التسامح الاجتماعي والديني هي الأكثر شيوعاً لدى الطلبة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى إدراك المعلمين لمظاهر التسامح لدى الطلبة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر.

وهدفت الدراسة التي أجراها مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان (2008) التعرف إلى واقع التسامح في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، وكانت نتائج الدراسة على صعيد التسامح الديني هناك إقرار من قبل القيادات بوجود تسامح ديني على مستوى الديانات السماوية، وعلى صعيد التسامح السياسي أنتجت نزعات الاستبداد بالسلطة، والاستئثار والتفرد بها، والسعي إلى حرمان الآخرين من حقهم بها، شكلاً من أشكال الاستبداد السياسي، بما يحمله ذلك من خلق حالة من اللاتسامح مع الآخر المختلف، والتنكر لحقوقه، وعلى صعيد التسامح الاجتماعي لم يطرأ أي تطور على مظاهر التسامح مع المرأة، والتمييز ضدها، بما في ذلك تعرضها لأعمال العنف والقتل والحرمان من حقوقها المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وهدفت دراسة التلولي (2005) التعرف إلى طبيعة الاتجاهات السياسية والاجتماعية الشائعة لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر قوامها (200) طالبٍ وطالبة وعلاقة ذلك بسمات الشخصية، وقد أظهرت الدراسة نتائج عديدة كان أهمها وجود علاقة سالبة بين العدوانية وكل من التدين والتسامح والمسالمة، ووجود علاقة موجبة بين القدرة على التحصيل والإبداع والتوجه نحو الإنجاز ومستوى التسامح، ومن جهة أخرى بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى التسامح لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة تاتجيني (Tangney, 2005) التعرف إلى مستوى التسامح الاجتماعي والنفسي لدى عينة مكونة (270) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التسامح كان مرتفعاً لدى الطلبة الجامعيين، ووجود علاقة موجبة بين التحصيل والتسامح، بينما عدم وجود فروق في مستوى التسامح ومتغيرات الجنس والتخصص.

وهدفت دراسة القصراوي (2005) إلى معرفة إذا كانت المناهج الفلسطينية تحتوي على ثقافة التسامح بالشكل المطلوب، وكانت نتائج الدراسة بأن مفهوم التسامح والتسامح الاجتماعي يتجلى في مناهج السلطة الوطنية ومن الأمور الدالة على السياسة التسامحية التي اعتنت بها المناهج الفلسطينية أنها حرصت منذ اليوم الأول على إعداد برنامج خاص بالمناهج بالتربية المسيحية أسوة ببرنامج التربية الإسلامية، ومن صور التسامح الأعياد الدينية فإنه يشار إلى الأعياد الدينية الإسلامية والمسيحية، وخير دليل على ثقافة التسامح هو منهاج التربية الوطنية فقد احتل مفهوم التسامح مكانة متميزة في هذه الكتب، ففي الجزء الثاني من كتاب التربية الوطنية للصف الرابع يظهر على غلاف الكتاب رسم لقبة الصخرة وأخرى لكنيسة المهد، وفي كتاب الصف السابع يتحدث عن العهدة العمرية نموذجاً حضارياً للتسامح وغيرها الكثير من الأمثلة.

وهدفت دراسة المزين (2004) التعرف إلى دور الجامعات الفلسطينية في غزة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها، ومعرفة واقع ثقافة التسامح لدى الطلبة، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (294) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثقافة التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في غزة كانت بمستوى متوسط، وأن دور هذه الجامعات يتراوح بين الضعيف والمتوسط، وأن قيم التسامح الاجتماعي هو الأكثر شيوعاً لدى الطلبة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ثقافة التسامح تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص والتحصيل والسنة الدراسية ومكان السكن.

وأجرى عبد الوهاب (2003) دراسة عن واقع التسامح الاجتماعي ومحدداته في المجتمع المصري في ضوء بعض المتغيرات مثل: التعليم، والديانة، والنوع، والحالة العملية، والإقامة في الريف أو الحضر، والهجرة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وخرجت الدراسة بتركز التسامح بدرجة أعلى في المناطق ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، ويقل كلما انخفض هذا المستوى وكلما زادت الكثافة السكانية في منطقة معينة، كلما زادت احتمالات عدم التسامح وأوضحت الدراسة أن ارتفاع مستوى التسامح لدى فئات الشباب أكثر تسامحا من الأجيال الأكبر سنا، وأن هناك علاقة عكسية بين ارتفاع مستوى التسامح ودرجة التقدم في العمر، كما كشفت النتائج أنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة كلما قل التسامح والعكس صحيح، وأشارت الدراسة الميدانية أن الذكور أكثر وعياً من الإناث في عينة الدراسة بطبيعة التغير في التسامح، وفي نفس الوقت كانت الإناث أكثر تركيزاً على الاستجابة الخاصة بثبات التسامح بين الماضي والحاضر، كما كانت عينة المسلمين أكثر وعياً في طبيعة التغير بالتسامح، وخاصة فيما يتعلق بالاستجابة الخاصة بأن التسامح كان أكثر مما هو موجود حالياً.

وهدفت دراسة أبو زهيرة (2003) التعرف إلى دور المدرسة في التربية السياسية للأطفال في فلسطين، وذلك برصد عناصر الثقافة السياسية، أي المفاهيم والرؤى والمعارف والتوجيهات التي تعطى لهم، سواء أكانت ذات مضمون سياسي مباشر، أم ذات مضمون اجتماعي له دلالاته السياسية، وبناء على العرض الدراسي والتحليل للمنهاج الدراسي الفلسطيني الجديد يمكن استنتاج أن الطفل الفلسطيني ينشأ في المدارس على أسس كثيرة (التوحيد بين الحكومة والدولة، والوقوف بجانب السلطة القانونية ،والشرعية، والاعتماد عليه، والثقة في سيادة القانون، وتبني اتجاهات إيجابية حيالها؛ فالحكومة، وفقا للدستور والقانون، تعمل لمصلحة أبناء المجتمع، وهناك توجه فلسطيني لتعزيز قيم التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني، ويظهر ذلك جليا، وبشكل أوضح، في المراحل المتطورة.

وهدفت دراسة ماكاسكل (Macaskill, 2003) استكشاف الفروق بين الجنسين في مستوى التسامح لدى عينة مكونة من (214) طالباً وطالبة، منهم (106) من الذكور، و(108) من الإناث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسامح لصالح الإناث؛ إذ أظهرت الإناث قدرة على التسامح أكثر من الذكور. كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التسامح تبعاً إلى متغيرات التخصص والعمر، ووجود علاقة موجبة بين مستوى التحصيل ومستوى التسامح.

كما أجرى الخطيب (2003) دراسة بهدف التعرف إلى واقع التسامح ودور التربية في تنمية مستوى التسامح في المجتمع الفلسطيني، تكونت عينة الدراسة من (288) طالب وطالبة، وقد بينت النتيجة مستوى التسامح في المجتمع الفلسطيني وتنظيماته وفئاته هي في حده الأدنى في ظل سيادة قيم الصراع والتنافس والاستقطاب.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة

اعتمد المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة الدراسة ومتغيراتها، وذلك بجمع البيانات اللازمة باستخدام الاستبانة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم والبالغ عددهم(4337)، والموزعين تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1) توزع مجتمع الدراسة تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص

الكلية	ذكور	إناث	المجموع
التربية	489	1657	2146
علوم إدارية ومصرفية	828	706	1534
حاسوب	178	175	353
تنمية اجتماعية وأسرية	99	205	304
المجموع	1599	2743	4337

ثالثاً: عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (347) طالباً وطالبة، تم اختيار أفرادها بطريقة العينة الطبقية العشوائية تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص، وهم موزعون تبعاً إلى متغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (2) الآتي:

الجدول (2)

توزع عينة الدراسة تبعاً إلى متغيراتها المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	127	37%
	الإناث	220	63%
التخصص	التربية	170	49%
	علوم إدارية ومصرفية	122	35%
	الحاسوب	30	9%
	خدمة المجتمع	25	7%

العمر	أقل من (20) سنة	167	48%
	(20 –25) سنة	140	40%
	أكثر من (25) سنة	40	12%
السنة الدراسية	أولى	52	15%
	ثانية	87	25%
	ثالثة	100	29
	رابعة	108	31%
مكان السكن	مدينة	110	32%
	قرية	200	58%
	مخيم	37	10%

رابعاً: أداة الدراسة

لغرض هذه الدراسة تم إعداد استبانة لجمع البيانات اللازمة لمعرفة استجابات أفراد الدراسة حول ثقافة التسامح العام، وقد تكونت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (25) فقرة، يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الاستجابة عليه بين الموافقة الشديدة والمعارضة الشديدة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (25 – 125) درجة، تشير الدرجة المرتفعة عليها إلى ارتفاع مستوى ثقافة التسامح بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى هذه الثقافة لدى الطلبة، وبالرجوع إلى الأدب السابق لهذه الدراسة والاستئناس بعدد من المحكمين اعتمد معيار لتفسير استجابة المفحوصين وذلك باستخدام المعادلة الآتية: المعيار= أعلى قيمة – أقل قيمة \ عدد الفئات = 5–1\5= 80. 0 ؛ وبذلك يكون المعيار كالآتي:

- أقل من (80. 1) مستوى ثقافة التسامح منخفض جداً
- (81. 1 – 60. 2) مستوى ثقافة التسامح منخفض
- (61. 2 – 40. 3) مستوى ثقافة التسامح متوسط
- (41. 3 – 20. 4) مستوى ثقافة التسامح مرتفع
- (21. 4) فأكثر مستوى ثقافة التسامح مرتفع جداً

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت طريقة صدق المحتوى (Content Validity)، وذلك بعرض فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصصين في التربية وعلم النفس وأساليب التدريس بلغ عددهم (9) محكمين يحملون درجة الدكتوراة ويعملون في الجامعات الفلسطينية، وقد أخذ الباحث بالملاحظات التي أوردها هؤلاء المحكمون وذلك من حيث إضافة أو حذف بعض الكلمات أو تغيير موقع بعض الفقرات، حيث استبعد المحكمون فقرتين من الاستبانة لتصبح في صورتها النهائية تشتمل على (25) فقرة. أما عن ثبات الأداة استخدمت طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على استجابات عينة الدراسة الكلية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.843).

خامساً: المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية للمتوسطاًت.
2. اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-Test).
3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
4. اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى ثقافة التسامح الاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمتوسطاًت لكل فقرة من فقرات الاستبانة والمبينة في الجدول (3) الآتي:

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمتوسطاًت ومستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم

الرتبة	الرقم بالاستبانة	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأوزان النسبية	المستوى
1	12	أعتقد أنه من حق المرأة اختيار شريك الحياة	*4.50	0.84	90.00	مرتفع جداً
2	14	لدي الثقة في القدرة على اختيار أصدقائي	4.46	0.74	89.10	مرتفع جداً
3	16	أنفعل داخليا إذا رأيت شخصاً يسئ لذوى الاحتياجات الخاصة	4.43	0.97	88.60	مرتفع جداً
4	22	أعتقد أنه يجب دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في الحياة الاجتماعية	4.38	0.89	87.50	مرتفع جداً
5	1	مقتنع أنه لا يوجد فرق بين الناس في الجنسيات المختلفة	4.29	1.17	85.70	مرتفع جداً
6	11	اعتقد أن التعصب مرض يجب القضاء عليه	4.27	1.00	85.40	مرتفع جداً
7	8	أفكر في جوانب الاتفاق مع الآخر حتى أتوصل إلى حل مرضى	4.25	1.00	85.00	مرتفع جداً
8	4	للسيدات الحق في الحصول على المناصب	4.13	1.10	82.60	مرتفع
9	15	أشعر بالسعادة عند العفو عن أي شخص أساء لي	4.09	1.15	81.80	مرتفع
10	25	أفكر دائما كيف أكون قريباً من أصدقائي في الجامعة	4.08	1.13	81.50	مرتفع
11	9	اعتقد أن الصداقة مع الآخر لا تتوقف على ديانته	4.04	1.06	80.70	مرتفع
12	10	أعتقد أن الخير موجود في كل الناس مع اختلاف عقائدهم	4.01	1.15	80.10	مرتفع

13	23	لا أشعر بالضيق عند مخالفتي في الرأي مع الآخرين	3.83	1.12	76.60	مرتفع
14	24	أعتقد أن المستوى الاقتصادي غير مهم لقبول الآخر	3.82	1.25	76.30	مرتفع
15	13	أعتقد أن العرق ليس له علاقة بنجاح الزواج	3.78	1.19	75.60	مرتفع
16	17	أرى أن نجاح العلاقات بين الأفراد لا يعتمد على ما يحمله هؤلاء الأفراد من مواقف حزبية أو سياسية معينة	3.66	1.20	73.10	مرتفع
17	19	أتقبل بكل رحب ما يحدثه الأطفال الصغار من فوضى وإزعاج أحياناً	3.66	1.19	73.10	مرتفع
18	6	لا أتمسك برأيي إذا كان خاطئاً	3.54	1.35	70.80	مرتفع
19	20	لا أرى مشكلة في ارتباط الزواج مع طرف آخر مطلق	3.41	1.51	68.20	مرتفع
20	18	لا أمانع بناء علاقة مع شخص آخر له انتماء حزبي معارض لي	3.40	1.30	68.00	متوسط
21	7	أتراجع عن قراراتي إذا تأكدت بأنها غير صائبة	3.10	1.29	61.90	متوسط
22	3	لا أرفض الصداقات المفاجئة والسريعة	3.08	1.27	61.60	متوسط
23	5	لا يضايقني أن أرى مظاهرة أو إحتفالاً لحزب سياسي لا أنتمي له	2.98	1.14	59.60	متوسط
24	21	أعتقد أن العلاقات بين الأفراد والمجتمعات قابلة للتغيير والتعديل	2.90	1.40	58.00	متوسط
25	2	لا أعترض على زواج أحد أقاربي من شخص آخر أقل منه مستوى من الناحية الاجتماعية أو الثقافية	2.52	1.26	50.30	منخفض
المتوسط الكلي لثقافة التسامح			**3.78**	**0.34**	**75.60**	**مرتفع**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

يوضح الجدول (3) السابق أن استجابات أفراد العينة كانت بمستوى مرتفع جداً على الفقرات ذات الأرقام (12 ، 14 ، 16 ، 22 ، 1 ، 11 ، 8)؛ حيث تراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (85%- 90%)، كما كانت هذه الاستجابات بمستوى مرتفع على الفقرات ذات الأرقام (4، 15، 25، 9، 10، 23 ، 24 ، 13 ، 17 ، 19 ، 6 ، 20)؛ حيث تراوحت الأوزان النسبية لهذه الاستجابات ما بين (2. 72% - 6. 82 %)، بينما كانت هذه الاستجابات بمستوى متوسط على الفقرات (18، 7، 3، 5، 21)؛ حيث تراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (58%-68%)، في حين كانت الاستجابات بمستوى منخفض على الفقرة (2)؛ حيث بلغت الأوزان النسبية للاستجابة عليها (3.50%). أما المتوسط الكلي لثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فقد كان بمستوى مرتفع حيث بلغ (3.78)، وبنسبة مئوية بلغت (75.60%). ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (Bland et al, 2012؛ Eliseev & Ustinva, 2011؛ القصراوي، 2005؛ Tangney, 2005)؛ والتي أظهرت نتائجها أن مستوى التسامح كان مرتفعاً لدى الطلبة، بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (Caliskan, 2012؛ Welle & Graf, 2011؛ عيدي، 2010؛ Karaman & Yasemin, 2009؛ المزين، 2004؛ الخطيب، 2003)؛ والتي أظهرت نتائجها أن مستوى التسامح لدى الطلبة كان متوسطاً أو منخفضاً.

هذه النتيجة تدلل على أنه يوجد مستوى عالٍ من ثقافة التسامح بين طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم، وهذا مؤشر اجتماعي ونفسي إيجابي يعكس مستوى من الرقي والتماسك الاجتماعي الذي يخيم على الجو العام الذي يعيش به هؤلاء الطلبة، وقد يكون مرد ذلك كون هذه الشريحة المجتمعية من الطلبة تمثل طبقة اجتماعية متجانسة من حيث الظروف الاجتماعية والثقافية والتربوية والدينية إذ هم يعيشون في منطقة جغرافية محدودة لها نفس المقومات الديمغرافية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين والمبينة نتائجه في الجدول (4) الآتي:

الجدول(4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	127	4 .04	1 .18	0 .44	0 .66
الإناث	220	4 .11	1 .09		

يتضح من الجدول (4) السابق أنه لا توجد فروق في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير الجنس، بمعنى أنه لا تتباين استجابات ثقافة التسامح بين الذكور والإناث نتيجة لاختلاف النوع بينهما. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Cliskan & Saglam, 2012؛ Bland et al, 2012؛ & Eliseev Ustinva, 2011؛ Welle & Graf, 2011؛ Karaman & Yasemin, 2009؛ المزين، 2004؛ Tangney, 2003)؛ والتي بينت نتائجها إجمالاً عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى ثقافة التسامح، بينما تعارضت مع نتيجة دراسات (عيدي، 2010؛ التلولي، 2005؛ Macaskill, 2003)؛ والتي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في هذا المستوى وذلك لصالح الإناث، بينما تعارضت مع نتيجة دراسة عبد الوهاب (2003)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة كون التسامح لا يرتبط بجنس الطالب، وإنما ينتج من ثقافة وتربية هذا الطالب، وهو يعكس شخصيته وبيئته، ومما لا شك فيه أن الثقافة والتربية تكون للطالب كيفما الطالبة وهذا ما أكدته نتائج دراسة سكارنة (2010) التي خلصت إلى أن للجامعات دوراً بارزاً في ثقافة الحوار والذي يظهر من خلال المحاضرات الصفية والمؤتمرات وورش العمل والنشاطات اللامنهجية والمهرجانات والاحتفالات واللقاءات العامة مما يزيد من التسامح بين الطلبة بغض النظر عن جنسهم فهم جميعاً يخضعون لنفس هذه الأنشطة والمثيرات والبرامج الموجهة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير التخصص العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير التخصص العلمي فكانت كما هو مبين في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً لمتغير التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التربية	170	3 .95	1 .03
علوم إدارية ومصرفية	122	4 .00	1 .06
تنمية اجتماعية وأسرية	30	4 .13	1 .19
الحاسوب	25	4 .68	1 .17

يظهر الجدول (5) السابق وجود فروق بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير التخصص العلمي لديهم، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير التخصص العلمي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.909	3	0.636	0 .862	0.84
داخل المجموعات	253.966	343	0.738		
المجموع	255.875	346			

يوضح الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، بمعنى أن استجابات الطلبة في ثقافة التسامح لا تختلف باختلاف التخصصات العلمية لديهم. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Bland et al, 2012؛ Eliseev & Ustinva, 2011)؛ عيدي،

2010؛ Karaman & Yasemin, 2009؛ Tangney, 2005؛ المزين، Macaskill, 2004؛ 2003)؛ والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى ثقافة التسامح لدى تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، بينما تعارضت مع نتيجة دراسة (Welle & Graf, 2011)؛ والتي بينت نتائجها وجود فروق هذا المستوى وذلك لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. وتعزى هذه النتيجة كون الطلبة غالباً ما يكونوا من نفس المستوى التعليمي وهم يتشابهون في نفس القدرات والإمكانيات المتاحة، كما أنهم يعيشون نفس الظروف المختلفة ويخضعون لنفس الفرص تقريباً.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير العمر؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير العمر فكانت كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من (٢٠) سنة	167	3 .61	1 .09
(٢٠ – ٢٥) سنة	140	3 .92	0 .98
أكثر من (٢٥) سنة	40	4 .09	1 .18

يظهر الجدول (7) السابق وجود فروق بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير العمر

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	13.387	2	6 .693	9 .494	*0.000
داخل المجموعات	242.488	344	0.705		
المجموع	255.875	346			

- دال عند مستوى الدلالة (α 0.01≥)

يوضح الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً إلى متغير العمر، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نحو أي فئات العمر المختلفة استخدم اختبار (SPSS) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (9) الآتي:

الجدول (9)

نتئج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير العمر

العمر	أقل من (٢٠) سنة	(٢٠ – ٢٥) سنة	أكثر من (٢٥) سنة
أقل من (٢٠) سنة	–	٠ .٠٤٧*	٠ .٠٣٣*
(٢٠ – ٢٥) سنة	–	–	٠ .٦٦
أكثر من (٢٥) سنة	–	–	–

- دال عند مستوى الدلالة (α 0.01≥)

يوضح الجدول (8) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة من فئة أقل من (20) سنة وفئة (20 – 25) سنة في ثقافة التسامح وذلك لصالح الطلبة من الفئة الثانية، كما تبين النتائج وجود فروق بين هذه الاستجابات بين فئة الطلبة أقل من (20) سنة وفئة أكثر من (25) سنة لصالح الطلبة من فئة أكثر من (25) سنة، بينما عدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى. وهذا يعني أنه كلما كان الطلبة في عمر أكبر كلما كان مستوى ثقافة التسامح لديهم أكبر. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تعارضت مع نتيجة دراسات (Karaman & Yasemin, 2009؛ Macaskill, 2003)، والتي بينت عدم وجود فروق في مستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة تبعاً إلى متغير العمر. ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة في جامعة القدس المفتوحة بخلاف الجامعات التقليدية يتفاوتون في العمر حيث يسمح نظام الجامعة التحاق الطلبة من أعمار كبيرة، سواء ممن يعملون في مهن مختلفة أو من ربات البيوت، كل ذلك قد يؤثر في كيفية التعامل مع المحيط الخارجي لهم بشكل يتناسب مع شخصياتهم المستقلة، دون تأثير الفوارق العمرية بينهم، ويساعدهم ذلك على اتخاذ القرارات بخصوص التفاعل والتواصل مع فئات المجتمع المختلفة باختلاف أطيافها السياسية والاجتماعية والثقافية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة فكانت كما هو مبين في الجدول (10) الآتي:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة

سنوات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	52	3 .70	1 .19
ثانية	87	4 .03	1 .08
ثالثة	100	4 .14	1 .01
رابعة	108	4 .34	0 .99

يظهر الجدول (10) السابق وجود فروق بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات أستخدم اختبار التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	11.740	3	6 .693	5 .519	*0.003
داخل المجموعات	244.135	343	0.709		
المجموع	255.875	346			

- دال عند مستوى الدلالة (α 0.01≥)

يوضح الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نحو أي فئات العمر المختلفة استخدم اختبار (SPSS) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (12) الآتي:

جدول (12)

نتئج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة

سنوات الدراسة	أولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
أولى	–	*0 .03	*0 .031	*0 .006
الثانية	–	–	0 .64	*0 .043
الثالثة	–	–	–	–

- دال عند مستوى الدلالة (α 0.01≥)

يوضح الجدول (12) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة من فئة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة في ثقافة التسامح وذلك لصالح الطلبة من السنة الرابعة ثم الثالثة وأخيراً طلبة السنة الثانية، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتعارض مع نتائج بعض الدراسات (Eliseev & Ustinva, 2011؛ عيدي، 2010؛ المزين، 2004)، والتي بينت عدم وجود فروق في مستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة تبعاً إلى متغير سنوات الدراسة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون طلبة الجامعات يصلون إلى مرحلة متقدمة من الحوار والتسامح كلما زادت مستوياتهم العلمية، أي أنهم يكونوا أكثر قدرة على حل مشاكلهم ومعالجتها بالطرق السلمية والدبلوماسية كما يكونوا أقدر على التسامح.

ساساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تبعاً إلى متغير مكان السكن؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير مكان السكن فكانت كما هو مبين في الجدول (13) الآتي:

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	110	4 .08	1 .02
قرية	200	4 .06	0 .95
مخيم	37	4 .17	1 .19

يظهر الجدول (13) السابق وجود فروق بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات أستخدم اختبار التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (14) الآتي:

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة في ثقافة التسامح تبعاً إلى متغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.178	2	0 .089	0 .119	0.93
داخل المجموعات	255.697	344	0.743		
المجموع	255.875	346			

يوضح الجدول (14) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً إلى متغير مكان السكن، بمعنى أن استجابات الطلبة في ثقافة التسامح لا تختلف باختلاف مكان السكن لديهم. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Welle & Graf, 2011؛ المزين، 2004؛ عبد الوهاب، 2003)؛ والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى ثقافة التسامح لدى تبعاً إلى متغير مكان السكن، بينما تعارضت مع نتيجة دراسة (عيدي، 2010)، وتعزى هذه النتيجة كون المجتمع الفلسطيني يسوده التجانس الفكري والثقافي والاجتماعي بغض النظر عن الطبقات الاجتماعية أو القطاعات الجغرافة التي يسكنها أفراد، وهذا يتعارض مع بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها بأن المناطق السكنية الأكثر كثافة تقل بها ثقافة التسامح والحوار، وكون المخيمات الفلسطينية ذات كثافة سكانية عالية جداً من أكثر الكثافات السكانية عالمياً حسب الإحصائيات ولكن لم يكن هناك فروق بينها وبين المدينة أو القرية في هذا المجال (سوكيليو، 2009؛ القصراوي، 2005؛ الخطيب، 2003).

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وهو: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ثقافة التسامح الاجتماعي ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة على هذا السؤال حسب معامل الارتباط بيرسون بين مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وبين مستوى التحصيل الأكاديمي المتمثل في المعدل التراكمي لديهم، والمبينة نتائجه في الجدول (15) الآتي:

الجدول (15)

معامل الارتباط بيرسون بين ثقافة التسامح ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

	ثقافة التسامح	مستوى الدلالة
التحصيل الأكاديمي	0 .43	*0 .047

- دال عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يوضح الجدول (15) السابق وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية بين مستوى ثقافة التسامح ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، بمعنى وجود علاقة طردية بين ثقافة التسامح ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، أي كلما ارتفع مستوى التحصيل الأكاديمي ارتفع مستوى ثقافة التسامح لدى الطلبة والعكس صحيح. لدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (التلولي، 2005؛ Tangney, 2005؛ Bland) (Macaskill, 2003 et al, 2012؛ Welle & Graf, 2011؛ Eliseev & Ustinva, 2011؛ عيدي، 2010؛ المزين، 2004)؛ والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى ثقافة التسامح لدى تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، وتعزى هذه النتيجة كون الطلبة الأكثر تحصيلاً غالباً ما يكونون من مستويات ذكائية عليا، ويمتلكون قدرات عقلية وذهنية مرتفعة وهذا يساعدهم على التسامح والتفاهم مع الآخرين.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

ضرورة ترسيخ قيم التسامح كثقافة لدى الطلبة من خلال برامج موجهة وخطط علمية والأنشطة المنهجية وغير المنهجية.

1. النأي بالجامعات عن السجالات والصراعات السياسية والحزبية التي تعيق أهدافها في تنمية ثقافة التسامح.
2. غرس قيم التسامح في الجيل الجديد منذ صغره وذلك من خلال المنهاج الدراسي.
3. إشاعة مناخ تسامحي داخل الجامعات وانتهاج نمط إداري تسامحي يرسخ احترام كرامة الطلبة وتفعيل أجواء التواصل والحوار الحضاري داخل الجامعة وفي محيطها الاجتماعي.
4. التوجه نحو إجراء أبحاث علمية وتربوية ذات صلة بثقافة التسامح والأخذ بنتائجها وتوصياتها.
5. وضع تصورات لكيفية نبذ ظاهرة العنف وإحلال ظاهرة التسامح بدلاً منها.
6. توضيح أهمية التسامح في حدوث التكامل والتفاهم بين الأفراد والجماعات.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو خالد، فوزية (2008). سحر التسامح الاجتماعي. www.al-jazirah.com.
- أبو زهيرة، عيسى (2003). التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني. مجلة تسامح، (4)، 62-69.
- التلولي، رفيق (2005). أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الخطيب، عامر (2003). التربية من أجل التسامح في المجتمع الفلسطيني. بحث مقدم للملتقى الفكري الثالث للمسلمين والمسيحيين الفلسطينيين، غزة، فلسطين.
- سكارنة، بلال (2010). دور الجامعات في ثقافة الحوار والتسامح. http://www.arabthought.org.
- سوكيليو، يحيى خوان (2009). دراسة عن التسامح ووضع الأقليات المسلمة المعاصرة في المجتمعات غير الإسلامية أميركا اللاتينية متعطشة للإسلام. www.nusrah.net.
- الشيخ ، محمد عبد الرؤوف (2007) ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- طعمه،إيليا (2007). التسامح الديني. www.Qenshrin.com.
- العجرمي، أشرف (2008). التسامح والتعددية السياسية في المجتمع الفلسطيني. مجلة تسامح،(4)، 53-61 .
- العزازي، إيهاب (2009). التسامح الفعال والتعايش الايجابي في الإسلام. http://drehazazy.maktoobblog.com
- عثمان، زياد (2008). السلم الأهلي الوجه الآخر لثقافة التسامح. مجلة تسامح، (11)، 12-19.
- عسالي، علياء (2006). تحليل لقيم التسامح وحرية الرأي التعبير وبعض الحقوق في كتب التربية المدنية من الصف الأول وحتى الصف الثالث الأساسيين. مجلة تسامح، (14)، 78-99.
- عيدي، جاسم (2010). دراسة التسامح الاجتماعي وفقا لمستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- عبد الوهاب، أشرف (2003). التسامح الاجتماعي بين التراث والتغير. مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، القاهرة، مصر.
- القصراوي، بركان (2005). ثقافة التسامح في المناهج الفلسطينية. مجلة تسامح، (11)، 34-54.
- مركز رام لدراسات حقوق الإنسان (2008). واقع التسامح في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، رام الله، فلسطين.
- المزين، محمد (2004). دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Bland, H; Melton, B; Welle, P. & Bigham, L. (2012). Stress tolerance: New challenges for millennial college students. College Student Journal, 46(3), 362-375.
- Caliskan, H & Saglam, H. (2012). A study on the development of the tendency to tolerance of teachers and students certain variables. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(2), 1440-1446.
- Eliseev, S. & Ustinova, I. (2011). The characteristics of college students political tolerance. Russian Educational and Society, 53(9), 71-82.
- Macaskill, A. (2003). Exploring gender differences in forgiveness. Sheffield Hall am University Press.
- Karaman, K. & Yasemin, A. (2009). Teacher's perceptions of tolerance in teacher administrator relationships in Turkey. International Journal & Leadership in Education, 12(1), 51-71.
- Tangney, J. (2005). Forgiving the self: Conceptual issues and empirical findings. Ed. Handbook of forgiveness, George Mason University
- Welle, P. & Graf, H. (2011). Effective lifestyle habits and coping strategies for stress tolerance among college students. American Journal & Health Education, 42(2), 96-105.

تقييم أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة

د. حسين عبد القادر

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة الاستقلال - فلسطين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى آراء الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال، ومعرفة الاقتراحات التي يرغب بها الطلبة لتحسين وتطوير أداء الهيئة التدريسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته من خلال بناء إستبانة للحصول على المعلومات من عينة الدراسة البالغ تعدادها (100) طالبٍ وطالبة في جامعة الاستقلال، وأستخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتحليل الاستبانة.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن المحاضر يلتزم بأوقات المحاضرات ويعرض عناصر محاضرته بشكل مترابط ومتسلسل. وأن المحاضر يدون أسماء الحضور والغياب بانتظام، وأن صوت المحاضر مسموع وواضح. ويبدأ المحاضرة وينهيها في وقتها، ويتقيد بالزمن المحدد للمحاضرة ويستطيع المحاضر إيصال المعلومة للطالب. وأن المحاضر لا يتفهم مشاكل الطلبة، وأنه يتأخر في تصحيح الامتحانات وبدرجة متوسطة من الإجابة، وأشارت نتائج الدراسة أن الزمن المخصص للامتحانات غير مناسب لها، والمحاضر لا يستخدم مراجع أخرى في المحاضرة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغيرات الدراسة».

أوصت الدراسة بعدة توصيات كان أبرزها: ضرورة أن يتفهم المحاضر مشاكل الطلبة ويعالجها قدر المستطاع، وتوزيع الامتحانات بحيث لا يعطى أكثر من امتحان في اليوم، وأن لا يتأخر المحاضر في تصحيح أوراق الامتحانات. ويجب وضع أسئلة امتحانات تناسب الزمن المخصص لها، وأن تتناسب أسئلة الامتحانات مع مستويات الطلبة، وعلى المحاضر استخدام مراجع أخرى في محاضراته ويوجه الطلبة لها. وضرورة عرض أنشطة لا منهجية أثناء المحاضرات لتعزز ما يشرحه للطلبة ولزيادة جلب انتباههم ومعارفهم، والتركيز في التدريس على التطبيق العملي.

Abstract

This study aimed at identifying the views of students toward the performance of the staff members at Al-Istiqlal University, and the knowledge of the proposals desired by the students to improve and develop the performance of the staff members. The researcher used the descriptive analytical approach in his study through constructing a questionnaire to get information from a sample study of (100) male and female students who study at Al-Istiqlal University. The researcher used the SPSS program to analyze the questionnaire .

The study concluded to many results. The most important one: The lecturer is committed to start his lecture on time, and he displays the elements of his lecture in a coherent and sequential way. He writes down the students> attendance and absence in a special record regularly, and the lecturer>s voice is audible and clear. And that the lecturer begins and ends the lecture on time, adheres to the limited time of the lecture, and the lecturer can communicate the information to the students in a good way. The lecturer does not understand the students> problems, and he delays the exams> correction. The study indicated that the time alloted to the exams is not suitable, and the lecturer does not use various references in his lectures.

The study concluded to certain recommendations, the most crucial one: is the need to understand the students> problems and deal with them as much as possible. There should be one exam per day, and not to delay exams> correction. The lecturer must develop exams in which they fit the alloted time, the exam questions should suit with students levels, the lecturer should use other references in his lectures, and directs his students to use these references. He should also offer extra- curricular activities during lectures to reinforce what he explains to his students in order to broaden their knowledge and attract their attention, and lastly reliance on military courses during the practical application.

مقدمة:

تهتم الجامعات بجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها لطلبتها من أجل إمداد أسواق العمل بمزيد من الخريجين ذوي الكفاءة والفاعلية، حيث أن جودة التعليم التي تقدمها الجامعات للطلبة تنعكس على أدائهم في مجالات عملهم المستقبلي، مما يؤثر على نظرة المجتمع والمؤسسات بمختلف أنواعها إلى الخدمات التي تقدمها هذه الجامعات، لذا فإن إدارة الجامعات تهتم بتقييم دوري وفعال لأداء هيئة التدريس لديها لمعرفة كفاءة أدائها والعمل على رفع قدراتها والبحث عن أعضاء هيئة تدريس يتمتعون بقدرات وخصائص أكاديمية ومهنية متميزة ذات رؤى تطويرية تعليمية.

إن عملية التقييم هذه لا تزال الوسيلة المتبعة للتعرف إلى ما يتمتع به عضو هيئة التدريس من قدرات وإمكانات، وما يلم به من خبرات وممارسات تتعلق بمهنة التدريس (العريض، 1994)، وعلى الرغم من تلك الاتجاهات في النظرة إلى طبيعة العملية التعليمية ووسائل تقييمها، إلا أن الأنظار سوف تظل متجهة إلى عضو هيئة التدريس الذي تكاد تجمع الآراء على أنه يشغل الدور الرئيس في العملية التربوية، وأن نجاح هذه العملية أو عدمه مرهون بمدى ما يتمتع به هذا المعلم من سمات شخصية، وخصائص نفسية وعقلية، وما لديه من غزارة أكاديمية تخصصية وخبرات تربوية ومهنية، ومن ممارسات سلوكية وثقافية، وعلاقات إنسانية واجتماعية، ولعل الطلبة يمكنهم إدراك هذه الصفات أكثر من غيرهم، وذلك لاتصالهم وتواصلهم المباشر بأساتذتهم يومياً أو أسبوعياً، فهم قادرون على إبداء آرائهم في الأداء التدريسي من خلال ما يمدونهم به من خبرات تربوية، وما يقومون به من أفعال، ويمارسونه من سلوكيات (زقوت، 1998).

فالجامعات تقوم بدور أساس في بناء المجتمعات وضمان تقدمها وذلك من خلال الوظائف الحساسة التي تقوم بها وهي تخريج الكوادر المدربة وإجراء الأبحاث العلمية وخدمة المجتمع، ويعتمد نجاح تعلم جامعي على مدى ما يتوافر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس فلا يوجد كيان للجامعات دون الهيئات التدريسية، إذ يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة الطاقة المحركة لمؤسسة الجامعة والعنصر الأساسي في العملية التعليمية (العمايرة، 2006، 99).

ويؤلف عضو هيئة التدريس نظاما فرعيا بالغ الأهمية من نظام التعليم الجامعي وحتى يتحقق نموهم وتتزايد فاعليتهم، كان لابد من التعرف إلى أدائهم التدريسي وتحسين قناعاتهم الأساسية المتعلقة بهذه الأداءات لتجديد خبرات مناسبة وتطويرها يمكن أن تساعدهم على تحسين أدائهم، ويتم ذلك من خلال أسلوب تقويم الطلبة لأداء هيئة التدريس والتي تهدف أساساً إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة وهي:

1. تزويد عضو هيئة التدريس الجامعي بالمعلومات عن مدى فاعليته التدريسية.

2. مساعدة الطلبة على اختيار المادة المناسبة.
3. تزويد إدارة الجامعة بالمعلومات عن جودة التدريس لغرض تطوير المنهج والترقية والتصنيف والمراتب (النصير، 2006، 16).

مشكلة الدراسة:

تعتمد العملية التعليمية بشكل رئيس على عضو هيئة التدريس في إيصال المعلومات التي يحتاجها الطلبة في الجامعة من خلال المحاضرة أو طرق التدريس المتبعة، لأنها الركيزة الأساسية في تعلم الطلبة، حيث يوصف عضو هيئة التدريس بالمرجع والخبير في مادة تخصصه، لذا تعتبر مشكلة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من المشكلات التي تقف عائقاً أمام تطور وتقدم الأداء التعليمي في المؤسسات التعليمية.

يُعد عضو هيئة التدريس أهم ركيزة من ركائز التعليم العالي فهو نواة العملية التعليمية ومحور الارتكاز لتحقيق أهداف الجامعة، حيث يتوقف نجاح الجامعة على كفاءة وجودة عضو هيئة التدريس فهو الدعامة الرئيسة في قوة الجامعة ومستواها وسمعتها، وهو يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة العقول وبناء الملكات الذهنية المقبلة على التحصيل بإبداع وإتقان وصولاً إلى مرحلة التعليم الذاتي القادر على الاستمرارية.

وقد يُهمل الأستاذ الجامعي تطوير ذاته مع ما يستجد من تطورات علمية في مجالات متعددة تمس تخصصه أو تخصصات أخرى، ويُهمل الاطلاع على كل ما يستجد من معارف ومعلومات مما يكون له أثراً سلبياً في مدى امتلاكه للمعلومات ومدى اكتسابه منها وتحقيقه لها وبالتالي يولد لديه أثراً سلبياً في تعامله مع الطلبة وتدريسهم.

من هنا فإن مشكلة الدراسة تتمحور في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: "كيف يرى الطلبة أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال/ فلسطين؟"

تساؤلات الدراسة: سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما رأي الطلبة في جامعة الاستقلال لأداء أعضاء الهيئة التدريسية؟
2. ما مقترحات الطلبة لتطوير وتحسين أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال؟
3. ما الايجابيات التي يراها الطلبة في أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال؟

فرضية الدراسة:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، المعدل التراكمي)».

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى آراء الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال.
2. معرفة الاقتراحات التي يرغب بها الطلبة لتحسين وتطوير أداء الهيئة التدريسية.
3. التعرف إلى الايجابيات والسلبيات التي يراها الطلبة في أداء أعضاء الهيئة التدريسية.
4. تزويد إدارة الجامعة بنقاط الضعف إن وجدت في أعضاء الهيئة التدريسية وتعزيز نقاط القوة لديهم.
5. تساهم الدراسة في ألقاء الضوء على العملية التعليمية في الجامعة ومعرفة مدى ملاءمتها من خلال التعرف على كيفية إدارة المحاضرات والأساليب المتبعة التي يتبعها عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية بالإضافة إلى كل الأمور والقضايا المتعلقة بها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها الدراسة الأولى حسب علم الباحث التي تطبق في مجال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة فيها، وكونها جامعة حديثة النشأة، والتي تحاول إدارتها باستمرار معالجة القضايا والمشاكل اليومية التي تواجه الطلبة وتحسين أداء الهيئة التدريسية عن طريق الابتعاث وتطوير القدرات والدورات التدريبية بمختلف أشكالها وبتخصصات محددة وحسب حاجة موظفيها، كما أن هذه الدراسة ستكون مفتاح الحل والعلاج لكثير من القضايا والمشاكل التي تواجه الطلبة مع مدرسيهم إذا ما أُخذ بنتائجها وتوصياتها من قبل إدارة الجامعة.

حدود الدراسة:

1. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على جامعة الاستقلال/ فلسطين.
2. الحد البشري: شملت الدراسة جميع طلبة الجامعة في المستوى الدراسي الثاني والثالث والرابع.
3. الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015 / 2016.

أدبيات الدراسة:

مفهوم الأداء: عُرف الأداء بأنه "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما"(اللقاني، والجمل، 1999، 12). والأداء هو الطريقة التي يتم بها عمل الشيء أو أي عمل معين من أجل إنجاحه أو إفشاله. (كنعان، 2005، 241) . كما يشير مفهوم الأداء إلى كيفية إنجاز أو إحراز نشاط ما وتحديد الطريقة التي يتم تنفيذه بها.

الأداء التدريسي: عُرف الأداء التدريسي الجامعي بأنه "العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأساتذة الجامعيون (العمليات التدريسية) والتغيير التعليمي الحاصل والذي يظهر على سلوك الطلبة كمظهر لنتائج التدريس" (Smart, 1991, 136). كما عرفته الجفري "بأنه كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الصف الدراسي وخارجه" (الجفري، 2002، 115). كما عرفه السيد علي بأنه "الطريقة التي يتحدد من خلالها كيفية تحقيق نشاط من قبل عضو هيئة التدريس بهدف إثراء المعرفة ونقلها ورعاية الطلاب وتنمية المجتمع"). السيد، 2005، 33). أما الأداء الجامعي فيعرف بأنه: " ذلك الجهد الذي يقوم به عضو هيئة التدريس الجامعي سواء في التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع أو في الإدارة أو القيادة الجامعية، وفي كل ما يتعلق بعمله الجامعي مساهماً في تحقيق أهداف الجامعة" (السميح، 2005، 276).

وحدد القادري (2005 ، 116) مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الآتي:

1. تنمية القدرة التدريسية وتحسين الممارسة التعليمية.
2. تنمية القدرة البحثية.
3. تنمية القدرة على تطوير البرامج التعليمية.
4. تنمية القدرة على الإرشاد والتفاعل الإنساني وخدمة المجتمع.
5. تنمية القدرة على إدارة الوقت وضغوط العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
6. تنمية القدرة على توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة بشكل فعال.

ووضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية (2009، 5-6) معايير ومؤشرات للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي في مجال المهارات الإدارية والتنمية المهنية مستقاة من أفضل التجارب المحلية والإقليمية والعالمية على النحو الآتي:

المعيار الأول: امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات الإدارة والقيادة الناجحة، ومؤشرات ذلك:

1. يلم بالمهارات الإدارية.
2. يضع الخطط المناسبة للمواقف المختلفة.
3. ينفذ جيداً ما تم تخطيطه.
4. يمتلك مهارات المتابعة والتقييم.
5. يستطيع أن يصوغ رؤية واضحة لعمله.
6. قادر على تحديد أهدافه.
7. يساهم في عمليات التطوير للمؤسسة والمجتمع.

المعيار الثاني: تحمل الأستاذ الجامعي لمسئوليات التنمية المهنية، ومؤشرات ذلك:

1. يمتلك مهارات التقييم الذاتي.
2. يحدد نقاط القوة والضعف في أدائه الجامعي بمجالاته الثلاث.
3. يحدد أولويات نموه المهني.
4. يطور معارفه ومهاراته التخصصية والتربوية.
5. يتابع الندوات والمحاضرات ويشارك في الدورات التدريبية والمؤتمرات العملية.
6. يشترك في تخطيط البرامج التدريبية.
7. يشترك في تنفيذ البرامج التدريبية.
8. يلتزم بأخلاقيات المهنة في العمل الجامعي والاجتماعي.

مفهوم تقييم الأداء:

تقييم الأداء هو: عملية قياس للأداء الفعلي، ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها، حتى تتكون صورة حية لما حدث، ولما يحدث فعلا، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف، وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء (الحجار، 2004، 303). أما تقييم الأداء الجامعي: فعرفته ووه (Wu, 2004) بأنه نتائج الأداء التنظيمي للكلية عند تطبيق مفاهيم جائزة مالكولم بالدريج في التعليم، وعرف (Owlia and Aspinwall ,1996, 161) تقييم الأداء الجامعي بأنه متوسط تطبيق المؤشرات المؤسسية، ومؤشرات التعليم والتعلم والبحث العلمي في الكلية أو الجامعة. وعرفه الجبوري (2006) بأنه وسيلة لدراسة قدرة الجامعة على انجاز أهدافها وتحقيق ما هو مطلوب منها خلال مدة معينة.

أما على مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فهي "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها، ويشير هذا المفهوم ضمناً إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية مقصودة و هادفة" (الجلبي، 2005، 23).

أهداف عملية تقييم الأداء:

تخدم عملية تقييم الأداء أغراضاً عديدة تنعكس على المنظمة والعاملين فيها على حد سواء منها (جاد، 2009، 51):

1. إعطاء الفرصة كاملة للموظفين لمناقشة الأداء ومعاييره مع مسئوليهم.
2. تعطي الفرصة للمسؤولين في تحديد نقاط القوة والضعف الناتجة عن تقييم أداء المرؤوسين.
3. إعطاء الفرصة للمسؤولين في صياغة البرامج التي تساعد العاملين على تحسين أدائهم باستمرار.
4. تحدد عملية تقييم الأداء الأساس الذي يتم من خلال تقديم التوصيات الخاصة بالمرتبات والمكافآت والنقل والترقية.

وتقويم الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم يعتبر أسلوب من أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية، وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه أحد القضايا المحورية التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو مكون

التقويم، وهي على أهميتها في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية (الحكمي، 2004، 14).

الكفاءة المهنية: تُعرف بأنها مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية (الحكمي، 2004، 10).

ولتقييم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات مبررات يمكن إجمالها بما يأتي (Neumann، 2000، 121):

1. توجيه عضو هيئة التدريس وإرشاده للأهداف العامة والأنشطة التعليمية المختلفة.
2. معرفة مدى تأثيره في المساقات الدراسية، وطرائق التدريس وتزويده بتغذية راجعة تسهم في تطوير أدائه، وتنويع أساليبه وزيادة فعاليته.
3. تحديد جوانب القوة والضعف لدى عضو هيئة التدريس بهدف تعزيز جوانب القوة وإصلاح الجوانب الضعيفة منها وإصلاحها.
4. التحديد الدقيق لمدى الالتزام والسير في تحقيق الخطط والأهداف.
5. تحديد مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للتطوير والتدريب لتحسين الأداء.

ولتقييم الأداء الوظيفي عدة معايير تُعد الأساس الذي تحتكم إليه المنظمة في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس، وهي كما بينها ويليام كما يأتي (William, 1996, 22).

1. الجهد الذي يبذله المدرس من خلال القيام بالأعمال المطلوبة.
2. الاهتمام بجودة الخدمة المقدمة.
3. الموقف تجاه العمل.

ويعرف زيتون (1995، 62) عضو هيئة التدريس بأنه «الفرد الذي يحمل درجة الدكتوراه (Ph.D) أو ما يعادلها، ويعين في الجامعة برتبة أستاذ مساعد Assistant Professor أو أستاذ مشارك (Associate Professor) أو أستاذ (Professor).

صفات عضو هيئة التدريس:

نظراً لأهمية دور عضو هيئة التدريس في تطور الجامعة علمياً وثقافياً، وفي تثقيف المجتمع وتدعيم القيم والمبادئ والاتجاهات التي يتبناها، ودوره الرئيس في بناء شخصية الطالب وتوسيع آفاقه ومداركه، كان ولا بد من أن يتحلى بعدة صفات أوردها قليه (1997، 42) كما يأتي:

1. أن يمتلك قاعدة عريضة من العلوم الأساسية والتطبيقية المتعلقة بتخصصه.
2. أن يكون لديه القدرة والمهارة على توصيل المعلومة بأسلوب صحيح وشيق.
3. أن يكون لديه الحماسة لتطوير ذاته.
4. أن يكون لديه القدرة على مواكبة التغير السريع في التكنولوجيا.

مهام وواجبات عضو هيئة التدريس:

تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من أربعة أنشطة رئيسة هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بالإضافة إلى الإدارة الأكاديمية، هذه الأدوار تنبثق من الأهداف والوظائف الأساسية للجامعة. ويوضح زيتون (1995، 64) مهام عضو هيئة التدريس في النقاط الآتية:

1. التدريس في الجامعة: ويتضمن التربية الطلابية والتعليم الجامعي للطلبة وما يلازمه من إجراء الامتحانات وإرشاد الطلبة وتوجيههم أكاديمياً واجتماعياً وتربوياً، والاشتراك في اللجان والمجالس الأكاديمية والإدارية التي تؤدي إلى خدمة الطالب وتأهيله للتكيف والعمل في الحياة بصورة أفضل.
2. البحث العلمي: ويتضمن قيام عضو هيئة التدريس بما يلي: إجراء البحوث العلمية النظرية والإجرائية والتطبيقية. والإشراف على (دراسات وبحوث) طلبة الدراسات العليا.
3. خدمة المجتمع: ويتضمن خدمة المجتمع الأسري والبيئي والمحلي والوطني والقومي والإنساني.
4. الإدارة الأكاديمية: يرى عطا (2006، 62) أن عضو هيئة التدريس في الجامعة مسؤول عن المشاركة في الإدارة الجامعية بشكل مباشر، وفي هذا المجال يلزم التمييز بين أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون مناصب إدارية وغيرهم، ومن الطبيعي أن يشارك رؤساء الأقسام ومدراء المراكز والعمداء في الإدارة الجامعية، وقد يكون ذلك مقابل تخفيض العبء التدريسي لكل منهم أو مقابل مكافأة مالية على شكل علاوة إدارية.

أهداف تقويم أداء عضو هيئة التدريس:

يعتبر تقويم أداء عضو هيئة التدريس من الأمور المهمة في التعليم العالي فمن خلاله يتخذ الكثير من الإجراءات والقرارات التي تخدم مسيرة التعليم وهو وسيلة للتطوير والتجديد، فعملية التقويم تحقق الأهداف الآتية: (الجنابي، 2009، 11)

1. تقييم مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.
2. الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحدد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.
3. التأشير والإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس، واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.
4. عملية التقويم تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها.
5. تساعد في توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها وتزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.
6. تعطي فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للإستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة.

تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس:

يُعد أسلوب تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس من أكثر الأساليب شيوعاً في الجامعات، فالطالب مدخل مهم من مدخلات العملية التعليمية، فبالتالي يتمتع بالقدرة على إصدار أحكام تتصف بالمصداقية كونه له علاقة مباشرة بعضو هيئة التدريس ويتم التقييم من خلال استبانة لكل مقرّر على حدة، تعتمد من قبل القسم أو الكلية أو الجامعة بالتعاون مع المتخصّصين على مستوى الجامعة؛ لتحقيق الاستفادة من نتائج تحليها وتوزَّع على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي. ويتميز أسلوب تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بأنه: يتميز بدرجة ثبات عالية ودرجة صدق جيدة. وأن هذا الأسلوب ذو نتائج موضوعية وغير متميزة. ويعتبر هذا الأسلوب من أفضل أساليب تقييم الأداء الوظيفي (الثبيتي، 1995، 28).

وكأي أسلوب فإن هناك عيوب يعتري هذا الأسلوب منها: أن غالبية الطلاب ليس لديهم الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة التي تمكنهم من تقويم الأداء التدريسي بشكل جيد (الجنابي، 2009، 26).

وإن الطلاب عند تقييمهم يركزون على السمات والصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية. وإن تقييم الطلاب يتأثر كلياً بعدد من المتغيرات في قاعة المحاضرات منها عدد الطلاب، نوع المقرر والتخصص. وإن تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس غالباً ما يؤدي إلى زعزعة الثقة والتقليل من مكانته في الجامعة.

ويرى بولسن (Paulsen, 2002) أن تقديرات الطلبة للتدريس تلعب دوراً حيوياً في تقييم التدريس الفعال، وأن تحليل تقديرات الطلبة يتضمن ستة أبعاد عامة وهي (الإعداد والمهارة، تصميم الدرس، العلاقة بين المدرس والطالب، التفاعل بين المدرس والطالب، التغذية الراجعة، التقييم).

الدراسات السابقة:

دراسة (عزيز، 2012): بعنوان «تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى)»، هدفت الدراسة إلى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة، ولتحقيق ذلك، قام الباحث ببناء أداته من بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وتكونت الأداة من خمسة مجالات تضم (42) فقرة بشكلها النهائي وزعت على عينة من الطلبة بلغت (75) طالباً وطالبة موزعين على ست كليات علمية وأنسانية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تسجيل ضعف واضح في أداء المدرسين من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة بأستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح المدرسين إذ تبين من خلال الدراسة أن هناك ضعفاً في مجال أداء المحاضرة، فلم يتحقق من هذا المجال إلا أربع فقرات بعضها كان بمستوى متوسط، كما أن مجال الإعداد والتحضير تناصفت فيه الفقرات المتحققة من غيرها، ولم يتحقق في مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات إلا فقرتان وكانتا بمستوى متوسط، في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية إلا فقرة واحدة، أما مجال مهام عضو هيئة التدريس فقد تحققت منه أربع فقرات.

دراسة (الحدابي، وخان، 2008): بعنوان "تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية"، وهدفت التعرف إلى مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من خلال رأي الطلاب في ضوء بعض الكفايات تدريسية، وقد استخدمت لهذا الهدف استبانة مكونة من (22) فقرة مقسمة إلى ست كفايات

تدريسية هي: (التعليم، والتغذية الراجعة، والدعم الأكاديمي، وإدارة المحاضرة، ومصادر التعلم، والتنمية الشخصية) مستخدما المنهج الوصفي، وبلغ إجمالي العينة (120) عضو هيئة تدريس، منهم (88 ذكور، 32 أناث) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاًت درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المؤهل عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاًت درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير النوع عند مستوى الدلالة (0.05).

دراسة (الجبوري، 2008): هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل، ولتحقيق ذلك وضعت استبانة مكونه من عدة مجالات وتم أستخراج الصدق والثبات لها، طبقت على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من الدراسات العليا، وطلب منهم الإجابة على فقراتها المكونة من محورين هما :محور الكفايات المهنية وعدد فقراته (30) فقرة ويضم ستة مجالات، ومحور الصفات الشخصية وعدد فقراته (12) فقرة، وتم المعالجة بيانات البحث حسبت التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية المرجحة والأوزان المئوية، وأظهرت النتائج حصول مجالات التخطيط للدرس، وطرائق التدريس، والتقويم، بمستوى ضعيف عند المدرسين، إلا أن مجال المادة العلمية كان بمستوى جيد، أما مجال العلاقات الإنسانية فقد حصل على مستوى ضعيف هو أيضاً، أما محور الصفات الشخصية فقد حصل على مستوى جيد.

دراسة (الحولي، 2007): بعنوان «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية نحو تقييم الطلبة لهم»، وهدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية نحو تقييم الطلبة لهم، وعرض تجربة الجامعة الإسلامية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس من خلال رأي الطالب في أداء الأستاذ الجامعي، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (222) عضو هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، واستخدمت استبانة تكونت من ثلاثة أبعاد هي: (الاتجاه نحو تقييم الأداء التدريسي، الاتجاه نحو استبانة التقييم، والإتجاه نحو إدارة عملية التقييم)، بالإضافة إلى عدد من الأسئلة المفتوحة وهي: مقترحات خاصة بالاستبانة، ومقترحات خاصة بعملية التقييم، ومقترحات خاصة بعملية إدارة التقييم، وكانت أهم نتائج الدراسة: إن تجربة الجامعة الإسلامية في تقييم عضو هيئة التدريس على الرغم من حداثتها إلا أنها ثرية ومتنوعة في أدواتها ونتائجها. وتشير

النتائج إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة لهم كانت محايدة في مجملها، وأن إتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية نحو تقييم الطلبة كانت مرتفعة وإيجابية في العديد من الفقرات، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية نحو تقييم الطلبة كانت منخفضة (سلبية) في العديد من الفقرات.

دراسة (العمايرة، 2006): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم، ولتحقيق ذلك تم توزيع استبانة على عينة مكونة من (59) عضو هيئة تدريس، و(271) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج أن نتائج تقييمهم لأنفسهم على مجالات الدراسة الأربع: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، وتنفيذه، وتقويمه، والعلاقات والتواصل الإنساني مع الطلبة كان مرتفعاً، بينما جاء تقييم الطلبة لأدائهم قريباً من درجة الحياد ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقييمهم لأدائهم، وتقييم الطلبة لأدائهم لصالح تقييمهم ولا توجد فروق تعزى إلى الجنس.

دراسة (الأسمر،2005): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء لمحاورها الأربعة: الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم، من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى. وتكونت عينة الدراسة من 735 طالبة، ودلَّت النتائج على أن عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى يمارسن كفايات الأداء بمحاورها الأربعة بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حيال واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء وعلى وجه التحديد الكفايات الشخصية والتدريسية والتقويم تبعاً لاختلاف الكليات.

دراسة (غنيم، والبحيوي، 2004): أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وهدفت التعرف إلى تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (1554) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع من جميع كليات جامعة الملك عبد العزيز، أعد الباحثان استبانة مكونة من (72) عبارة موزعة على ستة مجالات هي: المهارة في التدريس، والصفات الشخصية، وعلاقته بالطلاب، وتنظيم خطة تدريس المقرر الدراسي، والواجبات، والاختبارات، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن الأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز يؤدي دوره الأكاديمي الواقعي بدرجة متوسطة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلاب والطالبات في الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس الجامعي.

دراسة (Freeze & etal, 2004): التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت معرفة تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (112) من طلبة جامعة كارولينا الجنوبية، واستخدم الباحث أداة تقويم أداء عضو هيئة التدريس مؤلفة من خمسة جوانب وهي: التخطيط، والتعليم، والإدارة، والتواصل، والاجتماعية، والاتجاه، واستخدم الباحثون تحليل التباين، توصلوا إلى أن تقييم الطلبة يؤدي لتحسين مهارات المدرس التعليمية وأداءه.

دراسة (ميليكي، 2003): هدفت الدراسة إلى تزويد الكليات بمعلومات عن أداء أعضاء الهيئة التدريسية؛ إذ تم سؤال (874) طالباً من ثلاثة جامعات مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية لتحديد العادات المزعجة التي يلاحظها الطلاب على أداء أساتذتهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن عدم تنظيم عملية التدريس، والتحدث بسرعة أثناء الشرح، والاعتماد على أسلوب إلقاء المحاضرات، وتقديمها بصوت منخفض، وتدني درجات الطلاب من العادات التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية.

دراسة (حسن، والخولي، 2003) أجريت الدراسة في دولة قطر، وهدفت معرفة تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس الجامعي بجامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في المواد الدراسية التي تقيم أداء أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريسها وبلغ عددها (21346) إستجابة، منها (5583) للطلاب، و(15762) إستجابة للطالبات، واستخدم الباحثان أداة تقييم مؤلفة من (40) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: محور تقويم المقرر الدراسي، محور تقييم أداء الأستاذ الجامعي، ومحور تقييم الأستاذ لطلبة المقرر الذي يقوم بتدريسة، كما احتوت استبانة التقويم على (61) فقرة من الفقرات النظرية العملية و(31) فقرة تقويم الجانب العملي، خرج الباحثان بالعديد من النتائج التي منها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في المقررات النظرية والمقررات النظرية والعملية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

دراسة (Marsh, 2001): هدفت الدراسة إلى تقييم الطلبة لمدرسيهم في جامعة غرب سدني، وتوصلت الدراسة إلى وجود أربعة أهداف لتقويم الطلبة لفعالية التدريس وهي: أنه يشكل تغذية راجعة للجامعة مما يساعد على تحسين عملية التعلم وتطويرها، وقياس فعالية التدريس لغايات اتخاذ القرار المناسب من حيث الاحتفاظ بعضو هيئة التدريس أو الاستغناء عنه أو تدريبه، وتقديم معلومات مفيدة للطلبة تساعدهم في اختيار المدرس والمساق المناسب لهم، وأخيراً تقديم وصف لنتائج وعمليات التحليل التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض للدراسات السابقة يتبين الاهتمام المتزايد بعملية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأنها تركز على جوانب عدة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة فبحث بعضها في الأداء الوظيفي والتدريسي وعلى فاعلية عضو هيئة التدريس وكفاياته ومهامه ومهاراته في التدريس وأخرى ركزت على إعداد أدوات لتقييم الأداء، ومعظم الدراسات السابقة أجريت على طلبة الجامعات، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت نتائجها مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أن تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس يعتمد أساساً على أدائه الأكاديمي. وقد جاءت هذه الدراسة مؤكدة على دور ومساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي، وما يميز هذه الدراسة أنها طُبقت على طلبة جامعة تجمع في تدريسها ما بين نمطين مختلفين من التعليم (الأكاديمي والعسكري).

إجراءات الدراسة والتحليل الإحصائي

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في جامعة الاستقلال من المستوى (الثاني، الثالث والرابع) والبالغ عددهم (675) طالباً وطالبةً، وتم أخذ عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، تم توزيع (100) استبانة عليهم، أستعيد منها (91) استبانة أي بنسبة (91%)، وهي نسبة تصلح لتعميم الدراسة.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة وفحص أراء أفراد عينة الدراسة، حيث قسمت الاستبانة إلى قسمين، تضمن القسم الأول معلومات عامة عن المبحوثين، في حين تضمن القسم الثاني فقرات الدراسة التي تقيس أراء المبحوثين نحو «**تقييم أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة**»، والتي تجيب على أسئلة وفرضية الدراسة.

منهجية الدراسة:

بناء على رؤية الباحث وحسب متغيرات الدراسة فإن أنسب منهج لإجراء هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، فهو يستخدم طرق جمع البيانات المناسبة مثل المقابلات الشخصية والاستبانة وغيرها من الطرق المناسبة في هذا المنهج، أستخدم الباحث أداة جمع بيانات متعددة منها الاستبانة، وأستخدم في وضعها على أسلوب ليكرت «liker-type Scale" الخماسي كأنسب أسلوب لجمع وتحليل البيانات، نظراً لقدرة هذا المقياس على التمييز بين الدرجات المختلفة ولسهولة فهمه من قبل المستقصيين، ونظراً لأن هذا المقياس يتكون من عدة عبارات يطلب من المستقصى منه إظهار مدى اتفاقه أو اختلافه معها عن طريق إختيار بديل من خمسة بدائل هي: "موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، وغير موافق بشدة".

صدق أداة الدراسة Validity

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة حول «**تقييم أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة**» بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين أبدوا ملاحظاتهم حولها، وعليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، للإجابة عنها ضمن مقياس ليكرت الخماسي.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام أشهر معادلة للثبات هي كرونباخ ألفا (Cronbach Alfa) لقياس الاتساق الداخلي بين الفقرات، إذ بلغت قيمة الثبات الكلي (0.90) وهي تعتبر قيمة جيدة في الثبات تصلح لإجراء الدراسة.

خصائص العينة الديمغرافية: توزيع عينة الدراسة تبعاً إلى المتغيرات المستقلة (ن= 91)

الجدول (1)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	67.0
	أنثى	30	33.0
المستوى الدراسي	سنة ثانية	30	33.0
	سنة ثالثة	29	31.9
	سنة رابعة	32	35.1
الكلية	العلوم الإدارية	28	30.8
	العلوم الإنسانية	41	45.1
	القانون	22	24.1
المعدل التراكمي	69%-60%	8	8.8
	79%-70%	53	58.2
	80% فأعلى	30	33.0
المجموع		91	%.100

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة أستخدم برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. أختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين
3. تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)

وباعتماد المقياس التالي لحساب المتوسط المرجح:

الجدول (2)

المتوسط المرجح	التقدير
من 1 – 1.79	ضعيفة جداً
من 1.80 – 2.59	ضعيفة
من 2.60 – 3.39	متوسطة
من 3.40 – 4.19	كبيرة
من 4.20 – 5	كبيرة جداً

عرض نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي نصه "ما رأي الطلبة في جامعة الاستقلال لأداء أعضاء الهيئة التدريسية؟»

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة

رقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يلتزم المحاضر بأوقات المحاضرات.	4.00	0.54	كبيرة
14	يعرض عناصر محاضرته بشكل مترابط ومتسلسل.	3.82	0.98	كبيرة
35	يدون المحاضر أسماء الحضور والغياب بانتظام.	3.70	0.90	كبيرة
23	صوت المحاضر مسموع وواضح.	3.69	0.76	كبيرة
28	يبدأ المحاضرة وينهيها في وقتها.	3.58	0.84	كبيرة
20	يتقيد بالزمن المحدد للمحاضرة.	3.56	0.93	كبيرة
27	يستطيع المحاضر إيصال المعلومة للطالب.	3.54	0.87	كبيرة
4	يهتم المحاضر بالمظهر العام.	3.53	0.82	كبيرة
2	يقوم المحاضر بإعداد جيد للمحاضرة	3.52	0.78	كبيرة
3	أستفيد من المحاضرات.	3.48	0.82	كبيرة
8	يتمتع المحاضرون بشخصية قوية.	3.44	0.88	كبيرة
26	يحترم المحاضر الأعراف والتقاليد في التدريس.	3.44	0.96	كبيرة
29	يضع المحاضر أسئلة امتحانات متنوعة.	3.43	0.96	كبيرة
36	يتعامل مع الطلبة باحترام وتقدير.	3.39	0.91	متوسطة
18	يوزع خطة المساق في بداية الفصل الدراسي.	3.38	1.07	متوسطة
15	يبدأ المحاضرة بتذكير الطلبة عن معلومات المحاضرة السابقة.	3.37	0.93	متوسطة

19	يتوافق تدريسه مع مفردات المحتوى في خطة المساق.	3.37	0.93	متوسطة
24	يشجع الطلبة على المناقشة وطرح الأسئلة.	3.36	1.03	متوسطة
22	يتيح للطالب المناقشة والتعبير عن رأيه.	3.33	1.05	متوسطة
39	يستطيع المحاضر إدارة المحاضرة بفاعلية.	3.33	1.01	متوسطة
16	يتحدث في المحاضرة بلغة سليمة.	3.32	1.04	متوسطة
25	يحفز الطالب على التفاعل الايجابي في المحاضرة	3.30	1.03	متوسطة
37	يُعرف الطلبة بالأهداف التعليمية في بداية المحاضرة.	3.27	0.98	متوسطة
5	يوجد لدى المحاضر القدرة على تطوير وسائل التعليم.	3.24	0.98	متوسطة
9	يلتزم المحاضر بالساعات المكتبية.	3.23	0.97	متوسطة
21	يستخدم الوسائل التعليمية بفاعلية.	3.23	0.97	متوسطة
38	يطلع الطلبة على كل جديد في المادة التعليمية.	3.22	0.93	متوسطة
40	يحترم إجابات الطلبة ولا يستهزئ بها.	3.21	1.13	متوسطة
13	يوجد لدى المحاضر معارف علمية واسعة.	3.14	1.00	متوسطة
6	يتعاون المحاضر مع الطلبة.	3.12	1.03	متوسطة
17	يستخدم المحاضر وسائل تعليمية حديثة.	3.11	1.11	متوسطة
30	تراعي أسئلة الامتحانات مستويات الطلبة الفكرية.	3.11	1.09	متوسطة
11	يتعامل المحاضر بحيادية مع الطلبة.	3.08	1.02	متوسطة
32	يسمح للطالب بمراجعة نتائج الامتحانات.	3.08	1.05	متوسطة
10	يزود المحاضر الطالب بتغذية راجعة عن المساق.	3.02	1.10	متوسطة
7	يتفهم المحاضر مشاكل الطلبة.	2.92	1.01	متوسطة
33	يتأخر المحاضر في تصليح الامتحانات.	2.91	0.96	متوسطة
31	تناسب الامتحانات الزمن المخصص لها.	2.88	1.19	متوسطة
12	يستخدم مراجع أخرى في المحاضرة.	2.20	1.12	ضعيفة
34	يعرض أنشطة لا منهجية في المحاضرة.	2.19	0.91	ضعيفة
الدرجة الكلية		**3.27**	**0.96**	**متوسطة**

يتضح من الجدول أعلاه رقم (5) الذي يعبر عن (**أداء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة فيها**) أن الدرجة الكلية لجميع متوسطاًت المحور الأول بلغت (3.27) وبانحراف معياري بلغ (0.96)، وهذا يشير إلى درجة موافقة متوسطة عند المستقصيين حول فقرات الاستبانة، فيما حصلت الفقرة (1)، التي تنص على «يلتزم المحاضر بأوقات المحاضرات» على أعلى وسط حسابي (4.00)، وبانحراف معياري بلغ (0.54)، مما يشير إلى درجة موافقة كبيرة، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (14)، التي تنص على «يعرض عناصر محاضرته بشكل مترابط ومتسلسل»، بوسط حسابي (3.83) وبانحراف معياري بلغ (0.98) وهي درجة كبيرة من الموافقة، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (35) «يدون المحاضر أسماء الحضور والغياب بانتظام» بوسط حسابي (3.70) بدرجة كبيرة من الموافقة، وبانحراف معياري بلغ (0.90)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة (23) «صوت المحاضر مسموع وواضح» بوسط حسابي (3.69) بدرجة كبيرة من الموافقة، وبانحراف معياري بلغ (0.76)، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة (28) «يبدأ المحاضرة وينهيها في وقتها» بوسط حسابي (3.58) بدرجة كبيرة من الموافقة، وبانحراف معياري بلغ (0.84)، جاءت بعدها الفقرة (20) التي تنص على «يتقيد بالزمن المحدد للمحاضرة» بوسط حسابي بلغ (3.56) وبدرجة كبيرة الموافقة، وجاءت بعدها الفقرة (27) التي تنص على «يستطيع المحاضر إيصال المعلومة للطالب» بوسط حسابي بلغ (3.53) وبدرجة كبيرة الموافقة. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (34) التي تنص «يعرض أنشطة لا منهجية في المحاضرة» بوسط حسابي (2.19) وبانحراف معياري بلغ (0.91) وهي درجة ضعيفة الموافقة. جاءت قبلها الفقرة (12) التي تنص على «يستخدم مراجع أخرى في المحاضرة» بوسط حسابي (2.20) وبانحراف معياري بلغ (1.12) وهي درجة ضعيفة الموافقة أيضاً، فيما جاءت قبلها الفقرة (31) التي تنص على «تناسب الامتحانات الزمن المخصص لها» بوسط حسابي (2.88) وبانحراف معياري بلغ (1.19) وهي درجة متوسطة الموافقة، جاءت قبلها الفقرة (33) التي تنص على «يتأخر المحاضر في تصليح الامتحانات» بوسط حسابي (2.91) وبانحراف معياري بلغ (0.96) وهي درجة متوسطة الموافقة، جاءت قبلها الفقرة (7) التي تنص على «يتفهم المحاضر مشاكل الطلبة» بوسط حسابي(2.92) وبانحراف معياري بلغ (1.01) وهي درجة متوسطة الموافقة أيضاً.

ثانياً: فحص فرضية الدراسة

فحص الفرضية حسب متغير الجنس

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (T.TEST) لدلالة الفروق تبعاً إلى متغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الكلي	3.12	0.56	3.23	0.46	0.658-	0.476

- غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

أظهر الجدول رقم (4) أن وسط الدرجة الكلية بلغ عند الذكور 3.12 والإناث 3.23، ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث عند فرضية الذي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير الجنس"، وبمستوى دلالة إحصائية بلغت قيمتها 0.476 وهي دالة إحصائياً عند فرضية الدراسة، مما يدعونا إلى قبول الفرضية.

فحص الفرضية حسب متغير المستوى الدراسي:

للتحقق من صحة الفرضيات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضيات تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، كما في الجدول (5)

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي

الفرضية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
	بين المجموعات	91.707	2	45.853	0.100	0.905
	داخل المجموعات	40175.018	88	456.534		
	المجموع	40266.725	90			

نصت الفرضية على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي». وأظهرت النتائج الواردة في الجدول إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) نحو استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي"، حيث بلغت قيمة "ف" (0.100) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.905)، مما يعني أن أفراد العينة قد أتفقت إجاباتهم بأختلاف مستواهم الدراسي وهذا يتفق مع ما جاءت به الفرضية من عدم وجود فروق عند متغير المستوى الدراسي في إجابات المبحوثين، مما يدعونا إلى قبول الفرضية عند هذا المتغير.

فحص الفرضية حسب متغير الكلية:

للتحقق من صحة الفرضيات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضيات تعزى إلى متغير الكلية، كما في الجدول (6)

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضية تعزى إلى متغير الكلية

الفرضية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
	بين المجموعات	4.116	2	2.058	0.004	0.996
	داخل المجموعات	40262.609	88	457.530		
	المجموع	40266.725	90			

نصت الفرضية على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير الكلية». وأظهرت النتائج الواردة في الجدول إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) نحو استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير الكلية"، حيث بلغت قيمة "ف" (0.004) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.996)، مما يعني أن أفراد العينة قد أتفقت إجاباتهم بأختلاف متغير الكلية، وهذا يتفق مع ما جاءت به الفرضية من عدم وجود فروق عند متغير الكلية في إجابات المبحوثين، مما يدعونا إلى قبول الفرضية عند هذا المتغير.

فحص الفرضية حسب متغير المعدل التراكمي:

للتحقق من صحة الفرضيات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضيات تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، كما في الجدول (7)

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
الفرضية	بين المجموعات	151.185	2	75.593	0.166	0.847
	داخل المجموعات	40115.540	88	455.858		
	المجموع	40266.725	90			

نصت الفرضية على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير المعدل التراكمي».

وأظهرت النتائج الواردة في الجدول إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) نحو استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة "ف" (0.166) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.847)، مما يعني أن أفراد العينة قد أتفقت إجاباتهم بأختلاف المعدل التراكمي وهذا يتفق مع ما جاءت به الفرضية من عدم وجود فروق عند متغير المعدل التراكمي في إجابات المبحوثين، مما يدعونا إلى قبول الفرضية عند هذا المتغير.

مقترحات الطلبة:

الجدول التالي يبين مقترحات الطلبة لتحسين أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، حسب الكلية والمستوى الدراسي:

جدول رقم (٨)

الكلية	المستوى الدراسي	المقترحات
القانون	السنة الثانية	1. نقاش أوسع وتفاعل أكثر بين المحاضر والطلبة. 2. استخدام وسائل تكنولوجية في عرض المادة التعليمية. 3. تدريب عملي في المواد لفهم أكثر. 4. إلغاء المحاضرة الرابعة. 5. تحسين العلاقة بين الطالب والمدرس. 6. تزويد القاعات بأجهزة عرض. 7. تقليص عدد المساقات. 8. تناسب التدريب مع الامتحانات.
	السنة الثالثة	1. احترام الطلبة وتشجيعهم على الدراسة. 2. إعطاء فرصة للطالب للتعبير عن احتياجاته. 3. تناسب أسئلة الامتحانات مع مستويات الطلبة. 4. تقليل مدة المحاضرة. 5. عدم إعطاء أكثر من ثلاث محاضرات في اليوم. 6. توزيع الامتحانات بحيث لا يعطى امتحان كل يوم. 7. عمل أنشطة خارج الجامعة. 8. عدم إعطاء أكثر من ستة مساقات في الفصل. 9. التفاهم مع الطلبة وتقدير أوضاعهم. 10. عمل أنشطة أثناء المحاضرات. 11. عدم عقد امتحانان في نفس اليوم. 12. استخدام وسائل التعليم الحديثة. 13. عرض أهداف الدرس قبل البدء به. 14. إلغاء المحاضرات غير المناسبة. 15. كتابة أسئلة تناسب مستوى الطلاب الفكري. 16. الالتزام بالمادة التعليمية والمراعاة في تصليح الامتحان. 17. عدم التحيز للبنات. 18. مراعاة أوقات الطلبة في الامتحانات. 19. زيادة رقابة رئيس القسم والعميد والمتابعة. 20. تجنب إحراج الطلبة. 21. التدريب والتمرين العملي للمواد. 22. استخدام أسلوب النقاش الفعال أثناء المحاضرة.
	السنة الرابعة	1. استخدام الوسائل التعليمية الحديثة. 2. تفعيل الإطار التطبيقي في المحاضرات. 3. المناقشة أثناء المحاضرة بشكل أكثر. 4. أن يكون المحاضر حاصل على شهادة الدكتوراه. 5. أن يدرس المحاضر مادة أو مادتين على الأكثر. 6. إعطاء الطالب الحرية في التعبير عن رأيه والمشاركة في المحاضرة.

العلوم الإدارية	**السنة الثالثة**	1. الخروج عن الروتين الممل أثناء المحاضرة. 2. استعمال أساليب جديدة في التدريب وزيارات ميدانية في التخصص. 3. إضاعة الوقت من قبل بعض المحاضرين دون فائدة علمية. 4. مراجعة الدرس السابق في بداية المحاضرة. 5. مراجعة مادة الامتحان قبل الامتحان. 6. وضع الامتحان بما يتناسب مع وقت الطلاب. 7. تصليح الامتحان في وقت مبكر. 8. عدم وضع امتحانان في نفس اليوم. 9. على المحاضر فرض شخصيته من خلال أسلوبه وتعامله وبنظام. 10.التنويع في أسئلة الامتحان ومراعاة الفروق الفكرية للطلبة. 11.يمنع بعض المحاضرين طرح الأسئلة أثناء المحاضرة. 12.الاعتماد على الفهم أكثر من الحفظ. 13.عدم الاعتماد على النص الحرفي في إجابات الطلبة للامتحان. 14.الاعتماد في المواد العسكري على التطبيق العملي. 15.تغيير أساليب التعليم من أجل جلب إنتباه الطالب. 16.عدم تخصيص وقت المحاضرة كاملاً وإعطاء فرصة للطالب. 17.استخدام الأنشطة بشكل كبير في المحاضرة. 18.إعطاء الطلبة أوقات فراغ أكثر. 19.تجنب التضارب في أوقات الامتحانات. 20.تشجيع الطلبة على الدراسة من خلال رفع مستوى النجاح. 21.احترام رأي الطالب وعدم الاستهزاء بها. 22.القدرة على إيصال المعلومة للطالب بشكل سليم وجيد. 23.وضع وسائل تكنولوجية متاحة للطالب. 24.خلق جو سليم ومريح أثناء المحاضرة. 25.الابتعاد عن الأساليب التعليمية الروتينية. 26.ضرب أمثلة ترفيهية إلى الجانب التعليمي لتشويق الطلبة للمحاضرة. 27.الابتعاد عن التعقيد أثناء الشرح. 28.توفير المواد التعليمية قبل بداية الفصل. 29.مراعاة ظروف الطلبة العسكرية. 30.أن يكون المحاضر أكثر مرونة مع الطلبة. 31.الحيادية في التعامل مع الطلبة. 32.تحفيز الطلبة أثناء المحاضرة.

	السنة الرابعة	1. تفهم آراء الطلبة من قبل المحاضر. 2. الاستجابة بشكل منطقي لمطالب الطلبة ومساعدتهم. 3. أن يكون المحاضر حاصل على شهادة الدكتوراه. 4. تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم. 5. استخدام وسائل الإيضاح لعرض المادة الدراسية. 6. أعطاء الطلبة فرصة شرح محاضرة. 7. أن يكون هناك احترام متبادل مع عضو هيئة التدريس. 8. إلمام المحاضر في شتى العلوم وحسب تخصصه. 9. البعد عن الأسئلة المعتادة والنمطية في التعليم والامتحان. 10. مراعاة ضغوط الطلبة في الجامعة. 11. مراقبة تصرفات المحاضر واستخدام صلاحياته. 12. أن يتعامل المحاضر بروح القانون وفهم وجهة نظر الطلبة. 13. تغيير رئيس القسم وعميد الكلية بأقصى سرعة ممكنة. 14. تدريب المحاضر على كيفية التعامل الجيد مع الطلبة. 15. احترام المحاضر خصوصيته سواء مدني أو عسكري.
العلوم الإنسانية	السنة الثانية	1. المعاملة الحسنة واحترام جميع الطلبة. 2. عدم التفرقة بين الجنسين. 3. إعطاء الفرصة للطلاب للقيام بدور الدكتور. 4. احترام إجابات الطلبة في المحاضرة. 5. استخدام العصف الذهني في المحاضرات. 6. إعطاء الطلاب نشاطات تعليمية وتربوية. 7. التعامل بأخوية مع الطلبة ويشعر بهم. 8. استخدام أساليب حديثة في التعليم. 9. مراعاة الظروف الفردية للطلبة. 10. عدم التكبر والغرور من قبل بعض المحاضرين. 11. التحضير مسبقاً للمحاضرة من قبل المحاضر. 12. توفير حوافز للطلبة. 13. مشاركة جميع الطلبة في المحاضرة.
	السنة الثالثة	1. تقليل وقت المحاضرة. 2. فهم الحالة النفسية للطلبة. 3. زيادة فترة الامتحانات النهائية. 4. احترام رأي الطلبة. 5. تنويع أساليب التدريس. 6. مراعاة ظروف الطلبة. 7. عدم التحيز والتمييز لبعض الطلبة. 8. احترام العادات والتقاليد والديانة. 9. عدم التطاول باللفظ على الطلبة. 10. السماح للطلبة بالمداخلات والمناقشات. 11. مراعاة الاختلافات الفردية بين الطلبة.

	السنة الرابعة	1. التنويع في أسلوب التدريب وعدم الاعتماد على الأسلوب التقليدي. 2. عمل نشاطات خارج الجامعة. 3. تغيير الروتين اليومي في المحاضرات. 4. التدقيق في عدد الساعات المعتمدة للتخصصات. 5. وجود مواد غير ضرورية في التخصصات. 6. الزيادة في عدد الساعات المعتمدة. 7. عدم وجود وقت كافي لمشاريع التخرج. 8. توفير وسائل تعليمية تساعد في مشاريع التخرج. 9. السماح بالخروج لممارسة نشاطات تعليمية متعلقة بالمادة. 10. وضع صندوق لشكاوي ومقترحات الطلبة. 11. السماح بمناقشة الأمور الغامضة في المادة. 12. التعاون مع الطلبة وتحسس مشاعرهم واحترامهم. 13. تغيير أعضاء الهيئة التدريسية. 14. تشكيل لجنة من الجامعة لتقييم أداء الهيئة التدريسية. 15. عدم التعاون بين عمداء الكليات والطلبة. 16. أن يعتمد المحاضرة على مبدأ المشاركة وتبادل الأفكار. 17. اعتماد أسلوب العصف الذهني. 18. تغيير القاعات بين المحاضرة والأخرى. 19. عدم السماح للطاقم العسكري لحل المشكلات الأكاديمية. 20. عدم استخدام النظام العسكري أثناء الفترة الأكاديمية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة من خلال التحليل الإحصائي إلى مجموعة من النتائج كان أهمها الآتي:

1. تبين من نتائج الدراسة أن المحاضر يلتزم بأوقات المحاضرات ويعرض عناصر محاضرته بشكل مترابط ومتسلسل.
2. أظهرت نتائج الدراسة أن المحاضر يدون أسماء الحضور والغياب بانتظام، وأن صوت المحاضر مسموع وواضح.
3. تبين من نتائج الدراسة أن المحاضر يبدأ المحاضرة وينهيها في وقتها، ويتقيد بالزمن المحدد للمحاضرة ويستطيع المحاضر إيصال المعلومة للطالب.
4. أظهرت نتائج الدراسة أن المحاضر لا يتفهم مشاكل الطلبة، وأنه يتأخر في تصليح الامتحانات وبدرجة متوسطة من الإجابة.
5. أشارت نتائج الدراسة أن الزمن المخصص للامتحانات غير مناسب لها، وان المحاضر لا يستخدم مراجع أخرى في المحاضرة.

6. تبين من نتائج الدراسة أن المحاضر لا يعرض أنشطة لا منهجية في المحاضرة، ولا يزود المحاضر الطالب بتغذية راجعة عن المساق.
7. أظهرت نتائج الدراسة أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة الطلبة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال تبعاً إلى متغيرات الدراسة».

توصيات الدراسة:

أوصت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة أن يتفهم المحاضر مشاكل الطلبة ويعالجها قدر المستطاع، وتوزيع الامتحانات بحيث لا يعطى أكثر من امتحان في اليوم، وأن لا يتأخر المحاضر في تصليح أوراق الامتحانات.
2. يجب وضع أسئلة امتحانات تناسب الزمن المخصص لها، وأن تتناسب أسئلة الامتحانات مع مستويات الطلبة، وعلى المحاضر استخدام مراجع أخرى في محاضراته ويوجه الطلبة لها.
3. ضرورة عرض أنشطة لا منهجية أثناء المحاضرات لتعزز ما يشرحه للطلبة ولزيادة جلب انتباههم ومعارفهم، والاعتماد في المواد العسكرية على التطبيق العملي.
4. يجب تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن المساق الذي يُدرسه المحاضر، واستخدام وسائل تكنولوجية في عرض المادة التعليمية. وأتباع أسلوب التدريب العملي في المواد لزيادة معارف وفهم الطلبة.
5. على إدارة الجامعة إعادة النظر في المحاضرة الرابعة والتي تأتي بعد تلقي الطلبة وجبة الغذاء.
6. يجب احترام الطلبة وتشجيعهم على الدراسة، وإعطاء فرصة للطالب للتعبير عن رأيه واحتياجاته، واستخدام أسلوب النقاش الفعال أثناء المحاضرة والحيادية في التعامل مع الطلبة، والتحضير مسبقاً للمحاضرة من قبل المحاضر.
7. يجب عدم إعطاء أكثر من ستة مساقات للطلبة في الفصل الدراسي الواحد، وعرض أهداف الدرس قبل البدء به من قبل المحاضر.
8. زيادة رقابة ومتابعة رئيس القسم والعميد لأعضاء هيئة التدريس، ووضع صندوق لشكاوي ومقترحات الطلبة، وتشكيل لجنة من رئاسة الجامعة لتقييم أداء الهيئة التدريسية.

المراجع العربية:

- الأسمر، منى حسن (2005). كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، مجلة العلوم التربوية، العدد السابع.
- الثبيتي، مليحان معيض(1995). التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، دراسة تحليلية نقدية، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 1، الرياض.
- ج . م . ع ، اللجنة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2005). دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، اللجنة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة .
- جاد الرب: سيد محمد (2009). استراتيجيات تطوير وتحسين الأداء: الأطر المنهجية والتطبيقات العملية، الإسماعيلية، مصر.
- الجبوري، حسين محمد (2008). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية، مجلة جامعة بابل ،العلوم الإنسانية، المجلد 15، العدد 2.
- الجبوري، عبد الحسين (2006). إدارة الموارد البشرية في الجامعة وتقييم الأداء الجامعي. تم استرجاعه بتاريخ 2005/12/25 من الموقع الالكتروني: http://www.tarbya.net/Articles/SpecialFiles.aspx?TypeId=7 .2
- الجلبي، سوسن شاكر (2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا.
- الجنابي، عبد الرزاق شنين(2009). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة، تشرين الثاني.
- الحجار، رائد حسين (2004). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلو م الإنسانية، 8 (2).
- الحدابي، داود، وخان، خالد (2008). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد4.

- حسن، احمد، ومحمد، الخولي (2003). تقييم الطلبة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات .Khayma.com/www.educthion.technology sharnong htm.

- الحكمي، إبراهيم الحسن (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون.

- الحولي، عليان (2007). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة نحو تقييم الطلبة لهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد، 21 (3).

- زقوت، محمد شحادة (1998). تقييم طلبة الدراسات العليا للخبرات والممارسات التربوية لأساتذتهم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، مجلد (1)، عدد (1) قطاع غزة، فلسطين.

- زيتون، عايش محمود (1995). أساليب التدريس الجامعي، عمان: دار الشروق، الأردن.

- السيد علي، ناديه (2005). تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة، دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.

- عبد السميع، مصطفى، حوالة، سهير (2005). إعداد المعلم، تنميته وتدريبه، الأردن، دار الفكر.

- العريض، جليل (1994). عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، تأهيلية وتقويمه، مكتب التربة العربي لدول الخليج، الرياض.

- عزيز، حاتم (2012). تقويم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى)، مجلة الفتح، ع 50.

- عطا، محمود (2006). تطور نظام تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات المصرية في ضوء خبرة بعض الجامعات الأخرى، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد 18.

- عليمات، صالح ناصر (2006). الكفايات التعليمية لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، المجلة التربوية، المجلد(20)، العدد 78.

- العمايرة، محمد حسن (2006). تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة لهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السابع، العدد3.

- غنيم، احمد علي، وصبرية، مسلم البحيوي (2004). تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، مجلة مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- القادري، سليمان أحمد (2005). المدخل المنظومي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العربي الخامس، "المدخل المنظومي في التدريس والتعليم"، القاهرة، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

- قليه، فاروق (1997). أستاذ الجامعة الدور والممارسة (بين الواقع والمأمول)، القاهرة: دار زهراء الشرق.

- كنعان، أحمد علي (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مج (1)، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.

- اللقاني، أحمد حسين، وعلي أحمد الجمل (1999). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، القاهرة، عالم الكتب.

- النصير، دلال منزل (2006). تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السابع، العدد الرابع.

المراجع الأجنبية:

- Freeze. C. R. and. oters. The Length of time spentin student teaching as afactor in teacher performance Center (F R I C).

- Marsh: W. H.,(2001) ."Students Evaluations of University Teaching, University of Western Sydney, Available :http://www.uws.edu.au/uws/edu/seeq/SETs_Herbmarsh_presentation.

- Millcy, W. M. (2003). What You Don't Know Can Hurt You Students> Perceptions of Professors> Annoying Teaching Habits, College Students Journal, Vol. (37), No. (3).

- Neumann, R.(2000). Communication student evaluation of teaching results: Rating interpretation guides (RIGS), Assessment and Evaluation in Higher Education, 25 (2).

- Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M. (1996). Quality in higher education – a survey, Total Quality Management, 7(2), 161-171.

- Paulsen, M.B. (2002). Evaluating teaching Performance. New Directions Institutional Research, N.114 Wiky Periodicals In C.

- Smart,j.c (1991). Higer Education of Theory and Research,vo1.VII.NEW YORK: Agathon press.

- William, B. J. (1996). Performance Measurement: Evaluations and Incentives, Boston: Harvard Business School Press.

- Wu, Shyi-huey (2004). Improvement of school performance: Implementing Total Quality Management and Learning Organization in selected technological, Universities, and Colleges for Professional Training in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding University, UMI Number: 3205308.

الانسجام التداولي في القرآن الكريم: دراسة تحليلية من منظور تحليل الخطاب لسورتي فاطر وغافر

أ.د. جاسم علي جاسم

د. عبد الرحمن بن فقيرالله البلوشي (عميد معهد تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها)

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها/ الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية

ملخص الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على تحليل مفهوم الانسجام التداولي في سورتي: « فاطر وغافر »، في ضوء تحليل الخطاب، وذلك من خلال اختيار محوري: السياق والمعرفة الخلفية. وهدفت الدراسة إلى بيان مدى فعالية الانسجام التداولي في السورتين الكريمتين، ومعرفة قدرة تحليل الخطاب على وصف التماسك التداولي، وتوظيفه في تعلم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وتيسير تعليمها لهم. وبيّنت النتائج أن سياق سورة: «فاطر»، تمّ بين الأحداث الكلامية، من خلال: المرسِل، والمتلقي، والمشاركين، ومعرفة الزمان والمكان، وغيرها. وكلما توفر لدى المستقبِل معلومات عن هذه المكونات، تكون أمامه حظوظ قوية لفهم الرسالة وتأويلها، ووضعها في سياقها الصحيح. واتسم سياقها بعدة سمات، هي: التوحيد، والعبادة، ومحاربة الشرك وغيرها. وهي مؤشرات يمكن اختصارها في مسألة العقيدة الكبرى: التوحيد الخالص لله. ووضَّحت السورة حقيقتين جوهريتين في غاية الأهمية، هما: الحركة والحياة، وهما الأصل في الكون، لا السكون والموت. وأن النص القرآني يصنع سياقه التأويلي بنفسه، وهو سياق ممتد (متواصل/ مستمر). وتعد المعرفة الخلفية (استعمال معرفة العالم): عملية مهمة لفهم الخطاب وتأويله، ويمكن توقعها، أو التنبؤ بها، من خلال افتراض المتكلم توفّرها لدى المستمع، عندما يصف موقفاً معيناً. وتم تمثيلها من خلال: الذكاء الاصطناعي، وعلم النفس المعرفي. وحصل التناص في سورة: "غافر"، بين المرسِل والمتلقي؛ وذلك لبيان عظمة الخالق، ووحدانيته، وهيمنته على الكون جميعاً، وللتذكير بعقابه لمن كفر وعصى. وأن العلماء العرب القدامى ساهموا مساهمة كبيرة في هذا الميدان، من خلال دراسة علوم القرآن الكريم والبلاغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الانسجام، التداولي، القرآن، فاطر، غافر.

Pragmatical Coherence in the Holy Quran: Analytical Study of Two Verses of Fatir and Ghafir in Discourse Analysis

Professor Dr Jassem Ali JassemDr Abdul-Rahman Al-bilooshi
Instituteof teaching Arabic to non native speakers of Arabic, Islamic University of Madina, KSA

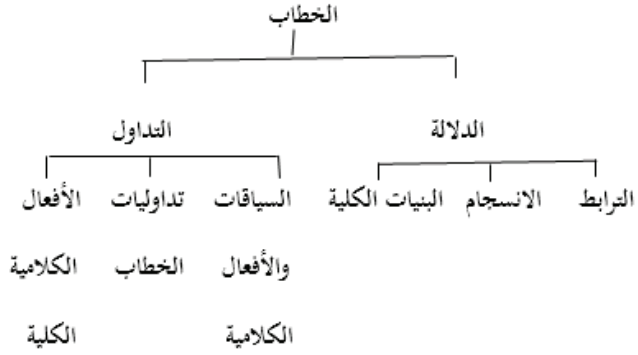
Abstract

This study deals with analysis of «Pragmatical Coherence in the two verses of Fatir and Ghafir in the view of discourse analysis by using two points: context and background knowledge. It aims to show the efficiency of Pragmatical Coherence in the two holy verses, as well as knowing the ability of discourse analysis in describing the pragmatical tenacity and employing it in teaching Arabic to native and non-native speaker. The outcomes show that the context of Fatir verse is talking place in speech events through: sender, receiver, participants, knowing of place and date and etc. Once the receiver has all these information, he will understand the message properly. The context of this verse has the following characters, monotheism, worships, fighting trap, etc. All these information can be summarized in worshiping of Allah, the one and only God. The sura showed that two facts which are: movement and life who are the core of being, not calmness and death. Also the quranic text makes a context by itself, its longitudinal/ continuous context. The background knowledge is considered as an important process to understand the speech. It also predicts what the speakers might he/ she say. It has been representative by artificial intelligence and cognitive psychology. The Intertextuality has happened in the sura of Gafir between sender and receiver, to show the almighty of Allah The one and only, His Omnipotence, and His punishment to those who don>t believe Him. The old Arab scholars had subscribed in this field through that studying the knowledge of Quran and rehtorics.

Keywords: coherence, Pragmatical, quranic, Fatir, Ghafir.

المقدمة

حاول اللغوي (تون فان ديك) – عبر كتابيه (Some Aspects of Text Grammars, 1972/ بعض مظاهر نحو النص)، و: (Text and Context, 1977 / النص والسياق) – بناء نظرية لسانية كافية للخطاب، تستطيع تحليل كثير من المظاهر الخطابية وتفسيرها، مثل: «موضوع الخطاب»، و«الانسجام»، و«البنية الكلية»، و«السياقات والأفعال الكلامية» إلخ، التي تقف لسانيات الجملة عاجزة أمامها. وهَدَفَ من وضع الكتاب الثاني (1977) إلى: «إنشاء مقاربة أكثر وضوحاً وتنظيماً للدراسة اللسانية للخطاب». وقسّمه إلى قسمين رئيسين، القسم الأول: دلالي، والثاني: تداولي. والرسم البياني أدناه يوضح هذا التفصيل (خطابي، 2006: 27):



يوضح لنا هذا المخطط، أن الانسجام هو أحد المظاهر الخطابية في المستوى الدلالي، وأن السياق هو أحد المظاهر الخطابية في المستوى التداولي كذلك. وصدر بعد كتابي تون فان ديك كتاب: (تحليل الخطاب Discourse Analysis، لمؤلفيه: براون ويول، 1983م)، وهو نقلة نوعية في مجال تحليل الخطاب، لما يحتويه من مقترحات مهمة، ومناقشات دقيقة، لوجهات نظر عديدة، تنتمي إلى تخصصات متنوعة تهتم بتحليل الخطاب من زاوية تخصصها. ومن اقتراحات "براون ويول" حول ظاهرة الانسجام، أن المتكلم/ الكاتب، والمستمع/ القارئ في قلب عملية التواصل. كما أنهما على خلاف كثير من باحثي الانسجام، فهما لا يعتبران انسجام الخطاب شيئاً معطى، شيئاً موجوداً في الخطاب، ينبغي البحث عنه، للعثور عليه (على مجسداته)، وإنما هو – في نظرهما – شيء بيني، أي ليس هناك نص منسجم في ذاته، ونص غير منسجم في ذاته، باستقلال عن المتلقي، بل إن المتلقي هو الذي يحكم على نص بأنه منسجم، وعلى آخر بأنه غير منسجم، بمعنى أنهما يركزان على انسجام التأويل، وليس على انسجام الخطاب. وبتعبير آخر، يستمد الخطاب انسجامه من فهم وتأويل المتلقي ليس غير (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 267– 271)". بعد هذه التوطئة لموضوعنا، نحاول الآن أن نناقش مباحث الدراسة.

المبحث الأول

يتناول مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، وأسباب اختيار الموضوع، وحدود الدراسة، ومصطلحاتها، ومنهجها.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في تحليل سورتين عظيمتين – من سور القرآن الكريم، هما: فاطر وغافر.

تحليلاً تداولياً من منظور تحليل الخطاب، قائماً على مبدأي: السياق والمعرفة الخلفية، من أجل توظيف المستوى التداولي في تيسير تعلم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وفهم النصوص القرآنية الكريمة فهماً سليماً من خلال الاعتماد على سياق النص السابق واللاحق لتفسير الآيات تفسيراً صحيحاً، واستثمار المعرفة الخلفية لدى القراء في تأويل الآيات تأويلاً صحيحاً، وذلك برد المتشابه على المحكم، وغير ذلك من القضايا المهمة.

أسئلة البحث:

نحاول أن نجيب على الأسئلة الآتية:

1. ما خصائص السياق في السورتين؟
2. ما نوع السياق في السورتين؟
3. ما المعرفة الخلفية اللازمة للمستمعين / القراء في السورتين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

1. بيان مدى فعالية الانسجام التداولي في السورتين الكريمتين.
2. بيان قدرة تحليل الخطاب على وصف التماسك التداولي كالسياق والمعرفة الخلفية.
3. إعادة الأهمية والحيوية للتداولية، وإبراز دورها في فهم العلاقات التي تحكم بنية النص وترابطه وانسجامه.
4. استثمار معطيات تحليل الخطاب في دراسة الانسجام التداولي لخدمة قضايا اللغة العربية، وتعلمها وتعليمها، وغيرها.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من خلال الآتي:

1. فهم انسجام السورتين من خلال السياق والمعرفة الخلفية.
2. تيسير فهم القرآن الكريم للناطقين بالعربية وبغيرها.
3. معرفة الفوارق اللغوية الدقيقة من خلال تطبيق المبادئ التداولية على السورتين الكريمتين.
4. إضفاء الحياة إلى النص القرآني، والكشف عن حقيقة بنائه، والتفاعل اللغوي معه بإيجابية.

أسباب اختيار البحث:

لقد تم اختيار البحث للأسباب الآتية:

1. كون السورتين – موضوع الدراسة – باسمين من أسماء الله الحسنى؛ وذلك من أجل شكر الله تعالى على نعمائه الظاهرة والباطنة.
2. توظيف المستوى التداولي لفهم السياق والمعرفة الخلفية في القرآن الكريم.
3. الإفادة من الدراسات اللسانية التطبيقية الحديثة في فهم القرآن الكريم.
4. خدمة تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها.

حدود الدراسة:

يتناول البحث الانسجام التداولي من خلال مبدأي: (السياق وخصائصه والمعرفة الخلفية)، في سورتي فاطر وغافر، من منظور تحليل الخطاب.

المصطلحات الواردة في الدراسة:

تحليل الخطاب Discourse Analysis: هو كيفية استعمال الناس اللغة أداة للتواصل، وكيف يؤلف المتكلم رسائل لغوية يوجهها إلى المتلقي، فيقوم هذا بمعالجتها لغوياً على نحو خاص لتفسيرها (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص : ي).

الانسجام Coherence: عرفه ديبوجراندودريسلر بأنه: يُقصد به العلاقات المنطقية التصورية التي تجعل النص مترابطاً، وإنْ خلا من بعض الروابط، مثل: بناء العبارات والجمل واستعمال الضمائر

وغيرها من الأشكال البديلة. ويعتمد المتلقي – في هذا الصدد – على علاقات داخلية وعناصر مقامية متعالقة يتم بوساطتها فهم النص (أبو غزالة، وحمد: 1999، ص11).

التداولية Pragmatics: هي دراسة اللغة من منظور المستخدمين، وخاصة الكلام الذي ينتجونه من ضمن عدد من الخيارات، والقيود التي يواجهونها في استخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي، والتأثيرات التي يسببها استخدامهم للغة على المشاركين في عملية التواصل (كريستال: 1997، ص 301، نقلاً عن الجديع: 2014، ص 506). أو: هي القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال من أجل تحقيق غرض خاص، وفهم اللغة في السياق (توماس، 1983: ص 94، نقلاً عن الجديع، 2014، ص 507).

منهج الدراسة:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي للسورتين من منظور تحليل الخطاب. وسوف نحلل السورتين تحليلاً تداولياً مقتصرين على المبدأين الآتيين: السياق وخصائصه والمعرفة الخلفية.

المبحث الثاني:

الإطار النظري وينقسم إلى مطلبين: المطلب الأول: تحليل الخطاب: تعريفه وبيان مفهوم الانسجام. والمطلب الثاني: الدراسات السابقة في مجال تحليل الخطاب.

المطلب الأول: تحليل الخطاب (تعريفه ومفاهيمه)

أولاً: تعريفه: عرّف (براون ويول) تحليل الخطاب من خلال السؤال الآتي: «كيف يستعمل الإنسان اللغة من أجل التواصل، وعلى الخصوص، كيف ينشئ المرسل رسالات لغوية للمتلقي، وكيف يشتغل المتلقي في الرسالات اللغوية بقصد تأويلها؟ (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص: ي)». من خلال هذا التعريف، نبيّن أن تحليل الخطاب لا يهتم بالجمل الصحيحة نحوياً، وإنما يهتم بالعلاقات التي تربط هذه الجمل، من خلال المشاركين في العملية الكلامية أو الكتابية.

ثانياً: مفاهيم تحليل الخطاب: هناك عدة مفاهيم دلالية وتداولية حلّلها «فان ديك» (خطابي، 2006، ص31 50–وما بعدها) وبراون ويول (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص –35 81) وغيرهم، وفيما يلي نبيّن مفهوم الانسجام والسياق والمعرفة الخلفية باختصار؛ وذلك لارتباطها بموضوع البحث.

أ- الانسجام

يحتاج الانسجام كما يقول «فان ديك»: إلى تحديد نوع الدلالة التي ستمكننا من ذلك. وهي دلالة نسبية، حتى لا نؤول الجمل أو القضايا بمعزل عن الجمل والقضايا السابقة عليها، «فالعلاقة بين الجمل محددة باعتبار التأويلات النسبية (نقلاً عن: خطابي، 2006: ص 34)». ولقد لخّص «فان ديك»: العلاقات التي تساهم في الانسجام النصي لكل مقطع، ثم العلاقات بين المقاطع. والعلاقات الأساسية قابلة للتصنيف على النحو الآتي:

1. التطابق الذاتي بين الشخص والضمير.
2. علاقات التضمن والعضوية، الجزء – الكل، ثم الملكية.
3. "الحالة العادية المفترضة للعوالم، التي يشتمل عليها الخطاب، وهو شرط معرفي، كما يقرر: "فان ديك"، ويعني به "أن توقعاتنا حول البنيات التداولية للخطاب، تحددها معرفتنا حول بنية العوالم عموماً، والحالات الخاصة للأمور أو مجرى الأحداث (نقلاً عن: خطابي، 2006، ص 35)".
4. مفهوم ذات الإطار الذي يميز معرفتنا للعالم.
5. علاقة التكرير (أو التطابق الإحالي) التي تتجسد في النص، وذلك من خلال ورودها غير مرة في النص.
6. تعالق المحمولات، أي ورود جملة أو عبارة في المقطع الأول، يكون لها صلة أو علاقة في المقاطع التالية تدل عليها كلمة ما، أو عبارة ما، مثل: أسماء الإشارة.
7. العلاقات الرابطة بين المواضيع الجديدة: علاقة الرؤية، التذكر... إلخ.

ب- السياق وخصائصه

ينبغي على محلل الخطاب كما يرى براون ويول (1983)، أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يظهر فيه الخطاب (والسياق لديهما يتشكل من المتكلم/ الكاتب، والمستمع/القارئ/ المتلقي، والإطار الزماني والمكاني للحدث اللغوي)؛ لأنه يؤدي دوراً فعالاً في تأويل الخطاب، بل كثيراً ما يؤدي ظهور قول واحد في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص-35 36/ خطابي، 2006، ص52). وفي هذا الصدد يرى هايمس (1964) أن للسياق دوراً

مزدوجاً إذ «يحصر مجال التأويلات الممكنة، (...) ويدعم التأويل المقصود (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 47-48/ خطابي، 2006: ص 52)».

وفي رأي هايمس أن خصائص السياق قابلة للتصنيف إلى ما يلي (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 48/ خطابي، 2006: ص 35):

1. المرسل: وهو المتكلم أو الكاتب الذي ينتج القول.
2. المتلقي: وهو المستمع أو القارئ الذي يتلقى القول.
3. الحضور: وهم مستمعون آخرون حاضرون يساهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي.
4. الموضوع: وهو مدار الحدث الكلامي.
5. المقام: وهو زمان ومكان الحدث التواصلي، وكذلك العلاقات الفيزيائية بين المتفاعلين بالنظر إلى الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه... إلخ.
6. القناة: كيف تم التواصل بين المشاركين في الحدث الكلامي: كلام، كتابة، إشارة... إلخ.
7. النظام: اللغة أو اللهجة أو الأسلوب اللغوي المستعمل.
8. شكل الرسالة: ما هو الشكل المقصود: دردشة، جدال، عِظة، خرافة، رسالة غرامية... إلخ.
9. المفتاح: ويتضمن التقويم: هل كانت الرسالة موعظة حسنة، شرحاً مثيراً للعواطف... إلخ.
10. الغرض: أي أن ما يقصده المشاركون ينبغي أن يكون نتيجة للحدث التواصلي.

ويشير هايمس Hymes إلى أن المحلل بإمكانه أن يختار الخصائص الضرورية لوصف حدث تواصلي خاص، بمعنى أن هذه الخصائص ليست كلها ضرورية في جميع الأحداث التواصلية، ولكن "بقدر ما يعرف المحلل أكثر ما يمكن من خصائص السياق، بقدر ما يحتمل أن يكون قادراً على التنبؤ بما يحتمل أن يقال (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 48- 49/ خطابي، 2006: ص 53)". وبالإضافة إلى تصنيف هايمس هذا، هناك محاولة أخرى قام بها لويس (Lewis 1972)، ولكن غرضه من تحديد خصائص السياق يختلف عن غرض هايمس، وهو معرفة صدق أو كذب جملة ما، فالغرض إذن منطقي. أما هذه الخصائص في نظره فهي (نقلاً عن: براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص51/ خطابي، 2006: ص 53- 54):

1. العالم الممكن: بمعنى أخذ الوقائع التي قد تكون، أو يمكن أن تكون، أو هي مفترضة، بعين الاعتبار.
2. الزمن: اعتبار الجمل المزمَّنة وظروف الزمان، مثل: اليوم، الأسبوع المقبل...إلخ.

3. المكان: اعتبار جمل مثل «إنه هنا»... إلخ.
4. المتكلم: اعتبار الجمل التي تتضمن إحالة إلى ضمير المتكلم (أنا، نحن...).
5. الحضور: اعتبار الجمل التي تتضمن ضمائر المخاطب، أنت، أنتم... إلخ.
6. الشيء المشار إليه: اعتبار الجمل التي تتضمن أسماء الإشارة (هذا، هؤلاء،...).
7. الخطاب السابق: اعتبار الجمل التي تتضمن عناصر، مثل: (هذا الأخير، المشار إليه سابقاً...).
8. التخصيص: سلسلة أشياء لا متناهية (مجموعة أشياء، متتاليات أشياء...).

من السهل ملاحظة أن هذه الخصائص متقاربة، إن لم نقل متماثلة، بحيث إن ما سماه هايمس: "مقاماً"، فصَّله لويس إلى: "زمان ومكان"، وما سماه هايمس: "موضوعاً"، قسَّمه لويس إلى "شيء مشار إليه"، و"خطاب سابق" (خطابي، 2006، ص 54).

وباختصار، حدد هايمز (1964م) نوعين رئيسين من خصائص السياق، أحدهما: له علاقة بتحديد نمط من الأحداث الكلامية، والآخر: خصائص عامة للسياق. وفيما يلي عرض موجز لهذين النوعين (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 47- 49/ خطابي، 2006: ص 297):

النوع الأول: الخصائص ذات الصلة بتحديد نمط من الأحداث الكلامية، هي:

1. الباث/ المرسل/ المتكلم/ المتحدث/ أو الكاتب، الذي يحدث القول.
2. المتلقي/ المستمع/ المستقبل/ السامع/ أو القارئ، الذي يستقبل القول.
3. المشاركون/ الأشخاص، الذين يسهمون في الحدث الكلامي.
4. الموضوع المُتَحَدَّث عنه، أو ما يسميه هايمز بمحور الحديث.
5. الظرف، أي معرفة السياق الزماني والمكاني للحدث.
6. الوضع الجسمي، إن معرفة الوضع الجسمي للمشاركين من حيث: هيئة الجسم، وطبيعة الحركة، وتقاسيم الوجه، والإشارات المصاحبة، فستكون التوقعات أكثر دقة وتحديداً للحدث التواصلي.

النوع الثاني: الخصائص العامة للسياق، هي:

1. القناة، وهي معرفة أداة التواصل بين المشاركين في الحدث الكلامي: من خلال اللفظ (الكلام الشفوي)، أو الكتابة، أو الإشارة، أو استعمال الدخان، إلخ.
2. الشفرة المستعملة، أي معرفة نوع الشفرة: اللغة الفصحى، أو اللهجة، أو الأسلوب المستعمل.
3. صيغة الرسالة، ما هي الصيغة المقصودة في الرسالة الكلامية/ الكتابية؟ هل هي حديث عابر غير رسمي، أم مناظرة، أم خطبة، أم حكاية شعبية، أم قصيدة شعرية، أم رسالة غرامية ...إلخ؟
4. الحدث – أي معرفة طبيعة الحدث – التواصلي الذي يمكن أن نضمن داخله نمطاً خطابياً معيناً، هكذا نرى أنه يمكن للخطبة أو الدعاء أن تكون جزءاً من حدث أكبر هو الصلاة في الجامع.

وأضاف هايمز خصائص أخرى، مثل:

1. الطابع، الذي يضمن تقييم الكلام، هل كانت الخطبة جيدة أم تفسيراً تافهاً... إلخ؟
2. الغرض، ماذا كانت الأطراف المشاركة تنوي التوصل إليه كنتيجة للحدث التواصلي؟

وكان هدف هايمز من كل هذا، هو أنه يجب أن ينظر محلل الخطاب إلى هذه الخصائص السياقية، وأن يختار منها ما يناسب الحدث التواصلي المعين، الذي يرمي التوصل إليه.

ت– المعرفة الخلفية

يقصد بالمعرفة الخلفية هو: أن المستمع/ القارئ حين يواجه خطاباً ما، لا يواجهه وهو خاوي الوفاض، وإنما يستعين بتجاربه السابقة، بمعنى أنه لا يواجهه وهو خالي الذهن. فالمعروف أن معالجته للنص المعاين تعتمد على ما تراكم لديه من معارف وخبرات سابقة، تجمعت لديه كقارئ متمرس، قادر على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للنصوص و(التجارب) السابق له قراءتها ومعالجتها (خطابي، 2006: ص 61). ويرى بعض الباحثين أن «تمثيلات المعرفة الخلفية تتسم بأنها منظمة بطريقة ثابته كوحدة تامة من المعرفة الجاهزة في الذاكرة (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 283/ خطابي، 2006: ص 62)»، إلى درجة أن رايسباك يقرر دون تردد أن «عملية الفهم هي من عمل الذاكرة»، ومن ثم فإن: «فهم الخطاب يعد بالأساس عملية سحب للمعلومات من الذاكرة واسترجاعها، وربطها بالخطاب الذي يتفاعل معه (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 283/

خطابي، 2006: ص 62)». إن أهم المجالات التي صرفت عناية خاصة لتمثيلات المعرفة، هما مجالا: علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي. ولقد حاول علماء الذكاء الاصطناعي أن يبرمجوا حاسوباً قادراً على معالجة خطابات معينة – أي فهمها وتأويلها – ولكن النتائج التي حققوها حتى الآن غير قابلة للمقارنة مع معالجة الإنسان، فإنها حققت مكاسب علمية مشجعة؛ لأن أهم عقبة تواجه هؤلاء، هي: أن ذاكرة الإنسان تتوفر على معرفة موسوعية غير قابلة للحصر، في حين أن ذاكرة الحاسوب أضعف من أن تضم هذه المعرفة الواسعة الشاملة، لذا كان الحل هو «إنتاج بنيات معرفة متخصصة للتكيف مع خطاب يتطلب نوعاً خاصاً من المعرفة (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 283–284/ خطابي، 2006: ص 62)».

استعمل الذكاء الاصطناعي مفهومي: «الإطارات المعرفية» و «المدارات» لتفسير كيفية فهم الخطاب، واستعمل علم النفس المعرفي مفهومي: «السيناريو» و«الأنساق الذهنية». ويشير «براون ويول» إلى أن تعدد المصطلحات لا يعني: «أننا أمام نظريات متنافسة؛ لأنها تهدف كلها إلى وصف الكيفية التي تنظَّم بها معرفة العالم في ذاكرة الإنسان، ثم كيف تنشّط هذه المعرفة في عملية فهم الخطاب (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص –284 293/ خطابي، 2006: ص 62–63)». إن هذه المفاهيم تساعدنا – كما ذكرا – في الإجابة عن كيفية فهم وتأويل المتلقي للخطاب، من دون أن يتبنيا هذه المفاهيم تبنياً مطلقاً، حيث نبّها كثيراً إلى مشاكلها وحدودها، مع إقرارهما بقيمتها النظرية والإجرائية (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص –284 323).

ونعني بالذكاء الاصطناعي: (أي كيفية تنظيم المعلومات في الذاكرة)، وفيه مفهومان: الإطارات المعرفية، والمدارات. إن هذين المفهومين لهما تأثيرهما البالغ على الدراسات التي تهتم بكيفية فهم الخطاب وتأويله.وعلم النفس المعرفي يمكننا من (الحصول على طرق لتصوير المعلومات المخزنة في الذاكرة، وكيفية ارتباطها بعملية تحليل الخطاب، وإن الخط المميز لهذه الأبحاث، هو: قلة تركيزها على طرق تخزين المعلومات، وتركيزها في المقابل على: كيفية استعمال المعلومات العامة في عملية التحليل في أثناء حدوثها)، وفيه مفهومان أيضاً: أولهما، السيناريوهات والمخططات الذهنية، وثانيهما، الأنساق الذهنية أوالخطاطات، ولكن اختلاف الاختصاص، وتعدد المفاهيم والمصطلحات وتداخلها وتنوعها،لايعني أننا أمام نظريات متنافسة، بقدر ما يعني إشعارات بديلة لوصف كيفية تنظيم المعلومات/ المعرفةعن العالم في ذاكرة الإنسان، وكذلك كيفية تنشيطها في عملية فهم الخطاب (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص –284 285). وفيما يلي نلخص كل مفهوم من هذه المفاهيم (براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 285 وما بعدها/خطابي، 2006: ص 312):

أ– **الإطارات المعرفية:** يعرفها منسكي بقوله: "إن معلوماتنا مخزنة في الذاكرة، في شكل بنى

مخصصة للبيانات، نسميها: "إطارات معرفية"، تمثل مواقف نموذجية، وتستعمل بالطريقة الآتية: عندما يعترضنا موقف من المواقف/ أو أمر ما، فإننا نحتاج مما هو متوفر في ذاكرتنا إلى بنية تسمى: "إطاراً معرفياً"، وهي عبارة عن إطار نتذكره، ويتم تكييفه ليتناسب مع الواقع، وذلك بتغيير التفاصيل حسب الحاجة، ... أي أنها لا تهتم بالظواهر اللغوية – (الصحة اللغوية للخطاب) – بل تتوجه نحو إيجاد طريقة لتصوير المعلومات (منسكي (Minsky) نقلاً عن: براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 285)"، وهو ما يعرف عندنا بالبلاغة العربية: "لكل مقام مقال"، فهناك عبارات للمجاملة، والثناء، والاستقبال، والوداع، والزيارة، وغيرها. وبتعبير تشارنياك: "هو بنية ثابتة للبيانات، تخص موضوعاً نموذجياً. أو: هو عملية تنسيق بين ما نسمعه وبين الإطار الذي ثبتته معلوماتنا الحاصلة"(تشارنياك (Charniak) نقلاً عن: براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 286). ويعده آخرون بأنه: أداة حاسوبية لا تقتصر على تخزين البيانات بل هي قادرة على إنجاز برامج لتنظيم عمليات البحث والاستدلال التي تتلاعب بالتصورات المخزنة (هيز (Hayes) نقلاً عن: براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 286)".

ب– المدارات: المدار، هو ترجمة لمصطلح: «Script"، والذي يعني الأحداث المميزة لسياق معين، والتي تُدرس من حيث أثرها في فهم النص أو حفظه. واختص مفهوم المدار بأنساق التعاقب الحدثي. أو: هو تحري العلاقة بين المواقف والسلوك. أو "الفعل وردة الفعل". وإذا استُعمِل في فهم النص، فإن هذا المفهوم يضم تحليلاً معيناً لعملية الفهم اللغوي، واقترح شانك تسميته: "بالتبعية التصورية". ولتمثيل معاني الجمل تمثيلاً تصوريّاً، جعل شانك لكل جملة من الجمل شبكة تبعية تصورية سماها "المخطط التصوري". ويضم هذا المخطط تصورات أو دلالات تربط بينها علاقات، تعرف: بالعلاقات التبعية. وهناك انتقاد وجه لنظرية التبعية التصورية التي نادى بها شانك عندما وضع الشرط التالي لنحوية الصياغات التصورية بقوله: "إن المخطط التصوري الذي لا يضم سوى المعلومات المنقولة عبر الجمل، لا يعد نحوياً – من وجهة نظر تصورية، أي أن الصياغة التصورية لا تعد كاملة – إلا إذا شرحت فيها كل الحالات التصورية التي يتطلبها فعل الخطاب"(شانك 1977 (Schank)، أبيلسون 1976 (Abelson)، شانك 1972 (Schank)، نقلاً عن: براون ويول، 1997م، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص –288 293). وعلى الرغم من هذا النقد العام للمبادئ النظرية التي يقوم عليها استعمال "المدارات"، فقد بيّنت بعض الأبحاث، أن معالجة المدارات بوصفها أنماطاً فعلية تنظم معرفة الناس بشتى الأنشطة الروتينية (باور وزملاؤه، 1979، نقلاً عن: براونويول. 1997: ص 293،/ وخطابي، 2006: ص 312).

ت– المخططات الذهنية، أو السيناريوهات: وضع سانفورد وجارود هذا المصطلح، للحديث عن:

المجال المرجعي الموسّع، الذي نعود إليه في تأويل النصوص المكتوبة: «إذ نستطيع أن ننظر إلى معرفتنا بالظروف المحيطة والمواقف، على أنها تمثل المخطط الذهني الذي يكمن وراء تأويلنا للنص». وهما يهدفان من ذلك إلى: «تأكيد صلاحية نظرية المخطط الذهني لأن تمثل نظرية نفسية»... وهما يؤكدان على أن نجاح عملية الفهم القائمة على المخطط الذهني تعتمد على درجة النجاعة التي يحققها صاحب النص في تنشيط المخططات الذهنية المناسبة. كما لاحظا أيضاً أن قطعة من النص لا بد أن تمثل وصفاً جزئياً محدداً لعنصر من المخطط الذهني ذاته حتى يمكن لها أن تظهر ذلك المخطط للعيان. ومن شأن هذه الملاحظات، أن تدعم وجهة نظر مفادها: أن العرض الناجع، والتقديم الموضوعي بصفة خاصة، هما اللذان يسهلان معالجة النص. ولعل من وظائف التقديم الموضوعي على مستوى النص أن ينشط لدى القارئ مخططاً ذهنياً معيناً. أي أن دعاوى سانفورد وجارود تتصل بالسهولة أو السرعة التي تتم بها معالجة نصوص قائمة على مخطط ذهني متماسك. وهما لا يقترحان أن النصوص التي لا يتوفر لها مباشرة بناء مخطط ذهني متماسك غير قابلة للمعالجة (Sanford &Garrod سانفورد وجارود. 1981م، ص 110. نقلاً عن: براونويول. 1997م. المرجعالسابق.ص 293/ وخطابي، 2006: ص 312).

ث- الأنساق الذهنية/ أو الخطاطة «Schemata» (Van Dijk فان دايك. 1981م، ص 141. نقلاً عن: براونويول، ترجمة: الزليطني والتريكي، 1997: ص 295 296-): و"تعد الأنساق الذهنية: هياكل معرفية مركبة (بل وحتى اصطلاحية أو معتادة) من المستوى العالي". أو: هي تمثل "مسرحاً للأفكار في عملية تنظيم التجربة وتأويلها (Anderson أندرسن. 1977، نقلاً عن: براونويول، ترجمة: الزليطني والتريكي، 1997:ص 295-296،/ وخطابي، 2006: ص 312.)". وهناك من يذهب إلى أبعد من هذا، فيرى أن لتلك الأنساق وظيفة حتمية تعد الفرد مسبقاً لممارسة تجربته بشكل محدد. فقد ننظر إلى التحيز العنصري مثلاً، على أنه مظهر لنمط محدد من التفكير بشأن أفراد نصادفهم لعهد قريب، فنمنحهم صفات وأفعالاً مخصوصة، على أساس نسق ذهني مسبق، رسمناه لأفراد جنس معين. وقد تكون هناك أيضاً أنساق حتمية نعود إليها، ونحن على وشك الوقوف على أصناف معينة من الخطاب... وفي الشعر العربي موضوعات عديدة، منها: الغزل، والمديح، والفخر، والهجاء، وغيره، ولكل موضوع منها معانٍ مخصصة مستعملة فيه. وعدّ علماء البلاغة العرب، أن من معايير جودة الكلام وحُسْنِه ما يلي (الخفاجي، 1952: ص 65-124، 188-189. وجاسم، 2015 أ: ص -138 142):

- ألا يعبر عن المدح بالألفاظ المستعملة في الذم، ولا في الذم بالألفاظ المعروفة للمدح، بل يستعمل في جميع الأغراض الألفاظ اللائقة بذلك الغرض.

- أن تُستعمل الكلمات الشائعة في ذلك العلم والغرض، وألا يعدل عن سواها (الخفاجي، 1953: ص 195-196).

وباختصار، يمكن اعتبار الأنساق المعرفية بمثابة الخلفية المعرفية المنظمة التي تقودنا إلى أن نتوقع أو نتنبأ بمظاهر معينة في تأويلنا للخطاب. وبالفعل نجد "تانِنTannen": يستعمل عبارة "هياكل التوقع" للحديث عن الأثر الذي تمارسه الأنساق الذهنية على تفكيرنا، كما نجد لديه أدلة على أن مثل تلك التوقعات تؤثر في نوع الخطاب الذي نقوم بإصداره (Tannenتانن. 1979م، ص 138، 1980م. نقلاً عن: براونويول، 1997، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 296).

وإذا كانت خلفيتنا المعرفية منظمة ومخزنة حسب أنساق ذهنية ما، ثابتة ومقترنة بهياكل أخرى من الأنساق الذهنية الأكثر مرونة، فإنها تمنح محلل الخطاب طريقة معينة لمعالجة ما يحصل في أثناء إصدار الخطاب وتأويله، مما لا يحصل منذ البداية في كل مناسبة. مثل: الإطارات، والمدارات، والمخططات الذهنية، فهي وسيلة لتمثيل تلك الخلفية المعرفية التي نستعملها جميعاً، ونفترض أن الآخرين قادرون على استعمالها كذلك، في أثناء إصدارنا للخطاب وتأويلنا إياه تأويلاً صحيحاً (براونويول، 1997، ترجمة: الزليطني والتريكي، ص 299). وقسّم دي بوجراندودريسلر ظاهرة التناص (الاستعانة بالمعرفة الخلفية) إلى قسمين: الأول، هو ما رأيناه في التصنيف الوظيفي السابق. والثاني، يسمى إيحاء النص (texte allusion)، ويُعرَّف بأنه: "الطرق التي نستعمل بها – أو نحيل بها إلى – نصوص معروفة" (دي بوجراندودريسلر. ص 186. نقلاً عن: خطابي. 2006: ص 314). وقد حدد مفتاح تعريفاً للتناص قائلاً: إنه «فسيفساء من نصوص أخرى، أدمجت فيه بتقنيات مختلفة/ ممتص لها، بجعلها من عندياته، وبتصييرها منسجمة مع فضاء بنائه، ومع مقاصده/ محول لها بتمطيطها، أو تكثيفها، بقصد مناقضة خصائصها ودلالتها، أو بهدف تعضيدها (مفتاح، 1985: ص121)». أضف إلى ذلك أنه اهتم بدينامية النص وبتعميق أنواع العلاقات القائمة بين نص ونص (أو نصوص أخرى)، متجاوزاً بذلك المحاكاة الساخرة التي يرى الغربيون أنها الوظيفة الأساسية التي يخدمها التناص. وباختصار، فإن «التناص لا مناص منه؛ لأنه لا فكاك للإنسان من شروطه الزمانية والمكانية ومحتوياتهما، ومن تاريخه الشخصي أي من ذاكرته، فأساس إنتاج أي نص، هو معرفة صاحبه للعالم، وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النص من قبل المتلقي أيضاً (مفتاح، 1985: ص123)». إذاً، ما الذي يجعل من التناص أمراً ضرورياً؟ إن جزءاً من الجواب يكمن في كونه: «وسيلة تواصل لا يمكن أن يحصل القصد من أي خطاب لغوي بدونه، إذ لا يكون هناك مرسل بغير متلق متقبل مستوعب مدرك لمراميه. وعلى هذا فإن وجود ميثاق، وقسطاً مشتركاً بينهما من التقاليد الأدبية، ومن المعاني ضروري لنجاح العملية التواصلية (مفتاح، 1985: ص134)». والتناص القرآني يوجد في السورة الواحدة(جاسم، 2015ب: ص 1361-1426)، حيث يخبرنا الله عز وجل عن موضوعات متعددة، ويلفت انتباهنا إليه؛ من أجل التذكرة، والموعظة، والعودة إلى الطريق المستقيم، وألا نغلو في ديننا وأمورنا، وأن نعترف بقدرة الخالق – جل في علاه – في كل شيء، وألا نكون قاصري الفهم والوعي والتفكير.

المطلب الثاني: الدراسات السابقة

هناك عدة دراسات تطرقت إلى موضوع تحليل الخطاب بشكل عام، والمستوى التداولي بشكل خاص. ومن هذه الدراسات ما يأتي:

ففي دراسة (لجاسم والبلوشي 2014م)، بعنوان: المستوى الدلالي في سورتي الملك والأعلى: دراسة تحليلية للانسجام من منظور تحليل الخطاب وتعليم العربية. قامت تلك الدراسة على تحليل مفهوم الانسجام الدلالي في سورتي الملك والأعلى، في ضوء تحليل الخطاب، وذلك من خلال اختيار مجموعة من المفاهيم الدلالية الآتية: الإشراك بين العناصر والجمل. وعلاقات الإجمال/ التفصيل، والعموم/ الخصوص. وموضوع الخطاب بين المشاركين. والبنية الكلية وكيفية بنائها. وأخيراً التغريض، الذي تم من خلال طرق مختلفة ومتعددة. وهدفت الدراسة إلى توظيف المستوى الدلالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وتيسير تعليمها لهم. وبيّنت النتائج أن المفاهيم الدلالية أعلاه، ساهمت مساهمة كبيرة في تحقيق الانسجام والترابط في السورتين، وأن العلماء العرب القدامى أسهموا في هذا المجال إسهاماً فعالاً، من خلال دراسة علوم القرآن.

وقد أجرى **(الجديع 2014م) دراسة بعنوان: الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة في المنهجين القديم والحديث.** تناول فيها نظرية الأعمال اللغوية في مجال التداولية لدى أوستن Austin 1962، حيث لقي اهتماماً كبيراً من الباحثين المتخصصين؛ وذلك لأهميتها في الحياة اليومية وكثرة استخدامها عند متحدثي اللغة الأولى والثانية على حد سواء. والبحوث التي أجريت في هذه الناحية قليلة جداً إن لم نقل نادرة لدى متعلمي اللغة العربية، حيث افتقدت الدراسات العربية التي أجريت حول اكتساب اللغة الثانية إلى دراسات ميدانية فيما يتعلق بالتداولية البينية بشكل عام، والأعمال اللغوية بشكل خاص. وهدفت الدراسة إلى لفت انتباه المهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلى أهمية الكفاية التداولية بشكل عام، والأعمال اللغوية بشكل خاص، والمطالبة بإعطائها اهتماماً خاصاً من خلال الاستفادة من المنهجين القديم والحديث في أثناء تعليم اللغة الثانية، وذلك بزيادة وعي المتعلمين بالقدرة التداولية، وممارستها في اللغة الهدف، وتحفيز الباحثين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على إجراء دراسات ميدانية، حول اكتساب متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها للأعمال اللغوية، أو حول فعالية تعليم التداولية بمنهجيها القديم والحديث.

وعرض **(خطابي 2006م) تحليلاً تداولياً لقصيدة أدونيس بعنوان: المستوى التداولي في قصيدة: فارس الكلمات الغريبة لأدونيس.** حيث ركز على المستوى التداولي من خلال المحورين الآتيين: سياق النص والمعرفة الخلفية لقصيدة أدونيس (فارس الكلمات الغريبة: أدونيس،1971)؛ لمعرفة

دورهما في التأويل، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث ما يأتي:

- إنه يصعب الحديث عن سياق مباشر(بالنسبة للنص الشعري)، يؤطر النص: متكلماً ومتلقياً، زماناً ومكاناً، خاصة حين يتعلق الأمر بالخطاب الشعري المعاصر، على خلاف ماعليه الأمر في الخطاب الشعري القديم.

- إن المهتمين بسياق النص الأدبي يلحون على ضرورة مراعاة المسافة بين الخطاب العادي (التخاطبي خاصة) وبين الخطاب الأدبي المعتمد على التخيل، بحيث تفقد المعينات إحالتها المباشرة المحددة هوية وزماناً ومكاناً.

- إن البحث في سياق النص الأدبي ينبغي أن يعتمد فيه على النص نفسه، إذ إن هذا الأخير يبن يهذا السياق طوعاً أو كرهاً من أجل أن يحيا كنص.

- إن المعلومات الموسوعية المرتبطة بالتقاليد الأدبية، وبمنتج النص غالباً ما توجه القارئ في بناء سياق النص.

- إن سياق النص قد يكون ممتداً وراءً في اتجاه نصوص سابقة في الديوان نفسه مثلاً، وأماماً في اتجاه نصوص لاحقة في الديوان أيضاً.

- إن النص الشعري، كغيره من النصوص، تتحكم فيه المعرفة الخلفية سواء تعلق الأمر بالإنتاج أم بالتلقي.

- إن المعرفة الخلفية تساهم بشكل فعال في تكسير العلاقة المتوترة بين القارئ والنص، وبالتالي تجعله يشعر بإمكان الفهم والتأويل.

- إن النصوص المعقودة في النص المعني تغني هذا الأخير بدلالات ما كان ممكناً أن توجد لولا عقدها فيه، ولولا المعرفة الخلفية لدى القارئ.

الملاحظات على الدراسات السابقة:

- تناولت الدراسات السابقة موضوعات متعددة، كالانسجام الدلالي في القرآن الكريم، من خلال موضوع الإجمال والتفصيل، والعموم والخصوص، والبنية اللغوية، وفكرة الموضوع، وغيرها.

- وأما الأعمال الكلامية، فهدفت إلى لفت انتباه المهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلى أهمية الكفاية التداولية بشكل عام، والأعمال اللغوية بشكل خاص، والمطالبة بإعطائها اهتماماً خاصاً في أثناء تعليم اللغة الثانية، لزيادة وعي المتعلمين بالقدرة التداولية في التعليم.

- ولم تركز دراسة الكفاية اللغوية والخطابية على العناصر اللغوية فحسب بل ركزت أيضاً على العناصر اللغوية بوصفها نصوصاً ناجزة لتحقيق أغراض تواصلية في سياقها الاجتماعي والثقافي الطبيعي.
- وأخيراً تناول خطابي موضوع الانسجام التداولي في الشعر من خلال مبدأي السياق والمعرفة الخلفية ووظفهما في تحليل وفهم المعاني الشعرية.
- وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في أنها تتناول موضوعاً من القرآن الكريم؛ لبيان إعجازه وفهمه، ومحاولة توظيف تحليل الخطاب في فهم النص القرآني وتيسير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المبحث الثالث: الدراسة التطبيقية

يتناول هذا المبحث مناقشة المفهومين التداوليين التاليين: السياق وخصائصه، والمعرفة الخلفية.

أولاً: السياق وخصائصه

يرى براون ويول، أنه كلما توفر لدى المتلقي معلومات عن مكونات السياق، تكون أمامه حظوظ قوية لفهم الرسالة وتأويلها، أي وضعها في سياق معين من أجل أن يكون لها معنى. ويتحتم على محلل الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي ورد فيه جزء من ذلك الخطاب، إذ هناك بعض الوحدات اللغوية التي تتطلب معلومات عن السياق في أثناء التأويل ليتيسر فهمها، ومن هذه الأدوات الإشارية: هنا، الآن، أنا، أنت، هذا، ذاك. ومن أجل تأويل هذه العناصر، حين ترد في خطاب ما، فإنه من الضروري أن نعرف هوية المتكلم، والمستمع، والإطار الزماني والمكاني للحدث اللغوي (براون ويول، ترجمة: الزليطني والتريكي 1997: ص 35). هذا هو المبدأ العام الذي يحدد أهمية السياق، ودوره في فهم وتأويل خطاب معين، حسب رأي خطابي (2006: ص 297). نعود الآن إلى النظر في سورة: « فاطر» باحثين عن سياقها، ارتباطاً بما لها من دور في الفهم والتأويل، أي في إدراك انسجام السورة.

1. من المتكلم: الله/ فاطر السموات والأرض.
2. من المخاطب: الخَلْق/ الناس.
3. الموضوع: سورة قرآنية كريمة.
4. الواسطة: القرآن الكريم، وهو: (كتاب مطبوع).

بالنسبة للعنصر الأول نجد أن (القرآن الكريم)، هو كلام الله، وهذا يعني أن المتكلم، هو: (الله سبحانه وتعالى)، كما أن المخاطبين المباشرين (الخلق/ الناس) جاءت أسماؤهم في السورة. وأما مكان السورة وزمانها، فهو مكة المكرمة، وزمان نزولها قبل الهجرة النبوية إلى المدينة المنورة (الصابوني، مج2، 1980: 563). ونلاحظ إذاً، أن كل عناصر السياق متوفرة لدينا! ولكن هل تساعدنا على تأويل السورة؟

لنبدأ في التحليل: الله هو فاطر السموات والأرض وما فيهن، وأول آية في السورة، هي: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾، فلنشغل إطار «العقيدة: التوحيد الخالص لله تعالى»، لنرى النتيجة. ما دام المتكلم فاطر السموات والأرض، أي (الخالق)، فمن المنتظر أن تدور السورة حول علاقة التوحيد: تعبيراً عن وحدانيته، وتأكيداً لآيات الهيمنة الربانية على مخلوقاته، وسيطرته عليها... وهذا ما تثبته السورة. وإن أول آية تدلنا على ذلك، هي الآية الأولى من السورة: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا أُولِي أَجْنِحَةٍ مَثْنَى وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (1)﴾، ونحن نعلم يقيناً، أن الله هو الخالق، ويتمتع بقدرة عظيمة خارقة لعمل هذا الفعل وغيره من الأفعال. وهكذا ينفتح الباب أمامنا، أي أن السورة نفسها تدور حول هذه السبيل، أي توحيد الله، وإقامة البراهين الدامغة على وحدانيته، ونبذ الشرك وهدم قواعده، والحث على تطهير القلوب من رذائل الأفعال، والتحلي بمكارم الأخلاق والأعمال (الصابوني، مج2، 1980: ص 563). أما بالنسبة للزمان والمكان: – نزلت السورة قبل الهجرة النبوية، في مكة المكرمة – فهما ليس إلا إطارين خارجيين عامين، يحددان زمن النزول ومكانه، بينما في السورة معينات زمانية ومكانية لا تحمل أية إشارة إلى هذين العنصرين تحديداً. ما الحل إذن؟ تعد الآيات الأولى من أي سورة، عادة ذات أهمية بالغة في تأسيس مقام مستنبط (Leech ليتش: 1969، ص 191، نقلاً عن: خطابي، 2006: ص306). إننا نلاحظ من خلال هذه السورة، عدة سمات تمتاز بها، وفيما يلي نحاول توضيح هذه السمات، وإبرازها، لنفهم سياقها.

أ– سمة التوحيد: إن الآيات الأولى التي افتتحت بها السورة، هي:

- ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا أُولِي أَجْنِحَةٍ مَثْنَى وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (1)﴾.
- ﴿مَا يَفْتَحِ اللَّهُ لِلنَّاسِ مِنْ رَحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا وَمَا يُمْسِكْ فَلَا مُرْسِلَ لَهُ مِنْ بَعْدِهِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ(2)﴾.
- ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ (3)﴾.

يتضح من خلال الآيات السابقة، أن المتَحَدَّث عنه، هو: «الله سبحانه وتعالى»، أي أن الأفعال التي يقوم بها، أفعال معجزة للمخلوقات جميعاً، وهذا ما يقوم به سبحانه وتعالى، الذي هو إله قادر على فعل كل شيء. إن السمة العامة التي تمتاز بها هذه الأفعال (يزيد، يشاء، يفتح، يمسك، يرزقكم، إلخ)، هي: التوحيد، والخلق والإبداع والقوة والقدرة... إنه إله قادر على فعل كل شيء. وفي الحقيقة هناك جملة في هذه الآيات تختزل هذه الأعمال المفصلة وغيرها في السورة، هي: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ(1)﴾. هذه الآيات توجد انطباعاً لدى القارئ عن المتَحَدَّث عنه أولاً، وتجعله يدرك أن العَالَمَ المتَحَدَّث عنه، والذي تخلقه السورة، هو عَالَمٌ حقيقيٌ موجودٌ فعلاً، ويتحكم فيه إله واحد أحد، قوي، ذي قدرات جبارة وخارقة، وهذا ما تشير إليه الآيات: من قدرة الله على خلق كل شيء، في السماء والأرض، ولا يعزب عنه مثقال ذرة. وهذا ما تؤكده السورة بل القرآن بأكمله؛ للدلالة على توحيد الله تعالى. إذاً، هل ستحافظ السورة على ذلك الطابع (أي طابع التوحيد والقدرة، والخلق، والهيمنة على المخلوقات، والعلم، إلخ)، لكي نعتبره مؤشراً من مؤشرات السياق الذي ينبغي أن تقرأ فيه؟ نجد أن السورة أكدت هذه السمة تأكيداً لا ريب فيه، إذ لا تخلو آية من آياتها في الإشارة إلى ذلك. وفيما يلي بعض هذه الآيات:

- ﴿وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَسُقْنَاهُ إِلَى بَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَلِكَ النُّشُورُ(9)﴾.
- ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ وَالَّذِينَ يَمْكُرُونَ السَّيِّئَاتِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَكْرُ أُولَئِكَ هُوَ يَبُورُ (10)﴾.
- ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ جَعَلَكُمْ أَزْوَاجًا وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنْثَى وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِ وَمَا يُعَمَّرُ مِنْ مُعَمَّرٍ وَلَا يُنْقَصُ مِنْ عُمُرِهِ إِلَّا فِي كِتَابٍ إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ (11)﴾... إلخ.

ب- وهناك أيضاً سمة ثانية تبرزها السورة، ألا وهي سمة العبادة، حيث نجدها منتشرة في السورة للدلالة على وحدانية الله، وإخلاص العبادة له. والآيات البينات دليل على تلك السمة:

- ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ (29)﴾.
- ﴿لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ (30)﴾.
- ﴿وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ هُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ إِنَّ اللَّهَ بِعِبَادِهِ لَخَبِيرٌ بَصِيرٌ (31)﴾...إلخ.

ت- والسمة الثالثة التي نلحظها، هي سمة التمييز والتفاضل بين المخلوقات جميعاً، وخاصة بين المؤمن والكافر، ونجد هذه في الآيات الكريمات الآتية:

- ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ (19) وَلَا الظُّلُمَاتُ وَلَا النُّورُ(20) وَلَا الظِّلُّ وَلَا الْحَرُورُ (21) وَمَا يَسْتَوِي الْأَحْيَاءُ وَلَا الْأَمْوَاتُ إِنَّ اللَّهَ يُسْمِعُ مَنْ يَشَاءُ وَمَا أَنْتَ بِمُسْمِعٍ مَنْ فِي الْقُبُورِ (22)﴾...إلخ.

ث- وهناك أيضاً سمة رابعة توضحها السورة، ألا وهي: سمة الرزق/ الطعام، حيث تبيّن الآيات عظمة الخالق، وأنه المتكفل بعباده في كل الأمور. وهذه السمة، هي التي تعين الإنسان على أداء العبادات على أكمل وجه، والشكر لله على نعمائه الظاهرة والباطنة. ويلاحظ ذلك في الآيات الكريمات الآتية:

- ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْبَحْرَانِ هَذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَائِغٌ شَرَابُهُ وَهَذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ وَمِنْ كُلٍّ تَأْكُلُونَ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُونَ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ فِيهِ مَوَاخِرَ لِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ(12)﴾.

- ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا(27)﴾...إلخ.

ج- والسمة الخامسة التي نلحظها، هي: ميراث هذه الأمة لأشرف الكتب والرسالات السماوية، وذلك بإنزال القرآن الكريم الجامع لفضائل الكتب السماوية السابقة، ثم انقسام الأمة إلى ثلاثة أنواع: المقصّر والمحسن والسابق بالخيرات. والآيات التالية خير دليل على هذه السمة النبيلة.

- ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ (32)﴾... إلخ.

ح- إضافة إلى هذه السمات، هناك سمة سادسة أكدتها السورة، وهي محاربة الشرك، وهدم قواعده ورموزه، وذلك من خلال التأكيد الدؤوب على التوحيد الخالص لله. وإليكم هذه الآيات البينات:

- ﴿يا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ (3)﴾.

- ﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ (13)﴾.

﴿إِنْ تَدْعُوهُمْ لَا يَسْمَعُوا دُعَاءَكُمْ وَلَوْ سَمِعُوا مَا اسْتَجَابُوا لَكُمْ وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يَكْفُرُونَ بِشِرْكِكُمْ وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ (14)﴾...إلخ.نعتقد أن هذه المؤشرات أساسية بالنسبة لسياق السورة، وهي مؤشرات يمكن أن نختزلها في: مسألة العقيدة الكبرى: التوحيد الخالص لله، والقدرة والخلق والهيمنة على المخلوقات والعلم، والعبادة، والتمييز والتفاضل، والرزق، ومحاربة الشرك، إلخ.

نستطيع أن نفهم من خلال هذا ما يلي، القضاء على شيء معين كان سائداً في معتقدات العرب في الجاهلية، وهو: «الشرك»، وتعويضه بشيء آخر، بمجيء الإسلام، وهو التوحيد والعبادة الخالصة لله عز وجل. أي تأكيد هذا الأمر، وإقراره في نفوس المؤمنين والمسلمين، وتبليغه للعالمين جميعاً. وبتعبير خطابي، «هكذا إذن يصنع النص مقامه معتمداً على نفسه، ولكن هل نقرأ النص وأذهاننا فارغة، أو أننا نقرأه ونحن مزودون بمعرفة معينة قادرة على الإفادة (خطابي، 2006: ص 308)»؟ نعتقد أن هناك سياقاً أشمل، تقرأ في ظله النصوص الأدبية عموماً، وهو ما يسمى عادة: التقليد (أو التقاليد الأدبية) الذي يعني «مجموعة من الاستراتيجيات التي تعمل على مستوى المحتوى والشكل، وتسمح للنص بأن يتعرف عليه ضمن مجموعة أخرى من النصوص تشبهه، وهكذا يستدعي مفهومات حول الجنس، والتيارات الأدبية، والأعراف، والطليعة، إلخ، متوقفة على ما إذا كان النص يتوافق مع بعض الاستراتيجيات أو أنه يخرقها» (Randall راندال. 1985. ص421. نقلاً عن : خطابي، 2006: ص 309). ليس صعباً أن نعيد هذا الكلام إلى مبدأ التشابه (خطابي، 2006: ص –57 59)، لكن الأهم من هذا، هو أن القارئ وهو يواجه نصاً ما، يفعل ذلك وهو متوفر على زاد معرفي عام عن النص الأدبي مما يسهل (يفرض) استبعادً معلومات، واستحضار أخرى؛ للتكيف مع مقتضيات النص الذي يروم فهمه. وبناء عليه، فإن "السياق بالنسبة للنص الأدبي، جهاز من المعلومات الخارج نصية، المعقودة في النص، كتقليد أدبي أو كاقتضاء سياقي" (Randall راندال. 1985:ص420، نقلاً عن : خطابي، 2006: ص 309). من خلال هذا التوضيح، كيف نوظف مثل هذه المعلومات في فهم سياق السورة التي ندرسها؟ أو: ماهي المعلومات التي تسهل مهمة القارئ وهو يواجه نصاً من هذا النوع؟

1. إن هذا النص: سورة قرآنية، (أي ترتبط بمجموعة أخرى من السور تشبهها في المضمون).
2. إن الله هو خالق الخلق أجمعين، وهو المتفرد بالعبادة، ويدعو العالمين إلى الإقرار بربوبيته ووحدانيته فقط.
3. إن هذه السورة تلح على توحيد الله، وتدعو إلى نبذ الشرك وأهله.
4. إن جهود النبي الكريم في تبليغ الدعوة للناس كافة، من أجل عبادة الله وحده لاشريك له، جعله يخوض حرباً حامية الوطيس؛ لدحر الشرك وأهله، وإخلاص العبادة لفاطر السموات والأرض وحده.
5. إن المشركين الذين لا يؤمنون بالله، يزين لهم الشيطان أعمالهم، ويصدهم عن سبيل الله.
6. الحركة والحياة هما الأصل في الكون، لا السكون والموت.

إذاً، هناك حقيقتان جوهريتان على غاية من الأهمية في هذه السورة، تعدان تنبيهاً وتوضيحاً لمن لا يعلم، وتذكيراً للذي يعلم، يمكن أن تستثمرا وتفعَّلا بعقيدة إيمانية صحيحة راسخة، وهما تفعلان فعليها ما دامتا موضوعتين وضعاً قصدياً في السورة لإدراك مغزاهما، ولإثبات التوحيد الخالص لله تعالى. وإليكم إيجازهما:

أ. الحركة، يقول تعالى: ﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ (13)﴾. أي أن الكون مضيء دائماً، فالليل لا يغيب مطلقاً، والنهار كذلك. وبتعبير آخر، أنهما لا يختفيان عن الوجود، بل موجودان على مدار الساعة، ولكنهما يغيبان عن جزء من العالم، ويظهران للجزء الآخر. والله سخر لنا الشمس والقمر، يجريان ويتحركان لأجل مسمى. أي أن كل ما في الكون يتحرك، وليس جامداً ثابتاً، فالليل يتحرك والنهار أيضاً، والشمس والقمر والأرض، وكل ما خلق الله تعالى، فهو في حركة دائمة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. أما ما يقوله بعض الناس: إن الأرض ثابتة، والشمس تدور حولها أو العكس، فلا دليل على صحته أبداً، ومن أصدق من الله قيلاً وحديثاً؟! ولئن توقفت أي مجموعة، أو كوكب عن الحركة والدوران، لانتهى العالم بأسره، ولكن نقول ما يقوله ربنا: ﴿لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ (سورة يس: 40).

ب. الحياة، يقول تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْأَحْيَاءُ وَلَا الْأَمْوَاتُ إِنَّ اللَّهَ يُسْمِعُ مَنْ يَشَاءُ وَمَا أَنْتَ بِمُسْمِعٍ مَنْ فِي الْقُبُورِ (22)﴾.

تدل هذه الآية على أن الأصل في الكون، هو: الحياة لا الموت؛ لأن الله سبحانه وتعالى، حي قيوم، وما الموت الذي نراه بيننا إلا هو غياب الجسد وفنائه، ولكن الروح تبقى حية إلى يوم القيامة، حتى تتزوج كل روح بجسدها، وفي ذلك اليوم، تكون النتيجة: إما الفوز بالجنة، إن شاء الله تعالى، وإما العذاب المقيم في النار، والعياذ بالله منه، وهناك آيات كثيرة في هذا الخصوص، مثل:

- ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ (169)﴾ (سورة آل عمران: 169).

- ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُو أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنْفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنْتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنْتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ (93)﴾ (سورة الأنعام: 93).

- ﴿إِنَّكَ لَا تُسْمِعُ الْمَوْتَى وَلَا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ إِذَا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ (80)﴾ (سورة النمل: 80).

- ﴿قَالُوا رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا اثْنَتَيْنِ فَاعْتَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِنْ سَبِيلٍ (11)﴾ (سورة غافر: 11).
- ﴿النَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ أَدْخِلُوا آلَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ الْعَذَابِ (46)﴾ (سورة غافر 46). قال الطبري في تفسير هذه الآية: إنهم لما هلكوا وغرّقهم الله، جعلت أرواحهم في أجواف طير سود، فهي تعرض على النار كل يوم مرتين «غدواً وعشياً»، إلى أن تقوم الساعة (الطبري، ج21، 2000: ص 395).

وأما الأحاديث النبوية الشريفة، فمنها: ثبت عن النبي عليه الصلاة والسلام: أنه كان يدعو: «اللهم إني أعوذ بك من عذاب القبر، ومن عذاب النار، ومن فتنة المحيا والممات، ومن فتنة المسيح الدجال» (البخاري، 2004، كتاب الجنائز، باب التعوذ من عذاب القبر، ص 385).

وعن عائشة رضي الله عنها، قالت: وذاك مثل قوله: إن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قام على القليب، وفيه قتلى بدر من المشركين، فقال لهم ما قال: «إنهم ليسمعون ما أقول» إنما قال: «إنهم الآن ليعلمون أن ما كنت أقول لهم حق». ثم قرأت:﴿إِنَّكَ لَا تُسْمِعُ الْمَوْتَى﴾ (سورة النمل: 80). ﴿وَمَا أَنْتَ بِمُسْمِعٍ مَنْ فِي الْقُبُورِ﴾ (سورة فاطر: 22). يقول: حين تبوَّؤوا مقاعدهم من النار. وذكر عن عائشة رضي الله عنها: أن ابن عمر رفع إلى النبي – صلى الله عليه وسلم –: «إن الميت يعذب في قبره ببكاء أهله». فقالت: إنما قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «إنه ليعذب بخطيئته وذنبه، وإن أهله ليبكون عليه الآن» (البخاري، 2004، كتاب المغازي، باب قتل أبي جهل، ص 1000). وعن نافع، أن ابن عمر رضي الله عنهما أخبره، قال: «اطَّلع النبي – صلى الله عليه وسلم – على أهل القليب، فقال: وجدتم ما وعد ربكم حقاً، فقيل له: أتدعو أمواتاً؟ فقال: «ما أنتم بأسمعَ منهم ولكن لا يجيبون». وجاء أيضاً: عن البراء بن عازب رضي الله عنهما، عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: إذا أقعد المؤمن في قبره أُتيَ، ثم شهد أن لا إلا الله، وأن محمداً رسول الله، فذلك قوله: ﴿يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ﴾ (سورة إبراهيم: 27)... نزلت في عذاب القبر(البخاري، 2004، كتاب الجنائز، باب ما جاء في عذاب القبر، ص –383 384). وعن ابن عباس، قال: مرّ النبي – صلى الله عليه وسلم – بحائط من حيطان المدينة، أو مكة، فسَمِعَ صوتَ إنسانين يعذبان في قبورهما، فقال النبي – صلى الله عليه وسلم –: «يعذَّبان، وما يعذَّبان في كبير»، ثم قال: «بلى. كان أحدهما لا يستتر من بوله، وكان الآخر يمشي بالنميمة»، ثم دعا بجريدة فكسرها كسرتين، فوضع على كل قبر منهما كسرةً، فقيل له: يا رسول الله، لم فعلت هذا؟ قال: لعله أن يُخَفف عنهما ما لم تيبسا» أو إلى أن ييبسا (البخاري، 2004: كتاب الوضوء، باب من الكبائر أن لا يستتر من بوله، ص 385). وعن عبدالله قال: «قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: إن لله ملائكة سيَّاحين في

الأرض، يبلِّغوني من أمتي السلام» (النسائي، 1988، ج1، ص 274، رقم الحديث 1215). وأكد ابن حجر العسقلاني (2005، كتاب الجنائز، باب ما جاء في عذاب القبر، مجلد 4، ص –168 169): إثبات عذاب القبر، وأنه واقع على الكفار، ومن شاء الله من الموحدين، وقد أخرج مسلم عن زيد بن ثابت مرفوعاً: «إن هذه الأمة تُبتَلى في قبورها». وقوله تعالى:﴿قَالُوا رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا اثْنَتَيْنِ﴾ (سورة غافر: 11)، علَّق العسقلاني عليها: بأن المراد بالحياة في القبر للمسألة، ليست الحياة المستقرة المعهودة في الدنيا التي تقوم فيها الروح بالبدن، وتدبيره، وتصرفه، وتحتاج إلى ما يحتاج إليه الأحياء، بل هي مجرد إعادة لفائدة الامتحان الذي وردت به الأحاديث الصحيحة، فهي إعادة عارضة، كما حييَ خلق لكثير من الأنبياء لمسألتهم عن أشياء ثم عادوا موتى، مثل: (قصة سورة البقرة، والرجل الذي أماته الله مائة عام، ويونس عليه الصلاة والسلام)، وفي هذه الشواهد عبرة، لمن أراد أن يتذكر أو أراد خشوعاً. ربنا زدنا علماً يا أرحم الراحمين. إذاً، نستطيع أن نؤكد الآن، هذه الحقيقة الجلية الواضحة تأكيداً لا مجال فيها للشك، من خلال ما أثبتناه من الآيات والحكمة، من أن الحركة والحياة هما الأصل في الكون، لا السكون والموت. فالحياة في القبر، حياة أخرى من نوع خاص، ليست كالحياة التي نعرفها، والله أعلم. وإن الوظيفة التي تقوم بها السورة، هي وضع القارئ في الجو العام للقرآن الكريم، أي أن نقدم عنصراً من عناصر إطار القراءة. ولكن القارئ المتفطن لا بد منتبه إلى أن هذا التقديم مجرد تحصيل حاصل. ومع ذلك لا يمكن أن ننكر التأثير الذي يمكن أن يمارسه في القارئ الذي تصده النصوص باحثاً عن بصيص ضوء ينير له سراديبها ومتاهاتها، حسب تعبير خطابي (2006: ص 310).

إن القارئ المعني بهذه الرسالة، هو القارئ النموذجي – بتعبيرأمبرطو إيكو – أو الضمني في اصطلاح ليتش(خطابي، 2006: ص 310). هذا القارئ (قد) يملك أيضاً معرفة محلية مرتبطة بالقرآن الكريم، مثلاً، سبق له أن اطلع على التفاسير والشروح للقرآن الكريم من أجل فهمه فهماً سليماً. إننا نعتقد جادين، أن هذه المعارف لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تلغى من ذاكرة المتلقي، وهو يقرأ سور القرآن الكريم (دون أن يعني هذا أنها توظف بشكل مباشر إسقاطي على النص)، حتى إنه يجوز القول: إن لدى هذا المتلقي إطاراً اسمه: «إطار فاطر السموات والأرض/ خالق/ مبدع». وهذا يذكرنا بآيات من سور سابقة ولاحقة، لها صلة بالسورة موضوع البحث. يقول تعالى:

- ﴿قُلْ أَغَيْرَ اللَّهِ أَتَّخِذُ وَلِيًّا فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ يُطْعِمُ وَلَا يُطْعَمُ قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَسْلَمَ وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (سورة الأنعام: 14).
- ﴿قُلِ اللَّهُمَّ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ عَالِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ أَنْتَ تَحْكُمُ بَيْنَ عِبَادِكَ فِي مَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (سورة الزمر: 46).

- ﴿ فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (سورة الشورى: 11).

بل إن السور السابقة أو اللاحقة «لسورة فاطر» يمكن أن تعد هي أيضاً مكوناً من مكونات سياقة، بناء على أن كثيراً من الآيات تتشابه مع سورة فاطر، وهذه بعض الآيات:

- ﴿ اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ (سورة الحج: 75).
- ﴿ اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ (2) وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (3)﴾ (سورة الرعد: 2–4).
- ﴿ وَتَرَى الْمَلَائِكَةَ حَافِّينَ مِنْ حَوْلِ الْعَرْشِ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَقُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْحَقِّ وَقِيلَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾(سورة الزمر: 75).
- ﴿ اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَالنَّهَارَ مُبْصِرًا إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ (61) ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ (62) كَذَلِكَ يُؤْفَكُ الَّذِينَ كَانُوا بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ (63)... هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (67)﴾ (سورة غافر: –61 67).

يتضح لنا من خلال هذه الآيات، هل يعني هذا، أن سياق السورة سياق ممتد (متواصل/ مستمر) وراء وأماماً (سابقاً للسورة ولاحقاً لها)؟ هذا ما تؤكده الآيات والسور التي تسبق السورة وتتلوها، بحيث نجد بعض الآيات السابقة واللاحقة للسورة تؤسس لفهم السياق وتأويله. ومن خلال ما تقدم يمكن الوصول إلى ما يأتي: –1 إن النص القرآني يصنع سياقه التأويلي بنفسه، فالقرآن يفسر بعضه بعضاً في معظم الأحيان. ونجد مصداق ذلك فيما فعله ابن كثير، عندما فسّر القرآن بالقرآن، وإن لم يجد ما يفسر به الآية، التفت إلى الحديث الشريف، أو الشعر، إلخ. –2 إن سياق السورة سياق ممتد (متواصل/ مستمر)، أي أنه مرتبط بما قبل السورة وبما هو بعدها. وبتعبير آخر، يعود إلى الوراء وإلى الأمام، لكي يزيدها توضيحاً وبياناً ودلالة، إلخ.

ثانياً: المعرفة الخلفية (استعمال معرفة العالم)

يرى بروان ويول: « أن المعرفة التي نملكها – كمستعملي لغة ما – عن التفاعل الاجتماعي عن طريق اللغة ليست إلا جزءاً من معرفتنا الاجتماعية والثقافية العامة». وهذه المعلومات/ المعرفة العامة

عن العالم، هي أساس هام لفهمنا للخطاب، ولكل جوانب خبراتنا الحياتية (براون ويول، 1997، ترجمة الزليطني والتريكي، ص 279- 282/ وخطابي، 2006: ص311- 312). وقد لاحظ دي بوجراند: «أن مسألة كيفية معرفة الناس بما يجري داخل نص، هي حالة خاصة من مسألة كيفية معرفة الناس بما يجري في العالم بأسره». أي أن الإنسان يمتلك معلومات موسوعية هائلة، تساعده على فهم الخطاب، من خلال التجارب السابقة، والخبرات العامة، وغيرها من المعلومات الأساسية المتوفرة لديه.لكن السؤال الذي ينبغي أن نسأله، هو: كيف نتمكن من تنظيم هذه المعلومات، والاقتصار على توظيف قدر محدود منها عند الحاجة؟ (De Beaugrande دي بوجراند. 1980م. ص 30. نقلاً عن: براون ويول، ترجمة: الزليطني والتريكي، 1997: ص 279).

في الحقيقة، حصلت عدة محاولات لتقديم تصورات شائعة أو نموذجية حول: "معلوماتنا عن العالم"، كأساس لتأويل الخطاب وفهمه فهماً صحيحاً. وهذه التصورات مستعملة في المناهج النفسية والحاسوبية لفهم الخطاب، وخاصة لتفسير نمط المعلومات التي يمكن توقعها، أو التنبؤ بها، والتي بإمكان الكاتب/ المتكلم/ المرسل، افتراض توفّرها لدى السامع/ المستمع/ المتلقي، كلما تمّ وصف موقف معين (براون ويول، ترجمة: الزليطني والتريكي، 1997: ص 282). ومثال ذلك، أن ملكاً دعا شاعراً لمأدبة الطعام، فقال الملك للشاعر: لما دعاه لتناول الطعام: "وَ"، فأجابه الشاعر قائلاً: "إنَّ". ولم يتكلما ببنت شفة بعد هذين الحرفين. وكل منهما فهم الرسالة ووعاها جيداً. فالملك كان يعني بقوله ذاك، الآية القرآنية الكريمة: ﴿وَالشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ ...﴾ (سورة الشعراء: 224)، وكذلك الشاعر كان يعني الآية القرآنية الكريمة أيضاً: ﴿إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً ﴾ (سورة النمل: 34).

وكلما كانت الخلفية المعرفية منظمة ومخزنة حسب أنساق ذهنية ما، ثابتة ومقترنة بهياكل أخرى من الأنساق الذهنية الأكثر مرونة، فإنها تمنح محلل الخطاب طريقة معينة لمعالجة ما يحصل في أثناء إصدار الخطاب وتأويله، مما لا يحصل منذ البداية في كل مناسبة. مثل: الإطارات، والمدارات، والمخططات الذهنية، فهي وسيلة لتمثيل تلك الخلفية المعرفية التي نستعملها جميعاً، ونفترض أن الآخرين قادرون على استعمالها كذلك، في أثناء إصدارنا للخطاب وتأويلنا إياه تأويلاً صحيحاً (براون ويول، ترجمة: الزليطني والتريكي، 1997: ص 299).

ويتركز تحليلنا في هذا القسم، على ثلاثة أسئلة:

1. ما الأمور/ القضايا التي حوتها سورة «غافر»؟
2. لماذا هذه الأمور/ القضايا بالذات؟
3. هل هذه الأمور/ القضايا تنسجم مع مقصدية الخالق والسورة أولا؟

فيما يخص السؤال الأول، هناك ثلاثة أمور/ قضايا تبرزها السورة، وهي:

1- أمور العقيدة: «الحق والباطل»، و«الهدى والضلال»، يقول تعالى:

- ﴿تَنْزِيلُ الْكِتَابِ مِنَ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (2) غَافِرِ الذَّنْبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ ذِي الطَّوْلِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ إِلَيْهِ الْمَصِيرُ (3) مَا يُجَادِلُ فِي آيَاتِ اللَّهِ إِلَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَلَا يَغْرُرْكَ تَقَلُّبُهُمْ فِي الْبِلَادِ (4) كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَالْأَحْزَابُ مِنْ بَعْدِهِمْ وَهَمَّتْ كُلُّ أُمَّةٍ بِرَسُولِهِمْ لِيَأْخُذُوهُ وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ فَأَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ (5)﴾.

- ﴿وَقَالَ فِرْعَوْنُ ذَرُونِي أَقْتُلْ مُوسَى وَلْيَدْعُ رَبَّهُ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُبَدِّلَ دِينَكُمْ أَوْ أَنْ يُظْهِرَ فِي الْأَرْضِ الْفَسَادَ (26) وَقَالَ مُوسَى إِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ مِنْ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لَا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ الْحِسَابِ (27) وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ (28)﴾.

تتحدث هذه الآيات عن التوحيد الخالص لله تعالى، بذكر صفاته وأفعاله، وبيان آياته العظمى، ومجادلة الكافرين فيها. وتشير إلى قصص الأنبياء، وذلك لتثبيت قلب النبي – عليه الصلاة والسلام – للمضي قدماً في دعوته، وعدم التباطؤ فيها، وأن الله مظهر دينه ولو كره الكافرون. وأن المعركة بين الحق والباطل، والهدى والضلال، ونرى أن جو السورة مشحون بطابع العنف والشدة، وكأنها معركة حامية الوطيس، وتنتهي النتيجة إلى مصرع الطغاة، من قوم نوح، وعاد، وثمود، ومن جاء بعدهم، وكيف أن الله عاقبهم عقاباً لم يفلت منه أحد إلا من آمن به. كما نلاحظ في السورة الحديث عن قصة الإيمان والطغيان، ممثلة في دعوة موسى – عليه الصلاة والسلام – لفرعون المتكبر الجبار، الذي يريد أن يقضي على موسى وأتباعه خشية انتشار الإيمان بين ظهرانيهم، ومن ثم ظهور مؤمن آل فرعون الذي لم يكن له ظهور من قبل، ودافع عن موسى – عليه الصلاة والسلام – وعن دعوته الصحيحة، وصدع بالحق أمام الكافرين لينتهوا عن غيهم وطغيانهم.

2- مشاهد الآخرة وأهوالها: إن الآيات التي تحيلنا إلى عالم الآخرة، تشير إلى الدلالتين الآتيتين:

- دلالة وقوف العباد للحساب. قال تعالى: ﴿يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ لَا يَخْفَى عَلَى اللَّهِ مِنْهُمْ شَيْءٌ لِمَنِ الْمُلْكُ الْيَوْمَ لِلَّهِ الْوَاحِدِ الْقَهَّارِ (16) الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ لَا ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (17) وَأَنْذِرْهُمْ يَوْمَ الْآزِفَةِ إِذِ الْقُلُوبُ لَدَى الْحَنَاجِرِ كَاظِمِينَ مَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ (18)﴾.
- دلالة الجزاء الذي يتعرض له الخلق. قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ

(40)... النَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ أَدْخِلُوا آلَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ الْعَذَابِ (46)... ثُمَّ قِيلَ لَهُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ تُشْرِكُونَ (73) مِنْ دُونِ اللَّهِ قَالُوا ضَلُّوا عَنَّا بَلْ لَمْ نَكُنْ نَدْعُو مِنْ قَبْلُ شَيْئًا كَذَلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ الْكَافِرِينَ (74)﴾.

تتحدث هذه الآيات عن مشاهد الآخرة وأهوالها، وتصف الناس الذين يقفون للحساب أمام الجبار المتكبر، وترى على وجوههم الرهبة والخشوع، والقلوب لدى الحناجر تكاد تتفطر؛ لشدة الفزع والخوف العظيم من ذلك الموقف المهيب، واليوم العبوس القمطرير، ومن عمل صالحاً نجا، ومن عمل سوءاً هوى في ذلك اليوم المشهود.

3- الآيات الكونية: إن الآيات التي تتحدث عن القضايا الكونية، تراكم الدلالتين الآتيتين:

- بيان عظمة الخالق، قال تعالى: ﴿لَخَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ (57) وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَلَا الْمُسِيءُ قَلِيلًا مَا تَتَذَكَّرُونَ (58)...هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (67)﴾.
- الدلالة على وحدانية الخالق، قال تعالى: ﴿هُوَ الْحَيُّ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (65) قُلْ إِنِّي نُهِيتُ أَنْ أَعْبُدَ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَمَّا جَاءَنِيَ الْبَيِّنَاتُ مِنْ رَبِّي وَأُمِرْتُ أَنْ أُسْلِمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ (66)﴾.

تبرز هذه الآيات عظمة الخالق ودقة صناعته، ولطفها، والإشادة بوحدانيته وجلاله، وعلى الرغم من أن بعض الناس مشرك بالله وكافر بآياته، وتضرب مثلاً للمؤمن والكافر بالبصير والأعمى، فالمؤمن على بصيرة ونور من ربه، والكافر يتخبط في الظلام والطغيان.

تذكرنا هذه الآيات بقصص الأنبياء السابقين لنبيِّنا محمد – عليه الصلاة والسلام – مثل: قوم نوح، وعاد، وثمود، وفرعون، والأحزاب، وغيرهم، وأن الأنبياء عانوا معاناة شديدة في سبيل دعوة قومهم للحق المبين، ولاقوا أشد أنواع العذاب، فهذه القصص تثبت قلب النبي – صلى الله عليه وسلم – وتؤنسه، وتذكره بما لاقاه إخوانه من الأنبياء السابقين – عليهم الصلاة والسلام – أجمعين. وهذه سبيل القوم المجرمين الذين يصدون عن سبيل الله تعالى بغير الحق، وأن ما يحصل لك يا محمد – عليه الصلاة والسلام – فقد حصل لمن سبقك من الأنبياء – عليهم الصلاة والسلام – فعليك بالصبر، والتحمل، لما تلاقيه من تعنت وجبروت من الناس الكافرين والمشركين، وتحلى بالصبر والحكمة والعزيمة، واصدع بأمر الله، وخاطب الناس بالحسنى؛ لعلهم يرجعون إلى الصواب، وأن الله سبحانه وتعالى لا يريد ظلماً للعباد، بل يريد هدايتهم؛ لأنه غافر للذنوب والزلات، وقابل للتوبة والأعذار من

عباده، وما يعبأ بهم ربهم لولا دعاؤهم، فهذه القصص السابقة نستخلص منها ما يأتي:

1. الصبر على الدعوة إلى دين الله تعالى، وإن تعرض لإيذاء الناس.
2. هدم الشرك وأعوانه وأركانه.
3. التذكير بآيات الله تعالى، من خلق السموات، والأرض، والناس، والليل، والنهار، والجنة، والنار، وغيرها من المخلوقات.
4. التذكير بعذاب الله يوم القيامة.

وتذكرنا قصة مؤمن آل فرعون بقصة مؤمن آل ياسين، وقصة أبي بكر الصديق مع النبي محمد – صلى الله عليه وسلم – وما لاقاه من ظلم قريش، وعذابهم، وغير ذلك. ونؤمن إيماناً كلياً، بأن الخالق – سبحانه وتعالى – لم يورد هذه الآيات إيراداً عفوياً، بل لجأ إلى ذكرها لتنبيه الغافلين عنها، بأنه الملك الواحد القهار المهيمن المسيطر على كل شيء، في السماء والأرض، وأن المخلوقات جميعاً تحت قبضته، وعنايته، ولطفه، فمن أحسن فلنفسه، ومن أساء فعليها. وتوظف هذه السورة، الأنواع/ الأنماط الثلاثة للنصوص، التي أشرنا إليها آنفاً (دي بوجراند، 2007: ص 40–42، 415 وما بعدها)، الوصفي، ويتجلى من الآية: –1 22، والقصصي/ السردي، ويتجلى من الآية: –23 34، والجدالي/ الحجاجي، ويتجلى من الآية: 35 – 85. وعلى الرغم من وجود تداخل فيما بينها، فهي تبدو واضحة في هذه السورة الكريمة. كما يمكننا أن نوظف مفهوم الأنساق الذهنية/ الخطاطة، وهذا المفهوم يتناول الأسلوب الذي يستخدمه الله – عز وجل – مع الكافرين والمكذبين، وبيان مقدرة الله على هلاكهم مهما تعاظمت قوتهم وتجبرهم على عباده المستضعفين في الأرض. وأن الله غالب على أمره مهما تمادى الطغاة في الفساد والعصيان والصد عن سبيل الله.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، لماذا هذه الأمور/ القضايا بالذات؟ إن الذي يفيدنا هنا هو أن الله – سبحانه وتعالى – وظف السورة لكي تثبِّت مبادئ العقيدة الصحيحة الخالصة، والإقرار بوحدانية الخالق، وعدم الشرك به، وأنه الخالق للكون، والغافر لعباده، والقادر عليهم، والتذكير بعذابه وعقابه في الدنيا والآخرة، وبيان آياته الكونية في الآفاق، للدلالة على تفرده بالكون، وعظمته، وقدرته، وهيمنته. إضافة إلى هذه الأمور، نجد جدالاً بين الإيمان والكفر، والحق والباطل، وفيه إشارتان، أولاهما: إلى فرعون ومؤمنه وموسى – عليه الصلاة والسلام –والثانية: إلى محمد –عليه الصلاة والسلام –. والسورة تعلمنا بأن مؤمن آل فرعون يواجه تعنت فرعون، وإصراره على معاقبة موسى وقومه، ويدعو إلى طردهم؛ لكيلا يبدلوا دينهم، أو أن يظهروا في الأرض الفساد. ونجد لهذا المخطط الذهني/ السيناريو المشابه، صدى في سيرة النبي – عليه الصلاة والسلام – متجلياً في محاربة قومه له، واتهامهم إياه بأنه شاعر، ومجنون، وساحر، وغير ذلك من الأوصاف التي نعتوها إياه؛ حتى لا يفسد دين آبائهم وأجدادهم...

وفي هذا تشابه كبير بين ما واجهه كل من موسى ومحمد – عليهما الصلاة والسلام – في بداية دعوتهما من تعنت وتشدد وتنكيل. وقد بلغ هذا أشده مع النبي – عليه الصلاة والسلام – عندما أخرجه قومه من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة؛ من أجل المحافظة على دين آبائهم وأجدادهم، ومعتقداتهم الباطلة والفاسدة، التي لم ينزل الله بها من سلطان. ويظهر التحدي الأكبر للكافرين والمجرمين، في أن أمر الله إذا أراد شيئاً قال له كن فيكون. ويبدو هذا واضحاً في الآيات التالية: ﴿ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ (62) كَذَلِكَ يُؤْفَكُ الَّذِينَ كَانُوا بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ (63)... هُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ فَإِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ (68)﴾. أي أن الله – عز وجل – خالق كل شيء، وهو يحيي ويميت، بيده الأمر، لا إله إلا هو فأنى تؤفكون!

ومما تجدر الإشارة إليه، أنالله – سبحانه وتعالى – استعمل وسيلتين مقنعتين لإنزال العقوبة على الكافرين، وقد استثمرنا للوصول إلى هذه الإحالة دلالتين:

- بيان آيات الله في الآفاق لعلهم يهتدون بها. ﴿وَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ فَأَيَّ آيَاتِ اللَّهِ تُنْكِرُونَ (81)﴾.
- عدم فائدة الإيمان عند معاينة العذاب، ووقوعه على الناس.﴿فَلَمَّا رَأَوْا بَأْسَنَا قَالُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَحْدَهُ وَكَفَرْنَا بِمَا كُنَّا بِهِ مُشْرِكِينَ (84) فَلَمْ يَكُ يَنْفَعُهُمْ إِيمَانُهُمْ لَمَّا رَأَوْا بَأْسَنَا سُنَّةَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ فِي عِبَادِهِ وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْكَافِرُونَ(85)﴾.

من خلال هاتين الدلالتين، تصل السورة إلى مبتغاها، وهي محاربة الكفر، وتطهير قلوب الناس منه، وقطع دابر الكافرين، والدعوة إلى التوحيد الخالص لله، ولكن كيف؟يكون هذامن خلال ما يأتي:

- هلاك المجرمين والمكذبين والمعاندين والمكابرين.
- نجاة المؤمنين والموحدين من عذاب الله.

إن التوحيد يلغي الشرك ويهدمه، ويقطع دابره، ونعتقد أن هذا المعنى هو الذي يقصد الشارع الكريم الوصول إليه، لكي يهتدي الناس إليه، وأن يكونوا على بصيرة من أمرهم، وهذا هو الهدف الأسمى للقرآن الكريم.

وأما بالنسبة للسؤال الثالث، فهو: هل هذه الأمور/ القضايا تنسجم مع مقصدية الخالق والسورة أو لا؟

إن الآيات التي نشطتها تلك الإشارات والدلالات، تخدم مقصد الخالق والسورة، وهي بهذا المعنى: منسجمة معهما غاية الانسجام، وقد تم توظيفها في خدمة السورة توظيفاً بديعاً، من خلال شحنها بدلالات يعبر عنها بطريقة واضحة، تاركة للقارئ حرية الاستنتاج، والتفكير في مخلوقات الله، داعية إياه إلى التساؤل عن الغرض من ذكر آيات بعينها في السورة. إن هذه الطريقة تسمح للقارئ بأن يحسب أن هناك هدفاً نبيلاً في السورة، يؤسس إلى الانصياع لقدرة الله، وعظمته، والقبول بأمر دعوته، والدخول

في دينه الجديد، الذي ارتضاه لنا، ويدعونا إلى توحيده، وإخلاص العبادة له وحده لا شريك له. ويبقى أن نذكر، أن عنوان السورة هو: «غافر»، وقد تكرر الاسم طوال السورة، متقاسماً – مع: الله، والخالق، والرب، وهو، والقهار، وغير ذلك من أسماء الله الحسنى – الضمائر المحيلة (خطابي، 2006: 24 25–)، محاولاً أن يؤسس إلى إعلان كلمة التوحيد، ونبذ الشرك وأهله، والتمسك بالعقيدة الصحيحة والثابتة، وأن الله هو مالك الملك، وهو القاهر فوق عباده، ولا رب سواه، وإياه نعبد، له الدين الخالص، بديع السموات والأرض وما بينهما، كل ذلك يدعونا إلى أن نفكر ملياً، وأن ننصاع إلى أمره تعالى، ونؤمن به، ونتوكل عليه، فهو الرازق، والمحيي والمميت، وله الأمر من قبل ومن بعد، وهو الرحمن الرحيم، والغفور الودود، والتواب الرحيم، وذو القوة المتين، مهلك الجبابرة والأباطرة، ومدخل المؤمنين في جنانه، والكافرين في نيرانه، فلمن يكون التوحيد والملك إذاً؟ لله الواحد القهار.

ولقد سميت السورة باسم من أسماء الله الحسنى: «غافر»، للدلالة على قدرة الله على عذاب الكافرين، ومغفرة الذنوب للمؤمنين ومن تاب من الكافرين، ومن دخل في دين الله، وآمن به. وإن دلالة هذا الاسم دلالة قوية، إذ تأتي من القوة والعظمة والهيمنة، ولا يغفر الذنوب والزلات إلا من كانت بيده القوة وأسبابها، ولهذا ترشدنا السورة إلى أن الله – سبحانه وتعالى – قوي جبار متكبر، ومع ذلك، فإنه رحمن رحيم، غافر للذنوب، وغفار لمن تاب وآمن وعمل صالحاً، ويقبل توبة عباده إذا رجعوا إليه، ويا لها من مغفرة ورحمة، ويفرح بها الله؛ لأن عبده اعترف بذنبه، وتاب وعاد إليه، فهو ربنا، وخالقنا، ومعلمنا الخير، ومحيينا، ومميتنا، والقادر على كل شيء، فأين تذهبون يا عباد؟ أنا ربكم الأعلى، لا رب سواي، عودوا إليَّ، فأنا الرحمن الرحيم، غافر الذنوب والخطايا، وقابل التوبة منكم، ومكفر عنكم سيئاتكم، فمن يجيركم من عذاب الهون؟! والجواب يكمن في أنه: غافر الذنب وقابل التوب. إن المعلومات السابقة لم نفرضها على السورة فرضاً، وإنما السورة هي التي أثارتها بعقدها إشارات واضحة وكنايات بيِّنة في نسيجها، وهي كما أشرنا سالفاً آيات تنسجم مع مقصدها، ومع الدلالات التي تود إبلاغها إلى القارئ، ومن ثم تضمن حداً من المعارف المشتركة بينها وبين القارئ، فإذا كان القارئ يقرأ بذاكرته، فإن للسورة أيضا ذاكرة لا تستطيع الفكاك عنها مهما حاولت. لذلك يعد التناص: «وسيلة تواصل لا يمكن أن يحصل القصد من أي خطاب لغوي بدونه، إذ يكون هناك مرسل غير متلق متقبل مستوعب مدرك لمراميه. وعلى هذا فإن وجود ميثاق، وقسطاً مشتركاً بينهما من التقاليد الأدبية، ومن المعاني ضروري لنجاح العملية التواصلية» (مفتاح. 1985: ص 134). ونرى أن التناص وظّف هنا بطريقة عبقرية، تدعونا إلى التفكر، والتأمل، والتمسك بالتوحيد الخالص لله، فالله منزل الكتاب، وغافر الذنوب، ورازق العباد، ومهلك الجبابرة والأباطرة والظالمين، مثل: قوم نوح، وعاد، وثمود، وفرعون، والأحزاب، وغيرهم، وخالقنا من تراب، ثم من نطفة، فعلقة، فمخرجنا طفلاً، ومحيينا ومميتنا، وإليه مآلنا، كل ذلك يجعل السورة مرتبطة ببعضها بعضاً، من خلال التناص بين المرسل والمتلقي (عموماً) الذي آمن بالله رباً، وبمحمد – صلى الله عليه وسلم – نبياً ورسولاً، وبالقرآن الكريم كتاباً منزلاً من الله العزيز الحكيم.

نتائج البحث

من خلال ما سبق عرضه بالتفصيل، نحاول إيجاز النتائج فيما يأتي:

1. خصائص السياق: يتضح لنا سياق سورة فاطر من خلال ما يلي: أ- معرفة المتكلم (وهو الله عز وجل)، ب- ومعرفة المخاطبين بالنداء الإلهي (وهم الناس)، ت- وموضوع الخطاب (وهو سورة فاطر)،ث- والواسطة (هو القرآن الكريم/ كتاب مطبوع)، ج- وزمان ومكان السورة (قبل الهجرة إلى المدينة المنورة من مكة المكرمة).

2. نوع السياق: إن السياق في السورة سياق ممتد متواصل مستمر (سابق ولاحق)، بمعنى أن السورة تتصل آياتها بما قبلها من السور، وبما بعدها، ولذلك فإن القرآن الكريم يفسر بعضه بعضاً، من خلال عرض الآية على ما سبق من آيات أو ما يتلوها، لتُوضَّح وتُفهَم فهماً سليماً.

3. المعرفة الخلفية: تتضح المعرفة الخلفية في سورة غافر من خلال المعلومات الآتية:

أ. الأمور التي تناولتها هي: العقيدة (الحق والباطل، والهدى والضلال)، ومشاهد الآخرة وأهوالها (الحساب والجزاء)، والآيات الكونية (خلق السماء والأرض وغيرهما). ب- وتحدثت السورة عن هذه الأمور لكي تُثَبِّت العقيدة السليمة عند الناس الذين دخلوا في الدين الإسلامي الجديد، والإقرار بوحدانية الخالق عز وجل، ونبذ الشرك وتركه والالتجاء إلى الله جل وعلا. ت- ويبدو لنا انسجام هذه الأمور مع مقصد الخالق سبحانه وتعالى في بيان وحدانيته، وقوته، وعظمته، وجبروته، وقدرته على كل شيء.

التوصيات البحثية

من خلال عرض هذه الدراسة التحليلية للسورتين، نود أن نقدم التوصيات الآتية:

1. توظيف المستوى التداولي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، لفهم الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم من خلال السياق والمعرفة الخلفية.

2. إجراء دراسات على الحديث النبوي الشريف اعتماداً على مبدأي السياق والمعرفة الخلفية، لتوظيفها في تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بها وبغيرها.

3. إجراء دراسات على الشعر العربي.

4. إجراء دراسات على النثر بمختلف أنواعه: القصة، والمسرحية، والمقالة، والرواية، وغيرها من الأنواع الأدبية.

الخاتمة

ناقشنا في هذا البحث، موضوع الانسجام التداولي في سورتي: « فاطر وغافر »، من خلال المفهومين الآتيين: السياق، والمعرفة الخلفية. تمّ السياق بين الأحداث الكلامية، من خلال: المرسل، والمتلقي، والمشاركين، والموضوع المتحدث عنه، ومعرفة الزمان والمكان، واللغة المستخدمة، ومعرفة الصيغة العامة للرسالة، وغيرها. وكلما توفر لدى المتلقي معلومات عن هذه المكونات، تكون أمامه حظوظ قوية لفهم الرسالة وتأويلها، ووضعها في سياقها الصحيح. وامتاز سياق سورة: «فاطر»، بعدة سمات، هي: التوحيد، والعبادة، والتمييز والتفاضل، والرزق، وميراث هذه الأمة لأشرف الكتب والرسالات السماوية، ومحاربة الشرك، وهدم قواعده ورموزه. وهذه المؤشرات (السمات) أساسية بالنسبة لسياق السورة، وهي مؤشرات يمكن أن نختزلها في مسألة العقيدة الكبرى: التوحيد الخالص لله. كما تبرز السورة حقيقتين جوهريتين على غاية من الأهمية، هما: الحركة والحياة، وهما الأصل في الكون، لا السكون والموت. ونستنتج أيضاً: أن النص القرآني يصنع سياقه التأويلي بنفسه، فالقرآن يفسر بعضه بعضاً في معظم الأحيان. كما أن سياق سورة «فاطر»، سياق ممتد (متواصل/ مستمر)، أي أنه مرتبط بما قبل السورة وما بعدها. أما المعرفة الخلفية (استعمال معرفة العالم): فهي أساس هام لفهمنا للخطاب، ولكل جوانب خبراتنا الحياتية، والتي يمكن توقعها، أو التنبؤ بها، وبإمكان المتكلم، افتراض توفّرها لدى المتلقي، كلما تمّ وصف موقف معين. وقد تم توظيف اختصاصيين أساسيين تكفلا بمهمة تمثيل المعرفة الخلفية، وهما: أولاً، الذكاء الاصطناعي، وفيه مفهومان: الإطارات المعرفية، والمدارات. وثانياً، علم النفس المعرفي: وفيه مفهومان أيضاً: هما، السيناريوهات أو المخططات الذهنية، والأنساق الذهنية أو الخطاطات. وحصل التناص في سورة «غافر» بين المرسل والمتلقي، في الأمور الآتية: أمور العقيدة، ومشاهد الآخرة وأهوالها، والآيات الكونية؛ وذلك لبيان عظمة الخالق، وللدلالة على وحدانيته. وأخيراً، نهيب بالقائمين على تعليم اللغة العربية لأهلها ولغيرهم، والمهتمين بها، أن يوظفوا المستوى التداولي في تعليمها، لتوضيح الانسجام في العبارات والتراكيب والآيات؛ ولبيان مقاصدها العلنية والخفية، الذي تقوم عليه دراسة البلاغة، ليظهر من خلاله ربط النص ربطاً محكماً، قائماً على الفهم التام للسياق من خلال المعرفة الخلفية بالمعاني والتعابير والتراكيب المتضمنة في النص. والله نسأل أن يزيدنا من علمه، إنه جواد كريم.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أبو غزالة، إلهام وحمد، علي خليل (1999م). مدخل إلى علم لغة النص– تطبيقات لنظرية روبرت ديبو جراند وولفغانغ دريسلر. الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
- أدونيس، على أحمد سعيد (1971م). الآثار الكاملة. بيروت: دار العودة. ديوان: أغاني مهيار الدمشقي، قصيدة: فارس الكلمات الغريبة، لبنان.
- البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري (2004م). صحيح بخاري ومعه من هدي الساري شرح غريب صحيح بخاري. الطبعة الأولى، بيروت: دار المعرفة، لبنان.
- براون،ج. ب. ويول،ج. (1997م). تحليل الخطاب. ترجمة: محمد لطفى الزليطني ومنير التريكي. الرياض: جامعة الملك سعود– النشر العلمي والمطابع، السعودية.
- جاسم، جاسم علي (2015م). المهارات اللغوية ومعايير جودتها. الطبعة الأولى، جدة: دار أمجاد حنين للنشر والتوزيع، السعودية.
- جاسم، جاسم علي (2015م). الاتساق النحوي في القرآن الكريم من منظور علم اللغة النصي. منشور، مجلة جامعة القصيم (العلوم العربية والإنسانية)، المجلد الثامن، العدد الثالث،السعودية.
- جاسم، جاسم علي، والبلوشي، عبد الرحمن بن فقير الله (1435هـ – 2014م). الاتساق المعجمي في سورتي الملك والأعلى: دراسة تحليلية في ضوء علم اللغة النصي. منشور، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، العدد الخامس، السعودية.
- جاسم، جاسم علي، والبلوشي، عبد الرحمن بن فقير الله (1436هـ – 2015م). المستوى الدلالي في سورتي الملك والأعلى: دراسة تحليلية للانسجام من منظور تحليل الخطاب وتعليم العربية. منشور، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، العدد السادس، السعودية.
- جاسم، جاسم علي، وعثمان، عبد المنعم حسن الملك (2013م). طرق تدريس اللغات الأجنبية. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد، السعودية.
- جاسم، جاسم علي، وعثمان، عبد المنعم حسن الملك (2013م). مدخل إلى علم اللغة التطبيقي. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد، السعودية.

- جاسم، جاسم علي، وعثمان، عبد المنعم حسن الملك (2013م). قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي وتعلم وتعليم اللغات. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد، السعودية.

- جاسم، جاسم علي (2001م). في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه إيس نوردين، ماليزيا.

- الجديع، سعد (1435هـ .2014م). الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة في المنهجين القديم والحديث. منشور، أعمال مؤتمر: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية. معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، السعودية.

- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (2005م). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. اعتنى به: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي. الطبعة الأولى: الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، السعودية.

- خطابي، محمد (2006م). لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص. الطبعةالثانية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، المغرب.

- الخفاجي، أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان. (1952م). سر الفصاحة. صححه وعلق عليه: عبد المتعال الصعيدي. مصر: مكتبة ومطبعة محمد على صبيح وأولاده، مصر.

- دي بوجراند، روبرت (2007م). النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، مصر.

- الصابوني، محمد علي (1980م). صفوة التفاسير. الطبعة الأولى، بيروت: دار القرآن الكريم، لبنان.

- الطبري، محمد بن جرير (2000م). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر. الطبعة الأولى، بيروت: دار المعرفة، لبنان.

- مفتاح، محمد. (1985م) تحليل الخطاب الشعري: استراتيجيةالتناص. بيروت: دار التنوير، لبنان.

- من،فولفجانج هاينه وفيهفيجر، ديتر (1999م). مدخل إلى علم اللغة النصي. ترجمة: فالح بن شبيب العجمي. الرياض: جامعة الملك سعود- النشر العلمي والمطابع، السعودية.

- النسائي، أحمد بن شعيب بن علي بن سنان (1988م). صحيح سنن النسائي. صحح أحاديثه: محمد ناصر الدين الألباني. الطبعة الأولى، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية.

مراجع أجنبية

- Abelson, R. 1976. <Script Processing in Attitude Formation and Decision-Making> in (eds.) J. S. Carroll & J. W. Payne, Cognition and Social Behavior, Hillsdale, N. J.: Lawerence Erlbaum, USA.
- Anderson, R. C. 1977. <The Notion of Schemata and the Educational Enterprise> in (eds.) R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague.
- Brown, G & Yule, G. 1983. Discourse Analysis. Cambridge University Press, UK.
- Charniak, E. 1975. <Organization and Inference in a Frame-Like System of Common-Sense Knowledge> in (eds.) R. C. Schank& B. L. Nash- Webber.
- De Beaugrande. 1980. Text, Discourse and Process. London: Longman, UK.
- Eco, Unberto. 1985. Lector in Fabula, (ed) Grasset et Fasquelle. Paris, France.
- Hayes, P. J. 1979. <The Logic of Frames> in (ed.) D. Metzing.
- Leech, G. N. 1969. A Linguistic Guide to English Poetry. London: Longman, UK.
- Minsky, M. 1975. <A Framework for Representing> in (ed.) Winston, P. H. The Psychology of computer Vision, New York: McGraw-Hill, USA.
- Randall, M. 1985. Context and Convention. The Pragmatics of Literariness in Poetics. 14.
- Sanford, A.J. &Garrod, S.C. 1981. Understanding Written Language Chichester: Wiley.
- Schank, R. C. 1972. <Conceptual Dependency: A Theory of Natural Language Understanding> Cognitive Psychology 3.
- Schank, R. C. & Abelson, R. 1977. Scripts, Goals and Understanding Hillsdale, N. J.: LawerenceErlbaum,USA.
- Tannen, D. 1979. 'What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectation' in (ed.) R. O. Freedle (1979).
- Van Dijik, T. A. 1977. Text and Context. Longman: London, UK.
- Van Dijk, T. A. 1981. 'Review of R. O. Freedle (ed.) 1979 'Journal of Linguistics 17:140-8.
- Van Dijk, T. A. 1984. Texte, in Dictionnaire des Litterateurs Francais. edition, Bordas, Paris, France.

مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

د. محمد طالب دبوس - جامعة الاستقلال-اريحا

أ. محمد محي الدين عساف - جامعة الاستقلال-اريحا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة وللتحقق من صحة فرضياتها، قام الباحثان بتطوير أداة لقياس الاغتراب النفسي، اشتملت على (37) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: الانعزال الاجتماعي، العزلة الفكرية (الثقافية)، الشعور بالعجز، وبلغت عينة الدراسة (183) طالباً وطالبة، أختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ حجم العينة (30%) من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (611) طالباً وطالبة، ومن ثم قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات الأداة، وبعد جمع بيانات الدراسة، عولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. إن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت منخفضة وذلك بنسبة (55.4%).
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير الجنس والتخصص.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي في مجال الانعزال الاجتماعي لصالح سنة ثانية وثالثة ورابعة على سنة أولى ، كما يوجد فروق دالة إحصائياً لصالح سنة ثانية وثالثة على سنة أولى في مجال العزلة الفكرية (الثقافية)، بينما لا توجد فروق دالة احصائياً في مجال الشعور بالعجز، والمجال الكلي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير مكان السكن في مجال الانعزال الاجتماعي، ولصالح المخيم على القرية، بينما كانت الفروق غير دالة إحصائياً في مجال العزلة الفكرية ومجال الشعور بالعجز والمجال الكلي.

كلمات مفتاحية: الاغتراب النفسي، جامعة الاستقلال.

The Level of psychological alienation among the students of Al-Istiqlal University from the Point of View of the students

Dr. Mohammed Talib Dabus - Al-Istiqlal University
Mr. Mohammed Muhye Al-Deen Assaf - Al-Istiqlal University

Abstract

The study aimed at identifying the Level of psychological alienation among the students of Al-Istiqlal University from the perspective of the students themselves. To answer the study's questions and its hypotheses, the researchers developed an instrument to measure the psychological alienation. The instrument was composed of (37) points, divided into three scales: social isolation, intellectual isolation (cultural), powerlessness. The sample of the study consisted of (183) male and female, that were chosen by the stratified random sample. The size of the sample used was (30%) of the whole PASS population. Then the researchers make surely of its content validity and reliability of the instrument of the study. After collecting the data, it was analyzed by using the statistical package for social science (SPSS). The study revealed the following results:

- The level of psychological alienation among the students of Al-Istiqlal University from the point of view of the students came low.
- There are no statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of psychological alienation from the point of view of the students due to the sex and the specialization.
- There are statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of psychological alienation from the point of view of the students themselves due to the variable level course in the field of social isolation for a second year, third and fourth on the first year, and there were statistically significant differences in favor of second and third years on the first year in the field of intellectual isolation (cultural), while there are no statistically significant differences in a sense of powerlessness, and the total area.
- There are statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of psychological alienation from the point of view of the students due to the variable place of residence in the area of social isolation, and in favor of the refugee camps to the village, while the differences were not statistically significant in intellectual isolation and a feeling of powerlessness.

Key words: psychological alienation, Al-Istiqlal University.

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد ظاهرة الاغتراب النفسي ظاهرة اجتماعية نفسية، توجد في جميع المجتمعات بغض النظر عن نُظمها الاجتماعية السائدة فيها ومستوياتها الثقافية والاقتصادية والتقدم الحضاري، فظاهره الاغتراب مسألة حياتية قد يمر بها أي إنسان في مختلف أنماط الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وغيرها.

لقد لاقت ظاهرة الاغتراب اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية والاجتماع، فالاغتراب بُعد وجودي مميز للإنسان قديم قدم الإنسان نفسه فهو المخلوق الوحيد الذي يستطيع أن ينفصل عن ذاته، أو مجتمعه، أو عالمه. وقد يتعايش الإنسان مع اغترابه بصفته جزءاً من حياته ومكوناً من مكوناته النفسية والاجتماعية، دون أن يشعر أو يعي حالة اغترابه. وقد أصبح اغتراب الفرد عن ذاته أو عن مجتمعه صفة من صفات العصر الحالي. وقد يكون الاغتراب عن المجتمع أو الحياة، وهذا ما يطلق عليه بالاغتراب العام، بينما يسمى اغتراب الفرد عن مؤسسة أو تنظيم اجتماعي ما بالاغتراب الخاص (موسى، 2003).

إن الاغتراب بوصفه ظاهرة أخذت في التزايد بين الأفراد بوجه عام، والشباب بوجه خاص، وذلك للعبء الكبير الذي يقع عليهم في تطور المجتمع في شتى الميادين، لأنهم الفئة الأكثر تأثراً وتأثيراً في إحداث التغيرات التي تصاحب تلك التطورات، فشريحة طلبة الجامعة الأكثر اكتساباً للقيم والمفاهيم والاتجاهات (كريمة، 2011).

ولو أخذنا مثال الطالب الجامعي الذي يعيش مرحلة انتقالية مزدوجة، تمثل الأولى الانتقال الى عالم الراشدين وما ينتج عنه من مطالب نمائية محددة تظهر حاجات نفسية واجتماعية تستدعي إشباعاً، وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقاً، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد، والبحث المستمر عن الذات ككيان مستقل متميز أو تحديد الهوية والكينونة، إن الفشل في تحقيق ذلك يؤدي إلى الكثير من مشاعر الوحدة والاغتراب (مخلوف، بنات، 2004)، فلا يصبح لكيانهم الدراسي أي معنى أو هدف في نظرهم مما يؤدي بهم إلى الاضطرابات النفسية والسلوكية، وينتشر بينهم الغياب والانسحاب والعنف والتفكك الاجتماعي والتي هي إحدى النتائج المتوقعة للاغتراب النفسي، مما يترتب عليه العديد من الآثار السلبية التي من شأنها أن تعيق تكيف الفرد مع محيطه الأكاديمي أولاً، وينعكس ذلك على تحصيله الأكاديمي ثانياً (زليخة، 2012).

وعليه فإن عملية انفصال الفرد عن محيطه الاجتماعي، أو عن ذاته قد تؤدي به إلى فقدان الوعي بذاته، مما يدفعه إلى البحث عن هويته الشخصية، وعندما لا يتحقق له ذلك، فقد يسلم الفرد بواقعه،

أو ينسحب من مجتمعه ويميل إلى الانطواء، مما يؤثر على التوافق بينه وبين ذاته، وقد تصل به الأمور إلى أن يتمرد على معايير المجتمع وتقاليده، وهذه الحالة أصطلح على تسميتها بالاغتراب (المومني، طربيه، 2012).

يعرف معجم العلوم الاجتماعية الاغتراب بوجه عام بأنه البعد عن الأهل والوطن. ولكن اللفظ استعمل حديثاً في العلوم الاجتماعية للدلالة على فقدان الإنسان لذاته واستنكاره لأعماله نتيجة أوضاع يمر بها (علي، 2008).

وتعرف زهران (2004)، إن الاغتراب ظاهرة اجتماعية موجودة عند كل الناس ولكن بصورة متفاوتة من فرد لآخر، تختلف باختلاف المهنة ومستوى التعليم ومقدار الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها الفرد، ويتوقف ذلك على التكوين البيولوجي والنفسي والصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد.

وتمر ظاهرة الاغتراب بثلاث مراحل، كل مرحلة تؤدي الى المرحلة الأخرى، وهذه المراحل هي:

1. مرحلة التهيؤ للاغتراب: وهي المرحلة التي تتضمن مفهوم فقدان السيطرة ببعديه المتمثلين في سلب المعرفة وسلب الحرية، ومفهومي فقدان المعنى واللامعيارية على التعاقب.
2. مرحلة الرفض والنفور الثقافي من إختيارات الأفراد: وتعكس هذه المرحلة بصورة واضحة التفاعل بين الجوانب الذاتية والجوانب الموضوعية، فالاغتراب حسب الاستخدام العام في العلوم الاجتماعية يشير لحالة الانفصال بين الأجزاء أو الشخصية الكلية والجوانب الدالة على الخبرات الخارجية، وهذا يبين الانفصال بين الذات والعالم الموضوعي، وفي ضوء ذلك نجد أن مرحلة الرفض والنفور الثقافي تقوم على رفض الثقافة ورفض الأفراد للقيم السائدة والتناقض القائم بين ما هو واقعي وما هو مثالي وما يترتب عليه من صراع الأهداف. وعندما يصل العامل الى هذا الوضع يكون مهيئاً للدخول في المرحلة الثالثة للاغتراب (شتا ،1997).
3. مرحلة التكيّف المغترب: وهي المرحلة التي أسماها برونج وزملاؤه بمرحلة العزلة الاجتماعية، أو مرحلة الشعور بالاغتراب وهذه المرحلة يصاحبها مجموعة من الأعراض:

أ. الإنسحاب: ويظهر ذلك من خلال العزلة الاجتماعية.

ب. النشاط: ويظهر بالتمرد والعصيان والثورة وخلق الأشياء الجديدة، إذ أنهم يبتكرون الطرائق والأفكار والوسائل لإنقاذ أنفسهم والآخرين من اليأس.

ج. التظلم: ويظهر من خلال المسايرة والخضوع والامتثال، فهم يميلون للتوافق في النسق والإشتراك في الأنشطة التي ترقى اهتماماته وقيمه وموضوعاته دون أن يكونوا قادرين على إستيعابها (نعيسة، 2012).

يعتبر الاغتراب من الظواهر التي صاحبت الإنسان في كل عصر من عصور التاريخ . فلقد شغلت اهتمام وتفكير العديد من الفلاسفة والمنظرين (هيجل، دوركايم، فروم)، الأمر الذي أسهم في استجلاء وتوضيح مفهوم الاغتراب بكل دلالاته وتم تحديد أبعاد مختلفة للاغتراب وهي على النحو الآتي:

1. العجز (Powerlessness): وهو يشير إلى أن الفرد لا يستطيع التحكم في مجريات الأمور أو في الأحداث التي تحصل له، فهو عاجز عن تحقيق ذاته (الحمداني، 2011).
2. اللامعنى (Meaninglessness): ويمثل هذا البعد بشعور المرء بأنه لا يوجد شيء له قيمة أو معنى بهذه الحياة، نظراً لخلو هذه الحياة من الأهداف والطموحات (علي، 2008).
3. اللامعيارية (Normlessness): وهي تلك المرحلة التي يصبح فيها الفرد مفتقراً الى المعايير الاجتماعية المطلوبة لضبط سلوك الأفراد (موسى، 2003).
4. العزلة الاجتماعية (Social Isolation): ويقصد بها شعور الفرد بالوحدة والفراغ النفسي، والافتقاد الى الأمن والعلاقات الاجتماعية الحميمة، والبعد عن الآخرين حتى وإن وجد بينهم (علي، 2008).
5. الاغتراب عن الذات (Salf– Estrangment): ويشير هذا البعد الى انفصال الفرد عن ذاته لعدم قدرته على إيجاد الأنشطة المعززة ذاتياً، وشعور الفرد بأن قدراته عبارة عن وسيلة أو أداة. ويعبر الفرد عن ذلك بعدم الانتماء، واللامبالاة (الحمداني، 2011).

كما أن هناك أنواعاً مختلفة للاغتراب منها:

1. الاغتراب الديني: ويعني به الابتعاد عن الله. والاغتراب الديني هو ما يسميه علماء النفس بالحاجات الروحية، حيث أن هذه الحاجات تدفع الإنسان البحث عن إله يعظمه ويقدسه، ويرتبط به ويلجأ إليه، ويعمل ما يرضيه من العبادات.
2. الاغتراب الإجتماعي: ويعني شعور الفرد بالانفصال عن المجتمع المحيط به واحساسه بالغربة إزاءه، وغالباً ما يعاني من هذا النوع من الاغتراب الشباب نتيجة إختلاط المفاهيم والقيم الاجتماعية حيث يفقد الشاب إحساسه بأهميته وقيمته ويتكثف لديه الشعور بأنه غريب عن المجتمع الذي يعيش فيه.

3. الاغتراب التعليمي: إن التربية بشكل عام قد تؤدي دوراً إغترابياً يتمثل في دفع عدد كبير من أفراد طرفي العملية التربوية الرئيسين وهما الطلاب والمعلمين إلى دائرة الاغتراب مع ما يصاحبه من شعور بالعجز وغياب المعنى والعزلة الاجتماعية وغياب المعايير والاغتراب عن الذات، فما يخص إغتراب الطلاب تلعب كل من المناهج الدراسية وطرق التدريس والنشاطات والتقويم التربوي وسياسة القبول الجامعي دوراً كبيراً في إغتراب الطلاب وإحباطهم..

4. الاغتراب الاقتصادي: ويشير إلى شعور العامل بانفصاله عن عمله، على الرغم من وجوده كجسم، في مقر عمله (المؤسسة)، وذلك الإحساس بالإنفصال يولد لديه شعوراً بالعجز والملل والخوف من المستقبل. أي أن الإنسان اذا ما عايش مشاعر الاغتراب في الوسط الذي يعمل فيه سيعم ذلك على حياته النفسية والاجتماعية، فيفقد امكانياته الفاعلة كما يفقد علاقاته الاجتماعية، الشيء الذي يبعده عن الآخرين ويجعل منه كائناً بعيداً عن إنسانيته".

5. الاغتراب النفسي: عُرف الاغتراب النفسي بأنه انفصال عن الذات مما يعني أن هذا النوع من الاغتراب يشير إلى النمو المشوه للشخصية الانسانية، حيث تفقد فيه الشخصية مقومات الإحساس المتكامل بالوجود والديمومة، وتعد حالات الاضطراب النفسي او التناقضات صورة من صور الأزمة الاغترابية التي تعتري الشخصية.

6. الاغتراب الثقافي: هذا النوع من الاغتراب ينعكس في صورة ضعف الانتماء الى الأصول الحضارية والثقافية وإلى الغزو الثقافي الأجنبي والتحدي الحضاري القادم من الخارج كمحاولة لانتزاع الانسان من أصوله الثقافية.

ومن الأسباب المؤدية إلى الاغتراب النفسي، والأسباب النفسية: وتتمثل في القلق والاضطراب الشخصية، والإحباط والحرمان، والخبرات الصادمة، والصراع بين الدوافع والرغبات المتعارضة وبين الحاجات (كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية) التي لا يمكن إشباعها في وقت واحد مما يؤدي إلى التوتر الانفعالي (زليخة، 2012).

كما أن هناك أسباباً إجتماعية وثقافية تؤدي الى الاغتراب النفسي، وهي الأسباب التي لها صلة بالبناء الاجتماعي كالبطالة، التطور الحضاري وإضطراب التنشئة الاجتماعية، وعدم توافر القدرة النفسية على التكيف وغيرها. أما الأسباب الثقافية وهي تلك الأسباب التي لها صلة بالثقافة السائدة، كالثقافة الفرعية والثقافات الأجنبية المنتشرة (الحمداني، 2011).

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحثان أن المرحلة الجامعية أهم مراحل الحياة، فأثناء المرحلة الجامعية تلازمه المرحلة النمائية الأهم لدى الفرد وهي مرحلة المراهقة والتي تسمى أيضاً المرحلة الحرجة، لما فيها من مرحلة انتقالية للفرد نحو الاعتماد على النفس والاستقلالية وتكوين ذاته، واكتسابه الخبرات والمعلومات

والانخراط في النظام الإجتماعي وصقل الشخصية وغيرها، فظاهرة الاغتراب النفسي وما تمثله من آثار سلبية كالقلق والانفصال عن الذات ومحيطه الاجتماعي واختلال الشخصية وعدم الثقة بالنفس وفقدان هويته وغيرها من الآثار السلبية، مما دفع الباحثان الى القيام بدراسة مستوى الاغتراب النفسي لطلبة جامعة الاستقلال، وهي الدراسة الأولى في جامعة الاستقلال، لما فيها من أهمية كبيرة نحو تخريج طلبة خالين من أي أشكال الاغتراب النفسي، وقادرين على العمل في الأجهزة الأمنية بكفاءة وتميز.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة الدراسة حول الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلبة، والتي تترك أثرها على المجتمع لأن طلبة الجامعة هم أمل المستقبل وعنصر البناء والقوة والتطور في المجتمع الفلسطيني.

فجامعة الاستقلال لها ميزه عن باقي الجامعات الفلسطينية، أنها ذات طابع أمني عسكري، وأن الطلبة يقيمون في سكن داخلي في حرم الجامعة أثناء فترة الدوام الأكاديمي، ويعيشون حياة عسكرية مغلقة ، وهذا بحد ذاته تحدٍ كبير للطلبة، لذا تمحورت الدراسة حول مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال.

أسئلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
2. هل يختلف مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم باختلاف متغيرات: (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن)؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير مستوى السنة الدراسية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير التخصص.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير مكان السكن.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

تُعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة والتي تتناول ظاهرة الاغتراب النفسي الذي ينتشر بين المجتمع بشكل متسارع وخصوصاً بين فئة الشباب، فتناولت هذه الدراسة مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال، وذلك للتعرف إلى مدى إنتشار الاغتراب النفسي بين طلبة جامعة الاستقلال، والتعرف أيضاً إلى أهم مظاهر الاغتراب النفسي بين طلبة جامعة الإستقلال، والتعرف إلى مستوى الاغتراب النفسي تبعاً إلى متغيرات الدراسة (الجنس، مستوى الدراسة، التخصص، مكان السكن).

- **الأهمية التطبيقية:**

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة والمتمثلة بطلبة جامعة الاستقلال الذين هم أمل الغد وقوة المستقبل في بناء المؤسسة الأمنية لدولة فلسطين.

كما وتسهم الدراسة في تقديم صورة واضحة لذوي الاختصاص في جامعة الاستقلال حول مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من خلال استبانة تم توزيعها على عينة من طلبة الجامعة، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات لذوي الاختصاص في جامعة الاستقلال وذلك من أجل إنجاح العملية التعليمية وتطويرها.

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة فيما يأتي:

1. التعرف إلى مستوى الإغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
2. التعرف إلى أهم مظاهر الإغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال.
3. التعرف إلى دور كل من متغيرات (الجنس، ومستوى الدراسة، والتخصص، ومكان السكن) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة الاستقلال.

الحدود المكانية: جامعة الاستقلال.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013/2012م).

مصطلحات الدراسة:

- **الاغتراب النفسي:** هو شعور الفرد بالعزلة والضياع والوحدة وعدم الانتماء وفقدان الثقة والشعور بالقلق والعدوانية ورفض القيم والمعايير الاجتماعية (زهران، 2004).
- ويعرف الباحثان الاغتراب النفسي في هذه الدراسة أنه حالة نفسية وسلوكية واجتماعية، تظهر على الفرد بنسب متفاوته، مما تسبب له الانطواء والعزلة والانفصال عن ذاته وعن مجتمعه، والشعور بالعجز والانعزال الاجتماعي والفكري.
- **جامعة الاستقلال:** هي جامعة فلسطينية تأسست سنة 1998م، تقع في مدينة أريحا، وتتميز عن باقي الجامعات الفلسطينية الأخرى بتدريسها العلوم الأمنية والعسكرية والشرطية والتدريب العسكري لطلبتها، والحياة العسكرية التي تسود بين الطلبة، وتضم جامعة الإستقلال أربع كليات هي: كلية العلوم الأمنية والإنسانية وكلية القانون والعلوم الشرطية وكلية الإدارة والعلوم العسكرية وكلية التدريب والتنمية، وتمنح درجة البكالوريوس والدبلوم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كريمة (2011) الى كشف العلاقة القائمة بين الإغتراب النفسي والتكيّف الأكاديمي، كما وتسعى الى كشف الفروق بين ظاهرة الإغتراب النفسي ودرجة التكيّف الأكاديمي تبعاً إلى المتغيرات الآتية: الجنس ومكان الإقامة، ونوع الكلية، والتخصص. لقد إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج المقارن والمنهج الاحصائي واعتمدت على عينة مكونة من (220) طالباً وطالبة من جامعة «مولود معمري» وأستخدم مقياس الإغتراب للمرحلة الجامعية ل «سميرة أبكر» وإختبار التكيف الأكاديمي «هنري بورو». وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين ظاهرة الإغتراب النفسي ودرجة التكيّف الأكاديمي، مما يدل على أنه كلما زاد الإغتراب النفسي كلما قل التكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس والإقامة، في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الكلية، وفي متغير التخصص الأكاديمي، وأوصت الباحثة بعدة توصيات منها: ضرورة توفير المرشد المؤهل

لمساعدة الطلاب وحل مشاكلهم وتسهيل العقبات التي يواجهوها، والاهتمام بالمحاضرات والندوات التوعوية التي تحقق التكيف النفسي الاجتماعي والاكاديمي، وضرورة متابعة الطلبة بإجراء برامج واختبارات علمية لمتابعة شعور الطلبة بالاغتراب.

في حين هدفت دراسة تاركوين وكوتون (Tarquin&Cotton, 2008) في البحث في العلاقة بين الإغتراب النفسي ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (351) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. أجاب الطلاب المشاركون في الدراسة على استبانة الاغتراب النفسي ومقياس ولاية تينسي لمفهوم الذات، ولقد أشارت النتائج الى وجود علاقة ترابطية متوسطة بين مفهوم الذات وبين الإغتراب النفسي، كما أشارت النتائج الى أن الشعور بالعجز والتوافق غير المناسب تتنبأ بإنخفاض مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أما دراسة الجماعي (2007) فهدفت الى التعرف إلى العلاقة بين الإغتراب والتوافق النفسي بحسب متغيرات البحث (الجامعة، الجنس، التخصص، الجنسية) لدى الطلاب اليمنيين والعرب بجامعات الجمهورية اليمنية، والتعرف إلى ظاهرة الإغتراب في المحيط الجامعي ومدى حدتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تألف مقياس الإغتراب من (80) فقرة، وبلغت عينة الدراسة من (351) طالباً و طالبة تم اختيارهم عشوائياً، وأهم ما توصلت إليه نتائج البحث، وجود علاقة سلبية (عكسية) بين الإغتراب والتوافق النفسي، وأن درجة الطلبة على مقياس الإغتراب الكلي تعد متوسطة، كما وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس، والتخصص، وأوصى الباحث الاهتمام بتنويع البرامج الثقافية والاجتماعية التي تجعل من الطلاب يتفاعلون مع بعضهم، وضرورة توفير مركز للترشيد الأكاديمي والمهني في مختلف كليات الجامعة.

كما هدفت دراسة مخلوف وبنات (2004) إلى كشف درجة شيوع مظاهر الإغتراب النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد طور فريق البحث أستبانة تقيس درجة شيوع ظاهرة الإغتراب وطبقت على عينة من طلبة الجامعة بلغت (1749) طالباً وطالبة أختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وأستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية: شيوع ظاهرة الإغتراب بدرجة متوسطة لدى طلبة الجامعة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة أحصائية في درجة شيوع الإغتراب النفسي لدى الطلبة تبعاً إلى متغيرات الدراسة المستقلة (الحالة الإجتماعية، المستوى الدراسي، التخصص، والعمر والمعدل الأكاديمي)، وأوصى الباحثان بضرورة إنشاء مركز للإرشاد في الجامعة وتفعيل نشاطاته، وضرورة إبراز أهمية مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات، واقامة المحاضرات والندوات التي تتناول مشاكل الطلبة.

بينما هدفت دراسة موسى (2003) الى كشف درجة شيوع مظاهر الإغتراب النفسي على النسقين (الأكاديمي والإجتماعي) لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (المحافظة، والجنس، والعمر، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة، والتخصص، ومكان السكن، ومستوى الدخل، والحالة الإجتماعية) على درجة شيوع مظاهر الإغتراب النفسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي وقام الباحث بتطوير أستبانة تقيس الإغتراب مكونة من 43 فقرة، وكانت عينة الدراسة مكونه من(10%) من مجتمع الدراسة حيث بلغ عددها (966) معلماً ومعلمة. وتوصل الباحث الى أن درجة الإغتراب النفسي في النسقين الإجتماعي والأكاديمي كانت قليلة، وأوصى الباحث بعدة توصيات منها ضرورة إعطاء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية للنواحي النفسية والاجتماعية للمعلم والاهتمام بنظام الحوافز والترقيات، والعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي وتفعيل دور مجلس الآباء.

كما هدفت دراسة ماهوني وكويك (Mahoney & Quick,2001) إلى الكشف عن وجود مشاعر اغتراب لدى طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وبيان أثر متغير الجنس والدور الذي تلعبه الجامعة في رفع أو خفض مشاعر الاغتراب لدى طلبتها. و بلغت حجم العينة (136) طالبة و(85) طالباً من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على أداة مقياس كولد Gould للاغتراب والذي يضم 44 سؤالاً. ولقد بينت نتائج الدراسة ومن خلال تحليل التباين أن (77) طالباً وطالبة لديهم درجة عالية من الشعور بالاغتراب بالنسبة للجنسين وانخفاض في درجة الوعي والصراحة وذلك من خلال إجاباتهم على أسئلة المقياس. وبينت النتائج أيضاً أنه لا يوجد فروق ذات مغزى بين الجنسين فيما يتعلق بالشعور بالاغتراب، وكانت النتيجة أن طلبة الجامعة الذين لديهم درجة عالية من الاغتراب يمكنهم التعايش مع هذه الظاهرة بدعم من المناخ الجامعي، أي تساعد الأجواء في الجامعة على تخفيف درجة الشعور بالاغتراب.

تعقيباً على الدراسات السابقة:

يرى الباحثان أن الاغتراب وجد لدى جميع عينات الدراسات ولكن بدرجات متفاوتة، حيث كانت متوسطة لدى دراسة مخلوف وبنات (2004)، ودراسة الجماعي (2007)، وكانت درجة قليلة في دراسة موسى (2003). كما وبينت الدراسات التي تم أستعراضها أن مجتمعاتهم الدراسية كانت طلبة الجامعة، وهذا يتفق مع هذه الدراسة على أهمية المرحلة الجامعية لدى الطلاب وأنهم أكثر عرضة للاغتراب في هذه المرحلة، بإستثناء دراسة موسى (2003) التي كانت على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية. وأن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى في كونها تناولت دراسة مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعيين يتعلمون العلوم الامنية والشرطية والعسكرية بجوار التدريب العسكري.

كما وحاولت جميع الدراسات السابقة التعرف إلى العلاقة بين الاغتراب النفسي ومتغيرات أخرى، كمتغيرات (التوافق النفسي، التكيف الأكاديمي، مفهوم الذات، الجنس، مكان السكن، التخصص، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، العمر، نوع الكلية)، وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب النفسي وكل من (التوافق النفسي، التكيف الأكاديمي، مفهوم الذات) وبهذا تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة موسى (2003)، مخلوف وبنات (2004)، الجماعي (2007)، كريمة (2011)، في بعض المتغيرات كمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، ومكان السكن).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال والبالغ عددهم (611) طالباً وطالبة حسب إحصائية الجامعة للعام الدراسي 2013/2012م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (183) طالباً وطالبة، أي بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وذلك حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس		
ذكر	136	74.3%
أنثى	47	25.7%
المجموع	183	**100%**

المؤهل العلمي		
دبلوم	28	18.7%
بكالوريوس	114	76%
دراسات عليا	8	2.3%
المجموع	**150**	**100%**
المستوى الدراسي		
سنة أولى	49	26.8%
سنة ثانية	54	29.5%
سنة ثالثة	49	26.8%
سنة رابعة	31	26.9%
المجموع	**183**	**100%**
التخصص		
علم النفس	53	29.0%
نظم معلومات	38	20.8%
علوم أمنية	15	8.2%
إدارة عامة وعلوم عسكرية	45	24.6%
قانون وعلوم الشرطة	32	17.5%
المجموع	**183**	**100%**
مكان السكن		
مدينة	44	24.0%
قرية	117	63.9%
مخيم	22	12.0%
المجموع	**183**	**100%**

أدوات الدراسة

قام الباحثان باستخدام الأدوات الآتية:

أولا: الإستبانة:

طور الباحثان استبانة بعد الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، كدراسة موسى (2003)، ودراسة زهران (2004)، ودراسة الجماعي (2007)، ودراسة الحمداني (2011)، ودراسة المومني وطربيه (2012)، وتكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية للمستجيب، والجزء الثاني تكون من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي موضحة في الجدول (2):

الجدول (2)

توزيع فقرات الاستبانة على المجالات الثلاث

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
المجال الأول	الانعزال الاجتماعي	16
المجال الثاني	العزلة الفكرية (الثقافية)	9
المجال الثالث	الشعور بالعجز	12
المجموع		**37**

واعتمد الباحثان مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من خلال الاستجابة على المقياس، حيث أعطيت الأوزان التالية (درجة عالية جدا =5، درجة عالية=4، درجة متوسطة=3، درجة منخفضة=2، درجة منخفضة جدا=1).

كما اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير مستوى الاغتراب النفسي وهو مقياس تم تصميمه وفق المعادلة الآتية:

مدى التقدير = (أكبر درجة – أصغر درجة) مقسوماً على (5) = 5-1/(5) = 0.8

الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
أقل من 1.81	36.2%	منخفض جداً

منخفض	52.0%-36.2%	2.60 - .1
متوسط	68.0%-52.2%	3.40 - 2.61
مرتفع	84.0%-68.2%	4.20 - 3.4
مرتفع جداً	(84.2%	4.21 فأكثر

ثانيا: المقابلة الفردية المعمقة:

قام الباحثان باجراء مقابلة معمقة مع مجموعة من الطلبة وتم طرح السؤالين الآتيين:

1. ما أسباب الانعزال الاجتماعي بين الطلبة؟
2. ما أسباب العزلة الفكرية (الثقافية) بين الطلبة؟

صدق الأداة:

تأكد الباحثان من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضهما على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية أداتي الدراسة.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات لفقرات الاستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، والجدول (3) يبين معاملات الثبات لكل مجال معامل الثبات الكلي:

الجدول (3)

معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها

رقم المجال	اسم المجال	معامل الثبات
المجال الأول	الانعزال الاجتماعي	0.77
المجال الثاني	العزلة الفكرية (الثقافية)	0.75
المجال الثالث	الشعور بالعجز	0.86
المجال الكلي	جميع فقرات الاستبانة	0.91

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل الثبات لكل مجال من المجالات كان مناسباً، وأن معامل الثبات الكلي الكلي جاء بدرجة عالية (0.91)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات الثبات قيماً مرتفعة تسمح بتطبيق الأداة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة:

- متغير الجنس وله مستويان (ذكر وأنثى)
- متغير المستوى الدراسي وله أربعة مستويات (أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة)
- متغير التخصص وله خمسة مستويات (علم نفس، ونظم معلومات، وعلوم أمنية، وإدارة عامة وعلوم عسكرية ، وقانون وعلوم الشرطة)
- متغير مكان السكن وله ثلاثة مستويات (مدينة، وقرية، ومخيم).

ب. المتغير التابع:

يتمثل في الاستجابة على فقرات الاستبانة حول مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
2. اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent t-test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
4. معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.
5. اختبار LSD للمقارنات البعدية

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ وللإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والجداول من(4) – (9) تبين هذه النتائج.

أولاً: مجال الانعزال الإجتماعي

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال الانعزال الاجتماعي

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاغتراب
1	لا أشعر بالإنتماء الى مجتمعي.	1.99	1.17	39.8	منخفضة
2	أتجنب المشاركة في الأنشطة اللامنهجية في الجامعة.	2.80	1.13	56.0	متوسط
3	أشعر بأن سلوك الطلبة غريب عني.	2.78	1.08	55.6	متوسطة
4	أشعر بأن مجتمع الجامعة يفتقر للآلفة والمودة.	3.19	1.31	63.8	متوسطة
5	أشعر بأن الأساتذة لا يهتمون بمشاكل الطلبة الإجتماعية.	3.62	1.14	72.4	مرتفعة
6	أفضل أن أقضي وقت فراغي وحيداً مع نفسي.	2.54	1.25	50.8	منخفضة
7	أتجنب إقامة علاقات إجتماعية مع زملائي.	1.86	0.96	37.2	منخفضة
8	أشعر أن العلاقات الإجتماعية تحد من طموحي.	2.04	1.09	40.8	منخفضة
9	أشعر أن نظام التدريس السائد لا يشجع على الإبداع.	3.58	1.23	71.6	مرتفعة
10	أشعر بأن جهودي بالتحصيل لا جدوى لها.	2.90	1.15	58.0	متوسط

11	أشعر بأن لا معنى لوجودي بالنسبة للآخرين.	2.03	1.04	40.6	منخفضة
12	أشعر أن مواصلتي للدراسة هو إضاعة للوقت.	2.39	1.22	47.8	منخفضة
13	أشعر بأني غير مرغوب بين زملائي في الكلية.	2.06	1.13	41.2	منخفضة
14	أشعر بالفخر بالدراسة في جامعة الاستقلال.	3.75	1.20	75.0	مرتفعة
15	أفضل أن أدرس لوحدي.	3.92	1.13	78.4	مرتفعة
16	أشعر بأن المدربين لا يهتمون بمشاكل الطلبة الإجتماعية.	3.97	1.13	79.4	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال الانعزال الاجتماعي		**2.84**	**0.55**	**56.8**	**متوسط**

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في مجال الانعزال الاجتماعي قد أتت بمتوسط (2.84) ووزن نسبي (56.8%)، ويدل هذا على أن مستوى الاغتراب النفسي في هذا المجال جاءت متوسطة.

وقد حازت الفقرة رقم (16) ونصها (أشعر بأن المدربين لا يهتمون بمشاكل الطلبة الإجتماعية) على أعلى متوسط ومقداره (3.97) وهي درجة مرتفعة. في حين جاءت الفقرة (7) ونصها (أتجنب إقامة علاقات إجتماعية مع زملائي) على أقل متوسط حسابي (1.86) وهي درجة منخفضة.

ويعزو الباحثان نتيجة الدرجة الكلية لمجال الانعزال الاجتماعي الى مدى قوة الترابط والتوافق بين الطلاب، والى مدى انسجام الطلاب مع بعضهم البعض في ظروف موحدة داخل الجامعة.

أما تفسير الباحثين لحصول الفقرة (16) على أعلى متوسط كما يتضح من جدول (4) هو أن المدربين يتعاملون مع الطلبة بشكل رسمي وعسكري فلا مجال معهم لاقامة علاقات انسانية مع الطلبة بحكم طبيعة التدريبات العسكرية.

وبالنسبة لحصول الفقرة (7) على أقل متوسط حسابي (1.86) وهي درجة منخفضة، فيفسر الباحثان هذه النتيجة أن الطلبة يقيمون علاقات اجتماعية مميزة فيما بينهم بسبب قضاء وقت طويل مع بعضهم البعض بحكم انهم يسكنون في الجامعة ولا يغادرون الى بيوتهم إلا مرة واحدة في الاسبوع.

ثانياً: مجال العزلة الفكرية (الثقافية)

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال العزلة الفكرية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	والوزن النسبي	درجة الاغتراب
17	أرفض كل ما يخالف آرائي وأفكاري.	3.06	1.18	61.2	متوسطة
18	أشعر بعدم القدرة على التعبير عن أفكاري بحرية.	3.25	1.17	65.0	متوسطة
19	أحب العزلة للتفكير والتأمل.	3.48	1.09	69.6	مرتفع
20	لا استطيع التعبير عن أفكاري.	2.77	1.18	55.4	متوسطة
21	أشعر أن ما أتعلمه في الكلية ليس فيه فائدة لمستقبلي.	2.63	1.25	52.6	متوسطة
22	أعتقد أن لا شيء يستحق التفكير فيه أكثر من ذاتي.	2.75	1.28	55.0	متوسطة
23	يزدادني يقيناً كل يوم بأنه لا توجد معايير لهذه الحياة.	2.83	1.15	56.6	متوسطة
24	الواقع الفكري لا يشعرني بقيمتي.	2.65	1.09	53.0	متوسطة
25	بيني وبين الواقع الثقافي في مجتمعي مسافة زمنية بعيدة.	2.64	1.13	52.8	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال العزلة الفكرية	**2.90**	**0.68**	**58.0**	**متوسطة**

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في مجال العزلة الفكرية قد أتت بمتوسط (2.90) ووزن نسبي (58.8%)، ويدل هذا على أن مستوى الاغتراب النفسي في هذا المجال جاءت متوسطة.

وقد حازت الفقرة رقم (19) ونصها (أحب العزلة للتفكير والتأمل)على أعلى متوسط ومقداره (3.48) وهي درجة مرتفعة. في حين جاءت الفقرة (21) ونصها (أشعر أن ما أتعلمه في الكلية ليس فيه فائدة لمستقبلي) على أقل متوسط حسابي (2.63) وهي درجة متوسطة.

ويعزو الباحثان نتيجة الدرجة الكلية لمجال العزلة الفكرية إلى تقارب الأعمار بين الطلبة وإلى أن كونهم أبناء شعب وثقافة واحدة، ولا يوجد طلبة من جنسيات اخرى في جامعة الاستقلال.

ثالثاً: مجال الشعور بالعجز:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال الشعور بالعجز

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاغتراب
26	أشعر أن الحياة لا قيمة لها	2.48	1.33	49.6	منخفضة
27	ليس لي هدف بعد أن أنهي دراستي	1.91	1.07	38.2	منخفضة
28	أشعر أنني لا أستطيع تقديم أي خدمة للآخرين	1.98	0.99	39.6	منخفضة
29	أشعر بأنني مسلوب الإرادة	2.37	1.23	47.4	منخفضة
30	لا أستطيع التعبير عن رأيي في الجامعة	3.18	1.29	63.6	متوسطة
31	لا أستطيع أن أخطط لحياتي	2.38	1.17	47.6	منخفضة
32	أشعر بالعجز في متابعة دراستي	2.72	1.22	54.4	متوسطة
33	أشعر أني غير قادر على التحكم بانفعالاتي	2.85	1.29	57.0	منوسطة
34	أشعر بأن مستقبلي يتحكم فيه غيري	2.96	1.42	59.2	منوسطة
35	أشعر بالعجز في التكيف مع الفصل الدراسي	2.99	1.29	59.8	متوسطة
36	أشعر بأن قدراتي في التحصيل محدودة	2.71	1.21	54.2	متوسطة
37	أعتمد على زملائي في أداء الأبحاث الجامعية	2.30	1.27	46.0	منخفضة
	الدرجة الكلية لمجال الشعور بالعجز	**2.57**	**0.77**	**51.4**	**منخفضة**

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في مجال الشعور بالعجز قد أتت بمتوسط (2.57) ووزن نسبي (51.4%)، ويدل هذا على أن مستوى الاغتراب النفسي في هذا المجال جاءت منخفضة.

وقد حازت الفقرة رقم (30) ونصها (أستطيع التعبير عن رأيي في الجامعة) على أعلى متوسط ومقداره (3.18) وهي درجة منخفضة. في حين جاءت الفقرة (27) ونصها (ليس لي هدف بعد أن أنهي دراستي) على أقل متوسط حسابي (1.91) وهي درجة متوسطة.

ويعزو الباحثان نتيجة الدرجة الكلية لمجال الشعور بالعجز، وجود نظام ثابت داخل الجامعة يحدد المهام والخطط الدراسية والعسكرية ومستقبل واضح للطلبة في العمل في الاجهزة الامنية.

رابعا: جميع المجالات

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والوزن النسبي ومستوى الاغتراب النفسي لجميع المجالات

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التقدير
الأول	الانعزال الاجتماعي	**2.84**	**56.8**	متوسطة
الثاني	العزلة الفكرية (الثقافية)	**2.90**	**58.0**	متوسطة
الثالث	الشعور بالعجز	**2.57**	**51.4**	منخفضة
الدرجة الكلية		**2.77**	**55.4**	**متوسطة**

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الدرجة الكلية لجميع المجالات فقد حقّقت مستوى متوسط (2.77) أي أن درجة الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظرهم هي متوسطة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجماعي (2007) والتي توصلت ان درجة الإغتراب النفسي لدى الطلبة اليمنيين والعرب بجامعات الجمهورية اليمنية تعد متوسطة، كما وتتفق مع دراسة مخلوف وبنات (2004) التي توصلت إلى أن درجة شيوع الإغتراب النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كانت متوسطة.

في حين تتعارض مع ما جاء في دراسة موسى (2003) التي توصلت إلى ان درجة الاغتراب النفسي في النسقين الاجتماعي والأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة كانت منخفضة.

ويعزو الباحثان أن التقارب في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في المجالات (الانعزال الاجتماعي ، العزلة الفكرية ،الشعور العجز) والتي جاءت بدرجة كلية متوسطة، إلى أن جميع الطلبة يعيشون في مجتمع واحد في حرم جامعة الاستقلال وتحت نفس الظروف سواء من الناحية الإجتماعية أو العسكرية أو الأكاديمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:هل يختلف مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بإختلاف متغيرات : الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية :

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى إلى متغير الجنس.

ولفحص الفرضية استخدم الباحثان اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين Independent T-Test ونتائج الجدول (8) تبين ذلك.

الجدول (8)

نتائج اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق تبعاً إلى متغير الجنس

المجال	ذكر (ن = 136)		أنثى (ن = 47)		قيمة T	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مجال الانعزال الاجتماعي	2.82	0.55	2.90	0.55	0.827	0.409
مجال العزلة الفكرية	2.84	0.65	3.05	0.73	1.855	0.065
مجال الشعور بالعجز	2.59	0.75	2.51	0.84	0.609	0.543
الدرجة الكلية	**2.75**	**0.54**	**2.81**	**0.63**	**0.613**	**0.541**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبدرجات حرية (181)

يتضح من نتائج الجدول (8) قبول الفرضية أي أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية لمستوى الاغتراب النفسي عند طلبة جامعة الاستقلال تعزى إلى متغير الجنس. يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة في جامعة الاستقلال وعلى إختلاف جنسهم يعيشون نفس الظروف تقريباً، من حيث الحياة الاكاديمية والعسكرية داخل حرم الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة موسى (2003)، ودراسة الجماعي (2007)، ودراسة كريمة (2011) حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاغتراب للذكور والإناث.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (9) تبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مجال الانعزال الاجتماعي	بين المجموعات	2.709	3	0.903	3.098	*0.028
	خلال المجموعات	52.177	179	0.291		
	المجموع	54.886	182			
مجال العزلة الفكرية	بين المجموعات	3.835	3	1.278	2.869	*0.038
	خلال المجموعات	79.763	179	0.446		
	المجموع	83.598	182			
مجال الشعور بالعجز	بين المجموعات	1.441	3	0.480	0.797	0.497
	خلال المجموعات	107.831	179	0.602		
	المجموع	109.271	182			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.083	3	0.694	2.216	0.088
	خلال المجموعات	56.097	179	0.313		
	المجموع	58.180	182			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (9) رفض الفرضية في مجالي الانعزال الاجتماعي العزلة الفكرية أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال في مجال الانعزال الاجتماعي ومجال العزلة الفكرية، وقبول الفرضية في مجال الشعور بالعجز والدرجة الكلية أي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجال الشعور بالعجز والمجال الكلي وذلك تبعاً إلى متغير المستوى الدراسي.

ولمعرفة لصالح أي مستوى تعود الفروق في المجالين، فقد تم استخدام اختبار أقل فرق دال للمقارنة البعدية LSD Post Hoc Test، والجدولان (10)، (11) يوضحان نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (10)

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنة البعدية بين متوسطاًت فئات المستوى الدراسي، في مجال الانعزال الاجتماعي

المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى		-0.27960*	-0.22959*	-0.30876*
سنة ثانية			0.5000	-0.02916
سنة ثالثة				-0.07916
سنة رابعة				

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول(10): توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح سنة ثانية وثالثة ورابعة على سنة أولى.

الجدول (11)

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنة البعدية بين متوسطاًت فئات المستوى الدراسي، في مجال العزلة الفكرية (الثقافية)

المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى		-0.27035*	-0.38322*	-0.19070
سنة ثانية			-0.11287	0.07965
سنة ثالثة				0.19252
سنة رابعة				

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (11): توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح سنة ثانية وثالثة على سنة أولى. ولتفسير هذه النتيجة والتي تعارضت مع أغلب الدراسات قام الباحثان بإجراء مقابلات معمقة مع عينة من الطلبة في جامعة الاستقلال لمعرفة الاسباب. وفي ضوء هذه المقابلات يرى الباحثان ان جميع هذه المقابلات أجمعت على ان السبب في الانعزال الاجتماعي لدى طلبة سنة ثانية وثالثة ورابعة في جامعة الاستقلال هو نظام الجماعات بين الطلاب، والضغوط المتزايدة في كل سنة والناتجة عن الروتين وطبيعة النظام العسكري، أما السنة الاولى فتكون الدافعية لديهم أكبر لإثبات ذاتهم في بناء علاقات اجتماعية.

أما فيما يخص السؤال الثاني والمتعلق عن اسباب العزلة الفكرية (الثقافية) أجمع الطلبة في أن اسباب العزلة الفكرية ترجع إلى قلة الانشطة وبرامج التوعية في الجامعة.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تعزى إلى متغير التخصص.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول(12) تبين ذلك.

الجدول (12)

نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق، تبعاً إلى متغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مجال الانعزال الاجتماعي	بين المجموعات	0.373	4	0.093	0.305	0.875
	خلال المجموعات	54.513	178	0.306		
	المجموع	54.886	182			
مجال العزلة الفكرية	بين المجموعات	1.187	4	0.297	0.641	0.634
	خلال المجموعات	82.411	178	0.463		
	المجموع	83.598	182			
مجال الشعور بالعجز	بين المجموعات	1.310	4	0.328	0.540	0.706
	خلال المجموعات	107.961	178	0.607		
	المجموع	109.271	182			

الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.411	4	0.103	0.316	0.867
	خلال المجموعات	57.770	178	0.325		
	المجموع	58.180	182			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (12) قبول الفرضية أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال في جميع المجالات.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود قواسم مشتركة بين جميع الطلبة في مختلف التخصصات، ويتمثل ذلك في دراسة المقررات العسكرية والأكاديمية كمتطلبات جامعة، ووجود السكن الداخلي في حرم الجامعة لجميع الطلبة وعلى إختلاف تخصصاتهم في مبنى واحد، قد يكون له أثر في تزويدهم جميعاً بخلفية مشتركة، مما يحُد من تأثير التخصصات على درجة الاغتراب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى (2003)، ودراسة الجماعي (2007) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مظاهر الإغتراب تعزى إلى متغير التخصص، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة مخلوف وبنات (2004) ودراسة كريمة (2011) في وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإغتراب تعزى إلى متغير التخصص.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha\geq$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، تعزى إلى متغير مكان السكن.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (13) تبين ذلك.

الجدول (13)

نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق، تبعاً إلى متغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مجال الانعزال الاجتماعي	بين المجموعات	1.791	2	0.895	3.035	*0.050
	خلال المجموعات	53.095	180	0.295		
	المجموع	54.886	182			

مجال العزلة الفكرية	بين المجموعات	1.705	2	0.853	1.874	0.156
	خلال المجموعات	81.893	180	0.455		
	المجموع	83.598	182			
مجال الشعور بالعجز	بين المجموعات	1.761	2	0.880	1.474	0.232
	خلال المجموعات	107.511	180	0.597		
	المجموع	109.271	182			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.715	2	0.858	2.734	0.068
	خلال المجموعات	56.465	180	0.314		
	المجموع	58.180	182			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة الاستقلال في المجال الثاني والمجال الثالث والمجال الكلي بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في المجال الاول (الانعزال الاجتماعي) ولمعرفة لصالح من تعود الفروق في المجال الاول؟ فقد تم استخدام اختبار أقل فرق دال للمقارنة البعدية LSD Post Hoc Test، والجدول (14)، يوضح نتائج المقارنة البعدية

الجدول (14)

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات مكان السكن، في مجال الانعزال الاجتماعي

مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
مدينة		0.06453	0.24574-
قرية			*0.31027-
مخيم			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (14): وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المخيم على القرية، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القرية يكون فيها مستوى المحافظة على القيم والمعايير الاجتماعية أكثر من المخيم، وأن العلاقات الاجتماعية تكون أكثر تماسكاً، في حين يكون أثر التشريد والتهجير الذي مر به المواطنيين والذي جمعهم من أنحاء فلسطين في بقعة جغرافية محددة، وأمل العودة في الرجوع الى أراضيهم، له أثره على ظهور الاغتراب النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى (2003) ودراسة كريمة (2011) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاغتراب النفسي تعزى إلى متغير مكان السكن.

التوصيات:

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

1. تفعيل الأنشطة المنهجية واللامنهجية بين الطلبة وذلك لزيادة التفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.
2. الإهتمام بمشاكل الطلبة ومساعدتهم على حلها، سواء من الأساتذة أو المدربين، حتى لا تكون سبباً يؤدي بهم الى العزلة والشعور بالاغتراب النفسي.
3. ضرورة وضع خطة شاملة لكافة المستويات الدراسية لمنع حدوث الاغتراب النفسي لدى الطلبة، حتى تحافظ على بناء علاقات اجتماعية سليمة.

المراجع العربية:

- بشرى، علي (2008). مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية، مجلة جامعة دمشق، م (24)،ع (1).

- بن عمار، سعد (2010). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى عينة من الدبلوماسيين السعوديين العاملين خارج المملكة العربية السعودية ،أطروحه ماجستير منشوره، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

- الجماعي، صلاح الدين أحمد (2007). الإغتراب النفسي والإجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والإجتماعي، ط1، القاهرة: مكتبة مدبولى. مصر.

- حمام، فادية والهويش، فاطمة (2010). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، م(2) ،ع(2).

- الحمداني، اقبال محمد رشيد صالح (2011). الإغتراب–التمرد– قلق المستقبل ،الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. الاردن.

- خليفة، عبداللطيف محمد (2003). دراسات في سيكولوجية الاغتراب، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر. مصر.

- زليخة، جديدي (2012). الإغتراب، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة وادي سوف الجزائر،ع (8).

- زهران، سناء حامد (2004). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الإغتراب، الطبعة الاولى، القاهرة: عالم الكتب. مصر.

- شتا، السيد علي (1997). الاغتراب في التنظيمات الإجتماعية، القاهرة: مكتبة الإشعاع. مصر.

- عباس، فيصل (2008). الاغتراب الإنسان المعاصر وشقاء الوعي، الطبعة الاولى، بيروت: دار المنهل اللبناني.

- عسل، خالد ومجاهد، فاطمة (2010) الاغتراب النفسي بين الفهم النظري والارشاد النفسي الاكلينيكي، الطبعة الاولى، الاسكندرية: دار الوفاء الطباعة والنشر.

- كريمة، يونسي (2011). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة مولود معمري، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري. الجزائر.

- مخلوف، شادية وبنات، بسام (2004). ظاهرة الإغتراب لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة،ع (6).

- موسى، محمود عوض سليم (2003). مظاهر الإغتراب النفسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة، رسالة ماجستير منشوره، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

- المومني، محمد وطربيه، حمد علي (2012). الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل، مجلة جامعة القدس المفتوحة،ع (28)،ج (2).

- نعيسة، رغداء (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي «دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين في المدينة الجامعية»، مجلة جامعة دمشق، م (28)، ع (3).

المراجع الاجنبية:

- Daugherty, T.K. & Lintor, J.M. (2003). Assessment of Social Alienation: Psychometric Properties of the S acs-R, Social Behavior & Personality, 28 (4).

- Lane, Eric & Daugherty, Timothy (1999). Correlates of Social Alienation among college student, college students journal, VOL 33 (1), P.P: 7-9.

- Mahoney, John & Quick, Ben (2001). Personality Correlates of Alienation in auniversity sample, Psychological reports, VOL(87), (3,pt2), P.P: 1094-1100.

- Mann ,Sarah J .(2001). Alternative P perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement, Studies in Higher Education, Mar 2001 , Vol 26 Issue 1.

- Paik , Chie & Michael , William B. (2002). Further Psychometric Evaluation of the Japanese Version of An Academic Self Concept Scale. Journal of Psychology , May 2002 , Vol . 136 , Issue 3 .

- Tarquin,K&Cotton,c.(2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. School psychology quarterly.

درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية من وجهة نظر المديرين

د. احمد غنيم علي أبو الخير

جامعة القدس المفتوحة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية من وجهة نظر المدراء، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (55) مديراً ومديرة يعملون بالمدارس الحكومية بمحافظة غزة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات مكونة من (39) فقرة وتتضمن خمسة مجالات تتعلق بدرجة ممارسة الفرق الكشفية للفعاليات والأنشطة الكشفية داخل وخارج المدرسة والقيام بالأعمال الإدارية للفرقة والتدريب والتأهيل والنشر للحركة الكشفية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية هي (63.88%) وهي درجة متوسطة. كما تبين أن أكثر النشاطات والفعاليات ممارسة من قبل الفرق الكشفية هو ما يتم داخل المدرسة. أما النشاطات والفعاليات للفرقة الكشفية خارج المدرسة فقد حصلت على أقل درجة ممارسة في مجالات الاستبانة. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المدراء الذكور، ومتغير المنطقة التعليمة لصالح مديرية شرق غزة. وقد أوصت الدراسة بأن تقوم المديرية أو الوزارة بتأهيل القادة الجدد وتنفذ الندوات التثقيفية لعرفاء الطلائع وتقدم الدعم المادي لهم. وأن تقدم الفرق الكشفية استعراضاتها في حفلات المدارس، إضافة إلى الأعمال التطوعية المختلفة كتنظيم المرور وتنظيف المساجد أو قطف الثمار.

الكلمات المفتاحية:

ممارسة Practicing الأنشطة الكشفية Scout Activities الفرق الكشفية Scout Teams المدارس الحكومية Governmental Schools محافظة غزة Gaza Governorate

The Degree of Practicing of Scout Teams at Governmental Schools in Gaza Governorate for Scout Activities, from The Principals' Perspectives

Abstract

The present study aimed to identify the Degree of practicing of scouts teams in governmental schools in Gaza from the perspective of school principals. The researcher used in this study descriptive analytical method. The study sample (55) principals, and the researcher used the questionnaire as a tool for composed of collecting data. The questionnaire consists of (39) paragraphs, and it includes five areas related to the degree of practicing scout teams in scout activities inside and outside the school, conducting an administrative work for the scout teams, training and rehabilitation. The study found that the degree of practicing scout teams at Governmental schools in Gaza for scout activities (63.88%), a medium degree. The most of activities and events are done inside school. Whereas the study showed that activities and events have been taken place outside schools are minimum .There is no statistical significant differences the practicing degree of scout teams at Governmental schools in Gaza for scout activities from the perspective of principals due to the variable level of education. Moreover, there is statistical significant differences of the practicing degree of scout teams at Governmental schools in Gaza for scout activities from the perspective of principals due to the variable of sex and education which is biased to the East region of Gaza Governorate. The study recommended that; Governorate should train new leaders. Governorate implements educational seminars for the leaders of the scout teams. Scout teams provide reviews in the school concerts. Scout teams provide volunteer work (such as traffic control, cleaning of mosques or puplic places).

مقدمة:

لا تقف الخبرات والمهارات التي تكسبها المدرسة للمتعلمين عند حدود ما يتضمنه المنهاج المدرسي من خطط مرسومة يتم تنفيذها داخل غرفة الصف، بل تتعداها إلى منهاج آخر خفي مهمته المساهمة في بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة للمتعلمين من جميع جوانبها النفسية والوجدانية والاجتماعية والجسمية. ويتمثل هذا المنهاج الخفي بالأنشطة اللاصفية المتعددة، والتي تعتبر الأنشطة الكشفية جزءاً أصيلاً وهاماً منها، ولقد أولت المدارس الحديثة اهتماماً كبيراً بالأنشطة الكشفية لأنها تكسب المتعلم خبرات كثيرة ومتنوعة لا يمكن تقويمها من خلال المنهاج البارز، كحب العلم والعمل والنظام وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس واحترام الآخرين والتعاون معهم، إضافة إلى الأوقات المسلية والمغامرات الصعبة التي يخوضها الطلاب مع بعضهم أثناء ممارستهم لهذه الأنشطة، والظروف القاسية التي يتجرعون شظفها فيتعلمون منها الصبر والشجاعة، وهي أمور يصعب تضمينها في المقررات التعليمية الحالية.

وتعمل الكشافة في المقام الأول على تنمية المسؤولية الوطنية، وتزرع في نفوس أعضائها الولاء والانتماء للوطن والوعي بالواقع السياسي للدولة، وتهتم بتعريف أعضائها بالمبادئ الاساسية والقوانين والمعتقدات بما يساعدهم على اختيار أفكارهم. ضحيك (63:2004) وهى ذات فلسفة تربوية هادفة ومتكاملة ووسيلة من وسائل التربية والتعليم غير المدرسية، وتعتمد إعتماداً كلياً على فاعلية وجهد الفرد المتعلم في مواقف مرغوبة ومثيرة لميوله واهتماماته واحتياجاته، تتمثل في الألعاب الخلوية والرحلات والمعسكرات الكشفية والهويات العملية والعلمية المختارة، وتعمل على تنظيم وإدارة الأنشطة واتخاذ القرارات من خلال الأفراد، وتلك ممارسات تحرص عليها الفلسفات التربوية الحديثة. (الكاشف، 5:1988).

وقد أولت السلطة الوطنية الفلسطينية إهتماماً كبيراً بالأنشطة الكشفية حيث شاركت في المؤتمر الكشفي الرابع والثلاثين الذي عقد في أوسلو عام (1996)، والذي منحت فيه فلسطين اعترافاً جزئياً غير كامل العضوية، وفي عام (2011) عقدت السلطة الوطنية الفلسطينية المؤتمر الكشفي الوطني الرابع (بمدينة رام الله)، وتم في هذا المؤتمر تفعيل خطة الحركة الكشفية الفلسطينية من خلال وضع برامج كشفية في مجال خدمة المجتمع على الصعيد الصحي والتعليمي والاجتماعي والبيئي والإرشادي الكشفي. وتنمية روح الانتماء الوطني لدى الأعضاء ومد جسور التعاون مع كافة المؤسسات الرسمية والأهلية الفلسطينية وفي العام (2014) سعت السلطة الفلسطينية من خلال جمعية الكشافة إلى الحصول على العضوية الكاملة في المؤتمر الكشفي العالمي الأربعين الذي عقد في سلوفينيا. (http://www.wafainfo.ps وكالة الأنباء الفلسطينية، 2011).

وعلى الرغم من أهمية التربية الكشفية ودور المجتمعات في تفعيلها في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية من أجل النهوض بالفرد و بناء شخصيته المتكاملة، إلا أن بعض الدراسات المحلية والإقليمية قد أشارت إلى وجود معوقات وجوانب قصور في ممارسة الأنشطة الكشفية والأنشطة اللاصفية، فقد بينت دراسة عرفة (107،2007) أن نسبة المعيقات لتنفيذ الأنشطة اللاصفية في المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بقطاع غزة قد بلغ (76%)، وأشار حسين (135:2013) إلى انخفاض مستوى الخبرات لدى بعض القادة الكشفيين في العراق مما أدى إلى الضعف في تحقيق ما تهدف إليه أهداف المعسكرات الكشفية، إضافة إلى قلة الإمكانيات المتوفرة للأنشطة الكشفية. كما بينت دراسة عبد الله (2008) وجود ضعف كبير في الزيارات الميدانية بين المدارس الثانوية ببغداد. وعدم انتظام في مواعيد اجتماعات الفرق الكشفية وافتقار القائدات إلى دليل تنظيم العمل الكشفي المدرسي.

وبناءً على ما تقدم وما أشارت إليه نتائج الدراسات سالفة الذكر، فإن هذه الدراسة قد جاءت لتسلط الضوء على درجة ممارسة الأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية لمحافظة غزة، للوقوف على جوانب القوة وتعزيزها وجوانب القصور وتقديم التوصيات اللازمة لمعالجتها.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية من وجهة نظر المدراء؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير الجنس (مدير، مديرة)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (الأساسية – الثانوية)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (شرق غزة – غرب غزة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء.
2. التعرف إلى الفروق في درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تبعاً إلى متغيرات (الجنس – المرحلة التعليمية – المنطقة التعليمية)

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

أولاً: من الناحية النظرية:

تسلط الضوء على درجة ممارسة قادة الفرق الكشفية للعمل الكشفي في المدارس، نظراً لأهمية الأنشطة الكشفية التي تعد جانباً مهماً ومكملاً في العملية التعليمية التعلمية، لأنها تعمل على بناء شخصية المتعلمين من الناحية الاجتماعية والجسمية والعقلية والثقافية. كما تساعد المتعلم الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وتكسبه مهارة حل المشكلات.

تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة والنادرة التي تناولت الفرق الكشفية ودرجة ممارستها للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

ثانياً: من الناحية العملية:

قد تفيد نتائج هذه الدراسة إدارة المدرسة ومشرفي الأنشطة الكشفية وقادة الفرق الكشفية في الوقوف على درجة ممارسة الفرقة الكشفية داخل المدرسة لمهامها ومعرفة جوانب القصور فيها والعمل على معالجتها.

تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية والمجتمع المحلي في توجيه الاهتمام نحو الحركة الكشفية والعمل على تنظيم أعمالها وتقييم أنشطتها الداخلية والخارجية ومستوى التوعية والنشر للحركة الكشفية، والعمل على تأهيل وتدريب الطلاب الكشافين فيها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية.
2. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية بمحافظة غزة بمرحلتيها (الأساسية والثانوية) بمديريتي شرق وغربها غزة.
3. الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على وجهة نظر مدراء المدارس في التعرف إلى درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية.
4. الحد الزماني: تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 2014-2015.

مصطلحات الدراسة:

1. درجة الممارسة: يقصد بها الباحث بأنها تقديرات أفراد عينة الدراسة (المدراء) لدرجة ممارسة المدرسة الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية المبينة في فقرات اداة الدراسة وفقاً لبدائل الإجابة المعتمد على مقياس ليكرت الخماسي.
2. الإنشطة الكشفية: عرفها شلبي وآخرون (1997: 109) على أنها النشاط الذي يلبي رغبات وميولهم المشاركين فيه وينمي قدراتهم عن طريق التربية الكشفية القائمة على حياة المجتمعات.
3. ويعرفها الباحث بأنها: جميع الأعمال الإدارية والفنية التي تتضمن الأنشطة والفعاليات الكشفية وأساليب التأهيل والتدريب والنشر والتوعية للحركة الكشفية ودورها في العملية التربوية.
4. الفرقة الكشفية: يقصد بها الباحث مجموعة الطلاب المنتسبين إلى الحركة الكشفية بحيث يتم تقسيمهم إلى فرق حسب فئاتهم العمرية المرتبطة بمراحلهم الدراسية الثلاث (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، وكل فرقة لها إسم (الأشبال والزهرات – الكشاف والمرشدات – الكشاف المتقدم)، ولها أسلوب عمل يتناسب مع خصائصها العمرية ويحقق ميولها ويلبي احتياجاتها بما يتوافق مع حاجات وفلسفة المجتمع الذي تعيش فيه.
5. القائد الكشفي: هو القائد الكفؤ الذي يستطيع أن يطبق البرامج التربوية الكشفية في فرقته بأفضل الطرق الحية النشيطة ويصل بها إلى تحقيق الأهداف التربوية للحركة وغرس مبادئها. (العلي، 1993:85).
6. المدارس الحكومية: هي مؤسسات تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم، وتتضمن مرحلتين تعليميتين هما المرحلة الأساسية والتي تعتبر قاعدة التعليم الأساسي الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى ومدتها (10) سنوات، والمرحلة الثانوية التي تلي المرحلة الأساسية ومدتها سنتان. (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2015: نقل بتصرف من ص5).

الخلفية النظرية والتاريخية للحركة الكشفية:

تعد الحركة الكشفية حركة تطوعية اختيارية ذات طابع تربوي عملي، حيث يمارس فيها المشاركون أنماطاً متعددة من النشاطات التربوية والاجتماعية والعلمية والرياضية بطرق مشوقة ومثيرة تتناسب مع خصائص المراحل العمرية للأعضاء المشاركين فيها. وعبر عنها ماكي (Maki,1992) بأنها حركة تربوية تطوعية غير سياسية، موجهة أساساً للفتية والشباب، وهي مفتوحة للجميع دون تمييز في الأصل والجنس أو العقيدة، وهذا يأتي وفقاً للهدف والمبادئ والطريقة التي عبر عنها مؤسس الحركة اللورد بادن بول. (Maki, 1992; p1)

ورغم ارتباط الفلسفة التربوية بالإيديولوجية التي يتبناها كل مجتمع من المجتمعات إلا أنه يوجد توافق بين أهداف الحركة الكشفية مع أهداف التربية التي تسعى تلك المجتمعات إلى إكسابها للفرد لتنمية شخصيته المتكاملة الشاملة من جميع جوانبها الروحية والمعرفية والمهارية والجسمية، حيث يرى كلٌ من صادق والهاشمي (21:1990) أن الهدف من التربية الكشفية هو الحصول على مواطن إيجابي قادر على قيادة الجماعة وذي فكر واتجاهات علمية وثقافية مستنيرة، ومدركاً لأهداف أمته وحاجاتها، والعمل على بناء مجتمع متقدم ومزدهر، وترسيخ القيم الاجتماعية والإنسانية عند الشباب. وترى وزارة المعارف السعودية أن الهدف من التربية الكشفية هو تنمية قدرات الكشافين الشباب، ومساعدتهم على تحقيق الذات الذي يتمثل في اهتمام الفرد بنفسه بما يتناسب وما لديه من إمكانيات وقدرات وملكات، وزيادة قدرات الفرد على البحث والقراءة والتعلم والتدريب. (وزارة المعارف السعودية، 1990: 5)

وتقوم الحركة الكشفية على ثلاثة مبادئ رئيسة تمثل قوانينها ومعتقداتها الأساسية وهي:

- الواجب نحو الله والذي يتطلب الالتزام بمبادئ روحانية والقيام بواجباته الدينية.
- الواجب نحو الآخرين بحيث يكون الولاء للوطن مع تعزيز السلام والصداقة والتفاهم، والمشاركة في تنمية المجتمع مع التقدير والاحترام لكرامة الإنسان.
- الواجب نحو الذات، حيث يرتبط بواجبات الفرد نحو نفسه. (اللبدي، 1995: 9)

وتعتمد الحركة الكشفية على ركيزتين مهمتين هما (الوعد والقانون) وهما وجهان لعملة واحدة، فالوعد جامع بين فقرات القانون. (إبراهيم وآخرون، 2012: 37) ويتضمن هذا القانون مجموعة من البنود التي أوردها الربيعي وحسين بعدة نقاط وهي أن شرف الكشاف موثوق به ويعتمد عليه، وأن الكشاف مخلص لأولياء أمره ووطنه ورؤسائه ومرؤوسيه، وهو صديق للجميع وأخ لكل كشاف، وهو مهذب ومطيع لأوليائه ورؤسائه من دون تردد، ويحب الحيوان ويبتسم ويهدأ بالصعاب ويكون طاهر الفكر والقول والعمل. (الربيعي وحسين، 2008: 20)

وتنقسم الحركة الكشفية إلى أربع مراحل تبعاً للمراحل العمرية لأعضائها ومتطلبات نموهم وكل مرحلة يطلق عليها فرقة أو مجموعة، وقد صنفت المنظمة الكشفية العربية المراحل الكشفية إلى المراحل الآتية:

1. مرحلة الأشبال والزهرات: من سن (8–11) سنة وشعارها (أبذل جهدي).
2. مرحلة الكشاف والمرشدات: من سن (12–14) وشعارها (كن مستعداً).
3. مرحلة الكشاف والمرشدات المتقدم: من سن (15–18) وشعارها (أفق واسع).
4. مرحلة الجوالة والدليلات: وهي من سن (18–24) سنة وشعارها (الخدمة العامة). (المنظمة الكشفية العربية: 1988: 6)

ويعتبر قائد المجموعة أو الفرقة في الحركة الكشفية هو العمود الفقري للحركة، فهو الرئيس المباشر للفتيان وقائدهم ومدربهم وموجههم وهم ينظرون إليه كمثلهم الأعلى ويلجأون إليه في كل مشاكلهم (مطر، 2011: 140–141) وعلى عاتقه تقع إدارة عملية الحركة الكشفية بإجراء الخطوات التنفيذية لها وتنسيقها في برامج عملية محددة وهادفة، (عبد الخالق، 1999: 10) ويتمتع هذا القائد بمجموعة من الصفات أهمها الإيمان الثابت بالحركة الكشفية والثقة بالنفس والمثابرة والقدرة على التنفيذ بطريقة عملية والقدرة على إتمام العمل بدقة، والقدرة على استيعاب آراء الفتية والقدرة على القيادة ولوم المسيء بطريقة سليمة وإشراك الآخرين في تحمل المسؤولية، والاهتمام الشخصي بكل فتى من فرقته. (Walkin, 1991: 125) وتقوم الحركة الكشفية على تقديم أنشطتها وبرامجها التربوية والاجتماعية والعلمية بشكل يتوافق مع خصائص كل مرحلة عمرية للأعضاء الكشافين، بما يساعد على بناء الشخصية المتوازنة للكشاف ويمكنه من الارتقاء بنفسه وخدمة مجتمعه. ولتحقيق ذلك يجب تعميق مبدأ التربية الإسلامية وتنمية روح المواطنة الصالحة والانتماء في نفوس الفتية وإثارة روح التنافس الشريف الذي يعمل على تنمية المهارات والإبداعات، والمساعدة على تبادل الخبرات والتجارب فيما بين الكشافة. كما أن التربية الحديثة ترى أن النشاط المدرسي من أهم ما ينبغي أن يركز عليه المنهج المدرسي، فهو وسيلة لتدريب الطلاب على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة واكتساب الخلق القويم كما أنه يساعد على بناء الجانب النفسي والاجتماعي والقيمي والجمالي والحركي عند إنسان المستقبل، وإنه جزء مهم للبرامج الأكاديمية الذي يهدف إلى بناء الجانب المعرفي، فالحركة الكشفية ضرب من ضروب النشاط المدرسي وجزء لا يتجزأ منه وهي مهمة لكل فرد ومجتمع وهي وسيلة لتكوين الشخصية الإنسانية وبناء الحياة الاجتماعية (الزايدي، 1998: 9).

الدراسات السابقة:

أجرى ماكدويل (Macdowell, 1987) دراسة لمعرفة آراء المدراء في التوجه نحو التعليم اللاصفي وأنشطة المغامرات في المدارس العامة لمقاطعة مونتغمري في ولاية ميريلاند، ومعرفة العوامل التي تقف في طريق مشاركة المدارس الإعدادية والثانوية في هذه الأنشطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن تدني مستوى المشاركة لدى المدارس في مثل هذه الأنشطة لا يعزى إلى الاتجاهات السلبية لديهم نحو هذه الأنشطة وإنما إلى عدم رغبة المعلمين التطوع في مثل هذه البرامج، وقلة عدد المعلمين المتخصصين بالأنشطة، وعدم تعيين معلمين إضافيين ليساهموا في تنفيذ ودعم هذه الأنشطة.

وقام العلي (1993) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الحركة الكشفية في دول الخليج العربي وحجم نشاطاتها وعدد المنتسبين لها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات وزعت على عينة من القادة الكشفيين في دول الخليج، كما استخدم استمارة جمع معلومات لجمع البيانات من الجمعيات، كما قام بإجراء زيارات ومقابلات. ومن الاستنتاجات التي توصلت اليها هذه الدراسة أن النظام المدرسي (فترتان) في بعض الدول الخليجية فكان سبباً في عدم التحاق الطلاب في الأنشطة الكشفية. وعدم تشجيع المجتمع وأولياء الأمور لأبنائهم في الانضمام لهذه الحركة. وقلة الأنشطة التي تمارس في الخلاء والتي تمثل شريان الحركة الكشفية حيث تزاول أغلب الأنشطة داخل المدارس ومركز التدريب وداخل المدن. وعدم إلمام بعض القادة بالأغراض التربوية للحركة الكشفية، فتم تحويلها الى أنشطة ترفيهية. وضعف الحوافز المادية للقادة الكشفيين.

وفي دراسة القحطاني (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى واقع الأنشطة اللاصفية في الوحدات التعليمية من وجهة نظر المدراء المشاركين في دورة الأنشطة اللاصفية, فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة, كما استخدم استبياناً من إعدادهم وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأنشطة المدرسية توجه العديد من المصاعب والمعوقات مما يؤدي إلى تعدد المصادر التي تساهم في ضعف النشاط المدرسي الممارس سواء متعلقة بالطالب أو رائد النشاط أو المدرسة.

وأجرى عبد الله (2008) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى واقع تنظيم العمل الكشفي في المدارس الثانوية التابعة لمديرية الكرخ الأولى التعليمية ببغداد من وجهة نظر مدرسات التربية الرياضية من خلال الوقوف على المشكلات التنظيمية التي تعاني منها الفرق الكشفية المدرسية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي بما يلائم طبيعة الدراسة، فبلغت عينة البحث 20 مدرسة للتربية

الرياضية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى وتم معالجة النتائج بالوسائل الإحصائية الملائمة لمعرفة مستوى تنظيم العمل الكشفي المدرسي من خلال استمارة الاستبيان المعدة من قبل الباحث والمتكونة من أربعة محاور أساسية في تنظيم العمل الكشفي المدرسي. وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج أهمها وجود ضعف كبير في الزيارات الميدانية بين المدارس الثانوية. وعدم انتظام مواعيد اجتماع (الفرقة – مجلس الشرف – مجلس إدارة الفرقة).وافتقار القائدات (مدرسات التربية الرياضية) إلى دليل أو كراس يضم مفردات تنظيم العمل الكشفي المدرسي.

وقام الربيعي (2009) بدراسة هدفت إلى وضع رؤية مستقبلية لتطوير واقع حركة الكشافة والمرشدات في العراق من خلال توسيع مشاركة الشباب من الجنسين في المعسكرات الكشفية والأنشطة المصاحبة لها، وإبعادهم عن الممارسات الضارة في البيئة الاجتماعية. وتجديد مناهج وأساليب ومجالات العمل لحركة الكشافة والمرشدات بهدف شد الانتباه إلى الاهتمام بها وإقالتها من عثراتها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الوثائقي للحركة الكشفية في وزارة التربية والشباب والرياضة والتعليم العالي والبحث العلمي في العراق من خلال مسح لنماذج من وعد وقانون الكشافة والمرشدات والدراسات الكشفية بمختلف مستوياتها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن العجز الواضح في القيادات الكشفية لا يتفق وتنفيذ الأنشطة الكشفية في المؤسسات والأندية والمدارس والجامعات العراقية. ووجود نقص في مستلزمات القاعدة المادية (معسكرات– أجهزة– أدوات– ملابس) مما أثر على مستوى الحركة الكشفية وانتشارها في العراق. واقتصار الأنشطة الكشفية على المدارس، وعدم وجود تنسيق بين وزارة التربية ودوائر الدولة الأخرى أثر بشكل مباشر على التوسع بتشكيل الفرق الكشفية. وعدم وجود دعم مادي وفني للقيادات الكشفية الحالية. وضعف تركيز الإعلام على الحركة الكشفية، وعدم الاهتمام الجاد بالتركيز على حركة المرشدات أدى إلى عزوف البعض عن المشاركة بالمخيمات الكشفية وأنشطتها.

كما أجرى عرفة (2010) دراسة بهدف التعرف إلى دور مدراء المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الإستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مدراء المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بقطاع غزة وعددهم (91) مدير ومديرة. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن نسبة المعيقات لتنفيذ الأنشطة اللاصفية قد بلغ (76%)، وأن أكثر المعيقات التي تؤثر سلباً على تنفيذ المدارس للأنشطة اللاصفية هو عدم توفر الإمكانات المادية، وضعف التعاون والتنسيق بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وانخفاض مستوى التخطيط والمتابعة والتقييم من قبل إدارة المدرسة للأنشطة المدرسية اللاصفية. كما تبين من النتائج أن دور المدراء في التغلب على المعيقات قد بلغ (79%). وأوصت

الدراسة بضرورة توفير الإمكانيات المادية، وعقد وندوات توعية للمجتمع المحلي حول أهمية الأنشطة اللاصفية، وتوفير آليات واضحة لتنفيذ ومتابعة وتقييم الأنشطة اللاصفية من قبل إدارة المدرسة.

وقام حسين (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم مناهج المخيمات الكشفية للكشاف المتقدم من وجهة نظر قادتها الكشفيين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من عدد (121) قائداً كشفياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من جميع محافظات العراق عدا إقليم كردستان، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن المعسكرات الكشفية تعتبر واحدة من الممارسات التي تساهم في تنمية دافع المواطنة وتنمي الروح المعنوية والدينية لدى الكشافة، لكن بعض مفردات مناهج المعسكرات الكشفية لا تلبي حاجات وميول ورغبات مرحلة الكشاف المتقدم. كما تبين من النتائج قلة الخبرات لدى بعض القادة أدى إلى الضعف في تحقيق ما تهدف إليه أهداف المعسكرات الكشفية، وقلة الإمكانيات المتوفرة في المعسكرات الكشفية أدى إلى عدم تحقيق ما ترمي إليه محاور مناهج المعسكرات. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالحركة الكشفية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي من خلال توفير الدعم المادي والمعنوي ونشر الوعي الثقافي للمجتمع بأهمية الحركة الكشفية باعتبارها مؤسسة غير حكومية تساهم في خدمة المجتمع.

تعقيب على الدراسات السابقة: رغم اتفاق جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع الدراسة وهو الأنشطة اللاصفية والتي تعتبر الأنشطة الكشفية جزءاً أصيلاً منها، وأيضاً اتفاقها معهم في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي. إلا أنهم قد اختلفوا مع الدراسة الحالية في الهدف والحد المكاني من الدراسة، فقد حاول ماكدويل (Macdowell, 1987) معرفة آراء المدراء نحو التوجه للتعليم اللاصفي وأنشطة المغامرات في المدارس العامة لمقاطعة مونتغمري. بينما ركز العلي (1993) على التعرف إلى واقع الحركة الكشفية في دول الخليج العربي. أما القحطاني (2002) فقد ركز على التعرف إلى واقع الأنشطة اللاصفية في الوحدات التعليمية من وجهة نظر المدراء المشاركين بالأنشطة في المملكة العربية السعودية. واهتم الربيعي (2009) في دراسته بوضع رؤية مستقبلية لتطوير واقع حركة الكشافة والمرشدات في العراق. أما دراسة عبد الله (2008) فقد حاولت الكشف عن واقع تنظيم العمل الكشفي في المدارس الثانوية بمديرية الكرخ ببغداد. واتجه عرفة (2010) نحو معرفة دور مدراء المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بقطاع غزة في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية. وذهب حسين (2013) باتجاه تقويم مناهج المخيمات الكشفية للكشاف المتقدم من وجهة نظر قادتها الكشفيين بالمحافظات العراقية. أما الدراسة الحالية فقد تميزت عن الدراسات السابقة مجتمعة باهتمامها بالتعرف على درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية الأساسية

والثانوية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية من وجهة نظر المدراء، وهي بهذا تختلف عما جاءت به الدراسات السابقة من حيث الهدف والحد المكاني.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية معتمداً على الإستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة من أجل التعرف إلى درجة الممارسة من وجهة نظر المدراء وتحليل نتائجها في عبارات واضحة محددة للوصول إلى توصيات تحسن من مستوى أداء الفرق الكشفية في تلك المدارس. (فان دالين، 1984، ص313).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الحكومية بمحافظة غزة والبالغ عددهم (168) مديراً ومديرة (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، (2015: 17–20) والجدول التالي رقم (1) يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب خصائصه.

جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية للمجتمع الاصلي الدراسة حسب متغيراتها بمحافظة غزة للعام الدراسي (2015)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	71	43.29
	أنثى	93	56.71
	المجموع	164	100.00
المرحلة	أساسي	117	71.34
	ثانوي	47	28.66
	المجموع	164	100.00
المديرية	غرب غزة	78	47.56
	شرق غزة	86	52.44
المجموع		164	100.00

عينة الدراسة: استخدم الباحث لغرض تطبيق أداة الدراسة نوعين من العينات هما:

أ. العينة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مقدارها 30 فرداً من أفراد مجتمع الدراسة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي والثبات لأداة الدراسة (الإستبانة) فقط. وبعد التأكد من وجود اتساق داخلي لجميع فقرات الإستبانة ومحاورها وبين المحاور والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.01)، ووجود ثبات عالٍ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا يساوي (0.961) قام الباحث بعدها بتطبيق العينة الفعلية الآتية.

ب. العينة الفعلية: بعد استبعادً أفراد العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة قام الباحث بتوزيع عدد (80) إستبانة على أفراد مجتمع الدراسة وذلك بالطريقة العشوائية الطبقية، ورجع منهم عدد (59) إستبانة، ثم استبعد الباحث منهم عدد (4) إستبانات بسبب عدم اكتمال البيانات فيهما من قبل عينة الدراسة وتبقى عدد (55) إستبانة فقط صالحة للدراسة وهي تمثل ما نسبته (33%) من المجتمع الأصلي للدراسة وتعد هذه النسبة ممثلة للمجتمع بخصائصه وصفاته، والجدول التالي رقم (2) يوضح توزيع العينة الفعلية للدراسة حسب متغيراتها.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها (ن=55)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	31.00	56.36
	أنثى	24.00	43.64
المرحلة التعليمية	أساسي	30.00	54.55
	ثانوي	25.00	45.45
المنطقة التعليمية	غرب غزة	21.00	38.18
	شرق غزة	34.00	61.82
المجموع		55.00	100.00

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد إستبانه صممت خصيصاً لموضوع الدراسة ، وذلك من خلال الاطلاع على الإستبانات المماثلة وأدبيات الدراسة التي تناولت واقع الأنشطة الكشفية والأنشطة اللاصفية في المدارس، وتتكون الإستبانة من قسمين هما:

القسم الأول: ويتضمن المتغيرات الشخصية (الجنس_المرحلة التعليمية_ المنطقة التعليمية)

القسم الثاني: يتضمن مجموعة من الفقرات التي تتناول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء. وعدد هذه الفقرات (39) فقرة، وتتوزع على خمسة مجالات هي (المجال الأول: نشاط وفعاليات الفرقة داخل المدرسة، المجال الثاني: نشاط وفعاليات الفرقة خارج المدرسة، المجال الثالث: الأعمال الإدارية للفرقة الكشفية، المجال الرابع: التأهيل والتدريب، المجال الخامس: نشر الحركة الكشفية). وصيغت هذه الفقرات وعدلت بحيث يجيب عليها المفحوص باختيار احد البدائل الخمسة التالية وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: (متحققة بدرجة كبيرة جداً وأعطيت القيمة (5) متحققة بدرجة كبيرة وأعطيت القيمة (4) متحققة بدرجة متوسطة وأعطيت القيمة (3) متحققة بدرجة قليلة وأعطيت القيمة (2) متحققة بدرجة قليلة جداً وأعطيت القيمة (1).

صدق الأداة: تم حساب الصدق بالطريقتين الآتيتين:

1. **صدق المحكمين:** قدر مدى صلاحية أداة الدراسة (الإستبانة) التي تقيس درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين، من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين، وقد طلب من المحكمين تقييمها بإبداء آرائهم حول مدى انتماء الفقرات لمجالاتها ومدى انتماء المجالات لموضوع الدراسة ومدى دقة صياغة الفقرات، ثم عدلت الفقرات بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين وخرجت بصورتها النهائية التي وزعت على عينة الدراسة.
2. **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجات عينة الدراسة على جميع فقرات ومجالات أداة الدراسة ودرجتها الكلية وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون ما بين (0.43–0.92) وهي تعد قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يؤكد وجود اتساق داخلي لأداة الدراسة.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وقد تبين أن معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة (0.96) والذي يعتبر معامل ثبات ممتاز مما يدل على أن أداة الدراسة تتميز بخاصية ثبات مرتفعة جداً.

المعالجة الإحصائية: اعتمد الباحث في تحليل بيانات الدراسة على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لفقرات الإستبانة ومجالاتها. واختبار (T–Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

المحك المعتمد في الحكم على درجة الممارسة: اعتمد الباحث في حكمه وتحليله لدرجة الممارسة في كل مجال وكل فقرة من فقرات إستبانة الأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة التي تضمنتها تقديرات أفراد عينة الدراسة على المحك الذي وضعه التميمي (2004: 82) وذلك لصلاحيته ومناسبته لموضوع الدراسة، والجدول التالي رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

يوضح المحك المعتمد في الدراسة (التميمي 2004: 82)

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1-1.80	من 20 %- 36%	ضعيفة جدا
اكبر من 1.80 – 2.60	اكبر من 36%- 52%	ضعيفة
اكبر من 2.60-3.40	اكبر من 52%- 68%	متوسطة
اكبر من 3.40- 4.20	اكبر من 68% - 84%	كبيرة
اكبر من 4.20- 4	اكبر من 84%- 100%	كبيرة جدا

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرئيس«**ما درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية من وجهة نظر المدراء**»؟

للإجابة عن السؤال الرئيس قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات عينة الدراسة على جميع محاور الإستبانة والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعياري والأوزان النسبية وترتيبها على جميع محاور إستبانة الأنشطة الكشفية ودرجتها الكلية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	المحور الأول : نشاطات وفعاليات الفرقة داخل المدرسة	30.11	4.42	75.27	1
2	المحور الثاني:نشاطات وفعاليات الفرقة خارج المدرسة	34.51	8.74	57.52	5
3	المحور الثالث الأعمال الإدارية للفرقة الكشفية	22.91	6.84	65.46	2
4	المحور الرابع: التأهيل والتدريب	22.13	7.11	63.22	3
5	المحور الخامس:نشر الحركة الكشفية	14.89	4.25	59.56	4
	الدرجة الكلية	124.56	26.19	63.88	

يتضح من الجدول رقم (4) أن الوزن النسبي الكلي يساوي 63.88 والذي يعد وزناً نسبياً متوسط مما يدل على أن المدراء يرون أن الأنشطة الكشفية يتم ممارستها في المدارس الحكومية محافظة غزة بدرجة متوسطة. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ماكدويل (Macdowell, 1987) التي توصلت في نتائجها الى تدني مستوى النشاطات اللاصفية في مدارس مقاطعة مونتغمري، واتفقت أيضاً مع دراسة عرفة (2010) التي توصلت في نتائجها إلى أن نسبة المعيقات لتنفيذ الأنشطة اللاصفية في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة قد بلغ (76%) واتفقت مع نتيجة دراسة عبدالله (2008) التي أشارت إلى تدني واقع الأنشطة الكشفية بمديرية الكرخ التعليمية ببغداد، كما اتفقت مع نتائج دراسة القحطاني (2002) التي أسفرت على أن الأنشطة المدرسية تواجه العديد من المصاعب والمعوقات. وقد يعزو الباحث ذلك إلى عدة أمور اهمها: ضعف الاهتمام من قبل أركان العملية التعليمية التعلمية والممثلين بمديرية التربية والموجهين ومدراء المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب بهذا النوع من الأنشطة، وتركيزهم على الجانب المعرفي التحصيلي، بحجة أن الأنشطة الكشفية تستنفذ وقت الدوام المدرسي، وتأتي على حساب الدروس بالنسبة للمتعلم وتؤثر على مستوى أداء الطلاب التحصيلي، كما تمثل جهداً وعبئاً إضافياً على الإدارة والمعلمين المشرفين على هذا النوع من الانشطة دون أن يكون له عائد أو مقابل مادي لهم، والأمر الآخر الذي يتوقع أن يكون سبباً في تدني ممارسة الانشطة الكشفية هو تدني مستوى الخبرات الإشرافية وانخفاض مستوى التدريب والإعداد والتأهيل للقادة الكشفيين والفرق الكشفية والموجهين على هذه الأنشطة. كما تبين أن المحور الأول الخاص بنشاطات وفعاليات الفرقة داخل المدرسة حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي عالٍ مقداره (75.27)، وهذا يعني أن درجة الممارسة للأنشطة الكشفية داخل المدرسة كانت كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العلي (1993) التي أشارت إلى أن أغلب الانشطة تزاول داخل

المدارس ومركز التدريب. كما اتفقت مع دراسة جعنيني (2001) التي أشارت الى أن النشاط الكشفي داخل المدرسة قد نال أعلى درجة من النشاطات الأخرى، وقد يرجع السبب في ارتفاع نسبة ممارسة الأنشطة الكشفية داخل المدارس الحكومية في محافظة غزة إلى انخفاض التكلفة المادية للأنشطة الكشفية إذا ما نفذت داخل المدرسة بالمقارنة مع ما إذا كانت الأنشطة خارجها، كما أن عنصر الأمن والأمان والسلامة متوفر أكثر في المدرسة مما هو خارجها.

يليه المحور الثالث الخاص بالأعمال الإدارية للفرقة الكشفية الذي حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي متوسط مقداره (65.46) وهذا يشير إلى أن أداء الفرق الكشفية في إدارة الأعمال الكشفية يسير بشكل متوسط واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عرفة (2010) التي أشارت إلى أن من بين المعيقات التي لعبت دوراً في ضعف تنفيذ الأنشطة اللاصفية في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة هو انخفاض مستوى التخطيط والمتابعة والتقييم من قبل إدارة المدرسة للأنشطة المدرسية اللاصفية. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة عبد الله (2008) التي أشارت إلى وجود ضعف كبير في الزيارات الميدانية بين المدارس الثانوية ببغداد. وعدم انتظام في مواعيد اجتماعات الفرق الكشفية وافتقار القائدات إلى دليل تنظيم العمل الكشفي المدرسي. وقد يرجع السبب في تدني درجة ممارسة الأعمال الإدارية للفرقة الكشفية في الدراسة الحالية إلى انعدام الخبرة في هذا المجال وعدم التدريب والتأهيل للمشرفين الكشفيين وقادة الفرق الكشفية والاعتماد في أغلب الأحوال على معلمين غير مدربين أو مهيئين للتعامل مع الفرق الكشفية.

ثم يليه المحور الرابع (التأهيل والتدريب) الذي حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي متوسط مقداره (63.22)، وهذا يعني بأن عمليات التأهيل والتدريب للأعضاء المنتسبين للكشافة والتي يشرف عليها قادة الفرق الكشفية وإدارة المدرسة ليست بالمستوى المطلوب، واتفقت أيضاً مع دراسة حسين (2013) التي أشارت في نتائجها إلى قلة الخبرات لدى بعض القادة الأمر الذي أدى إلى الضعف في تحقيق ما تهدف إليه أهداف المعسكرات الكشفية، وقد يرجع السبب في تدني مستوى التأهيل والتدريب في مدارس غزة الحكومية إلى قلة عدد الأعضاء المدربين في مجال الأنشطة الكشفية، وعدم قيام الوزارة بتدريب أعداد كافية من قيادات الفرق والمشرفين.

وجاء في المرتبة الرابعة المحور الخامس الخاص بنشر الحركة الكشفية، بوزن متوسط مقداره (59.56) وهذا يشير إلى أن الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة وقادة الفرق الكشفية فيما يتعلق بعمليات التوعية والنشر لأهمية الحركة الكشفية ودورها التربوي والاجتماعي كان محدوداً ولا يرقى إلى المستوى المطلوب، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الربيعي (2009) التي أشارت إلى

وجود تراجع في نشر الحركة الكشفية رافقه أيضاً ضعف في تركيز الإعلام على الحركة الكشفية في العراق. وقد يرجع السبب في تدني مستوى نشر الحركة الكشفية في المدارس الحكومية لمحافظة غزة إلى عدة أسباب أهمها قلة اهتمام المعلمين وبعض الإدارات المدرسية بتفعيل الأنشطة الكشفية ونشرها، لشعورهم بأنها مضيعة للوقت وأنها قد تأتي على حساب المنهاج الرسمي وتؤثر على المستوى التحصيلي للطلاب. وأيضاً لعدم الاهتمام من قبل أولياء الأمور نحو هذا النوع من الأنشطة المدرسية خوفاً منهم أن يخرج أبناؤهم من الحصص معظم الوقت وتضيع عليهم الدروس، كما يرفض أولياء الأمور مشاركة بناتهم في الكشافة بحكم الثقافة والعادات والتقاليد التي تحكم بل وتؤثر في سلوك الأفراد في المجتمع الفلسطيني. ويرجع السبب أيضاً إلى نقص المستلزمات المادية، وعدم وجود تنسيق بين وزارة التربية ودوائر الدولة الأخرى، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على التوسع بتشكيل الفرق الكشفية، إضافة إلى عدم وجود دعم مادي وفني للقيادات الكشفية الحالية.

وفي المرتبة الأخيرة جاء المحور الثاني الخاص بنشاطات وفعاليات الفرقة الكشفية خارج المدرسة بوزن نسبي متوسط مقداره (57.52). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي (1993) التي أشارت إلى قلة الانشطة التي تمارس في الخلاء والتي تمثل شريان الحركة الكشفية كما اتفقت مع دراستي الربيعي (2009) وحسين (2013) اللتان أشارتا إلى تدني الفعاليات والمشاركات للفرق الكشفية في العراق واقتصار نشاطاتها داخل المدارس بسبب قلة الإمكانيات المادية اللازمة للمعسكرات الكشفية وقلة الخبرات لدى قادة الفرق الكشفية للعمل خارج المدرسة. ويرجع الباحث نتيجة الدراسة الحالية إلى خوف أولياء الأمور من مشاركة أبنائهم في الأنشطة الكشفية خارج المدرسة خشيةً لتعرضهم للأذى، كما قد يرجع ذلك الى الضائقة المالية التي تعاني منها الادارات المدرسية والتي تحول دون خروج الطلاب برحلات كشفية إلى الخلاء. إضافة إلى رفض إدارات بعض المدارس ومعلميهم لتحمل مسؤولية بقاء الطلاب معهم خارج المدرسة لفترة طويلة.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الأول «**ما درجة ممارسة الفرقة الكشفية للأنشطة والفعاليات داخل المدرسة من وجهة نظر المدراء**»؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الأول الخاص بالنشاطات والفعاليات للفرقة الكشفية داخل المدرسة والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول (5)

المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب على فقرات المحور الأول النشاطات والفعاليات داخل المدرسة ودرجته الكلية ن= 55

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	يؤدي أعضاء الفرقة الكشفية تحية العلم في طابور الصباح بانتظام.	4.22	0.90	84.36	1
	تشارك الفرقة الكشفية في الحفاظ على النظام العام داخل المدرسة.	4.02	0.76	80.36	2
	ينظم اعضاء الفرقة قاعة النشاط الكشفي في المدرسة.	3.52	0.88	70.37	7
	تشارك الفرقة الكشفية في النظافة العامة للمدرسة.	3.76	0.74	75.27	3
	تعقد اجتماعات الفرقة الكشفية للمدرسة بانتظام.	3.72	0.71	74.44	5
	تحيي فرقة المدرسة الأيام الكشفية العربية والعالمية.	3.69	0.84	73.82	6
	تشارك الفرقة في احتفالات المدرسة للمناسبات الدينية والوطنية.	3.73	0.91	74.55	4
	تشارك الفرقة في استقبال الضيوف في احتفالات المدرسة.	3.47	1.14	69.45	8

يتضح من الجدول رقم (5) أن الفقرتين رقم (1) (يؤدي أعضاء الفرقة الكشفية تحية العلم في طابور الصباح بانتظام) ورقم (2) (تشارك الفرقة الكشفية في الحفاظ على النظام العام داخل المدرسة). قد حصلتا على أعلى وزن نسبي وهو على الترتيب (84.36) و(80.36) وهو وزن نسبي مرتفع ويشير إلى درجة ممارسة كبيرة أو عالية من قبل المدارس الحكومية بمحافظة غزة. ويرجع الباحث ذلك إلى الطريقة التي يدار بها التعليم في المجتمع الفلسطيني، والتي منها ضرورة تأدية تحية العلم بشكل يومي من قبل جميع الطلاب وخاصة الكشافة في طابور المدرسة وقبل الدخول للفصول مع إسناد عملية حفظ النظام وتحية العلم لأعضاء الفرق الكشفية من قبل إدارة المدرسة، وقد اكتسبت هذه العملية شكلاً روتينياً يومياً داخل المدارس بمحافظة غزة.

وقد حصلت الفقرة رقم (8) (تشارك الفرقة في استقبال الضيوف في احتفالات المدرسة) على أدنى وزن نسبي في هذا المجال وهو(69.45). ويعزو الباحث ذلك إلى تدني مستوى الثقة من قبل إدارة المدرسة بقدرات وجهود الفرق الكشفية وقادتها، وقيام إدارة المدرسة بتنسيب عملية تنظيم الحفلات واستقبال الضيوف إلى المعلمين والإداريين في المدرسة ووضع الأمر كله تحت إدارتها وإشرافها المباشر خوفاً من حدوث خلل قد يؤدي إلى عدم نجاح الحفل، وبقاء دور الكشافة مقتصراً على بعض النشاطات الاستعراضية فقط.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الثاني «**ما درجة ممارسة الفرقة الكشفية للأنشطة والفعاليات خارج المدرسة من وجهة نظر المدراء**»؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الثاني الخاص بممارسة الفرق الكشفية للأنشطة والفعاليات خارج المدرسة والجدول رقم (6) يوضح ذلك

جدول (6)

المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب على فقرات المحور الثاني النشاطات والفعاليات خارج المدرسة ودرجته الكلية ن= 55

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	تشارك فرقة المدرسة الكشفية بالمسيرات والاحتفالات الدينية والوطنية خارج المدرسة.	2.89	1.17	57.82	6
	تنظم الفرقة الكشفية في المدرسة زيارات لبيوت المسنين والمستشفيات و دور الأيتام.	2.76	0.96	55.27	8
	تنظم الفرقة الكشفية أيام المرور وذلك بالتنسيق مع شرطة المرور.	2.27	1.15	45.45	10
	تقوم فرقة المدرسة الكشفية بالأعمال التطوعية المختلفة كتنظيف المساجد أو قطف الثمار.	2.24	1.14	44.73	11
	تشترك فرقة المدرسة مع المجتمع المحلي لتشكيل لجان أصدقاء الكشافة للتخطيط لأنشطة وفعاليات مختلفة.	2.49	1.02	49.82	9
	تقوم كشافة المدرسة بتبادل الزيارات مع الفرق الكشفية الاخرى على مستوى المديريات.	3.16	1.12	63.27	4

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	تشارك فرقة المدرسة الكشفية في المخيمات الكشفية التى تقيمها المديرية أو الوزارة.	3.27	1.22	65.45	1
	تنفذ الفرقة رحلات كشفية وفق خطة تهدف الى تدريب المشاركين على إحدى المهارات الكشفية.	3.13	0.92	62.55	5
	تقدم فرقة المدرسة الكشفية الاستعراضات الكشفية بالاحتفالات التى تقام على مستوى المديرية أو الوزارة.	2.78	1.05	55.64	7
	تشارك المدرسة بالزاوية الكشفية في المعارض التى تنفذ على مستوى المديرية أو الوزارة.	3.20	0.99	64.00	2
	تشارك الفرقة الكشفية التابعة للمدرسة بمسابقة المهارت والفنون الخاصة بحياة الخلاء .	3.13	1.00	62.55	5
	تشارك الفرقة الكشفية للمدرسة بالمسابقات العلمية والثقافية على مستوى المديرية .	3.18	1.14	63.64	3

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن أعلى فقرة في هذا المجال هي الفقرة رقم (7) تشارك فرقة المدرسة الكشفية في المخيمات الكشفية التي تقيمها المديرية أو الوزارة. بوزن نسبي مقداره (65.45) ويعزو الباحث هذه النسبة المتوسطة إلى ضعف التنسيق بين المدارس والمديريات والوزارة في قضية المشاركة واقتصار الأنشطة الكشفية على النشاطات داخل المدرسة.

أما أدنى فقرتين في هذا المجال فكانت الفقرة رقم (3) تنظم الفرقة الكشفية أيام المرور وذلك بالتنسيق مع شرطة المرور. بوزن نسبي منخفض (45.45) والفقرة رقم (4) (تقوم الفرقة بالأعمال التطوعية المختلفة كتنظيف المقابر أو المساجد أو قطف الثمار). بوزن نسبي منخفض مقداره (44.73). وقد يعزو الباحث ذلك إلى رفض أولياء الأمور لمشاركة أبنائهم بنشاطات خارج المدرسة خوفاً عليهم من التعرض للأخطار وإصرارهم على أن يمارسوا نشاطاتهم داخل المدرسة لتوفر عنصر الأمن والسلامة، كما أن إدارات المدارس تخشى من تفلت الطلاب وعدم انضباطهم او التزامهم بالمطلوب منهم في الأعمال التطوعية وهم خارج المدرسة، كما ترفض إدارات المدارس تحمل المسؤولية والآثار المترتبة عن خروجهم للعمل التطوعي في الشوارع أو المزارع .

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الثالث «**ما درجة ممارسة الفرقة الكشفية للأعمال الإدارية الخاصة بالأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء**»؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الثالث الخاص بممارسة الأعمال الإدارية للفرقة الكشفية والجدول التالي رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب على فقرات المحور الثالث الأعمال الإدارية للفرقة الكشفية ودرجته الكلية ن= 55

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	تعد الفرقة الكشفية التقارير والإحصاءات الخاصة بها.	3.43	1.34	68.52	2
	تعد السجلات والجداول الخاصة بكل طليعة من قبل أمين سرها وبإشراف عريفها.	3.49	1.12	69.82	1
	تنظم البرامج و الجداول الخاصة بنشاط أعضاء الفرقة.	3.24	1.09	64.73	4
	تقوم قيادة الفرقة بوضع الخطط اليومية والأسبوعية والشهرية والسنوية للطليعة والفرقة.	3.22	1.03	64.36	5
	توفر الفرقة الكشفية في المدرسة النشرات والكتب والمجلات الخاصة بالنشاط الكشفي الارشادي.	2.82	1.07	56.36	6
	يتابع القائد الكشفي سجل التقدم الشخصي للمنتسبين.	3.25	1.06	65.09	3
	يتم تفقد العهد الكشفية ومتابعة سجلاتها من قبل قادة الفرقة وإدارة المدرسة.	3.49	1.12	69.82	1

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن أعلى فقرتين في هذا المجال هما الفقرة رقم (2) (تعد السجلات والجداول الخاصة بكل طليعة من قبل أمين سرها وبإشراف عريفها) وقد حصلت على وزن نسبي كبير مقداره (69.82)، ويرجع ذلك إلى أن عملية إعداد السجلات وتوزيع الفرق وتنظيمها من الأمور الروتينية البسيطة التي تناط بقادة الفرق الكشفية. والفقرة رقم (7) (يتم تفقد العهد الكشفية ومتابعة سجلاتها من قبل قادة الفرقة الكشفية وإدارة المدرسة)، حيث حصلت على وزن نسبي كبير مقداره (69.82)، ويرجع ذلك إلى المتابعة الدقيقة التي توليها إدارة المدرسة للحفاظ على العهد المادية والمالية، نظراً لوجود أجهزة إشرافية ورقابية على الجوانب الإدارية والمالية في المدرسة.

أما أدنى فقرتين في هذا المجال هما الفقرة رقم (4) (تقوم قيادة الفرقة بوضع الخطط اليومية والأسبوعية والشهرية والسنوية للطليعة والفرقة). بوزن نسبي متوسط مقداره (64.36) وقد يرجع ذلك لانخفاض مستوى كفاءة قادة الفرق والمشرفين على الأنشطة الكشفية وانعدام الخبرة لديهم في المدارس. والفقرة رقم (5) (توفر الفرقة الكشفية في المدرسة النشرات والكتب والمجلات الخاصة بالنشاط الكشفي الإرشادي) بوزن نسبي متوسط (56.36)، وقد يرجع ذلك إلى الضائقة المالية الشديدة التي تعاني منها السلطة الوطنية واللجوء الى الترشيد في النفقات.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الرابع «**ما درجة ممارسة الفرق الكشفية للتأهيل والتدريب في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء**»؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الرابع الخاص بممارسة التأهيل والتدريب للفرقة الكشفية والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب على فقرات المحور الرابع التأهيل والتدريب ودرجته الكلية ن= 55

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	يتم تدريب القائد والمساعد بالتنسيق مع دائرة الكشافة والمرشدات في الوزارة أو المديرية.	3.31	1.15	66.18	1
	يتم تأهيل قادة الفرق بالدراسات (الابتدائية، التمهيدية، الشارة).	3.16	1.21	63.27	3
	يجري تدريب العرفاء والعريفات ورؤساء السداسي من قبل مشرف الكشافة بالدراسات المتخصصة في اجتماعات مجلس الشرف.	3.18	1.17	63.64	2
	تنفذ المديرية دورات خاصة للعرفاء في أول شهرين من الفصل الأول لتوظيف المهارات المكتسبة في تفعيل نشاط الفرقة	3.13	1.23	62.55	5
	يدرب العرفاء طلائعهم الكشفية أثناء اجتماع الطليعة.	3.15	1.05	62.96	4
	تقوم المديرية أو الوزارة بتأهيل القادة الجدد بداية الفصل الأول.	3.13	1.16	62.55	5
	تنفذ المديرية الندوات التثقيفية لعرفاء الطلائع طوال العام الدراسي.	3.11	1.12	62.18	6

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن أعلى فقرتين في هذا المجال هما الفقرة رقم (1) (يتم تدريب القائد والمساعد بالتنسيق مع دائرة الكشافة والمرشدات في الوزارة أو المديرية) بوزن نسبي متوسط (66.18)، والفقرة رقم (3) (يجري تدريب العرفاء والعريفات ورؤساء السداسي من قبل مشرف الكشافة بالدراسات المتخصصة في اجتماعات مجلس الشرف). بوزن نسبي متوسط مقداره (63.64)، وهذا يعني أن الاهتمام بهذا الجانب من الأنشطة لا زال ضعيفاً من قبل المديرية، وقد يكون مرجعه عدم وجود خبراء في التدريب بمستوى عالٍ.

أما أدنى فقرتين في هذا المجال هما الفقرة رقم (4) (تنفذ المديرية دورات خاصة للعرفاء في أول شهرين من الفصل الأول لتوظيف المهارات المكتسبة في تفعيل نشاط الفرقة) والفقرة (6) (تقوم المديرية أو الوزارة بتأهيل القادة الجدد بداية الفصل الأول). بوزن نسبي متوسط مقداره (62.55)، والفقرة رقم (7) (تنفذ المديرية الندوات التثقيفية لعرفاء الطلائع طوال العام الدراسي). بوزن نسبي متوسط (62.18)، ويعزو الباحث ذلك أن المديرية تعطى جل اهتمامها للجوانب التعليمية المتعلقة بالمنهاج الرسمي وتركز على الجانب التحصيلي أكثر في بناء الشخصية وتقلل من الاهتمام بالنشاطات المدرسية التي تنمي الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية للمتعلم. وهذا يعد جانب قصور من قبل الادارة التربوية العليا.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الخامس «**ما درجة ممارسة الفرقة الكشفية للتوعية والنشر للحركة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء**»؟

للإجابة على هذا السؤال الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الخامس الخاص بممارسة التوعية والنشر للأنشطة الكشفية والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب على فقرات المحور الرابع التوعية والنشر للأنشطة الكشفية ودرجته الكلية ن= 55

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	توعية الطلبة بالنشاط الكشفي الإرشادي وجذبهم من خلال الإذاعة المدرسية.	3.22	0.98	64.36	2
	توعية الطلبة بأهداف الحركة الكشفية الإرشادية.	3.05	1.15	61.09	3

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	تفتح إدارة المدرسة باب الانتساب للفرقة الكشفية الإرشادية المدرسية.	3.44	1.17	68.73	1
	تقيم الفرقة الكشفية وإدارة المدرسة حفلات القبول للمنتسبين الجدد وتدعو أولياء الأمور لحضورها.	2.80	0.99	56.00	4
	تمنح المدرسة شارات الهواية والجدارة لمستحقيها في احتفالات خاصة لهذا الغرض.	2.38	1.10	47.64	5

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن الفقرة رقم (3) (تفتح إدارة المدرسة باب الانتساب للفرقة الكشفية الإرشادية المدرسية) حصلت على أعلى الأوزان النسبية (68.73)، ويعزو الباحث ذلك الى رغبة المدرسة بتفعيل هذا النوع من الأنشطة اللامنهجية ولإدراكها بأهميته في ثقل الشخصية وتنميتها من جميع الجوانب. والفقرة رقم (5) (تمنح المدرسة شارات الهواية والجدارة لمستحقيها في احتفالات خاصة لهذا الغرض)، وقد حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي منخفض مقداره (47.64) ويرجع ذلك لعدم وجود أعضاء كشافين من طلاب المدرسة قد وصلوا لهذا الاستحقاق أو المستوى الكشفي إما لعدم جدية الطلاب ومواظبتهم والانتظام والتدرج في المراحل والمستويات الكشفية أو لعدم تشجيع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وربما الإدارات التربوية العليا لهذا النوع من الأنشطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي السادس هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى لمتغير الجنس (مدير، مديرة)؟

للإجابة على السؤال قام الباحث باستخدام اختبار القيمة التائية (T.Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين (المديرين والمديرات) ودلالتها الإحصائية على محاور الإستبانة ودرجتها الكلية والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على كل محور من المحاور والدرجة الكلية للإستبانة حسب متغير الجنس ن=55

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الإحصائية
ممارسة الأنشطة الكشفية داخل المدرسة	مديرة	31.00	30.06	4.76	0.084	0.933	غير دالة
	مدير	24.00	30.17	4.04			
ممارسة الأنشطة الكشفية خارج المدرسة	مديرة	31.00	33.48	9.49	0.988	0.328	غير دالة
	مدير	24.00	35.83	7.67			
ممارسة الأعمال الإدارية	مديرة	31.00	20.23	7.00	3.837	0.00	0.01
	مدير	24.00	26.38	4.85			
التأهيل والتدريب	مديرة	31.00	20.16	7.09	2.433	0.018	0.05
	مدير	24.00	24.67	6.42			
التوعية والنشر	مديرة	31.00	14.45	4.86	0.869	0.389	غير دالة
	مدير	24.00	15.46	3.32			
الدرجة الكلية	مديرة	31.00	118.44	27.80	2.025	0.048	0.05
	مدير	24.00	132.46	22.07			

** قيم ت الجدولية عند درجة حرية 53 ومستوى دلالة 0.01 =2.660

* قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 53 ومستوى دلالة 0.05 = 2.00

يتضح من الجدول السابق رقم (10) أن قيم ت المحسوبة أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 53 ومستوى دلال 0.05 مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير الجنس (مدير، مديرة) لصالح المدراء الذكور. ويرجع ذلك الى ميل الذكور لهذا النوع من الأنشطة الذي يتطلب قدرة عضلية وجسمية ونشاطات رياضية بشكل أكثر من الإناث، كما أن الذكور يستطيعون المشاركة بالأنشطة الكشفية داخل وخارج المدرسة دون موانع من أولياء أمورهم بعكس الإناث الذين يجدون معارضة من أهاليهم للمشاركة بحكم العادات والتقاليد المجتمعية.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي السابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (الأساسية – الثانوية)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار القيمة التائية (T.Test) لإيجاد للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين (المرحلة الأساسية –المرحلة الثانوية) ودلالتها الإحصائية على محاور

الإستبانة ودرجتها الكلية والجدول التالي رقم (11) يوضح ذلك

جدول (11)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على كل محور من المحاور والدرجة الكلية للاستبانة حسب متغير المرحلة ن=55

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الإحصائية
ممارسة الأنشطة الكشفية داخل المدرسة	أساسي	30.00	30.47	4.87	0.654	0.516	غير دالة
	ثانوي	25.00	29.68	3.87			
ممارسة الأنشطة الكشفية خارج المدرسة	أساسي	30.00	34.80	8.98	0.269	0.789	غير دالة
	ثانوي	25.00	34.16	8.62			
ممارسة الأعمال الإدارية	أساسي	30.00	21.81	6.89	1.324	0.191	غير دالة
	ثانوي	25.00	24.24	6.67			
التأهيل والتدريب	أساسي	30.00	21.43	6.73	0.790	0.433	غير دالة
	ثانوي	25.00	22.96	7.60			
التوعية والنشر	أساسي	30.00	14.97	3.76	0.143	0.886	غير دالة
	ثانوي	25.00	14.80	4.85			
الدرجة الكلية	أساسي	30.00	123.49	26.62	0.329	0.744	غير دالة
	ثانوي	25.00	125.84	26.16			

** قيم ت الجدولية عند درجة حرية 53 و مستوى دلالة 0.01 =2.660

* قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 53 ومستوى دلالة 0.05 = 2.00

يتضح من الجدول السابق رقم (11) أن قيم ت المحسوبة على جميع المحاور والدرجة الكلية للاستبانة عند درجات حرية 53 ومستوى دلالة 0.05 أقل من قيمة ت الجدولية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية. ويعزو الباحث ذلك إلى خضوع المرحلتين الأساسية والثانوية لمديرية واحدة وهذه المديرية تتلقى أوامرها وتعليماتها من الجهة الأعلى وهي وزارة التربية والتعليم وتتلقى المدارس الأساسية والثانوية التعليمات والتوجيهات الخاصة بالأنشطة الكشفية من الجهات الإدارية الأعلى في المديرية أو الوزارة كما تتلقى هاتان المرحلتان التعليميتان درجة واحدة

من الاهتمام والدعم المادي والإمكانات إن توفرت لتنفيذ الأنشطة الكشفية أو التشجيع عليها لهذا نجد النتيجة عدم وجود فروق في مستوى الممارسة للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمرحلتيها الأساسية والثانوية من وجهة نظر المدراء فيها.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الثامن: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (شرق غزة – غرب غزة)**»؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار القيمة التائية (T.Test) لإيجاد للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين (منطقة شرق غزة_ منطقة غرب غزة) ودلالتها الإحصائية على محاور الإستبانة ودرجتها الكلية والجدول التالي رقم (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية لكل محور من المحاور والدرجة الكلية للاستبانة حسب متغير المنطقة التعليمية ن=55

المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الإحصائية
ممارسة الأنشطة الكشفية داخل المدرسة	غرب	21.00	27.81	4.41	3.297	0.002	0.01
	شرق	34.00	31.53	3.84			
ممارسة الأنشطة الكشفية خارج المدرسة	غرب	21.00	30.52	8.26	2.823	0.007	0.01
	شرق	34.00	36.97	8.21			
ممارسة الأعمال الإدارية	غرب	21.00	19.71	6.51	2.908	0.005	0.01
	شرق	34.00	24.89	6.34			
التأهيل والتدريب	غرب	21.00	21.14	6.61	0.804	0.425	غير دالة
	شرق	34.00	22.74	7.44			
التوعية والنشر	غرب	21.00	13.24	4.02	2.361	0.022	0.05
	شرق	34.00	15.91	4.11			
الدرجة الكلية	غرب	21.00	112.43	23.21	2.875	0.006	0.01
	شرق	34.00	132.05	25.39			

**قيم ت الجدولية عند درجة حرية 53 و مستوى دلالة 0.01 =2.660

*قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 53 ومستوى دلالة 0.05 = 2.00

يتضح من الجدول السابق رقم (12) أن قيم ت المحسوبة على جميع المحاور والدرجة الكلية أكبر من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 53 ومستوى دلالة 0.01، باستثناء المحور الخامس فقيمة ت المحسوبة أكبر من قيم ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، بينما قيمة ت المحسوبة على المحور الخامس أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 53 ومستوى دلالة 0.05 مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة الأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة شرق غزة. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المنطقة الشرقية في محافظة غزة فهي منطقة حدودية مطلة على الجانب الآخر من فلسطين والذي يحتله الصهاينة، وهذا الأمر يذكر الجميع وخاصة الذين يسكنون بجانب الحدود بجنود الاحتلال الذين يتجولون بجانب السياج الفاصل بطرق استفزازية جهاراً نهاراً ويعتدون على المواطنين الذين يسكنون في تلك المناطق وهذا يحفز هؤلاء المواطنين ويجعلهم يميلون إلى المشاركة في الأنشطة ذات الطابع العسكري أو الانضباطي (شبه العسكري) والذي تعتبر الأنشطة الكشفية قريبة منها نظراً لما تتضمنه برامجها الكشفية من جوانب روحية ووطنية وثقافية وعلمية تحث على حب الوطن والدفاع عنه وحب الدين والشجاعة والرجولة والمغامرة وتحمل المسؤولية.

ملخص لأهم النتائج:

يتضح من النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. أن درجة ممارسة الفرق الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة للأنشطة الكشفية كانت متوسطة وبوزن نسبي (63.88%).
2. كما تبين أن أكثر النشاطات والفعاليات ممارسة من قبل الفرق الكشفية هو ما يتم داخل المدرسة.
3. أما النشاطات والفعاليات للفرقة الكشفية خارج المدرسة فقد حصلت على أقل درجة ممارسة في مجالات الاستبانة.
4. تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية .
5. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة ممارسة الفرق الكشفية للأنشطة الكشفية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدراء تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المدراء الذكور ومتغير المنطقة التعليمة لصالح مديرية شرق غزة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات العامة الآتية:

- أن تقوم الإدارة التربوية العليا والمسؤولون في الدولة بتوفير الدعم المادي والإمكانات اللازمة للقيادات والفرق الكشفية.
- أن يتم التنسيق بين وزارة التربية ودوائر الدولة الأخرى للمساهمة في تدريب وتأهيل القيادات الكشفية ونشر الحركة الكشفية.
- وأن تقوم وسائل الإعلام في الدولة بالتركيز على نشر الحركة الكشفية .

كما يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات التي تخص كل مجال من مجالات الدراسة والتي قد تسهم في تطوير الجانب الكشفي في المدرسة كما يأتي:

بالنسبة للمجال الأول: نشاطات وفعاليات الفرقة داخل المدرسة توصي الدراسة ب:

- أن توفر المدرسة مكاناً مخصصاً أو قاعة لأعضاء الفرقة الكشفية لمزاولة نشاطاتها فيها.
- أن تشارك الفرقة الكشفية بشكل أكبر في استقبال الضيوف وتقدم الاستعراضات الكشفية في الاحتفالات المدرسية.

وفيما يخص المجال الثاني: نشاطات وفعاليات الفرقة خارج المدرسة توصي الدراسة ب:

- أن تشجع المدرسة الفرقة الكشفية على المشاركة بأيام المرور وذلك بالتنسيق مع شرطة المرور.
- أن تحث إدارة المدرسة الفرقة الكشفية على القيام بالأعمال التطوعية المختلفة كتنظيف المساجد أو قطف الثمار.

أما في المجال الثالث: الأعمال الإدارية للفرقة الكشفية توصي الدراسة ب:

- توجيه قيادة الفرقة للقيام بالتخطيط اليومي والأسبوعي والشهري والسنوي للطليعة والفرقة.
- دعم قيادة الفرقة من خلال توفير النشرات والكتب والمجلات الخاصة بالنشاط الكشفي الارشادي.

وبالنسبة للمجال الرابع: التأهيل والتدريب توصي الدراسة ب:

- أن تنفذ المديرية دراسات ودورات خاصة بالعرفاء / العرفاء الأوائل في أول شهرين من الفصل الأول لتوظيف المهارات المكتسبة في تفعيل نشاط الفرقة.
- أن تقوم المديرية أو الوزارة بتأهيل القادة الجدد بداية الفصل الأول.
- أن تنفذ المديرية الندوات التثقيفية لعرفاء الطلائع طوال العام الدراسي.

وفي المجال الخامس والأخير والخاص بنشر الحركة الكشفية توصي الدراسة ب:

- أن تمنح المدرسة ومشرفو وقادة الفرق الكشفية شارات الهواية والجدارة لمستحقيها وأن تقيم احتفالات خاصة لهذا الغرض (وتمنح أوسمة وشهادات) وقت استحقاقها للأعضاء الكشفيين المتميزين.
- أن تقيم المدرسة حفلات القبول للمنتسبين الجدد وتدعو أولياء الأمور لحضورها.

المراجع العربية:

– إبراهيم، معد سلمان وآخرون (2012). موسوعة التربية الكشفية. الجامعة المستنصرية. كلية التربية الأساسية. العراق.

– التميمي، فواز (2004). فاعلية استخدام نظام ادارة الجودة (ايزو 9001) في تطوير اداء الوحدات الادارية في وزارة التربية والتعليم في الاردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام. رسالة دكتوراه. جامعة عمان. الاردن..

– جعنيني، نعيم حبيب (2001). درجة تحقيق النشاطات اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن من وجهة نظر معلميها، مجلة جامعة دمشق، مج (1) عدد17). (207–175.

– حسين، محمود وادي (2013). دراسة تقويمية لمناهج المعسكرات الكشفية للكشاف المتقدم من وجهة نظر قادتها. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة ديالى. العراق.

– الربيعي، محمود داود (2009). رؤية مستقبلية لتطوير واقع حركة الكشافة والمرشدات في العراق. المؤتمر العلمي الحادي عشر لجامعة بابل، المنعقد في الفترة من 29–30 ابريل . العراق.

– الربيعي، محمود داود واحمد بدري حسين (2008). القيادة والتدريب في الحركة الكشفية. عمان: دار المناهج. الأردن.

– الزايدي، سليمان عواض (1998). مسابقة التفوق الكشفي .مكة المكرمة: وزارة المعارف. مطابع بهادر. السعودية.

– شلبي، احمد وآخرون (1997). تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط 1، القاهرة: المركز المصري للكتاب. مصر.

– صادق، غسان محمد والهاشمي، فاطمة يأس (1990). التربية الكشفية. بغداد: دار الحكمة. العراق.

– ضحيك، محمد سلمان مسلم (2004). القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

– عبد الخالق، عصام الدين (1999). التدريب الرياضي – نظريات وتطبيقات. ط 9. الإسكندرية. مطبعة جامعة الإسكندرية. مصر.

– عبد الله، نبال كريم (2008). واقع تنظيم العمل الكشفي في المدارس الثانوية: بحث وصفي على مدرسات التربية الرياضية لتربية الكرخ الأولى ببغداد. مجلة الرياضة المعاصرة: مج. 7، ع.9. ص ص 169–186.

– عرفة، خضر حسني (2010). دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة

– العلي، سعد (1993). التربية الكشفية في دول الخليج العربي. مكتب التربية. الرياض.

– فان دالين، ديوبولد (1984). مناهج الدراسة فى التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. مصر.

– القحطاني، عبد الرحمن بن محمد (2002). الأنشطة اللاصفية الواقع والمأمول. الرياض. كلية المعلمين، السعودية.

– الكاشف، عبد السلام الحسيني احمد (1988). الدور التربوي للحركة الكشفية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية. مصر.

– اللبدي، واصف(1995). الكفايات المهنية الضرورية لقادة الكشافة وقائدات المرشدات في مدارس مديرية عمان الاولى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الأردنية. الأردن.

– مطر، ثائر رشيد(2011). التربية الكشفية. ط1. جامعة ديالى. ديالى: المطبعة المركزية. العراق.

– المنظمة الكشفية العربية (1988). دورك في تحقيق الطريقة الكشفية. القاهرة: المختبر الكشفي التربوي. مصر.

– وزارة التربية والتعليم العالي (2015). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام 2014–2015. رام الله. فلسطين.

– وزارة المعارف السعودية (1990). سجل الهويات الكشفية الأشبال. مكة المكرمة: المعسكر الكشفي الدائم. السعودية.

– وكالة الانباء والمعلومات الفلسطينية – وفا – (2011). الحركة الكشفية في فلسطين.

http://www.wafainfo.ps/atemplate.aspx?id=9207

بعنوان التشريك في النية

د. مصطفى خالد سويطات

ملخص الدراسة:

يدور هذا البحث حول موضوع التشريك في النية، ومعناه الخلط: أي إدخال نية بأخرى، ويشمل الشك بالنية أيضا، لأن النية مقصودة في كل العبادات، فكلما أخلص المسلم في النية كانت أقرب للقبول، وعليه لا بد من تعيين النية لكل عبادة قصدها الشارع، حتى يؤديها المسلم على الوجه الأكمل، وقد اختار الباحث بيان آراء الفقهاء حول هذا الموضوع في كل من الطهارات، لأنها مقدمة لأداء العبادات، ومن ثم العبادات من صلاة وصوم وحج باستثناء الزكاة، لأنها عبادة مالية واحدة لا يوجد خلاف فيها كبقية العبادات، ثم بيان الآراء الفقهية حول النية والتي شملت نوع النية وتعيينها وإطلاقها والتردد أو الشك أو الخلط فيها أو قطعها أو إدخال نية على أخرى أو نافلة على فريضة أو عكس ذلك، وغيرها من المسائل الفرعية، ومن ثم بيان أوجه الاتفاق أو الاختلاف وبيان الأدلة والترجيح بينها ما أمكن ذلك، حتى يخرج هذا البحث بصورة ميسرة تفيد القارئ الكريم وطلبة العلم للتعرف إلى هذه الآراء ليأخذ المسلم بالأحوط منها في أداء عباداته، لأن العبادة ينبغي أن تكون خالصة لوجهه الكريم ولا يكون ذلك إلا بإخلاص النية.

نسأل الله تعالى أن نكون من أهل الإخلاص والمخلصين في نياتهم ومن أهل الجنة آمين ،،،

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الأمين وعلى آله وصحبه الغر الميامين وعلى سائر الصحابة والتابعين بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

أمر الشارع الحكيم المسلم بالعبادات والطاعات، وجعل كل ما يقوم به المسلم في حياته اليومية عبادة، سواء العمل أو السعي في مناكب الأرض وطلب الرزق والكسب، حتى الطعام والشراب إذا قصد بذلك الامتثال لأمر الله تعالى، وكل هذه الأعمال سواء العبادات المخصوصة وهي الفرائض من صلاة وصيام وحج وزكاة، أو الأعمال الدنيوية التي تدخل في نطاق العبادات العامة مرهونة بالنية، فالعبادات المخصوصة مفتقرة إلى النية الخالصة لله تعالى المنبعثة من قلب صادق يتقرب بها المسلم إلى خالقه يرجو رحمته ويخاف عقابه، وكلما كان الإخلاص والتجرد كلما زاد الأجر والثواب، وإذا انصرفت النية لغير الله تعالى ضاع الأجر وبطل العمل، وهكذا كل الأمور الدنيوية التي تقع ضمن العبادات العامة بحاجة إلى نية يتقرب بها العبد إلى الله تعالى لينال صاحبها الأجر ويفوز بالثواب الجزيل، فالنية أصل في الأعمال، فالعبادات والطاعات هي من الأعمال الجليلة والقربات العظيمة حيث تصفو النفوس وتخضع القلوب لرب الأرض والسموات بخالص النيات، ويفوز المؤمن بأعلى الدرجات وأعظم المرتبات، فالنية الخالصة تسمو بها النفوس وتتقى بها السرائر، وهي من أعمال القلوب، والقلوب مستقر الإيمان، وعليه فلا تردد ولا شك ولا خلط بالنية وإنما هي نية واحدة جازمة خالصة لوجهه الكريم، لهذا كله جاء هذا البحث للحديث عن موضوع التشريك في النية في العبادات، ليقف المسلم عند هذا الأمر العظيم مستحضرا النية في عباداته لتكون العبادة متقبلة عند الله تعالى، آمين.

أهمية البحث:

يعالج هذا البحث كثيرا من المسائل الفرعية والآراء الفقهية المتعلقة بموضوع النية وما يترتب على ذلك من أحكام، وهي بحاجة إلى عرض وتفصيل وبيان آراء الفقهاء وأدلتهم، خصوصا في هذه الأيام التي تكثر فيها الأسئلة حول هذا الأمر وكثرة الاختلافات بين المتعلمين وبين العامة وكثرة من يفتي من عوام الناس دون علم، والعبادة تحتاج إلى حرص شديد ينبغي أن يقوم به المسلم حتى يكون مطمئنا لأدائها على الوجه الأكمل كما طلب الشارع الحكيم.

سبب اختياره:

1. يوجد كتب تحدثت عن النية وأثرها في العبادات، وعن ومكانتها وأهميتها، ومنهم من تحدث عن موضوع التشريك في النية، لكن أحب الباحث أن يختصر ذلك في هذا البحث.

2. هذه المسائل متناثرة في بطون الكتب الفقهية وتكثر فيها الآراء.
3. عوام الناس بحاجة إلى من يفتيهم عن علم، لأن هذه عبادة لا يصح التلاعب بها.
4. يرجع إلى ذلك طلبة العلم مما يسهل عليهم المعرفة وسرعة الاطلاع على آراء الفقهاء.

جهود سابقة:

يوجد كتب تحدثت عن النية منها كتاب النية وأثرها في الأحكام الشرعية، للدكتور صالح السدلان، وهناك رسالة ماجستير في موضوع التشريك بالنية نوقشت في جامعة النجاح الوطنية لكنني لم أطلع عليها، وبحث مختصر للدكتور خالد المصلح بموضوع تشريك النية في العبادات، ورسالة ماجستير نوقشت في جامعة الإمام محمد بن سعود بعنوان: التداخل وأثره في الأحكام الشرعية، وتداخل العبادات والتشريك بينها: لابن عثيمين، وغير ذلك ممن لم أطلع عليه، لكن أحب الباحث أن يجمع في هذا البحث أقوال الفقهاء حول موضوع التشريك في النية في الطهارات والعبادات، والحديث عنها بإيجاز واختصار ليسهل على طلبة العلم والعامة من الناس وكل قارئ لهذا البحث الرجوع إليه دون جهد وعناء.

منهج البحث:

1. الرجوع إلى المصادر الأصلية لكتب الفقه الإسلامي الخاصة بكل مذهب.
2. اكتفى الباحث بالرجوع إلى المذاهب الأربعة والمذهب الظاهري.
3. بيان آراء الفقهاء في المسائل التي يقع فيها الخلاف وبيان أدلتهم والترجيح بينها ما أمكن.
4. توثيق المعلومات المسجلة في هذا البحث وردها إلى مصادرها الأصلية.
5. عزو الآيات القرآنية الكريمة وتخريج الأحاديث النبوية الشريفة والحكم عليها ما أمكن ذلك.
6. اتبع الباحث المنهج التاريخي القائم على استقراء النصوص لبيان الآراء والأحكام المتعلقة بالموضوع.
7. اتبع الباحث في التوثيق بعد انتهاء الفقرة بذكر اسم الشهرة للمؤلف ثم سنة النشر إن وجدت ثم الصفحة.

المبحث الأول: ويشمل مطلبين:

المطلب لأول: تعريف النية، ومعنى التشريك في النية، ومكانتها في العبادات.

تعريف النية:

لغة: النية من نوى الشيء ينويه نية: قصده، والنية الوجه الذي يذهب فيه والبعد، ونوى الشيء نية ونواه وانتواه: قصده واعتقده، ونوى المنزل وانتواه كذلك، والنية الوجه يذهب فيه. (ابن منظور: 1990، ص347، الفيروز أبادي: بدون سنة النشر، ص397).

اصطلاحا: النية قصد المكلف الشيء المأمور به، وقيل: هي قصد الشيء مقترنا بفعله، والمقصود منها تمييز العبادة عن العادة وتمييز العبادات عن بعضها، وتمييز الفرائض عن السنن، وقيل العزم (1) على فعل الشيء تقربا إلى الله تعالى، أي قصدته وعزمت عليه. (العدوي: بدون سنة النشر، ص179، ابن رجب الحنبلي: بدون سنة النشر، ص20،ابن قدامة: 1994، ص92، ابن مفلح: 1980، ص414).

معنى التشريك في النية:

التشريك في اللغة: من شرك: الشركة والشرطة سواء، مخالطة الشريكين، يقال شركه في الأمر يشركه إذا دخل معه فيه وأشركه معه فيه، وأشرك فلانا فلانا في البيع إذا أدخله مع نفسه فيه، واشترك الأمر التبس.

من هنا نأخذ من هذا المعنى اللغوي للتشريك أن المقصود بالتشريك في النية هو الخلط، أي خلط نية بأخرى وهذا هو موضوع بحثنا هنا.

وقد اختلفت أراء الفقهاء في موضوع التشريك في النية في العبادات المختلفة واختار الباحث الطهارات والصلاة والصوم والحج في هذا الموضوع.

مكانها في العبادات:

النية محلها القلب في كل موضع، لأن حقيقتها القصد مطلقا والشرع خصصه بالإرادة (2) المتوجهة نحو الفعل لابتغاء رضا الله تعالى وقصد (3) الحكمة، والعبادة لا تصح إلا بنية أصلية متحققة في قلب المؤمن عندما يدخل في العبادة، واختار أكثر الفقهاء أنها ركن، لأنها داخل العبادة وذلك شأن الأركان والشروط، والعبادات كلها تفتقر إلى النية ولا بد من تعيين النية فيها، لأن المقصود من العبادة قصد الطاعة تقربا إلى الله تعالى (ابن عابدين: 1979، ص72، المقدسي: 2001، ص111، الموصلي: بدون سنة النشر، ص482، الغزالي:2000، ص241، ابن نجيم: 1980، ص31، البغوي: 1997،

1 العزم: أصل يدل على القطع ، بقال عزمت أي جعلته أمرا عزما وهو ما عقد في القلب .(المصطفوي: 8،145/2009) (الجرجاني:1995ص150).

2 الإرادة: هي التوجه نحو الفعل لابتغاء رضا الله تعالى وامتثال حكمه.(الجرجاني:1995، ص16).

3 القصد: قصدت الشيء طلبته بعينه ، ومختص بفعل القاصد دون غيره، وهو إرادة الفعل .(المصطفوي: 2009، 268/9).

ص224، ابن قيم الجوزية: 1973، ص192،ص11، السيوطي: 1987، ص31) لقوله تعالى في محكم التنزيل (وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء) (سورة البينة أية 6) قال الطبري: أن يعبدوا الله مخلصين مفردين له الطاعة حنفاء مبتعدين عن الشرك، وقال القرطبي: مخلصين له الدين: أي العبادة وفي هذا دليل على وجوب النية في العبادات، فان الإخلاص من عمل القلب وهو الذي يراد به وجه الله تعالى لا غيره. (الطبري: 1997، ص674، القرطبي: بدون سنة النشر، ص134) وقوله صلى الله عليه وسلم في الحديث المشهور الذي يرويه أمير المؤمنين عمر ابن الخطاب رضي الله عنه (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى) (النووي: 1978، ص53-54، ابن حجر العسقلاني: بدون سنة النشر، ص15) قال الإمام النووي: في الحديث دليل على أن الطهارة وكذلك الصلاة والصوم والزكاة والحج والاعتكاف وسائر العبادات لا تصح إلا بالنية.

المطلب الثاني: الطهارات.

الطهارة لغة: التنزه، والطهارة النزاهة، والتطهر التنزه والكف عن الإثم وما لا يجمل، والطهر نقيض النجاسة. (ابن منظور: 1990، ص506، الفيروز أبادي: بدون سنة النشر، ص82).

الطهارة اصطلاحا: رفع ما يمنع الصلاة من حدث أو نجاسة بالماء، أو رفع حكمه بالتراب، أي زوال الوصف القائم بالبدن المانع من الصلاة، ويشمل هذا الحدث الأصغر والأكبر. (ابن قدامة: 1994، ص6) وفي الطهارات عدة فروع كما يأتي:

الفرع الأول:

النية الصحيحة شرط لصحة الوضوء ورفع الحدث:

اتفقت كلمة الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية على أن النية الصحيحة شرط لصحة الوضوء ورفع الحدث، وذلك لأن الطهارة مقصودة كما طلب الشارع، فلا بد لها من نية صحيحة تحدد وتبين هذا القصد. (الكاساني: 1982، ص19، العدوي: بدون سنة النشر، ص1825، البغوي:1997،ص224، المقدسي: 2001،ص21، ابن حزم: بدون سنة النشر، ص73).

جاء في الفتاوى الهندية: (إذا تيمم الجنب يريد به الوضوء صح ذلك). (الشيخ نظام وجماعة :1990، ص26).

وقال المالكية: إذا نوى برفع الحدث استباحة الصلاة وغيرها ارتفع حدثه، ومن أصابته جنابة فاغتسل للجمعة أو اغتسل على أي وجه كان ولم ينو به غسل الجنابة قال الإمام مالك: هو بمنزلة الرجل

صلى نافلة فلا تجزئه عن الفريضة. (الإمام مالك: بدون سنة النشر، ص132، العدوي: بدون سنة النشر، ص181).

قال الشافعية: إذا نوى بغسل الأعضاء التبرد والتنظيف لا الوضوء فلا يصح ما غسله بنية التبرد. (النووي: بدون دار النشر، ص327).

وقال الحنابلة: إن نوى للطهارة ما لم تشرع له كالتبرد وغيره ولم ينو الطهارة الشرعية لم يرتفع حدثه. (ابن قدامة: 1994، ص 93، البهوتي: 2009، ص376).

وعند الظاهرية: إن لم ينو الطهارة الشرعية لم يرتفع حدثه. (ابن حزم: بدون دار النشر، ص73).

الفرع الثاني:

النية في تداخل الأحداث:

اتفقت كلمة الفقهاء بخلاف الظاهرية على أن تداخل الأحداث يرفع بنية واحدة صحيحة، والمقصود بذلك اجتماع الوضوء وغسل الجنابة أو الحيض والنفاس بنية واحدة، فإذا تعينت النية وكانت صحيحة فإنها ترفع هذه الأحداث ويعتبر المحدث عندها طاهرا. (الشيخ نظام :1990، ص16، الإمام مالك: بدون سنة النشر، ص32، النووي: بدون سنة النشر، ص326، الفتوحي الحنبلي: بدون سنة النشر، ص19، المقدسي: 2001، ص110).

قال الحنفية: إذا اغتسل الجنب غسل للجنابة والجمعة أو العيد صح غسله، وان نوى رفع الحدث أو الجنابة دون التمييز بينهما صح ذلك، وإذا تيمم الجنب يريد به الوضوء صح فعله، وإذا تيمم لصلاة الجنازة أو لسجدة التلاوة أجزأه أن يصلي به الصلاة المكتوبة بلا خلاف. (الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص16).

وقال الإمام مالك: وان توضأ يريد صلاة نافلة أو قراءة المصحف أو طهر لصلاته يجزئه ذلك. (الإمام مالك: بدون سنة النشر ،ص32).

وفي المجموع: (وان أحدث أحداثا ونوى رفع واحداً منها ففيه أوجه أصحها يصح وضوؤه، لأن الأحداث تتداخل فإذا صح واحد منها ارتفع الجميع، وأصح هذه المسألة عند جمهور الشافعية صحة الوضوء سواء نوى الأولى أو غيره وسواء نوى رفع الحدث مع غيره من الأحداث). (النووي: بدون سنة النشر ،ص326).

وفي منتهى الإرادات: (وان نوى مسنونا أو واجبا أجزأه عن الآخر، وان جمع بينهما في النية صح ذلك، وان تعددت أحداث متفرقة ونوى رفع واحداً منها لا غيره ارتفعت جميعا). (الفتوحي الحنبلي: بدون سنة النشر، ص19).

يرى الظاهرية: أن كل حدث يحتاج إلى نية بنفسه فالوضوء أو رفع الحدث كل واحد منهما يحتاج إلى نية، فلا تجزئ نية مكان نية فكل واحدة منها عبادة منفصلة لا بد لها من نية، حيث قالوا: ولا يجزئ الوضوء إلا بنية الطهارة للصلاة سواء أكانت فريضة أم نافلة، فلا يجزئ أحدهما دون الأخر ولا صلاة دون صلاة. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص73).

الفرع الثالث:

إذا نوى مطلق الطهارة هل يجزئه ذلك؟

اتفقت كلمة الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة بخلاف الظاهرية على أنه إذا نوى مطلق الطهارة أجزأه ذلك، ويرى هؤلاء الفقهاء أن المحدث إذا نوى مطلق الطهارة ارتفع حدثه واعتبر طاهرا ويصح له القيام بأي عبادة شرطها الطهارة، ومنها الصلاة فرضا أم نفلا، وقراءة القران وسجود التلاوة وغيرها.(السمرقندي: 1993، ص39، الصاوي: 1995، ص82، النووي: بدون سنة النشر، ص93، ابن قدامة 1994، ص93).

وهذه بعض أقوالهم:

جاء في تحفة الفقهاء: (إذا تيمم ونوى استباحة الصلاة أو مطلق الطهارة أجزأه، أو تيمم للجنازة أو ما هو من جنس الصلاة أجزأه ذلك). (السمرقندي: 1993، ص93).

وفي بلغة السالك: (إذا نوى المحدث مطلق الطهارة أجزأه ذلك، لأن فعله دليل على رفع الحدث). (الصاوي: 1995، ص82).

قال النووي: إذا نوى مطلق الوضوء أو الطهارة صح ذلك. (النووي: بدون سنة النشر، ص93).

وفي المغني: (إذا نوى مطلق الوضوء أو الطهارة جاز، لأن الوضوء والطهارة تنصرف إلى المشروع). (ابن قدامة: 1994، ص93).

الظاهرية: لا تجزئ النية بمطلق الطهارة فلا بد من تعيين النية لكل حدث سواء الوضوء أم الجنابة، وقالوا لا يجزئ أحدهما دون الأخر ولا صلاة دون صلاة. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص 73).

الفرع الرابع:

إذا لم ينو الطهارة الشرعية لم يرتفع حدثه:

اتفقت كلمة الفقهاء بما فيهم الظاهرية على أن المحدث إن لم ينو الطهارة الشرعية حسب ما طلب الشارع عند القيام بالفعل سواء الوضوء أو غسل الجنابة أو الحيض أو النفاس لم يرتفع الحدث، لأن الطهارة مقصودة بالنية وبدون نية إزالة الحدث يعتبر الأمر تلاعبا وعبثا كمن دخل البحر جنبا لا يريد رفع الحدث فعندها لا يرتفع حدثه. (السمرقندي: 1993، ص39، الصاوي: 1995، ص82، ابن رشد: 1982، ص8–9، النووي: بدون سنة النشر، ص93، ابن قدامة: 1994، ص93).

وهذه نبذة من أقوالهم:

جاء في الفتاوى الهندية: (إذا تيمم لا يريد عبادة كالصلاة بل يريد رد السلام أو سجدة الشكر لا يصح عند أبي حنيفة وأبي يوسف ولا يصلي بها الصلاة المكتوبة). (أنظر: الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص26).

وقال الإمام مالك: لو أن رجلا دخل نهرا فاغتسل فيه ولا يتعمد غسل الجنابة لم يجز ذلك عنه فإن صلى أعاد الصلاة. (أنظر: الإمام مالك: بدون سنة النشر، ص32).

وعند الشافعية: إن لم ينو الطهارة الشرعية لم يرتفع حدثه، ولو نوى بوضوئه الصلاة في وقت الكراهة. المراد النفل المطلق لم يصح لتلاعبه. (أنظر: النووي: بدون سنة النشر، ص93).

وفي المغني: (إن لم ينو الطهارة الشرعية لم يرتفع حدثه). (أنظر: ابن قدامة: 1994، ص93).

والظاهرية قولهم واحد في جميع الأمور الفرعية: لا بد من وجود النية الشرعية المعينة لكل طهارة.

الفرع الخامس:

إذا نوى إبطال الطهارة:

ذهب الشافعية إلى أن المحدث إذا نوى إبطال الطهارة أثناء العمل لم يبطل ما تقدم غسله والباقي من الأعضاء يحتاج إلى نية جديدة، ولو نوى إبطال الطهارة في أثنائها لم يبطل ما تقدم منها.(النووي: بدون سنة النشر، ص93، العزامي: بدون سنة النشر، ص107–106).

وعند المالكية: إذا تلفظ خلال الوضوء أو الغسل وقال أبطلت غسلي يبطل على الراجح عندهم، وان قرن بين أعضاء الوضوء مختارا الإبطال وهو قادر عليها، بطل فعله السابق وعليه إعادة الوضوء بنية صحيحة. (الصاوي: 1995، ص82).

الفرع السادس:

الجمع بين الوضوء أو الغسل وبين التبرد أو النظافة أو التعليم:

اتفق فقهاء المذاهب الأربعة بخلاف الظاهرية: على أنه إذا نوى المحدث رفع الحدث وجمع معه غيره من تبرد أو نظافة أو قصد تعليم غيره أو إزالة نجاسة على عضو من الأعضاء صح غسله، لأن النية المقصودة هي الأولى وهي رفع الحدث وقد تحققت، ولا يضر معها غيرها، لأنه أمر بغسل جسمه بقصد الطهارة وقد حدث، أما إذا نوى التبرد أو النظافة أو غير ذلك ولم ينو الطهارة الشرعية فلا يرفع حدثه عند جميع الفقهاء (السرخسي: 1986، ص94، الصاوي: 1995، ص82، النووي: بدون سنة النشر ،ص93، ابن مفلح: 1980،ص118).، قال الحنفية: إذا انغمس جنب في بئر ليخرج منها دلوا لم يجزئه من الغسل في قول أبي يوسف وفي قول محمد يجزئه، وعند أبي حنيفة لا يجزئه لأن النية المقصودة لم تتحقق. (السرخسي: 1986، ص94، الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص26).

رأي الظاهرية:

لا يصح أن يجمع بين نية الطهارة وغيرها ولا الوضوء وغيره، ولا أن يقصد صلاة دون صلاة، فعندهم يشترط أن تكون النية متعينة لعبادة مقصودة بعينها. (ابن حزم: بدوم سنة النشر، ص73) .

رد ابن حزم على الجمهور:

رد ابن حزم على القائلين بأنه لا يضر الجمع بين الوضوء أو إزالة الحدث مع النظافة أو التبرد أو التعليم بنية واحدة فقال: لا يجزئ الوضوء إلا بنية الطهارة سواء للفرض أو النفل، فلا يجزئ أحدهما دون الأخر ولا صلاة دون صلاة. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص73) .

واستدل ابن حزم بما يأتي:

1. قوله تعالى (يأيها الذين أمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين) (سورة المائدة: آية 6).

   قال إن حجة الحنفية: أنه أمر بغسل جسده أو أعضائه وقد فعل ما أمر به، وقالوا قسنا ذلك على إزالة النجاسة لأنها تجزئ بلا نية، قال أبو يوسف: إن انغمس جنب في بئر ليخرج دلوا منها لم يجزه ذلك من غسل الجنابة، وقال محمد بن الحسن يجزيه ذلك.

2. قال ابن حزم: احتجاجهم بأنه أمر بغسل جسمه وقد فعل، إنه ما أمر بغسلها إلا بنية القصد والتقرب إلى الله تعالى لقوله عز وجل (وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء) (سورة البينة: آية5).

3. الحديث الشريف (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى). (سبق تخريجه ص5).

قال يفهم من الآية الكريمة أن عموم الكل عمل لا يصح أن يخص به عمل دون آخر، أما قياسهم ذلك على النجاسة فباطل والقياس كله باطل، ودعواهم أن غسل النجاسة يجزئ بلا نية باطل، بل كل تطهير للنجاسة ناتج عن أمر الشارع بذلك على صفة معينة فلا يجزئ إلا بالنية لحديث أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها (من أحدث في أمرنا هذا ما ليس منه فهو رد). (النووي: 1978، ص160 أقضية).

وكذلك لماذا قاسوا الوضوء والغسل على النجاسة والأولى قياسه على التيمم، وكما قستم التيمم على الوضوء فكل واحد منهما يحتاج إلى نية. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص74-73) .

خلاصة رأي ابن حزم: أن الوضوء والغسل لا بد لكل واحد منهما من نية صحيحة لا شك فيها ولا خلط، وأن لا يجمع بين الوضوء أو الغسل عملا آخر.

الترجيح: الغريب أن ابن حزم رد على الحنفية بقولهم إن الوضوء يجزئ بنية التبرد والتنظيف ولم يشمل رده الشافعية والمالكية والحنابلة علما بأنهم يشاركون الحنفية في هذا الرأي، ولم يقل بجواز ذلك إلا محمد بن الحسن خلافا لأبي يوسف وأبي حنيفة، حيث يتفق قولهم مع الجمهور بأنه إذا نوى الوضوء أو الغسل وجمع معه غيره ارتفع حدثه، ورأي الجمهور هنا رأي له وجاهته وهو الراجح حيث أن نية العبادة الأصلية وهي الطهارة تحققت وصحت كاملة بالنية المقصودة لذلك، ولا يمنع هذا ما يرافق رفع الحدث من تبرد أو نظافة أو تعليم لأن هذه الأعمال غير مقصودة بالنية أصلا، لكن لو قام بهذه الأعمال دون نية الوضوء أو الغسل لا يصح عمله ولا يرتفع حدثه، والله أعلم.

المبحث الثاني: وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: النية في الصلاة وفيه عدة فروع:

الفرع الأول: تعيين النية للفرض فلا تصح بنية مطلقة:

اتفقت كلمة الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية على أنه لا بد من تعيين النية في الفرض، فلا تصح صلاة الفريضة بنية مطلقة، لأنها عبادة مخصوصة بوقت حدده الشارع فلا تجزيء إلا بنية معينة تخص كل فريضة.

قال الحنفية: ينبغي على المصلي تعيين النية، ولا يكفي مطلق النية، فلو نوى فرضا دون تعيينه لم يصح.(السمرقندي: 1993، ص125، النسفي: ص482).

وقال المالكية: إذا كانت الصلاة فريضة أو نافلة مقيدة بسبب كالجمعة والكسوف لا بد من تعيين النية، فإذا عينها ثم أراد ردها لم تجز. (العدوي: بدون سنة النشر، ص226).

وعند الشافعية: النية من أركان الصلاة وهي فعل قلب حقيقتها القصد ويجب تعينها، ولا تصح الجمعة بنية مطلق الظهر وإذا قلب المصلي الفريضة إلى نافلة بلا سبب فالأظهر البطلان. (النووي:1992، ص337، الرملي: 1967، ص450-451).

وقال الحنابلة: ومن عليه صلاة فائتة فنوى مطلق الصلاة الفائتة ولم يعين نوعها لم يجزيه. (ابن مفلح:1985، ص40).

وقال ابن حزم: لا تصح الصلاة بينة مطلقة سواء كانت فريضة أم نافلة. (المحلى بدون سنة النشر، ص73-74).

الفرع الثاني: نية قطع الصلاة:

اتفقت كلمة فقهاء المذاهب الأربعة مع الظاهرية: على أن نية قطع الصلاة تبطل الصلاة، لأن قطع النية مبطل للعبادة، وصلاة الفرض لا بد لها من نية خاصة معينة كما قال الفقهاء سابقا، فإذا خالف المصلي ونوى قطعها بطلت صلاته، ولو كان إماما بطلت صلاة من كان خلفه.

قال الحنفية: فالصلاة عبادة واحدة لا تتجزأ والنظر إلى ابتدائها، أي إلى أصل النية. (ابن عابدين: 1979، ص377).

وعند الشافعية: يشترط أن لا ينقض النية أثناء الصلاة، فلو نوى الخروج منها بطلت بلا خلاف لأنها شبيهة بالإيمان، ولو تردد أن يخرج أو يستمر في صلاته لا يصح ذلك لأنه بذلك يناقض النية المعينة قال إمام الحرمين: (لو نوى المصلي الخروج من الصلاة أو علق الخروج بشيء في صلاته بطلت على الصحيح). (النووي: 1992، ص337، النووي: بدون سنة النشر، ص279، السيوطي:1987، ص38).

وقال الحنابلة: إذا شرع بفريضة ثم قلبها إلى فريضة أخرى بطلت الصلاتان ، وإذا صلى صلاة رباعية ثم سلم من ركعتين يظنها الفجر أو الجمعة ثم ذكر بطل فرضه لأنه بفعله الثاني قطع النية. (ابن مفلح: 1980، ص417، ابن مفلح: 1985، ص396-397).

رأي الظاهرية واضح ومعلوم في كل العبادات لا بد من تعيين النية وقطعها مبطل للعبادة أيا كانت.

الفرع الثالث: الشك والخلط في النية:

ذهب جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة إلى أن الشك أو الخلط بالنية مبطل للصلاة، ووافقهم الحنفية بالخلط أنه مبطل، وخالفوهم بالشك بأنه لا يبطل الصلاة الأولى أو المكتوبة.

قال الحنفية: أما الخلط بالنية إذا قال المسبوق إذا كان الإمام في الأولى اقتديت به وان كان في الأخيرة ما اقتديت به لا يصح ذلك. (الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص67).

أما بالنسبة للشك: قالوا: إذا صلى المكتوبة فظن أنها تطوع فصلى بنية التطوع أو النافلة حتى فرغ منها، تقع المكتوبة، ولو نوى الظهر ثم نوى التطوع أو الفائتة وكبر ليخرج منها عن الأولى ويدخل في الثانية يصح ذلك، لأنه بالتكبير خرج من النية الأولى ودخل في الثانية. (المرجع السابق: ص67).

وعند المالكية: إذا دخل رجل والجماعة قائمة فنوى العصر وهم يصلون الظهر فصلاته فاسدة وعليه الإعادة، (الإمام مالك: بدون سنة النشر، ص104) قال الحطاب (من شك في دخول الوقت لم يصل وليجتهد حتى يتحقق وان تبين الوقوع قبله أعاد، فلا يصح إيقاع الصلاة إلا بعد تحققه، بحيث لا يتردد فيه بعلم أو ظن) (أنظر: الحطاب: 1992، ص405).

قال الماوردي (4) (إذا شك المصلى في النية هل للظهر أم العصر لم يجزئه عن واحدة منها)، ولو نوى فريضة أو سنة ثم خالفها إلى فريضة أو سنة أخرى بطلت الأولى والثانية بلا خلاف عندهم. (النووي: 1992، ص377، ابن عبد السلام: ص215).

وقال الحنابلة: سئل الإمام أحمد عن إمام صلى بقوم العصر فظنها الظهر ثم ذكر فقال: يعيد الصلاة، وقالوا: إذا شرع بفريضة ثم قلبها نافلة أو فريضة أخرى بطلت الصلاتان. (ابن مفلح: 1980، ص417-418).

وعند الظاهرية: جاء في المحلى (من خلط نية فرض بفرض آخر لا يصح مطلقا). (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص174).

الفرع الرابع: قلب الفريضة نافلة:

للفقهاء قولان في ذلك:

الأول: الحنفية والحنابلة ذهبوا إلى القول بأن المصلي إذا دخل الصلاة بنية الفريضة ثم قلبها إلى نافلة صحت صلاته بناء على أصل النية، وهي أداء الفريضة المعينة خالصة لله تعالى.

وذهب الحنفية والحنابلة إلى القول: بأن المصلي إذا دخل الصلاة بنية الفريضة ثم قلبها إلى نافلة صحت صلاته بناء على أصل النية وهي الصلاة المشروعة.

4 الماوردي: أبو الحسن علي بن محمد البصري ، أقضى قضاة عصره، من العلماء الباحثين، كان يميل إلى مذهب الاعتزال، من علماء الشافعية، نسبته إلى بيع ماء الورد، توفي في بغداد 450هـ، الزركلي : الأعلام :327/4.

قال الحنفية: ولو نوى صلاة الظهر ثم نوى التطوع أو الفائتة وكبر ليخرج من الأولى ويدخل في الثانية صح ذلك لأنه دخل بالنية الثانية.(الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص67).

وقال الحنابلة: إذا نوى الفرض فبان له عدمه ينقلب نفلا لبقاء أصل النية.(ابن مفلح: 1985، ص397).

الثاني: قول المالكية والشافعية: ذهب أصحاب هذا القول إلى أن المصلي إذا قلب الفريضة إلى نافلة وغير النية لم تصح صلاته وعليه الإعادة، لأن النية معينة لا تقبل القلب والتغيير، وكل صلاة سواء كانت فرضا أم نفلا لا بد لها من نية معينة مقصودة في قلب الناوي.

قال المالكية: إذا كانت الصلاة فريضة أو نافلة مقيدة لا بد من تعيينها، فإذا عينها ثم ردها لم يجز. (العدوي: بدون سنة النشر، ص260).

وقال الشافعية: إذا قلب المصلي الفريضة إلى نافلة بلا سبب فالأظهر البطلان، وتصح الصلاة بنية القضاء حال النسيان، أما إذا قصد التلاعب لا تصح قطعا. (النووي: 1992، ص377).

الترجيح: يرى الباحث أن الرأي الراجح هو القول الثاني قول المالكية والشافعية، لأن النية ينبغي أن تكون معينة سواء فرضاً أو نفلاً وأن أصحاب القول الأول قالوا فيما مر سابقا يجب تعيين النية، لأن الصلاة عبادة محددة تحتاج إلى نية معينة فكيف يصح قلب النية، والمقصود من النية أصلا هو التعيين والقصد، ولا شك أن قلب النية هو من باب التلاعب والعبادة المقصودة بعينها لا تحتمل تغيير النية، والله أعلم.

الفرع الخامس: هل النافلة تحتاج إلى تعيين؟

يصح قلب الفريضة إلى نافلة عند الحنفية والحنابلة كما مر في الفرع السابق، ويصح أن يدخل النافلة بأي نية كانت فلو نوى الظهر ثم نوى النافلة وكبر صحت صلاته، ولو نوى بصلاة قبل وقتها ثم قلبها نافلة جاز ذلك ، وعليه فلا يشترط تعيين النية للنافلة. (الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص67، ابن مفلح: 1980، ص417-418).

وعند المالكية والشافعية: لا بد من تعيين النية للنافلة المقصودة، أما إذا كانت غير معينة فلو نوى مطلق الصلاة صحت، أما إن قصد التلاعب فلا تصح. (العدوي: بدون سنة النشر، ص226، النووي: 1992، ص377).

رأي الظاهرية: لا بد من تعيين النية للفرض والنفل على حد سواء. (المحلى: بدون سنة النشر، ص174).

الخلاصة: مما تقدم من أقوال الفقهاء يتبين للباحث أن الصلاة عبادة مقصودة للشارع مخصوصة بوقت معين وعليه تحتاج إلى نية معينة متحققة في القلب لتكون خالصة لله تعالى سواء أكانت فرضا أم نفلا أم قضاء، ولأن النية هي أصل فيها فلا يصح التلاعب بها.

المطلب الثاني:

النية في الصوم: وفيه فروع:

الفرع الأول: تعيين نية الصوم: للفقهاء قولان:

الأول: قول المالكية والحنابلة: ذهب أصحاب هذا القول بأنه يشترط في نية الصوم أن تكون معينة، لخصوص الصوم الذي شرع فيه مبيتة من الليل جازمة من غير تردد، لأن رمضان عبادة مخصوصة تثبت بظهور هلال رمضان، فلا بد من تعيين النية وعقدها لصوم الفرض، ولا يصح عندهم صيام رمضان بنية مطلقة. (القرافي: 2008، ص320، ابن تيمية: 1999، ص124).

وقال الإمام مالك (إنه لا بد من تعيين نية صوم رمضان فإذا صامه بنية مطلقة أو اعتقاد صوم غير صوم رمضان فإن ذلك مخالف لتعيين النية فلا يصح صومه). (ابن رشد: بدون سنة النشر، ص292، الخرشي: 1997، ص27).

وفي المغني:(يجب تعيين النية في كل صوم واجب، أي أن ينوي صيام غد من رمضان). (ابن قدامة: 1994، ص397).

الثاني: قول الحنفية والشافعية: ذهب أصحاب هذا القول إلى أن صوم رمضان يصح بنية مطلقة ولا يشترط عندهم تعيين النية، لأن الصوم يوافق صوم الفرض فلا ينصرف إلى غيره ولا يشرع فيه صوم آخر.

قال الحنفية: (إن صوم رمضان يصح بمطلق النية دون تقييد بوصف الفرض أو الواجب أو السنة، لأن رمضان لا يشرع فيه صوم آخر فيتعين الصوم للفرض لا لغيره). (ابن عابدين: 1979، ص375-377، الموصلي الحنفي: 1951، ص126).

وقال الإمام النووي: إذا نوى الصوم فتنصرف النية إلى صوم الفرض لا لغيره، لأن الصوم عبادة مقيدة بالشهر فلا يقع غيرها وعليه يصح الصوم بمطلق النية. (النووي: 1992، ص217).

الفرع الثاني: التردد في النية:

فيه قولان: قول الجمهور بأن التردد لا يصح، والقول الثاني للحنفية لا يضر بصحة الصوم.

القول الأول: ذهب جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية بخلاف الحنفية إلى أن التردد في نية صيام رمضان لا يصح، لأنه يشترط في نية الصوم أن تكون معينة لخصوص الصوم الذي شرع فيه مبيتة من الليل جازمة من غير تردد، ولأنه صيام مفروض ومعلوم بدخول الشهر فلا يصح التردد في نيته.

قال المالكية: لا يصح الصوم إلا بنية جازمة، فلا يصح صوم غد إن كان من رمضان. (الخرشي: 1997، ص28، القرافي: 2008، ص320).

قال النووي: إذا تردد في النية فقال أصوم غدا من رمضان أو تطوعا أو أفطر لم يصح لا في الأول ولا في الآخر. (النووي: 1992، ص217).

وجاء في الفروع: (إذا تردد في الفطر أو قال سأفطر إذا وجدت طعاما أو أتم صومي، قيل يبطل لأنه لم يجزم بالنية). (أنظر: ابن مفلح: 1985، ص42).

الظاهرية: من مزج صوم الفرض بفرض آخر أو تطوع لم يجزه شيء من ذلك كله وبطل عمله كله. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص174).

القول الثاني: قول الحنفية: ذهب الحنفية إلى أن التردد في نية صوم رمضان لا يضر بصحة الصوم ولا يبطله، ذلك لأن صوم رمضان يصح بمطلق النية، لأن رمضان لا يشرع فيه صوم آخر. (النسفي: 1997، ص344).

جاء في حاشية ابن عابدين: (إن التردد في النية في صوم رمضان لا يقع ولو نوى التطوع لا يعتبر، لأن صوم رمضان يكون بمطلق النية دون تقييد بوصف فرض أو واجب أو سنة، لأن رمضان لا يشرع فيه صوم آخر فيتعين الصوم للفرض لا لغيره). (ابن عابدين: 1979، ص377-378).

الترجيح: يرى الباحث أن القول الأول قول جمهور الفقهاء هو الراجح لأن صوم رمضان عبادة مخصوصة بوقت هو دخول الشهر فلا بد له من نية معينة جازمة دون تردد أو شك، حيث ثبت فرض الصوم بظهور الهلال وعندها يجب على المؤمن عقد نية الصيام فلا يصح التردد بها لأن نفوس المؤمنين جميعا تترقب هلال رمضان بشوق وفرحة تنشرح لها القلوب، والله أعلم.

الفرع الثالث: قطع نية الصوم:

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: قول المالكية والحنابلة: ذهبوا إلى القول أن الصائم إذا قطع نية الصوم أفطر وفسد صومه وعليه القضاء والكفارة ، لأنه بفعله هذا معتد على حرمة الصوم بقطع النية، قال الإمام مالك: لو أن رجلا نوى الإفطار صبيحة رمضان دون أن يأكل أو يشرب حتى غابت الشمس عليه القضاء والكفارة، وكذلك إن أصبح ينوي الإفطار في رمضان ثم نوى الصيام قبل طلوع الشمس قال ابن القاسم: عليه القضاء والكفارة. (الإمام مالك: بدون سنة النشر، ص221).

وجاء في المغني: (فإذا نوى الإفطار في صوم الفرض أفطر وفسد صومه وهذا ظاهر المذهب). (أنظر ابن قدامة : 1994، ص27).

القول الثاني: قول الحنفية والشافعية: ذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن نية قطع الصوم لا تضر بصحة الصوم لأن المعتبر عندهم أصل النية ولا تتصرف إلا إلى صوم الفرض دون غيره، فلو قال سأفطر ولم يتناول المفطرات لا يفسد صومه ويبقى على نية صيام الفرض.

قال الحنفية: إذا صام بنية التطوع أو النذر في رمضان فإنه يقع عن الفرض ولا عبرة لنية التطوع عندنا، ولو صام بنية واجب آخر كالكفارات يقع ذلك عن رمضان، لأن صوم الفرض تعين بتعيين الشرع فلا ينصرف إلى غيره. (السمرقندي: 1993، ص348).

وقال الشافعية: بالنسبة للصائم والمعتكف إذا جزم بنية الخروج من العبادة أو في أثنائها فالذي عليه المذهب أنه لا يبطل الصوم والاعتكاف، وقالوا أيضا: أما إذا رفض نية الفرض عن الصوم الذي هو فيه فالأصح بقاؤه على صيامه، لأن الأصل صوم الفرض فلا يقع غيره.(النووي: بدون سنة النشر، ص285، النووي: 1992، ص217).

الترجيح: يرى الباحث أن القول الأول هو الأرجح لأن الصوم عبادة مقيدة بشهر رمضان، ولا بد لها من نية معينة جازمة فإذا قطعها بطل صومه، لأن قطع النية يعني الخروج منها، والعبادة يدخل فيها بالنية وهي التي تميز الفرض عن النفل والعبادة عن العادة، والعبادة المقصودة لا تتحقق إلا بنية جازمة وعليه فلا تلاعب بالنية في أداء الفرائض والله أعلم.

الفرع الرابع: صيام يوم الشك ظاناً أنه من رمضان:

اختلف الفقهاء على قولين:

القول الأول: لا يصح صيامه وهو قول الجمهور من المالكية والشافعية وفي أحدى الروايتين عن الحنابلة:

قال المالكية: إذا صام يوم الشك ظانا أنه من رمضان فوافق صيامه رمضان لم يجزه لعدم تعيين النية والجزم بها. (العدوي: بدون سنة النشر، ص180).

وقال النووي: (إذا قال أصوم غدا من رمضان أو تطوعا أو أفطر لم يصح صومه، وإذا قال أصوم غدا من رمضان فان لم يكن من رمضان فهو تطوع فالظاهر أنه لا يصح صومه).(النووي: 1992، ص217).

وجاء في المغني: (ولو نوى ليلة الشك إن كان غدا من رمضان فأنا صائم فرضا وإلا فهو نفل لم يجزئه على الرواية الأولى) (أنظر: ابن قدامة: 1994، ص95).

القول الثاني: يصح صيامه وهو قول الحنفية ورواية عن الحنابلة:

قال الحنفية: أما المخالفة في وصف النية كأن ينوي إن كان الغد من رمضان أصوم عنه وإن كان من شعبان أصوم عن واجب آخر فهذا مكروه وإن تبين أنه من رمضان فإنه يقع عنه في كلا الوجهين. (الموصلي الحنفي: 1951، ص127، الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص200).

وقال الحنابلة في الرواية الثانية: إن كان غدا من رمضان فأنا صائم فرضاً وإلا فهو نفل يجزيه في الرواية الأخرى لأنه قد نوى الصوم ونية الصوم لم تختل وإنما أخطأ في الوقت (ابن قدامة: 1994، ص97).

الترجيح: يرى الباحث أن القول الأول هو الراجح وهو قول جمهور الفقهاء، لأن الصوم عبادة تحتاج إلى نية معينة فلا يصلح فيها الشك والتردد أو الخلط، فيوم الشك لم تثبت فيه رؤية الهلال ولا يصح صوم رمضان إلا بثبوت الرؤيا فإذا ثبتت يصبح الصوم لازما، وعندها تنعقد نية الصوم الجازمة والله أعلم.

المطلب الثالث: الحج:

وفيه عدة فروع:

الفرع الأول: التلبية إذا خالفت النية تصرف إلى ما نوى:

اتفقت كلمة الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة إلى القول: بأن الحاج أو المعتمر إذا لبى بنسك ونوى الآخر فالعبرة بالنية لا بالتلبية، وكذلك لا عبرة باللفظ إذا خالف النية، لأن النسك ينصرف إلى أصل النية فلا يقع خلافها.

قال الحنفية: لو لبى بالحج ينوي العمرة أو العمرة ينوي الحج يصرف إلى ما نوى، ولو نوى الحج فهذا بيان للأكمل وإلا فيصح الحج بمطلق النية، ولا يشترط التلفظ بها، وان الذكر باللسان حسن ليطابق الحكمة. (النسفي:1997، ص563، الشيخ نظام وجماعة: 1990، ص223، الحلبي: 1998، ص395).

وقال المالكية: الإحرام لا ينعقد إلا بالنية مع قول أو فعل متعلقا به، ومن خالف لفظه عقده فالعبرة بالنية لا باللفظ، فلو نوى الحج مفردا فغلط فنوى القران باللفظ لم يضره ذلك والعبرة بالنية ولا دم عليه. (الخرشي: 1997، ص143).

وقال الشافعية: إذا لبى بالعمرة ونوى الحج فهو حاج وبالعكس معتمر، ولو تلفظ بأحدهما ونوى القران فهو قارن، ولو تلفظ بالقران ونوى أحدهما فهو لما نوى (السيوطي:1987، ص43، النووي: 1992، ص335).

وقال الحنابلة: الواجب النية لا ينعقد الإحرام بغيرها، وعليها الاعتماد، فلو نطق بغير ما نواه فالعبرة لما نواه. (المقدسي: 2001، ص161، ابن قدامة: 1994، ص552).

الخلاصة:

يرى جماهير الفقهاء أن أصل النية هي التعيين بالقلب ولو خالف ذلك اللفظ لا يؤثر في صحة النية الأصلية، وعليه لو خالف ما تلفظ به النية فلا عبرة لذلك وإنما العبرة لأصل النية وقد تحققت.

الفرع الثاني: إدخال (5) العمرة على الحج أو العكس:

اتفق الفقهاء على جواز إدخال العمرة على الحج أو الحج على العمرة، وذلك قبل الشروع بأعمال العمرة.

قال الحنفية: إذا أدخل الحج على العمرة قبل أن يطوف للعمرة فهو قارن، وكذلك إذا أدخل العمرة على الحج قبل طواف القدوم فهو قارن. (ابن الهمام : بدون سنة النشر، ص198).

قال المالكية: قال ابن القاسم: فيمن أدخل العمرة على الحج لا شيء عليه ولا تلزمه العمرة وهو قول مالك (الإمام مالك: بدون سنة النشر، ص371).

وقال الحنابلة: إذا أدخل الحج على العمرة قبل الطواف فهو قارن، واستدلوا بحديث أم المؤمنين عائشة قالت: (خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فمنا من أهل بعمرة ومنا من أهل بحج وعمرة ومنا من أهل بحج) (أبو داود: 2009، ص191) ومن هنا قال الحنابلة أجمع أهل العلم على جواز الإحرام بأي نسك. (ابن قدامة: 1994، ص232).

وعند الظاهرية: يجوز إدخال الحج على العمرة والعمرة على الحج. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص174).

الفرع الثالث: فسخ الحج إلى عمرة:

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: قول جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية بعدم جواز فسخ الحج إلى عمرة، لكن يمكن إدخال العمرة على الحج والحج على العمرة كما سبق في الفرع الثاني.

قال الحنفية: إن فسخ الحج إلى عمرة هو خاص بفعل الصحابة رضوان الله عليهم حيث فعلوا ذلك وجعلوه عمرة بأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم ذلك لمن لم يسق الهدي، ثم لم يكن المقصود بإحرام الحج ليفعل به عمرة بفسخه وهذا دليل ترك الناس فسخ الحج إلى عمرة .(ابن الهمام: بدون سنة النشر، ص299، الموصلي الحنفي: 1951، ص159).

قال الإمام النووي: إذا أحرم بالحج لا يجوز له فسخه وقلبه عمرة، وإذا أحرم بالعمرة لا يجوز له فسخها حجا لا لعذر ولا لغيره، وسواء ساق الهدي أم لا هذا مذهبنا وعامة الفقهاء، وعليه جمهور العلماء من السلف والخلف بخلاف الحنابلة القائلين بالجواز. (النووي: بدون سنة النشر، ص167).

5- إدخال: التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر .(الجرجاني،1995،ص54).

وقال المالكية: إن فسخ الحج إلى العمرة لا يجوز عند أكثر علماء الأمة من الصحابة ومن بعدهم.

أدلة الجمهور: استدلوا:

1. قوله تعالى: (وأتموا الحج والعمرة لله) (سورة البقرة: آية 196) يعني ذلك لأنه دخل بإحرامه هذا في الحج فلا يصح فسخه إلى عمرة، ولا نعرف من الصحابة من يجيز هذا الفسخ بل خص به أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث روي عن عثمان بن عفان أنه قال: متعة الحج كانت لنا ليست لكم، والمقصود هنا أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمرهم عام حجه بفسخ الحج إلى العمرة . (ابن عبد البر: 1993، ص95).

2. الحديث الشريف (قلت يا رسول الله أرأيت فسخ الحج إلى العمرة لنا خاصة أم للناس عامة فقال صلى الله عليه وسلم بل لكم خاصة). (ابن حنبل: 1992، صفحة 14 حديث رقم 14116، ابن ماجة: بدون سنة النشر، ص198، رقم:2489، النسائي: 1991، ص366 رقم: 3788).

القول الثاني: قول الحنابلة والظاهرية: ذهبوا إلى القول بجواز فسخ الحج إلى عمرة، وان كان الإحرام عمرة فإدخال الحج عليها جائز قبل الطواف.(ابن قدامة: 1994، ص252، ابن حزم: بدون، ص101-104).

أدلتهم: استدل الحنابلة على جواز فسخ الحج إلى عمرة بالسنة المشرفة كما يأتي:

1. حديث أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها: قالت (خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال من أراد منكم أن يهل بحج وعمرة فليفعل ومن أراد أن يهل بحج فليهل ومن أراد أن يهل بعمرة فليهل قالت عائشة: فأهل رسول الله صلى الله عليه وسلم بحج وأهل به ناس معه وأهل ناس بالعمرة والحج وأهل ناس بعمرة وكنت فيمن أهل بالعمرة) (النووي:1978، ص143، أبو داود: 2009، ص191، رقم 1779).

2. حديث جابر بن عبد الله: قال (فقدم النبي صلى الله عليه وسلم صبح رابعة مضت من ذي الحجة فأمرنا أن نحل قال عطاء قال: حلوا وأصيبوا النساء.... ولولا هدي لحللت كما تحلون، قال سراقة بن مالك يا رسول الله ألعامنا هذا أم لأبد فقال لأبد) (النووي: 1978، ص165، النسائي:1991، ص367 رقم 3789، أبو داود: 197، 2009، رقم 1778، ابن ماجة: بدون، ص196، رقم2980).

قال الحنابلة: هذه الأدلة تبين أنه يصح صرف الإحرام لما شاء سواء لحج أو عمرة، وإن جهل إحرامه جعله عمرة، وان أحرم بحجتين أو عمرتين انعقدت واحدة، وإذا أحرم وفسخ الحج إلى عمرة جاز وعليه دم التمتع. (الفتوحي الحنبلي: بدون سنة النشر: ص247).

وقال الظاهرية: إن جواز فسخ الحج إلى العمرة باق للأبد، لقوله صلى الله عليه وسلم (لأبد) لا ينسخه شيء إلى يوم القيامة. (ابن حزم: بدون سنة النشر، ص101-102).

رد الجمهور على الحنابلة:

قال الإمام النووي: لا يجوز فسخ الحج إلى العمرة وهذا مذهبنا ورأي جمهور العلماء من السلف والخلف، ورد على أدلة الحنابلة كما يأتي:

1. حديث جابر وسؤال سراقة بن مالك لرسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لأبد ، قال النووي: فأمرهم الرسول صلى الله عليه وسلم أن يجعلوها عمرة إلا من كان معه الهدي لقوله صلى الله عليه وسلم: (لولا الهدي الذي معي فعلت كما فعلتم قال فأحللنا). (النووي: 1978، ص167). وان هذا الفسخ كان خالصا للصحابة، وإنما أمرهم النبي صلى الله عليه وسلم بذلك ليبين جواز الإحرام بالعمرة في أشهر الحج مخالفا بذلك الجاهلية التي كانت تحرم بالعمرة في أشهر الحج. (النووي: بدون سنة النشر، ص167).
2. ورد النووي على حديث جابر بن عبد الله وسؤال سراقة (يا رسول الله ألعامنا هذا أم لأبد فقال: لأبد) أن المقصود بقوله صلى الله عليه وسلم لأبد: هو جواز العمرة في أشهر الحج للأبد، لا فسخ الحج إلى العمرة. (المرجع السابق: ص168).

الترجيح: بعد هذا العرض لأقوال الفريقين يتبين للباحث أن القول الأول وهو رأي جمهور الفقهاء وعلماء السلف والخلف هو الرأي الراجح، لأن الأدلة تبين جواز العمرة في أشهر الحج وكذلك جواز الإحرام بأي الأنساك كما مر في الهدي النبوي، وان فسخ الحج إلى عمرة كان خاصة بالصحابة رضوان الله عليهم لقول النبي صلى الله عليه وسلم (لو استقبلت من أمري ما استدبرت لم أسق الهدي) (النووي: 1978، ص163) والله أعلم.

الخاتمة ونتائج البحث:

بعد هذا العرض لموضوع التشريك في النية والاطلاع على أراء الفقهاء في المسائل المختلفة والتي شملت الطهارات والعبادات حيث خلص الباحث إلى ما يأتي:

1. النية هي العزم والقصد والتقرب إلى الله تعالى بالعمل ومحلها القلب.
2. النية تدخل في العبادات لتمييز العبادة عن العادة والفريضة عن النافلة.
3. باتفاق الفقهاء لا بد من تعيين النية للعبادات المقصودة من الشارع الحكيم.
4. ينبغي أن تتحقق النية في قلب المسلم للدخول في العبادة دون خلط أو شك.
5. النية هي القصد القلبي بالعمل ولا يشترط التلفظ بها عند جمهور الفقهاء.
6. النية المقصودة للعبادة لا تلاعب بها فإن قصد التلاعب أو العبث بطلت العبادة.
7. على المسلم أن يستحضر النية للدخول في العبادة وأن تكون خالصة لله تعالى.
8. على المسلم طرح الشك ووساوس الشيطان عند استحضار النية، وأثناء العبادة.
9. لكثرة هموم الناس وسيطرة الدنيا على قلوبهم في هذه الأيام فإنهم يدخلون في العبادة دون استحضار النية الخالصة، ويغلب عليهم الشك والوسوسة .
10. على المسلمين طرد الدنيا من قلوبهم عند الإقبال على الله في عباداتهم، خصوصا الصلاة المكتوبة، لأنها عمود الدين، وعبادة يومية تستريح لها النفوس وتطمئن القلوب، علاوة على الخشوع، لأن المصلي يقف بين يدي ملك الملوك رب العالمين الذي تخضع له الرقاب وتذل له النفوس.

مراجع البحث

- القران الكريم.
- البغوي، الحسين: (1997). التهذيب، بيروت، دار الكتب العلمية ط1،ج1، لبنان.
- ابن تيمية، تقي الدين: (1999). المحرر في الفقه، بيروت – دار الكتب العلمية، ط1، ج1، لبنان.
- البهوتي، الشيخ منصور: (2009). كشاف القناع، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2،ج1، لبنان.
- ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين. بدون، فتح الباري، القاهرة، المكتبة السلفية، ج3، مصر.
- ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين (1984). تهذيب التهذيب، بيروت–دار الفكر، ط1/ج6، لبنان.
- ابن حزم، علي. المحلى القاهرة، دار التراث، ج1، مصر.
- الحطاب، محمد (1992). مواهب الجليل المغرب، دار الفكر، ط3،ج1، المغرب.
- الحلبي، إبراهيم (1998). مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،ج1 لبنان.
- ابن حنبل، الإمام أحمد (1999). المسند بيروت، مؤسسة الرسالة، ط2, ج22.
- الجرجاني، محمد (1995). التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الجزائري، أبو بكر (1968). مختار الصحاح ، بيروت، دار الكتاب العربي، بيروت ج 1 لبنان.
- الخرشي، محمد (1997). حاشية الخرشي، بيروت – دار الكتب العلمية، ط1،ج1 لبنان.
- ابن رجب الحنبلي، زين الدين. جامع العلوم والحكم بيروت، دار المعرفة، ج1 لبنان.
- ابن رشد الحفيد، محمد (1982). بداية المجتهد ونهاية المقتصد، بيروت، دار المعرفة، ط6،ج1، لبنان.
- الرملي، محمد (1967). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة الأخيرة ج1، مصر.
- أبو داود، سليمان (2009). السنن بيروت، دار الرسالة العالمية، طبعة خاصة، ج3, لبنان.
- الزركلي، خير الدين (1984). الأعلام – دار العلم للملايين، بيروت، ط6،ج4، لبنان.

- السرخسي، محمد (1986). المبسوط – بيروت، دار المعرفة، ج1 لبنان.
- السمرقندي، علاء الدين (1993). تحفة الفقهاء بيروت – دار الكتب العلمية، ط2،ج1 ، لبنان.
- السيوطي، الإمام جلال الدين (1987). الأشباه والنظائر، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1,ج1، لبنان.
- الصاوي، أحمد (1995). بلغة السالك لأقرب المسالك، بيروت – دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،ج1، لبنان.
- الطبري، محمد (1997). تفسير الطبري المسمى: جامع البيان عن تأويل آي القران، دمشقن، دار القلم، ط1،ج7 سوريا.
- ابن عابدين، محمد (1979). حاشية رد المحتار على الدر المختار(حاشية ابن عابدين) بيروت– دار الفكر، ط2،ج1، لبنان.
- العدوي، أحمد، حاشية العدوي. بيروت –المكتبة الثقافية، ج1، لبنان.
- العزامي، سلامة. تنوير القلوب في معاملة علام الغيوب، بيروت – دار إحياء التراث العربي، لبنان.
- العيني، محمود (1990). البناية شرح الهداية، بيروت – دار الفكر، بيروت، ط1،ج1، لبنان.
- الغزالي، محمد (2000). إحياء علوم الدين، القاهرة– دار الوثائق، ط1،ج1.مصر.
- الفتوحي الحنبلي، محمد. منتهى الإرادات بيروت –عالم الكتب، ج1، لبنان.
- الفيروز أبادي، محمد. القاموس المحيط بيروت – دار الجيل، ج4، لبنان.
- القرافي، أحمد (2008). الذخيرة في فروع المالكية، بيروت – دار الكتب العلمية، ط2،ج1، لبنان.
- القرطبي، محمد. تفسير القرطبي المسمى (الجامع لأحكام القران) بيروت – دار الكتاب العربي،ج20، لبنان.
- القفال، محمد (1988). حلية العلماء عمان – مكتبة الرسالة الحديثة، ط1،ج1، الأردن.
- ابن قدامة، عبد الله (1994). المغني على مختصر الخرقي بيروت – دار الكتب العلمية، ج1، لبنان.
- ابن قيم الجوزية، محمد. أعلام الموقعين بيروت – دار الجيل، ج 1، لبنان.
- ابن قيم الجوزية، محمد (1973). الفوائد بيروت – دار الكتب العلمية ، ط2، ج1، لبنان.

- الكاساني، علاء الدين (1982). بدائع الصنائع، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2،ج1، لبنان.
- ابن ماجة، محمد، السنن. بيروت، دار الرسالة العالمية، ج4، لبنان.
- الإمام مالك، مالك بن أنس. المدونة، بيروت، دار صادر، ج1، لبنان.
- المرغناني، برهان الدين (2011). الهداية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر، ط1،ج1، مصر.
- ابن مفلح، إبراهيم (1980). المبدع في شرح المقنع – دمشق، بيروت، المكتب الإسلامي، سوريا، لبنان.
- ابن مفلح، محمد (1985). الفروع، بيروت، عالم الكتب، ط4، ج1، لبنان.
- المقدسي، إبراهيم (2001). العدة شرح العمدة، مكة المكرمة، مكتبة نزار مصطفى الباز، ط1، السعودية.
- المصطفوي، حسن (2009). التحقيق في كلمات القرآن الكريم، مركز نشر آثار العلامة ط3 القاهرة.
- ابن منظور، جمال الدين (1990). لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط1،ج5، لبنان.
- الموصلي، عبد الله (1951). الاختيار لتعليل المختار، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط2،ج1، مصر.
- النسائي، أحمد (1991). السنن الكبرى،بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،ج2،لبنان.
- النسفي، عبد الله (1997). البحر الرائق، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،ج1، لبنان.
- ابن نجيم، زين العابدين (1980). الأشباه والنظائر، بيروت – دار الكتب العلمية.
- النووي، يحي (1992). روضة الطالبين، بيروت – دار الكتب العلمية، ط1،ج1، لبنان.
- النووي، يحي (1978). شرح صحيح مسلم، بيروت – دار الفكر ، ط3،ج1، لبنان.
- النووي، يحي. المجموع، جدة، مكتبة الإرشاد، ج1، السعودية.
- ابن الهمام، كمال الدين. شرح فتح القدير، بيروت– دار إحياء التراث العربي، ج1، لبنان.

وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين،،،

خصائص وأساليب تعلم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم

د. عبد المنعم حسن الملك عثمان

قسم إعداد وتدريب المعلمين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

تمثلت مشكلة البحث في تعرف خصائص وأساليب تعلم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم. وهدف البحث إلى تعرف واستعراض مفهوم وأنماط الذكاءات المتعددة لـ (هوارد جاردنر). وتعرف خصائص المتعلمين حسب أنماط ذكائهم. وتعرف إستراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم الخاصة بكل نمط من أنماط الذكاء. وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة. وفي سبيل الوصول للنتائج والتوصيات استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتوصل البحث الى النتيجة الآتية، وهي: أن نظرية الذكاءات المتعددة أزالت الفهم المغلوط للذكاء والذي ينمّط المتعلم في خانتي: ذكي/ وغبي. وفتحت هذه النظرية أفقا واسعاً لأساليب جديدة في التعلم والتعليم وغيرها.

الكلمات المفتاحية: الطلاب، تعلم، أساليب، خصائص، ذكائهم.

Properties and techniques of Students Learning and Teaching According to Their Intelligence Patterns

Dr Abdul-Munim Hasan Al-Malik Othman

Dept of Training Teachers, Institute of Teaching Arabic to non-Native Speakers

Islamic University of Madina

K. S. A

Abstract

The statement of this research was to know the Characteristics, learning styles and teaching of students according to their intelligence patterns. The aim of this research is to know and display the notion of intelligence patterns of (Howard Gardner). Also, to know the properties of learners according to their intelligence. As well as knowing the specific strategies and styles of teaching and learning in each pattern of intelligence, and giving suitable recommendation of this notion. The researcher used the descriptive methodology in this research. The outcome was that, the theory of multiple intelligence was removed the erroneous of understanding of intelligence which classified the learner in either one of two codes: intelligent/ or low intelligence level. This theory has opened a wide door of new methods of study for learning and teaching etc.

Key words: Students, learning, techniques, criteria, intelligents.

المبحث الأول: إجراءات البحث

المقدمة

برزت نظرية الذكاءات المتعددة بوصفها فتحاً جديدا في علم النفس، لتقضي على النظرية القديمة القائمة على ثنائية الذكاء في مقابل الغباء، ولما كانت النظرية التربوية في بناء المناهج وطرائق التدريس تنهل من معين علم النفس وتتكئ على مسلماته في كثير من مجالاتها، كان لزاما علينا تعرف أثر هذه النظرية المهمة على عميلتي التعلم والتعليم باعتبارهما رحى العملية التربوية.

ولقد «عرف الفكر التربوي في السنوات الأخيرة تحولات تربوية مهمة وانتقادات كبيرة للمناهج وطرق التدريس التقليدية المتبعة في المستويات المختلفة، الأساسية منها والثانوية والجامعية، ومن جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بالمتعلمين والمتعلمات وبالأدوار التي يمكن أو يجب أن يقوموا بها في العملية التعلمية، ومن جملة الانتقادات المتداولة أن التعليم التقليدي لم يهتم بالقدر الكافي بالمتعلم/ المتعلمة، وأنه ظل متمركزا حول المدرس/ المدرسة، وبقي مقيدا بالمناهج التي عادة ما تصنع في غياب خصوصيات المتعلم/ المتعلمة، وارتكز تسييره على أنظمة إدارية غالبا ما توضع وتدار انطلاقا من مصالح غير مصالح المتعلمين والمتعلمات، وقد صدرت هذه الانتقادات عن تيارات نظرية متعددة تنتمي إلى مجالات معرفية وعلمية مختلفة نذكر منها، على وجه الخصوص، المجال السياسي والمجال الاجتماعي وفلسفة التربية وعلم النفس ونظرية المناهج وطرائق التدريس». (الزاكي، عبد القادر: 2000م) وبحسب (برزمسكي): (Halina Przesmycki,1990) فإن هناك مدارس تربوية متعددة، لكل واحدة منها توجه نحو العملية التعليمية، ومن ذلك:

1. اتجاهات تربوية فردانية تعترف بالتلميذ شخصا له تمثلاته وتصوراته الخاصة بالوضعية التعلمية/التكوينية.
2. اتجاهات تربوية متنوعة تطرح مسارات تعلمية تستحضر خصوصيات كل متعلم، تتنافى بهذا الاستحضار مع قولة التوحيد وتماهي الكل في أداء العمل بنفس الإيقاع والوتيرة، وفي نفس المدة الزمانية، وبنفس الطريقة والنهج... .
3. اتجاهات تربوية مجددة لشروط التعلم/التكوين؛ لفتحها أقصى أبواب ومنافذ لأقصى عدد من المتعلمين/ التلاميذ.

وفي سبيل معالجة مشكلات وصعوبات التعلم ينادي المتخصصون بأن نتبع «طرائق مختلفة للتعليم: فهم جميعهم يتحدثون عن كيف أن نظام تعليمنا ذا المقاس الواحد والذي يفرض علينا أن يتعلم كل

تلميذ نفس الشيء في نفس الوقت قد خذلنا، ومن ضمن المعالجات الفعالة التي نادوا بها: إعادة تنظيم محتوى المناهج الدراسية عامةً، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصةً، وأساليب العرض المستخدمة فيها، والرجوع إلى مصادر أساسية مثل نظريات التعليم والتعلم، ونماذجه وخصائص المتعلمين والمجتمع الذي ينتمون إليه، وبما ييسر اختيار استراتيجيات تدريسية فعالة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (Sarason.S :1990 ,P274)

وبينما يتم التركيز في التعليم التقليدي على الحلول والإجابات للمسائل والمواقف التي يتعرض لها الطالب فضلا عن الطريقة المتبعة في التوصل لكل الحلول أو الإجابات، نجد أن نظرية الذكاء المتعدد تقترح عمليات وطرق واستراتيجيات مستقلة عن بعضها البعض لدى كل طالب، فمعظم المسائل الشائكة ومواقف الحياة العملية الحقيقية تتطلب استخدام أنواع متعددة من الذكاء في نفس الوقت، وبناء على الدراسات التي تناولت تطبيق هذه النظرية في التعليم، يمكن تلخيص أهمية التدريس عن طريق الذكاءات المتعددة في النقاط الآتية: (موقع تعليم جديد، كل ما يجب أن تعرفه عن نظرية الذكاءات المتعددة، رابط: http://www.new-educ.com/.

- الأخذ بعين الاعتبار للذكاءات المتعددة في التدريس يتوافق مع الدراسات الحديثة للدماغ والتي قامت على أساس تجزئته وتصنيف القدرات الدماغية واختلافها من شخص إلى آخر.
- نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على توسيع دائرة استراتيجياتهم التدريسية؛ ليصلوا لأكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم.
- يسمح توظيف هذه النظرية بخلق بيئة تعليمية يمكن فيها لكل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.
- تقدم نظرية الذكاءات المتعدّدة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعدّدة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين في ضوئها أن يصمموا مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بطرق مختلفة.
- تنويع طرق التدريس لمراعاة اختلاف المتعلمين يخفف من حدة العنف الطلابي تجاه البيئة المدرسية.
- يساعد توظيف نظرية الذكاءات المتعددة على تنشئة الطالب المفكر، وتدعم كثيراً تدريس مهارات التفكير.
- تطبيق هذه النظرية يساهم في تصنيف الطلاب وتحديد احتياجاتهم العلمية والنفسية.

- تتمثل أهمية نظرية الذكاءات المتعدّدة أيضا في كونها تقلل من نقل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوو الحاجات الخاصة إلى فصول التربية الخاصة. كما أنها تزيد من تقدير هؤلاء التلاميذ لأنفسهم وتحقق التكامل والتفاهم بين التلاميذ بعضهم البعض.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في تعرف خصائص وأساليب تعلم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم. ومعرفة إستراتيجيات وطرق التعلم والتعليم الخاصة بكل نمط من هذه الأنماط.

أسئلة البحث:

1. ما مفهوم وأنماط الذكاءات المتعددة لـ (جاردنر).
2. ما خصائص المتعلمين حسب أنماط ذكائهم.
3. ما إستراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم الخاصة بكل نمط من أنماط الذكاء.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تعرف الآتي:

1. تعرف واستعراض مفهوم وأنماط الذكاءات المتعددة لـ (برونر).
2. تعرف خصائص المتعلمين حسب أنماط ذكائهم.
3. تعرف إستراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم الخاصة بكل نمط من أنماط الذكاء.
4. تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث في كونه:

1. يستقصي مفهوم الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم المقابلة لها.
2. يقدم خارطة لخصائص المتعلمين حسب أنماط ذكائهم.
3. يعرف باستراتيجيات التعلم المقابلة لكل نمط من أنماط الذكاء.
4. يتبنى فكرة أن يبنى محتوى المناهج التعليمية الخاصة بمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها بحيث يراعي خصائص وحاجات هولاء المتعلمين.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في تعرف واستعراض مفهوم الذكاءات المتعددة، وتعرف خصائص المتعلمين حسب أنماط ذكائهم، وتعرف إستراتيجيات التعلم الخاصة بكل نمط من أنماط الذكاء، ومن ثم تقديم النتائج والتوصيات المتعلقة بذلك.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في تناوله لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النقدي، وذلك بوصف الظاهرة موضوع البحث وصفا تحليليا نقديا.

مصطلحات البحث:

أولاً: مفهوم التعلم

التعلم هو: «تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة» أو هو مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعليم، إن النظرة الحديثة للتدريس تلغي ما كان سائدا عنه قديما فلم تعد عملية نقل المعلومات هي المهمة الوحيدة للتدريس، ولكنه نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب».(الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي: https://plus.google.com/113303719586794414810/posts)

إجرائيا يمكن للباحث أن يفسر هذا المصطلح على الاعتبار الآتي: التعلم هو النشاط المنتظم الذي يقوم به المتعلم للتغلب على مشكلة ما مستخدما فيه إستراتيجيات متعددة ترتبط ارتباطا مباشرا بأنماط الذكاء الخاصة به.

ثانياً: مفهوم التعليم:

يعرف مفهوم التعليم Education: على النحو الآتي: (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي: https://plus.google.com/113303719586794414810/posts) بأنه: عملية منظمة يتم من خلالها إكساب المتعلم الأسس البنائية العامة للمعرفة بطريقة مقصودة ومنظمة ومحددة الأهداف، وبظهور المدنية وتطورها، أنشئت المدارس أو ما يعرف بالتعليم النظامي الذي يطلق عليه في مجتمعاتنا العربية لفظ «التربية والتعليم» والتي تتفق تماما مع أصول التركيب اللغوي للترجمة الإنجليزية Education بمعنى الإنماء والرعاية.

ويعرف الباحث مفهوم التعليم بأنه: عملية قاصدة ومنظمة ذات أهداف تعمل على تحقيق نواتج تعليمية محددة، مستخدمة أساليب وإجراءات معدة مسبقا، بحيث تلائم طبيعة المحتوى المقدم وطبيعة النواتج المستهدفة، وخصائص وحاجات المتعلمين.

ثالثاً: مفهوم الذكاء: حدد «جاردنر» مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية الآتية: (سالم، محمد عبد السلام: 200م، ص 142)

1. القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
2. القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
3. القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.

ويشير جاردنر إلى أن الذكاء ليس بسمة فردية فحسب، بل هو نتاج لتشارك بين هذه السمات الفردية ومعطيات المجتمع، حيث يقول: «إن الذكاء يجب ألا يعتبر مجرد سمة للأفراد، لكن الذكاء يمكن تصوره على أنه نتاج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع». (Wiseman, Kim: 1997, P125)

إجرائيا يعرف الباحث الذكاء بانه: سمة عقلية ذات طبيعة معقدة، وذات أنماط متعددة تتباين في قوتها وضعفها حسب السمات الخاصة بالمتعلم وحسب الميل إلى استخدامها، وتسهم في حل المشكلات التي تقابل المتعلم وتسهم إلى حد كبير في مستوى تحصيله.

رابعاً: مفهوم خصائص وأساليب التعلم: خصائص التعلم ترتبط ارتباطاً مباشرا بما يعرف بأنماط التعلم و«ينظر إلى أنماط التعلم على أنها جانب من جوانب الفروق الفردية التي تنادي جميع الأسس التربوية بضرورة مراعاتها والتعامل مع الطلاب بطريقة تأخذها بعين الاعتبار» (عفانة، عزو إسماعيل، ونبهان، سعد سعيد: 2003، ص 46) ويعرف (هيني) Honey و(ممفورد) Mumford أنماط التعلم بأنها: "هي وصف للاتجاهات والسلوكات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم" (Honey & Mumford. A: 2000)

ويعرف الباحث أنماط التعلم إجرائيا بأنها: إستراتجيات وأساليب تعلم خاصة . ترتبط مباشرة بما يختص به من ذكاءات وميول، يستخدمها كل متعلم على حدة، وتشكل عنده فارقاً عن غيره من المتعلمين.

الإطار النظري:

مفهوم الذكاء

«يُعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها نقاش بين علماء النفس ومستخدمي نتائج دراسات علماء النفس، كالمسئولين عن اتخاذ القرارات في مختلف المجالات سواء التربوية أو النفسية والاجتماعية منها، ولما لذلك المفهوم من تأثير على حياة الأف ارد ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية، فمفهوم الذكاء يتسم بتعدد تعريفاته وتنوعها نظرا لعدم وضوح المقصود منه على وجه التحديد مما أدى اختلاف وجهات نظر علماء النفس حول تعريفه تعريفاً علمياً لهذا المفهوم، بل وصل الأمر إلى عدم الاتفاق على مقياس موحد للذكاء، إلا أن هذا لم يمنع علماء النفس والمستفيدين منه من الاستمرار في محاولتهم لتعريف الذكاء وبناء مقاييس للذكاء تتميز بالثبات والصدق في التنبؤ بمستوى الذكاء للأفراد». (حسين، محمد عبد الهادي حسين: 2003، 49-50)

و "تعد نظرية الذكاءات المتعددة لـ (جاردنر) إحدى ثمرات أبحاث جامعة هارفارد في نهاية الثمانيات من القرن المنصرم، حيث إنها أحدثت ما يشبه الثورة الهادئة على الساحة التربوية، وعملت على نسف المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين نظرة ضيقة الأفق، التي تعتقد بوجود ذكاء واحد عام قابل للقياس بالطرق التقليدية، والذي يقوم على تصنيف المتعلمين إلى أذكياء أو أغبياء، وفقا لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة، التي تركز على عدد محدود من القدرات اللفظية والرياضية والأدائية". (كامل، سمير : http://www.hebron.edu/journal 2015)

"وانتقد جاردنر في كتابه أطر العقل عام (1983) اختبارات الذكاء التي تقيس الذكاء أنه قدرة عقلية عامة (عامل عام)، حيث رأى أنها متحيزة ثقافيا كما أنها تقيس نوعين فقط من الذكاء هما: الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي أو الرياضي، وأكد على أنه لا يوجد شيء واحد اسمه ذكاء وأن الذكاء يتكون من ذكاءات متعددة. وأن جميع الأفراد لديهم سبعة أنواع مختلفة من الذكاءات بدرجات متباينة هي: اللغوي، المنطقي – الرياضي، المكاني، الجسمي – الحركي، الموسيقى، الشخصي، الاجتماعي".(أبو الهاشم، السيد: faculty.ksu.edu.sa/.../قائمة20%الذكاءات20%المتعددة.pd...

حاجات المتعلمين حسب أنماط تعلمهم

أولا: أنماط التعلم الحسية: وتقوم تلبية حاجاتهم على تطبيقات نظرية المداخل الحسية وذلك على النحو الآتي: (العيلة، هبة عبد الحميد، مرجع سابق، ص 50).

- نمط التعلم الحركي Kinesthetic Learners: ويكون تعلمهم من خلال الحركة، والقيام

بلمس الأشياء... أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال إتباع التدريب العملي، والتجريب والقيام بأنشطة لاستكشاف العالم المادي من حولهم ويجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة مما يفقدهم، وأيضا. القدرة على الإنصات لديهم رغبة في الاكتشاف من خلال الحركة والأداء.

- نمط التعلم البصري Visual Learners: تعلم من خلال الرؤية... إن المتعلمين البصريين بحاجة إلى أن يشاهدوا لغة جسد المدرس وتعابير وجهه، حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل لمحتوى الدرس، ويميل أصحاب هذا النمط إلى تفضيل الجلوس في الصفوف الأمامية لتجنب العوائق البصرية. فهم يتعلمو ن بشكل أفضل من خلال العروض البصرية باستخدام: المخططات، والكتب التي تحتوي على النصوص والصور التوضيحية، ومن خلال الشفافيات والفيديو، وأيضا من خلال المحاضرات أو المناقشات داخل حجرات الدراسة، والمتعلمون البصريون غالبا ما يفضلون القيام بتسجيل الملاحظات التفصيلية والتي تساعدهم على استيعاب المعلومات.

- نمط التعلم السمعي Auditory Learners: تعلم من خلال الاستماع... يتعلم أصحاب هذا النمط أفضل من خلال المحاضرات اللفظية، والمناقشات، والحديث والاستماع ومن خلال الإصغاء لما يقوله الآخرون، والمتعلمون السمعيون يقومون بتفسير المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الاستماع إلى نغمة الصوت وإيقاعه وسرعته، حيث أن المعلومات المكتوبة لها قيمة أقل لديهم، فهؤلاء المتعلمون غالبا ما يستفيدون أكثر من قراءة النص بصوت عال، أو من خلال استخدام جهاز تسجيل.

ثانياً: أنماط التعلم الإدراكية:

هذه الأنماط تعبر عن الميل الخاص الذي يوجد لدى كل فرد لإدراك المعلومات ومعالجتها في إطار السياق بطريقة مختلفة، وهي بوجه عام تصنف كالآتي: (طليمات، هالة، وغزي، إبراهيم، ص 1-57).

1. من حيث الإدراك:

- الإدراك من خلال المحسوسات: يتم تكوين الإدراك لدى هذه الفئة من خلال المحسوسات، حيث يستوعب الأفراد المعلومات عن طريق الخبرات المباشرة بالأداء والفعل والإحساس والمشاعر.

- الإدراك من خلال المجردات: يتم تكوين الإدراك لديهم من خلال المجردات حيث يستوعب الأفراد المعلومات من خلال التحليل، والملاحظات والتفكير.

2. من حيث معالجة المعلومات:

- المعالجة النشطة: يضفي الأفراد من خلالها المعني على الخبرة بالاستخدام الفوري للمعلومات الجديدة.
- المعالجة المتأملة: يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة عن طريق تأملها والتفكير فيها.

أنماط التعلم والتعلم ذو المعنى:

تقوم منظومة التعلم عند (أوزبل) على مستويين رئيسين هما: (الحكمي، أحمد: http://acofps. com/index.php)

المستوى الأول: يرتبط بأساليب تعلم الفرد، وبالتحديد الأساليب أو الطرق التي يتم من خلالها تهيئة وإعداد المادة التعليمية المراد تعلمها أو عرضها على المتعلم في الموقف التعليمي، وتتخذ هذه الأساليب شكلين الأول هو أسلوب التعلم الاستقبالي، والشكل الثاني هو التعلم الاكتشافي.

والمستوى الثاني: يرتبط بكيفية تناول المتعلم ومعالجته للمادة التعليمية المعروضة عليه حتى تصبح مهيأة ومعدة للاستخدام أو الاستدعاء في الموقف التعليمي الآتي، فإذا قام المتعلم بالاحتفاظ بالمعلومات الجديدة للمادة التعليمية بواسطة دمجها أو ربطها ببنيته المعرفية والمقصود بها مجموعة الحقائق والمعلومات والمعارف المنظمة التي تم تعلمها في مواقف تعليمية سابقة، فهذا يعني اندماج وتكامل المعلومات الجديدة مع البيئة المعرفية للمتعلم، وتكوين بنية معرفية جديدة، فإن التعلم في هذه الحالة يعرف بالتعلم ذي المعنى، أما إذا قام المتعلم باستظهار المادة التعليمية وتكرارها بدون فهم حتى يتم حفظها دون الاهتمام بإيجاد رابطة بينها وبين بنيته المعرفية، فإن التعلم في هذه الحالة يعرف بالتعلم الصم وهنا لا يحدث أي تغيير في البنية المعرفية للمتعلم، وتشير هذه المنظومة إلى أن التعلم قد يكون استقبالياً أو اكتشافياً وهذا يعتمد على أسلوب تقديم أو عرض المعلومات على المتعلم".

"إن وجود محتوى له معنى بالنسبة للمتعلم يعني ببساطة شديدة تحقيق الاهتمام من قبل المتعلم بالنسبة للمحتوى، إذ إن هذا الاهتمام يساعد على ربط الخبرات السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد، وهو ما يوفر صندوقًا بريديًا في الدماغ يكون جاهزاً لاستقبال ومعالجة المفاهيم والمهارات ذات الصلة، كما أنه يقوي الاستجابة الانفعالية لدى المتعلم للمادة المراد تعلمها"، (أبوبكر، عبد اللطيف عبد القادر: http://almarefh.net/index.php?CUV=382&Model=M)

فإلى أي مدى يتم تحقق الهدف الأول لمنظومة أوزبل في إعداد مادة تعليمية ذات معنى تقابل قدرات المتعلمين وحاجاتهم المعرفية والوجدانية والمهارية من خلال المنهج أو من خلال محتواه؟ يفترض (برونر) أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقة الفرد إلى أقصى مدى ممكن حيث ينمو تفكير الفرد من خلال تفاعله مع بيئته. وأن كل إنسان له تصور خاص لرؤية العالم من حوله وتفسير هذه الرؤية لنفسه، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أي موضوع، ويحدد برونر أسلوبا لعرض محتوى التعليمي يقوم على ثلاثة نماذج: (سليمان، السيد على: 2000، ص 201–204)

1. التمثيل العياني الملموس (بالعمل والنشاط Inactive Mode): حيث توضح الخبرات بالملموسات والأفعال وخاصة المهارات الحركية. Iconic Mode
2. التمثيل الأيقوني: حيث توضح الخبرات عن طريق الصور والرسوم والنماذج أو خرائط.
3. التمثيل الرمزي والمنطقي Symbolic & Logical Mode: حيث تترجم الخبرات إلى لغة مما يتيح استنباط منطقي لحل المشكلة، ويمكن للمعلم أن يختار إحدى هذه المراحل أو جميعها عند تقديم المادة الدراسية. ويختلف الرمز عن الشيء الذي يمثله (هناك فرق بين الكلمة المنطوقة أو المكتوبة، وبين الشيء الذي تمثله هذه الكلمة أو تدل عليه في الواقع) ولكن قيمة هذا الشكل الرمزي أنه يمكن الطفل من الحديث عن الأشياء في غيابها، كما يمكن الكبار من التأمل والتفلسف والتفكير في حل المشكلات. ويؤكد برونر على أهمية اللغة، حيث أن الرموز (اللغة) هي التي تجعل التفكير ممكنا. ويشير النشاط العملي عند (برونر) إلى عمليات التنفيذ الفعلية لنشاط عقلي معين، فالأشياء تكتسب معناها عند الطفل من خلال النشاط الذي يستخدمها فيه، ومع نمو الطفل العقلي يبدأ في استخدام الشكل الصوري من التمثيل، وهو شكل من التفكير تستخدم فيه الصور العقلية، فالطفل في هذه المرحلة لا يفكر من خلال الكلمات ولكن من خلال تصوره لحركة الأشياء، أي من خلال الصور ويصل منها إلى الشكل الرمزي من التفكير، هذا الشكل يعتبر بمثابة وضع الأسماء على الصور والمفاهيم، وهو يتضمن أيضا القدرة على تناول المفاهيم بما يتفق مع اللغة وقواعدها، ويستخدم الإنسان كل الإشكال السابقة في التفكير. وعلى النقيض من (بياجيه) يعتقد برونر أننا لا نستغني عن حاجاتنا للتفكير في ضوء الشكل النشاطي والشكل الصوري، لأنهما هما الشكلان الذي ينبثق من خلالهما التفكير الرمزي. كما يؤكد برونر على دور العوامل البيئية والثقافية (أي على دور المؤسسات التربوية المقصودة وغير المقصودة) في الارتقاء المعرفي، وهو في نفس الوقت لا يتجاهل دور العوامل الوراثية والفطرية (الاستعدادات العقلية والقدرات والذكاء)، حيث يختلف الأفراد في الأساليب والمستويات التي يتمثلون بها الواقع، ومرجع هذا الاختلاف يعود إلى كل من العوامل التربوية البيئية والعوامل الفطرية الوراثية.

عرض المحتوى التعليمي بما يتلاءم مع أنماط التعلم:

يقصد بالمحتوى كل ما يتعلق بالإنتاج الفكري الإنساني من المعلومات والأفكار والخبرات التي تخزن في مختلف الوسائط العقل البشري، والوسائط الرقمية والورقية والإعلامية والتطبيقات البرمجية وقواعد البيانات، كما يشمل المحتوى كل ما يخزن في مختلف الوسائط الورقية والإلكترونية والإعلامية محتوى الوسائط المتعددة والبرمجيات الإنتاجية، ألعاب فيديو وغيرها من الإنتاج الإبداعي للفكر الإنساني بما في ذلك المواد الخام المعلوماتية والإحصاءات. وبالتالي فالمحتوى بصورة عامة خام ومنتج عبارة عن نتاج لصناعة النشر والإنتاج الإعلامي والفني والتطبيقات البرمجية بالإضافة إلى نتاج ثقافة الشعوب وتراثها المدون أو المختزن في ذاكرتها الإنسانية الممكن الوصول إليه (إن تقديم برنامج تلفزيوني أو فلم توثيقي لعادات شعب ما في مناسبة معينة هو استخدام لمحتوى تراثي متاح يمكن التعامل معه فالإذن بالتصوير لهذه الفعاليات مثلما الإذن بتصفح محتوى موقع إلكتروني مثلاً، وإن اختلفت مستوى الإتاحة في كل منهما). ووفقاً لما تضمنته أدبيات قمة المعلومات فالمحتوى اليوم هو عنصر أساسي في ما يعرف باقتصاديات المعرفة كما أنه أحد مقومات مجتمع المعلومات". (محمد، لبيب شائف: 2006)

ويقصد بالمحتوى التعليمي: "كلّ ما تضمنته دفّتا كتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لغوية، ويحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق هدف ما، كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معيّن، أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع، أو مساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة، أو التعاطف مع مواقف محددة، أو المشاركة بين المؤلف وبينهم على مستوى الأفكار والحقائق، أو القيم والاتجاهات، أو المشاعر والأحاسيس". (طعيمه، رشدي أحمد: 2004)، ولابد من أن يراعي المحتوى المقدم: " مستوى المتعلمين واستعداداتهم وتوجهاتهم. فمستويات المتعلمين على أصناف وتتفاوت من متعلم لآخر، ولا ينبغي أن يعطى المتعلم أكثر مما لا يستوعبه، حرصا على سلامته الفكرية وتماشيا مع مبادئ المنطق السليم. "إذ يراعى فيها مستوى فهم المتعلمين وقدراتهم وسنهم وظروف نفسية أخرى كثيرة، ولابد أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لمستواهم وإلا فسدت العملية كلها بتقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم. وتنمية مهارات التلميذ ترتبط بنوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية وتلبيتها لحاجاتهم العملية». (الناقة، محمود كامل: 2005، ص 12)

وعند عرض المحتوى على المتعلمين لابد من النظر إلى الفروق الفردية بينهم في أنواع ومستويات كل نوع من ذكاءاتهم، ف»في الحقيقة أن من غير المعقول إعطاء دماغين مختلفين تمامًا–وليس هناك دماغان متشابهان–نفس المعطى، ثم توقع أن يكون الناتج هو نفسه. إن هذا العمل ليس فقط غير

منصف فحسب، بل ينطوي على قسوة أيضًا. فنحن إذا أردنا الحصول على نفس النتاجات التعلمية من أدمغة مختلفة، علينا أن نقدم معطى مختلفًا لكل دماغ، أي كل ما يحتاج إليه كل دماغ للوصول إلى المعيار المطلوب، إن الاعتماد على الكتاب المقرر فقط لمعالجة قضايا مثل الفروق الفردية والخبرات السابقة، وحاصل الذكاء، والتفضيلات الشخصية، والعمليات الدماغية، يعد أمراً بالغ السوء، وحيث إن تركيب كل دماغ يختلف عن الآخر بسبب العوامل الجينية والبيئية، والخبرات السابقة، فإنه يتعين علينا أن نسمح للطلاب بأن يختاروا الأنماط التي تناسبهم لحل مشكلة ما، ما دام أنها تعطي أجوبة صحيحة ونواتج مفيدة. أما أن نطلب من الدماغ أن يعمل بطريقة محددة فتلك هي الطريقة الأسرع للإحباط، وذلك هو التعطيل الكبير للتفكير التأملي». (أبوبكر عبد اللطيف عبد القادر، مرجع سابق)

المبحث الثاني:

النموذج المقترح ويشمل: خصائص المتعلمين وإستراتيجيات تعلمهم وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم

نوع الذكاء الأول: الذكاء اللغوي

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط: (مداح، سامية صدقة: https://uqu.edu.sa/files2/.../tiny_m_intellagnce_.ppt.

- يكتب جيدا.
- يروى قصصاً.
- يشارك في المحادثات والمناقشات.
- يعبر عن ذاته ويتحدث بأسلوب فعال.
- لديه الطلاقة في الكلام والقدرة على الإصغاء الدقيق.
- يستمتع بألعاب الكلمات ويتذوق الكلمات المنطوقة ولديه ذاكرة لغوية.
- وهو متصل ومتحدث جيد ولديه مفردات عديدة.
- ناجح في المدارس التقليدية لان تفكيره يأتي على شكل كلمات.

إستراتيجية التعلم الخاصة به: المناقشات سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة/العصف الذهني/ لعب الأدوار/الألعاب التي تعتمد على الكلمات واللغة/عمل تسجيلات صوتية.

أولا: العصف الذهني: (موقع اللغة العربية: لغة القرآن: http://www.drmosad.com/mhadrat.htm).

- صياغة المشكلة.
- بلورة المشكلة.
- توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة.
- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

ثانياً: لعب الأدوار: (فريق مشروع تطوير استراتيجيات التدريس: https://ejooz.wordpress.com/.../استراتيجية-لعب-الأدوار)

- يتخيل الطالب نفسه مكان إحدى الشخصيات التي يدرسها، ويعبر عن إحساس هذه الشخصية (فردي).
- يقوم الطالب بتمثيل موقف تاريخي أو اجتماعي يدرسونه (جماعي).
- يقوم الطالب بتمثيل مشهد يعبر عن حياة أفراد أو أسر في مجتمعات مختلفة، يعبر عن مجتمع آخر وليس المجتمع الذي يعيش فيه (جماعي).
- يقوم الطالب بتمثيل مشهد لموقف اجتماعي يمس حياتهم الشخصية الحالية (جماعي).

ثالثا: الألعاب التي تعتمد على الكلمات واللغة:

- تحديد اسم اللعبة التي يقوم بها التلاميذ منذ البداية.
- تحديد الأهداف الخاصة بكل لعبة لغوية يقوم التلاميذ بممارستها.
- تحديد المصادر والأدوات التي يمكن الاستعانة بها عند القيام باللعبة اللغوية.
- تحديد إجراءات اللعبة وعدد المشتركين فيها.

رابعاً: عمل تسجيلات صوتية:

- التسجيلات الصوتية باستخدام الأسطوانات Record
- التسجيلات الصوتية بواسطة أشرطة التسجيل المفتوحة Open Reel
- التسجيلات الصوتية بواسطة أشرطة الباعة (كاسيت) Cassette
- التسجيلات الصوتية بواسطة الحاسب الآلي

نوع الذكاء الثاني: الذكاء المنطقي الرياضي:

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط: (الصميلي، حنان محمد على: 1434 هـ، ص 16)

- يسأل أسئلة حول كيفية حدوث الأشياء.
- يعمل عمليات عقلية.
- يظهر قدرة على التسلسل والتصنيف والمنطق والتجريب.
- يستمتع بالنشاط والألعاب الرياضية.
- يحب العصف الذهني والأحاجي المنطقية.
- يستخدم مهارات التفكير العليا.
- أصحاب هذا الذكاء هم المتخصصين في الرياضيات والهندسة.

إستراتجيات التعلم الخاصة به: حل المشكلات وخاصة الرياضية/ العمل الجماعي الذي يتطلب تصنيفاً أو تجميعاً/ الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق.

أولا: حل المشكلات: (معوض، موسى نجيب: موقع الألوكة: http://majles.alukah.net)

- الإحساس بوجود المشكلة.
- تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف إلى أسبابها.
- تحديد متطلبات حل المشكلة، وخاصة الموارد من حيث الوقت، والمال، والتزام ذوي العَلاقة بالمشكلة ودعمهم.
- وضع خطة لحل المشكلة.
- بَدْء تنفيذ الخطة.
- متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة.
- مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.
- تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجُمُ عن الحل الذي تم التوصل إليه.

ثانياً: العمل الجماعي الذي يتطلب تصنيفاً أو تجميعاً:

- تصويب وتعديل الطروحات والآراء وتوجيهها نحو الأهداف.
- فحص ومراجعة العمل، والتأكد من الاتجاه والإنجاز.

- التذكير بالمسار المطلوب والعودة إليه.
- تلخيص الموضوع أو الأفكار وربطها.
- استخلاص النتائج وصياغتها.

ثالثاً: الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق:

- لعب ابتكاري، وهو الذي يتطلب قدرات معينة على الترميز والإلمام بخواص اللعبة.
- لعب مسلي، وهو عبارة عن تفاعل غير هادف مع البيئة لطرد الملل.
- لعب المحاكاة، والذي يتسم بالتكرار والتنظيم والترميز، بهدف تحقيق الكفاءة والسيطرة والتحكم.
- لعب علاجي تسهيلي، وهو لعب رمزي بعيد عن المتعة الحقيقية، يهدف إلى التنفيس الانفعالي وتقليل التوتر.

نوع الذكاء الثالث: الذكاء المكاني:

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط (خلوي، شميسة: /http://majles.alukah.net).

- يفكر من خلال الصور.
- يوجد صورا عقلية ويستخدم خرائط ذهنية.
- لديه قدرة على التخيل والإبداع.
- يجد صعوبة لفهم المؤشرات اللفظية.
- يعرف مواقع الأشياء بدقة.
- يحب البيئة الغنية بالمثيرات البصرية والألوان والصور ومشاهدة الأفلام.
- أصحاب هذا النوع هم الرسامون والمصورون والطيارون والمهندسون المعماريون.

إستراتيجيات التعلم الخاصة به: استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور والرسوم والخرائط/ الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافي/ التمثيل الدرامي الجماعي وتصور الشخصيات/ تأليف القصص من الخيال.

أولا: استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور والرسوم والخرائط:

- تنمية المهارات التعليمية بالخبرة المباشرة.
- تذكر المعلومات وإدراكها.
- تنمية الرغبة والاهتمام لتعلم المادة التعليمية وتساعد على تطوير المعلومات لدى الطلاب.

- معالجة مشكلة زيادة أعداد الطلبة في الفصل الواحد.
- تغيير السلوك الخاطئ واكتساب السلوك السليم.
- التعلم بطريقة أيسر باستخدام أكثر من حاسة.

ثانياً: الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافي:

- استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال البيانية.
- عمل الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافي.
- التمثيل الدرامي الجماعي وتصور الشخصيات.
- المشروعات الجماعية الإنشائية.
- تأليف القصص من الخيال.
- رسم خرائط ذهنية للدرس أو تلخيصه في صور.

ثالثاً: تأليف القصص من الخيال:

- قراءة نصوص قصصية كلاسيكية للدربة ولتحديد فكرة القصة الخيالية.
- تحديد الفئة العمرية المستهدفة.
- تحديد مستوى اللغة وطبيعة الصور المصاحبة.
- تحديد العناصر الرئيسة في القصة: الشخصية الرئيسة/ الشخصيات المساندة/ حبكة/ ذروة/ خلاصة.
- تحديد الرسالة أو الفكرة المراد إيصالها.
- تحديد الغرض: تعليمي/تسلية/فكاهة/دراما.
- استخدام اللغة الإبداعية والتصويرية.
- عمل مسودة قابلة للتعديل.
- اختيار نهاية ليست سعيدة بالضرورة.
- مراجعة النص للتأكد من تماسك الأفكار والصحة اللغوية.
- عرض النص على الأخرين لتلقي التغذية الراجعة عنه.
- عرض النص على الجمهور.

نوع الذكاء الرابع: الذكاء الحركي: (مداح، سامية صدقة، مرجع سابق)

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط:

- التنسيق والتوازن والتحكم بالجسم.
- التحرك باستمرار والشعور بالملل في الجلوس فترة طويلة.
- التعلم من خلال اللمس والحركة.
- الفك والتركيب للأشياء والأجزاء.
- المشاركة في الألعاب الحركية.

إستراتيجيات التعلم الخاصة به: المشروعات الجماعية/ لعب الأدوار والتمثيل المسرحي/ التعلم بالعمل والممارسة/ الأنشطة الحركية والرياضية.

أولا: المشروعات الجماعية:

- أنظمة وأدوات تساعدهم على إدارة وقتهم وتدفق العمل.
- أنظمةُ تساعدُ الطلاب على إدارة مواد وضبط مسودات العمل.
- أدوات التعاون.
- وسائل لطلب المساعدة.
- طرق للحصول على تغذية راجعة حول عملهم واستخدامها، من خلال التفكير الذاتي، ومدخلات الفريق، ونصيحة المعلم.
- طرق للعمل بشكل تكراري ومشاهدة كيف تضيف الأجزاء إلى الكل.

ثانياً: لعب الأدوار والتمثيل المسرحي:

- أن يتم اختيار موضوع يصلح للتطبيق واقعياً.
- أن يكون الموضوع مرتبطاً بواقع التلاميذ.
- أن تكون المشاركة تطوعية، وليست إجبارية من التلاميذ.
- أن يبدي الطلاب آراءهم بحرية في حدود الأنظمة (الشرعية والأخلاقية).
- أن يتم الالتزام بالقضية المطروحة.
- ألا يتم تمثيل جانب دون الآخر (الشمولية).

- أن يسمح بتعدد وجهات النظر (واختلافها).
- عقد جلسة تقويم للنتائج بعد تدوينها، واستخلاص الآراء المتفق عليها.

ويكون لعب الأدوار من خلال التمثيل:

- تحديد الهدف الذي نريد الوصول إليه باستخدام هذا الأسلوب وما الموضوع الذي تود التركيز عليه؟ وبمعنى آخر ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه.
- كتابة السيناريو وتحديد الأدوار التي سيتم تمثيلها.
- الاستعانة بالمشاركين لكتابة السيناريو.
- كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل بدون التزام دقيق بنص مكتوب.
- الحالة التمثيلية واضحة ومفهومة للمشاركين.
- يحسن أن يكون السيناريو قصيراً ومركزاً.
- اختيار الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.
- تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه التمثيلية.
- تحديد دور كل فرد، وما هو المطلوب منه؟
- فهم موضوع المشهد والأدوار التي سيتم القيام بها.
- تحديد المطلوب عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي، هل نريد الإجابة على أسئلة معينة أو إيجاد حلول معينة أو الانتباه لممارسات معينة.
- تحديد زمن المشهد التمثيلي، وكذلك زمن الإجابة على الأسئلة أو الحوار الذي يتبع ذلك المشهد.
- تجسيد المشهد التمثيلي واقعاً حقيقياً لا خيالياً، واستخدام أسماء مستعارة للممثلين بدلاً من أسمائهم الحقيقية.
- يتقمص كل ممثل الدور المكلف به بصدق وإتقان، وأن يضع نفسه مكان الشخصية التي يمثلها وأن يتخيلها بعمق، وأن يتصرف بنفس الطريقة.
- يحسن تطعيم المشهد بشيء من الفكاهة والإثارة.
- التزام المشاهدين الهدوء وعدم التعليق.

ثالثاً: التعلم بالعمل والممارسة:

- تجانس العمل: تحديد خواص المفهوم أو المهارة، والعمل المطلوب تعلمه.
- تحديد وبيان العلاقة بين نوع التعلم وطريقة الممارسة.
- تحديد شكل الاستجابة المطلوبة.

رابعاً: الأنشطة الحركية والرياضية:

- تعلم المهارات والعادات.
- تعلم المعارف والمعلومات والمعاني.
- تعلم السلوك الاجتماعي.
- تعلم السلوك المميز للفرد.

كل ذلك من خلال:

- الحركة واستخدام جسمه.
- اللمس والعمل اليدوي.
- رحلات ميدانية.
- ألعاب تنافسية وتعاونية.

نوع الذكاء الخامس: الذكاء الموسيقي: (الصميلي، حنان محمد على، مرجع سابق، ص 18)

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط:

- يدرك أي خلل في انسياب النغم.
- يستمتع بالأناشيد والأنغام.
- يتذكر الألحان ويغني بلحن جيد.
- يتحدث بلكنة نغمية ويدندن أنغاماً لنفسه.
- يشارك في الألعاب اللحنية.
- يضرب بأصابعه وأرجله على الأرض أو الطاولة أثناء العمل.
- يستجيب مباشرة حين يسمع لحناً.

إستراتيجيات التعلم المناسبة له: الغناء الجماعي/الاشتراك في فرق العزف أو الغناء/الاستماع للموسيقى كخلفية للموقف التعليمي/تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح.

أولا: الغناء الجماعي (الأناشيد):

- تكون الأغاني والأناشيد المقدمة للمتعلمين ذات هدف واحد ومحدد فلا تقدمه بصورة عشوائية دون أن نسأل أنفسنا كمعلمين سؤالاً مهمًا وهو لماذا تقدم هذه الأغاني والأناشيد لهؤلاء المتعلمين.
- الكلمات التي تتضمنها الأغاني والأناشيد يفضل أن يتسع لها القاموس اللغوي للمتعلم.
- يفضل أن تبعث الأغاني والأناشيد في نفس المتعلم البهجة والسرور. مع ملاحظة أن عواطف وانفعالات الطفل لا تتسع للانفعالات الحادة كالحزن والقلق واليأس وما إلى ذلك.
- القدرات الصوتية للطفل والطاقات التعبيرية ينبغي أن توضع في الحسبان عند تقديم الأغاني والأناشيد للأطفال.
- إيقاع الأغاني والأناشيد ينبغي أن يتميز بالسهولة واليسر، فإذا كانت الكلمات سهلة وسلسة كان الإيقاع كذلك.
- كلمات الأغاني والأناشيد يفضل أن تستوحي من عالم الطفل المحيط به مثل والديه وأخوته والحيوانات والطيور.
- أن تحمل الأغاني والأناشيد أفكاراً وفيما تمد المتعلمين بالتجارب والخبرات، وتجعلهم أكثر إحساسًا بالحياة وأن تكون تلك واضحة، يستطيع الطفل أن يدركها.
- يفضل أن يصاحب الأغاني والأناشيد آلات موسيقية يشترط أن تكون مناسبة.
- أن تسهم الأغاني والأناشيد في إشباع حاجات الأطفال وتتجاوب مع خصوصياتهم، حتى يرددها بينه وبين نفسه، أو في أماكنه الخاصة، أو أن ينشرها الأطفال في رحلاتهم.
- أن تعمل هذه الأناشيد والأغاني على إثارة العواطف القومية والوطنية والدينية والإنسانية حتى تستطيع مخاطبة وجدان الأطفال.
- يفضل ألا تتناول الأغنية والنشيد المقدم للطفل أكثر من فكرة واحدة أو تدور حول أكثر من موضوع.
- الأغنية والنشيد حينما تصاغ في قالب قصصي أو درامي مشوق تلقى المزيد من الإقبال من جانب الأطفال.
- من الأفضل أن تكون الأغاني والأناشيد في خدمة التجمعات المحببة للأطفال مثل تجمع الفلاحين وهم يجنون ثمار ومحصول حقولهم، وتجمع الصيادين، والعمال، والتجار والمحاربين،

وأصحاب الحرف الذين ينبغي أن تكون لهم أناشيدهم وأغانيهم ليستطيع الأطفال مشاركتهم وجدانيًا عن طريق هذه الأناشيد والأغاني.

- أن تكون الأغاني والأناشيد متجاوبة مع الأحداث، والمناسبات التي تحقق للطفل الالتحام الاجتماعي، وتلك المناسبات والأحداث التي تحقق للأطفال ارتباطًا وثيقًا بالدين والوطن.
- تجانس الألفاظ مع المعاني مهم في أناشيد وأغاني الأطفال فينبغي أن يكون اللفظ رقيقًا في المواقف الرقيقة، وأن يكون قويًا في المواقف القوية، وأن يتناسب اللفظ مع المعنى بعيدًا عن الحشو المخل، والقصور الذي لا يفي بالمعنى.

ثانياً: الاستماع للموسيقا كخلفية للموقف التعليمي. (يمكن أن تستبدل بالاستماع لصوت الطبيعة).

- الإنشاد الجماعي.
- الاشتراك في فرقة الإنشاد.
- الاستماع للموسيقى (أصوات الطبيعة ذات العلاقة) كخلفية للموقف التعليمي.
- تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح.
- تحويل الدروس إلى أناشيد.
- الغناء، الصفير، الهمهمة، الطنين، نقر الأيدي مع الأرجل.
- ولتنمية هذا النوع من الذكاء لابد من أتباع أنشطة مختلفة منها:
  - تحفيظ القرآن والأناشيد ذات السجع.
  - تلحين الدروس وما يستهويه من كلمات.
  - ترديد نغمات مختلفة يقوم المتعلم بتقليدها وابتكار إيقاعات مشابهة.
  - استعادة أصوات سمعها، وهو في حالة استرخاء مثال صوت المطر وهو يتساقط.
  - الاستماع إلى أنواع جديدة غير مألوفة من الأصوات، الألحان، التناغم في الأصوات الغريبة غير الموسيقية مثل أصوات الآلات.

ثالثاً: تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح:

- تقسيم الجمل إلى كلمات:
  - معرفة أن وحدة اللغة الأولى هي الجملة وليست الكلمة.
  - معرفة أن الجمل مكونة من كلمات وهي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات.

• إدراك أن لكل كلمة حدود سمعية صوتية مهم جداً في مراحل تعلم القراءة الأولى.

- تقسيم الكلمات إلى مقاطع:
- تقسيم المقاطع إلى فونيمات.
- الإتيان بكلمات لها نفس النغمة، ويعتبر مؤشراً على النجاح في القراءة لاحقاً.
- الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية ربط صورة الحرف بصوته والعكس.
- تصنيف ووضع الكلمات مع بعضها، بناء على أصواتها هذا يسهل عملية التعميم وبالتالي يقلل عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.
- القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة.

المزج الصوتي:

• مزج الأصوات مع بعضها البعض.

• التعرف إلى الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات.

• ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة.

• تقديم تمارين المزج الصوتي للطفل قبل تقسيم الكلمات.

تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية: هو آخر مستويات التحليل اللغوي وهنالك علاقة قوية بين وعي الطالب بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة. وتكون النشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هي:

• نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة).

• معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما.

• معرفة الصوت وموقعه.

• القدرة على نطق أصوات الكلمة كل صوت بشكل منفرد.

نوع الذكاء السادس: الذكاء الاجتماعي:(البينشخصي) (الصميلي، حنان محمد على، مرجع سابق، ص 18)

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط:

- يمتلك مهارات اجتماعية عالية.
- يحب القيادة والتنظيم.
- يحب العمل الجماعي ولا يفضل العمل الفردي.
- يبدي اهتماماً بالآخرين وله أصدقاء متنوعون.
- يقود رفاقه، وله صداقات عديدة.

إستراتجيات التعلم الخاصة به: العمل في مجموعات/ المناقشات بأنواعها/ المشروعات الجماعية في المدرسة والبيئة المحيطة/ تمثيل الأدوار.

أولا: العمل في مجموعات:

- جعل الدارس محور العملية التعليمية التعلمية
- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية والجماعية لدى الدارسين.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي.
- متابعة وتعرف حاجات الدارسين.
- تبادل الأفكار.
- احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
- تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى الدارسين.
- تدريب الدارس على حل المشكلة أو الإسهام في حلها.
- زيادة مقدرة الدارسين على اتخاذ القرار.
- تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
- تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- تدريب الدارسين على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث.
- تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الدارسين.
- تدريب الدارسين على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة.
- تلبية حاجة كل دارس بتقديم أنشطة تعليمية مناسبة ضمن مجموعة متجانسة.

- العمل بروح الفريق والتعاون العمل الجماعي.
- إكساب الدارسين مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
- كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.
- تقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين الدارسين وتنمية الود والاحترام بين أفراد المجموعة.
- ربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم.

ثانياً: المشروعات الجماعية في المدرسة والبيئة المحيطة:

- مناقشة تلقينية: وتعتمد على السؤال والجواب بطريقة تقود التلاميذ إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة.
- المناقشة الاكتشافية الجدلية: وتعتمد على أسئلة تقود إلى الحلول الصحيحة، وإثارة حب المعرفة.
- المناقشة الجماعية الحرة: وفيها يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا.
- الندوة: وتتكون من مقرر وعدد من التلاميذ لا يزيد عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام زملائهم ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.
- المناقشة الثنائية: وفيها يجلس تلميذان أمام طلاب الفصل ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.
- طريقة المجموعات الصغيرة: ويسير العمل في هذه الطريقة على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل كل جماعة تدرس وجها مختلفا لمشكلة معينة، ويتعدل تشكيل المجموعات في ضوء ما يتضح من اهتمامات، وما يطرأ من موضوعات جديدة.

ثالثاً: المشروعات الجماعية: وتكون من مهامها:

- الأنشطة الصحية: –نشر الوعي الصحي (إعداد رسوم ومجسمات وملصقات ووسائل تعليمية تبين الأبعاد الصحية الواجب العناية بها، تنظيم المحاضرات والندوات الصحية).
- المسابقات: تنفيذ المسابقات العلمية والثقافية، حيث يمكن أن تكون بين طلاب المدرسة جميعهم أو بين طلاب الصف الواحد، أو بين الصفوف المختلفة، يتم الإعلان عنها في الإذاعة، وتعلق في مكان واضح، أو يعمل لها نشرات وتوزع على الطلاب، مع تقديم بعض الجوائز المادية والمعنوية.
- الندوات والمحاضرات واللقاءات: نشر الوعي العلمي بين الطلاب عن طريق اللقاءات والندوات

وتنظيم محاضرات في المجالات العلمية المتنوعة، ويمكن استضافة عدد من المتخصصين من خارج المدرسة لذلك، كطبيب من المركز أو الوحدة، رجل أمن ...وإجراء حوار معه.

- المناسبات: المشاركة في المناسبات الوطنية والأسابيع العامة (كأسبوع المرور الشجرة، النظافة إلخ). والأسابيع والأيام العالمية حيث يتم الإعداد لها مسبقاً بما يكفل نجاحها وتحقيق أهدافها.
- المكتبة العلمية: يتم تسجيل وتنظيم وتصنيف الكتب العلمية والثقافية في المكتبة الخاصة بالنادي العلمي (حيث يمكن جمع الكتب العلمية والثقافية من مكتبة المدرسة وإنشاء مكتبة النادي)، وتسهيل سبل الإعارة من قبل لجنة من الطلاب، باستخدام السجلات.

رابعاً: تمثيل الأدوار

- تحديد المبرر من استخدام لعب الدور.
- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار.
- تحديد المهام المطلوبة.
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به.
- الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- قراءة التعليمات وتحديد أي أسلوب من أساليب لعب الدور سوف يتم استعماله.
- تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلاب في البيت.

يشمل لعب الدور الخطوات الآتية:

- يتكون نشاط لعب الدور من عدة خطوات وهي:
- تهيئة المجموعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المسرح أو المكان.
- إعداد المراقبين المشاهدين.
- التمثيل أو الأداء.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة التمثيل.
- المناقشة والتقويم مرة أخرى.
- المشاركة في الخبرات والتعميم.

نوع الذكاء السابع: الذكاء الشخصي الداخلي: (الذاتي التأملي) (الصميلي، حنان محمد على، المرجع السابق، ص 19)

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط:

- يظهر قدراً كبيراً من الاستقلال.
- يفضل العمل وحده ويقدر ذاته.
- يبدي تقديراً دقيقاً لنواحي قوته.
- يوجه نفسه ذاتياً ويتعلم من نواحي قوته وضعفه.
- يتحمل مسؤولية حياته وتعلمه.
- أصحاب هذا الذكاء هم الباحثون والفلاسفة والقادرين على التلميح والإيحاء حول موضوعات معينة.

إستراتيجيات التعلم الخاصة به: استراتيجية حل المشكلات/المشروعات الفردية/ الأعمال والألعاب الفردية التي تتطلب تركيزاً.

أولا: استراتيجية حل المشكلات: يشترط وجود

- هدف يسعى إليه المتعلم.
- صعوبة تحول دون تحقيق الهدف.
- وجود رغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به المتعلم.
- وضع الطالب المتعلم في موقف يتحدى مهاراته، ويتطلب تفكيراً لا حلاً سريعاً.
- مستوى صعوبتها مناسب للطالب.
- مصاغة بألفاظ مألوفة بالنسبة له.
- لا تتضمن في صياغتها معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب.
- العمليات التي تتضمنها تناسب المستوى المعرفي للطلاب.
- تثير دافعية الطالب.
- لا تفقد الطالب الثقة في نفسه أو تحبطه بان تكون لغزاً.
- ذات معنى للطالب بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته.
- تتضمن أشياء حقيقية يألفها الطالب المتعلم.

ثانياً: المشروعات الفردية: تنقسم إلى نوعين:

- النوع الأول: حيث يطلب إلى الطلبة جميعهم تنفيذ المشروع نفسه كلاً على حده، كأن يطلب إلى كل منهم أن يرسم خريطة الوطن العربي، أو أن يلخص كتاباً معيناً من مكتبة المدرسة يحدده المعلم.
- النوع الثاني: من المشروعات الفردية، فهو عندما يقوم كل طالب في المجموعة الدراسية باختيار مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة وتنفيذه، يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة، أو الإثنين معاً.

خطوات عمل المشروع: تمر عملية عمل المشروع بأربع خطوات رئيسة هي:

- **أولاً:** اختيار المشروع تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع طلابه بتحديد أغراضهم ورغباتهم، والأهداف المراد تحقيقها من المشروعات وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطالب.
- أن يكون المشروع من النوع الذي يرغب فيه الطالب وليس المعلم؛ لأن ذلك يدفع الطالب ويشجعه على القيام بالعمل الجاد وإنجاز المشروع، ولأنه في الغالب سوف يشعر بنوعٍ من الرضا في إنجازه، والعكس صحيح إذا كان المشروع من النوع الذي لا يلبي رغبة أو ميلاً لدى الطالب.
- **ثانياً:** وضع الخطة إنّ أهم ما يمكن أن يقال حول وضع الخطة هو أن تكون خطواتها واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص، وإلا كانت النتيجة إرباك الطالب وفتح المجال أمامه للاجتهادات غير المدروسة التي من شأنها عرقلة العمل وضياع وقت الطالب وجهده. ولا بد هنا من التأكيد على أهمية مشاركة الطلبة في وضع هذه الخطة وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم. ويكون دور المعلم هنا ذا صبغة أو طابع استشاري حيث يستمع آراء الطلبة ووجهات نظرهم. ويعلق عليها ولكن، ليس من أجل النقد أو التهكم وإنما من أجل توجيههم ومساعدتهم.
- **ثالثاً:** تنفيذ المشروع ويتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، حيث يقوم الطالب–في هذه المرحلة – بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد الطلبة وحفزهم على العمل وتنمية روح الجماعة والتعاون بينهم والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منهم وعدم الاتكال على غيره لأداء عمله. هذا ويجب التأكيد هنا على ضرورة التزام الطلبة ببنود خطة المشروع وعدم الخروج عنها إلا إذا طرأت ظروف تستدعي إعادة النظر في بنود هذه الخطة وعندها يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع الطلبة والاتفاق معهم على التعديلات الجديدة.
- **رابعاً:** تقويم المشروع بعد أن أمضى الطلبة وقتاً كافياً في اختيار المشروع ووضع الخطة التفصيلية له وتنفيذه، تأتي الخطوة الرابعة والأخيرة من خطوات إعداد المشروع، وهي تقويم المشروع والحكم عليه؛ حيث يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه الطالب مبيناً له أوجه

الضعف والقوة والأخطاء التي وقع فيها وكيفية تلافيها في المرات المقبلة، وبمعنى آخر يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للطالب.

ثالثاً: الأعمال والألعاب الفردية التي تتطلب تركيزاً:

- لا يقتصر النشاط على الدرس فقط، بل يمكن استغلال الفترات الصباحية والمتوسطة في البرنامج اليومي المدرسي للطالب.
- الأنشطة داخلية وخارجية للطالب.
- برامج تراعي الصحة العامة والسلامة الأدائية للطالب، والحركات السريعة والدقيقة بعض الشيء.
- أنشطة فيها الجري والضرب والرمي والقفز.
- ألعاب تمثيلية وألعاب بالكرات الكبيرة ثم الصغيرة.
- قصص حركية وإيقاعية.
- الانتقال بالتدريس من القصة الحركية إلى التمرينات التشكيلية والنظامية.
- تحتوي الدروس على المرح والتسلية.
- مراعاة حب الطفل هنا لتقليد الكبار وتشجيعهم.
- عدم إرهاق الطفل.

وتتثمل الألعاب اللغوية التي يمكن لعبها لهذا النمط في:

- اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي الوقت نفسه تكون مثيرة وممتعة.
- أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة
- أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات وميول الطلاب.
- أن يكون دور الطالب واضحاً ومحدداً في اللعبة.
- أن تكون اللعبة مستمدة من بيئة الطالب.
- أن يشعر الطالب أثناء ممارسة اللعبة بالحرية والاستقلالية في اللعب.
- مناسبة هذه الألعاب لأعمار الطلبة ومستوى نموهم العقلي والبدني.
- أن تساعد هذه الألعاب الطالب على التأمل والتفكير والملاحظة والموازنة والوصول إلى الحقائق بخطوات مرئية منطقية.

- تحديد مدى اتصال الألعاب بالأهداف التدريسية التي يسعى المدرس لتحقيقها.
- أن تساعد هذه الألعاب المدرس على تشخيص مدى نمو الطالب من اكتساب الخبرات المطلوبة والتعرف إلى أماكن الضعف في تحصيله ثم تزويده بالخبرات المناسبة التي تعالج ذلك.
- أن تتناسب هذه الألعاب بعدد الطلبة وميزانية المدرسة.

الذكاء الثامن: ذكاء التعامل مع الطبيعة:

خصائص المتعلم المتصف بهذا النمط: (مداح، سامية صدقة، مرجع سابق)

- يلاحظ الظواهر الطبيعية ويدرك الفروق بينها.
- يبدى رغبة في جمع الأشياء الطبيعية.
- يهتم بأنشطة المحافظة على البيئة.
- يستمتع بالعمل في الساحات الواسعة.

إستراتيجيات التعلم الخاصة به: إستراتيجية المجموعات التعاونية: Strategy Cooperative Groups/ حل المشكلات/ التعلم بالاكتشاف/ المناقشة القائمة على المشكلة/ معالجة المواقف متعددة المهام.

أولا: إستراتيجية المجموعات التعاونية:

- تحديد المنهج الدراسي والوحدة الدراسية التي سينفذها المعلّم باستخدام إستراتيجية العمل التعاوني.
- تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات جزئية توزع على مجموعات العمل التعاوني.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل طالب في المجموعة مثل قائد المجموعة، والقارئ، والملخص والمقوم والمسجل وكما تلاحظ فإن كل طالب من أفراد المجموعة له عمل مهم ولا يمكن أن يستغنى عنه بقية أفراد المجموعة.
- يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية، وهنا على كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ ويقع على المجموعة مسؤولية التأكد من تحقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة.
- يجري اختباراً فردياً لكل عضو في المجموعة ثم تحسب علامة المجموعة من حساب المتوسّط الحسابي لعلامات الأعضاء حيث تكون أفضل مجموعة هي المجموعة التي تحصل على أعلى متوسّط حسابي، أو على أكبر مجموع إذا كان عدد أفراد المجموعات متساوياً.

ثانياً: إستراتيجية حل المشكلات: المشكلة المحددة كليا/ المشكلة المحددة جزئياً/المشكلة غير المحددة:

- الخطوة الأولى: تحديد المشكلة: حيث يقوم المعلم بعرض موقف أو موضوع ذو معنى في حياة الطلبة، ويتيح لهم فرصة الاستماع أو قراءة النص المتعلق به، والبحث في هذه المسألة.
- الخطوة الثانية: الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها وبين الخبرة السابقة للمتعلمين.
- الخطوة الثالثة: تعدد الأبدال والحلول للمشكلة: وهذا يعتمد على مقدار فهم المتعلم لحقيقة المشكلة وإحاطته بمكوناتها، وبما لديه من خبرات وبنى معرفية وثقافية سابقة. كما يعتمد على حجم المتغيرات التي يقدمها المعلم.
- الخطوة الرابعة: التخطيط لإيجاد الحلول: وهنا يتم تصفية وغربلة للأبدال المقترحة وفق معايير علمية واضحة.
- الخطوة الخامسة: تجريب الحلول واختبارها، لاختيار الحل الأنسب منها، ومن ثم التحقق من ذلك: ومن ثم صياغة الحل الأنسب صوغاً إجرائياً صالحاً للتعميم
- الخطوة السادسة: تعميم النتائج النهائية:
- الخطوة السابعة: نقل الخبرة والتعلم إلى موقف جديد.

ثالثاً: التعلم بالاكتشاف: الاكتشاف الموجه/الاكتشاف شبه الموجه/الاكتشاف الحر: تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل:

- يجب أن يكون المبدأ أو المفهوم المراد اكتشافه واضحا في ذهن المدرس.
- يجب أن يأخذ المعلم أو المعلمة في اعتبارهم العوامل ذات الصلة قبل أن يقرر هل يستخدم هذه الطريقة أم لا.
- أيضا يجب الأخذ في الاعتبار قبل أن يقرر هل يستخدم اكتشافا استقرائيا أم استدلاليا أو هما معا
- في حالة استخدام طريقة الاكتشاف الاستقرائي يجب اختبار امثله بحيث تمثل المجال الذي سيعمل فيه المبدأ.
- في حالة استخدام طريقة الاكتشاف الاستقرائي يجب عدم إجبار الطلبة على التعبير اللفظي.
- يجب أن نهتم بالإجابات والاقتراحات غير المتوقعة من الطلبة.
- يجب أن نقرر متى نقول للطلبة الذين لا يستطيعون إكتشاف المعلومات المطلوبة كالوقت مثلاً.
- يجب جعل الطلبة يتأكدون من صحة استنتاجهم أو اكتشافهم بالتطبيق مثلاً.

ويستخدم فيها أسلوبان:

- طريقة الاكتشاف الاستقرائي: وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم أو المبدأ ويشتمل هذا الأسلوب على جزأين الأول يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوقاً به إلى أي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل وهناك عمليتان يتضمنها أي درس اكتشاف استقرائي هما التجريد والتعميم.
- طريقة الاكتشاف الاستدلالي: هي التي يتم فيها التوصل إلى التعميم أو المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الاستنتاج المنطقي من المعلومات التي سبق دراستها ومفتاح نجاح هذا النوع هو قدرة المدرس أو المعلمة على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجهة التي تقود الطلبة إلى استنتاج المبدأ الذي يرغب المدرس أو المعلمة في تدريسه ابتداء من الأسئلة السهلة وغير الغامضة ويتدرج في ذلك حتى الوصول إلى المطلوب.

ثالثاً: المناقشة القائمة على المشكلة:

- يقدم المعلم موقفا للتلاميذ يتضمن مشكلة يكون لها أكثر من طريقة للحل، مما يحثهم على صناعة القرارات، وكذلك يشجع التلاميذ على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، وعلى المناقشة والحوار.
- يطرح المدرّس مشكلة هامة ورئيسة على الطلاّب للبحث عن حلّها عن طريق مصادر التعلّم المختلفة، يتخلل ذلك متابعة مستمرّة من المدرّس مقرونة بتوجيه فني ينتهي بحلّ هذه المشكلة، وذلك من خلال:
  - تحويل بعض مفردات المنهج الدراسي إلى مشاكل ودفع الطلاب للبحث عن الحلول ومن ثم تصويبها.
  - استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد التلميذ مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.
  - تشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم.
  - مساعدة الطلبة على الحصول على المواد اللازمة.
  - استعراض الحلول وتصويب النتائج.
- يتدرب التلاميذ، من خلال هذه الطريقة على عدم التسرع في إصدار الأحكام، ولا يتسرع في ذلك قبل الفهم السليم المبني على معلومات دقيقة كافية.
- تنمية روح الإخاء والتعاون بين الطلاب، وتتكون بينهم وبين معلمهم علاقات طيبة، كما يتدرب كل منهم على اليقظة والصبر والتفكير في مواجهة الصعوبات التي تعترض هدفه.

رابعاً: معالجة المواقف متعددة المهام: المفهوم العلمي هو: عملية عقلية يتم عن طريقها تجريد مجموعة من الصفات أو الملاحظات أو الحقائق المشتركة لشيء أو حدث أو عملية أو لمجموعة من الأشياء أو الأحداث أو العمليات. المفهوم العلمي من حيث كونه ناتجاً (Product) للعملية العقلية السابق ذكرها هو: الاسم أو المصطلح أو الرمز الذي يعطى لمجموعة الصفات أو الخصائص المشتركة. تختلف المفاهيم فيما بينها باختلاف المصدر والطريقة التي تم بها تكوين المفهوم، كما أن المفاهيم تختلف بحسب الحقائق والمعلومات التي تعالجها، وهي من حيث مصدرها وطريقة تكوينها تصنف إلى نوعين هما: (مصطفى، منصور: 2014م، 93-95)

1. مفاهيم مشتقة من مدركات حسية جامدة: مثل: مفهوم الخلية والمغناطيس والعدسة والفلز والصخر والرمل.
2. مفاهيم مشتقة من العمليات: مثل: نظرية الحركة الجزيئية وهذا النوع من المفاهيم أكثر صعوبة، ألنها تعتمد على عمليات عقلية عليا. وهناك بعض الخصائص التي يتصف بها المفهوم وهي تعطي دلالة واضحة عن طبيعة المفهوم وطريقة نمائه في أذهان المتعلمين:

- المفاهيم تنمو باستمرار.
- وتتدرج في الصعوبة من مرحلة إلى أخرى أكثر تعقيدا.
- العلم ينمو بنمو المفاهيم.
- المفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسية.
- المدرسة تقوم بدور مهم في تشكيل المفاهيم.
- المفاهيم تتولد بالخبرة وبدونها تكون ناقصة.
- تختلف مدلولات المفاهيم الواحدة من شخص لآخر وذلك لاختلاف مستوى الخبرة.
- إن المفاهيم تعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

المراحل الأساسية لتشكيل المفهوم (زياد، مسعد: https://uqu.edu.sa/)

1. المرحلة العملية: وتعرف بمرحلة العمل الحسي، وفيها يتكون «الفعل»، وهو طريق الطفل لفهم البيئة، من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء.
2. المرحلة الصُوَرية: هي المرحلة التي ينقل فيها الطفل معلوماته، أو يمثلها عن طرق الصور الخيالية.
3. في هذه المرحلة يشكل الأطفال المفاهيم للأشياء بالتخيل، وتكوين صور ذهنية لها.
4. المرحلة الرمزية: هي المرحلة التي يصل فيها الطفل إلى مرحلة التجريد، واستخدام الرموز، حيث يحل الرمز محل الأفعال الحركية، وتسمى هذه المرحلة بعملية تركيز الخبرة المكتسبة، وتكثيفها في رموز رياضية، أو جمل ذات دلالات معنوية.

نتائج البحث

1. نظرية الذكاءات المتعددة أزالت الفهم المغلوط للذكاء والذي ينمّط المتعلم في خانتي: ذكي/ وغبي.
2. فتحت هذه النظرية أفقا واسعاً لأساليب جديدة في التعلم والتعليم.
3. ليس بالضرورة أن يكون لدى المتعلم نمط واحد من هذه الذكاءات، بل كل متعلم هو بالضرورة يمتلك كل هذه الذكاءات، ولكن هناك تفاوت عند كل واحد من المتعلمين في بروز نمط معين على حساب الأنماط الأخرى، ويعمل النمط الفاعل على تنشيط وبروز الأنماط الأخرى من الذكاءات من خلال الدربة والتعلم النشط.
4. من الممكن أن تكون هناك علاقة . في درجة البروز والنشاط . بين نمط ونمط، وبخاصة نمط الذكاء اللغوي والذكاء البينشخصي.
5. ليس كل متعلمي اللغة من أصحاب الذكاء اللغوي، مما يستدعي استصحاب حاجات وقدرات متعلمي اللغة عند تصميم المناهج واختيار طرائق التدريس.
6. مناهج تعليم اللغة العربية بحاجة إلى ابتداع أنشطة صفية ولا صفية، قائمة على أساليب التعلم المتصلة بالذكاءات المتعددة.
7. تجب المزواجة بين حاجات الذكاء المتعدد والأساليب المعرفية الأخرى كالتذكر وحفظ المعلومات.
8. يجب أن تشتمل صياغة الأهداف الإجرائية . المعرفية والوجدانية والمهارية. على حاجات الذكاء المتعدد.

توصيات البحث

يوصي البحث بالآتي:

1. النظر إلى أنماط الذكاء وأنماط التعلم المرتبطة بها ومن ثم بناء خارطة بكل نمط من هذه الأنماط ومحاولة بناء محتوى المناهج على أساس هذه الخارطة، بحيث نقلل من فرص ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين.
2. أن تراعي الأنشطة الصفية واللاصفية الفروق في أنماط الذكاء والفروق في خصائص وأساليب وإستراتجيات التعلم المرتبطة بكل نمط من أنماط الذكاء.
3. أن تعمد أساليب التقويم إلى اتخاذ أساليب مختلفة تقيس قدرات الطلاب حسب أنماط ذكائهم وحسب إستراتجيات تعلمهم.

مقترحات البحث

يقترح البحث الآتي:

1. عمل دراسة حول أنماط التذكر وعلاقتها بالتعلم، تشمل طرائق حفظ المعلومات واسترجاعها ونسيانها.
2. عمل دراسة تربط بين أساليب التعلم القائمة على أنماط الذكاء المتعددة وأساليب التذكر وحفظ المعلومات.
3. عمل دراسة لكيفية تصميم محتوى مناهج تعليم اللغة العربية قائم على الذكاءات المتعددة وأساليب التذكر وحفظ المعلومات.

المراجع العربية:

- حسين، محمد عبد الهادي حسين (2003). تربويات المخ البشري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- حسين، محمد عبد الهادي (2005). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، دار الكتاب، ط1، فلسطين.
- الزاكي، عبد القادر (2000). التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة مبادئ وتطبيقات، مشروع تربية الفتيات بالمغرب: (MEG)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية المغربية.
- سالم، محمد عبد السلام (2000). الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر، المؤتمر العلمي السنوي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات، المجلد الأول، كلية التربية، حلوان، جامعة حلوان.
- سليمان، السيد علي (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية، الناشر مكتبة الصفحات الذهبية الخاصة، ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- السيد، أحمد جابر (2003). نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في بيئة التعليم والتعلم، المجلة التربوية، مج 18، ع 1، جامعة أسيوط، كلية التربية، جمهورية مصر.
- طليمات، هالة وغازي، إبراهيم (2008). فعالية إستراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طالب الصف الأول الإعدادي في تنمية بعض أهداف التربية العلمية"، مجلة التربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، تربية دمنهور، مصر.
- العيلة، هبة عبد الحميد جمعة (2012). أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأربع الأساسي بمحافظات غزة، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، غزة، جامعة الأزهر، كلية التربية، برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس، فلسطين.
- محمد، لبيب شائف (2016). صناعة المحتوى المفهوم والبنية ومقومات تطورها، ورقة مقدمة إلى منتدى تقنية المعلومات والاتصالات الخامس: المرافق لمعرض JITCOM–، اليمن.
- الناقة، محمود كامل (2005). اللغة العربية إلى أين؟: أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، تونس.

المراجع الأجنبية:

- Armstrong, Thomas (2001), Multiple Intelligence in the Classroom U.S.A Association for Supervision and Curriculum Development: 2.
- Bull, K.S, Montgomery, D., & Kimball, S.L. (2000). Student learning styles and differences instruction. In
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory into practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H: 1983, Farmes of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Book, P.V11.
- Halina Przesmycki; Pédagogie Différenciée; E. HACHETTE; 1991 paris; France.
- Herrmann, N. (1989). The Creative Brain. Lake Lure, North Carolina: Brain Books.
- Honey & Mumford. A. (2000).»The 23 learning styles helper>s guide». Maidenhead, Berkshire, UK: Peter Honey publication limited.
- K.S Bull, D.L Montgomery and S.L Kimball (Eds.) Quality university instruction online: An Advanced Teaching Effectiveness Training program— An Instructional Hypertext. Stillwater, Oklahoma state university. Retrieved July 5, 2009, from web site
- Karen, G. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematics, 101, 4:3-14.
- Miller, P. (2001). Learning styles: The multimedia of the mind. ED 451340
- Sarason, S: The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Courses before it>s Too Late? San Francisco: Jossy-Boss, 1990, P274.

الإنترنت:

مجلة المعرفة الإلكترونية، رابط: http://almarefh.net/index.php?CUV=382&Model 10)/ يناير 2016) أبوبكر، عبد اللطيف عبد القادر، تطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف.

مجلة جامعة الخليل للبحوث، الصفحة الإلكترونية للمجلة، رابط: .http://www.hebron 2015edu/journal، المجلد 10، العدد 1، السنة 2015، كامل، سمير، الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، الجامعة الإسلامية بغزة.

موقع أطفال الخليج ذو الاحتياجات الخاصة على الشبكة العنكبوتية الدولية، رابط: .http://www 5 ،gulfkids.com/ar/index.php/يناير/2016م، صليل، على أحمد، الذكاء المتعدد، الصميلي.

موقع أكاديمية علم النفس على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: .http://acofps 7) ،com/index.php/يناير/2016م) الحكمي، أحمد، نظرية أوزبل، قاعـة: علم النفس التربوي والإرشاد النفسd.

موقع الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://plus.google.com/113303719586794414810/posts

موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: .http://majles.alukah.net/ 10/يناير/ 2016)، خلوي، شميسة، تعلم كيف ترسم خريطة ذهنية.

موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: ،.http://majles.alukah.net/ 13)/ يناير/ 2016)، عوض، موسى نجيب موسى، مفهوم حل المشكلات.

موقع اللغة العربية: الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: /http://www.drmosad.com 9) ،.mhadrat.htm/ يناير، 2016م)، زياد، مسعد محمد، لغة القرآن، العصف الذهني وحل المشكلات.

موقع أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: 10) ،https://uqu.edu.sa/ يناير/ 2016م)، زياد، مسعد، تدريس المفاهيم.

موقع جامعة الوادي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثامن، 2014، رابط: https:// 11) ،.uqu.edu.sa/files2/tiny.../m_intellagnce_.ppt/ يناير، 2016) مداح، سامية صدقة، الذكاءات المتعددة، عرض تقديمي، مصطفى، منصور، أهمية المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تعلمها.

موقع تعليم جديد، كل ما يجب أن تعرفه عن نظرية الذكاءات المتعددة، (2016/12/20)، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: .http://www.new-educ.com/

درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين

د. ثابت عارف اشتيوي

جامعة فلسطين التقنية- خضوري

قسم التربية الرياضية

ملخص ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين، بالإضافة إلى تحديد الإختلاف في درجة الضغوط النفسية تبعاً إلى متغيرات اللعبة ، والخبرة، والمؤهل العلمي. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على جميع لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين والبالغ عددهم (48) لاعبا. واستخدم الباحث مقياس (الوسيمي، عزة، 2004) للضغوط النفسية لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- – أن الدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (51.02%)، وكانت أعلى درجة للضغوط في مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام (61.42%)، وكانت أقل درجة من الضغوط في مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب (40.05%).
- – أن أعلى درجة للضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة القدم وأقل درجة للضغوط كانت لدى لاعبي كرة السلة.
- – أن أعلى درجة للضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة 5 سنوات فأقل وأن أقل درجة للضغوط كانت لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات).
- – أن أعلى درجة للضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فأعلى وأن أقل درجة للضغوط كانت لدى اللاعبين ثانوية عامة فأقل.
- وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها: ضرورة التركيز على الإعداد النفسي للاعبين من أجل التخلص من الضغوطات النفسية.

الكلمات الدالة: الضغوط النفسية، المنتخبات الوطنية، فلسطين.

The degree of Psychological Stress among Soccer, Basketball, and Volleyball Players of National Teams in Palestine

Dr. Thabet A. Shtawi. Department of Physical Education - Palestine Technical University.

Abstract:

The purpose of this study was to identify the degree of psychological stress among soccer, basketball, and volleyball players of national teams in Palestine; in addition, to determine the differences in the degree of psychological stress according to the game, experience, and qualification variables. To achieve that, the study was conducted on all soccer, basketball, and volleyball players of national teams in Palestine (n=48). To collect data, (Alwasimy A, 2004) psychological stress scale was applied.

The study results revealed the following:

- The degree of psychological stress among soccer, basketball, and volleyball players of national teams in Palestine was moderate, where the percentage of response for the total score was (51.02%). Also, the highest degree was in the domain of psychological stress related to media (61.42 %) and the lowest was in the domain of psychological stress related to training (40.05 %).

- Soccer players had the highest degree of psychological stress and the lowest was for the basketball players.

- players> experience (5 years or less) had the highest degree of psychological stress and the lowest was for the players of experience (6- 10 years).

- players> qualification (B.A or more) had the highest degree of psychological stress and the lowest was for the players of qualification (High school or less).

Based on the study findings, the researcher recommended several recommendations where the most important was the necessity of focus on the psychological preparation of players to eliminate psychological stress.

Key words: Psychological Stress, National Teams, Palestine

مقدمة:

يعد علم النفس الرياضي من العلوم الحديثة التي تهتم بالدرجة الأولى بالمساعدة النفسية للاعبين الرياضيين للوصول إلى أعلى المستويات الرياضية من خلال اكتساب المهارات النفسية المطلوبة للارتقاء بالأداء الرياضي وتطويره، وبما أن موضوع الضغوط النفسية من الموضوعات الهامة لدى الباحثين والخبراء في مجال علم النفس الرياضي، باعتبار أن الضغوط النفسية الناتجة عن التنافس بين مختلف الألعاب الرياضية يلعب دوراً أساسيا في حياة اللاعب لارتباطها بالدوافع التي تفرضها الأنشطة الرياضية المختلفة، وما يرتبط بها من ضغوط نفسية، حيث أن التنافس بين اللاعبين يزيد من متطلبات العمل والعبء والجهد المطلوب انجازه من اللاعب، ويذكر ديفيد فونتانا (1993)، بهذا الصدد أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الرياضي والناتجة عن المواقف المتعددة من مواقف اللعب يمكن أن تتخذ مستويين، المستوى الأول ايجابي ويسهم في تحفيز وتنشيط اللاعب، والثاني يكون بالمستوى السلبي والمتمثل بالضغوط النفسية والانفعال والقلق مما يؤدي إلى حالة من الصراع النفسي لعدم القدرة على التوافق بين متطلبات العمل المطلوب منه وما يستطيع أن يبذله من جهد لانجاز المستوى المطلوب، ويدعم بهذا الخصوص نتائج دراسة كل من (David/1997) وعبد الناصر (2002) وبدر (2001) وحسني (2001) والتي أوضحت إلى أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها رياضيو المستويات العليا ناتجة عن ضغوط التدريب والمنافسة والتي يصبح اللاعب غير قادر على الأداء الأفضل والأمثل في المنافسات الرياضية العليا لظهور أقصى إمكانياته، مما تظهر الصورة السلبية على المستوى الرياضي للاعب، حيث يذكر خليفة (1997) بهذا الصدد على اعتبار أن مصادر الضغوط النفسية لها تأثيرات على الصحة النفسية للاعب الرياضي وان تكرارها يصبح ظاهرة لها مردودات وتأثيرات سلبية على الانجاز الرياضي، والتي يصعب على اللاعب مواجهتها مما يؤدي إلى مجموعة من المتغيرات النفسية منها الصراع والضغط النفسي والقلق والانفعالات والعزو والانسحاب من الممارسة الفعلية للمنافسة، ويذكر راتب (2000) بهذا الخصوص أن الرياضيين الذين يتعرضون للضغوط النفسية والانسحاب من المنافسة معظمهم من اللاعبين ذات المستوى العالي، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد للتغلب على أعباء التدريب، باعتبار أن لاعبي المستويات العليا هم أكثر اللاعبين عرضة للضغوط والصراعات النفسية الناتجة عن الاستمرار في التدريب للمحافظة على المستوى الرياضي المطلوب، والارتقاء به لأعلى المستويات ونظراً لأهمية دراسة الضغوط النفسية في المجال الرياضي للمستويات العليا، باعتبار أن وجود الضغوط النفسية لدى الرياضي أصبحت ظاهرة رياضية يتعرض لها لاعبو هذه الفئة، والتي من الواجب مواجهتها والوقاية منها لضمان عدم الهبوط في المستوى وفاعلية الأداء وكفاءة الرياضي.

وعليه فقد قام الباحث بإجراء دراسته الحالية للتعرف إلى أهم الضغوط النفسية التي يتعرض لها لاعبو بعض المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية في فلسطين من اجل الوقوف على أهم الضغوط النفسية، وذلك لتفعيل الإعداد النفسي لدى اللاعبين وللتخلص من الضغوطات التي يتعرضوا لها من اجل الاستمرارية في الأداء ولتحقيق أفضل الانجازات الرياضية للمنتخبات الوطنية الفلسطينية في المنافسات الدولية.

أهمية الدراسة:

لا يقل الإعداد النفسي اهتماماً عن أنواع الإعدادات الأخرى في المجال الرياضي سوء أكان إعداداً بدنياً أم مهارياً أم خططياً أم خلقياً، وان اللاعب في العصر الحالي يتعرض للعديد من الضغوطات النفسية والمواقف في الحياة الروتينية الناتجة عن الأحداث والاضطرابات والصعوبات التي تمثل قضية العصر الحالي، حيث أن الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة التي يتعرض لها اللاعب ظهرت بصورة أكثر تعقيداً لاسيما في العصر الذي يسوده الاحتراف الرياضي والذي يمثل في حد ذاته ضغطاً نفسياً لإثبات ذاته لما هو مطلوب انجازه ولهذا تظهر أهمية الدراسة باعتبارها أول دراسة أجريت على لاعبي المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية في فلسطين في حدود علم الباحث كما أنها تعد من الدراسات التي توجه اهتمام المتخصصين في مجال التدريب الرياضي للاهتمام بالعلوم السلوكية من قبل المدربين الذين يهتمون بالإعداد البدني والخططي والمهاري ويهملون الإعداد النفسي، إضافة إلى أن نتائجها تساعد المدربين على الاهتمام بالضغوط النفسية التي تعمل بدورها على تطوير أداء اللاعبين لتحقيق أفضل الانجازات الرياضية العالية.

مشكلة الدراسة:

تواجه المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية المختلفة في فلسطين عند المشاركة في اللقاءات والبطولات الدولية العديد من التحديات والضغوطات النفسية، مما يؤثر على الانجاز الرياضي وتحقيق أفضل النتائج ولا سيما أن المنتخبات الوطنية الفلسطينية في معظم الألعاب الجماعية لم تحرز ما هو مطلوب منها في اللقاءات الدولية الخارجية وكل ذلك قد يكون ناتجاً من خلال السلوكيات المختلفة التي قد يمارسها اللاعبون أنفسهم أو المدربون أو الإداريون نتيجة الضغوطات النفسية التي يتعرضون لها سواء أكانت مرتبطة بالتدريب أو المنافسة أو الإدارة وتنظيم الوقت أو الإعلام مما دفع الباحث إلى إجراء دراسته الحالية للتعرف إلى الضغوط النفسية التي قد تحد من تحقيق أفضل النتائج.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسه إلى تحقيق الأهداف الاتيه :

- التعرف إلى الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين.
- التعرف إلى الإختلاف في الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغيرات (نوع اللعبة، والخبرة، والمؤهل العلمي).

تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسه إلى الإجابه على التساؤليين الآتيين:

- ما درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين؟
- هل يوجد إختلاف في درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغيرات (نوع اللعبة، والخبرة، والمؤهل العلمي)؟

مصطلحات الدراسة:

الضغوط النفسية: هو شعور الرياضي وإدراكه بعدم التوازن بين متطلبات العمل وقدرته على إنجاز المطلوب (راتب، 2006).

الضغوط النفسية: هي مجموعة المتغيرات النفسية الناتجة عن كل من التدريب، وظروف المنافسة، وإدارة الوقت، والإعلام التي يتعرض لها اللاعب خلال اللقاءات الرياضية العليا والتي تهدف إلى التوافق والتكيف مع البيئة المحيطة باللاعب لتحقيق الأهداف المنشودة في المنافسات الرياضية.

تعريف إجرائي:

لاعب المنتخب الوطني: هو كل لاعب مسجل لدى سجلات الاتحاد الرياضي للألعاب المختلفة والتي يمثل دولة فلسطين في اللقاءات الرياضية الخارجية الدولية.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الأدب المشابه في العديد من المراجع والدوريات والدراسات السابقة تمكن الباحث من الوقوف على بعض الدراسات ذات الصلة، فمنها العربية ومنها الدراسات الأجنبية، وسيقوم الباحث باستعراضها وفقا للتوقيت الزمني لإجرائها، ثم يقوم بالتعليق عليها موضحاً الاستفادة منها.

- قام علي (2015) بدراسة هدفت التعرف الى الضغوط النفسية والسلوك التنافسي لدى لاعبي بعض أندية الدرجة الممتازة في اقليم كوردستان بكرة القدم، وكذلك تحديد الفروق في الضغوط النفسية والسلوك التنافسي بين لاعبي مراكز اللعب المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم) لبعض أندية الدرجة الممتازة في اقليم كوردستان بكرة القدم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باسلوب العلاقات المتبادلة لملاءمته وطريقة البحث، وقام الباحث بتحديد مجتمع البحث بلاعبي بعض أندية إقليم كوردستان والمشاركون بدوري أندية الدرجة الممتازة للموسم 2014-2015، وقام الباحث بإختيار أندية (زيرفاني، دهوك، أربيل، أرارات، كركوك) كعينة والبالغ عددهم (80) لاعباً للأندية المذكورة، واعتمد الباحث في تحليل النتائج على الوسائل الإحصائية الآتية: النسبة المؤية، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، وتوصل الباحث إلى بعض الاستنتاجات من أهمها:-

أن المراكز الثلاثة (الدفاع، الوسط، الهجوم) هي متساوية من حيث التعرض إلى الضغوط النفسية، وأيضاً يمتلكون سلوكاً تنافسياً جيداً، ضرورة تواجد مدرب نفسي أسوة بالمدرب البدني كضرورة لنجاح العملية التدريبية ومواجهة الحالات النفسية التي يتعرض لها اللاعب في الأندية قيد البحث.

- قام الدباغ والطائى (2013) بدراسة هدفت التعرف الى درجة الضغوط النفسية ودرجات أبعاد السمات الشخصية لدى لاعبات كرة الطائرة في العراق، وكذلك التعرف الى طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وابعاد السمات الشخصية لدى لاعبات كرة الطائرة في العراق، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من لاعبات أندية الدرجة الممتازة بالكرة الطائرة للموسم الرياضي (2012-2013)، والبالغ عددهن (107) لاعبه، وتوصل الباحثان الى الاستنتاجات الاتية: ظهرت الضغوط النفسية واضحة وبدرجة كبيرة لدى لاعبات كرة الطائرة في العراق، وان السمات الشخصية (الاستثارة، الضبط، السيطرة) لدى لاعبات الكرة الطائرة في العراق ظهرت بدرجة عالية، في حين ظهرت الشخصية (العصبية، الاكتئاب) بدرجة متوسطة، في حين ظهرت السمات الشخصية (العدوانية، الهدوء، الاجتماعية) بدرجة منخفضة.

- دراسة رمزي (2011) وعنوانها «الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم في محافظات قطاع غزة في ضوء بعض المتغيرات» هدفت الدراسة التعرف إلى الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة

القدم في محافظات قطاع غزة تبعاً لبعض متغيرات «الدرجة، مركز اللعب» ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (340) لاعباً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لإجراءات الدراسة مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم في محافظات غزة كانت كبيرة بنسبة مئوية (72.9) حيث احتلت الضغوط الاقتصادية المرتبة الأولى، يليها الضغوط السياسية، وجاءت الضغوط المرتبطة بالإدارة في المرتبة الثالثة، ثم الضغوط المرتبطة بالإعلام في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الضغوط الاجتماعية، في حين لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير الدرجة والمركز.

- أجرى السامرائي (2010) دراسة هدفت التعرف إلى تقييم الضغوط النفسية للاعبين المتقدمين في الدوري الممتاز بكرة القدم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراءات الدراسة، مستخدماً الاستبانة كمقياس للضغوط النفسية على عينة قوامها أربعة عشر فريقاً من المشاركين في الدوري الممتاز، توصلت نتائج الدراسة إلى المصادر الرئيسة للضغوط النفسية وأهمها الضغوط المرتبطة بواجبات وأحمال التدريب، وضغوط مرتبطة بالجمهور وأعضاء الفريق، وضغوط مرتبطة بالجهاز الفني والإداري وضغوط مرتبطة بمتطلبات اللاعبين وإدارة الوقت وضغوط نفسية مرتبطة بالحالة المادية للاعبين.

- وقام صبري (2010) بدراسة هدفت التعرف إلى الضغوط النفسية وعلاقتها بالقلق ودافعية الانجاز لدى لاعبي كرة القدم بمحافظة المنيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لإجراءات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (239) لاعباً من لاعبي الفرق الأولى الأساسية بالقسم الأول والثاني لكرة القدم بمنطقة المنيا، وأظهرت نتائج الدراسة إلى تعرض لاعبي الفرق الأولى الأساسية بالقسم الأول والثاني لضغوط نفسية تختلف شدتها وفق المتغيرات النفسية بأبعادها «ضغط الجمهور، المكافآت، العلاقة بالمدرب، ضغط الحكام، الإمكانات، ضغط الإصابة، ضغط الإعلام، ضغط الإدارة، وضغط الجمهور» زادت شدتها وشدة القلق لدى اللاعبين، كلما ارتفعت الدرجة على المقياس بأبعاده المذكورة زادت شدتها، انخفضت دافعية الانجاز لدى اللاعبين، كما وأظهرت نتائج الدراسة إلى تأثر اللاعبين بالقسم الأول بضغوط نفسية أكثر من لاعبي القسم الثاني، إضافة إلى تساوي اللاعبين في القسمين في فقدان دافعية الانجاز.

- وقام العوران (2009) بدراسة عنوانها (الضغوط الاجتماعية لدى لاعبي بعض المنتخبات الوطنية)، هدفت الدراسة التعرف إلى الضغوط الاجتماعية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية والفردية، حيث أجريت على عينة قوامها (72) لاعباً ولاعبة يمثلون (90%) من المجتمع الكلي للدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته المسحية، نظراً لملاءمته طبيعة الدراسة، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في مجال الضغوط الاجتماعية ولصالح الإناث، كما أظهرت الفروق في الضغوط

الاجتماعية تبعاً إلى متغير الخبرة ولصالح الأقل من (5 سنوات)، في حين ظهرت فروق في الضغوط الاجتماعية تعزى إلى تصنيف المنتخبات على مجالي الفريق والتدريب ولصالح الألعاب الجماعية.

- وأجرى (Deborah, 2009) دراسة هدفت التعرف إلى الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة المضرب الأرضي خلال جولات البطولة وعلاقتها بالأداء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لإجراءات الدراسة، أجريت الدراسة على عينة قوامها 16 لاعباً ولاعبة مستخدماً الاستبانة كمقياس للضغوط النفسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن اللاعبين من كلا الجنسين لديهم ضغوط نفسية على حساب الضغوط الجسدية، وان الثقة بالنفس كانت عند اللاعبين أكثر منه لدى اللاعبات، في حين أظهرت النتائج أن الخاسرين يتمتعون بضغوط جسدية عالية.

- وأجرى (Andrew, 2002) دراسة بهدف التعرف إلى تحديد مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها لاعبو كرة القدم المحترفين في استراليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها لاعبان من الفرق المشاركة في دوري المستويات العليا، مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الضغوط النفسية ارتبطت بالعروض السيئة من قبل اللاعبين، إضافة إلى عدم وجود توازن بين التزامات التدريب ودراسة اللاعبين.

- وأجرى وهدان (2000) دراسة هدفت التعرف إلى الضغوط النفسية لمدربي الألعاب المائية في القاهرة ، أجريت الدراسة على عينة قوامها (170) مدرباً ومدربة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لإجراءات الدراسة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الضغوط النفسية لمدربي ومدربات الألعاب المائية، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة بين المدربين والمدربات، في حين أشارت إلى اختلاف مصادر الضغوط بين الجنسين.

- اما دراسة (Benjamin & David, 1997) فهدفت التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية المرتبطة بالأداء الرياضي أثناء المنافسة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات الإحصائية على عينة قوامها (317) لاعباً يمثلون مختلف الأنشطة الرياضية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ثمانية مصادر للضغوط النفسية المرتبطة بالأداء الرياضي أثناء المنافسة ممثلة «ضغوط مرتبطة بالقلق النفسي، وضغوط مرتبطة بادراك الاستعدادات، وضغوط مرتبطة بالتقييم الاجتماعي، وضغوط مرتبطة بالمنافسة، وضغوط مرتبطة بالمستوى المطلوب للأداء، وضغوط مرتبطة بأهمية الآخرين، وضغوط مرتبطة بالبيئة الرياضية، وضغوط مرتبطة بعوامل متنوعة».

حدود الدراسة:

الحد البشري: لاعبو المنتخبات الوطنية الفلسطينية للألعاب الرياضية (كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة).

الحد المكاني: الإتحادات الرياضية للألعاب الجماعية في فلسطين.

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الموسم الرياضي 2014 -2015م.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين والبالغ عددهم (48) لاعبا وفقا للسجلات الرسمية لدى الإتحادات الرياضية الفلسطينية في الموسم الرياضي 2014-2015 م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين والبالغ عددهم (48) لاعبا تم اختيارهم بالطريقة العمديه والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً إلى متغيراتها المستقلة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (ن=48).

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية %
اللعبة	كرة القدم	22	45.84
	كرة السلة	14	29.16
	كرة الطائرة	12	25

الخبرة	5 سنوات فأقل	4	8.33
	6-10 سنوات	16	33.33
	أكثر من 10 سنوات	28	58.33
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	17	35.41
	دبلوم	8	16.66
	بكالوريوس فأعلى	23	47.91

أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، واستخدم الباحث المقياس الذي صممته (الوسيمي، عزه، 2004) على لاعبي المنتخبات الوطنية الفلسطينية (لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة) والذي يتكون من (37) عبارة موزعة على (6) مجالات هي: الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب، والضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة، والضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت، والضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام، والضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين، والضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري. واستخدم سلم الإستجابة الخماسي بطريقة " ليكرت" على النحو الآتي: (أوافق بشدة «5 درجات»، أوافق «4 درجات»، محايد «3 درجات»، أعارض «2 درجة»، أعارض بشده «1 درجة») مع ملاحظة عكس الدرجات السابقة في حال العبارات السلبية على النحو الآتي: (أوافق بشدة «1 درجة»، أوافق «2 درجة»، محايد «3 درجات»، أعارض «4 درجات»، أعارض بشده «5 درجات»).

الخصائص السايكومترية لأداة الدراسة:

الصدق:

استخدم الباحث مقياس (الوسيمي، عزة، 2004) المطبق على المنتخبات الرياضية المصرية باعتبار المقياس يتمتع بدرجة عالية الصدق، وللتأكد من صدق المحتوى تم عرضه على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في جامعة فلسطين التقنيه، وجامعة النجاح الوطنية، حيث اجمع المحكمون أن المقياس صالح للتطبيق على المنتخبات الفلسطينية بكافة فقراته، وذلك لتشابه عينة الدراسة في البيئتين الفلسطينية والمصريه.

الثبات:

قام الباحث باستخراج ثبات الأداة عن طريق الاختبار وإعادة تطبيقه (Test – Retest) وبفارق زمني مدته أسبوع على عينة استطلاعية قوامها (6) لاعبين من لاعبي نادي عزون الرياضي للكرة الطائرة باعتباره من أندية الدرجة الممتازة للكرة الطائرة حيث تم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية، ولحساب معامل الثبات الجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول رقم (2): معامل ثبات الأداة و مجالاتها

المجالات	معامل الثبات
الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب	0.82
الضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت	0.88
الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام	0.80
الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين	0.84
الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري	0.83
الدرجة الكلية	**0.88**

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات كان مرتفعا وتراوح بين (0,79 و 0,88) ووصل الثبات الكلي للأداة (0.88) وجميعها تعبر عن معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: (اللعبة، والخبرة، والمؤهل العلمي).

المتغير التابع: يتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة.

الإجراءات الإدارية:

اتبع الباحث في دراسته الحالية الإجراءات الإدارية الآتية:

- استخراج الثبات لأداة الدراسة.

- تحديد عينة الدراسة الممثلة بلاعبين المنتخبات الوطنية الفلسطينية الثلاث (كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة).
- تم توزيع المقياس من خلال الاستعانة بإداريي الاتحادات الثلاث (كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة)، حيث أبدوا تعاونهم مع الباحث لجمع المعلومات حسب ما ورد في المجال الزماني.
- جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- تحليل البيانات وعرض النتائج ومناقشتها والتوصل إلى التوصيات.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك من خلال:

1. إيجاد المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة على التساؤل الأول.
2. استخدام المتوسطات الحسابية للإجابة على التساؤل الثاني وذلك نظراً لدراسة المجتمع كاملاً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه:

«ما درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين»؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات اللاعبين لكل فقرة ولكل مجال من مجالات المقياس ونتائج الجدول (3) تبين ذلك. ومن اجل تفسير النتائج ونظراً لان الموضوع يعبر عن درجة ضغوط اعتمدت النسبة المئوية الآتية:

70% فأعلى درجة ضغوط كبيرة جدا.

60-69.9% درجة ضغوط كبيرة.

50-59.9% درجة ضغوط متوسطة.

من 40%-49.9% درجة ضغوط قليلة.

اقل من 40% درجة ضغوط قليلة جدا.

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين (ن= 48).

المجالات	الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية%	درجة الضغوط
الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب	1	أشعر بعدم الاستمتاع بالتدريب	1.75	35.00	قليلة جدا
	2	أشعر بان التدريب غير مجدي في رفع مستواي	1.65	32.92	قليلة جدا
	3	انتظامي في التدريب يمثل عبء نفسي علي	2.04	40.83	قليلة
	4	أشعر بان أهداف التدريب أكبر من قدراتي	2.00	40.00	قليلة
	5	أعاني من زيادة حمل التدريب	2.10	42.08	قليلة
	6	أعاني من عدم عدالة المدرب في التعامل معي	2.17	43.33	قليلة
	7	يضايقني إهمال المدرب لي على المستوى الإنساني	2.25	45.00	قليلة
	8	أشعر بفقدان الرغبة في التدريب	2.06	41.25	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	2.00	40.05	قليلة
الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية	9	مكافأة الفوز لا تساوي الجهد البدني والنفسي في المنافسة	2.63	52.50	متوسطة
	10	أشعر بالخوف لاحتمال إصابتي في المنافسة	2.42	48.33	قليلة
	11	أعاني من عدم تناسب قدراتي مع واجبات المنافسة	1.85	37.08	قليلة جدا
	12	أعاني من عدم تقدم مستواي في المنافسة	2.04	40.83	قليلة
	13	يضايقني تركيز المدرب على الفوز في المنافسة	2.33	46.67	قليلة
	14	أعاني من مواجهة الجمهور في المنافسات	2.02	40.42	قليلة
	15	أعاني من التفكير في الانتقاد مدربي لأدائي في المنافسة	2.58	51.67	متوسطة
	16	التفكير في نتيجة المنافسة يؤثر على أدائي	2.42	48.33	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	2.29	45.73	قليلة

الضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت	17	التدريب يعوق انتظامي في الدراسة	2.67	53.33	متوسطة
	18	الانتظام في التدريب يتسبب في سهري وإجهادي لانجاز الواجبات الدراسية	2.67	53.33	متوسطة
	19	أشعر بالقلق لعدم قدرتي على تنظيم الوقت بين الدراسة والتدريب	2.56	51.25	متوسطة
	20	انتظامي في التدريب يسبب تراكمات في واجباتي المدرسية	2.60	52.08	متوسطة
	21	انتظامي في التدريب يجعلني لا أجد الوقت للراحة والاسترخاء	2.69	53.75	متوسطة
	22	اضطر للتغيب عن التدريب لانجاز أعمالي المتراكمة	2.65	52.92	متوسطة
	23	انتظامي في التدريب لا يمكنني من القيام بمعظم مسؤولياتي	2.98	59.58	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	2.69	53.75	متوسطة
الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام	24	أعاني من النقد غير العادل لوسائل الإعلام	2.94	58.75	متوسطة
	25	أعاني من شدة انتقاد وسائل الإعلام عند الفشل	3.13	62.50	كبيرة
	26	يضايقني تحيز وسائل الإعلام لبعض اللاعبين	3.21	64.17	كبيرة
	27	نقد وسائل الإعلام يسبب هبوطاً في مستوى أدائي	2.88	57.50	متوسطة
	28	اشعر بالقلق والتوتر من متابعة وسائل الإعلام لحياتي الشخصية	3.21	64.17	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	3.07	61.42	كبيرة
الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين	29	يصعب علي السيطرة على انفعالاتي في المنافسة	2.85	57.08	متوسطة
	30	أشعر بعدم القدرة على تحمل ضغوط المنافسة	2.56	51.25	متوسطة
	31	أعاني من عدم تأكدي من قدراتي على الأداء الجيد في المنافسة	2.46	49.17	قليلة
	32	يصعب علي التحكم في انفعالاتي اتجاه أخطاء المنافس	2.42	48.33	قليلة
	33	أشعر بالتوتر من القلق عند الهزيمة خلال المنافسة	2.54	50.83	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	2.57	51.33	متوسطة

الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري	34	أعاني من أن قدرات المدرب اقل من أن تحقق قدراتي.	2.63	52.50	متوسطة
	35	يضايقني تمييز الجهاز الفني والإداري لبعض اللاعبين	2.44	48.75	قليلة
	36	يضايقني عدم تقدير الجهاز الفني والإداري لظروف حياة اللاعبين	2.92	58.33	متوسطة
	37	يضايقني عدم تقدير الجهاز الفني والإداري للجهد الذي ابذله	2.79	55.83	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	2.69	53.85	متوسطة
		درجة الضغوط الكلية	2.55	51.02	متوسطة

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول رقم (3) أن درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً للمجالات والدرجة الكلية كانت على النحو الآتي:

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب: كانت درجة الضغوط قليلة على الفقرات ذات الأرقام (3، 4، 5، 6، 7، 8)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة على هذه الفقرات بين (45%–40%)، وكانت قليلة جدا على الفقرتين (1، 2) ، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها اقل من (40%)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للضغوط النفسية للمجال كانت قليلة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (40.05%).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية: كانت درجة الضغوط متوسطة على الفقرتين ذات الأرقام (9، 15)، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي:(52.50%، 51.67%)، وكانت قليلة على الفقرات ذات الأرقام (10، 12، 13، 14، 16) ، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين (40.42%–48.33%)، وكانت قليلة جدا على الفقرة (11)، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (37.08%) وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للضغوط النفسية للمجال كانت قليلة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (45.73%).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت: كانت درجة الضغوط متوسطة على جميع الفقرات من (17–23)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين

(51.25%–59.58%)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للضغوط النفسية للمجال كانت متوسطة ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (53.75%).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام: كانت درجة الضغوط كبيرة على الفقرات (25، 26، 28) ، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين(64.17%–62.50%)، وكانت متوسطة على الفقرة (27) ، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة (57.50%)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للضغوط النفسية للمجال كانت كبيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (61.42%).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين: كانت درجة الضغوط متوسطة على الفقرات (29، 30، 33)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين (50.83%–57.08%)، وكانت قليلة على الفقرتين (31، 32) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي: (49.17%، 48.33%)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للضغوط النفسية للمجال كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (51.33%).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري: كانت درجة الضغوط متوسطة على الفقرات (34، 36، 37)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين (52.50%–58.33%)، وكانت قليلة على الفقرة (35) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (48.75%)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للضغوط النفسية للمجال كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (53.85%).

- الدرجة الكلية للضغوط النفسية:

• كانت الدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (51.02%).

• ويرى الباحث أن السبب في الحصول على درجة متوسطة من الضغوط النفسية لدى اللاعبين في المنتخبات الوطنية الفلسطينية للألعاب الجماعية في فلسطين يعود إلى ما اكتسبه الفرد الرياضي من خبرات المشاركة نتيجة ممارسته للألعاب الرياضية والتي بدورها تزيد من ثقته بنفسه وتقلل من الضغوط النفسية والقلق لديهم، حيث تشير دراسة كل من (Beddow , 1997) و (Low, 1998) و (Malec, Anne, 1998) إلا أن اللاعبين الذين يشاركون في الأنشطة الرياضية يتمتعون بزيادة في مستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات مما يقلل مستوى الضغوط النفسية والتوتر والقلق لديهم حيث اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (جابر، 2011) و (بدر، 2002) والتي أشارت إلى عدم وجود درجة عالية من الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه:

هل يوجد إختلاف في درجة الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغيرات اللعبة والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم المتوسطات الحسابية فقط نظرا لدراسة معالم المجتمع بشكل كامل، وفيما يلي عرض لنتائج التساؤل وفقا لتسلسل المتغيرات المستقلة:

1- متغير نوع اللعبة

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير نوع اللعبة (ن = 48).

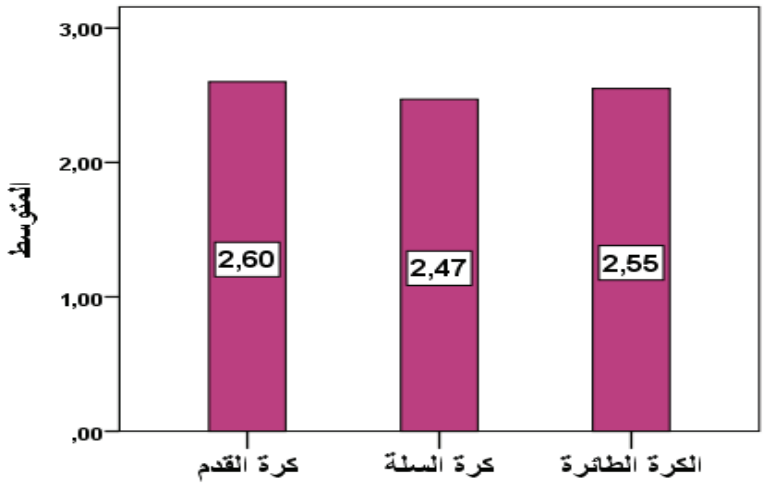
مجالات الضغوط النفسية	كرة القدم	كرة السلة	الكرة الطائرة
الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب	1.97	2.10	1.93
الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية	2.49	2.13	2.08
الضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت	2.81	2.51	2.66
الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام	2.97	3.17	3.13
الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين	2.53	2.52	2.66
الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري	2.81	2.39	2.81
الدرجة الكلية للضغوط	2.60	2.47	2.55

يتضح من الجدول رقم (4) قيم المتوسطات الحسابية للمجلات والدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير نوع اللعبة حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة هي الأعلى بمتوسط (2.10)، ويليهم لاعبو كرة القدم بمتوسط (1.97)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الكرة الطائرة بمتوسط (1.93).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم هي الأعلى بمتوسط (2.49)، ويليهم لاعبو كرة السلة بمتوسط (2.13)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الكرة الطائرة بمتوسط (2.08).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بإدراة وتنظيم الوقت: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم هي الأعلى بمتوسط (2.81)، ويليهم لاعبو كرة الطائرة بمتوسط (2.66)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة السلة بمتوسط (2.51).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة هي الأعلى بمتوسط (3.17)، ويليهم لاعبو كرة الطائرة بمتوسط (3.13)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة القدم بمتوسط (2.97).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة الطائرة هي الأعلى بمتوسط (2.66)، ويليهم لاعبو كرة القدم بمتوسط (2.53)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة القدم بمتوسط (2.52).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم والكرة الطائرة هي الأعلى بمتوسط (2.81) لكل منهما، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة السلة بمتوسط (2.39).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير نوع اللعبة كانت أعلى الضغوط لدى لاعبي كرة القدم بمتوسط (2.60)، ويليهم لاعبو كرة الطائرة بمتوسط (2.55)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة السلة بمتوسط (2.47)، والشكل البياني رقم (1) يبين ذلك.



الشكل البياني رقم (1): الاختلاف في متوسط الدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية تبعاً إلى متغير نوع اللعبة.

ويعزو الباحث نتيجة ذلك الى ان لاعبي كرة القدم اكثرعرضة للضغط النفسي مقارنة بزملائهم في لعبة كرة الطائرة وكرة السلة، وذلك من خلال دخول لاعبي كرة القدم نظام الاحتراف مما يجعل اللاعب دائما تحت ضغط نفسي مرتفع مما يحول ان يقدم الافضل، وكذلك عدم مقدرة اللاعبين على التكيف مع الظروف المحيطة في اجواء المنافسة (الجمهور، وسائل الاعلام)، وكذلك التفكير في خوض مباريات متتالية في فترة زمنية قصيرة كأن يخوض الفريق مباراتين في كل أسبوع ومثل هذه الظروف قد تخلق عند اللاعب صعوبة في ايجاد التوازن مع ما هو مطلوب منه ومع قدراته مما يؤدي الى ارتفاع صفة العصبية والقلق لديهم. حيث يشير (راتب، 2000) بأن الضغط النفسي يأتي من خلال عدم التوازن الواضح بين متطلبات (بدنية–نفسية) والمقدرة على الاستجابة تحت ظروف عندما يكون الفشل في الاستجابة يمثل نتائج هامة.

وهذا ما اشار اليه (الخيكاني، 2008) اذا وقع اللاعب تحت الضغط النفسي فإن ذلك سيعمل على تضييق انتباه اللاعب ويؤثر سلبياً على تركيزه.

حيث تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (العوران، 2009) و (صلاح ، 2002) و (Weinberg & Gould, 1995) و (Azaritsky, 1992) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير اللعبة في حيث اتفقت مع دراسة (بدر الدين، 2004) و (وهدان، 2000) والتي أشارت إلى وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير اللعبة.

2- متغير الخبرة

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير الخبرة (ن = 48).

مجالات الضغوط النفسية	5 سنوات فاقل	6–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب	2.15	1.85	1.90
الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية	2.52	1.89	2.24
الضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت	2.86	2.33	2.67
الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام	3.29	3.05	2.91

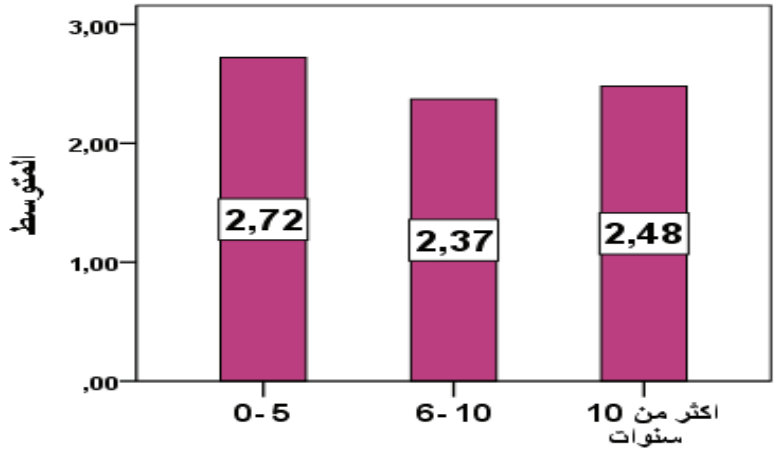
الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين	2.77	2.42	2.46
الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري	2.70	2.65	2.69
الدرجة الكلية للضغوط	2.72	2.37	2.48

يتضح من الجدول رقم (5) قيم المتوسطات الحسابية للمجلات والدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير الخبرة حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) هي الأعلى بمتوسط (2.15)، ويليهم اللاعبون ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (1.90)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات) بمتوسط (1.85).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) هي الأعلى بمتوسط (2.52)، ويليهم اللاعبون ذو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (2.24)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات) بمتوسط (1.89).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بإدراة وتنظيم الوقت: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) هي الأعلى بمتوسط (2.86)، ويليهم اللاعبون ذو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (2.67)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات) بمتوسط (2.33).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) هي الأعلى بمتوسط (3.29)، ويليهم اللاعبون ذو الخبرة (6–10 سنوات) بمتوسط (3.05)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (2.91).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) هي الأعلى بمتوسط (2.77)، ويليهم اللاعبون ذو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (2.46)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (6– 10 سنوات) بمتوسط (2.42).

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري: كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي كانت الضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) هي الأعلى بمتوسط (2.77)، ويليهم اللاعبون ذو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (2.46)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات) بمتوسط (2.42).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير الخبرة كانت أعلى الضغوط لدى لاعبي الخبرة (5 سنوات فأقل) بمتوسط (2.72)، ويليهم اللاعبون ذو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط (2.48)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات) بمتوسط (2.37).والشكل البياني رقم (2) يبين ذلك.



الشكل البياني رقم (2): الاختلاف في متوسط الدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية تبعاً إلى متغير الخبرة.

ويعزو الباحث الى أن عدد المباريات التي خاضها اللاعب ذو الخبرة أكثر، ونتيجة المشاركة الفعالة والمستمرة، يكتسب ثقة أكبر والمحافظة على عامل اللياقة البدنية والمهارية والخططية والنفسية، مما يعمل على ازلة عامل الخوف والقلق والتوتر، في حين ان اللاعب الحديث أو قليل الخبرة وقليل الثقة بالنفس يتأثر بعامل الخوف والقلق وفقدان التركيز، مما ينعكس سلبيا على نتائج المباريات الصعبة، هذا بالاضافة الى أن لاعب الخبرة يصبح قائداً في الملعب، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (راتب، 2000) حيث يشير الى ان هناك علاقة سلبية بين الضغوط النفسية والخبرة وبالتالي كلما زادت خبرة اللاعب قلت الضغوط النفسية.

حيث جاءت النتيجة على العكس من نتائج دراسة كل من (وهدان، 2001) و(حداد، 2005) و(Ballmer, 2002) و(بدر الدين، 2004) والتي أظهرت وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير الخبرة.

3- متغير المؤهل العلمي

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى المؤهل العلمي (ن = 48).

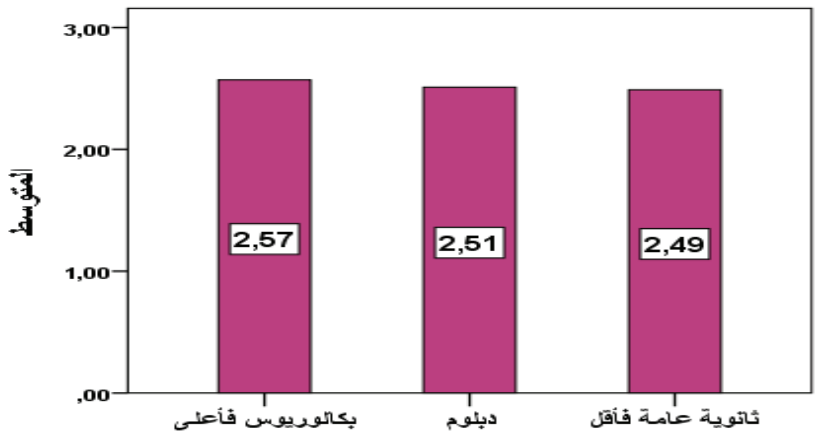
مجالات الضغوط النفسية	ثانوية عامة فاقل	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب	2.06	2.14	1.91
الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية	2.25	2.35	2.25
الضغوط النفسية المرتبطة بإدارة وتنظيم الوقت	2.53	2.50	2.81
الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام	3.10	3.07	3.06
الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين	2.55	2.45	2.63
الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري	2.50	2.57	2.75
الدرجة الكلية للضغوط	2.49	2.51	2.57

يتضح من الجدول رقم (6) قيم المتوسطات الحسابية للمجلات والدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالتدريب: كانت الضغوط النفسية لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) هي الأعلى بمتوسط (2.14)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العملي (ثانوية عامة فأقل) بمتوسط (2.06)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى) بمتوسط (1.91).
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية: كانت الضغوط النفسية لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) هي الأعلى بمتوسط (2.35)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العملي (ثانوية عامة فأقل) و (بكالوريوس فأعلى) بمتوسط (2.25) لكل منهما.
- مجال الضغوط النفسية المرتبطة بإدراة وتنظيم الوقت: كانت الضغوط النفسية لدى اللاعبين

ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى) هي الأعلى بمتوسط (2.81)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العلمي (ثانوية عامة فأقل) بمتوسط (2.53)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) بمتوسط (2.50).

- – مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالإعلام: كانت الضغوط النفسية لدى الاعبين ذوي المؤهل العلمي(ثانوية عامة فأقل) هي الأعلى بمتوسط (3.10)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) بمتوسط (3.07)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى) بمتوسط (3.06).
- – مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالخصائص النفسية للاعبين: كانت الضغوط النفسية لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى) هي الأعلى بمتوسط (2.63)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العلمي (ثانوية عامة فأقل) بمتوسط (2.55)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) بمتوسط (2.45).
- – مجال الضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والإداري: كانت الضغوط النفسية لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى) هي الأعلى بمتوسط (2.75)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) بمتوسط (2.57)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (ثانوية عامة فأقل) بمتوسط (2.50).
- وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية لكرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة في فلسطين تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي كانت أعلى الضغوط لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأعلى) بمتوسط (2.57)، ويليهم اللاعبون ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) بمتوسط (2.51)، وأقل الضغوط النفسية كانت لدى اللاعبين ذوي المؤهل العلمي (ثانوية عامة فأقل) بمتوسط (2.49)، والشكل البياني رقم (3) يبين ذلك.



الشكل البياني رقم (2): الاختلاف في متوسط الدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن اللاعبين (بكالوريوس فأعلى) كانوا يمتلكون دافعية قليلة في أثناء مشاركتهم في المباريات وعند قلة الدافعية تزداد الضغوط النفسية التي تقع على عاتق اللاعب وكذلك لكونهم من الأندية المتقدمة في الدوري الممتاز ولديهم الرغبة الكبيرة في الحصول على نتيجة جيدة في المباريات التي كانوا يخوضونها، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الغريري، 2005) إلى أن امتلاك القناعات الذاتية من قبل اللاعبين بأهمية الأهداف التي وضعت لهم والتي جعلتهم في المراتب المتقدمة من الدوري أعطى الدافعية المعنوية العالية للاعبين لخوض منافسات الدوري بروح قتالية وبشكل ايجابي إذ أن دافعيتهم العالية أدت إلى ان يكون سلوكهم التنافسي ايجابياً.

وكما أشارت دراسة (فيلي) إلى «أن دافعية الإنجاز الرياضي هو تكوين متعدد الأبعاد ومن هذه الأبعاد (هدف الإنجاز) الذي يكون فيها الاهتمام الأكبر للاعب لمواجهة متطلبات المنافسة وأنها من أهم المحددات الرئيسة للسلوك التنافسي».

كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حداد، (2005) والتي أشارت لعدم وجود فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، في حين اتفقت مع دراسة وهدان، (2000) والتي أشارت إلى وجود فروق لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويرى الباحث أن مثل هذا الاختلاف قد يعود إلى اختلاف العينة التي أجريت عليها دراسة وهدان ممثلة بالمدربين، في حين تم إجراء الدراسة الحالية على لاعبي بعض المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية في فلسطين.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يأتي:

1. إن درجة الضغوط النفسية الكلية لدى لاعبي بعض المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية في فلسطين كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (51.02%).
2. إن أعلى درجة من الضغوط كانت على مجال الضغوط النفسية المرتبطة في الإعلام ، وبدرجة كبيرة، حيث كانت النسبة المئوية للإستجابة (61.42%).
3. إن اقل درجة من الضغوط كانت على مجال الضغوط النفسية المرتبطة في التدريب ، وبدرجة قليلة، حيث كانت النسبة المئوية للإستجابة (40.05%).
4. إن أعلى درجة للضغوط النفسية كانت لدى لاعبي كرة القدم، وكانت أقل درجة للضغوط لدى لاعبي كرة السلة.
5. إن أعلى درجة للضغوط النفسية لدى لاعبي الخبرة 5 سنوات فأقل، وكانت أقل درجة للضغوط لدى لاعبي الخبرة (6–10 سنوات).
6. إن اللاعبين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فأعلى لديهم ضغوط نفسية أعلى من غيرهم من اللاعبين ذوي المؤهلات دبلوم وثانوية عامة فأقل.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث التوصيات الآتية:

1. تفعيل دور الإعداد النفسي لدى اللاعبين للتخلص من الضغوطات النفسية، من خلال عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل من قبل متخصصين في مجال علم النفس الرياضي بالتعاون مع الاتحادات الرياضية من أجل تحقيق الانجاز الرياضي.
2. استخدام طرق الإعداد النفسي من قبل المتخصصين لدى الاتحادات الرياضية للتخلص من الضغوط والتوتر والانفعالات النفسية.
3. ضرورة تحفيز المدربين لتشجيع اللاعبين بعيداً عن الضغوط النفسية.
4. إجراء دراسة ميدانية تتناول الضغوط النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية للألعاب الفردية.
5. زيادة فرص الاحتكاك والمنافسات الرياضية من اجل تدعيم الخبرات الميدانية لدى اللاعبين بهدف زيادة الثقة بالنفس والتخلص من الضغوط النفسية.
6. ضرورة إعداد برامج وأساليب لمعالجة الضغوط النفسية.

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد ربه خليفة (1997). إصدارات علمية في المجال الرياضي، المجلس الأعلى للشباب والرياضة، مكتب التدريب وإعداد القادة، القاهرة.

- احمد، محمود بدر (2001). السمات الدافعية وعلاقتها بالضغوط النفسية للاعبي كرة اليد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق.

- بدر، أحمد (2006). «بناء مقياس للتعرف على أسباب الضغوط النفسية للاعبي كرة اليد» مجلة كلية التربية البدنية والرياضة، الجماهيرية الليبية (112 -131)

- بدر الدين، طارق محمد (2004). المؤتمر العلمي الدولي الثامن لعلوم التربية البدنية والرياضة، جامعة الإسكندرية، مصر.

- جابر، رمزي (2011). «الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة القدم بمحافظات قطاع غزة في ضوء بعض المتغيرات».

- جمال، عبد الناصر محمد (2002). الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية لدى النشء الرياضي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

- الدباغ، انمار عبد الستار، والطائى، محمد خير الدين (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى لاعبات الكرة الطائرة، المؤتمر الدوري الثامن عشر لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق، جامعة الموصل، العراق.

- حداد، بولص إبراهيم (2005). مصادر الضغط لدى حكام الألعاب الجماعية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

- الخيكاني، عامر سعيد (2008). سيكولوجية كرة القدم، الطبعة الاولى، دار الضياء للطباعة والنشر، العراق.

- الوسيمي، عزة شوقي (2004). «مصادر الضغوط النفسية لدى لاعبي المستويات الرياضية العالية»، المجلة العلمية لعلوم التربية الرياضية.

- دافيد فونتانا (1993). الضغوط النفسية، ترجمة حمدي الفرماوي، ورضا أبو سريع،

- مراجعة فؤاد أبو حطب، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- راتب، أسامة كامل (2000). علم نفس الرياضة، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

- راتب، أسامة كامل (2006). الرعاية النفسية للرياضيين، الطبعة الأولى، درا الفكر العربي، القاهرة.

- راتب، أسامة كامل .(2000). علم نفس الرياضة (المفاهيم–التطبيقات)، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الربضي، كمال جميل (2001). التدريب الرياضي للقرن الحادي والعشرين، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية، عمان.

- السامرائي، ضياء (2010). «تقييم الضغوط النفسية للاعبين المتقدمين في الدوري الممتاز بكرة القدم»، مجلة علوم الرياضة، جامعة ديالي، م3، ع1، (181–198).

- صبري، إبراهيم عمران (2010). «الضغوط النفسية للرياضيين في جمهورية مصر العربية» (دراسة مقارنة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، القاهرة.

- صلاح، أحمد (2002). النشاط الكهربائي للمخ كدالة لفعالية إستراتيجية التفكير لتطوير مستوى الأداء وخفض الضغوط لدى الرياضيين، رسالة دكتوراه، جامعة حلوان.

- عادل، حسني محمد. (2001). «بناء مقياس للتعرف على الضغوط النفسية للاعبي كرة السلة»، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، العدد الثاني.

- علاوي، محمد حسنين (2004)، مدخل إلى علم النفس الرياضي، الطبعة الرابعة، مركز الكتاب للنشر.

- علي، حسين علي (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالسلوك التنافسي للاعبي أندية الدرجة الممتازة بكرة القدم، جامعة الموصل، كلية التربية الرياضية، العراق.

- العوران، حسن جمال، والنهار حازم (2009). «الضغوط الاجتماعية لدى لاعبي بعض المنتخبات الوطنية»، المؤتمر العلمي الرياضي السادس، المجلد الأول، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

- الغريري، مؤيد عبد الرازق (2005). تأثر الضغط النفسي والجهد البدني في بعض الاستجابات الهرمونية وفقاً للسمات الشخصية السائدة لدى لاعبي كرة السلة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الموصل.

- وهدان، نشوى محمود (2000). الضغوط النفسية لمدربي بعض الرياضات المائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Andrew J. Noblet And Sandra M. Gifford, The Sources of Stress Experienced by Professional Australian Footballers, Journal of Applied Sport Psychology, 14:2002 (1–13).

- Azaritsky, Sockol & Vivan , (1992) . Student-Athlete Stress at the High School Level. Boston University .

- Ballmer, Nevill, D, William, (2002). The influence of crowd noise and experience upen referring decisions in football. Psychology of sport an exercise, 3, 261- 272 .

- Benjamin, j, David, Collins, (1997): Self presentational sourcess of competitive stress during Performance. Journal of Sport & Exercise psychology, vol. 19 Mar. PP. 17-35.

- Deborah Alix, Claude Ferrand, and Michel Verger. (2009): Psychophysiological stress in tennis players during the first single match of a tournament, Volume 34, Issue1, January, Pages 150-157.

- Low, Chia-Ling, (1998). The effects of extra-curricular activities on the self-concept of Taiwanese university students (China). Dissertation Abstracts International, A 59\ 03, P. 750 .

- Malec, Carol Ann: 1998. The effects of education and exercise on, Fitness and stress dissertation abstracts, Mai. 36 \ 40. P 1080.

- Weinberg, R, & Gould, P. 1995 . Foundations of Sport Psychology. Human Kinetics.

إستراتيجية توظيف القوة الناعمة الأمريكية في إدارة الصراع مع إيران {2008 - 2012}

أ. سامح رشيد القبج

جامعة الاستقلال

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف الى مصادر وأدوات القوة الناعمة الأمريكية وطريقة توظيفها في الصراع مع ايران من خلال الاجابة على السؤال الآتي: «ما هي ملامح استراتيجية الولايات المتحدة في توظيف القوة الناعمة في ادارة الصراع مع ايران»؟ ويعتمد الباحث على فرضية أنه كلما زادت مظاهر تكنولوجيا الاتصالات في الدولة (ب) وهي هنا إيران أثر ذلك ايجاباً على دور القوة الناعمة المبدول من الدولة (أ) الولايات المتحدة الأمريكية تجاهها. ولجأ الباحث الى استخدام المناهج العلمية التالية في بحثه:

1. **المنهج التاريخي:** وذلك لحصر الأحداث وضبط دوافع التطور والنتائج المترتبة عليها.
2. **المنهج الوصفي:** من خلال معرفة أهم الصفات المميزة للعلاقات الدولية، وفي ذات الوقت الصفات المميزة لعصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
3. **المنهج التحليلي:** وذلك لتحليل الظواهر المترتبة على الثورة التكنولوجية ومحاولة استشراف الرؤية المستقبلة لتأثيرها كقوة ناعمة الكترونية على العلاقات الدولية.

وتوصل الباحث الى النتيجة التي تفيد أن جميع أنواع القوة، الصلبة والناعمة والذكية ما هي إلا أدوات لتحقيق مصالح الولايات المتحدة في الهيمنة على العالم، وخلق عالم يسوده الحق والسلام والحرية. دون لجوء امريكا الى التهديد المباشر بقواتها لإيران، حيث أنها تسعى لتدويل التعامل مع الخطر الايراني وليس التفرد بالتعامل معها فقط مما يكلف امريكا مئات المليارات من الأموال وآلاف الجنود وخسائر قد تتعرض لها.

Abstract

This study aims to identify the sources and tools of U.S.A soft power and how to employ them in the conflict with Iran. The Question of the Research is “What are the features of the U.S.A strategy to employ soft power in the management of the conflict with Iran?». The researcher based his research on the hypothesis that the more aspects of communications technology in the country (B) Iran. It positively impacts on the role of State (USA) soft power towards . Researcher uses the following Methodological techniques methods in his research:

- Historical approach: to enclose the events and the motives of its evolution and their consequences.
- Descriptive approach: by knowing the most important characteristics of international relations, at the same time the characteristics of the age of information and communication technology.
- Analytical method to analyze the phenomena of the technological revolution and try to explore the future vision of the impact of electronic soft power in the international relations.

The researcher concluded that the effect of all types of power, hard, soft and smart are just tools to achieve the interests of the United States to dominate the world>s outcome. The U.S.A called to open political channels of communication and diplomacy with the official Islamic movements in order to provoke and minimize its involvement and to stain its reputation of disarmament credibility in the Iranian streets by increasing and drawing skepticism. To support and highlight the role of Iran>s internal opposition demand for justice and a decent life.

المقدمة:

يعد مفهوم القوة من المفاهيم المركزية في علم السياسة، وهي إحدى الوسائل والأدوات التي تستخدمها الدولة لتنفيذ مخططاتها وتحقيق أهدافها ومصالحها في إطار سياستها الخارجية. فمفهوم القوة مفهوم عام شامل مركب متعدد الابعاد يستند إلى عوامل اقتصادية، وسياسية، وعسكرية، وبشرية، تؤثر في بعضها البعض وتعد عاملاً لتحقيق سياسة الدولة في العلاقات الدولية والمجتمع الدولي. وهناك جملة من المظاهر المنظمة لاستخدام سياسة القوة في العلاقات الدولية، وأهمها:

1. التدخلات المباشرة (كالحرب العسكرية) واستخدام القوة العسكرية بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر عبر المؤامرات وحرب العصابات.
2. التحالفات الجماعية (تحالفات سياسية عسكرية – كالحلف الأطلسي، وتحالفات سياسية اقتصادية – كالاتحاد الأوروبي).
3. التدخلات غير المباشرة (كالعقوبات الاقتصادية والسياسية) أو ما يسمى بأسلوب الحرب غير المعلنة. والقوة غالبا وسيلة وليست غاية تسعى فيها الدول للحصول على مصالحها العليا، والاستراتيجية هي التي تحدد كيفية استخدام ادوات ومصادر القوة، قديماً اعتمدت الدول على نظرية المدرسة الواقعية والتي ركزت على استخدام القوة العسكرية الصلبة كأساس لتحقيق مصالح الدول بالتعاون مع القوة الاقتصادية والدبلوماسية، والولايات المتحدة لجأت الى استخدام سياسة القوة الصلبة في ادارة النزاع من أجل تحقيق مصالحها ولكن في ظل الحرب التي خاضتها ضد الارهاب والخسائر التي تعرضت لها بعد خوضها الحرب في افغانستان والعراق نتيجة الهجمات عليها في 11 /9 /2002 تراجع دورها الاجتماعي والثقافي في العالم واكتسبت العداء من العديد من الشعوب والدول. مع تغير القيادة السياسية في الولايات المتحدة وفوز اوباما وبروز دور الديموقراطيين على حساب المحافظين الجدد الذين حكموا فترة بوش الأبن، ظهرت تصريحات مهمة لترشيد استخدام القوة الصلبة واعادة الدور الفاعل لإستخدام القوة الناعمة في ادارة الصراع وصياغة استراتيجية استخدام القوة بشكل متوازن من خلال الاستخدام الذكي لموارد ومصادر القوة الناعمة على اختلاف وسائلها الاعلامية والثقافية استغلال الفضاء الالكتروني مع الحفاظ على القوة الصلبة كقوة ردع تلجأ بها الدولة للتهديد. وقد سعت الولايات المتحدة الى انهاء الصراع الثنائي الذي كانت تخوضه ضد بعض الدول والعودة الى استخدام القوة الجماعية أي التنظيم الجماعي لظاهرة استخدام القوة والتي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية وبخاصة في فترة الحرب الباردة. والهدف الأساسي تحقيق أكبر قدرة ممكنة من القوة اللازمة والتي يوفرها القانون الدولي في مواجهة العدوان. هذه القوى الموجودة لدى الدول والشعوب، هي قوى اقتصادية وعسكرية بالأساس، وهي قوى «خشنة وقاسية»، وقد يكون بالإمكان من خلالها، الوصول للأهداف المبتغاة، من هيمنة وسيطرة وتسلط، لكن

ثمة قوى أخرى أقوى وأشد من القوى القاسية، وهي القوى الناعمة تساعد على تنفيذ الأهداف والمخططات الموضوعة، وفي هذه الورقة البحثية سنتطرق الى استخدام الولايات المتحدة لقوتها الناعمة لإدارة الصراع في مواجهة الخطر الإيراني خلال فترة حكم أوباما الأولى والممتده من 2008 -2012.

مشكلة البحث:

التعرف الى مصادر وأدوات القوة الناعمة الأمريكية والبحث في الاساليب العلمية لتوظيفها في الصراع مع ايران من خلال الاجابة على السؤال الآتي: «ما هي ملامح استراتيجية الولايات المتحدة في توظيف القوة الناعمة في ادارة الصراع مع ايران»؟، وتتمثل مشكلة البحث في قدرة الحكومة الامريكية على استغلال هيمنتها في القطاع التكنولوجي العالمي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسائل للحرب الناعمة تكون قادرة على تأسيس العلاقات بين الدول، حيث كان لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورا في ترابط وتشابك العالم وتقليص الاعتبارات الجغرافية السياسية للدول الى حد كبير، ويمكن لمس ابرز معالم هذا التطور الذي شهدته العلاقات الدولية فيما يأتي:

1. أن العلاقات الدولية في عصر (المعلو اتصالات) تتسم بسيادة المعرفة والتقدم التكنولوجي وبما أن المعلومات والمعرفة لا تعترفان بحدود سياسية سيادية للدول فان ادارة العلاقات الدولية تأخذ هذا الامر بالاعتبار وتدار باساليب تتجاوز قيود الفرضيات الدولية التي سادت أبان مرحلة الحرب الباردة.

2. لم يعد بامكان الدول الحديث عن السيادة الاعلامية والتحكم في عملية تدفق المعلومات إلى داخلها والعمل على تشكيل عقول ابناء شعبها وضمان ولائهم التام لصالحها مع تعاظم فرص الاتصال عن طريق شبكات المعلومات والاتصالات العالمية. وظهر ضعف الدول في امكانية التحكم بنوع وكم المعلومات التي تصل الى مواطنيها.

3. انتشار ثقافة التغريب والميل نحو الاعجاب بثقافات الغرب في (العنف والجنس والشهرة والثروة والقوة وقيم الاستهلاك والوفرة الفردية والانانية)، وانحسرت قيم الانتاج والتقشف وروح الجماعة مما اثر على دور الدول في تنمية عقول ابناء شعبها وضعف ايدولوجياتها الشعبية الوطنية أو الدينية.

4. اسهمت الثورة التكنولوجية في احداث التوحد على النطاق العالمي وفق مصلحة الدول الصناعية (المركز) فهي تتسبب في مزيد من التفكك واللامركزية على النطاق المحلي والداخلي للدول.

5. اختراق القنوات الدولية لحدود السيادة الدولية وتراجع مفهوم (السيادة الوطنية) بعد انتشار

الثقافة التلفزيونية المعتمدة على الاقمار الصناعية، وبالتالي فان الدول سوف تفقد سيطرتها على تدفق المعلومات والاتصالات ذات الطابع الدولي الذي يلقي بآثاره السلبية مباشرة على تماسك الشعب وولائه لدولته التي يقطنها وينتمي اليها.

6. إن قدرة التكنولوجيا الكونية في تهميش دور الدولة – الحكومة– على فرض سيطرتها على ابناء شعبها يناظره تهميش لدور الدولة في الحياة الاقتصادية باتجاه افقارها وتدني عائداتها وتراجعها في اداء واجباتها المتعلقة بصيانة امنها القومي ودفاعها الوطني وبروز الرغبة المتزايدة لدى بعض القوى الدولية المهيمنة على الوضع الدولي الجديد إلى لعب ذلك الدور نيابة عن الدول مقابل قدر عال من الكلف المادية بالاضافة إلى تعزيز مستلزمات هيمنتها العالمية وضمان مصالحها الدولية.

7. هل نجحت أمريكا في تطويع القوة الناعمة بكافة وسائلها الالكترونية واستخدامها في مواجهة الدولة الاسلامية الايرانية، وهل مفهوم القوة الناعمة الالكترونية نجح في خرق الانغلاق الايراني ونجح في هز الحكم في ايران.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في أنه يعالج موضوعاً حيوياً حديثاً نسبياً وهو القوة الناعمة ويبحث دور ثورة الاتصالات والمعلومات كأداة من أدوات القوة الناعمة التي جاءت لكي تحدث تغييراً نوعياً في اساليب العلاقات الدولية واستخدامها في جذب الناس وشعوب الدول لتنفيذ رغبات الدول المسيطرة على ثورة تكنولوجيا المعلومات دون الحاجة الى استخدام القوة العسكرية المادية بمفهوم المدرسة الواقعية للسيطرة والاقتصار على الدول الاخرى.

فرضية البحث:

يدرس البحث وجود علاقة اقتران بين القوة الناعمة الالكترونية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأمريكية وبين الحراك الشعبي والتغير الداخلي في المجتمع الايراني، معتمدا على فرضية أنه كلما زادت مظاهر تكنولوجيا الاتصالات في الدولة (ب) وهي هنا إيران أثر ذلك ايجاباً على دور القوة الناعمة المبدول من الدولة (أ) الولايات المتحدة الأمريكية تجاهها.

منهج البحث:

المنهج التاريخي: وذلك لحصر الأحداث وضبط دوافع التطور والنتائج المترتبة عليها.

المنهج الوصفي: من خلال معرفة أهم الصفات المميزة للعلاقات الدولية، وفي ذات الوقت الصفات المميزة لعصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المنهج التحليلي: وذلك لتحليل الظواهر المترتبة على الثورة التكنولوجية ومحاولة استشراف الرؤية المستقبلة لتأثيرها كقوة ناعمة الكترونية على العلاقات الدولية.

الاطار النظري لمفهوم القوة:

«هانز مورجانثو Hans Morgenthau» مؤسس النظرية الواقعية في العلاقات الدولية ، يؤكد على فكرة القوة في العلاقات الدولية بقوله: ان عالم السياسة الدولي (السياسة الدولية – العلاقات الدولية) شأنه شأن عالم السياسة الداخلي (السياسة داخل المجتمع) هو عالم الصراع من أجل القوة ومهما تكن مرامي ذلك العالم فإن القوة هي هدفه المباشر والملح والدائم. ويتضمن العرض الشامل الذي قدمه «مورجانثو» لمفهوم القوة في السياسة الدولية، تصورا محددا للأشكال المختلفة لصراعات القوة في المجتمع الدولي، فالدول طبقا لهذا التصور تتصارع من أجل الاهداف الآتية:

1. سياسات الحفاظ على الوضع القائم.
2. سياسات التوسع الاستعماري.
3. دعم المكانة السياسية في المجتمع الدولي.

لعل اول ما فكرت به تلك الجهات توخياً لذلك المقصد، كان اعادة النظر في الاستراتيجيات الامنية والعقائد العسكرية لنجد ان اليات التغيير في السياسة الدولية للولايات المتحدة قد اخذت بعدا ينسجم مع كل مرحلة ومن بين اهم وابرز الاليات المتبعة للولايات المتحدة الاميركية للحفاظ على الوضع القائم والتي فرضت نفسها على الوحدات الدولية التي كانت خارج دائرة القبول للسياسات الاميركية هي:

- **سياسات القوة الصلبة . Hard Power**

يشير جوزيف ناي إلى أن «القوة الصلبة» تعني القوة المشتركة السياسية والاقتصادية والعسكرية». أي القوة في صورتها الخشنة التي تعني الحرب، والتي تستخدم فيها الجيوش، وهذه القوة تعني الدخول في مزالق خطرة، ونتائجها تكون في منتهى الخطورة على الدولة ذاتها، كما حدث مثلاً في الحرب العالمية الثانية مع اليابان وألمانيا النازية.

• سياسات القوة الناعمة . Soft Power

شهد مفهوم «القوة الناعمة» صعوداً بعد نهاية الحرب الباردة، رغم أن ما يعبر عنه كان موجوداً قبلها وأثناءها، والذي يتجلى في استخدام أدوات الإقناع والاستمالة وليس الضغط والإكراه في إدارة العلاقات الدولية، كأدوات الدبلوماسية الشعبية وتوظيف الأبعاد الثقافية والتعليمية والإبداعية أو توظيف المعونات الاقتصادية والمنح الدراسية في إدارة العلاقات الخارجية. وقد انصبّ خطاب الرئيس أوباما في جامعة القاهرة في حزيران 2009 بعد توليه الرئاسة في هذا الاتجاه لتطوير العلاقة مع العالم الإسلامي. «القدرة على الاستقطاب والإقناع. إذ بما أن القوة الخشنة تكمن في القدرة على الإجبار والإكراه، المتأتية من القوة العسكرية للدولة، أو من تفوق قدراتها الاقتصادية, فإن القوة الناعمة تتأتى من جاذبيتها الثقافية أو السياسية» أو الإعلامية.

• سياسات القوة الذكية . Smart Power

عبارة عن مزيج من القوة الصلبة والقوة الناعمة. أي الربط بين التسامح والشدة. ويقبل تعبير القوة الناعمة كثيراً من التسامح، بينما تقبل القوة الذكية بعض التشدد. وتعني القوة الذكية لدى (أرميتاج) و(ناي) الدمج بين القوة الصلبة (Hard Power) وبين القوة الناعمة (Soft Power). فمن خلال الجمع بين هاتين القوتين اللتين يطلق عليهما القوة الذكية ستتمكّن الولايات المتحدة من التعامل مع التحديات العالمية؛ حيث يوجد عدد من التحديات التي تواجهها واشنطن ليست ذات طبيعة عسكرية كصعود الصين التي حسب رأي الكاتبين تستطيع أن تبني محطتي كهرباء تُداران بالفحم كل أسبوع، فالقوة العسكرية لن تفيد في التعامل مع تحديات من هذا النوع، ولكن التكنولوجيا الأمريكية المتطورة من الممكن أن تجعل الفحم الصيني نظيفاً، والذي سيصبّ في حماية البيئة، وفتح أسواق جديدة أمام الصناعات الأمريكية، وهو ما أكّد عليه وزير الدفاع الأمريكي (روبرت نجيتس) في خطابه في 26 نوفمبر 2007، حيث قال: «إن القادة الأمريكيين أدركوا أن طبيعة الصراعات تحتاج منهم تطوير القدرات والمؤسسات الأساسية (غير العسكرية)». وقد ظهر المصطلح بشكل واضح في ظل فترة الرئيس اوباما وتحديدا بهدف التعامل مع ايران مع تصاعد الخطر النووي لديها، ولإزالة الصورة السيئة لأمريكا أمام العالم والتي تكونت فترة بوش الأبن.

ويحدد «مورجانثو» ثلاث وسائل تستخدمها الدول التي تنتهج سياسات التوسع الاستعماري في الوصول الى اهدافها وهي:

1. الادوات العسكرية.
2. الادوات الاقتصادية.
3. الادوات الثقافية.

وهنا نبحث في الادوات الثقافية كمدخل لموضوع الورقة البحثية حيث أن الادوات الثقافية كما يقول «مورجانثو» اخبث الادوات المستخدمة في فرض السيطرة الاستعمارية واكثرها ذكاءً، لأنها تستهدف العقول والتسلط عليها وغسلها وتغذيتها بما يتوافق والغاية أو الوسيلة المرجوة لهدف تلك الوحدة في التفاعلات الدولية، واتخاذها نحو تبديل علاقات القوة القائمة بين الدول، وهي من الانماط التي تعتبر مكملة للأدوات العسكرية والاقتصادية.

مفهوم القوة في العلاقات الدولية و علم السياسية:

ان الفلاسفة والعلماء الإجتماعيين والإستراتيجيين العسكريين قد أفاضوا منذ القدم حول تناول مفهوم القوة واختلفوا في تعريفه إلا أن الإختلافات القائمة بينهم لم تكن جوهرية بالقدر الكبير، وذلك بالنسبة للأغراض العلمية التي تختلف كثيراً في طبيعتها عن المداولات الأكاديمية، على قدر أهمية الأخيرة.

والقوة (Power) هي ببساطة القدرة على التأثير على الآخرين وإخضاعهم لإرادة القوي الفاعل، لذلك فالأقوياء في أي موقف اجتماعي كان أم سياسي أم اقتصادي أم ثقافي هم الذين يفرضون إرادتهم وكلمتهم ويسيرون الأمور كما يرونها ووفقاً لمصالحهم الخاصة.

وتعتبر قوة الدولة من العوامل التي يعلق عليها أهمية خاصة في ميدان العلاقات الدولية، وذلك بالنظر إلى أن هذه القوة هي التي ترسم أبعاد الدور، الذي تقوم به الدولة في المجتمع الدولي وتحدد إطار علاقاتها بالقوى الخارجية في البيئة الدولية.

تعريف القوة لغةً:

ورد في المعجم الوسيط أن القوة هي ضد الضعف وهي الطاقة، وهي تمكن الإنسان من أداء الأعمال الشاقة، وهي المؤثر الذي يغير أو يحيل حالة سكون الجسم، وهي مبعث النشاط والحركة والنمو وجمعها قوى، ورجل شديد القوى أي شديد وقوي في نفسه وقوَّى دعم و وطَّد، كما نجد أن القوي والقادر والمقتدر من أسماء الله الحسنى، تأتي القوة بمعنى الجد في الأمر وصدق العزيمة، وقد وردت القوة في القرآن الكريم في كثير من الآيات، وعلى سبيل المثال «وأعدوا لهم ما أستطعتم من قوة».

والقوة هي لغة كل العصور وهي أحد المفردات الهامة التي يتوقف عندها المفكرون في كافة أنحاء الأرض وبمختلف لغاتهم، حيث تبين أن معناها يكاد يكون واحد في كل اللغات حيث يدور في إطار مفهوم القدرة على الفعل والإستطاعة والطاقة وهي ضد الضعف وتعني أيضاً التأثير والنفوذ والسلطة.

تعريف القوة إصطلاحاً:

يعرف علم الإجتماع القوة «بالقدرة على إحداث أمر معين»، و«تأثير فرد أو جماعة عن طريق ما على سلوك الآخرين»، يعتبر موضوع القوة من المواضيع التي يهتم بها علم الجغرافية السياسية والعلاقات الدولية لذا جاء تعريف وتفسير مفهوم القوة للكثير من الكتاب والمفكرين في هذا الإطار.

وفي رأي كارل فريدريك فإن أفضل تعريف للقوة هي: »القدرة على إنشاء علاقة تبعية»، فعند القول أن لإنسان ما قوة سياسية تفوق قوى الآخرين، فهذا يعني أن الآخرين يتبعون نظام أفضلياته، والقوة ليست مجرد التسلط ولكنها تتضمن أيضاً القدرة على الإستمالة والنفوذ لدى الآخرين، ويرى أنه بالاستخدام الماهر والذكي للقوة يمكن للطرف (أ) أن يجعل الطرف (ب) يفعل ما يريد دون قهر أو إرغام بمعنى يمكن تحويل القهر إلى إتفاق وتزامن كنفوذ جماعات الضغط في المجتمعات المتحضرة.

ويرى كل من ميكافيلي وهوبز وموركانثوه أن القوة هي: «الوسيلة والغاية والنهاية التي تعمل الدولة للوصول إليها في مجال العلاقات الدولية».

ولقد بلور علماء الجيوبولتيكا مفهوم القوة وكأنه مرادف لمفهوم السيطرة فلقد بين (راتزل) بأن الدولة كائن حي يحتاج إلى النمو والتطور حتى لو كان عن طريق القوة. ويعتبر علماء السياسة أن مفهوم القوى هو المفهوم الرئيس في علم السياسة بل ومن المفاهيم الرئيسة في العلوم الإجتماعية كلها ومن ناحية أخرى فإن السياسة ترتبط بشكل وثيق مع القوى. كما أن البحث عن القوة يميز السياسة عن الأنواع الأخرى من النشاط الإنساني.

تعريف الاستراتيجية:

لغة: تعود للكلمة اليونانية Strategos والتي تعني الأمر العسكري في عهد الديمقراطية الاثينية.

اصطلاحا: عرفها كلاوزفتز بأنها (فن استخدام المعارك كوسيلة للوصول الى هدف الحرب)، وعرفها ليدل هارت (فن توزيع واستخدام مختلف الوسائط العسكرية لتحقيق هدف سياسي).

إتجاهات تعريف القوة في عالم السياسة:

الإتجاه الأول: يعرف القوة بأنها: القدرة على التأثير في الغير وهي القدرة على حمل الآخرين للتصرف بطريقة تضيف إلى مصالح مالك القوة.

الإتجاه الثاني: يعرف القوة بأنها: المشاركة الفعالة في صنع القرارات المهمة في المجتمع.

الإتجاه الثالث: يحاول أن يجمع بين الإتجاهين السابقين ويعرف القوة بأنها: التحكم والسيطرة المباشرة أو غير المباشرة لشخص معين أو جماعة معينة على إثارة قضايا سياسية أو عملية توزيع القيم وما يترتب عليه من مقدرة في تقرير أو تأثير في الموقف في الإتجاه الذي يفضله صاحب القوة.

أما كلية الحرب الأمريكية فتعرف مفهوم القوة القومية للدولة بأنها الإمكانية أو القدرة التي يمكن أن تستخدمها الدولة للوصول إلى أهدافها القومية في الصراع الدولي، إذن فالقوة هي الطاقة العامة للدولة لكي تسيطر وتتحكم في تصرفات الآخرين.

في الفكر الإستراتيجي يقصد بقوة الدولة فاعلية الدولة ووزنها في المجال الدولي الناتجان عن قدرتها على توظيف مصادر القوة المتاحة لديها في فرض إرادتها وتحقيق أهدافها ومصالحها القومية والتأثير في إرادة الدول الأخرى ومصالحها وأهدافها. وقوة الدولة بهذا المعنى تتحدد في ضوء عنصرين مصادر القوة ثم عملية إدارة وتوظيف تلك المصادر، لذا فإن أياً من مصادر القوة لا يكتسب وزناً وتأثيراً بمجرد وجوده وإنما يرتبط هذا الوزن والتأثير بالتدخل الواعي لتحويل مصادر القوة المتاحةإلى طاقة مؤثرة وسلاح فعال.

الربع الاخير من القرن العشرين شهد ظاهرة «انفجار المعلومات» التعبير الذي وصف به المختصون النمو المذهل في حجم المعلومات المتداولة، مما سمح بمضاعفة المخزون الفكري المعرفي الإنساني خلال فترات زمنية قصيرة كما ذكر قانون مور. ونتيجة لذلك الانفجار ظهرت الحاجة الى تحقيق اقصى سيطرة ممكنة على فيض المعلومات المتدفقة في أسرع وقت وبأقل جهد وذلك عن طريق اتقان التعامل مع الحواسيب وانظمة الاتصالات المتطورة. ومن أهم ما يميز هذه المرحلة عملية التفجير المعرفي وثورة الاتصالات والمعلوماتية التي ساعدت على بروز دور تكنولوجيا المعلومات وأهميتها في العالم. لذلك تفوقت الولايات المتحدة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات واستخدمت تفوقها كقوة ناعمة الكترونية مكملة لأدواتها العسكرية والاقتصادية في خوض الحروب.

القوة الناعمة في الإطار الفكري والتاريخي والعلمي:

نظرية اللعبة لجون ناش ومفهوم القوة الناعمة:

في خمسينيات القرن الماضي برز في الأوساط الأكاديمية الأميركية عالم رياضيات واقتصادي من النوابغ هو جون ناش جونيور المولود في العام 1928، وضع نظرية اقتصادية – سياسية اسماها نظرية اللعبة (The Game Theory)، النظرية بسيطة نظريا ولكنها عميقة جداً سياسياً واقتصادياً، فهي تركز على خوض غمار السياسة وفقا لتخطيط مسبق له علاقة بعلوم الرياضيات، أي تحويل

المعطيات والمعلومات السياسية والإستخبارية عن العدو إلى معلومات رياضية تخضع لقواعد علمية مبتكرة على قاعدة التفاضل ووفقا لخطة عمل قوامها فريق أميركي معني بالموضوع يخوض غمار لعبة سياسية متعلقة بخصم معين للولايات المتحدة (سابقا كان الاتحاد السوفيتي) وفي اللعبة ينفذ أشخاص متمرسون علمياً وسياسياً أدوار الخصوم والأصدقاء.

بناء عليه فهم الأميركيون كيف يتخذ السوفيات قراراتهم وتوقعوها بشكل مسبق، ومن خلال المعطيات الرياضية والسياسية والاقتصادية التي تدخل في سياق اللعبة فهم الأميركيون أن السوفيات يمكن أن يسقطهم منطق ينتشر بين الشعب وبين المستوى الأول والمتوسط من المسئولين عنوانه «بدنا نعيش» و«شبعنا أيديولوجيات». هو المنطق الشبيه بمنطق غورباتشوف – آخر زعماء الإتحاد السوفيتي الذي فتتت نظريته عن الإصلاح الإمبراطورية السوفيتية والتي إنبثقت عنها دول كبيرة وهامة مثل: الاتحاد الروسي وأوكرانيا وروسيا البيضاء ودول أسيا الوسطى ودول أصغر حجماً مثل: جمهوريات البلطيق، وكانت نظرية جون ناش تلحظ أنه لا يمكن تنفيذ خطة نظرية «اللعبة» ضد السوفيات إلا إذا أوصلهم سباق التسلح إلى حافة الانهيار الاقتصادي وجاع المواطن السوفيتي وانتشر العجز المالي في مؤسسات السوفيات وذلك سيحصل (كما توقعت نظرية جون ناش) لأن اقتصاد السوفيات كان خلال الحرب الباردة (1945 – 1990) يعادل ربع الاقتصاد الأميركي (من كل النواحي) وبالتالي فنظرية جون ناش توقعت بواسطة علوم الرياضيات بأن سباق تسلح تضع فيه أميركا ربع مواردها المالية سيصيب الاتحاد السوفيتي إما بالإفلاس أو بالاستسلام العسكري الشامل، وما حصل هو الخيار الأول حيث توقع ناش ولم يصدقه المسئولون الأميركيون بل تفاجئوا بنجاح نظريته القديمة عند انهيار السوفيات وهو ما حصل عام 1991.

القوة الناعمة أحد وجهي العملة لثنائية العقل السياسي الأميركي:

منذ تبلور العقل الأميركي المؤسس على نظريات ومدارس التفكير البراغماتية والنفعية والواقعية والتجريبية والسلوكية والكثير من الأفكار يتجاذبه ثنائيتان اثنتان يتركب منهما، الصلابة والنعومة، بحيث مثلت عقيدة الصدمة والترهيب ونظريات القوة والتفوق جانب الخشونة والصلابة في هذا الفكر وهي عقائد يتبناها بقوة تيار المحافظين الجدد وقادة الحزب الجمهوري، وهذا التيار له فروعه وامتداده ورموزه في مؤسسات ومراكز صناعة القرار الأميركي، في حين مثلت العقيدة الناعمة واللينة الجانب الذي يتبناه التيار الليبرالي وقادة الحزب الديمقراطي الأميركي، وهي أيضا عقيدة متغلغلة في كافة الفروع والامتدادات الأميركية، فكلاهما يغلب ناحية على أخرى، والخلاف والتمايز بينهما يظهر في الارجحيات والأسبقيات، فلا الحزب الجمهوري يؤمن فقط بالجانب الصلب على إطلاقه، ولا

الحزب الديمقراطي يؤمن بالجانب الناعم على إطلاقه، فالخلاف في النهاية يدور فقط حول ترتيب الأولويات والأهداف الحاكمة، وأساليب تنفيذ هذه الأهداف والسياسات، وتحديد أيهما ينبغي أن يحكم الاستراتيجيات والسياسات الخارجية والدولية لأميركا، والحزبين في صراع على هذه الأساس، وقد انبثقت من خلالهما عقائد وسياسات يتم تجريبها بدول وشعوب ونظم العالم الثالث خاصة. ولهذا من الطبيعي أن يصدر عن دونالد رامسفيلد وزير الدفاع الأميركي الجمهوري الانتماء تصريح ينسجم مع المنطق العسكري ومنطق الصدام والترهيب الذي يقوده الحزب الجمهوري والمحافظين الجدد فنراه يقول «أن الضعف يحرض عليك العنف» في حين تعبر القيادات الديمقراطية عن منطق القوة الناعمة كما في أفكار جوزيف ناي صاحب نظرية القوة الناعمة هو من مفكري الحزب الديمقراطي، كلك الأمر بالنسبة لجون برينان مساعد أوباما لشؤون مكافحة الإرهاب الذي قال بأننا «سنحارب التطرف بالقوة الناعمة»، ولعل من الطريف أن نقرب الأمر للأذهان بشكل محسوس أن نضرب مثل الشعارات والرسوم التي يتبناها كلا الحزبين في إعلامهما، فالحزب الجمهوري شعاره الفيل كناية عن القوة والضخامة والهجوم، في حين يتبنى الحزب الديمقراطي شعار ورسم الحمار كناية على الصبر وطول النفس.

عوامل الانتقال من أدوات التأثير الصلبة HARD إلى الناعمة SOFT

تعتبر الاستخبارات الأميركية CIA ووزارة الدفاع البنتاغون أول من بدأ برعاية أبحاث ومحاولات لتطوير وسائل وتقنيات مادية (كيمياوية / الكترونية / كهرمغناطيسية /...) للسيطرة على الدماغ والعقل البشري والإدراك الحسي لتجنيده وتوجيهه وضبط سلوكه وفقا للأجندات التي تخدم المشاريع والأهداف الأميركية، وجربت في البداية عمليات لبرمجة وعي وسلوك المجندين والعملاء والجواسيس الذين سيعملون مع CIA، وعلى أسرى العدو بهدف انتزاع المعلومات، وتحويلهم إلى عملاء مزدوجين، وذلك بهدف ضمان أعلى درجة من الوثوق، واستمرت هذه المحاولات لفترة طويلة منذ الأربعينات وحتى السبعينات مستعينة بأمهر الأطباء وعلماء النفس، وشارك فيها أكثر من 44 جامعة و12 مستشفى، وبقيت طي الكتمان حتى العام 1977، حين كشفت عنها صحيفة النيويورك تايمز على غلاف صفحتها الأولى تحت عنوان صادم «CIA تسعى لأسر واستعباد العقل البشري»، وقد أثارت هذه القضية آنذاك ضجة كبيرة في الأوساط الأميركية والعالمية، وقد عطلت مجموعة عوامل سير هذه الأبحاث، ومنها كلفتها المالية والبشرية العالية وعدم ضمان وموثوقية نتائجها، والمعارضة الشديدة التي واجهتها بعد انكشاف أمرها، فانتقلت هذه المحاولات نحو البحث في حقول التأثير والبرمجة بالوسائل النفسية وما فوق النفسية عبر استغلال آخر ما توصلت إليه وسائل الاتصال والإعلام والمعلومات. وقد قدمت على أثرها دراسات وأبحاث اعتمدت أحدث انجازات مناهج علم النفس وخاصة مبادئ

المدرسة السلوكية الأميركية التي ترتكز على عقيدة تقول أن خلق بيئة محددة من القيم يعطي نتائج محددة من السلوكيات، كما ساعد تطور علوم البرمجيات اللغوية والعصبية والبارابسيكولوجي وما توصلت إليه تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي بلغت ذروتها في العقدين الأخيرين في هذا الانتقال.

تعريف القوة الناعمة ومصادرها ومواردها

على الرغم من أن جوزيف ناي هو الذي ابتكر مصطلح القوة الناعمة، في بداية التسعينات، إلا أن أصول هذا المفهوم تعود لحقبة الولاية الثانية لفرانكلين روزفلت (1937–1941). فقد أدرك روزفلت أن الولايات المتحدة لا يمكنها أن تشعر بأمان تام إلا عبر كسب تأييد شعوب الدول الأجنبية والتواصل معها.

وهذا أدى إلى تأسيس وكالة المعلومات الأمريكية وإذاعة صوت أمريكا، ولاحقاً مؤسسات السلام في عهد جون كينيدي (1962).

في بداياتها، قدمت القوة الناعمة الأمريكية نفسها على شكل سلع وخدمات (كوكاكولا، كاديلاك هوفرز، وأفلام هوليوود)، وهذه السلع والخدمات سلطت الضوء، ببراعة ونجاعة، على فضائل الشركات والثقافة الأمريكية. وفي أزمات أقرب، باتت موسيقا الروك، ووجبات ماكدونالدز السريعة، وسراويل ليفيز الجينز، ومقاهي ستاربكس، وقنوات ال"سي .إن .إن"، تحمل رسالة مماثلة للعالم خارج حدود الولايات المتحدة.

وقد استفادت أمريكا من شيوع اللغة الإنكليزية، سواء كلغة التخاطب اليومي، أم كلغة للتجارة والأعمال، بحكم وراثتها للإمبراطورية البريطانية، التي خلفت بصماتها اللغوية في مواطن كثيرة من العالم. كما أسهمت ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، والتقدم التكنولوجي، في إعطاء الشركات ومؤسسات الإعلام والثقافة الأمريكية، سبقاً على حساب غيرها من الأمم الصناعية.

عرف Wienbrenner القوة الناعمة بانها اداة الليبراليين في تحقيق سياساتهم في حين أن القوة الصلبة اداة الواقعيين أو كما يطلق فوكوياما عليهم المحافظين الجدد والتي يستخدمونها في فرض سياساتهم.

عرف ناي القوة الناعمة بأنها «القدرة على الحصول على ما تريد عن طريق الجاذبية بدلاً عن الإرغام، وهي القدرة على التأثير في سلوك الآخرين للحصول على النتائج والأهداف المتوخاة بدون الاضطرار إلى الاستعمال المفرط للعوامل والوسائل العسكرية والصلبة»، وهذا ما حصل مع الاتحاد السوفياتي حيث تم تقويضه من الداخل، لأن القوة لا تصلح إلا في السياق الذي تعمل فيه، فالدبابة لا تصلح للمستنقعات، والصاروخ لا يصلح لجذب الآخرين نحونا.

وقد اقتبس الكاتب ناي ثنائية الصلب والناعم من التقسيم المعروف لتكوين أجهزة أو قطع الكومبيوتر الذي يتألف من أدوات ناعمة Software وأدوات صلبة Hardware، فهذا التقسيم راج في التسعينات على أثر انتشار الكومبيوتر والانترنت.

وقد افرد قسما خاصا لعنوان «الطبيعة المتغيرة للقوة» وعلاقات وتوازنات القوة على المسرح الدولي، وتوصل إلى أهمية وضرورة تكامل القوة الناعمة مع القوة الصلبة، لما للقوة الناعمة من ميزات وخصائص تفوق عائدات القوة الصلبة، وسرد لتأثيرات وميزات الحرب الناعمة خلال الحرب الباردة مع الاتحاد السوفياتي وأوروبا الشرقية، وشرح للتكاليف الباهظة التي تدفع في حالة الحرب الصلبة على ضوء مجموعة من المتغيرات أبرزها عدم ردعية السلاح النووي للمجموعات المسلحة المسماة «إرهابية».

خمسة تحولات دولية ساهمت في تراجع دور القوة الصلبة أو على الأقل قلّلت من فاعليتها، تمثلت في:

أولاً: الاعتماد الاقتصادي المتبادل والذي جعل من الصعب استخدام القوة في صورتها القهرية، لما يمثله ذلك من خطر على النمو الاقتصادي والمصالح المالية.

ثانياً: أن الفاعلين غير القوميين، وكذلك الشركات متعددة الجنسية، والمنظمات الدولية سواء الحكومية أو غير الحكومية، وحتى الجماعات الإرهابية، أصبحت قادرة على ممارسة أنواع من القوة كانت مقصورة في السابق على الدول القومية.

ثالثاً: أن انبعاث النزعات القومية قد صعّب كثيراً من استخدام القوة، فعلى سبيل المثال، كانت بعض المواقع العسكرية الصغيرة قادرة على إدارة إمبراطورية مثل الإمبراطورية البريطانية، لكن في الوقت الحاضر، فإن الولايات المتحدة، على سبيل المثال، وجدت أنه من الصعب إخضاع العشائر الصومالية أو تهدئة الوضع في العراق، حتى مع زيادة عدد قواتها.

رابعاً: ساهم انتشار التكنولوجيا، خاصة في مجال تطوير الأسلحة النووية، والأسلحة التي تطبق تكتيكات غير متماثلة، في تعادل قوة الأطراف في أرض المعركة، بغضّ النظر عن الاختلافات الحقيقية في القوة بينهما.

خامساً: التغير الحادث في القضايا السياسية، أو بعبارة أخرى قضايا العلاقات الدولية، جعل القوة العسكرية أقل قدرة على حل المشكلات المعاصرة، فامتلاك أقوى جيش لن يحلّ على سبيل المثال قضايا مثل الفقر والتلوث أو انتشار الأوبئة، كما أن استخدام القوة العسكرية أصبح مكلفاً جداً مقارنة بما كان في القرون الماضية.

هذه التحولات الخمسة دفعت «ناي» إلى طرح مفهومه عن «القوة الناعمة» والتي تعني «قدرة دولة معينة على التأثير في دول أخرى وتوجيه خياراتها العامة، وذلك استناداً إلى جاذبية نظامها الاجتماعي والثقافي ومنظومة قيمها ومؤسساتها، بدلا من الاعتماد على الإكراه أو التهديد».

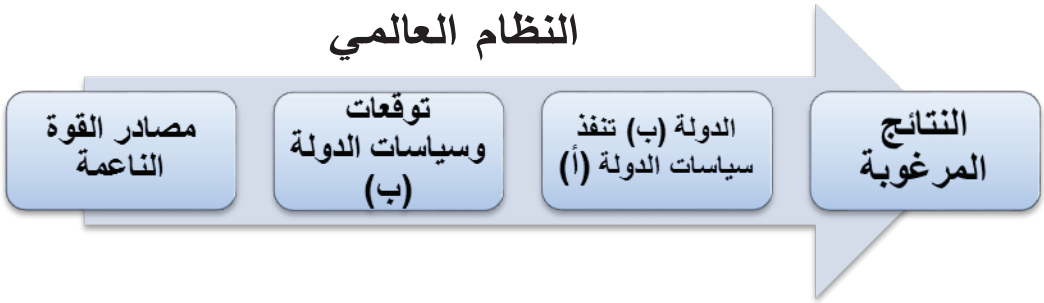
مصادر القوة الناعمة:

حدد ناي هذه المصادر بثلاثة رئيسة: القيم السياسية للدولة وهنا هي امريكا، جاذبية الرموز الثقافية والتجارية والإعلامية والعلمية الأميركية، وصورة أميركا وشرعية سلوكها وسياساتها الخارجية وتعاملاتها وسلوكياتها الدولية. بالإجمال ترتكز القوة الناعمة على كل المؤثرات الإعلامية والثقافية والتجارية والعلاقات العامة، وكل مورد لا يدخل ضمن القدرات العسكرية المصنفة ضمن القوة الصلبة.

كما حدد ناي مصادر القوى الناعمة بأنها: مصانع هوليود وكل الإنتاج الإعلامي والسينمائي الأميركي / الطلاب والباحثين الأجانب الوافدين للدراسة في الجامعات والمؤسسات التعليمية، فهم سيشكلون جيوشاً يحملون معهم آلاف النوايا الطيبة والودائع الحسنة عندما يعودون إلى بلدانهم وأوطانهم ويتقلدون المراكز والمواقع العليا وسيصبحون سفراء غير رسميين لخدمة أميركا / والمهاجرين ورجال الإعمال الأجانب العاملين في السوق الأميركي وقطاع الأعمال/ شبكات الانترنت والمواقع الأميركية المنتشرة في الفضاء الالكتروني/ برامج التبادل الثقافي الدولي والمؤتمرات الدولية التي ترعاها وتشارك في تنظيمها أميركا / الشركات الاقتصادية العابرة للقارات / الرموز والعلامات التجارية مثل كوكا كولا وماكدونالدز وغيرها.

تعتمد القوة الناعمة على نفس أهداف القوة الصلبة مع اختلاف التكتيكات التي أصبحت تكتيكات ناعمة، فبدلاً من تكتيكات التهديد، تعتمد القوة الناعمة على الجذب والإغواء عبر لعب دور المصلح والمنقذ، وتقديم النموذج الثقافي والسياسي وزرع الأمل بان الخلاص في يد أميركا، المانحة لحقوق الإنسان والديمقراطية وحريات التعبير، وبدلا من استعراض الصواريخ أو بث الرعب عبر الإذاعات والمنشورات للفتك بإرادة العدو يتم إرسال أشرطة الفيديو أو الأقراص الممغنطة أو صفحات Facebook للشباب والأطفال والنساء والرجال كل حسب رغباته ومعقولاته.

القوة الناعمة: هي البديل المجدي لأميركا بعد الإخفاقات والتكاليف المالية والبشرية والمعنوية الباهظة لحروبها الصلبة في ظل النظام العالمي.



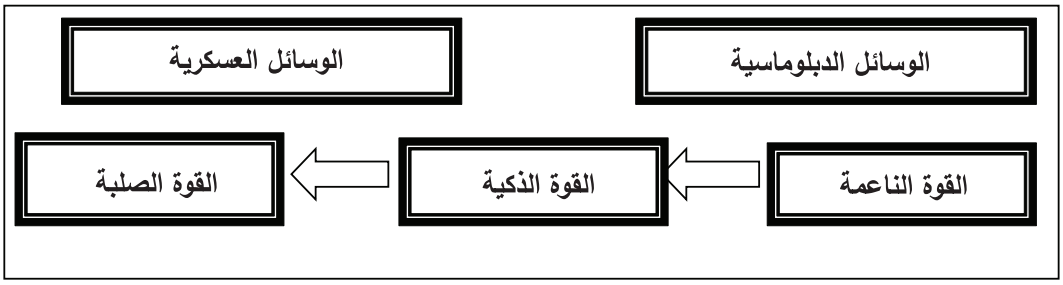
نموذج Sheng ding *يربط بين مصادر القوة الناعمة مع النتائج المتحققه

تعتبر القوة الناعمة خلاصة تراكم مجموعة من السياسات والأفكار التي جرى تطبيقها بشكل مستقل على مراحل تاريخية متعاقبة وفي مواجهة أوضاع دولية مختلفة، بدأت من فكرة الاحتواء المزدوج التي اعتمدتها الاستراتيجيات والخطط الأميركية في التسعينات للتعامل مع البيئات والنظم المعادية لها وخاصة العراق وإيران، التي كانت تقوم على خلطة من السياسات ترتكز على الردع العسكري والعزل السياسي والدبلوماسي والمقاطعة الاقتصادية، مروراً بعقيدة الصدمة والترويع والمواجهة التي اعتنقتها وزارة الدفاع الأميركية في برامجها العسكرية منذ منتصف التسعينات وطبقتها ضد يوغسلافيا العام 1995 – 1999 وضد أفغانستان بعد 11 أيلول 2001، كما جرى تطبيقها في الحروب العسكرية ضد العراق وخاصة خلال احتلال العراق العام 2003، لكن مجموعة متغيرات ومراجعات حصلت بعد الإخفاقات الكبيرة للولايات المتحدة وخاصة في حربيها الأخيرتين في أفغانستان والعراق والتكاليف المادية والبشرية المؤلمة والباهظة التي دفعتها أميركا سواء من رصيدها المادي أو البشري، والاهم من تآكل رصيدها المعنوي والإعلامي وتشوه صورتها السياسية والدبلوماسية بفعل حجم الخروقات والجرائم الوحشية التي ارتكبتها في حروبها الأخيرة (نموذج غوانتنامو) هي ما دفع بعشرات الباحثين وصناع القرار وكبار ضباط البنتاغون والاستخبارات الأميركية لاستخلاص العبر والاستنتاج بان هذا الإخفاق ناجم عن «فرط استعمال القوة الصلبة على حساب القوة الناعمة» وانه يجب العودة إلى سياسات القوة الناعمة التي طبقت أيام الحرب الباردة، وأثمرت سقوطا للاتحاد السوفياتي والمحور التابع له بدون إطلاق أي رصاصة أو قصف أي صاروخ، وبناء عليه تبلورت في الأفق الأميركي بعد تمكن الديمقراطيين من الفوز بالانتخابات الرئاسية وتنصيب اوباما لقيادة أميركا عقيدة جديدة تقوم على مبدأ تنويع السياسات بحيث ترتكز على «التطبيق المدروس والحكيم لمجموعة من السياسات على المسرح الدولي أطلق عليها القوة الذكية SMART POWER بحيث تعطي أفضل النتائج في السياسة الدولية مع أقل قدر من التكاليف المادية والبشرية وتتلخص فكرة القوة الذكية بمعادلة زرع الآمل والإقناع عبر جمع فوائد الاحتواء المزدوج عبر العزل والحصار ومنافع الصدم والترهيب والقوة

العسكرية الصلبة لأجل الردع والعمليات الموضعية المحدودة وميزات وحسنات القوة الناعمة للجذب والتأثير في سلوك الدول والأنظمة».

والقوة الذكية مصطلح في العلاقات الدولية، يعني القدرة على المزج بين القوة المادية HARD POWER والقوة الناعمة SOFT POWER في إطار استراتيجية واحدة. وتتضمن الاستخدام في إطار استراتيجي للدبلوماسية، والاقناع، وممارسة القوة والنفوذ بوسائل تكون لها الشرعية السياسية، والاجتماعية، وقد شاع المصطلح بعد غزو العراق عام 2003 وصار له رواج أكثر من ذي قبل، كرد فعل على السياسة الخارجية الهجومية لإدارة بوش والمحافظين الجدد، وبديل لها. وقد استخدمته هيلاري كلينتون وزيرة الخارجية الأميركية في كلمة لها في يناير 2009 وبصفة عامة أصبح معناها يتلخص في قدرة الحاكم على الفوز باقتناع الناس بالسياسة التي يتخذها.

وعلى ضوئه يصبح مفهوم القوة الناعمة الذكية بالمعادلة الآتية «عندما تفشل الضغوطات الطرق الدبلوماسية والمقاطعة الاقتصادية في تطويع إرادة العدو وتصل خيارات القوة العسكرية إلى وضع مسدود ومقفل، ينبغي الاقتصار على التلويح والتهويل باستعمال القوة العسكرية بالتزامن مع شن حملة تشهير دولية بالنظم المعادية وزعزعة عقائدها وخلخلت ركائزها الفكرية والسياسية وإسقاط رموزها الدينية والوطنية والقومية، وبلبلة أفكار جماهيرها وبث برامج لتضليل الوعي وحرف المشاعر، وتسميم إيمان وثقة الجماهير بالقادة، وإرباك العدو بصراعات ونزاعات وأزمات داخلية بين أجنحته ورجالاته بهدف إنهاك قواه وأحداث حالة من التآكل والاهتراء الذاتي تمهد لإسقاطه».



القوة الالكترونية الناعمة (Cyber Power):

تعرض العالم المعاصر لعدد من المتغيرات كان من اهمها تنامي ظاهرة العولمة، والتي كان من اهم ادواتها التكنولوجية شبكة الانترنت وقد اختبر الأميركيون تأثير شبكات الانترنت الاجتماعية والشبابية العام 1998 في اندونيسيا مع ثورة الشباب والجماهير لإطاحة نظام سوهارتو، ولاحظوا قدرتها على تأمين التعبئة والحشد، فقاموا بتوفير بوابات الخدمة على الشبكة Servers خارج سيطرة الحكومة

الاندونيسية، وقد أدت شبكة الانترنت دورا في تأجيج الاحتجاجات وتحريك الرأي العام الذي احتل الساحات والشوارع وحاصر البرلمان ومقرات الحكومة. وهذا ما أكده جوزيف ناي في قوله «أن دولاراً واحداً ينفق لشراء قرص فيديو DVD يحمله شاب أو فتى إيراني بمواجهة سلطة رجال الدين في معركة حرب الأفكار أجدى وأفضل بأضعاف من دفع $100 لشراء أسلحة وموارد للمواجهة العسكرية مع إيران». وقد استخدمت امريكا شبكات التواصل الاجتماعي تويتر على الانترنت في حربها ضد ايران والمشروع النووي الايراني من خلال تعبئة الرأي العام في الشارع الإيراني ضد حكم الإمام وحكومة احمد نجاد.

لاحظ الخبراء الأمريكان إمكانيات كبيرة لان تتحول وسائل الإعلام والاتصال إلى أدوات وأسلحة بيد حركات وتنظيمات مناهضة للغرب، وآثارهم الاستفادة الفعالة للحركة اليسارية الزاباتية Zapatista ضد الحكومة المكسيكية من الوسائط الإعلامية وخاصة شبكات الانترنت. وكذلك لاحظوا استخدام التنظيمات الإسلامية كتنظيم القاعدة وطالبان لهذه الوسائل والوسائط وجعلها في صلب نشاطها السري والإعلامي.

أدى توفر وصول الجيل الرابع من وسائل الإعلام والاتصال إلى كافة الناس إلى تحولات وانقلابات في موازين العالم الاجتماعي والسياسي والثقافي، هذا الجيل يشمل (الفضائيات والانترنت وأجهزة الاتصال المحمولة– الهاتف الخلوي الذي أصبح يزود بكاميرا للتصوير وخدمات بريد ورسائل نصية SMS وخط انترنت وشاشة تلفزيونية)، وهو الذي قطع أشواطا في قدرته على اختراق كافة الأنسجة الإنسانية والاجتماعية، بما يفوق التصور والتحمل البشري، بحيث امتدت وتسللت وسائل الإعلام والاتصال إلى داخل البيوت والمقاهي وداهمت العقول والحواس بغير استئذان، وغزت النفوس والأحلام والمنامات، وأصبحت بمتناول الأطفال والمراهقين والشباب «فالتقنيات الإعلامية الموظفة حالياً معقدة وماكرة لدرجة لا تصدق، فهي قادرة على دحر كل الدفاعات والموانع الطبيعية للإنسان» كما عبر ويلسون براين صاحب كتاب خفايا الاستغلال في وسائل الإعلام. مما أسهم في حدوث تحول كبير في مناهج الحرب النفسية والدعائية ألبسها لباساً ناعماً مخملياً وأعطاها قدرة فائقة على الخداع والسحر بفضل توفرها بسهولة واستعمالها ببساطة وتيسرها بمجانية أو شبه مجانية، وهكذا احدث هذا الجيل من وسائط الإعلام والاتصال قفزات وتطورات حتمية وطبيعية ومتوقعة على صعيد مناهج الدعاية السياسية والنفسية والحربية من وجهة نظر كبار مفكري علم الوسائط الإعلامية كمارشال مكلوهان وريجيس دوبرية، لان كل تطور في تكنولوجيا وسائل الاتصال والإعلام يؤدي إلى أحداث تغييرات وتحولات نوعية موازية « ليس فقط في القيم والأنساق الاجتماعية والثقافية بل وحتى في البنى والتنظيمات والاستخدامات السياسية والعسكرية والأمنية والحساسيات والسلوكيات الإنسانية».

ايران في مرمى القوة الناعمة الامريكية:

لقد بلورت لجنة تخطيط السياسات في الخارجية الأمريكية بالتنسيق مع الجهات الأخرى في الإدارة الأمريكية سياسات جديدة تم وضعها قيد التطبيق منذ سنوات في إطار مشروعين اثنين:

اولا: مشروع Century statecraft st21 صناعة الدول في القرن الحادي والعشرين بهدف إحداث التغييرات في البنى السياسية لبعض الدول وخاصة المناوئة لأمريكا من خلال توظيف تكنولوجيا الاتصالات والإعلام عبر تشكيل قوى سياسية ومدنية وشبابية في ساحة الخصم تؤمن بالأفكار والقيم والسياسات الأمريكية ويتم التواصل معها عبر الإنترنت ووسائل الإعلام، ويمكن ترميز هذا المشروع بما أطلق عليه إعلاميا بثورة الديمقراطيات الرقمية.

ثانيا: مشروع Diverting The Radicalization Track ويقوم على «إعادة توجيه مضمار التطرف»، ويعني الاتصال بالبيئة السياسية للجماعات والنظم المتطرفة والمعادية وفتح حوارات معها عبر جهات ثالثة أو من خلال واجهات مدنية والسعي لتوجيه زخمها وامتصاص عنفها وتحويل حراكها وإشراكها في إطار اللعبة الديموقراطية بما يخدم المشروع الأمريكي، وقد ساعد على إرساء وتصميم هذه المشاريع والسياسات شخص مغمور في الإدارة الأمريكية، وهو الرجل الأصغر سنا في الإدارة الأمريكية والأكثر ابتكارا للأفكار والسياسات، وهو مدير قسم غوغل للأفكار Google Idea ورئيس قسم تخطيط السياسات في الخارجية الأمريكية جارد كوهين Jard Cohen.*

القوة الناعمة بند على جدول أعمال خطة تحركات كبرى وشاملة:

أصبحت القوة الناعمة جزءا رئيسا من الإستراتيجية الأمريكية للمنطقة، وأقرت رسميا في الكونغرس الأمريكي في العام 2008، كما كشف عن بعض تفاصيلها الصحافي الأمريكي الشهير سيمور هرش، والتي تسربت من أرشيف المخابرات الأمريكية CIA بصورة علنية على شكل وثائق مؤخرا، وما تسرب من وثائق على موقع ويكيليكس يفهم ترابط الإستراتيجيات والسياسات وآليات التخطيط والتحرك لدى الأجهزة والأذرع التنفيذية للإدارة الأمريكية التي عهد إليها مباشرة الحرب الناعمة على إيران والمتحالفين معها. وفي توجه الولايات المتحدة لدرء الخطر النووي الايراني دعت كلينتون الى فتح قنوات الاتصال السياسي والدبلوماسي مع الحركات الإسلامية الرسمية بهدف استدراجها وبالحد الأدنى توريطها وتلطيخ سمعتها ونزع مصداقيتها في الشارع الايراني عبر زيادة ورسم الشكوك حولها مع دعم وإبراز لدور المعارضة الداخلية الايرانية المطالبة بتحقيق قضايا العدالة والعيش الكريم والحرية ونصرة القوى في العالم المحبّة للحرية والسلام أن تعمل على تصحيح العلاقات الدولية. والحرب الناعمة

ليست فقط حرب إعلامية أو ثقافية أو سياسية منفصلة عن أي تحرك له صلة بالعمل الاستخباراتي والعسكري على الأرض، ومن يقرأ بنود الميثاق الرسمي لوكالة المخابرات المركزية الأمريكية CIA ويمعن النظر ببعض بنوده يعثر على عنوان مخصص للانقلابات يتيح «اغتيال وحذف شخصيات مؤثرة في الجبهة المعارضة للنظام المستهدف في سبيل دعم أهداف نفسية ودعائية في إطار خطة تحرك كبرى» وبند يتيح «تسليح جماعات منشقة عن النظام المستهدف» وبند يتيح «شراء ذمم زعامات وكتاب صحف ومدراء إذاعات ودور نشر ومحطات تلفزيونية».

إذاً الإدارة الأمريكية تعمل وفق خطة منسجمة وشاملة ومتوازية على 3 خطوط:

أ. الخط الأول يقوم على دعم الجماعات المسلحة الخارجة على النظام (منظمة مجاهدي خلق وجماعة جند الله البلوشية وجماعة بيجاك الكردية وجماعة عرب الأهواز) والتلويح بشن حرب عسكرية أمريكية إسرائيلية لأجل الردع وفي إطار الحرب النفسية.

ب. الخط الثاني الذي بقي طي الكتمان وهو إحدى ميزات وتكتيكات القوة الناعمة يتضمن دعم التيارات والشخصيات السياسية الإيرانية المعارضة من داخل النظام الإسلامي نفسه، هذا الدعم قد لا يكون منسقا مع هذه التيارات والشخصيات المعارضة، لأن هدفه زج هذه التيارات والشخصيات في معارك داخلية لتدمير وكسر الثقة بأركان النظام.

ج. الخط الثالث يقوم على دعم شبكات شبابية وطلابية وإعلامية وإفتراضية على الإنترنت لتشويه سمعة النظام ورموزه ورفع شعارات معادية وبث إشاعات وأخبار مزورة، هذه الإجراءات تحدث عنها بالتفصيل أحد الباحثين الغربيين.

شهد استخدام القوة الناعمة بروز أداة جديدة تمثلت في استخدام الفضاء الالكتروني سواء عبر شن هجمات الحرب الالكترونية على منشآت ايران النووية التي تعرضت الى هجمات فيروس ستاكس نت في اكتوبر 2010، مما ادى الى تعطيل عمل مفاعل بوشهر ونتانز، أو عبر استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات كأداة للتأثير في التوجهات والأفكار والقيم داخل المجتمع الايراني واحداث التغيير من الداخل بدون استخدام القوة العسكرية.

ويمكن اعتبار هذا النوع من القوة الناعمة قوة افتراضية والتي تعتبر شكلاً جديداً من اشكال القوة المؤثرة على العلاقة بين القوى على مستوى السياسة الدولية، وبالتالي فاستخدام القوة الناعمة في الحرب على إيران جزء من حرب حقيقية 100% وهي حلقة في مخطط ثلاثي الأبعاد يعمل على توزيع الأدوار على ثلاثة مستويات:

1. القوة الناعمة لتدمير موارد إيران الناعمة وضرب امتداداتها وتأثيراتها.

2. القوة الصلبة العسكرية في إطار الحرب النفسية والاحتواء والردع.

3. القوة الاقتصادية والحصار والعقوبات الاقتصادية لإضعاف مواردها وإمكاناتها وشلّ قدراتها.

هذه الحلقات تقع في إطار وسياق خطة واحدة منسجمة تنفذها غرفة عمليات واحدة تنسق بصورة يومية بين وكالة الاستخبارات الأمريكية CIA ووزارة الخارجية ووزارة الدفاع (البنتاغون) في إطار جبهة ومعركة واحدة. وبناء على ذلك ظهرت إستراتيجية ومشروع الحرب التي تعتمد على القوة الناعمة واستخدام مواردها الحديثة في الفضاء الالكتروني والقوة الالكترونية وعدم فصل تناغمها عن القوة الصلبة، لأن أمريكا ستبقى محتاجة إلى القوة العسكرية والأمنية لمواجهة « الإرهاب وتحقيق الاستقرار» حسب ما ذكره جوزيف ناي قائلا «الحفاظ على سطوة القوة الصلبة جوهري للأمن القومي الأمريكي»، وأضاف «أنا كنائب سابق لوزير الدفاع الأمريكي لا يمكن لأحد أن ينافسني أو يزايد أمامي في مدى معرفتي واقتناعي بأهمية القوة العسكرية الصلبة ولكننا لن ننجح بالسيف وحده. ولقد نجحنا بمواجهة الإتحاد السوفياتي ليس بالقوة العسكرية والردع العسكري فحسب، وليس من خلال عمليات الحرب الباردة، بل بسبب القوة الناعمة التي قدر لها أن تساعد في تحويل الكتلة السوفياتية من الداخل، ولو استغرق ذلك عشرات السنين. فالعبرة الأهم هي الصبر والنفس الطويل والمزج والتوازن بين القوتين الصلبة والناعمة وتلك هي القوة الذكية».

أوصت لجنة القوة الذكية بتركيز السياسة الخارجية على خمس نقاط:

- استعادة دور التحالفات، والشراكات، والمؤسسات التعددية التي انزلق أغلبها إلى الفوضى في الأعوام الأخيرة بسبب التوجهات الأحادية.

- إعلاء دور التنمية الاقتصادية لمساعدة الولايات المتحدة في التوفيق بين مصالحها ومصالح الشعوب الأخرى في كل أنحاء العالم، بدايةً بمبادرة كبرى خاصة بتنمية الصحة العامة على مستوى العالم.

- الاستثمار في الدبلوماسية العامة التي تركز بصورة أقل على الأضواء الإعلامية وتهتم بالاتصالات المباشرة، والتعليم، وأشكال التبادل المختلفة التي تضم المجتمع المدني وتستهدف الشباب بصورة خاصة.

- مقاومة النزوع إلى فرض إجراءات الحماية ودعم المشاركة المستمرة في الاقتصاد العالمي، وهو الأمر الذي يشكل أهمية كبرى للنمو والرخاء في الداخل والخارج، مع الحرص على إشراك أولئك الذين تُركوا وراء الركب بسبب التغيرات التي أحدثها الاقتصاد الدولي المفتوح.

- العمل على إيجاد وتشكيل الإجماع العالمي وتنمية التقنيات الإبداعية اللازمة للتعامل مع التحديات العالمية المتصاعدة الأهمية في مجالي أمن الطاقة وتغير المناخ.
- إن تطبيق هذه الاستراتيجية المعتمدة على القوة الذكية يتطلب إعادة التقييم استراتيجياً لكيفية تنظيم وتنسيق التمويل المقدم من الحكومة الأمريكية.
- ويرى ناي أن كل هذا يتطلب قدراً لا يستهان به من الإبداع والابتكار، ولكن الولايات المتحدة كانت في الماضي قوة ذكية، وتستطيع أن تتحول إلى قوة ذكية من جديد. وصرح ان كل قناة فضائية تعادل سرب طائرات في معادلات القوة الناعمة الذكية.

فالقوة الناعمة شكل من أشكال الحروب تتخذه الدول عند انسداد الخيارات العسكرية أمامها بمواجهة دولة أو كيان أو حزب معادٍ لمصالحها.وقد حدد كل من جوزيف ناي وجيمس غلاسمان* ومايكل دوران *وغيرهم من المنظرين الاستراتيجيين الذين عالجوا الحالة الإيرانية السيناريوهات الموضوعة أمام القيادة الأمريكية للتعامل مع النظام في إيران حاصرين إياها في أربعة احتمالات:

1. المواجهة العسكرية المكلفة جدا بسبب جغرافية وتضاريس إيران وإمكاناتها.
2. التسوية السياسية، وهذا الأمر غير مرغوب فيه من طرف الولايات المتحدة والغرب وإسرائيل.
3. الحرب الناعمة بهدف «تغيير شخصية القيادة الإيرانية» وهو الحل الذي رجحه أغلب الخبراء.
4. ترك إيران تتقدم في هذه المنطقة المهمة من العالم وهذا الأمر مستحيل.

تغيير شخصية القيادة في إيران هدف مركزي للقوة الناعمة الامريكية:

شرح كل من الباحث الإستراتيجي في مركز بوش الابن والوكيل السابق لوزارة الخارجية الأمريكية لشوؤن الدبلوماسية العامة جيمس غلاسمان ومايكل دوران نائب وزير الدفاع الأمريكي لشؤون الدبلوماسية (2007 – 2008) وهما من رجالات الإدارة الأمريكية كيفية تصميم شن حرب ناعمة على إيران بالفكرة الآتية « يجب على أمريكا دعم المعارضة الإيرانية لتحقيق هدف سياسي يتمثل في تغيير شخصية القيادة الإيرانية». وأضافا انه «يجب أن تكون كل الخطوات المعلنة وغير المعلنة منسقة ضمن حملة لتحقيق هذا الهدف». وعللا ذلك بأنه طالما أن الخيار العسكري مستبعد في المواجهة مع إيران، وترك إيران تتقدم أمر مستبعد أيضاً، وكذلك عقد تسوية معها أمر مستبعد فيجب حتما اعتماد خيار الحرب الناعمة بهدف تغيير شخصية القيادة في النظام الإسلامي في إيران من خلال سلسلة خطوات ومهمات ذكرا منها:

1. تقديم الدعم المعنوي والتنظيري للثورة الخضراء، أي تعليم وتدريب كوادر الثورة المضادة

وتزويدهم بالأفكار والتجارب العالمية كتلك التي حصلت في أوروبا الشرقية وجورجيا وأوكرانيا بما يساعدها على النجاح، وينبغي أن يسند الدور الرئيس في هذه المهمة إلى فريق ثالث وليس إلى أمريكا. وهو ما كاد أن يحققه جاريد كوهين من خلال تعاونه مع بضعة آلاف من ناشطي الانترنت الإيرانيين في الثورة الخضراء عام 2010.

2. فرض عقوبات لشلّ الاقتصاد الإيراني وربط العلاقة ما بين «عدوانية النظام وشعاراته وبين علل الاقتصاد الإيراني»، أي دفع الناس للاعتقاد بأن سبب المشاكل المعيشية والاقتصادية هي أفكار وشعارات النظام الإسلامي في إيران وتعنته بالحصول على القوة النووية وليس العقوبات الدولية.

3. بذل كل الجهود لزيادة التواصل المفتوح بين الرأي العام الإيراني والعالم الدولي.

4. شن حملات إعلامية لدحض الأفكار التي يروجها النظام الإسلامي في إيران حول جدوى العداء للغرب وعدم أهمية البرنامج النووي للشعب الإيراني من النواحي الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية وغيرها أي يجب ضرب شعارات الثورة وتجويفها وإثبات فشلها.

وعندما تحدث المعنيين المذكورين سابقاً عن «تغيير شخصية القيادة في النظام الإسلامي في إيران»، فهذا يعني محو وإزالة وتنظيف المكونات الذهنية والنفسية السابقة لشخصية القيادة والنظام في إيران من خلال القوة الناعمة وحملات تواصل إستراتيجي تستمر لأعوام، ومباشرة القيادة الفكرية والسياسية والنفسية لهذا النظام لإنتاج وزرع مكونات شخصية جديدة مع ما يستتبعه ذلك من استبدال للمفاهيم والأفكار والتوجهات والشعارات. «وبرز هذا المطلب من خلال الأفكار والشعارات التي رفعت في شوارع طهران من قبل ما سمي بالثورة الخضراء».

أبرز أركان الحرب الناعمة / الخداع وتحيين الفرص والحملات المنظّمة:

إن تنفيذ وظائف الحرب الناعمة ذات الطبيعة الحساسة ووضعها موضع التطبيق يتطلب موارد وطاقات وجهودا بشرية كبيرة، وتخطيطا وتحليلا سياسيا لتوجيه الأحداث، ومراكز أبحاث وأجهزة توفر المعلومات والمعطيات، وإمكانات تكنولوجية واتصالية وإعلامية ضخمة، ومهارات وخبرات وصبراً إستراتيجياً – نفسا طويلا – وغرفة عمليات تتولى التنسيق لأجل تضافر مجموعة من العناصر والأركان كي تكتمل وتتوفر شروط نجاح هذه الحرب نلخصها بما يأتي:

- مواد ورسائل وأفكار وشعارات سياسية وإعلامية وثقافية ودبلوماسية.
- بناء علاقات وتوفير وسطاء يقومون بوظيفة تسويق وترويج الأفكار والأخبار والتحليلات

والتوجيهات السياسية والثقافية والإعلامية...

- تجهيز وتخصيص منافذ وبوابات وقنوات إعلامية وتواصلية وسفارات.
- بناء علاقات مع كوادر إعلامية ومنظمات وشبكات انترنت ونخب وقوى ومؤسسات عامة وقوى مجتمع مدني وشخصيات ذات تأثير عام.
- جمهور ونخب تتلقى وتستجيب لمضمون هذه المواد والرسائل.
- غرفة عمليات موحدة تنسق الأنشطة والاتصالات وتوزع الأدوار والشعارات وفقا لتخطيط سياسي عالي المستوى.
- ظرف ومناسبة وبالعموم فرصة ضمن سياق ملائم.

فالقوة الناعمة تعتمد على المعادلات الآتية «من يتواصل مع من وتحت أي ظرف» ومن هي الرواية الفائزة بنظر الجمهور والرأي العام، لأن المنتصر في الحرب اليوم هو من تفوز روايته للأحداث»، وهذا ما نراه اليوم بقوة في أيام الثورات العربية، حيث يندر أن يأتي يوم لا نسمع فيه كلاما عن الشرعية ونزع الشرعية عن هذا النظام وذاك الرئيس، والرواية الرسمية الفلانية ورواية المعارضة المقابلة، وهذا جانب من جوانب القوة الناعمة.

وقضية الظرف التي تحدث عنها جوزيف ناي هي جوهر القوة الناعمة، لان الإعلام والثقافة والدبلوماسية وهي أهم أدوات القوة الناعمة تحتاج كي تتحول إلى عملية مؤثرة في البيئة السياسية للخصم إلى سياق ومناسبة خاصة وظرف خاص. ركز ناي كثيرا على ضرورة العمل عبر «الوكلاء» فهذا أهم وأفعل من مباشرة التأثير العلني، وهذا جزء من الطبيعة المخادعة والماكرة للقوة الناعمة لأن «أفضل الناطقين باسم الأفكار والأهداف الأمريكية هم غير الأمريكيين أي الوكلاء المحليون وهناك مثال ممتاز على هذا الأمر هو ما يحصل بين لوس انجلس وطهران حيث يذيع المهاجرون الإيرانيون برنامجا تلفزيونيا برعاية خاصة موجها إلى الرأي العام الإيراني لأجل الإصلاح، وينبغي على أمريكا تفعيل علاقاتها مع محطتي الجزيرة والعربية»، فإذا كان بالإمكان الاستفادة من صوت معارض يلبس اللباس الوطني والقومي والديني في إيران ويشتم النظام ويفند ولاية الفقيه وينكر إنجازات النظام الإسلامي فالترويج له أفعل من قيام أي مسؤول أمريكي بهذه المهمة، وإذا كانت القناة التي تبث الدعاية المعادية هي قناة لها غطاء إيراني أو عربي أو إسلامي فهذا أهم بأضعاف مضاعفة من أن يقوم بهذا الدور قناة أمريكية. وتحتاج القوة الناعمة إلى عملية تنظيمية معقدة، لإدارة وتركيز وتنظيم الحملات ولأجل اختيار التوقيت وتنسيق الجهود وفق الظرف الملائم الذي تحدثنا عنه، وهذا يحتاج إلى قيادة وغرفة عمليات موحدة تتولى منع تضارب السياسات والتحركات والتنسيق بين مختلف الأنشطة

والأذرع التي تتولى تنفيذ هذه العمليات، حيث أن هناك عشرات الجهات تتولى الحرب الناعمة على إيران وحدها، وقد أحصى منها وزير الاستخبارات الإيراني الشيخ حيدر مصلحي 80 مؤسسة وقناة.

كما أن الحرب الناعمة تعتمد على رفع شعارات ومطالب الناس واستغلالها، فالقوة الناعمة بالعمق تقوم على رفع شعارات وقضايا مرغوبة ومحبوبة والبحث عن قيم مشتركة مع الطرف المستهدف مثل (الديمقراطية / حقوق الإنسان / السلام / الحريات / الفرص / الازدهار / الاستقرار / الخ)، وهذا ما أكده جوزيف ناي بقوله الخطير «لا يمكن لأي حملة أن تواصل استراتيجيتها مهما كبرت وتوسعت ولا لأي قوة ناعمة أن تؤثر وهي تروج شعارات ومطالب غير مرغوب بها شعبيا في ساحة الخصم».

إذا هذه هي أهم العناصر والأركان لنجاح عمليات القوة الناعمة كما حددها كل من جوزيف ناي ومايكل آيزنشتات، فتأدية الوظائف التي ذكرناها سابقا يحتاج إلى «بناء حملات قد تستغرق أعواما وسنوات، وليس مجرد أياما أو أشهرا– فتكتيكات وأساليب الاتصال الاستراتيجي غير المباشر أي بواسطة الوسائل الإعلامية والالكترونية والدبلوماسية والخفية للتأثير في جدول الأعمال السياسي لبلد آخر تحتاج إلى تطوير مجموعة من المواضيع والشعارات على طريقة الحملات الإعلانية والانتخابية والسياسية في الغرب، ويستلزم ذلك تخطيطا وأحداثا رمزية وظرفية ومد اتصالات وبناء علاقات على مدى سنوات كي تتمكن أمريكا من إبراز هذه الشعارات والمواضيع المركزية والدفع بالسياسة المطلوبة من قبل أمريكا – قدما إلى الإمام».

وقد أفصح مؤخرا عن هذه المنهجية وزير الدفاع الأمريكي الجديد والمدير السابق لوكالة الاستخبارات الأمريكية ليون بانيتا في مقابلة تلفزيونية خلال تعليقه على سؤال حول موضوع دعم أمريكا للمعارضة والثورة المضادة في إيران «ينبغي أن نحاول اتخاذ كل خطوة ممكنة لدعم تلك الجهود، لكن في الوقت نفسه علينا أن نحلل كل موقف للتأكد من أننا لا نفعل شيئا يثير ردود أفعال سلبية أو يقوض تلك الجهود».

الخلاصة:

دخل باراك أوباما أول رئيس أمريكي من أصل افريقي إلى البيت الأبيض، إيذاناً بفتح الستارة عن «مسرحية» تغيير الدبلوماسية الأمريكية. ولا شك أن وزيرة الخارجية الأمريكية هيلاري كلينتون هي الأكثر ظهوراً من بين الشخصيات على خشبة مسرح السياسية الأمريكية. ففي جلسة استماع في لجنة الشؤون الخارجية لمجلس الشيوخ بالكونغرس الأمريكي، جذبت هيلاري أنظار العالم باستخدام مفهوم جديد ألا وهو «القوة الذكية». ويشار إلى أن كلمة «الذكية» تجسد بصورة التغيرات المستقبلية التي ستطرأ على السياسة الخارجيةالأمريكية.

أن هدف هيلاري في طرح هذا المفهوم من جديدهو مواجهة السياسة الخارجية المتسمة بنزعة المحافظة الجديدة للرئيس الأمريكي السابق جورج دبليو بوش، أي الاستراتيجية الأحادية العدوانية التي تركز على القوة الصلبة تركيزاً مجحفاً. وخلال السنوات القلائل من حكم بوش الإبن ادت استراتيجيته إلى تعرّض القوة الأمريكية لأضرار خطيرة، وتعرّض صورة الولايات المتحدة لتخريب سريع. وقد تطورت السياسة الخارجية الأمريكية إلى درجة أنه لا مفرّ من تغييرها.» القوة الذكية» التي طرحتها هيلاري يقصد بها استعادة القدرة القيادية العالمية لدى الولايات المتحدة من خلال الاستخدام المرن لجميع وسائل السياسات بما فيها السبل الدبلوماسية والاقتصادية والعسكرية والسياسية والقانونية والثقافية.

والنتيجة: إن جميع أنواع القوة، الصلبة والناعمة والذكية ما هي إلا أدوات لتحقيق مصالح الولايات المتحدة في الهيمنة على العالم، وبقاء التفوق الأمريكي المطلق سياسياً واقتصادياً وثقافياً وعسكرياً على كافة القوى الأخرى. وفي توجهها لدرء الخطر النووي الايراني دعت كلينتون الى فتح قنوات الاتصال السياسي والدبلوماسي مع الحركات الإسلامية الرسمية بهدف استدراجها وبالحد الأدنى توريطها وتلطيخ سمعتها ونزع مصداقيتها في الشارع الايراني عبر زيادة ورسم الشكوك حولها مع دعم وإبراز دور المعارضة الداخلية الايرانية المطالبة بتحقيق قضايا العدالة والعيش الكريم والحرية. ونصرة القوى العالمية المحبّة للحرية والسلام، وخلق عالم يسوده الحق والسلام والحرية، ومحاولة الاستفادة من تحالفاتها السياسية والعسكرية مع اوروبا والصين ودول العالم، وأن تعمل على تصحيح علاقاتها الدولية للوصول الى قرار جماعي ملزم لوقف تطوير ايران للخطر النووي دون لجوء امريكا الى التهديد المباشر بقواتها لإيران، حيث إنها تسعى لتدويل التعامل مع الخطر الايراني وليس التفرد بالتعامل معها فقط مما يكلف امريكا مئات المليارات من الأموال وآلاف الجنود وخسائر قد تتعرض لها.

سامح رشيد القبج : محاضر وباحث في جامعة الاستقلال – مرحلة تقديم ومناقشة رسالة الدكتوراة في العلاقات الدولية من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة

ا.د جهاد عودة ، الصراع الدولي: بين مهارة المساومة وبناء التحالفات، موقع eygpt.com ، انظر : http://forum.egypt.com/ ماجد شدود، العلاقات السياسية الدولية، ط2، منشورات جامعة دمشق، دمشق،1991 ، (انظر، ص 104- 107)

*Hans Joachim Morgenthau) February 17, 1904 – July 19, 1980) was one of the leading twentieth-century figures in the study of international politics. He made landmark contributions to international-relations theory and the study of international law, and his Politics among Nations, first published in 1948, went through many editions and was for decades the most-used textbook in its field in U.S. universities. In addition, Morgenthau wrote widely about international politics and U.S. foreign policy for general-circulation journals such as The New Leader, Commentary, Worldview, and The New Republic. He knew and corresponded At one point in the early Cold War, Morgenthau was a consultant to the U.S. State Department when Kennan headed its Policy Planning Staff. For most of his career, however, Morgenthau was an academic critic of U.S. foreign policy rather than a formulator of it. Indeed, he publicly opposed American involvement in Vietnam

Brian A. Keaney,The Realism of Hans Morgenthau, University of South Florida, 2006, P 23-

سيف نصرت توفيق الهرمزي، تحليل لموضوعة – القوة في العلاقات الدولية ، موقع الحوار المتمدن ، 2012/4/12، انظر الرابط : http:// www.ahewar.org/debat/s.asp?aid=303080

Dr. Colin S. Gray, Hard Power and Soft Power: The Utility of Military Force as an Instrument of Policy in the 21st Century,SSI,2011,P2-3

Eric Liu and Nick Hanauer,"The More What,Less How " Government, Democracy A Journal of Ides, Issue #19, Winter 2011, Look: http://www.democracyjournal.org/19/6786.php?page=3

احمد ثابت ، مكانة الولايات المتحدة الأمريكية في النظام العالمي : دور القوة والتوازن الدولي الجديد، مجلة السياسة الدولية، القاهرة، العدد(171)،يناير 2008

مـا هـى الـقـوة ؟، السبت، 7 نوفمبر، 2009 ، انظر : http://bohothe.blogspot.com/2009/11/blog-post_07.html

إبراهيم صبري مقلد ، العلاقات السياسية الدولية ، ط 5 ، ذات السلاسل للطباعةوالنشر ، الكويت ، 1987 ، ص 163

قرآن كريم ، سورة الأنفال ، الآية (60)

مفهوم القوة في الفكر الإستراتيجي ،شبكة المشكاة الاسلامية، 6 يوليو 2008م ، انظر: http://www.meshkat.net/node/23195

نفس المرجع السابق

سعد بن علي الشهراني ، ادارة عمليات الأزمات الأمنية ، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، 2005 ، ص 33

جوليان لايدر ، حول طبيعة الحرب ، مركز الدراسات العسكرية ،ط 1 ، دمشق ، 1981م ، ص 75

مفهوم القوة في الفكر الإستراتيجي ،شبكة المشكاة الاسلامية ، مرجع سبق ذكره

عبد المجيد الرفاعي ، المعلومات بين النظرية والتطبيق ، ص 25

* ينص قانون مور أن قدرة الحاسوب تتضاعف مرة كل 18 شهر ، وبذلك يمكننا أن نتنبأ مستقبل الحاسوب بالإعتماد على عدد الأشهر

* John Forbes Nash, Jr(born June 13, 1928) is an American mathematician whose works in game theory, differential geometry, and partial differential equations have provided insight into the forces that govern chance and events inside complex systems in daily life. His theories are used in market economics, computing, evolutionary biology, artificial intelligence, accounting, politics and military theory. Serving as a Senior Research Mathematician at Princeton University during the latter part of his life, he shared the 1994 Nobel Memorial Prize in Economic Sciences with game theorists Reinhard Selten and John Harsanyi.

د.جمال سلامة علي ، تحليل العلاقات الدولية : دراسة في ادارة الصراع الدولي ، دار النهضة العربية ، 2012 ، ص 364-366

خضر سعيد، خطة جون ناش « اللعبة» التي أسقطت الإتحاد السوفيتي هل سُتسقط سورية وروسيا معا؟، عربي برس،2-4-2012، انظر : http://www.arabi-press.com/?page=article&id=30322

سعد سلوم ، محاكمة العقل السياسي الأمريكي: الصراع بين هويز وكانت ، انظر : http://www.annabaa.org/nbahome/htm.024/nba79

فقرة الحياة السياسية الأميركية، موقع وزارة الخارجية الأميركية على الانترنت http://www.america.gov

سامي الموصلي ، برمجة الوعي ، دار شعاع ، 2008 ، ص 85

القوة الناعمة الأمريكية – التحديات والافاق ، موقع حزب البعث العربي الاشتراكي ،انظر : http://www.baath-party.org/index.php?lang=ar

Buruce W. Jentleson, "The News Media : Genral Trends and The Persian Gulf Ware Case", American Foreign Policy : The Dynamics of Choice in the 21st Century, W.W.Norton & Company Inc.,2000,Ch(6),P(214-220)

look : http://csis.org/ ,2007/5/Anthony H. Cordesman, Iran, "Soft Power," and Haleh Esfandiari, CSIS,24 files/media/csis/pubs/070524_burkecommentary_iran.pdf

مسفر القحطاني ، استراتيجية توظيف القوة الناعمة لتعضيد القوة الصلبة في ادارة الازمة الارهابية في المملكة العربية السعودية ، جامعة نايف للعلوم الامنية ،2010،ص 82

Joseph Samuel Nye, Jr. (born January 19, 1937) is an American political scientist and former Dean of the John F. Kennedy School of Government at Harvard University. He currently holds the position of University Distinguished Service Professor at Harvard University where he has been a member of the faculty since 1964.

He is also the co-founder, along with Robert Keohane, of the international relations theory neoliberalism, developed in their 1977 book Power and Interdependence. Together with Keohane, he developed the concepts of asymmetrical and complex interdependence. They also explored transnational relations and world politics in an edited volume in the 1970s. More recently, he pioneered the theory of soft power. His notion of «smart power» became popular with the use of this phrase by members of the Clinton Administration, and more recently the Obama Administration. Nye also serves as a Guiding Coalition member for the Project on National Security Reform.

جوزيف س ناي ، القوة الناعمة ، وسيلة للنجاح في السياسة الدولية ، ترجمة :محمد توفيق البجيرمي ،مكتبة العبيكان ، ط1 ، المملكة العربية السعودية، 2007. ص 12 ، ص 20.

تعريف الحرب الناعمة ومصادرها ومواردها ، مجلة اللقاء ، العدد 23، بتاريخ 2013/1/4، انظر الموقع الإلكتروني : http://www.allikaa.net/subject.php?id=449

القوة الناعمة الأمريكية – التحديات والافاق ، مصدر سبق ذكره

د.سعاد محمود ابو ليلة ،دورة القوة: ديناميكيات الانتقال من الصلبة الى الناعمة الى الافتراضية ، السياسة الدولية – المجلد 47، العدد 188، ابريل 2012 .

* Dr. Ding is an associate professor of political science at Bloomsburg University; Dr. Ding has regional expertise on Pacific Asia. His research interests include soft power; information technology and world politics

Shibley Telhami, " The Philosophical Challenge of September 11", OF POWER And COMPASSION,blackwell publishing ,2005, P72

منذر سليمان / مقالة بعنوان « أميركا ..انعطاف استراتيجي مؤجل ..لكنه قادم « 2009 / موقع مركز دراسات قناة الجزيرة .www aljazeera.net

عاطف الغمري ، القوة الذكية في عصر المعلومات ، جريدة الوطن ، بتاريخ 2010/3/4 ، انظر:

-8886-4F33-7994-http://www.al-watan.com/viewnews.aspx?n=FB60BE63

0594E8F64A6D&d=20121105&writer=0

look: http://www.iranpolitik. ,2011/10/The Obama administration's "soft power" strategy on Iran, IranPolitic, 29

9D-%80%9Csmart-power%E2%80%99s-%E2%80%news/obama-administration%E2/29/10/com/2011

/strategy-iran

مقتبس من كتاب أرث من الرماد : تاريخ CIA للكاتب الأميركي تيم واينر / شركة المطبوعات للنشر والتوزيع 2010

القوة الناعمة / مصدر سابق ص 83 .

مقالة تحت عنوان « ثورة تويتر....أحلام أميركا في إيران « للكاتب الكندي ماكسيمان فورت / مركز قناة الجزيرة للدراسات 2009

بروس بمبر مصدر سابق . ص 296

برمجة الوعي . سامي الموصللي . دار شعاع 2008 ص 61.

يمكن فهم هذا المشروع بنموذج الحوار الذي تجريه جمعية الحوار الإنساني السويسرية مع جماعة الإخوان المسلمين وهو حوار بين الغرب وهذه الجماعة من خلال جهة ثالثة وبواجهة مدنية، وقد أفصح عن ذلك مرشد جماعة الإخوان المسلمين في سوريا في مقابلة مع جريدة الشرق الأوسط السعودية بتاريخ 2011/10/9

جارد كوهين، اختير في العام 2010 كواحد من بين 100 شخصية غيروا قواعد اللعبة game changers بحث منشور على موقع .www wikipedia.org

مقالة للكاتب محي الدين الحليبي تحت عنوان «جارد كوهين..مهندس الثورات المخملية» منشورة على موقع شبكة أنا المسلم .www.muslim net

* Jared Cohen(born November 24, 1981) is a public policy professional and social media advisor. He is the founder and Director of Google Ideas, an Adjunct Senior Fellow at the Council on Foreign Relations, an author, and an artist, Previously he served as a member of the Secretary of State>s Policy Planning Staff and

a close adviser to both Condoleezza Rice and later Hillary Clinton.

مقالة لسيمور هرش منشورة في مجلة ذي نيويوركر نقلناها عن بحث بعنوان «أمريكا تعد الميدان ضد إيران» للباحث محمد عبد الحليم منشورة في موقع إسلام اون لاين WWW.islamonline.net.

تيم وايزر ،كتاب «إرث من الرماد : تاريخ CIA» الصادر عن شركة المطبوعات للنشر والتوزيع ط. 2010 ، ص (375–475)

مقالة تحت عنوان «ثورة تويتر .... أحلام أمريكا في إيران» للكاتب الكندي ماكسيمان فورت إصدار 2009 منشورة على صفحات موقع قناة الجزيرة للدراسات www.aljazeera.net/studies

فايروس كمبيوتر خبيث يهاجم انظمة التحكم الصناعية المستخدمة على نطاق واسع التي تنتجها شركة سمنس ايه جي الالمانية ويستخدم في التجسس والتخريب .

عادل عبد الصادق محمد ، الانترنت والدبلوماسية ومعركة القوة الناعمة بين الولايات المتحدة وإيران، الاهرام الرقمي ، 2011/11/1، انظر :http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=719287&eid=501

LEA BRILMAYER," Three Techniques of Foreign Policy ",American Hegemony:Political Morality in one (Superpower World, Yale Univeristy Press, Diplomacy:P(68,69,71

جوزيف ناي، مصدر سبق ذكره ، ص 21

القوة الناعمة الأمريكية – التحديات والافاق ، مصدر سبق ذكره

*جيمس غلاسمان مدير مركز جورج بوش الابن للدراسات والوكيل السابق لهيئة حكام البث الإعلامي الحكومي

** مايكل دوران نائب مساعد وزير الدفاع للشؤون الدبلوماسية سابقا

مقالة منشورة في صحيفة وول ستريت جورنال 21 يناير 2010 على صفحات موقع عراق المستقبل، ترجم المقالة علي الحارس انظر : www.iraqfuture.net

موقع عراق المستقبل، ترجم المقالة علي الحارس انظر : www.iraqfuture.net ، مصدر سبق ذكره

مقالة تحت عنوان الانتخابات الإيرانية وأمن الطاقة، لسكوت ريتر منشورة في موقع شام برس www.champress.net

نعومي كلاين. عقيدة الصدمة. شركة المطبوعات للنشر والتوزيع ط. 2009. ص 31 وص42

تيم وايزر «هكذا تُنشر الديمقراطية؛ بواسطة الخداع والتضليل» الجملة مقتبسة من كتاب «إرث من الرماد تاريخ CIA» الصادر عن شركة المطبوعات للنشر والتوزيع ط. 2010

جوزيف ناي ، القوة الناعمة. المصدر السابق. ص 40

المصدر السابق. ص 149

المصدر السابق. ص. 180 و181

خطاب حيدر مصلحي ، تاريخ 20111/11/20، انظر موقع وكالة تابناك Tabnak الإيرانية على الانترنتwww.tabnak.ir.

جوزيف ناي ، مصدر سابق. ص 164

جوزيف ناي ، مصدر سابق. ص 162

خبر لوكالة رويترز للأنباء منشور في جريدة الأخبار اللبنانية بتاريخ 2011/9/7 ، انظر : http://www.al-akhbar.com/node/20877

المراجعة العربية:

عبد الصادق، عادل (2012). القوة الالكترونية: اسلحة الانتشار الشامل في العصر الالكتروني، المركز العربي لأبحاث الفضاء الالكتروني، سلسلة قضايا استراتيجية، اكتوبر.

شدود، ماجد محمد (1991). العلاقات السياسية الدولية، طبعة ثانية، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

مقلد، إبراهيم صبري (1987). العلاقات السياسية الدولية، طبعة خامسة، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت.

الشهراني، سعد بن علي (2005). ادارة عمليات الأزمات الأمنية، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

لايدر، جوليان (1981). حول طبيعة الحرب، مركز الدراسات العسكرية، طبعة أولى، دمشق.

الرفاعي، عبد المجيد (1998). المعلومات بين النظرية والتطبيق، دمشق: دار الاعلام.

الموصلي، سامي (2008). برمجة الوعي، دار شعاع للنشر والعلوم، سوريا.

كلاين، نعومي (2009). عقيدة الصدمة، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، لبنان.

القحطاني، مسفر (2010). استراتيجية توظيف القوة الناعمة لتعضيد القوة الصلبة في ادارة الازمة الارهابية في المملكة العربية السعودية، جامعة نايف للعلوم الامنية.

ناي، جوزيف، القوة الناعمة (2007). وسيلة للنجاح في السياسة الدولية، ترجمة: محمد توفيق البجيرمي ،مكتبة العبيكان، طبعة أولى، المملكة العربية السعودية.

واينر، تيم (2010). أرث من الرماد: تاريخ CIA، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، لبنان.

الجخة، عادل (2009). اثر الارهاب الالكتروني على مبدأ استخدام القوة في العلاقات الدولية (2001–2007)، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة.

بال، فرنسيس (2008). الميديا، ترجمة فؤاد شاهين، دار الكتاب الجديد، طبعة أولى.

بمبر، بروس (2006). الديمقراطية الأمريكية وثورة المعلومات، الحوار الثقافي.

علي، د.جمال سلامة (2012). تحليل العلاقات الدولية : دراسة في ادارة الصراع الدولي، دار النهضة العربية.

الكتب الانجليزية:

- Gray, Dr. Colin S. (2011) Hard Power and Soft Power: The Utility of Military Force as an Instrument of Policy in the 21st Century,SSI.
- Keaney, Brian A. (2006) The Realism of Hans Morgenthau, University of South Florida.
- Jentleson, Buruce W. (2000) "The News Media: Genral Trends and The Persian Gulf Ware Case", American Foreign Policy : The Dynamics of Choice in the 21st Century" , W.W.Norton & Company Inc.
- Telhami, Shibley. (2005) " The Philosophical Challenge of September 11", OF POWER And COMPASSION,blackwell publishing.
- BRILMAYER, LEA," Three Techniques of Foreign Policy ",American Hegemony:Political Morality in one Superpower World, Yale Univeristy Press.
- Nye , Joseph S. (2010) JR, CYBER POWER, Harvard Kennedy School – Belfer Center for Science and International Affairs, May.

الدوريات:

– ثابت، احمد (2008). مكانة الولايات المتحدة الأمريكية في النظام العالمي: دور القوة والتوازن الدولي الجديد، مجلة السياسة الدولية، القاهرة، العدد (171) يناير.

– ميلشتاين، ميخائيل (2016). صعود تحدي المقاومة وأثرها على نظرية الأمن القومي الإسرائيلي، مقالة للباحث الإسرائيلي في مركز دراسات الأمن القومي الإسرائيلي جريدة السفير اللبنانية العدد 11495 الصادرة بتاريخ 2010/1/18

– حوار بين الغرب والجماعات الاسلامية (2011). يمكن فهم هذا المشروع بنموذج الحوار الذي تجريه جمعية الحوار الإنساني السويسرية مع جماعة الإخوان المسلمين وهو حوار بين الغرب وهذه الجماعة من خلال جهة ثالثة وبواجهة مدنية، وقد أفصح عن ذلك مرشد جماعة الإخوان المسلمين في سوريا في مقابلة مع جريدة الشرق الأوسط السعودية بتاريخ 2011/10/9

– ابو ليلة، سعاد محمود (2012). دورة القوة: ديناميكيات الانتقال من الصلبة الى الناعمة الى الافتراضية، السياسة الدولية – المجلد 47، العدد 188، ابريل 2012.

المواقع الالكترونية :

- مفهوم القوة في الفكر الإستراتيجي ،شبكة المشكاة الاسلامية، 6 يوليو 2008م، انظر:
- http://www.meshkat.net/node/23195
- عودة، جهاد، الصراع الدولي: بين مهارة المساومة وبناء التحالفات، موقع eygpt.com، انظر: http://forum.egypt.com
- مـا هـي الـقـوة؟، السبت، 7 نوفمبر، 2009، انظر:
- http://bohothe.blogspot.com/2009/11/blog-post_07.html
- سعيد، خضر، خطة جون ناش «اللعبة» التي أسقطت الإتحاد السوفيتي هل سُتسقط سورية وروسيا معا؟، عربي برس،2012/4/2، انظر:
- http://www.arabi-press.com/?page=article&id=30322
- فقرة الحياة السياسية الأميركية، موقع وزارة الخارجية الأميركية على الانترنت انظر:
- http://www.america.gov
- سليمان، منذر، مقالة بعنوان «أميركا. انعطاف استراتيجي مؤجل ..لكنه قادم «2009، موقع مركز دراسات قناة الجزيرة، انظر: www.aljazeera.net
- فورت، ماكسيمان، مقالة تحت عنوان «ثورة تويتر....أحلام أميركا في إيران»، مركز قناة الجزيرة للدراسات 2009، انظر: www.aljazeera.net
- الحليبي، محي الدين، مقالة تحت عنوان «جارد كوهين..مهندس الثورات المخملية»، منشورة على موقع شبكة أنا المسلم، انظر: www.muslim.net
- عبد الحليم، محمد، «أمريكا تعد الميدان ضد إيران»، منشورة في موقع إسلام اون لاين، انظر: www.islamonline.net.
- عبد الصادق محمد، عادل، الانترنت والدبلوماسية ومعركة القوة الناعمة بين الولايات المتحدة وإيران، موقع الاهرام الرقمي، 2011/11/1، انظر:
- http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=719287&eid=501
- الغمري، عاطف، القوة الذكية في عصر المعلومات، جريدة الوطن، بتاريخ 2010/3/4، انظر: http://www.al-watan.com/viewnews.aspx?n=FB60BE63-7994-4F33-8886-0594E8F64A6D&d=20121105&writer=0
- دراسة استراتيجية الكيان الصهيوني في ادارة الحرب الالكترونية، موقع المجد، مارس 2012، انظر: http://www.almajd.ps
- موقع الموسوعة الحرة، انظر: www.wikipedia.org

- مقالة منشورة في صحيفة وول ستريت جورنال 21 يناير 2010 على صفحات موقع عراق المستقبل، انظر : www.iraqfuture.net
- ريتر، سكوت، مقالة تحت عنوان الانتخابات الإيرانية وأمن الطاقة، منشورة في موقع شام برس www.champress.net
- «خطاب حيدر مصلحي»، موقع وكالة تابناك Tabnak الإيرانية على الانترنت، 2011/11/20، انظر : www.tabnak.ir.
- سلوم، سعد، محاكمة العقل السياسي الأمريكي: الصراع بين هوبز وكانت، تشرين ثاني 2005، انظر : http://www.annabaa.org/nbahome/nba79/024.htm
- خبر لوكالة رويترز للأنباء منشور في جريدة الأخبار اللبنانية بتاريخ 2011/9/7، انظر :
- http://www.al-akhbar.com/node/20877
- القوة الناعمة الأمريكية – التحديات والافاق، موقع حزب البعث العربي الاشتراكي، 2012/2/15، انظر : http://www.baath-party.org/index.php?lang=ar

- Eric Liu and Nick Hanauer,"The More What, Less How " Government, Democracy A Journal of Ides, Issue #19, Winter 2011, Look:
- http://www.democracyjournal.org/19/6786.php?page=3
- Anthony H. Cordesman, Iran, "Soft Power," and Haleh Esfandiari,CSIS, 24/5/2007,look:
- http://csis.org/files/media/csis/pubs/070524_burkecommentary_iran.pdf
- The Obama administration's "soft power" strategy on Iran,IranPolitic, 292011/10/, look :http://www.iranpolitik.com /2011/10/29/news/obama-administration%E2%80%99s-%E2%80%9Csmart-power%E2%80%9D-strategy-iran/
- Dr. Colin S. Gray, Hard Power and Soft Power: The Utility of Military Force as an Instrument of Policy in the 21st Century,SSI,2011

Articles

Level of Negotiation Skills Among Cadets of Military, Security and Police Sciences at Al-Istiqlal University - Prof. Abdelnaser A. M. Qadoumi. 7

Level of Tolerance Culture Among Palestinian Youth: Point of View of the Students of Al-Quds Open University in Tulkarm - Prof. Zeyad A. S. Barakat. 47

Evaluating the Performance of the Teaching Staff at Al-Istiqlal University: Cadets' Point of view - Dr. Husain Abed Al Qader. 77

Pragmatical Coherence in the Holy Quran: Analytical Study of Two Verses of Fatir and Ghafir in Discourse Analysis - Prof. Jassem Ali Jassem. 111

The Level of psychological alienation among the students of Al-Istiqlal University from the Point of View of the students - Dr. Mohammad Dabbous & Mr. Mohammed Assaf. 148

The Degree of Practicing of Scout Teams at Governmental Schools in Gaza Governorate for Scout Activities, from The Principals' Perspectives - Dr. Ahmad Abu El-khaeir. 179

Participation in the intention - Dr. Mustafa Suweetat. 213

Properties and Techniques of Students Learning and Teaching According to Their Intelligence Patterns - Dr. Abdul-Munim Othman. 239

The Degree of Psychological Stress Among Soccer, Basketball, and Volleyball Players of National Teams in Palestine - Dr. Thabet Eshteewi. 277

The Strategy of Employing the American Soft Power to Deal with the Conflict With Iran (2008-2012) - Mr. Sameh Al.Qubbaj. 307

The Editorial Board of the Journal

General Supervisor:

Prof. Abdelnaser Qadoumi

Editor in Chief

Dr. Hussein Abd Al- Qadder

The Dean of Scientific Research and Graduate Studies

Editorial Board

Dr. Mohammad Dabbous

Dr. Hussam Qaddoumi

Dr. Rehab Alsaady

Mr. Samah Al-Qubaj

Design & Production:

Maher Sabri Dwekat

Odai Abu Baker

Editing and Proofreading

Mr. Faiz Maharmah

Mrs. Hidayat Abul Hawa

Consultancy Board of Al-Istiqlal University Research Journal

Prof. Abdelnaser Qadoumi

Rector of Al-Istiqlal University

Professor Ahmad Najm Al- Deen

Rector of Al Hassan 1st – Morocco

Professor Abd Al-Rahmman Al Sha'er

Deputy President of Naif University for Security Sciences – Saudi Arabia Kingdom

Professor Ghassan Al Helow

Academic Deputy of Al-Istiqlal University

Professor Ahmad Mohammad Basrda

Naif University for Security Sciences – Saudi Arabia Kingdom

Professor Anmar Ameen Al Bardary

Mosul University – Iraq

Professor Abra'eem Samiah

L arbi Ben M'hidi University – Algeria

Professor Adnan Shiqeer

Bethlehem University

Dr. Marwan Darweesh

Al-Quds Open University

Al – Istiqlal University Research Journal

Volume (0) number (0) April 2016

Publisher:

Deanship of scientific research and graduate studies

Alistiqlal University

For mailing and sending researches on the following address

Editor in Chief

Deanship of scientific research and graduate studies

Al-Istiqlal University

Hisham's Palace Street / Jericho

B. O. :10

Phone: 0097222322194

Fax: 0097222322197

Email: **iuj@pass.ps**

All Rights Preserved for the publisher 2016