

ISSN: 9891 -2757



للملوم التربوية والاجتماعية

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

المجلد 2 - العدد الأول - 2022 م

تصدر عن:
مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية



مجلة دورية نصف سنوية محكمة

تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

المجلد ٢ - العدد الأول - ٢٠٢٢ م

برعاية مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد







مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة، تصدر عن مركز مداد للبحوث والدراسات التربوية، وتُعد بنشر الدراسات في العلوم التربوية والنفسية ودراسات علم الاجتماع، التي تتميز بالأصالة والمعاصرة والجديّة، كما تُساهم في تطوير الحقل المعرفي موضوع الاختصاص. تصدر المجلة إلكترونياً كل ستة أشهر.

رئيس التحرير

الدكتور فواز العواد

هيئة التحرير

د. سهاد المّلي، د. عبد المهيمن الديرشوي، د. سهام عبد العزيز، د. عمر شحادي

المشرف العلمي

محمد مصطفى

المشرف الإداري

عثمان عوض

الرقم التسلسلي المعياري الدولي

ISSN: 2757-9891

موقع المجلة

tibyanjournal.com

مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مؤسسة بحثية مستقلة، تختص بالدراسات والاستشارات التربوية والنفسية والتنمية، وقضايا التعافي المجتمعي المرتبطة بالتربية والتعليم، وتعمل على رفد الحكومات والمنظمات والجهات الفاعلة بالدراسات والاستشارات والمشاريع التي يمكن الاعتماد عليها لوضع خطط مستقبلية بناءة، وتعد مؤسسة تعليم بلا حدود/ مداد هي المؤسسة الأم للمركز.

موقع المركز

midadcenter.com

الصفحة	المحتوى
٩	مقدمة العدد رئيس التحرير
١٠	تحديد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل والآليات المقترحة للمواءمة في المناطق المحررة أ.د. عبد العزيز الدغيم، أ.د. عبد الله حمادة، حسن العكل
٤١	دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها د. عماد برق، د. عبد الحي المحمود
٨٤	مدى تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة دراسة تطبيقية على جامعة حلب في المناطق المحررة د. عبد الحكيم المصري
١١٦	تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة في جامعة حلب في المناطق المحررة من وجهة نظر الطلبة د. مالك السليمان، د. حمد الخلف
١٤٦	المنأخ الأسري لدى المراهقين فاقي الأب في ضوء بعض المتغيرات؛ دراسة ميدانية على عينة من المراهقين فاقي الأب المقيمين في مخيمات أظمة للنازحين د. رنيم اليوسفي، منير الشيخ حمود
١٨٠	جودة الأسئلة الامتأانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري د. عبد الحليم المحمود، د. محمد زيدان، د. خالد جمو
٢١٤	أسلوب النهي ودلالته التربوية في القرآن الكريم د. عبد الكريم الحداد
٢٣١	أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بالتأول العقلي العفوي والمتعمّد لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة عماد الددو

معايير النشر في المجلة

١. يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين، والتوصيف الأكاديمي والمنصب الوظيفي، والعنوان، والبريد الإلكتروني، وتاريخ البحث. إضافة إلى اسم الباحث، وتوصيفه الأكاديمي، ومنصبه الوظيفي باللغتين الإنكليزية والتركية.
٢. من أجل ضمان سرية عملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو ذكر أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث أو الباحثين في تقديم الشكر لمن أسهم أو ساعد في إنجاز البحث، فيكون ذلك في صفحة مستقلة.
٣. تقديم ثلاثة ملخصات للبحث؛ باللغات العربية والإنكليزية والتركية، بحد أقصى (١٥٠) كلمة لكل منها، ويكون كل ملخص في صفحة مستقلة، على أن يحتوي الملخص على عنوان البحث، وخمس كلمات مفتاحية، وبدون ذكر أسماء أو بيانات الباحثين.
٤. لا تتجاوز عدد صفحات البحث بأي حال (٣٠ صفحة)، بما في ذلك المراجع، والجداول، والأشكال، باستثناء الملاحق.
٥. أنماط الكتابة وصيغها تكون كالتالي: مقاس الصفحة (A4)، وبتباعد أسطر بقدر (١,٥)، وهوامش (٢ سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق).
٦. نمط الكتابة:

● لغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط ١٤

● لغة الإنكليزية: Times New Roman حجم الخط ١٤

٧. في حال استخدم الباحث أداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، ترفق في طلب النشر.
٨. تعمل المجلة على تأصيل منهج البحث العملي، وتؤكد بأن البحوث المرسلّة يجب أن تتكون من الأجزاء الآتية:
مقدمة البحث، مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، محددات البحث، التعريف بالمصطلحات، الدراسات السابقة، منهجية البحث، الإطار النظري والعملي (إن وجد)، عرض النتائج، مناقشة النتائج، التوصيات والمقترحات.
٩. توثيق المراجع والمصادر، سواء داخل البحث أم في قائمة المراجع، وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية، سواء أكانت عربية أم أجنبية.

(American psychological Association 7th Edition) (APA7)

مقدمة العدد

يسر هيئة تحرير مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، الصادرة عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، أن تُقدّم لقرائها العدد الأول من المجلد الثاني للعام ٢٠٢٢، وهو العدد الثالث من أعداد المجلة.

وقد التزمت هيئة التحرير في عددها الحالي بتحقيق شروط النشر العلمي ومعاييره، التي نشرت على موقع المجلة، كما سعت هيئة التحرير إلى مزيد من الدقة في عمليات التحرير والتوثيق والإخراج مع انتقاء البحوث المميزة والنوعية.

يتضمن العدد الحالي ثمانية بحوث متنوعة، عالجت قضايا متعددة، في التربية والتعليم وعلم النفس، وقد شارك في إعدادها باحثون مميزون، وغلب على هذه البحوث أنها خرجت مشتركة بالتعاون بين عدة باحثين، ممّا جعلها ذات جودة عالية وقيمة مضافة للنشر العلمي.

ونؤكد للباحثين والقراء أنّ عملية التحكيم، للأبحاث المنشورة في مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، قد كانت وفق العرف الأكاديمي في التحكيم؛ من حيث السرية والتنوع ومراعاة الرتب العلمية، ومراجعة توصيات المحكمين لضمان إنجازها في الشكل النهائي للبحوث.

كما تشكر هيئة التحرير الباحثين الأفاضل الذين اختاروا مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية وعاءاً لنشر بحوثهم، راجية المزيد من الإسهامات العلمية في الأعداد القادمة.

والشكر موصول إلى مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد، على رعايتها ودعمها للمجلة بكل الوسائل المادية والمعنوية، إيماناً منها بأهمية البحث العلمي في بناء الأمم وتطور المجتمعات.

رئيس التحرير

د. فواز العوّاد

مدير مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

تحديد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل والآليات المقترحة للمواءمة في المناطق المحررة

أ.د. عبد العزيز الدغيم

أستاذ دكتور، رئيس جامعة حلب في المناطق المحررة

أ.د. عبد الله حمادة

أستاذ دكتور، عميد كلية الاقتصاد في جامعة حلب

في المناطق المحررة

حسن العكل

باحث ماجستير في الإدارة العامة،

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تحديد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، حيث ركزنا على عرض آراء المؤسسات العامة والخاصة والمنظمات في مخرجات التعليم العالي، وآراء خريجي الجامعات بمتطلبات هذه المؤسسات من مخرجات التعليم العالي، تكونت عينة البحث من ٤٦ شخص من مؤسسات سوق العمل و ١١١ خريج من مؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحثون الاستبانة كأداة للبحث.

توصل البحث إلى أهم النتائج التالية: قسمت مؤسسات سوق العمل مشكلات الفجوة إلى مشكلات خاصة بالخريج (المحور الأول) بدرجة متوسطة وغير معنوية، مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي (المحور الثالث) بدرجة كبيرة معنوية، ومشكلات خاصة بقطاعهم (المحور الثاني) بدرجة كبيرة ومعنوية. كما قسم الخريجون مشكلات الفجوة إلى مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي (المحور الأول) بدرجة كبيرة معنوية، ومشكلات خاصة بمؤسسات سوق العمل (المحور الثاني) بدرجة كبيرة معنوية.

لا توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء الخريجين ومتوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات مؤسسات التعليم العالي، أي هنالك توافق بين آراء مؤسسات سوق العمل وآراء الخريجون على وجود مشكلات مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة.

توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء الخريجين ومتوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات قطاع الأعمال، أي ليس هنالك توافق بين آراء مؤسسات سوق العمل وآراء الخريجين على وجود مشكلات قطاع الأعمال.

أهم التوصيات التي توصل إليها البحث؛ مراجعة محتويات البرامج والمناهج التعليمية في الجامعات الموجودة في المناطق المحررة وتطويرها، في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية التي تنشدها مؤسسات سوق العمل، ويفرضها الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية. والتقييم المستمر لأداء مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة من أجل مواكبة متطلبات التنمية والعمل على رفع الإنتاجية وتحسين الأداء. الكلمات المفتاحية: الفجوة، التعليم العالي، مخرجات التعليم، سوق العمل، كفاءة التعليم.

Identifying the Gap between Higher Education Outputs and Requirements of the Labor Market, and the Mechanisms Proposed to Achieve Harmonization in the Liberated Areas

Abdulaziz Al-Dogheim

Professor, President of Aleppo University at the Liberated Areas

Abdullah Hammadi, Professor, Dean of the Faculty of Economy/Aleppo
University at the Liberated Areas

Hasan Alakel, M.A. Researcher

Abstract:

The research aims at identifying the gap between Higher Education outputs and the requirements of the labor market, and recognizing the mechanisms proposed to achieve harmonization in the Liberated Areas. The analytical descriptive approach is applied to a sample of 46 persons engaged in corporations of the labor market and 111 graduates of the higher study institutes. The scholars used a questionnaire as a study tool that proved fair and consistent.

The research comes out with the following results: the corporations of the labor market divided the problems of the gap into problems related to the graduate (1st axis) to an average and non-significant degree problems related to the higher education institutions (3rd axis) to a large and significant degree, and problems specially related to their sector (2nd axis) to a large and significant degree. The graduates, in turn, divided the problems of the gap into problems related to the institutes of higher education (2st axis) to a large and significant degree, and problems related to the corporations of the labor market (2nd axis) to a large and significant degree.

There are, however, statistically significant disparities between the average of the graduates' points of view and that of the corporations of the labor market in terms of problems related to the labor sector.

Key Words: gap – higher education – education outputs – labor market – efficiency of education – graduates.

Yükseköğretim Çıktıları ve İşgücü Piyasasının Gereksinimleri Arasındaki Açığın Belirlenmesi ve Kurtarılmış Bölgelerde Uyumlaştırma için Önerilen Mekanizmalar

Abdulaziz ed-Değim

Profesör Doktor

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Rektörü

ABDULLAH HAMMADEH

Profesör Doktor

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi İktisat Fakültesi Dekanı

HASAN ALAKEL

Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Bu araştırma, yükseköğretim çıktıları ile işgücü piyasasının gereksinimleri arasındaki açığı ve Kurtarılmış Bölgelerde uyumlaştırma için önerilen mekanizmaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada niteleyici analitik yöntem kullanılmıştır ve araştırma örneklemini işgücü piyasası kurumlarından 46 kişi ile yükseköğretim mezunu 111 kişi oluşturmuştur. Araştırmacılar geçerliliği ve güvenilirliğini doğruladıkları bir anketi araştırma aracı olarak kullanmışlardır.

Araştırmanı başlıca sonuçları aşağıdaki gibidir:

İşgücü piyasası kurumları, açığın sorunlarını, orta düzeyde mezunlarla ilgili sorunlar (birinci eksen), önemli ve anlamlı düzeyde yükseköğretim kurumlarına özgü sorunlar (üçüncü eksen) ve önemli ve anlamlı bir düzeyde kendi sektörlerine özel (ikinci eksen) sorunlar olmak üzere üçe ayırmıştır. Mezunlar ise açığın sorunlarını önemli ve anlamlı ölçüde yükseköğretim kurumlarıyla ilgili sorunlar (birinci eksen), önemli ve anlamlı ölçüde işgücü piyasası kurumlarına özgü sorunlar (ikinci eksen) olarak ikiye ayırmışlardır.

Mezunların ortalama görüşleri ile işgücü piyasası kurumlarının ortalama görüşleri arasında yükseköğretim kurumlarının sorunlarına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Mezunların ortalama görüşleri ile işgücü piyasası kurumlarının iş sektörünün sorunlarına ilişkin ortalama görüşleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Açık, Yükseköğretim, Eğitim Çıktıları, İşgücü Piyasası, Eğitim Verimliliği, Mezunlar.

المقدمة:

يعد موضوع الفجوة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من المواضيع الهامة التي تشغل أصحاب القرار؛ لما لها من أهمية اقتصادية وخاصة الحد من البطالة، ولا شك أنه توجد علاقة وثيقة بين التعليم وسوق العمل، تضبط هذه العلاقة سياسة العرض والطلب في السوق، وإذا ما رُبِطَت سياسات التعليم بشكل ممنهج مع الاقتصاد وتوجهات سوق العمل، فإن ذلك الربط سوف يعمل، دون شك، على سدّ الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وبالتالي الحد من البطالة. ومن هذا المنطلق يمكننا القول بأن التعليم يلعب دوراً محورياً في تحقيق الإصلاح الاقتصادي من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

إن للتعليم دوراً أساسياً في تلبية احتياجات المجتمع وزيادة مستوى الإنتاجية وتحسين القدرة التنافسية لمختلف أنواع المنتجات، مما يساهم في تحسين مستوى المعيشة. وتزداد أهمية التعليم في ظل المتغيرات الدولية والتطورات التقنية والتكنولوجية السريعة التي يمر بها العالم، وما ينتج عنها من تغيرات سريعة في المهن ووسائل وأساليب العمل، وهذا الأمر يتطلب اتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير منظومة التعليم وفقاً للمستجدات والتطورات العلمية من أجل توفير العمالة المدربة القادرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والحفاظ على التوازن بين مخرجات التعليم والاحتياجات الفعلية لسوق العمل.

تسعى مؤسسات التعليم العالي في الشمال السوري إلى توفير معظم التخصصات التي يحتاجها سوق العمل في المناطق المحررة، لكنها لم تستطع تحقيق الانسجام بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، وذلك بسبب عدم وجود خطة احتياجات لسوق العمل يتم بموجبها تخريج المطلوب حسب الاختصاص، فنجم عن ذلك تنامي ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات، مما دفع بعض خريجي الجامعات في المناطق المحررة لتشكيل اتحاد سموه اتحاد خريجي الجامعات في المناطق المحررة، من أهدافه التواصل مع المؤسسات العامة والخاصة والمنظمات لتأمين فرص عمل لهم. (تقرير تلفزيون سوريا، ٢٠٢٢) و(منسقو الاستجابة السريعة، ٢٠٢١).

والتعليم العالي أحد أهم القطاعات صاحبة الدور الرئيس في جودة مخرجات العملية التعليمية والتدريبية، والتساؤل الأساسي: ماهي السياسات والاستراتيجيات والآليات اللازمة من أجل تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل؟

مشكلة البحث:

من خلال اطلعنا على احتياجات سوق العمل ومخرجات مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة وطلعنا على بعض الدراسات مثل: الصمدي (٢٠١٦)، وداغر وآخرون، (٢٠١٦) وجدنا عدم ملائمة مخرجات المؤسسات التعليمية مع متطلبات سوق العمل يؤدي إلى نتائج سلبية كثيرة، من أبرزها:

- ١- بقاء أعداد كبيرة من المتعلمين يعانون البطالة والفراغ، والسبب الرئيس لهذا يعود إلى الخلل المشترك، سواء في مخرجات التعليم أو في سوق العمل.
- ٢- عدم تلبية احتياجات سوق العمل من الكوادر الفنية الضرورية لتحسين الانتاج وزيادة القدرة التنافسية يعرض القطاعات الإنتاجية للكثير من الخسارات؛ نتيجة اعتمادها على الأيدي العاملة غير الفعالة قليلة الكفاءة في تلبية احتياجاتها.

يمكن صياغة المشكلة بالتساؤلات الآتية:

- ١- ما مدى ملائمة مخرجات مؤسسات التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل في المناطق المحررة؟
- ٢- ما الآلية المقترحة لردم الفجوة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل في المناطق المحررة؟

- ٣- هل توجد فرص لإصلاح مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية بحثنا من خلال تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة وتسلط الضوء على الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتتمثل الأهمية العملية للبحث فيما يقدمه من آلية مقترحة يمكن أن تستفيد منها مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة؛ لتحقيق التكامل بين المخرجات التعليمية للجامعات واحتياجات سوق العمل، وتسلط الضوء على الدور الذي يمكن أن تلعبه مؤسسات سوق العمل في إصلاح المؤسسات التعليمية في المناطق المحررة.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- وصف وتحليل وتحديد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل من خلال تحليل واقع مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات سوق العمل في المناطق المحررة.
- تحديد آليات التواصل بين مؤسسات سوق العمل ومؤسسات التعليم العالي للحد من الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- اقتراح آليات لردم الفجوة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل والقيمة المتوسطة لمشكلات (الخريجين، قطاع الأعمال، مؤسسات التعليم العالي) من وجهة نظر قطاع الأعمال.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين والقيمة المتوسطة لمشكلات (مؤسسات التعليم العالي، قطاع الأعمال) من وجهة نظر الخريجين.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل ومتوسط آراء الخريجين لمشكلات مؤسسات التعليم العالي.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل ومتوسط آراء الخريجين لمشكلات قطاع الأعمال.

حدود البحث:

الحدود الزمنية: زمن تطبيق البحث خلال عام ٢٠٢١.

الحدود المكانية: مكان تطبيق مجتمع مدينة إعزاز.

منهجية البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات ميدانياً وتحليلها باستخدام برنامج SPSS.

مصطلحات البحث:

مخرجات التعليم العالي:

هي العبارات الدقيقة التي تصف ما هو متوقع أن يحصل عليه خريجو التعليم العالي من معرفة وقدرات ومهارات خلال دراسته الجامعية وعند التخرج.

متطلبات سوق العمل:

الحد الأدنى من المهارات التي يحتاجها سوق العمل، وهي أشياء متفق عليها ولا تتغير مهما اختلف تخصص أو نوعية الخريج.

مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل:

انسجام مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل يعزز رسالة التعليم ويعظم من قدرته على مواجهة التغيير الحاصل في السوق، وتوفير الكفاءات والخبرات والقدرات الملائمة لمتطلباته، وتنمية الوعي لدى مؤسسات قطاع الأعمال حول أهمية الخريج في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية أيضاً، وليس في الكسب المادي المجرد.

سوق العمل:

جميع الوظائف المتاحة للقطاع العام والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني المطلوب تلبية احتياجاتها من الكوادر المؤهلة، وتشغيلهم فيه بما يتلاءم مع تخصصاتهم ومع الفرص المتاحة.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، والتي تركز على تحليل واقع خريجي الجامعات وتحليل آراء مؤسسات سوق العمل بمستويات الخريجين، ومن بينها:

دراسة بوكابوس، مريم (٢٠٢٠) بعنوان: إشكالية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل بالجزائر.

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على إشكالية مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق الشغل بالجزائر في ظل التغيرات الاقتصادية الراهنة، وتسليط الضوء على أهم البرامج والأجهزة التي سطرتها الدولة من أجل الحد من ظاهرة بطالة خريجي الجامعات. خلصت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها ضرورة وضع مخطط تنموي شامل يمس جميع القطاعات في الجزائر وخارج الجزائر من أجل خلق مناصب عمل دائمة ومنتجة.

دراسة الشبتي، إيناس (٢٠٢٠) بعنوان: دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية.

دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة القصيم، تكوّن مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية في الجامعة، وتكوّنت العينة من عدد (٨٠) شخصاً من القيادات الإدارية، اختيروا بالطريقة العمدية. توّصلت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها:

أولاً: جودة المستوى النوعي للخريجين، جودة البرامج التدريبية المقدمة لمؤسسات المجتمع، الاستشارية العلمية، المشاريع العلمية، والندوات والمؤتمرات المقدمة من الجامعة والتي تتوافق مع خطط التنمية المستدامة للدولة ومتوافقة أيضاً مع رؤية المملكة لعام ٢٠٣٠.

ثانياً: تسهم الجامعات السعودية في تحقيق مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر القيادات الإدارية في جامعة القصيم.

ثالثاً: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إجابات القيادات الإدارية في جامعة القصيم تبعاً لمتغير الجنس في محاور جودة الاستشارات العلمية، وجودة المشاريع العلمية، وجودة البحث العلمي، والمستوى الكلي.

وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على مواءمة جودة خريجي الجامعة مع احتياجات ومتطلبات مؤسسات سوق العمل لسد هذه الاحتياجات من ناحية، وضمان حصول الخريجين على فرص العمل

المُناسبة لتخصصاتهم، وضرورة اهتمام الجامعة بالتحسين المستمر لمجالات جودة التعليم، والسعي لمعالجة نقاط الضعف المكتشفة، وتنمية نقاط القوة بما يحقق التقدم العلمي المستمر.

دراسة باناعمة، فوزية (٢٠١٩) بعنوان: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي السعودي وسوق العمل في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، دراسة تحليلية.

هدفت إلى وصف وتحليل المواءمة واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، قامت بتحليل واقع مخرجات التعليم الجامعي في السعودية وتحديد الأسباب التي أدت إلى ضعف المواءمة مع سوق العمل، ومعرفة أهم المبادرات لسد الفجوة، وخلصت إلى تحديد أهم التخصصات الجامعية التي تتوافق مع متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

دراسة الصمادي، هشام (٢٠١٦) بعنوان: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أسباب عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الأردن، واستخدمت الاستبانة على عينة مكونة من (١٨٠) خريجاً، أشارت النتائج إلى أن أسباب عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل المحلي كانت عالية من وجهة نظر أفراد العينة، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في أسباب عدم المواءمة تعزى لمتغير الجنس في حين ظهرت فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وكانت لصالح حملة الدكتوراه. وقد أوصى البحث بعدد من التوصيات كان من أهمها: ضرورة تطوير برامج الدراسات العليا متوافقة مع متطلبات سوق العمل الأردنية، والعمل على تعزيز دور الهيئات المسؤولة عن البحث العلمي في إجراء البحوث والدراسات الخاصة بتطوير برامج التعليم العالي.

دراسة كيطان، وآخرون (٢٠١٦) بعنوان: دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل.

هدفت إلى وصف مشكلة عدم المواءمة وتحليلها وتشخيصها، وتحديد الكفاءات والمهارات، وضبط نوعية مخرجات نظام التعليم، وضبط سقف توقعات أصحاب العمل، الأول: مدى تحقق آراء الخريجين، والثاني: علاقة مخرجات البرنامج ومستويات مدى تحقيقها في المناهج التعليمية لقسم الهندسة الميكانيكية، والثالث: عرض للكفايات والمهارات المكتسبة للطلبة وطرق قياسها. ومما يدعو للاهتمام أن كلاً من العاملين في سوق العمل والعاملين المحتملين يعدّون ما اكتسبوه من مخرجات التعلم أقل مما كان متوقعاً، وكانت

النتائج والتوصيات تؤكد ضرورة توفير الدعم والتشجيع للتخصصات التي تقابل احتياجات سوق العمل، وضرورة الاهتمام بالجودة لنوعية الطلاب ومخرجات التعليم.

دراسة داغر، وآخرون (٢٠١٦) بعنوان: درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل.

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل من وجهة نظر إداريّ مؤسسات المجتمع المحلي في الأردن؛ للمساهمة في اقتراح حلول قد تفيد في الارتقاء بمخرجات التعليم العالي في الأردن، بما يتواءم وحاجة سوق العمل. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٣٨٠) فرداً من إداريّ مؤسسات المجتمع المحلي (سوق العمل)، أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل كان متوسطاً، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل من وجهة نظر إداريّ مؤسسات المجتمع المحلي لكل محور وفق متغير (نوع الوظيفة). وتوصّلت الدراسة إلى اقتراح حلول تفيد في الارتقاء بمخرجات التعليم العالي في الأردن، بما يتواءم وحاجة سوق العمل.

دراسة سيد علي (٢٠٠٩) بعنوان: دور منظمات أصحاب الأعمال في تضيق الفجوة القائمة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل.

عرض فيها واقع التعليم التقني والمهني في الوطن العربي ومتطلبات سوق العمل، والخطوات الواجب اتخاذها لردم الفجوة بين مخرجات التعليم المهني ومتطلبات سوق العمل، وتوصل إلى بعض النتائج مثل: عدم وجود رؤية عربية موحدة للتحديات التي تواجه أنظمة التعليم والتدريب، عدم وجود دراسات واقعية ومتكاملة لحالة أسواق العمل العربية ومتطلباتها من العمالة المؤهلة والماهرة، سواء على المدى القريب أم البعيد. جهود التدريب لاتزال مبعثرة، وتتفاوت نظمها وطاقاتها وتخصصاتها ومناهجها بين البلدان العربية. وخلص إلى بعض التوصيات، مثل: تحقيق التعاون بين مقدمي خدمات التدريب من القطاعين العام والخاص وطالبي الخدمة سواء على مستوى الشركات والمصانع أم على المستوى الفردي؛ لوضع البرامج والدورات والمناهج التي تهيئ المتدربين لاحتياجات سوق العمل بما يتمشى مع المستويات العالمية للجدارة والمهارة.

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي:

جميع الدراسات السابقة اتفقت على أهمية مواءمة مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وأن هناك توجهات مشتركة في ضعف مخرجات التعليم عن متطلبات سوق العمل، وهذا ما يتفق مع هذا البحث. مازال الاهتمام بمخرجات الجامعات في المناطق المحررة في مراحلها الأولى، ولا توجد دراسات في هذا المجال في المناطق المحررة، على حد علم الباحثين، وهذا ما يميز البحث الحالي؛ لأنه يتناول تحديد الفجوة بين مخرجات الجامعات الوليدة حديثاً في المناطق المحررة وبين متطلبات سوق العمل غير المستقر، في ظل ظروف الأزمة السورية وفي ظل كورونا.

الإطار النظري

مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة:

يعاني التعليم في المناطق المحررة من خلل يجعله غير قادر على سد حاجة سوق العمل، ويجب علينا جميعاً طلاباً وأساتذة وإداريين ومسؤولين العمل على التنسيق معاً، ووضع الخطط الاستراتيجية والعمل على تنفيذها بما يضمن سد حاجة سوق العمل من الخريجين، وبالتالي تطوير المجتمع الذي يعود بالرفاهية لجميع أفرادهِ ويؤمن الاستقرار والأمن الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والقضاء على الفقر والمجاعة والإرهاب ويعمل على توطيد السلم والسلام.

بدأ التعليم في سورية يواجه في الفترة الأخيرة بعض المستجدات التي تحتاج إلى إعادة النظر في مناهجه بمراحلها الأولية والثانوية والجامعية جميعها، وكذلك التدريب أثناء الدراسة وبعدها، كي تقدم مؤسسات التعليم الخريج الذي يحظى بالقبول في سوق العمل.

بعض مشاكل مؤسسات التعليم في المناطق المحررة:

من خلال وجودنا في معظم مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة من عام ٢٠١٥، مدرسين وإداريين، ومن خلال اللقاءات التي أجريناها مع رؤساء بعض الجامعات، ووجودنا ضمن لجان مجلس التعليم العالي، يمكن أن نلخص أهم المشكلات التي تعاني منها مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة بالفقرات الآتية:

- ١- ضعف البنية التحتية من مخابر وتجهيزات ومكتبات وقاعات، وقلة الموارد المتاحة، وهذه كلها من المعوقات الأساسية التي يجب أن تدعم المؤسسات التعليمية وتعمل على تحسين مخرجاتها.

٢- وضع أعضاء هيئة التدريس وعدم تناسب أعدادهم مع حجم التوسع في المؤسسات التعليمية، وتدني مرتباتهم وعدم توفير الإمكانيات المادية لتحفيزهم للبحث العلمي، وغياب آلية التقييم الدوري لأعضاء هيئة التدريس، مما يؤثر على جودة الأداء للمؤسسات التعليمية وعلى تحسين مدخلات التعليم ومخرجاته.

٣- عدم وجود دراسات واقعية ومتكاملة في المناطق المحررة لحالة سوق العمل ومتطلباتها من الخريجين المؤهلين، سواء على المدى القريب أم البعيد.

٤- بعض المناهج التعليمية لا تتناسب مع احتياجات سوق العمل، وهذه المؤسسات التعليمية ما تزال منعزلة عن المجتمع بمناهجها، ولا تتلاءم مع طبيعة العمل.

٥- الأساليب التقليدية في عملية التدريس وعدم ربطها بالوسائل المتقدمة والعصرية المتوفرة في سوق العمل، وطغيان الجانب النظري على الجانب العملي، بالإضافة إلى أن مؤسسات التعليم لا تقوم بالتدريب المناسب للطلاب وتأهيلهم للعمل.

٦- سياسة القبول الجامعي لم تكن ملبية لرغبات وطموحات الطلبة الملتحقين بها، وعدم مراعاة شروط التحاق الطلبة في التخصصات العلمية، لما تتطلبه عملية التنمية الاقتصادية الاجتماعية في المناطق المحررة.

٧- عدم وجود ميزانيات مخصصة للجامعات ومراكز التدريب التي تخدم المناهج والبرامج بما يحقق متطلبات سوق العمل ويسير التطور التكنولوجي.

٨- عزوف مؤسسات سوق العمل عن تقديم فرص تدريب كافية للطلاب، كالتدريب العملي في المصانع والشركات والقطاعات الاقتصادية المختلفة، بما يمكنهم من اكتساب مهارات فعلية على أرض الواقع وإكسابهم ثقافة احترام العمل.

لابد من العمل على إصلاح مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة، مع إعطاء أولوية لجذب مؤسسات سوق العمل ومشاركتها في إعداد سياسة واضحة للمؤسسات التعليمية، ونستطيع الاستفادة من

التجارب العديدة الناجحة، فكل دولة لها نجاحات مميزة جداً في عدد من التخصصات، ويتوافق مع ذلك إصلاح شامل للمناهج، والبنى التحتية، ونظم التعليم، والتدريب.

عرض التميمي (٢٠٠٩) نماذج من تجارب مشاركة ممثلي مؤسسات سوق العمل في رسم سياسات مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة، كالتالي:

تشارك جميع الدول ذات التجارب الناجحة في مؤسسات التعليم العالي في أن دور الحكومة لا يتعدى التخطيط والإشراف والمشاركة في التمويل، ويتبع غالبية هذا النمط التعليمي إلى سوق العمل، وفيما يلي موجز عن كل تجربة:

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

- المشاركة الواسعة لممثلي مؤسسات سوق العمل في تخطيط البرامج وإعدادها، وصياغة المناهج الدراسية والبرامج التدريبية.
- توفر مؤسسات سوق العمل فرصاً تدريبية للتلاميذ والمتدربين، والمشاركة في المراقبة والإشراف على تدريبهم في مواقع العمل وتوجيههم وتقويم أدائهم.

تجربة كندا:

- يشارك ممثلو مؤسسات سوق العمل مع مؤسسات التعليم العالي في تخطيط البرامج التعليمية والتدريبية وتحديد أهدافها بما يتلاءم واحتياجات المجتمع.
- لا يخلو مجلس إدارة مدرسة مهنية أو مركز تدريبي أو هيئة استشارية لإعداد برنامج أو مناهج من ممثلين للمؤسسات الخاصة ذات الصلة.

تجربة ألمانيا:

- قيام مؤسسات سوق العمل بتوفير المؤشرات التي بموجبها تحدد العلاقة الكمية بين طبيعة الاحتياجات من جهة والتعليم والتدريب من جهة أخرى، كما أن متطلبات التشغيل في مؤسسات أصحاب العمل تحدد الجانب النوعي لهذا التعليم والتدريب.

- يتولى القطاع الخاص تمويل التدريب في مواقع العمل. وتتولى مواقع العمل مسؤولية التدريب الميداني للمتدربين.

- الشراكة في رسم سياسة التعليم والتدريب المهني وتخطيط برامجها وتنفيذها.

تجربة السويد:

- مشاركة العديد من الشركات الصناعية في إتاحة الفرص لجعل مواقع العمل ميادين عملية لمشاريع التلاميذ والمتدربين.
- تنظيم دورات تدريبية توجيهية للطلاب لتشجيعهم على الانخراط في البرامج الفنية والمهنية التي سيلتحقون بها مستقبلاً.
- تقديم تسهيلات لبرامج التعليم الإضافي للمعلمين والمدرسين لتوسيع معلوماتهم وتحديثها في مختلف الأمور ذات الصلة بالتقانات الحديثة والإنتاج.

تجربة اليابان:

- توفير أجهزة ومعدات لمراكز التعليم والتدريب المهني.
- تقديم خبرات رجال الأعمال في تطوير المناهج والبرامج الدراسية والتدريبية والمساهمة في تنفيذها.
- توفير فرص التدريب الميداني للطلاب والمتدربين في مواقع العمل.
- توفير حوافز اقتصادية للمتدربين من خلال اختيار المتميزين بإنجازاتهم وتوظيفهم.

أهم الجهود التي بذلت في المناطق المحررة لتحقيق مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل:

من خلال مراجعة ما ذكر أعلاه يمكن القول إن أهم الجهود التي قام بها مجلس التعليم العالي والجامعات الموجودة في المناطق المحررة لتحقيق مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، هي:

- ترخيص عدد من الجامعات الجديدة، ووضع قواعد اعتماديتها ومراقبة عملها، مثل: جامعة شام العالمية، جامعة باشاك شهير، جامعة المعالي، الجامعة الدولية للعلوم والنهضة.
- العمل على توزيع هذه الجامعات المرخصة بشكل مدروس في المناطق المحررة حسب الحاجة والكثافة السكانية.
- دعم الجامعات بالأنظمة والقوانين والتشريعات اللازمة لتحسين العمل بها وتحقيق جودتها.
- العمل على إنشاء مشفى جامعي لزيادة جودة الكليات الطبية ومعاهدها.
- زيادة عدد كليات الهندسة الإنشائية والعلوم لتلبية حاجة المجتمع.
- إعادة هيكلة الكليات والبرامج والتخصصات، وذلك من خلال تقليص القبول في بعض الأقسام أو دمج أقسام قائمة أو فصل بعضها عن بعض أو إيقاف بعض الأقسام؛ وذلك استجابة لمعيار احتياجات سوق العمل.

ونظراً لحدثة العمل بهذه الإجراءات، فإنه يصعب الحكم على نتائجها في الوقت الحالي، إلا أننا سنتطرق في هذا البحث إلى أهم التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم العالي في المناطق المحررة، وخاصة ما يتعلق بمدى نجاح تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

الإطار العملي (التحليل الإحصائي):

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث كل المديرين في مؤسسات سوق العمل (القطاع العام والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني)، بالإضافة إلى خريجي مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة من الاختصاصات كافة، قمنا في هذا البحث بأخذ عينة مؤلفة من ٤٦ شخصاً ممثلاً عن مؤسسات سوق العمل، وعينة مؤلفة من ١١١ خريجاً من مؤسسات التعليم العالي تواصل مع سوق العمل، وزعت عليهم الاستبانات في مدينة اعزاز.

أداة الدراسة:

الاستبانة:

الاستبانة الأولى: خاصة بمؤسسات سوق العمل

مكونة من ٩ عبارات، مقسمة إلى ثلاثة محاور،

المحور الأول: مشكلات خاصة بالخريج نفسه: عدم إتقان لغة أجنبية، عدم إتقان تقنيات الحاسب،

عدم إتقان مهارات الاختصاص العلمي.

المحور الثاني: مشكلات خاصة بمؤسسات سوق العمل: عدم وجود قاعدة البيانات لمعرفة

الاختصاصات والمهارات التي يحتاجها سوق العمل، توفر أعداد كبيرة في الاختصاص نفسه.

المحور الثالث: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي: عدم الاستفادة المثلى من المعلومات

والمهارات المكتسبة من الجامعة، وعدم القدرة على مواكبة التطورات في المستوى التقني لوسائل الإنتاج،

الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي ويحتاج الخريج إلى تأهيل وتدريب للحصول على فرصة عمل، وطريقة

التدريس غير متوافقة مع التطورات الحاصلة في سوق العمل.

الاستبانة الثانية: خاصة بالخريجين

مكونة من ١١ عبارة، تم تقسيمها إلى محورين:

المحور الأول: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي: الجلسات العملية المقررة للمواد الدراسية

لا تكسب الطالب المهارات التطبيقية التي يحتاجها في سوق العمل، المواد المقررة ضمن سنوات الدراسة غير

مناسبة لتأهيل الطالب لسوق العمل ضمن اختصاصه، الساعات المقررة للجلسات العملية غير مستغلة

بشكل جيد، عدد الطلاب الكبير يؤثر على مستوى استفادة الطلبة من الجلسات النظرية والتطبيقية، عدم

كفاءة الكادر التدريسي يؤثر على مستوى كفاءة الطلبة في اكتسابهم مهارات سوق العمل، عدم كفاءة

التجهيزات المادية من مخابر ومواد أولية للدروس العملية يؤثر على مستوى إتقان مهارات سوق العمل،

سياسة الاستيعاب الجامعي تضعف من كفاءة الجامعة في تأهيل الطلبة بشكل الأمثل.

المحور الثاني: مشكلات خاصة بمؤسسات سوق العمل: لا يوجد ارتباط بين الأجور وسنوات الدراسة، ضيق النشاط الاقتصادي وعدم توفر فرص عمل، قلة المردود المادي للعمل في اختصاصك، عدم اعتماد معايير الكفاءة الحقيقية والإنجاز في الترقية وزيادة الأجور والحوافز.

استُخدم مقياس ليكرت الخماسي لعبارة الاستبانة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق الأداة: عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على محكمين؛ لتقييم الأداة والتعديل عليها وفق أسلوب صدق المحكمين، واعتمدت تعديلاتهما ومعالجتهما مع حذف بعض العبارات، ودمج بعضها الآخر، وإخراجها بصورتها النهائية.

درجات المشكلة: اعتمدت الدرجات التالية:

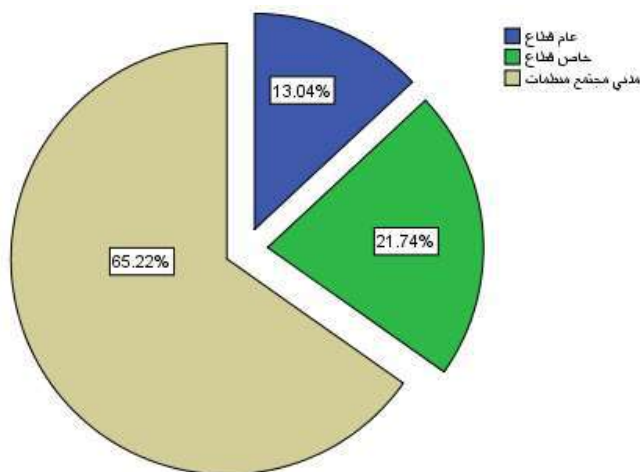
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
[٤.٢ - ٥]	[٣.٤ - ٤.٢]	[٢.٦ - ٣.٤]	[١.٨ - ٢.٦]	[١ - ١.٨]

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة البحث قمنا بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach

لقياس الاتساق الداخلي لاستبانة ممثلي مؤسسات سوق العمل، إذ بلغت قيمة الثبات الكلي ٠,٨٠٩، وهي قيمة جيدة في الثبات تصلح لإجراء الدراسة. أما قيمة معامل كرنباخ لقياس الاتساق الداخلي لاستبانة الخريجين، فبلغت قيمة الثبات الكلي ٠,٧٠، وهي قيمة جيدة في الثبات تصلح لإجراء الدراسة.

تحليل آراء قطاعات الأعمال:

نلاحظ من الشكل البياني رقم (١) أنه بلغ عدد المشاركين في استبانة مؤسسات سوق العمل ٤٦



مشاركاً، موزعة بالشكل الآتي: قطاع منظمات المجتمع المدني بنسبة ٦٥,٢٢ %، بينما القطاع الخاص بنسبة ٢١,٧٤ %، ونسبة القطاع العام ١٣,٠٤ %.

الشكل البياني رقم (١): التوزيع النسبي لقطاع الأعمال

يعرض الجدول رقم (١) متوسط آراء مؤسسات سوق العمل بمشكلات خريجي مؤسسات التعليم العالي بالقيمة ٣,٤٨ أي توجد مشكلات بدرجة كبيرة، وإن أكبر قيمة كانت ٤,٢٢ لعبارة (الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي، ويحتاج الخريج إلى تأهيل وتدريب للحصول على فرصة عمل)، وإن أصغر قيمة تقييم كانت ٢,٩٨ لعبارة (عدم إتقان مهارات الاختصاص العلمي)، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة منصور وعيسى (٢٠١٨) في غزة.

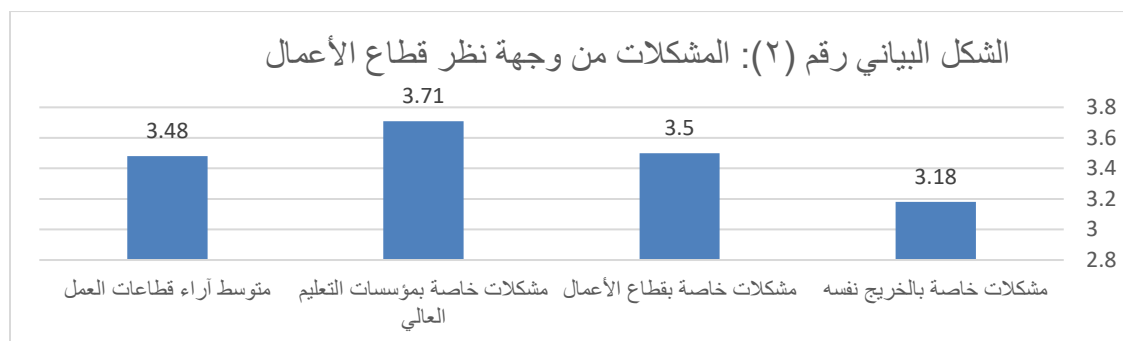
كما يبين الجدول رقم (١) متوسط آراء مؤسسات سوق العمل بمشكلات خاصة بالخريج المحور الأول بالقيمة ٣,١٨ أي توجد مشكلات بدرجة متوسطة، متوسط آراء مؤسسات سوق العمل بمشكلات خاصة بقطاعهم المحور الثاني بالقيمة ٣,٥٠ أي توجد مشكلات بدرجة كبيرة، متوسط آراء مؤسسات سوق العمل بمشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي المحور الثالث بالقيمة ٣,٧١ أي توجد مشكلات بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة منصور وعيسى (٢٠١٨) في غزة.

الجدول رقم (١): آراء مؤسسات سوق العمل

المحاور والعبارات	Mean	Std. Error Mean	درجة المشكلة	Sig. (2-tailed)
عدم إتقان لغة أجنبية	٣.٢٨	٠.١٦١	متوسطة	٠.٠٨٥
عدم إتقان تقنيات الحاسب	٣.٢٦	٠.١٧١	متوسطة	٠.١٣٥
عدم إتقان مهارات الاختصاص العلمي	٢.٩٨	٠.١٨٣	متوسطة	٠.٩٠٦
المحور الأول: مشكلات خاصة بالخريج نفسه	٣.١٨	٠.١٤٨	متوسطة	٠.٢٤٦
عدم وجود قاعدة البيانات لمعرفة الاختصاصات والمهارات التي يحتاجها سوق العمل	٣.٦٥	٠.١٦٥	كبيرة	٠.٠٠٠
توفر أعداد كبيرة في نفس الاختصاص	٣.٣٥	٠.١٧١	متوسطة	٠.٠٤٨
المحور الثاني: مشكلات خاصة بقطاع الأعمال	٣.٥٠	٠.١٣٦	كبيرة	٠.٠٠١
عدم الاستفادة المثلى من المعلومات والمهارات التي اكتسبها من الجامعة	٣.٣٩	٠.١٧٧	متوسطة	٠.٠٣٢
عدم القدرة على مواكبة التطورات في المستوى التقني لوسائل الإنتاج	٣.٥٠	٠.١٥٨	كبيرة	٠.٠٠٣

٠.٠٠٠	كبيرة جداً	٠.١٥٨	٤.٢٢	الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي ويحتاج الخريج إلى تأهيل وتدريب للحصول على فرصة عمل
٠.٠٠٠	كبيرة	٠.١٥٤	٣.٧٢	طريقة التدريس غير متوافقة مع التطورات الحاصلة في سوق العمل
٠.٠٠٠	كبيرة	٠.١١٩	٣.٧٢	المحور الثالث: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي
٠.٠٠٠	كبيرة	٠.١٠٥	٣.٤٨	متوسط العبارات

يبين الشكل البياني رقم (٢) أن متوسط آراء مؤسسات سوق العمل بالمشكلات بقيمة ٣,٤٨ بدرجة كبيرة، أما متوسط آرائهم بالمشكلات الخاصة بالتعليم العالي بقيمة ٣,٧١ درجة كبيرة، وإن متوسط آرائهم بالمشكلات الخاصة بهم أنفسهم كانت بقيمة ٣,٥ دجة كبيرة، بينما متوسط آرائهم بالمشكلات الخاصة بالخريجين كانت بقيمة ٣,١٨ درجة متوسطة.



تحليل آراء الخريجين:

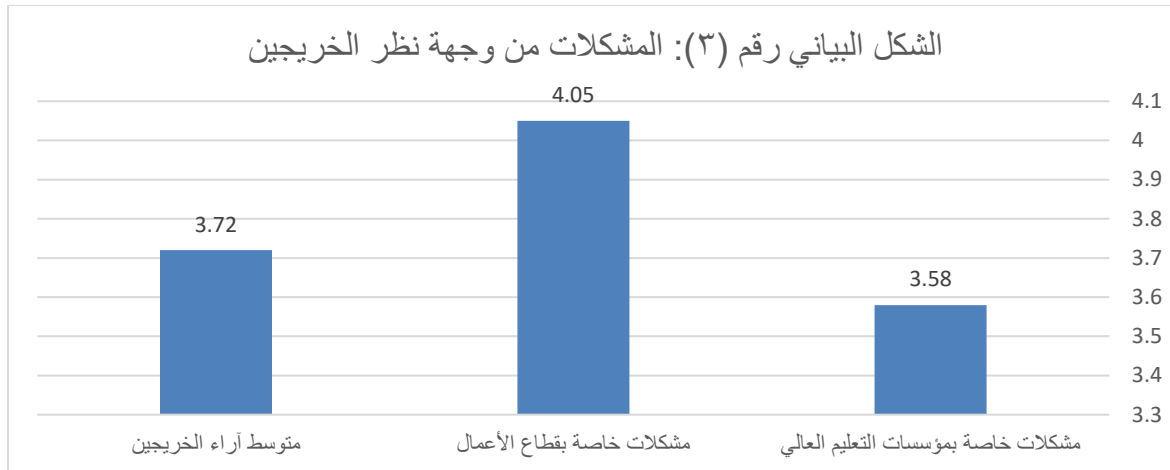
يعرض الجدول رقم (٢) متوسط آراء الخريجين بـمشكلات خريجي مؤسسات التعليم العالي بالقيمة ٣,٧٢ أي توجد مشكلات بدرجة كبيرة، وإن أكبر قيمة كانت ٤,٣٢ لعبارة (ضيق النشاط الاقتصادي وعدم توفر فرص عمل)، وإن أصغر قيمة تقييم كانت ٣,٠٥ لعبارة (المواد المقررة ضمن سنوات الدراسة غير مناسبة لتأهيل الطالب لسوق العمل ضمن اختصاصه).

كما يبين الجدول رقم (٢) متوسط آراء الخريجين بـمشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي، المحور الأول: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي بالقيمة ٣,٥٨ أي توجد مشكلات بدرجة كبيرة، متوسط آراء الخريجين بـمشكلات خاصة بقطاع الأعمال، المحور الثاني: مشكلات خاصة بمؤسسات سوق العمل بالقيمة ٤,٠٥ أي توجد مشكلات بدرجة كبيرة.

الجدول رقم (٢): آراء الخريجين بالمشكلات

Sig. (2- tailed)	درجة المشكلة	Std. Error Mean	Mea n	المحاور والعبارات
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.١١٠	٣.٦٥	الجلسات العملية المقررة للمواد الدراسية لا تكسب الطالب المهارات التطبيقية التي يحتاجها في سوق العمل
٠.٥٥٥	متوسطة	٠.٠٩١	٣.٠٥	المواد المقررة ضمن سنوات الدراسة غير مناسبة لتأهيل الطالب لسوق العمل ضمن اختصاصه
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٩٦	٣.٥٠	الساعات المقررة للجلسات العملية غير مستغلة بشكل جيد
٠.٠٠٠١	متوسطة	٠.١١٤	٣.٣٨	عدد الطلاب الكبير يؤثر على مستوى استفادة الطلبة من الجلسات النظرية والتطبيقية
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.١٠٨	٣.٧٠	عدم كفاءة الكادر التدريسي يؤثر على مستوى كفاءة الطلبة في اكتسابهم مهارات سوق العمل
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٨٨	٤.١٤	عدم كفاءة التجهيزات المادية من مخابر ومواد أولية للدروس العملية يؤثر على مستوى إتقان مهارات سوق العمل
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٨٩	٣.٦٢	سياسة الاستيعاب الجامعي يضعف من كفاءة الجامعة في تأهيل الطلبة بشكل الأمثل
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٥٩	٣.٥٨	المحور الأول: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٨٣	٣.٩٥	لا يوجد ارتباط بين الأجور وسنوات الدراسة
٠.٠٠٠٠	كبيرة جداً	٠.٠٧٤	٤.٣٢	ضيق النشاط الاقتصادي وعدم توفر فرص عمل
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.١٠٠	٣.٨٨	قلة المردود المادي للعمل في اختصاصك
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٩٢	٤.٠٥	عدم اعتماد معايير الكفاءة الحقيقية والانجاز في الترقية وزيادة الأجور والحوافز
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٥٦	٤.٠٥	المحور الثاني: مشكلات خاصة بقطاع الأعمال
٠.٠٠٠٠	كبيرة	٠.٠٤٥	٣.٧٢	متوسط العبارات

يبين الشكل البياني رقم (٣) أن متوسط آراء الخريجين بالمشكلات بقيمة ٣,٧٢ بدرجة كبيرة، أما متوسط آرائهم بالمشكلات الخاصة بالتعليم العالي بقيمة ٣,٥٨ درجة كبيرة، بينما متوسط آرائهم بالمشكلات الخاصة بمؤسسات سوق العمل كانت بقيمة ٤,٠٥ دجة كبيرة.



اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل والقيمة المتوسطة لمشكلات (الخريجين، قطاع الأعمال، مؤسسات التعليم العالي) من وجهة نظر قطاع الأعمال.

يبين لنا الجدول رقم (١) أن قيمة $\text{Sig.} > 0.05$ للمحور الأول: مشكلات خاصة بالخريج نفسه، بعبارة الثلاث الآتية: (عدم إتقان لغة أجنبية، عدم إتقان تقنيات الحاسب، عدم إتقان مهارات الاختصاص العلمي) أي لا توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات مخرجات التعليم العالي عن القيمة المتوسطة، أي المشكلات الموجودة في المحور الأول غير حقيقية وغير موجودة في الخريجين من وجهة نظر قطاع الأعمال، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة كيطان والصفار وحسين (٢٠١٢) في العراق.

كما يظهر لنا الجدول رقم (١) أن قيمة $\text{Sig.} < 0.05$ للمحور الثاني: مشكلات خاصة بقطاع الأعمال، بعبارة الثلاث الآتية: (عدم وجود قاعدة البيانات لمعرفة الاختصاصات والمهارات التي يحتاجها سوق العمل، توفر أعداد كبيرة في نفس الاختصاص) أي توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل عن القيمة المتوسطة، وهذه الفروقات إيجابية أي هذه المشكلات

حقيقية ومعنوية، موجودة في قطاع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسة كيطان والصفار وحسين (٢٠١٢) في العراق.

كما يظهر لنا الجدول رقم (١) أن قيمة $\text{Sig.} < 0.05$ للمحور الثالث: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي، بعباراته الأربع الآتية: (عدم الاستفادة المثلى من المعلومات والمهارات التي اكتسبها من الجامعة، عدم القدرة على مواكبة التطورات في المستوى التقني لوسائل الإنتاج، الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي ويحتاج الخريج إلى تأهيل وتدريب للحصول على فرصة عمل، طريقة التدريس غير متوافقة مع التطورات الحاصلة في سوق العمل) أي توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مؤسسات التعليم العالي عن القيمة المتوسطة، وهذه الفروقات إيجابية أي هذه المشكلات حقيقية ومتوسطة ومعنوية، موجودة في مؤسسات التعليم العالي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين والقيمة المتوسطة لمشكلات (مؤسسات التعليم العالي، قطاع الأعمال) من وجهة نظر الخريجين.

يبين لنا الجدول رقم (٢) إن قيمة $\text{Sig.} < 0.05$ للمحور الأول: مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي، بالعبارات الست الآتية: (الجلسات العملية المقررة للمواد الدراسية لا تكسب الطالب المهارات التطبيقية التي يحتاجها في سوق العمل، الساعات المقررة للجلسات العملية غير مستغلة بشكل جيد، عدد الطلاب الكبير يؤثر على مستوى استفادة الطلبة من الجلسات النظرية والتطبيقية، عدم كفاءة الكادر التدريسي يؤثر على مستوى كفاءة الطلبة في اكتسابهم مهارات سوق العمل، عدم كفاءة التجهيزات المادية من مخابر ومواد أولية للدروس العملية يؤثر على مستوى إتقان مهارات سوق العمل، سياسة الاستيعاب الجامعي يضاعف من كفاءة الجامعة في تأهيل الطلبة بشكل الأمثل) أي توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين في المشكلات عن القيمة المتوسطة، أي المشكلات الموجودة في المحور الأول حقيقية وموجودة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الخريجين، عدا عبارة المواد المقررة ضمن سنوات الدراسة غير مناسبة لتأهيل الطالب لسوق العمل ضمن اختصاصه، فهي غير معنوية لأن $\text{Sig.} > 0.05$ وبالتالي هذه المشكلة غير حقيقية وغير موجودة من وجهة نظر الخريجين.

كما يظهر لنا الجدول رقم (٢) أن قيمة $\text{Sig.} < 0.05$ للمحور الثاني: مشكلات خاصة بمؤسسات سوق العمل من وجهة نظر الخريجين، بعباراته الأربع الآتية: (لا يوجد ارتباط بين الأجور وسنوات الدراسة، ضيق النشاط الاقتصادي وعدم توفر فرص عمل، قلة المردود المادي للعمل في اختصاصك، عدم اعتماد معايير الكفاءة الحقيقية والانجاز في الترقية وزيادة الأجور والحوافز) أي توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين في مشكلات مؤسسات سوق العمل عن القيمة المتوسطة، وهذه الفروقات إيجابية أي هذه المشكلات حقيقية وموجودة في قطاع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسة كيطان والصفار وحسين (٢٠١٢) في العراق.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل ومتوسط آراء الخريجين لمشكلات مؤسسات التعليم العالي؟
كما يظهر لنا الجدول رقم (٣) أن قيمة $\text{Sig.} > 0.05$ أي لا توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين ومتوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات مؤسسات التعليم العالي، أي إن مشكلات مؤسسات التعليم العالي موجودة بدرجة كبيرة.

الجدول رقم (٣): الفروقات بآراء المبحوثين في مشكلات مؤسسات التعليم العالي

Sig. (2- tailed)	df	t	Std. Error Mean	Mean	N	
٠.٢٩٠	١٥٥	-	٠.٠٦٩	٣.٥٨	١١١	آراء الخريجين
		١.٠٦٢	٠.١١٩	٣.٧١	٤٦	آراء قطاع الأعمال

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء مؤسسات سوق العمل ومتوسط آراء الخريجين لمشكلات قطاع الأعمال.
يظهر لنا الجدول رقم (٤) أن قيمة $\text{Sig.} < 0.05$ أي توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين ومتوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات قطاع

الأعمال، أي إن مشكلات مؤسسات سوق العمل موجودة بدرجة كبيرة، وهذا ما أكدته دراسة كيطان والصفار وحسين (٢٠١٢) في العراق.

الجدول رقم (٤): الفروقات بأراء المبحوثين في مشكلات قطاع الأعمال

Sig. (2- tailed)	df	t	Std. Error Mean	Mean	N	
٠.٠٠٠	١٥٥	٤.٤٥١	٠.٠٥٦	٤.٠٥	١١١	آراء الخريجين
			٠.١٣٦	٣.٥٠	٤٦	آراء قطاع الأعمال

النتائج والتوصيات

نقدم فيما يلي أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث، والتوصيات التي نراها مناسبة.

أولاً: النتائج:

لقد ناقشنا في هذا البحث تحليل ومعالجة بيانات أهم المشاكل في مخرجات المؤسسات التعليمية، والفجوة بين متطلبات سوق العمل وهذه المخرجات، وفيما يلي أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث.

من وجهة نظر رجال الأعمال:

ترى مؤسسات سوق العمل أنه توجد مشكلات بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل بدرجة كبيرة، أكبرها أن الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي ويحتاج الخريج إلى تأهيل وتدريب للحصول على فرصة عمل، وأصغرها عدم إتقان مهارات الاختصاص العلمي.

قسمت مؤسسات سوق العمل مشكلات الفجوة إلى مشكلات خاصة بالخريج (المحور الأول)، مشكلات بدرجة متوسطة وغير معنوية، ومشكلات خاصة بقطاعهم (المحور الثاني)، مشكلات بدرجة كبيرة ومعنوية، مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي (المحور الثالث)، مشكلات بدرجة كبيرة ومعنوية.

من وجهة نظر الخريجين:

يرى الخريجون أنه توجد مشكلات (فجوة) بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل بدرجة كبيرة، أكبرها ضيق النشاط الاقتصادي وعدم توفر فرص عمل، وأصغرها المواد المقررة ضمن سنوات الدراسة غير مناسبة لتأهيل الطالب لسوق العمل ضمن اختصاصه.

قسم الخريجون مشكلات الفجوة إلى مشكلات خاصة بمؤسسات التعليم العالي (المحور الأول)، مشكلات بدرجة كبيرة ومعنوية، ومشكلات خاصة بمؤسسات سوق العمل (المحور الثاني)، مشكلات بدرجة كبيرة ومعنوية.

من وجهة نظر رجال الأعمال والخريجين معاً:

لا توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين ومتوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات مؤسسات التعليم العالي، أي هنالك اتفاق على وجود مشكلات مؤسسات التعليم العالي، وهي مشكلات بدرجة كبيرة.

توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط آراء الخريجين ومتوسط آراء مؤسسات سوق العمل في مشكلات قطاع الأعمال، أي ليس هنالك اتفاق على وجود مشكلات مؤسسات سوق العمل بدرجة كبيرة.

ثانياً: التوصيات:

لقد ناقشنا في هذا البحث تحليل ومعالجة بيانات مؤسسات سوق العمل ومخرجات مؤسسات التعليم العالي، وكان اهتمامنا منصباً على إظهار أهم المشاكل وترتيبها وتصنيفها في عدة محاور من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل ومن وجهة نظر الخريجين، ويمكننا على ضوء النتائج السابقة أن نقدم التوصيات التالية:

- ١- يجب دراسة خصائص سوق العمل، لتحديد المهارات والكفاءات المطلوبة في الخريجين لتأهيلهم في العمل، وذلك عن طريق توفير قنوات اتصال فعالة بين مؤسسات سوق العمل ومؤسسات التعليم العالي.
- ٢- اعتماد منهجيات مناسبة لمشاركة مؤسسات سوق العمل للارتقاء بمستوى كفاءة أداء مؤسسات التعليم العالي، مثل توفير فرص تدريبية للأطر التعليمية والتدريبية في ورشها ومشاعلها وتجهيزاتها والتي غالباً ما تكون أحدث وأكثر تطوراً من مثيلاتها في مؤسسات التعليم.
- ٣- بناءً على الاحتياجات الفعلية لسوق العمل يعاد تقييم وتحديث وتطوير محتويات المناهج وطرق التعليم النظرية والعملية والاستفادة من جلسات العملي المناسبة للاختصاصات في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات

التنموية التي تنشدها مؤسسات سوق العمل، ويفرضها الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية، بالتعاون مع ممثلين لمؤسسات سوق العمل والمؤسسات التعليمية.

٤- تكوين فريق عمل من الاختصاصيين الخبراء ومشاركة مؤسسات سوق العمل لإعداد خطة عاجلة لإصلاح مؤسسات التعليم العالي قبل فوات الأوان.

٥- التنسيق بين الجامعات في المناطق المحررة ومؤسسات سوق العمل لوضع الخطط التي تحقق التكامل وتساعد في استحداث التخصصات المطلوبة.

٦- إحداث رابطة الخريجين على مستوى الدولة لبناء قاعدة بيانات لهم، تمكنهم من التواصل مع الخريجين كافة، لمناقشة مشاكلهم والصعوبات التي يواجهونها في سوق العمل، ومدى نجاح مؤسساتهم التعليمية وبرامجها في إعدادهم إعداداً مناسباً لمواجهة هذه الصعوبات أو التحديات.

٧- بما أن هناك علاقةً بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، فيجب العمل على التوفيق بين حاجة سوق العمل إلى هذه الكوادر من جهة وتأهيل هذه الكوادر في الجامعة من جهة أخرى.

٨- يجب العمل على تحديد المقررات المناسبة للاختصاص، والاستفادة من الجلسات العملية بالشكل الأمثل، لأن ذلك يؤهل الخريجين لدخول سوق العمل.

٩- ضرورة فهم سوق العمل لاختصاص الخريج، واستيعابه وتقديم التدريب اللازم على وسائل الإنتاج المتطورة، وأن يكون راتبه مناسباً لعدد السنوات التي قضها في دراسة هذا الاختصاص.

١٠- العمل على اختيار الاختصاص المناسب من قبل الطالب دون أي ضغوطات من الأهل لأن ذلك يساعده على إتقان اختصاصه واكتساب مهارات أفضل، وبالتالي يحقق له فرص عمل أفضل.

١١- تركيز الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على بحوث الإنذار لاحتمالات التغير وتوقعاته، مثل تغير السكان، الأوضاع الاقتصادية، التغيرات المجتمعية، التغيرات في مجال الصناعة والتقنية وأخذ ذلك في الاعتبار.

١٢- التأكيد على التقييم المستمر لأداء مؤسسات التعليم العالي من أجل مواكبة متطلبات التنمية، والعمل على رفع الإنتاجية وتحسين الأداء في جميع الاختصاصات.

١٣- تبني نموذج الجامعة المنتجة، ويقصد به الجامعة التي تحقق وظائفها المتوقعة التي تتمثل في التعليم والبحث وخدمة المجتمع، التي تتكامل فيها هذه الوظائف لتحقيق بعض الموارد المالية الإضافية من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: التعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة الإنتاجية.

الآلية المقترحة لمشاركة مؤسسات سوق العمل في قرارات مؤسسات التعليم العالي في المناطق

المحررة

إن عملية الموازنة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي واحتياجات مؤسسات سوق العمل تتم عادة من خلال قنوات وآليات متعددة، من هذه الآليات ما يأتي:

المشاركة في مجالس الجامعات:

تعد مشاركة مؤسسات سوق العمل في مجالس الجامعات من الآليات الفاعلة والمؤثرة في رسم سياسة التعليم العالي وتحديد محتوى المناهج وتحليل احتياجات سوق العمل من الاختصاصات والمهارات والبرامج.

اللجان الاستشارية:

مشاركة نخبة من المختصين العاملين في مؤسسات سوق العمل في اللجان الاستشارية لمؤسسات التعليم العالي التي تقوم بإعداد وتطوير المناهج الدراسية والبرامج التدريسية والمواد التعليمية.

اللجان المتخصصة:

تشكيل لجان متخصصة لكل اختصاص أو مجال تقوم بها مؤسسات التعليم العالي ويحتاجها قطاع الأعمال، ومنها لجان المناهج ولجان التجهيزات ولجان الاختبار والتقويم، وهي من اللجان التي يمكن أن تساهم في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

ملتقى الحوار:

إقامة ملتقيات للحوار بين ممثلي كافة مؤسسات التعليم العالي وممثلي مؤسسات قطاع الأعمال، وممثلين عن المنظمات المختلفة وممثلين عن المجالس المحلية وممثلين عن الوزارات المعنية (التربية والتعليم، التعليم العالي، المالية والاقتصاد، الخدمات) وبالتنسيق مع الجهات المانحة؛ لمناقشة سبل إصلاح هيكلية مؤسسات التعليم العالي لتلبية متطلبات سوق العمل.

المراجع:

- ١- إبراهيم التميمي، علي خليل (٢٠٠٩)، دور منظمات أصحاب الأعمال في تضيق الفجوة القائمة واحتياجات سوق العمل بين مخرجات التدريب، السودان.
- ٢- باناعمة، فوزية (٢٠١٩)، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي السعودي وسوق العمل في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٤٥١، الجزء الأول، أكتوبر، السعودية.
- ٣- بوكابوس، مرسل (٢٠٢٠)، إشكالية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل بالجزائر، مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات، المجلد ٩، العدد ١٠١، الجزائر.
- ٤- التميمي، علي (٢٠٠٩)، رؤية مستقبلية لدور القطاع الخاص في مؤسسات التدريب العربية، دور منظمات أصحاب الأعمال في تضيق الفجوة القائمة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل، السودان.
- ٥- داغر، الطراونة، حامد القضاة (٢٠١٦)، درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٣، ملحق ٥.
- ٦- أزهار خضر داغر، خليف يوسف الطراونة، "محمد أمين" حامد القضاة
- ٧- العتيبي، منير بن مطني (٢٠٠٩)، تحليل ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- ٨- الشبتي، إيناس (٢٠٢٠)، دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء القيادة الإدارية في جامعة القصيم، المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، المجلد التاسع، العدد الثالث، السعودية.
- ٩- الصمادي، هشام (٢٠١٦)، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الأردن، العدد الثاني، الجزء الثاني، يوليو، جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن.

- ١٠- كيطان والصفار وحسين (٢٠١٦)، دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل، جامعة بغداد، العراق.
- ١١- منصور وعيسى (٢٠١٨)، الفجوة النوعية بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية: الأسباب وآليات المواءمة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية ٢٠١٨، المجلد ٢٠، عدد خاص (c)، غزة.
- ١٢- يونس مجدي محمد (٢٠١١)، مدى ملائمة خريجي الجامعات السعودية لاحتياجات سوق العمل، الرياض، السعودية.
- ١٣- تقرير تلفزيون سوريا، (٢٠٢٢)، خريجو جامعات الشمال السوري في مواجهة البطالة. أسباب ومقترحات.
- ١٤- منسقا الاستجابة السريعة، (٢٠٢١)، استبانة لـ منسقا الاستجابة، يعكس صورة قاتمة حول البطالة في الشمال السوري المحرر.

دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها

د. عماد برق

أستاذ مشارك، رئيس مجلس التعليم العالي في
الحكومة السورية المؤقتة

د. عبد الحي المحمود

دكتور مدرس، رئيس قسم الإرشاد النفسي والتربية
الخاصة في كلية التربية في جامعة حلب في المناطق
المحررة

ملخص البحث

هدف البحث إلى تحديد طبيعة دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين والهيئة التدريسية في هذه الجامعات، وكذلك تحديد طبيعة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور هذه الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وفقاً لطبيعة الإعاقة وجنس المعوق. حيث تكونت عينة البحث من (١٢٧) فرداً من المسؤولين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعوقين (سمعيّاً، وبصريّاً، وحركيّاً).

حيث طُبّقَ على المسؤولين استبانة دور الجامعات نحو دعم حقوق المعوقين وهي من إعداد الباحثين بعد التحقق من صدقها وثباتها. وكذلك طبق على أعضاء الهيئة التدريسية استبانة دور أعضاء الهيئة التدريسية نحو دعم حقوق المعوقين وهي من إعداد الباحثين بعد التحقق من صدقها وثباتها. وكذلك طبق على الطلبة المعوقين استبانة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وهي من إعداد الباحثين بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى ما يأتي:

- وجود دور منخفض تقوم به الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين في الجامعات.
- وجود دور متوسط ومقبول لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي.
- وجود اتجاهات سلبية للطلبة المعوقين نحو دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي.
- عدم وجود فروق في طبيعة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وفقاً لطبيعة الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية).
- وجود فروق في طبيعة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وفقاً لجنس الطالب المعوق لصالح الإناث.
- الكلمات المفتاحية: حقوق المعوقين، التعليم الجامعي، اتجاهات المعوقين، دعم الجامعات، المسؤولون.

Role of Universities in the Northern Syria in Advocating Rights of the Students with Special Needs to Enroll in University Programs and the Attitudes of the Students to it

IMAD BARK

Associate Prof.

President of Council of Higher Education

ABDUL HAI AL MAHMOUD

Senior Lecturer

Head of Departments of Psychological Guidance and Special Education

Abstract:

The goal of the research is to verify the nature of the role of the universities located in the north of Syria in advocating the students with special needs getting enrolled in the university programs, and identifying the essence of the students' attitude towards it. The sample contains 127 individuals of persons in charge, faculty members and the students. Concerning those in charge and faculty members, they were randomly selected. As for the students with special needs, they were non-randomly selected. Three different questionnaires were applied to those in charge, faculty members and the students. All three designed by the scholars proved fair and consistent. The results showed that:

- The role played by the universities in advocating the rights of the students with special needs is low-ranked according to the persons in charge, while that of the faculty staff is normal.
- There are negative attitudes on the part of the students with special needs to the role of the universities in advocating their rights.
- There are no disparities in the nature of the disabled students' attitudes that coincide with the nature of the disability (oral-visual-motor impairment) along with disparities in terms of gender in favor of the female students.

Key Words: rights of the disabled – high studies – attitudes of the disabled – university advocating – persons in charge

Kuzey Suriye'deki Üniversitelerin Üniversite Eğitiminde Engelli Öğrencilerin Haklarını Desteklemedeki Rolü ve Engelli Öğrencilerin Söz Konusu Üniversitelere Yönelik Tutumları

IMAD BARAK

Yardımcı Doçent

Suriye Geçici Hükümeti Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı

ABDUL HAI AL MAHMOUD

Doktor Öğretim Üyesi

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik

Danışmanlık ve Özel Eğitim Bölümleri Başkanı

Özet

Araştırma, Kuzey Suriye'deki üniversitelerin üniversite eğitiminde engelli öğrencilerin haklarını desteklemedeki rolünün doğasını ve engelli öğrencilerin söz konusu üniversitelere yönelik tutumlarının temellerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini, memurlar, öğretim üyeleri ve engelli öğrencilerden oluşan 127 kişilik bir grup oluşturmuştur. Memurlara, öğretim üyelerine ve engelli öğrencilere tamamı araştırmacılar tarafından hazırlanmış, geçerliliği ve güvenilirliği doğrulanmış üç farklı anket uygulanmıştır.

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar şunlara işaret etmektedir:

- Üniversitelerdeki görevlilere göre Suriye'nin kuzeyindeki üniversiteler, üniversite eğitiminde engelli öğrencilerin haklarının desteklenmesinde yeterince önemli bir rol oynamamaktadır. Öğretim üyelerine göre ise üniversitelerin bu konuda oynadığı rol kabul edilebilir düzeydedir.
- Engelli öğrencilerin, üniversite eğitimi alanındaki haklarının desteklenmesinde Kuzey Suriye'deki üniversitelerin oynadığı role yönelik olumsuz bir bakış açısı bulunmaktadır.
- Engelli öğrencilerin, üniversitelerin üniversite eğitimi haklarını desteklemedeki rolüne yönelik tutumlarında, engelin niteliğine göre (ses, görsel, fiziksel) herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Engelli öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre kız öğrenciler lehine farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Engelli Hakları, Üniversite Eğitimi, Engellilerin Yönelimleri, Üniversitelerin Desteği, Yetkililer.

المقدمة:

التعليم حق للجميع، لذا يجب أن يشمل الطلبة ذوي الإعاقة، إذ نصت على ذلك صراحة اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٦)، كذلك نصت على ذلك بيانات دولية مهمة عدة مثل بيان سلامانكا في إسبانيا الصادر عن اليونسكو (١٩٩٦). وصادقت بعض الدول العربية بما فيها سورية على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، نيويورك ٢٠١١). وبموجب هذا التصديق أصبحت بمنزلة قانون ينظم عملية تعليم ذوي الإعاقة في المؤسسات التربوية ومؤسسات التعليم العالي كافة.

ومن أهم التحديات التي تواجه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة النقص الواضح في الإحصائيات والأرقام المؤدية إلى معرفة العدد الحقيقي للأشخاص ذوي الإعاقة، وبالأخص من هم في سن التعلم حتى يتسنى الحساب الدقيق لنسبة الملحقين منهم مقارنة بغير الملحقين، وبجانب النقص الواضح في الإحصائيات هناك بُعد آخر يؤثر بشكل جوهري في قضية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة وهو الاتجاهات السلبية السائدة تجاهها لدى الغالبية العظمى من السكان والقائمين على العملية التعليمية من مسؤولين وإداريين ومعلمين.

ويواجه الطلبة المعوقون في الجامعات مشكلات وتحديات كبيرة، منها صعوبات إدارية تتصل بعدم ملائمة إجراءات التسجيل والإرشاد الأكاديمي، وصعوبات دراسية متمثلة في المنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة التعليمية، وصعوبات بيئية متمثلة في افتقار المكتبة لقاعات دراسية مناسبة، وصعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية، والطرق والأرصدة غير المهيأة لهم، وصعوبات اجتماعية متمثلة في: عدم مراعاة المدرسين لظروفهم والنظرة السلبية لهم وصعوبة نجاح العلاقات معهم، وهذا ما أكدته دراسة العدة (٢٠١٦).

ولتحقيق أقصى استفادة من توفير التعليم الجيد للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات يجب النظر بعين ناقدة إلى دورها وسياسة التعليم فيها للتأكد من أنها تشجع دمج المعوقين ومشاركتهم كي يتم تنفيذ التعليم الدامج والشامل للجميع على أسس علمية سليمة. إذ أشارت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة موك ولف (Mock & Love، ٢٠١٢) إلى وجود دور منخفض في تنفيذ سياسات التعليم الجامعي التي تخدم الطلبة ذوي الإعاقة، وأوصت الدراسة بأهمية توعية الطلبة ذوي الإعاقات بحقوقهم في التعلم، وتقديم التسهيلات في مرافق الجامعات والخطة الدراسية بما يخدمهم ويعدل اتجاهاتهم نحو جامعاتهم.

وأشارت نتائج دراسة الرفاعي (٢٠١٩) في سورية، إلى أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعوقون عدم وجود تسهيلات خاصة بهم، وسوء تصميم البناء الجامعي حيث يعوقهم عن الاعتماد على أنفسهم، وعدم استخدام التكنولوجيا التعليمية المناسبة لهم، وضعف معرفة الطلبة العاديين وأعضاء الهيئة التدريسية بخصائصهم وحاجاتهم مما يحد من قدرتهم على التكيف معهم، وأكثر ما يزعج الطلبة ذوي الإعاقة نظرات الشفقة التي يوجهها لهم الطلبة العاديون، وأوصت دراسة الرفاعي (٢٠١٩) بضرورة تفعيل دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لتلبية احتياجات هؤلاء الطلبة ودمجهم في المجتمع.

وأشارت دراسة قاسمي (٢٠٢٠)، ودراسة العذرة (٢٠١٦) ومحمد (٢٠١٦)، وغانم (٢٠١٥). ودراسة ماجليفي، وفان، وميتشيل (Magilvy, J., Faan, R., & Mitchell, A. ٢٠١٥)، والشمري وعلي (٢٠١٥) وشنيكات، وعبد الهاشمي، (٢٠١٢). إلى ضرورة دراسة واقع تعليم الطلبة المعوقين في المدارس والجامعات، ومشكلاتهم، والتحديات التي تواجههم، واتجاهاتهم نحو دور الجامعات في تسهيل عملية تعلمهم حتى يتسنى للمسؤولين وأصحاب القرار في الدولة الاطلاع على الدور الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي والجامعات وتفعيله وتطويره بما يخدم المعوقين ومجتمعهم.

وأشارت توصيات المؤتمر الإقليمي، حول دور مؤسسات التعليم العالي في دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المقام في جامعة الجنان في لبنان لعام (٢٠١٢)، بضرورة دعم المعوقين ودراسة مشكلاتهم ودراسة دور مؤسسات التعليم العالي والجامعات وما تقدمه من خدمات وتسهيلات لهؤلاء الطلبة واعتماد نتيجة هذه الدراسات كنقطة بداية لتطوير العمل معهم.

واستناداً إلى ما خلصت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة والمؤتمرات، وما أكدته من توصيات ومقترحات، نبغ الشعور بمشكلة الدراسة عند المعوقين، وفي سبيل توثيق هذا الشعور وتدعيمه قام الباحثان بدراسة استطلاعية لبعض الجامعات في الشمال السوري (جامعة حلب الحرة، وجامعة شام، والجامعة الدولية للعلوم والنهضة، جامعة باشاك شهير)، ومقابلة عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الجامعات بالإضافة لبعض الطلبة المعوقين، حيث أكد الطلبة بأنه آن الأوان للعمل على إزالة الحواجز التي تعيق تعلمهم في هذه الجامعات، وقد أكد أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الجامعات أنه يجب أن تشمل السياسات

والممارسات والخدمات التربوية جميع المتعلمين بما فيهم المعوقين وأن تشجع المشاركة الكاملة للجميع تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص.

من هنا رأى الباحثان ضرورة العمل على تهيئة بيئات مرحب بهم فيها وخالية من المعوقات في جامعات الشمال السوري كافة، كي يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من بلوغ أقصى إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، وهذا يتطلب التعرف إلى طبيعة الدور الذي تقوم به هذه الجامعات في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم بدايةً، والتعرف كذلك إلى اتجاهات الطلبة المعوقين نحو الدور الذي تقوم به جامعاتهم.

وانطلاقاً من أهمية تكافؤ الفرص في التعليم، وأهمية الاستثمار في طاقات الطلبة المعوقين في الشمال السوري، وإيماناً من الباحثين بمبدأ: "التعليم حق للجميع" وأنه بات مطلباً حضارياً ملحاً، تأتي هذه الدراسة للكشف عن دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها.

مشكلة البحث وأسئلته:

انطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، ونتائج الدراسة الاستطلاعية؛ تظهر الحاجة الماسة إلى دراسة دور جامعات الشمال السوري المحرر في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي، واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها، وخاصة في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها سورية.

إنّ قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع، وغياها في البيئة المحلية، عززت فكرة دراسة المشكلة الحالية التي يمكن بلورتها بالسؤال الرئيس التالي:

ما طبيعة دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث فيما يأتي:

- إغناء المكتبة العربية، وإضافة ما هو جديد في مجال دور الجامعات في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي، إذ إنّ البحوث والدراسات في هذا المجال تعد قليلة وحديثة نسبياً إذا ما قورنت بالمجالات التربوية والنفسية الأخرى.

- توجيه أنظار الاختصاصيين القائمين على رعاية المعوقين إلى طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعوقون في الجامعات، وسبل إيجاد حلول لها.
- تعريف المسؤولين وصناع القرار في الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني بواقع المعوقين في الجامعات ومشكلاتهم للمساهمة في وضع الحلول الممكنة لها.
- قد يكون هذا البحث نقطة انطلاق للباحثين الجدد لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد:

- دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين في الجامعات.
- دور أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي.
- طبيعة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي.
- الفروق في طبيعة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وفقاً لطبيعة الإعاقة.
- الفروق في طبيعة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وفقاً لجنس الطالب المعوق.

فرضيات البحث:

- يوجد دور مرتفع لجامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين في الجامعات.
- يوجد دور مرتفع لأعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي.

- توجد اتجاهات إيجابية للطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في طبيعة اتجاهات الطلبة نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في طبيعة اتجاهات الطلبة نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم تبعاً لمتغير الجنس.
- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**
- حقوق الطلبة المعوقين في التعليم:**

حتى وقت قريب لم يكن حق ذوي الإعاقة في التعليم محدداً بوضوح ومنصوصاً عليه بالتفصيل في المواثيق الدولية، فالتمييز تجاه ذوي الإعاقة كان يجد ما يبرره نتيجة الوصم بالعجز الذي مازال ملتصقاً بذوي الإعاقة، أي إن السياسات التعليمية كانت تنطلق من أنّ الشخص ذي الإعاقة غير قادر على ممارسة هذا الحق بشكل كامل، وبدأت هذا المنظور يتغير بشكل ملحوظ على المستوى النظري مستفيداً من محاولات بسيطة لدمج ذوي الإعاقة في التعليم، ويمكن أن نعدّ المادة " ٢٣ " من اتفاقية حقوق الطفل أول اعتراف واضح بحق الطفل ذي الإعاقة في التعليم أياً كانت إصابته، وقد فصلت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة هذا الحق في المادة ٢٤ منها أخيراً، وتؤكد المادة بدايةً حقّ ذوي الإعاقة في تعليم جامع على جميع المستويات، ثم تورد المادة التفاصيل الخاصة بذوي الإعاقة لممارسة الحق، ويمكن تفصيل المادة على النحو التالي:

- كفالة التعليم الجامع.
 - تعزيز احترام الحقوق والتنوع البشري.
 - تنمية القدرات العقلية والبدنية والمواهب لأقصى مدى.
- (مادة ٢٤ فقرة أ، ب، ج)

التزامات الدولة:

- عدم الاستبعاد على أساس الإعاقة.

- التيسير والدعم.
 - مراعاة الاحتياجات الفردية.
 - توفير المستلزمات الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة.
- (مادة ٢٤ فقرة ٢، ٣)، (الأمم المتحدة، ٢٠١١).

جامعات الشمال السوري :

وهي مؤسسات تعليمية عامة (جامعة حلب) وخاصة (جامعة الشام، والجامعة الدولية للعلوم والنهضة، وجامعة باشاك شهير) تتبع لمجلس التعليم العالي في الحكومة السورية المؤقتة وتقع في الشمال السوري.

دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي:

ويعرف إجرائياً بأنه مدى مساهمة الجامعة في تسهيل تعليم المعوقين من خلال الترحيب بهم في الجامعة، وتأمين الدعم المالي والمنح الدراسية لهم، وتصميم البناء الجامعي بما يتناسب مع إعاقاتهم، وتكييف المناهج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وتدريبهم وتأمين المواصلات، وتأمين الكادر المتخصص لهم، وتعزيز تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وبناء علاقة مهنية مع أسرهم بما يخدم تعلمهم، وتنمية مهاراتهم.

ويقاس دور الجامعات بالدرجة التي يحددها المسؤولون في الجامعات (رؤساء الجامعات ونوابهم، عمداء الكليات ونوابهم) على الاستبانة.

الاتجاه:

هو شعور الفرد إيجاباً أو سلباً نحو أمر ما أو موضوع ما، إذ يعبر عن الموقف النسبي للفرد نحو قيمة ما (الحيلة، ٢٠٠٣، ١٦٥). وعرف بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبياً لدى الأفراد، يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص. (Allen, 2006, p29).

الطلبة ذوو الإعاقة:

ويعرف الطلبة ذوو الإعاقة إجرائياً بأنهم الطلبة الجامعيون في جامعات الشمال السوري الأربع (جامعة حلب الحرة، جامعة شام، الجامعة الدولية للعلوم والنهضة، جامعة باشاك شهير) الذين يعانون من

مشكلات (ضعف السمع، ضعف البصر، مشكلات جسمية وحركية) ولا يستطيعون القيام بواجباتهم الدراسية بشكل طبيعي ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة.

اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي:
يعرف اتجاهات الطلبة المعوقين إجرائياً بأنه درجة الموافقة أو الرفض التي يبديها الطالب ذو الإعاقة على الدور الذي تقوم به جامعته التي يدرس فيها في مجال دعم حقوقه في التعليم، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بالاستبانة، ولها ثلاث مستويات (إيجابية، محايدة، سلبية).

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المسؤولين (رؤساء جامعات، ونوابهم، وعمداء، ونواب عمداء) وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة المعوقين في كل من جامعة حلب الحرة، وجامعة شام، والجامعة الدولية للعلوم والنهضة، وجامعة باشاك شهير.

الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

الحدود المكانية: الجامعات في الشمال السوري في مناطق درع الفرات.

الإطار النظري للبحث:

يعد موضوع المعوقين من أكثر الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء الطب والنفس والاجتماع والتربية، إذ لا يوجد مجتمع من المجتمعات، مهما بلغت درجة تحضره، ليس فيه هذه الفئة، على أن نسبة شيوعها تختلف من مجتمع لآخر، تبعاً لعدة عوامل، من أهمها: توفر الوعي الثقافي المعرفي والصحي والاجتماعي عند أفراد المجتمع، وتوفر القوانين والتشريعات وأساليب الرعاية الصحية والوقائية والعلاجية والتعليمية، وتوفر خدمات التأهيل اللازمة بشتى أنواعها. وتعد المحاولة التي قامت بها منظمة الصحة العالمية التابعة لهيئة الأمم المتحدة، والتي قدرت نسبة المعوقين في العالم بـ(١٠٪) من مجموع السكان، المحاولة الأكثر عالمية لتقدير نسبة المعوقين. (مسعود وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٤).

والإعاقة قصور أو عيب وظيفي يصيب عضواً أو وظيفة من وظائف الإنسان العضوية أو النفسية فيؤدي إلى خلل أو تبدل في عملية تكيف هذه الوظيفة مع الوسط. والإعاقة موجودة في تكوين الإنسان وليست خارجة عنه، تؤثر في علاقته مع الوسط الاجتماعي بكل أبعاده، وهذا الأمر الذي يتطلب إجراءات

تربوية تعليمية خاصة تنسجم مع الحاجات التي يتطلبها كل نوع من أنواع الإعاقة. وهناك أسباب كثيرة للإعاقة منها أسباب وعوامل حدثت قبل الولادة، ومنها أسباب وعوامل مرافقة لعملية الولادة وعوامل أخرى حدثت بعد الولادة، إضافة إلى العوامل الوراثية والتكوينية التي تؤدي إلى العديد من الإعاقات (Demirep, 2019.p8،M).

في الآونة الأخيرة من عصرنا الحديث تزايدت أعداد المعاقين في العالم بشكل ملحوظ، بسبب التغيرات الديموغرافية الناتجة عن النزاعات والحروب، وتفشي المشكلات الصحية التي تصيب الأم الحامل قبل وأثناء الولادة، وهذه الزيادة أدت إلى الاهتمام الكبير بفئات المعاقين على المستويات كافة، وتعاظمت نسبة المعاقين في العالم اليوم إلى ما يعادل ١٣,٥٪ من مجموع السكان مع بداية القرن الحادي والعشرين، ومن الممكن أن تصل إلى ١٥٪. وعلى هذا فعدد المعاقين في العالم اليوم يصل إلى ٩٠٠ مليون شخص سيكون أكثر من ٨٠٪ منهم من بلدان العالم الثالث والبلدان النامية. حرص المجتمع الدولي والمنظمات العالمية ومنظمات حقوق الإنسان في الربع الأخير من القرن الماضي على أن يأخذ المعوق نصيبه من الرعاية والاهتمام والحقوق والواجبات، فأصدرت الأمم المتحدة -إعلان حقوق المعاقين عقلياً- عام ١٩٧١، وإعلان حقوق المعوقين عام ١٩٧٥، كما أعلنت العام الدولي للمعاقين عام ١٩٨١ م (Kojima, M & Ikeda, 2006.p88،Y).

وعندما نتحدث عن الخاصة بشكل عام، فإننا نتجه إلى التركيز على الإعاقة بكل أسف، بدلاً من الاهتمام بالفرد ذاته وما لديه من مميزات وقدرات خاصة، لذا جاءت النظرة سلبية إليه، فقديمًا كان ينظر للإعاقة على أنها عاهة، ثم صنفت كذلك بحكم قرارات إدارية، مما ساهم في عزلتهم وتهميش دورهم وإصاق المسميات السلبية بهم، وفي ظل المبدأ التوجيهي الذي ينادي بجعل المعاق إنسان طبيعيًا، وهو اتجاه اجتماعي يهدف إلى إتاحة الفرصة أمام الخاصة للحياة مثل الأفراد العاديين، يجب التعامل مع هؤلاء الأفراد على نحو طبيعي وإعطاؤهم الفرص ومساواتهم في الحقوق، وجعل الظروف المحيطة بهم عادية، وهناك العديد من الأفكار التي تبنت وجهات نظر مختلفة، وفيما يلي سنعرض لبعض هذه الأفكار (Libby, K 2003).

ويؤكد إعلان الأمم المتحدة (١٩٧٥) على حق الأشخاص المعوقين في التعليم والتدريب والتأهيل المهني والمساعدة والتوظيف، وغير ذلك من الخدمات التي تسرع عملية إدماجهم، أو إعادة إدماجهم في المجتمع، ومؤتمر سلامنكا الذي عقد من قبل منظمة اليونسكو، بالتعاون مع العديد من المنظمات الأهلية والتطوعية

والحكومية أطلق مبادرة المدرسة الجامعة أو التربية الجامعة حيث أكد عليها رسمياً عام ١٩٨٨ باعتبارها قضية رئيسية للعمل المستقبلي حيث نصت توصياته على ما يأتي: "إن المسؤوليات المترتبة على التربية الخاصة تقع ضمن مسؤوليات الجهاز التربوي بكامله، ويجب ألا يكون هناك نظامان منفصلان لجهاز تربية واحد. وبدون أدنى شك فإن الجهاز التربوي برمته سيستفيد من إجراء التغييرات الضرورية المناسبة التي تتلاءم مع حاجات الأفراد المعوقين. فإذا نجحنا في إيجاد طريقة فعالة لتعليم الأشخاص المعوقين ضمن المدرسة العادية، نكون بذلك قد وحدنا الأرضية الصالحة تربوياً لوضع مثالي لجميع الطلبة". وعلى هذا الأساس عقد مؤتمر سلامنكا في إسبانيا في شهر حزيران عام ١٩٩٤. وقد حضر هذا المؤتمر ٣٠٠ شخص يمثلون (٩٢) دولة و (٢٥) منظمة دولية. جاء فيه:

- لكل فرد معاق حق أساسي في التعليم ويجب أن يعطى الحق في بلوغ مستوى مقبول في التعليم والمحافظة عليه.
- لكل فرد معوق خصائصه الفريدة واهتماماته وقدراته واحتياجاته الخاصة في التعليم.
- يجب تعميم نظم التعليم، وينبغي تطبيق البرامج التعليمية على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات.
- يجب أن تتاح للمعوقين فرص الالتحاق بالمدارس والجامعات التي ينبغي أن تهئ لهم تربية محورها المعوق وقادرة على تلبية تلك الاحتياجات.
- المدارس والجامعات التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجح وسيلة لمواقف التمييز كافة وإيجاد مجتمعات حقيقية، وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع.

(<https://www.startimes.com/?t=18942899>)

وتتمثل المسألة الرئيسية التي يجب معالجتها، لإعمال حق المعوقين في التعليم، في تحديد الصعوبات التي تعوق الإدماج الفعلي وإدارتها. وتشمل الصعوبات: المواقف، والقيم السلبية الموجودة فيما يتصل بالمعوقين، وعدم الاهتمام بالاحتياجات الخاصة للطلّابات المعوقات، ونقص المهارات لدى المدرسين والمديرين، وتعذر الوصول إلى التعليم، لا سيما الوصول المادي إلى المباني، والوصول إلى المواد التعليمية، والقيود المتعلقة بالموارد، وعدم الاهتمام بما يكفي بالاحتياجات التعليمية الخاصة لطلاب المدارس

والجامعات العامة. ويمكن التصدي للعديد من هذه الصعوبات على المستوى الكلي، على نحو يؤكد من جديد دور الدولة بوصفها المسؤولة الأولى عن حقوق الإنسان، وتتمثل الصعوبة الرئيسية فيما يتعرض له المعوقون من وصم اجتماعي راسخ. والصور النمطية، التي كثيراً ما تقترن بمواقف عدائية وتقليدية متفشية بين المدرسين والإدارات الجامعية والسلطات والمجتمعات المحلية وحتى الأسر تجاه المعوقين، ويمكن أن تعزز استبعاد الطلاب المعوقين وتحول بوضوح دون الإدماج. وهذا أمر معترف به فعلاً في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي تنص رسمياً على أن ما يعوق المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع ليس "الإعاقة" وإنما "الحواجز الناتجة عن المواقف والبيئة" في ذلك المجتمع. وتبرز هذه الحواجز وما يقترن بها من وصم ضرورة التعبير عن الحقوق وتكريسها بوضوح في الأطر السياسية والتشريعية. وبناء عليه، لا بد من تنظيم حملات لإذكاء الوعي بشأن التعليم الشامل، وبصفة عامة، باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فضلاً عن وضع برامج تدريب خاصة بالمدرسين وغيرهم من المهنيين في مجال التعلم مدى الحياة (UNESCO, 2003).

ولابد من الإشارة إلى تقرير المقرر الخاص المعني بالحقوق في التعليم للمعوقين، السيد فيرنور مونيوس*(٢٠٠٦) في مجلس حقوق الإنسان "الدورة الرابعة" حيث أشار إلى ما يلي:

تعترف الأطر القانونية والبرامجية القائمة لحقوق الإنسان بوضوح بأن التعليم الشامل عنصر أساسي من حق المعوقين في التعليم، ويهدف التعليم الشامل إجمالاً إلى تجنب استبعاد جميع الطلاب، بمن فيهم الطلاب المعوقون، من التعليم، وينطوي استبعاد الطلاب من التعليم، لا سيما التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي، بطبيعته على انتهاك للحق في التعليم.

وفي الوقت نفسه، يطرح تنفيذ التعليم الشامل أيضاً تحديات كثيرة في أرض الواقع. وأهم ما يواجهه منها: توفير موارد كافية ومستدامة، وتأمين بيئة تعليم ميسرة وملائمة، وتغيير المواقف التقليدية أو التمييزية تجاه المعوقين، ومساعدة المدرسين ومديري المدارس والجامعات والأسر والمجتمعات المحلية على فهم القرارات والعمليات المتصلة بالتعليم الشامل والمشاركة فيها، فضلاً عن ضمان تلبية احتياجات الطلاب المعوقين التعليمية الخاصة داخل نظام التعليم العام. وينبغي عدم الانتقاص من هذه التحديات في سياق الضغوط المفروضة حالياً على المدارس والجامعات والمجتمعات المحلية.

ورغم وجود هذه التحديات، فإن إمكانية استبعاد فئات كبيرة من المجتمع من التمتع بحقها في التعليم وما يتصل بذلك من عواقب؛ كانهدام المساواة واستبعاد المعوقين من المشاركة في المجتمع بطرق من بينها الإقصاء من سوق العمل وتعزيز الحواجز والمواقف والممارسات التمييزية والإبقاء على الفصل المكلف في التعليم، تشكل دافعاً للبحث عن حلول لتلك التحديات. وتجدر الإشارة إلى أنه من الممكن بذل الكثير من أجل تحقيق هدف التعليم الشامل إما بتكاليف إضافية قليلة أو باستخدام الموارد الموجودة على نحو أكثر فعالية وكفاءة.

ويوصي المقرر الخاص بأن تتخذ الدول الخطوات الآتية لتأمين نظام التعليم الشامل بصورة فعالة:

١. إزالة العوائق التشريعية أو الدستورية أمام الأطفال والكبار المقيدون في نظام التعليم العادي. وينبغي في هذا الصدد أن تقوم الدول بما يلي:

- تقديم ضمان دستوري لحق جميع الأفراد في التعليم الأساسي والإلزامي بالمجان.
 - اعتماد تشريع يرمي إلى ضمان حقوق المعوقين وتنفيذه.
 - اعتماد تشريع لحظر التمييز في العمالة وتنفيذه، وسيؤدي ذلك إلى تمكين المعوقين من العمل في التدريس.
 - التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
٢. ضمان اضطلاع وزارة واحدة بمسؤولية تعليم الأطفال والكبار، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
- تعديل التشريع بحيث تتولى وزارة التعليم مسؤولية توفير جميع أشكال التعليم.
٣. ضمان اضطلاع نظام مدرسي موحد بتعليم جميع الأطفال في منطقتهم، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:

- دمج الميزانيات وإدارة التعليم الخاص والتعليم العادي داخل المنطقة الجغرافية.
 - اعتماد أولويات سياسية وتشريعية لتعزيز إدماج جميع الطلاب في نظام التعليم العام.
٤. تحويل موارد التعليم الخاص القائمة، كالمدراس أو الصفوف الخاصة، إلى موارد لمساعدة النظام العام، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
- تدريب مرتّين متخصصين لمساعدة المدرسين العاديين.

- نقل الطلاب من البرامج الخاصة إلى الصفوف العادية التي يدعمها المدرسون المتخصصون.
 - تخصيص موارد مالية لتوفير السكن الكافي لجميع الطلاب وتقديم المساعدة التقنية من أجل دعم موظفي وزارة التعليم على مستوى الإقليم والمدرسة والفصل.
 - تنقيح طرائق الاختبار بما يكفل مراعاة الطلاب المعوقين.
٥. تدريب المدرسين قبل الخدمة وأثناءها حتى يسعهم الاستجابة إلى التنوع داخل الفصل، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
- تدريب المدرسين على تقنيات التدريس؛ كالتعليم المختلف، والتعلم القائم على التعاون.
 - تشجيع المعوقين على الإقبال على التدريب في مجال التدريس.
 - استعمال تقنيات التدريب الهرمي كي يقوم المدرسون أنفسهم، بعد تلقي تدريب على منهجية التعليم الشامل، بتدريب مدرسين آخرين.
٦. تدريب مديري المدارس ورؤساء الجامعات وموظفي الدعم على أفضل الممارسات في تلبية احتياجات الطلاب. وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
- تقديم نماذج للممارسات الداعمة مثل "فرقة الدعم المدرسية"
 - إتاحة الوصول إلى المعارف الجديدة بشأن أفضل الممارسات داخل المدارس والجامعات والفصول.
٧. ضمان التصدي للظروف التي تعوق التدريس على نحو شامل، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
- التصدي لحجم الفصول، فالفصول الأصغر هي الأكثر فعالية بصفة عامة.
 - تنقيح محتوى المقررات وتكييفه وفقاً لأفضل الممارسات.
 - ضمان سهولة وصول الأطفال المعوقين إلى المباني واللوازم المدرسية.
 - المساهمة والتعاون في إنجاز البحوث الدولية والمحلية المتعلقة بأفضل الممارسات في مجال التعليم الشامل ونشر هذه البحوث.
٨. الاستثمار في البرامج الشاملة لرعاية الأطفال الصغار وتعليمهم، التي يمكن أن ترسخ أسس إدماج الأطفال المعوقين في التعليم والمجتمع مدى حياتهم، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:

- تنظيم عملية استشارية تشمل منظمات المعوقين وروابط والدي الأطفال المعوقين بهدف وضع سياسة وطنية لرعاية الأطفال الصغار وتعليمهم.
 - إدراج رعاية الأطفال الصغار وتعليمهم في الوثائق المرجعية الحكومية الأساسية كالميزانيات الوطنية والخطط القطاعية وورقات استراتيجيات الحد من الفقر.
 - ٩. تدريب أقارب الأطفال المعوقين كي يدركوا حقوقهم وسبل ضمانها، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
 - دعم منظمات المجتمع المدني، بما فيها روابط والدي الأطفال المعوقين، قصد بناء القدرات فيما يتعلق بالحق في التعليم وكيفية التأثير على السياسات والممارسات الفعالة.
 - ١٠. وضع آليات مساءلة لرصد استبعاد المعوقين وتسجيلهم في المدارس والجامعات وإنهاءهم للتعليم، وينبغي في هذا الصدد أن تقوم الدول كحد أدنى بما يلي:
 - اعتماد وتعديل آليات الإبلاغ لتفصيل البيانات المتعلقة بالمشاركة المدرسية والجامعية، وينبغي أن تشير هذه البيانات بوجه خاص إلى نوع الإعاقة.
 - ١١. التماس المساعدة والاعتماد عليها عند اللزوم، وقد يتعين على الدول في هذا الصدد:
 - التماس المساعدة من الدول والمنظمات الدولية والحكومية الدولية بشأن أفضل الممارسات.
 - دمج أفضل الممارسات في الأطر التشريعية والسياسية.
 - التماس المساعدة الدولية في حال نقص الموارد (مجلس حقوق الإنسان، ٢٠٠٦).
- ومما سبق يرى الباحثان أن دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الشمال السوري نحو الطلبة ذوي الإعاقة يجب أن يتناول عدة نقاط أكد عليها عقروق (٢٠٠٩) في ورقة عمل نوقشت في مؤتمر حق التعليم العالي للطلبة أصحاب الإعاقة في بيت لحم ٣ حزيران ٢٠٠٩ في فلسطين، ومن أهم هذه النقاط:
- أولاً: إدراج قضية أصحاب الإعاقة على أجندة التخطيط الاستراتيجي للجامعات، وعلى أجنداث متخذي القرار من أمناء ورؤساء جامعات، وسيكون من نتائجه أخذ كافة القضايا المتعلقة بهذه الفئة بعين الاعتبار مثل:

- وضع سياسة واضحة ومنهجية في موضوع استيعاب فئة أصحاب الإعاقة وما يرافقها من مفاهيم وخدمات.
- إعادة التأهيل، والتدريب المستمر للكوادر العاملة في الجامعات، بما ينسجم مع تلبية احتياجات هذه الفئة بصورة علمية، وذلك من خلال العمل على عقد الدورات والورش التدريبية لهذه الكوادر بصورة دائمة وتخصيص الميزانيات والمشاريع لذلك.
- ثانياً: العمل على تقديم المشاريع التي من شأنها المساهمة في استيعاب عدد أكبر من هذه الفئة ورفع مستواها ونوعية الخدمات المقدمة لهم.
- ثالثاً: العمل على تجهيز وملائمة البنية التحتية الفيزيائية في المباني والمرافق المختلفة في الجامعة عند التخطيط والتنفيذ، مثل الممرات المائلة، ومماسك الأدراج، الحمامات الخاصة بأصحاب الإعاقة على الكراسي المتحركة وغيرها من المستلزمات، مثل أرقام القاعات والأبنية والإشارات العامة بلغة بريل.
- ومن الأهمية بمكان وجود هذه التسهيلات إذ إنها تولد لدى صاحب الإعاقة القناعة بأنه موجود في مؤسسة تحترم إنسانيته وقدراته، وتبذل جهدها لخدمته، وبالتالي يتولد لديه توجه بالاعتماد على الذات والتخفيف من فكرة طلب المساعدة من الآخرين، مما يساهم في رفع معنوياته وتحول تركيزه من تدبر الصعوبات إلى الإنتاج والإبداع.
- رابعاً: إيجاد الدوائر والأقسام ذات العلاقة برعاية هذه الفئة قبل دخولها الجامعة وفي أثناء ذلك وبعده، وكذلك بعد تخرجه منها.
- دراسات سابقة:
- دراسة شنيكات، وعبد الهاشمي، (٢٠١٢). بعنوان: اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة ومعلمهم نحو برنامج الدمج في المملكة الأردنية الهاشمية.
- هدف البحث إلى معرفة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة ومعلمهم نحو برنامج الدمج في محافظة البلقاء في الأردن، وما إذا كان هناك اختلاف بين اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الدمج، طبقت الدراسة على عينة من الطلبة بلغت (٨٠) طالباً من ذوي الإعاقة و(٤٠) معلماً من معلمي هؤلاء الطلبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لقياس اتجاهات الطلبة والمعلمين، ودلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية ومتوسطة

للمعلمين، أما اتجاهات الطلبة فكانت منخفضة، وكانت الفروق في الاتجاهات لصالح المعلمين، أما دلالة نوع الإعاقة فكانت لصالح ذوي صعوبات التعلم.

دراسة موك ولف Mock & Love (٢٠١٢) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: دور الدولة في إشراك الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم والجامعات والمدارس والجهات الممولة من أجل تحسين فرص الحصول على تعليم جامعي شامل .

هدفت الدراسة إلى التركيز على السياسات والممارسات والمعتقدات حول الحصول على التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة باستخدام المنهج النوعي، فتم تحديد المواضيع المشتركة بين الجهات المعنية، مثل تحسين الوصول إلى المعلومات للأسر، وتعزيز التعاون مع الوكالات والمدارس، والدعوة للوصول إلى الكلية والدورات والدعم الأكاديمي المناسب. وأشارت النتائج إلى وجود دور منخفض في تنفيذ سياسات التعليم الجامعي التي تخدم ذوي الإعاقة، وأوصت الدراسة بأهمية توعية الطلبة ذوي الإعاقات بحقوقهم في التعليم، وتقديم التسهيلات في مرافق الجامعات والخطط الدراسية.

دراسة غانم (٢٠١٥) في فلسطين، بعنوان: واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين. حيث أجريت مقابلات مع بعض العاملين في مديرية تربية جنين، وبعض المعلمين ثم طبقت استمارة مكونة من ٤٥ عبارة، وزع منها ٥٠ استمارة على مجتمع الدراسة، بنسبة ٤٥ %، تم الحصول على ٣٦ استمارة صالحة للتحليل، بنسبة ٣٢ %، والتي شكلت عينة الدراسة. بينت نتائج الدراسة مدى إدراك المبحوثين لأهمية تقديم الخدمات التربوية للطلبة من الخاصة، والمتمثلة في (كفايات معلمي الطلبة من الخاصة، بيئة التعلم المدرسية وغرفة الصف، الأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات وطرق التدريس) وكانت مقبولة، كما بينت مدى إيمان المعلمين بالتعامل الحسن مع الطلبة من الخاصة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم.

دراسة الشمري وعلي (٢٠١٥) في المملكة العربية السعودية، بعنوان: التمكين الاقتصادي لذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية.

هدف البحث إلى معرفة المجالات الرئيسة للتمكين الاقتصادي لذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة البحث (١١٠) من الأعضاء. وقد أبرزت النتائج تمثل ترتيب مجالات التمكين الاقتصادي للأشخاص ذوي الإعاقة من وجهة نظر عينة البحث بما يلي: توعية المعوقين، ودور المؤسسات الإعلامية، ودور الكليات ذات الصلة، ودور مؤسسات التوظيف الحكومية والأهلية. كما برزت جوانب القصور في مجالي (دور الكليات ذات الصلة، ودور مؤسسات التوظيف الحكومية والأهلية). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية في متغير النوع، بينما وجدت في متغير مدة الخبرة عند مستوى (٠,٠١)، في حين أظهرت فروقاً في الأبعاد الفرعية لصالح الإناث في مجالي (توعية المعوقين، ودور المؤسسات الإعلامية)، وفي اتجاه الذكور في مجالي (دور الكليات ذات العلاقة، ودور مؤسسات التوظيف الحكومية والأهلية)، ثم قدم الباحثان توصيات يؤمل أن تسهم في التمكين الاقتصادي لذوي الإعاقة.

دراسة ماجليفي، وفان، وميشيل Magilvy, J., Faan, R., & Mitchell, A. (٢٠١٥)، بعنوان: التعرف على سياسات القبول والاستعدادات وقضايا التخرج المتعلقة بالطلبة الخاصة في كليات التمريض في الجامعات الأمريكية.

حيث شملت عينة الدراسة (٨٦) كلية تمريض في (٤٤) ولاية أمريكية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية كليات التمريض لها اتصال مع الطلبة الخاصة بعد التخرج، وأن بعض البرامج في كليات التمريض لديها خبرة في التعامل مع طلبة التحديات البصرية، في حين أن أغلبية البرامج ذات خبرة قليلة في تقديم وتوفير الظروف المناسبة لهم وأظهرت الدراسة أيضاً أن التشريعات الحالية تهدف إلى خلق فرص لطلبة الاحتياجات الخاصة تمكنهم من الدخول إلى سوق العمل وذلك من خلال تذليل الصعوبات التي تكتنف برامج التمريض.

دراسة محمد (٢٠١٦)، في السعودية، بعنوان: تحسين اتجاهات طلاب جامعة الجوف نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة في المدارس العادية.

هدف البحث إلى تحسين اتجاهات طلاب جامعة الجوف نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة في مدارس التعليم العام، إذ تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً من قسم التربية الخاصة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وصمم الباحث استبياناً للتعرف على اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو الدمج، وأعد برنامجاً معرفياً لتحسين اتجاهاتهم، اتبع الباحث المنهج التجريبي وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة في مدارس التعليم العام ولم تظهر فروق في تلك الاتجاهات تبعاً لمتغير تخصص الطالب ولا تبعاً لمتغير مستواهم الدراسي.

دراسة العدرة (٢٠١٦) في الأردن، بعنوان: التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية.

هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية في مختلف النواحي الإدارية والدراسية والبيئية والاجتماعية، إضافة إلى معرفة الخصائص العامة للطلبة، وجمعت البيانات باستخدام الاستبانة من خلال إجراء المقابلة الشخصية مع عينة من الطلبة، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد عينة البحث (٨١) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون من العديد من صعوبات إدارية في إجراءات التسجيل والإرشاد الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات، وصعوبات دراسية متمثلة: في المنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة العلمية، وصعوبات بيئية متمثلة في افتقار المكتبة للقاعات الدراسية المناسبة، وصعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية، والطرق والأرصدة غير المهيأة لهم، وصعوبات اجتماعية متمثلة في عدم مراعاة المدرسين لظروفهم والنظرة السلبية تجاههم، وصعوبة نجاح العلاقات معهم، كل ذلك خلق انطباعات سلبية عند الطلبة نحو الجامعة.

دراسة الرفاعي (٢٠١٩) في سورية، بعنوان: مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم.

هدف البحث إلى تحديد مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق ومعرفة مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف الجنس، والتخصص، ونوع الإعاقة، وشدها، وتمثلت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم على مقياس مشكلات الطلبة

المعوقين في جامعة دمشق وفق الأبعاد الإدارية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والبيئة الفيزيكية؟ وتكون مجتمع البحث من (٤٧) طالباً من ذوي الإعاقة، وشملت عينة البحث (٣٢) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة المسجلين في جامعة دمشق للعام ٢٠١٥/٢٠١٦، ولتحقيق هدف البحث صُمم مقياس مؤلف من (٩١) فقرة، وأظهرت النتائج أن المشكلات الاقتصادية كانت في الدرجة الأولى، يليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الإدارية، ثم المشكلات البيئية الفيزيكية، يليها المشكلات النفسية، وجاءت المشكلات الاجتماعية في الدرجة الأخيرة، وتمثلت أهم المشكلات بعدم وجود تسهيلات خاصة بالطلبة المعوقين، وسوء تصميم البناء الجامعي الذي لا يساعدهم في الاعتماد على أنفسهم، وعدم استخدام التكنولوجيا التعليمية المناسبة لهم، وضعف معرفة الطلبة العاديين وأعضاء الهيئة التدريسية بخصائصهم وحاجاتهم ما يحد من قدرتهم على التكيف معهم، وأكثر ما يزعج الطلبة ذوي الإعاقة نظرات الشفقة التي يوجهها لهم الطلبة العاديون، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسط تقدير عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس ونوع الإعاقة، بينما يوجد فروق في متوسط تقدير عينة البحث وفق متغير الاختصاص لصالح الطلبة ذوي الاختصاصات الأدبية وفق متغير شدة الإعاقة لصالح الطلبة ذوي الإعاقة الشديدة.

دراسة قاسمي (٢٠٢٠). في الجزائر، بعنوان: مشكلات دمج الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة.

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن أهم مشكلات دمج الخاصة في المؤسسات التربوية في ولاية تبسة من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدم المنهج الوصفي، واشتمل مجتمع الدراسة على ٢٥ معلمة، ولجمع البيانات أعد الباحث استبياناً يتضمن ٤١ بنداً موزعين على خمسة محاور وهي: "مشكلات متعلقة بالبيئة الفيزيكية للصف، مشكلات نفسية، مشكلات سلوكية، مشكلات اجتماعية، مشكلات أكاديمية"، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى، ثم تلتها المشكلات الاجتماعية فجاءت في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المشكلات النفسية، ثم المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيكية في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الأخيرة كانت المشكلات الأكاديمية، وقد خلصت إلى تقديم جملة من المقترحات، ونرى أنها قد تساعد المعلمات في أداء وظيفتهن على أكمل وجه، وبذلك يتحقق نجاح عملية دمج الخاصة في المؤسسات التربوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها اهتمت بدراسة مشكلات الخاصة، واتجاهات الطلبة نحوها، والتحديات التي تواجههم، والتمكين الاقتصادي لهم، وكيفية تحسين أوضاعهم، واتفقت بعض هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في أهمية دراسة واقع المعوقين ومدى حصولهم على حقوقهم في الدمج والتعليم وطبيعة انطباعهم نحو الخدمات المقدمة لهم، باعتبارها من القضايا الضرورية التي تحتاج البحث والدراسة في سورية، ومن أبرز نقاط الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة هو تناولها بالدراسة والبحث دور الجامعات في دعم حقوق الطلبة المعوقين واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها، من وجهة نظر الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعوقين لأنفسهم، إذ لا توجد دراسة محلية أو عربية تناولت هذا الموضوع، في حدود علم الباحثين، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وفي إعداد أدوات البحث من خلال الاطلاع على أهم المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات والبنود التي تضمنتها، كما فُسرت نتائج البحث وفرضياته على ضوء نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها.

منهج البحث وإجراءاته:

اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لتحديد دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين في التعليم الجامعي واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها، والذي يُعرف "بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات (Wiersma, ٢٠٠٤, ١٥). إذ قام الباحثان من خلال هذا المنهج بإعداد ثلاث استبانات تقيس دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة المعوقين واتجاهات الطلبة المعوقين نحوها من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ثم قام الباحثان بدراسة خصائصها السيكمترية، ومن ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث؛ الطلبة المعوقين، أعضاء الهيئة التدريسية، المسؤولين في الجامعات، وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نوقشت وفسرت في ضوء الأدب السابق والواقع الميداني.

مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:

تألف المجتمع الأصلي للبحث مما يلي:

- المسؤولون في جامعات الشمال السوري المحرر (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير)، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، من رؤساء جامعات ونوابهم وعمداء ونواب عمداء وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي (٧٥) مسؤولاً. إذ تم الحصول على أعداد المسؤولين في جامعات الشمال السوري من خلال الرجوع إلى الشؤون الإدارية في كل جامعة في الجامعات الأربع (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير).

- أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الشمال السوري المحرر (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير)، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وبلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي (١٨٢) مدرساً ومدرسة. إذ تم الحصول على أعداد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات في الشمال السوري من خلال الرجوع إلى الشؤون الإدارية في كل جامعة في الجامعات الأربع (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير).

- الطلبة المعوقين في الشمال السوري المحرر (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير)، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، ممن يعانون من إعاقة حركية وسمعية وبصرية، وهو مجتمع غير محدد بدقة من حيث العدد من قبل الإدارات الجامعية الأربع.

ب- عينة البحث:

تكونت عينة البحث مما يأتي:

أولاً- سحبت عينة عشوائية بسيطة بلغت (٢٥) مسؤولاً من رؤساء جامعات ونوابهم وعمداء كليات ونوابهم في جامعات الشمال السوري الأربع (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير) بنسبة (٣٣٪) من أفراد المجتمع الأصلي، وهي نسبة مناسبة وفقاً لما ذهب إليه الباحثون في أن نسبة أفراد العينة الملائمة في البحوث الوصفية للمجتمعات القليلة من المفضل أن تكون بحدودها الدنيا (٣٠٪) (ملحم، ٢٠٠٧، ص ٢٤٧)، ومن مبررات اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية البسيطة هو أن مجتمع البحث متجانس وقليل العدد وهذا ما أشار إليه الصيرفي (٢٠٠٢)، أنه من المفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية البسيطة عندما نواجه مجتمعاً متجانساً (الصيرفي، ٢٠٠٢، ١٩٥) والجداول التالية تبين الخصائص الديموغرافية لعينة البحث.

ثانياً- سحبت عينة عشوائية بسيطة بلغت (٦٠) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الشمال السوري المحرر (جامعة حلب-جامعة شام -جامعة الدولية للعلوم والنهضة-جامعة باشاك شهير)، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، بنسبة (٣٣٪) من أفراد المجتمع الأصلي، وهي نسبة مناسبة وفقاً لما ذهب إليه (الصيرفي، ٢٠٠٢، ١٩٥).

ثالثاً- اختيرت عينة متيسرة غير احتمالية بلغت (٤٢) طالباً وطالبة من الطلاب المعوقين بصرياً وحركياً وسمعياً في جامعات الشمال السوري المحرر (جامعة حلب-جامعة شام -جامعة الدولية للعلوم والنهضة-جامعة باشاك شهير)، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وذلك بسبب عدم معرفة أعداد المجتمع الأصلي من المعوقين في الجامعات الأربع سابقة الذكر، إذ يشير (بن جخل، ٢٠١٩، ٦٤) إلى أنه يستخدم هذا النوع من العينات عندما يكون المجتمع غير محدد بالنسبة للباحث، ويطبق الباحث أدواته على كل من يسهل الوصول إليه من الطلبة أو يقابلهم بالصدفة. والجدول الآتي يبين عينة الطلبة المعوقين وفقاً لمتغيري الجنس وطبيعة الإعاقة.

جدول (١) توزع أفراد عينة الطلبة المعوقين على متغيري الجنس ونوع الإعاقة

طبيعة الإعاقة	العدد	النسبة	الجنس	العدد	النسبة
حركية	19	45%	الذكور	25	60%
سمعية	11	26%	الإناث	17	40%
بصرية	12	29%	المجموع	42	100%
المجموع	42	100%			

أدوات البحث وخصائصها السيكمترية:

تم إعداد الأدوات الآتية:

١. استبانة دور الجامعات نحو دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي المقدمة للمسؤولين:

هدف الاستبانة:

قياس دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين.

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس دور الجامعات في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي، وفي

ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولى مكونة من (٢٠) فقرة، مع تحديد بدائل إجابة ثلاثية (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق).

أ-صدق الاستبانة:

اعتمدت عدة طرق لحساب صدق الاستبانة:

صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولى على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملاءمة مفردات الاستبانة لأفراد عينة البحث، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تمت إعادة صياغة بعض البنود وكان عددها (٦) بنود، وحازت نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت أكثر من (٩٠٪).
الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (١٥) مسؤولاً، اختيرت بشكل عرضي من الجامعات الأربع (جامعة حلب الحرة - جامعة شام - الجامعة الدولية للعلوم والنهضة - جامعة باشاك شهير) وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة بنود الاستبانة ووضوحها للمسؤولين، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، تم تعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة للمسؤولين، وبعد ذلك استُكمِلت دراسة صدق الاستبانة وثباتها على النحو الآتي:
الصدق البنوي: جرى التأكد من الصدق البنوي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين مجموع درجة كل بند في الاستبانة مع الدرجة الكلية لها كما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢) يبين معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل بند في الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	**0.632	دال	11	**0.478	دال
2	**0.487	دال	12	**0.635	دال
3	**0.653	دال	13	**0.582	دال
4	**0.785	دال	14	**0.698	دال
5	**0.654	دال	15	**0.657	دال
6	**0.692	دال	16	**0.853	دال
7	**0.589	دال	17	**0.654	دال
8	**0.648	دال	18	**0.789	دال
9	**0.531	دال	19	**0.564	دال

10	**0.568	دال	20	**0.622	دال
----	---------	-----	----	---------	-----

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يلاحظ من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند في الاستبانة والدرجة الكلية لها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبنود الاستبانة وأن هذه البنود تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- ثبات الاستبانة:

اعتمد البحث في حساب ثبات الاستبانة على طريقي الثبات بالإعادة ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وكانت الإجراءات على النحو الآتي:

- ١- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعيينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (٣) نتائج معاملات الثبات.
- ٢- الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على العينة الاستطلاعية السابقة وقوامها (١٥) مسؤولاً، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

جدول (٣) الثبات بطريقة الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ.

الدرجة الكلية للاستبانة	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	**0.789	0.823

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

بالنظر إلى جدول (٣) يلاحظ أن معامل ثبات ألفا كرونباخ، بلغ على الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٢٣)، وهي معاملات ثبات مناسبة، أما معامل ثبات الإعادة على الدرجة الكلية للاستبانة فقد بلغت (٠,٧٨٩) وهي معاملات مناسبة كذلك وتصلح للبحث الحالي.

يتبين مما سبق أن استبانة دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي تتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

- الاستبانة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها:

تكونت بنود الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٠) فقرة، مع بدائل إجابة ثلاثية (موافق=٣، موافق إلى حد ما=٢، غير موافق=١)، حيث يعطى المسؤول درجة واحدة إذا كان اختياره (غير موافق)، ودرجتين إذا كان اختياره (موافق إلى حد ما)، وثلاث درجات إذا كان اختياره (موافق) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المسؤول على الاستبانة عند إجابته على بنود الاستبانة جميعها (٦٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المسؤول عند إجابته على بنود الاستبانة جميعها (٢٠) درجة.

٢. استبانة دور أعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي:

هدف الاستبانة:

قياس دور أعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي. تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس دور أعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي، وعلى ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (٢٣) فقرة، مع تحديد بدائل إجابة ثلاثية (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق).

أ-صدق الاستبانة:

اعتمدت عدة طرائق لحساب صدق الاستبانة:

صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملاءمة مفردات الاستبانة لأفراد عينة البحث، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف ثلاثة بنود، وتمت إعادة صياغة بعض البنود كان عددها (٥) بنود، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٥٪).

ثم طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) عضو هيئة تدريسية، اختيرت بشكل عرضي من الجامعات الأربع (جامعة حلب الحرة-جامعة شام -الجامعة الدولية للعلوم والنهضة-جامعة باشاك شهير) من خارج عينة البحث الأساسية؛ بهدف معرفة مدى ملاءمة بنود الاستبانة لأعضاء الهيئة التدريسية، وفي

ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، لم يعدل أي بند بسبب وضوح البنود لأعضاء الهيئة التدريسية، وبعد ذلك استكملت دراسة صدق الاستبانة وثباتها على النحو الآتي:

الصدق البنيوي:

جرى التأكد من الصدق البنيوي للاستبانة عبر حساب معاملات الارتباط بيرسون بين مجموع درجة كل بند في الاستبانة مع الدرجة الكلية لها كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤) يبين معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل بند في الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	**0.534	دال	11	**0.789	دال
2	**0.789	دال	12	**0.654	دال
3	**0.458	دال	13	**0.753	دال
4	**0.687	دال	14	**0.854	دال
5	**0.453	دال	15	**0.489	دال
6	**0.875	دال	16	**0.689	دال
7	**0.653	دال	17	**0.852	دال
8	**0.753	دال	18	**0.744	دال
9	**0.775	دال	19	**0.598	دال
10	**0.698	دال	20	**0.756	دال

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يلاحظ من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند في الاستبانة والدرجة الكلية لها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبنود الاستبانة وأن هذه البنود تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- ثبات الاستبانة:

اعتمد البحث في حساب ثبات الاستبانة على طريقتي الثبات بالإعادة ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وكانت الإجراءات على النحو الآتي:

- ١- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعيينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (٥) نتائج معاملات الثبات.
- ٢- الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على (٣٠) عضو هيئة تدريسية من أفراد العينة الاستطلاعية السابقة، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

جدول (٥) الثبات بطريقة الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ.

الدرجة الكلية للاستبانة	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.815**	0.863

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

بالنظر إلى جدول (٥) يلاحظ أن معامل ثبات ألفا كرونباخ، بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٦٣)، وهي معاملات ثبات مناسبة، أما معامل ثبات الإعادة على الدرجة الكلية للاستبانة فبلغت (٠,٨١٥) (**). وهي معاملات مناسبة كذلك وتصلح للبحث الحالي.

يتبين مما سبق أن استبانة دور أعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي تتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

- الاستبانة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها:

تكونت بنود الاستبانة في صورتها النهائية (٢٠) فقرة، مع بدائل إجابة ثلاثية (موافق=٣، موافق إلى حد ما=٢، غير موافق=١)، حيث يعطى عضو الهيئة التدريسية درجة واحدة إذا كان اختياره (غير موافق)، ودرجتان إذا كان اختياره (موافق إلى حد ما)، وثلاث درجات إذا كان اختياره (موافق) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها عضو الهيئة التدريسية بالاستبانة عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٦٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المسؤول عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٢٠) درجة.

٣. استبانة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي:

هدف الاستبانة:

قياس اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي.

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي، وعلى ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (٢٦) فقرة، مع تحديد بدائل إجابة ثلاثية (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق).

أ-صدق الاستبانة:

وقد اعتمد عدة طرق لحساب صدق الاستبانة:

صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملاءمة مفردات الاستبانة لأفراد عينة البحث، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وعلى ضوء آراء المحكمين تم حذف بندين، كما أعيدت صياغة بعض البنود وكان عددها (٤) بنود، التي حازت نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت (٩٠٪).

بعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) طالباً معوقاً، اختيرت بشكل عرضي من الجامعات الأربع (جامعة حلب-جامعة الشام العالمية-جامعة النهضة-جامعة باشاك شهير) وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة بنود الاستبانة ووضوحها للطلبة المعوقين، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، لم يعدل أي بند بسبب وضوح البنود للطلبة المعوقين، وبعد ذلك استكملت دراسة صدق الاستبانة وثباتها على النحو الآتي:

الصدق البنوي:

حيث جرى التأكد من الصدق البنوي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين مجموع درجة كل بند في الاستبانة مع الدرجة الكلية لها كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦) يبين معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل بند في الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	**0.689	دال	13	**0.875	دال
2	**0.852	دال	14	**0.653	دال
3	**0.744	دال	15	**0.753	دال
4	**0.598	دال	16	**0.775	دال
5	**0.756	دال	17	**0.698	دال
6	**0.789	دال	18	**0.534	دال
7	**0.654	دال	19	**0.789	دال
8	**0.753	دال	20	**0.458	دال
9	**0.854	دال	21	**0.687	دال
10	**0.489	دال	22	**0.453	دال
11	**0.658	دال	23	**0.675	دال
12	**0.579	دال	24	**0.689	دال

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يلاحظ من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند في الاستبانة والدرجة الكلية لها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبند الاستبانة وأن هذه البنود تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- ثبات الاستبانة:

اعتمد البحث في حساب ثبات الاستبانة على طريقتي الثبات بالإعادة ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وكانت الإجراءات على النحو الآتي:

١- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (٧) نتائج معاملات الثبات.

٢- الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على (٢٠) طالباً معوقاً من أفراد العينة الاستطلاعية السابقة، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين

من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

جدول (٧) الثبات بطريقة الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ.

الدرجة الكلية للاستبانة	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.748**	0.758

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

بالنظر إلى جدول (٧) يلاحظ أن معامل ثبات ألفا كرونباخ، بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٧٥٨)، فهي معامل ثبات مناسبة، أما معامل ثبات الإعادة فبلغت الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٧٤٨**) فهي معامل ثبات مناسبة كذلك وتصلح للبحث الحالي.

يتبين مما سبق أن استبانة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي تتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

- الاستبانة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها:

تكونت بنود الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٤) فقرة، مع بدائل إجابة ثلاثية (موافق=٣، موافق إلى حد ما=٢، غير موافق=١)، إذ يعطى الطالب المعوق درجة واحدة إذا كان اختياره (غير موافق)، ودرجتان إذا كان اختياره (موافق إلى حد ما)، وثلاث درجات إذا كان اختياره (موافق) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب المعوق بالاستبانة عند إجابته على جميع البنود هي (٧٢)، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب المعوق عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٢٤).

المعالجات الإحصائية للبحث:

تم استخدام برنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، النسخة (٢٢)، إذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبارات المعلمية، والمتمثلة باختبار (T) للعينة الواحدة واختبار (T) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات البحث، وذلك بعد التأكد من أن عينة البحث تتوزع توزيعاً طبيعياً.

نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

نتائج الفرضية الأولى:

يوجد دور مرتفع لجامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين في الجامعات.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المسؤولين على استبانة دور لجامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ومن ثم مقارنتها بالمتوسط الفرضي للاستبانة والبالغ (٤٠) درجة، ثم تطبيق اختبار (ت) ستودنت t.test على عينة واحدة One-Sample Statistics لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المسؤولين في إجاباتهم على الاستبانة والمتوسط الفرضي الثابت للاستبانة، وجاءت نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٨) يبين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والانحراف المعياري ونتائج اختبارات لعينة واحدة وطبيعة دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين

الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبانة	طبيعة الدور	درجات الحرية	قيمة ت لعينة واحدة	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	20	35.840	3.223	40	منخفض	24	-6.453	0.000	دال
الدرجة العظمى للاستبانة (٦٠=٣×٢٠)									

يُوضح الجدول (٨) أن متوسط درجات المسؤولين في الجامعات في استبانة دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي قد بلغ (٣٥,٨٤) وبانحراف معياري قدره (٣,٢٢٣) وبمقارنة المتوسط المحسوب بالمتوسط الفرضي للاستبانة البالغ (٤٠) يلاحظ وجود فروق دالة إحصائية، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى أن الفروق لصالح المتوسط الفرضي للاستبانة وأن هناك دوراً منخفضاً لجامعات الشمال السوري في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي من وجهة نظر المسؤولين. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تكون منطقية من قبل المسؤولين، لأن الجامعات في الشمال السوري حديثة العهد، وتعاني العديد من المشكلات التي تنعكس سلباً على دورها في

دعم حقوق المعوقين في التعليم، حيث البناء فيها غير كافٍ للطلبة العاديين وليس مصمماً مطلقاً لطبيعة الأشخاص المعوقين، والكادر التدريسي لا يمتلك المهارة والمعرفة في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، وهناك مشكلات مالية تعرقل تأمين مواصلات وسكن للمعوقين وغيرهم من الطلبة، كما أن المناهج الجامعية معظمها غير مكيف بما يتناسب مع حالات أصحاب الإعاقة واحتياجاتهم، وهذا يتوافق مع توجهات العديد من الدراسات مثل دراسة ودراسة العذرة (٢٠١٦) ومحمد (٢٠١٦)، ودراسة ماجليفي، وفان، وميشيل (Magilvy, J., Faan, R., & Mitchell, A. ٢٠١٥)، والشمري وعلي (٢٠١٥) وشنيكات، وعبد الهاشمي، (٢٠١٢)، والرفاعي (٢٠١٩)، في المشكلات التي يعانيها الطلبة في المدارس والجامعات.

نتائج الفرضية الثانية:

يوجد دور مرتفع لأعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي. لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية على استبانة دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ومن ثم مقارنتها بالمتوسط الفرضي للاستبانة والبالغ (٤٠) درجة، ثم تطبيق اختبار (ت) ستودنت t.test على عينة واحدة One-Sample Statistics لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في إجاباتهم على الاستبانة والمتوسط الفرضي الثابت للاستبانة، وجاءت نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٩) يبين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والانحراف المعياري ونتائج اختبارات لعينة واحدة وطبيعة دور أعضاء الهيئة

التدريسية في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي

الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبانة	طبيعة الدور	درجات الحرية	قيمة ت لعينة واحدة	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	20	39.33	3.347	40	مقبول (متوسط)	59	1.542-	0.128	دال
الدرجة العظمى للاستبانة (٦٠=٣×٢٠)									

يوضح جدول (٩) أن متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في استبانة دورهم في دعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي قد بلغ (٣٩,٣٣) وبانحراف معياري قدره (٣,٣٤٧) وبمقارنة المتوسط

المحسوب بالمتوسط الفرضي للاستبانة البالغ (٤٠) يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائية، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,١٢٨) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسط أعضاء الهيئة التدريسية والمتوسط الفرضي للاستبانة وأن هناك دوراً مقبولاً لأعضاء الهيئة التدريسية في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي. وربما يرجع هذه الدور المقبول إلى سعي أعضاء الهيئة التدريسية بشكل مستمر إلى اعتماد أسلوب التشويق والإثارة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، وإعطاء الأولوية لذوي الإعاقة في مناقشة أعمالهم الجامعية، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة نتيجة إدراكهم لطبيعة العجز والمشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، وضرورة تقديم العون لهم. وهذا يتوافق مع توجهات العديد من الدراسات مثل دراسة قاسمي (٢٠٢٠)، ودراسة العدرة (٢٠١٦) ومحمد (٢٠١٦)، والشمري وعلي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أهمية دور المعلم وأعضاء الهيئة التدريسية في دعم المعوقين ودمجهم. كما أشارت دراسة غانم (٢٠١٥) إلى أن كفايات معلمي الطلبة من الخاصة كانت مقبولة، وأن هناك إيماناً لدى المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من الخاصة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم.

نتائج الفرضية الثالثة:

توجد اتجاهات إيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور الجامعات في الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المعوقين على استبانة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي ومن ثم مقارنتها بالمتوسط الفرضي للاستبانة والبالغ (٤٨) درجة، ثم تطبيق اختبار (ت) ستودنت t.test على عينة واحدة One-Sample Statistics لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المعوقين في إجاباتهم على الاستبانة والمتوسط الفرضي الثابت للاستبانة، وجاءت نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠) يبين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والانحراف المعياري ونتائج اختبارات لعينة واحدة وطبيعة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي

الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبانة	طبيعة الاتجاه	درجات الحرية	قيمة ت لعينة واحدة	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	24	44.595	5.635	40	سليبي	41	3.915-	00.00	دال
الدرجة العظمى للاستبانة (٧٢=٣×٢٤)									

يستدل من جدول (١٠) أن متوسط الطلبة المعوقين على استبانة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي قد بلغ (٤٤,٥٩) وبانحراف معياري قدره (٣,٩١٥) وبمقارنة المتوسط المحسوب بالمتوسط الفرضي للاستبانة البالغ (٤٨) يلاحظ وجود فروق دالة إحصائية، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسط الطلبة المعوقين على الاستبانة والمتوسط الفرضي للاستبانة وهذه الفروق لصالح المتوسط الفرضي أي إن هناك اتجاهًا سلبيًا لذوي الإعاقة نحو دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي. ويرجع ذلك إلى إدراك الطلبة المعوقين للدور السلبي الذي تقوم به الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم، مما انعكس على درجة القبول لديهم وتكوين اتجاهات سلبية نحو دور هذه الجامعات، إذ تشير دراسة العدة (٢٠١٦) إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات وخاصة في البلدان النامية التي تخلق اتجاهًا سلبيًا للطلبة المعوقين نحوها، ولعل أهمها إجراءات التسجيل والإرشاد الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات، والصعوبات الدراسية متمثلة في المنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة التعليمية، والصعوبات البيئية متمثلة في افتقار المكتبة إلى قاعات دراسية مناسبة، وصعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية والطرق والأرصفة غير المهيأة لهم، والصعوبات الاجتماعية متمثلة في عدم مراعاة المدرسين لظروفهم وصعوبة نجاح العلاقات معهم.

نتائج الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في طبيعة اتجاهات الطلبة نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية).

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين الطلبة المعوقين وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير نوع الإعاقة في طبيعة اتجاهات الطلبة نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	13.534	2	6.767	0.205	0.816	غير
	داخل المجموعات	1288.585	39	33.041			دال
	الكلية	1302.119	41				

يبين الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الطلبة المعوقين وفقاً لنوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية)، على الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات الطلبة نحو دور جامعاتهم في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٨١٦) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الطلبة المعوقين وفقاً لنوع الإعاقة على الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات الطلبة نحو دور جامعاتهم في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي. وهذا يتوافق مع دراسة الرفاعي (٢٠١٩) التي أظهرت النتائج فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير عينة البحث وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، وربما يرجع ذلك إلى أن المشكلة عامة وتواجه جميع المعوقين وهي نقص الخدمات التي تقدمها هذه الجامعات بسبب حداثة عهدها وعدم وجود دعم حكومي لها يجعلها تقوم بدورها على أكمل وجه.

نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في طبيعة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث).
للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الطلبة المعوقين على الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي، ومن ثم استخدام اختبار (t.test) للتحقق من دلالة الفروق بين أفراد عينة المعوقين وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج قيمة (T. Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الطلبة المعوقين على الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور جامعاتهم في دعم حقوقهم وفقاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T. Test)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	25	42.001	4.600	3.867	0.000	غير دال
	إناث	17	48.117	5.242			

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي بلغت (٣,٨٦٧)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة المعوقين على الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات الطلبة المعوقين نحو دور الجامعات في دعم حقوقهم في التعليم الجامعي وفقاً لمتغير الجنس لصالح متوسط درجات الإناث، أي أن الطالبات الإناث كانت اتجاهاتهن نحو دور الجامعات في دعم حقوق المعوقين إيجابية أكثر من اتجاه الطلبة الذكور. وهذا يؤكد رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الطلبة المعوقين في اتجاهاتهم نحو دور جامعات الشمال السوري في دعم حقوق المعوقين في التعليم الجامعي وفقاً لمتغير الجنس لصالح متوسط درجات الإناث. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الرفاعي (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق بين المعوقين وفقاً لمتغير الجنس. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإناث المعوقات، يحصلن على خدمات الجامعة بشكل أفضل من الذكور بسبب إعطاء الجامعة الأولوية في تقديم خدماتها مثل المنح والسكن والمواصلات أحياناً لصالح للإناث وهذا الأمر خلق اتجاهات إيجابية لهن تجاه دور الجامعة في القيام بدعم حقوقهن في التعليم.

توصيات ومقترحات البحث:

- ضرورة تأمين دعم حكومي للجامعات في الشمال السوري المحرر حتى تسعى هذه الجامعات إلى تطوير بنائها ومواردها لتقوم بدورها على أكمل وجه في خدمة الطلبة المعوقين.
- إقامة دورات تدريبية للكارد التدريسي في هذه الجامعات لإكسابهم مهارات التعامل مع المعوقين (الذكور والإناث) وكيفية تعديل طرائق تدريسيهم بما يخدم حاجاتهم.

- حصر أعداد المعوقين في هذه الجامعات ومعرفة مشكلاتهم، والتعاون مع منظمات المجتمع المدني لدعمهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم.
- تأمين السكن الجامعي والمواصلات والوسائل الطبية والخدمات المناسبة لكل من الطلبة المعوقين الذكور والإناث على حد سواء.
- توعية الطلبة المعوقين بحقوقهم في التعليم الجامعي، وإيجاد السبل المناسبة لدعمهم ومساعدتهم في إكمال تعليمهم.
- إقامة مؤتمرات دولية ومحلية لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة والمطالبة بحقوقهم في التعليم وفي الدمج بكل مناحي المجتمع.
- تطوير المناهج الجامعية والأنشطة العلمية بما يتناسب مع حاجات الطلبة المعوقين (الذكور والإناث).
- إجراء دراسات تتناول مشكلات الطلبة المعوقين، والتحديات التي تواجههم وسبل الحل والتطوير.
- إجراء دراسات تتناول فاعلية البرامج المصممة لدمج المعوقين وتنمية مهاراتهم

المراجع

١. الأمم المتحدة، (٢٠١١). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. مؤتمر الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة-الدورة الرابعة في نيويورك (٧-٩) أيلول.
٢. بن جخدل، سعد الحاج (٢٠١٩). *العينة والمعاينة-مقدمة منهجية قصيرة جداً*. الأردن، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون .
٣. الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). *التصميم التعليمي-نظرية وممارسة*. عمان: دار الفكر.
٤. الرفاعي، عالية (٢٠١٩). *مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد (١٧). العدد (٢)، ص ١٦٧-٢٠٦. دمشق، سورية.
٥. الشمري، غربي بن مرجي، وعلي، أحمد فتحي (٢٠١٥). *التمكين الاقتصادي لذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية*. مجلة التربية، المجلد (١) العدد (١٦٣)، ص ٣٦١-٣٩٠. مصر.

٦. شنيكات، ياسر حامد، وعبد الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠١٢) *اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة ومعلمهم نحو برنامج الدمج في المملكة الأردنية الهاشمية*. المؤتمر الإقليمي حول دور مؤسسات التعليم العالي في دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. جامعة الجنان، طرابلس، لبنان (٢٠٢٠-٢٢-٤-٢٠١٢).
٧. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٢) *البحث العلمي - الدليل التطبيقي للباحثين*، ط ١، الأردن، دار وائل للنشر.
٨. العدرة، إبراهيم أحمد (٢٠١٦) في الأردن، بعنوان: التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد ٤٣، ملحق ٥، ص ٢٠١٣-٢٠٣٢.
٩. عقروق، سامر عبود (٢٠٠٩) ورقة عمل بعنوان: *تأهيل الكوادر للتعامل مع أصحاب الحاجات الخاصة (خطوات وإجراءات)* - مؤتمر حق التعليم العالي للطلبة أصحاب الإعاقة في بيت لحم ٣ حزيران ٢٠٠٩.
١٠. غانم، بتول مصلاح (٢٠١٥). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. *مجلة جامعة الأقصى*، المجلد التاسع عشر العدد (١) ص ٢٥٧-٢٩٢.
١١. قاسمي، إكرام (٢٠٢٠). في الجزائر، بعنوان: *مشكلات دمج الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة بن مهيدي.
١٢. مجلس حقوق الإنسان (٢٠٠٦). *حق المعوقين في التعليم*، تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، السيد فيرنور مونيوس* تنفيذ قرار الجمعية العامة ٢٥١/٦٠ المؤرخ ١٥ آذار/مارس -الدورة الرابعة، البند ٢ من جدول الأعمال.
١٣. محمد، أحمد محمد جاد المولى (٢٠١٦). *تحسين اتجاهات طلاب جامعة الجوف نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة في المدارس العادية*. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، المجلد (١) العدد (٣)، ص (٦-٣١).
١٤. مسعود، وائل ومحمد، عبد الصبور ومراد، محمد (٢٠٠٥). *التأهيل الشامل للخاصة*، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٥. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧) *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط ١، الأردن، دار الميسرة.
١٦. المؤتمر الإقليمي حول دور مؤسسات التعليم العالي في دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. جامعة الجنان، طرابلس-لبنان، المقام بين (٢٠-٢٢/٤/٢٠١٢).

المراجع الأجنبية

1. Allen. Donald. Nguyen. D. M (2006). "The Impact of Web-Based Assessment and Practice on Students ' Mathematics Learning Attitudes": *The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching Austin*: Vol. 25, Ins. 3; pg. 251, 29.
2. Demirel, M (2019). Pronunciation Of Children with Special Needs Disorders. *Journal Of Special Education*. Vol 20, No.2, P.16-26.
3. Kojima, M & Ikeda, Y (2006). *Self-Regulation in Persons with Down Syndrome. Japanese Of Special Education*, (37), PP 37 – 88.
4. Libby, K (2003). *Early Communication Skills for Children with Down Syndrome*, 2 Ed., United States of American: Woodbine Press.
5. Magilvy, J., Faan, R., & Mitchell, A. (2015). Education of nursing students with special needs. *Journal of Nursing*, 34, (1), 31-6.
6. Mock, Martha and Love, Kristen, (2012). One State's Initiative to Increase Access to Higher Education for People with Intellectual Disabilities, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4): 289–297.
7. UNESCO (2003), "Overcoming exclusion through inclusive approaches in education", Conceptual Paper, p. 15.
8. Wiersma, W. (2004). *Research in Education: An Introduction*. University of Teledu. sixth edition.
9. (<https://www.startimes.com/?t=18942899>) seen (17-9-2021)

مدى تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة
دراسة تطبيقية على جامعة حلب في المناطق المحررة

د. عبد الحكيم المصري

دكتور مدرس، وزير المالية والاقتصاد في الحكومة
السورية المؤقتة

ملخص البحث

هدف البحث إلى معرفة مدى تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة حلب بالمناطق المحررة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت العينة من ٦٧ شخصاً كان اختيارهم بطريقة عشوائية من الهيئة التعليمية والموظفين الإداريين وطلاب الدراسات العليا في كلية الاقتصاد في الجامعة. استخدمت طريقة الاستبانة في جمع البيانات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة ٥٨ فقرة موزعة على مجالات المشاركة، والشفافية، والعدالة، والمساءلة، والكفاءة والفعالية، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الجامعة لم تطبق ١٧ فقرة من مجموع الفقرات البالغة ٥٨ فقرة، كما تبين أن هناك فروقات بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى العمر، كما أظهرت النتائج التزام الجامعة بمتطلبات الحوكمة لكل بعد على حدة وللحوكمة بشكل عام. وقد اقترحت الدراسة تحسين مستوى تطبيق الحوكمة في جامعة حلب في المناطق المحررة من خلال معالجة الفقرات التي لم يتم تطبيقها. كلمات مفتاحية: مؤسسات التعليم العالي، جامعة حلب في المناطق المحررة، الحوكمة، المشاركة، الشفافية، المساءلة، العدالة والمساواة، الكفاءة والفعالية.

Implementation of Governance in Higher Education Institutes at the Liberated Areas Applied Study to the University of Aleppo in the Liberated Areas

ABDUL HAKIM AL MASRI

Senior Lecturer

Minister of Economy

Abstract:

The goal of the research is to verify the extent of implementing governance in the higher education institutes of the University of Aleppo located in the liberated areas. The analytical descriptive approach is applied to a sample of 67 persons randomly selected as members of the staff enrolled in different sectors of the faculty of Economics, instructing. administrative, and higher-study students.

Data are gathered by means of a questionnaire of 58 provisions tackling the fields of participation, transparency, justice, accountability, competence and efficiency. The results of the statistical analysis showed that the university fell short of applying 17 out of the 58 provisions. It also showed that there are disparities of averages of assessments on the part of the members of the sample related to age.

It, moreover, showed out the commitment of the university to the requirements of governance to each aspect individually, and to governance generally. The study proposes to improve the application of governance in the University of Aleppo located in the liberated areas through reconsidering the provisions ignored.

Key Words: Higher Education Institutes – The University of Aleppo in the liberated areas – governance – participation – transparency – accountability – justice and equality – competence and efficiency.

Kurtarılmış Bölgelerdeki Yükseköğretim Kurumlarında Yönetişimin Uygulanma Düzeyi Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Özelinde Uygulamalı Çalışma

ABDUL HAKIM AL MASRI

Doktor Öğretim Üyesi

Suriye Geçici Hükümeti Maliye ve Ekonomi Bakanı

Özet

Araştırmanın amacı, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi'nden yola çıkarak bölgedeki yükseköğretim kurumlarında yönetişimin ne ölçüde uygulandığını belirlemektir ve çalışmada niteleyici analitik yaklaşım esas alınmıştır. Araştırma örneklemini, üniversitenin İktisat Fakültesi öğretim kadrosu, idari personeli ve lisansüstü öğrencileri arasından rastgele seçilen 67 kişiden oluşturulmuş ve veri toplamak için anket yöntemi kullanılmıştır.

Anket, katılım, şeffaflık, hesap verebilirlik, verimlilik ve etkinlik alanlarında hazırlanmış 58 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu alanlarda yapılan analizler neticesinde üniversitenin bu elli sekiz maddeden on yedisini uygulamadığı görülmüştür. Çalışma örneklemini üyelerinin değerlendirmelerinin ortalaması alındığında bu konuda yaşa bağlı olarak farklılıklar bulunduğu da tespit edilmiştir.

Sonuçlar ayrıca üniversitenin yönetişimin her boyuttan gereklerine ve genel olarak yönetişime bağlı olduğuna da işaret etmektedir. Çalışma, uygulanmayan paragraflara değinerek Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi'nde yönetişimin uygulanma düzeyinin iyileştirilmesini tavsiye etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Kurumları, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi, Yönetişim, Katılım, Şeffaflık, Hesap Verebilirlik, Adalet ve Eşitlik, Verimlilik ve Etkinlik.

المقدمة:

يتطرق البحث إلى موضوع حوكمة الجامعات في ظل تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بحوكمة مؤسسات التعليم العالي وكثرة الدراسات والأبحاث حول الموضوع، ويُعزى الاهتمام بحوكمة الجامعات إلى الدور الكبير الذي تقوم به الجامعات ومساهماتها في تنمية بلدانها على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما أنها مصدر لتنمية الموارد البشرية والإبداع والابتكار وتقدم العلوم، من خلال ما تقدمه من كوادرات بشرية وأبحاث علمية تساهم في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وخدمة المجتمع في مجالات الحياة كافة.

إن تطوير قطاع التعليم العالي لا يكتمل دون حوكمة رشيدة لمؤسساته أو في غياب للمساءلة والشفافية، وقد أكدت الكثير من الدراسات والتجارب أن تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي خطوة ضرورية تجاه تطوير نوعية التعليم العالي وتحسين المخرجات التعليمية، وقد تبين أن الجامعات العريقة تتميز بسياسات فعالة للحوكمة والتمويل والقيادة، فضلاً عن اعتماد هذه المؤسسات سياسات واضحة وحرصها على نوعية الهيكل التعليمي فيها.

لذلك يحاول الباحث بيان مدى تطبيق الحوكمة في جامعة حلب بالمناطق المحررة، وإظهار دور حوكمة مؤسسات التعليم العالي في تحقيق المشاركة والشفافية والعدالة والمساءلة والكفاءة، ويساعد مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة على أخذ دورها الرئيس في مواجهة التحديات التي تواجهها في ظل الظروف الراهنة بعد مرور أكثر من عشر سنوات على الثورة، وتحملها عبئاً كبيراً بتأمين التعليم المميز، واستيعاب الناجحين الجدد والطلاب المنقطعين من جامعات النظام.

مشكلة البحث:

تعدّ الجامعات مسؤولة بشكل مباشر عن تأمين حاجة السوق من الخريجين في ظل ظروف صعبة جداً، وكذلك غياب سلطة الدولة بشكل عام، وبالتالي ضعف التشريعات والأنظمة وأحياناً تجاوزها نتيجة الظروف الراهنة فالجامعات تعمل في ظل ظروف صعبة، لذلك لا بد من أن يكون لها دور فاعل في قيادة المجتمع ورفع الكوادر المؤهلة، وهذا يتطلب إدارة فعالة تساهم في رفع سوية المجتمع. وبالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما مدى تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في المناطق المحررة، جامعة حلب أنموذجاً. ويتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما هو واقع حوكمة جامعة حلب في المناطق المحررة من وجهة نظر العاملين فيها وطلّاب الدراسات العليا بالجامعة؟
 - وهل مبادئ الحوكمة مطبقة في الجامعة؟ وما مستوى هذا التطبيق وفعاليته؟
- السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع حوكمة جامعة حلب في المناطق المحررة للمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة).

هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

- بحث واقع الحوكمة في جامعة حلب في المناطق المحررة وتحليله.
- إمكانية تطبيق الحوكمة في ظل الظروف الراهنة، وبالتالي مساعدة الجامعة في رفع جودة التعليم من خلال الالتزام بمعايير الحوكمة: المشاركة والشفافية والعدالة والمساءلة والكفاءة والفعالية.
- المساعدة في اتخاذ القرارات الصحيحة وبالتالي كسب ثقة الطلاب والمجتمع.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أنها محاولة لقياس مستوى حوكمة التعليم العالي في جامعة حلب في المناطق المحررة، ومساهمة الأطراف ذات المصلحة في صنع القرار في الجامعة، وغيرها من مرتكزات الحوكمة كما أنها تسعى إلى البحث في دور الحوكمة في تعزيز جهود البحث العلمي ودعمه في الجامعة. وتبرز أهمية البحث فيما يلي:

١. أهمية دور الجامعات في المناطق المحررة في ظل التحديات التي تواجهها، وضرورة مواكبة الإصلاحات، وحاجة السوق لضمان إدارة التعليم بطريقة فعالة.
٢. تزايد الاهتمام بموضوع حوكمة مؤسسات التعليم العالي في السنوات الأخيرة.
٣. تُعدّ الحوكمة من المفاهيم الحديثة، وإن إدراك هذه المفاهيم وتطبيقاتها يؤدي إلى تحقيق قدر كبير من الشفافية والعدالة وتحسين جودة التعليم ومخرجاته بما يتوافق مع السوق.

فرضيات البحث:

أولاً- لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، ويتفرع منها أربع فرضيات

فرعية:

١. لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب العمر
 ٢. لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.
 ٣. لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي.
 ٤. لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة.
- ثانياً- لا يتوافر في جامعة حلب متطلبات حوكمة مؤسسات التعليم العالي، ويتفرع منها الفرضيات

التالية:

١. لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة مشاركة فعلية في اتخاذ القرارات.
٢. لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة إفصاح وشفافية، والإجراءات والسياسات غير واضحة.
٣. لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة مبدأ المساءلة لتحسين العمل.
٤. لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة عدالة ومساواة في معاملة الأطراف ذات المصلحة.
٥. لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة كفاءة وفعالية في تنفيذ المهام.

حدود البحث

- الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على المتغيرات التالية: المشاركة والشفافية، والمساءلة والعدالة والفعالية والكفاءة.
- الحد المكاني: جامعة حلب في المناطق المحررة.
- الحد البشري: الهيئة التدريسية والكادر الإداري وطلاب الدراسات العليا بكلية الاقتصاد في جامعة حلب في المناطق المحررة.
- الحد الزمني: تم تطبيق البحث في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

مصطلحات البحث:

تعرف مصطلحات البحث إجرائياً على النحو التالي:

الجامعة:

جامعة حلب في المناطق المحررة.

الحكومة:

الطرائق والآليات التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي لتحديد أهدافها ولتحقيق هذه الأهداف، وإدارة هذه المؤسسات، وخاصة الجامعات على الصعد المتعلقة بالبرامج الأكاديمية والحياة الاجتماعية والشؤون المالية وشؤون الأساتذة والموظفين.

المشاركة:

إتاحة الفرصة للأطراف ذات العلاقة بالجامعة في مختلف مراكزهم ووظائفهم، وكذلك فئات المجتمع، للمشاركة في وضع السياسات ووضع قواعد للعمل، كل تبعاً لمركزه ووظيفته.

الشفافية:

تصميم وتطبيق النظم والآليات والسياسات وغير ذلك من الأدوات التي تكفل حق المعنيين من طلاب وأساتذة وإداريين وفئات المجتمع.

المساءلة:

تقضي بتمكين ذوي العلاقة وأصحاب المصلحة من مراقبة العمل دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيله.

العدالة:

توفير المعلومات لمختلف الأطراف ذات المصلحة والمساواة في المعاملة لهم والدفاع عن حقوقهم القانونية.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة باللغة العربية:

دراسة حلاوة وطه، (٢٠٠٨) بعنوان: واقع الحوكمة في جامعة القدس.

هدفت الدراسة إلى التحقق من استخدام أساليب الحوكمة الجامعية في جامعة القدس، وذلك للوصول بالجامعة إلى مستوى عالٍ، وتوصلت الدراسة من خلال النتائج الميدانية إلى أن المجتمع الفلسطيني مجتمع عشائري منذ الخليقة، وصغير الحجم إذا ما قورن بدول العالم.

إن الحوكمة في جامعة القدس موجودة، ولكن ليس بالمستوى المطلوب وفق معايير الحوكمة عالمياً، إذ إنها تميل في التعامل في حل المشاكل إلى القيم والاتجاهات، أكثر من تطبيق متطلبات الحوكمة ومعاييرها، فعادة ما تعتمد العادات والتقاليد في حل المشاكل، وهناك الاتجاهات (الأحزاب) التي تلعب الدور الكبير في الجمع بين وجهات النظر وحل المشاكل، وخاصة إذا كانت المشكلة بين طرفين من الحزب نفسه، ومعظم القرارات ارتجالية رغم وجود أنظمة وقوانين.

كما أظهرت النتائج أن معظم الموظفين لا يعودون إلى الكتاب الخاص بالأنظمة والقوانين، بالإضافة لغموض بعض البنود وتفسيرها بطريقة غير مفهومة، كما أظهرت ضعف الموارد المالية وأثره في عدم قدرة الجامعة على تطبيق الأنظمة والقوانين.

وأوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى التطبيق اللازم لمعايير ومتطلبات أنظمة الحوكمة (الحكم الرشيد)، مثل الحكم السليم والعادل في حل المشاكل بين الطلبة أو الموظفين بعضهم مع بعض أو مع الإدارة، دون تحيز أو تمييز.

كما أوصت بضرورة إيجاد مصادر دعم مادية ووضع حد للوصوليين، وتكوين لجان لحماية الجامعة، بالإضافة إلى الحكم على مستوى الأكاديميين، وطريقة التعامل معهم وأسلوب الترقيات والتعيينات وكيفية الحكم على كفاءة الموظفين وفق معايير وأسس موضوعية: مثل حقوق العاملين، والأمن الوظيفي، والمحافظة على كرامة المدرسين من خلال رواتب ينص عليها قانون التعليم العالي (حسب الكادر) وتناسب مع المستوى المعيشي، والحكم الرشيد في الرضا الوظيفي وكيفية نظام الأتعاب وطرق احتساب التعويضات، ودفعها حسب القانون، والعدالة في تطبيق نظام الإجازات، والشفافية، والمساءلة، والنزاهة، وتوظيف خطوط السلطة

والمسؤولية وطرق الاتصال واتخاذ القرارات والنشر، وحرية الكلمة، واستخدام نظام الحوافز والمكافآت والثواب والعقاب، للطلبة والموظفين.

دراسة ناصر الدين، (٢٠١٢) بعنوان: واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط.

هدفت إلى التعرف إلى واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية والعاملين فيها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل كان مرتفعاً بشكل عام.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪ في واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، تبعاً لاختلاف المركز الوظيفي، لصالح أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح من كانت خبرتهم أكثر من سنتين. وأوصت الدراسة بضرورة تحفيز العاملين من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة؛ للحفاظ على هذا المستوى المرتفع من تطبيق الحاكمية، بتقديم الدعم المناسب لهم.

دراسة برقان، والقريشي، (٢٠١٢) بعنوان: حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات.

هدف البحث إلى إبراز دور حوكمة الجامعات في تحقيق قدر كبير من الشفافية والعدالة، ومساعدة الإدارة بأخذ دورها الرئيسي في مواجهة التحديات التي تواجهها وقد توصلت للنتائج التالية:

- أمام ضخامة التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم في الوطن العربي، فإنه لم يعد من الممكن مواجهتها بالطرق التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن.
- تحتاج الجامعات إلى اللجوء للابتكار كي توفر تعليمًا يمكن خريجها من أن يصبحوا منافسين ويساهموا في النمو الاقتصادي والاجتماعي لبلدانهم.
- إن الحوكمة الجيدة تيسر اتخاذ قرارات تتسم بالعقلانية والاستنارة والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي.
- تسهم حوكمة الجامعات في إيجاد مؤسسات مستقلة، لها مجالس أو هيئات حاكمة مسؤولة عن تحديد الاتجاه الاستراتيجي لهذه المؤسسات ومراقبة سلامتها المالية والتأكد من فعالية إدارتها.
- تشكل حوكمة الجامعات دافعاً مهماً لإحداث التغيير ومواجهة التحديات، إذ إن كيفية إدارة المؤسسات هي من بين العوامل الأكثر حسماً في تحقيق أهدافها.

- تمثل حوكمة المؤسسات عنصراً حيوياً من شأنه أن يسمح للقائمين على تلك المؤسسات بتصميم الأداء وتنفيذه ورصد كفاءته وفاعليته وتقييمه.

دراسة الفرا، (٢٠١٣) بعنوان: تحديات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.

دراسة حالة كليات العلوم الاقتصادية والإدارية في قطاع غزة، هدفت للتعرف على واقع الحوكمة وأهم التحديات للنهوض بها في الجامعات الفلسطينية في غزة، وقد دُرست الظاهرة باستخدام العوامل الخمس التالية:

- ١- مدى وجود رؤية استراتيجية واضحة للمؤسسة تراعي بيئتها الداخلية والخارجية.
 - ٢- درجة التوزيع المتوازن للمسؤوليات بين مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية والمستفيدين بما يضمن الكفاءة والفعالية في الأداء.
 - ٣- الشفافية والإفصاح الكافي عن أداء المؤسسة المالي وغير المالي.
 - ٤- مدى وجود نظام متكامل للمحاسبة والمساءلة ومدى تطبيقه على متخذي القرار.
 - ٥- أنظمة وسياسات وإجراءات المؤسسة المطبقة بما يضمن السلاسة والتجاوب السريع عند التعامل معها، إضافة إلى مدى التفاعل مع قضايا المجتمع ذات العلاقة بنشاط المؤسسة.
- دراسة الزعانين، (٢٠١٥) بعنوان: دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع نظم المعلومات الإدارية والتعرف على تطبيق عناصر الحوكمة الإدارية، وتوضيح أثر نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة. وتوصلت الدراسة إلى أن لنظم المعلومات الإدارية وبنيتها، وجودة المعلومات التي توفرها أثراً إيجابياً على تطبيق الحوكمة في وزارة التربية بغزة.

دراسة حمدان، وعواد، (٢٠١٥) بعنوان: حوكمة التعليم العالي وأثرها في جودة البحث العلمي؛ دليل من فلسطين والبحرين.

عمدت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى حوكمة التعليم العالي في كل من الجامعات الفلسطينية والبحرينية، ومن ثم البحث في علاقة حوكمة التعليم العالي بدعم البحث العلمي.

شملت عينة الدراسة على الجامعات الفلسطينية والبحرينية جميعها، وقد بلغ عدد الاستبانات المجمعة والصالحة للتحليل ٢٩ استبانة. وباستعمال مجموعة من المقاييس الإحصائية؛ توصلت الدراسة إلى تواضع مؤشرات حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، كما وجدت علاقة موجبة بين مستوى حوكمة التعليم العالي ودعم جهود البحث العلمي في هذه الجامعات.

دراسة مرزوق، (٢٠١٧) بعنوان: حوكمة التعليم العالي؛ المفهوم والمتطلبات.

توصلت الدراسة إلى أن الحوكمة تهدف من خلال مبادئها إلى ما يلي:

- تحقيق الانسجام والعدالة الاجتماعية.
- ترشيد استعمال الموارد الطبيعية.
- تحقيق العدالة والإنصاف من خلال الكفاءة في تقديم الخدمات.
- الحد من استغلال السلطة.
- تعبئة أفضل لقدرات المجتمع، وإدارة أكثر رشداً.

دراسة أبو الهيجا، (٢٠١٧) بعنوان: حوكمة الجامعات وانعكاساتها على الأداء الأكاديمي وجودة

المخرجات.

توصلت الدراسة إلى أهمية الحوكمة في تطوير منظومة الأداء في المؤسسات التعليمية، وأوصت بضرورة إيجاد السبل لتبسيط الإجراءات من أجل مكافحة الفساد الإداري والمالي.

دراسة خريس، (٢٠٢٠) بعنوان: أثر تطبيق الحوكمة على اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية

الخاصة في إقليم الشمال.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أبعاد الحوكمة على اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال (إربد الأهلية، عجلون الوطنية، جرش الأهلية، جدارا)، وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب تطبيق أبعاد الحوكمة بشكل إلزامي؛ لما لها من أثر إيجابي في وفرة المعلومات ومهارات متخذي القرارات وشخصياتهم، وكذلك تطوير آليات تواصل فعال بين المساهمين ومجلس الإدارة؛ بحيث يمكن للمساهمين مناقشة القرارات والمعلومات المتوفرة.

دراسة العوضي، (٢٠٢٠) بعنوان: تصوّر مقترح لحوكمة مؤسسات التعليم العالي كمدخل لتحقيق متطلبات المنافسة.

هدفت الدراسة إلى تقديم تصوّر مقترح لحوكمة مؤسسات التعليم العالي كمدخل لتحقيق متطلبات المنافسة، وتبين أن إدارة مؤسسات التعليم العالي تحرص على تحقيق مبدأ المشاركة، بينما لم تصل الشفافية إلى إعلان وإفصاح الإدارة عن التشريعات واللوائح والأنظمة. كما توصلت إلى أن العاملين بحاجة للتنمية المهنية نحو الفعالية والكفاءة وكيفية تطوير العمل والأداء المؤسسي، كما أنهم بحاجة إلى توجيه نحو إعدادهم للعمل على كيفية صنع القرار، ويرى الباحث أنه على الرغم من سعي العاملين لرفع مهاراتهم ومقدراتهم، إلا أن هذا لم ينعكس إيجاباً على كفاءة أدائهم نحو التنافسية.

دراسة بخيت، وشحيطة، (٢٠٢٠) بعنوان: الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي ودورها في خدمة المجتمع؛ مؤسسات التعليم العالي في لبنان أنموذجاً. وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- هناك ضعف في المسؤولية الاجتماعية بكل أبعادها وفي كلا نوعي الجامعات؛ الرسمية والخاصة.
 - ضعف مفهوم المواطنة في الجامعات الخاصة والرسمية على حدّ سواء، وانعدامه أحياناً.
 - وجود الحرية الأكاديمية في كل من الجامعات الخاصة والجامعات الرسمية.
 - وجود الحوار بين الطلبة والأساتذة في الجامعات الخاصة، وانعدامه في الجامعات الرسمية.
- الدراسات السابقة باللغة الإنكليزية:

دراسة Mok, (2010) حول الجامعات في سنغافورة وماليزيا ومدى تطبيقها للحاكمية.

أوضحت كيفية قيام الأكاديميين بتقييم تطبيق الحاكمية وأثرها في التغييرات التي حدثت على الحياة الجامعية، إذ قدمت مجموعة من التقارير والتحليلات التي جاءت نتيجة زيارة الحرم الجامعي والمقابلات خلال الفترة ٢٠٠٧-٢٠٠٩، وبيّنت أنه مع أن الإدارة العليا لهذه الجامعات أعطيت بعض الحرية لكيفية إدارة جامعاتهم، فإن معظم الأكاديميين الذين تمت مقابلتهم لم يشعروا باختلافات كبيرة في الإصلاحات بعد تطبيق الحاكمية في جامعاتهم. وإن معظم الأكاديميين مازالوا يتعرضون لضغوط أكثر من إدارات الجامعة بدلاً من

الإحساس بالتمرد أو السلطة، ومع هذا فإن حكومة سنغافورة وماليزيا حاولتا تبني أفكار وممارسات ليبرالية لتمويل حاكمية الجامعات، على أن الأكاديميين يرون أن الدولة لم تزل غير قادرة على مراقبة الجامعات والتعليم العالي.

دراسة Gasman, (٢٠١٠).

استخلصت في دراسة لها خمسة دروس لقادة الحرم الجامعي؛ تمثلت في تبني الشفافية، والمساءلة، والمشاركة في جميع أمور الجامعة، واحترام مكافأة نهاية الخدمة، واحترام الإجراءات الواجبة، واحترام الحاكمية المشتركة، وتعزيز ثقافة النقاش والحوار بين الطلبة وقادة الجامعة وإدارتها.

دراسة S. Asiimwe and G.M. Steyn, (2013) بعنوان المعوقات التي تقلل فعالية حوكمة

الجامعات في أوغندا

Obstacles Hindering the Effective Governance of Universities in Uganda

بينت الدراسة أن هناك تركيزاً عالمياً على تحسين قدرة الجامعات لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وتركز هذه الدراسة على العقبات التي تحول دون حوكمة فعّالة للجامعات في أوغندا، والتقارير عن تطوير وإدامة الحوكمة الفعالة للجامعات في أوغندا.

اعتمدت الدراسة في منهجها طريقة مختلطة تضم القطاعين العام والخاص للجامعات؛ كانت المرحلة الأولى التصميم الكمي، بينما المرحلة الثانية تعمل على تصميم البحث النوعي، وكشفت الدراسة أن العقبات الرئيسية لحوكمة الجامعة في أوغندا تمثلت في تدخل الحكومة، والبيروقراطية، وعدم الالتزام، والقيم المتضاربة، عدم كفاية التمويل وضعف الأجور.

الإطار النظري للبحث:

لمحة عن جامعة حلب في المناطق المحررة:

تأسست جامعة حلب في المناطق المحررة مطلع عام ٢٠١٦، ومقرها مدينة اعزاز شمالي حلب، وواجهت "جامعة حلب في المناطق المحررة"، عقبات عدة استطاعت التغلب على بعضها، بينما لا تزال تواجه الكثير منها، وأبرزها مسألة التمويل.

بدأت الجامعة العمل بحوالي ألف طالب فقط في جميع المناطق المحررة، إلا أنها الآن أصبحت تضم أكثر من ٧ آلاف طالب وطالبة، موزعين على ١٣ كلية و ٤ معاهد متوسطة وتجمّعين؛ الأول في مدينة اعزاز،

ويضم حوالي ٦١٠٠ طالب وطالبة، والثاني في مارع حيث توجد كليتا الطب والصيدلة وتضم نحو ١٢٠٠ طالب وطالبة. وتضم الجامعة كادراً تدريسياً ذا كفاءات عالية، مكوناً من ٧٨ مُحاضِراً حاصلاً على شهادة دكتوراه و ٥٠ مُحاضِراً حاصلاً على شهادة ماجستير ومعيدين. كما يوجد في المناطق المحررة جامعات عدة؛ وهي جامعة شام العالمية في اعزاز، جامعة باشاك شهير في الباب، وجامعة الزهراء في جرابلس، والجامعة الدولية للعلوم والنهضة، وجامعة آرام، وحديثاً تم ترخيص جامعة المعالي في الباب.

نشأة الحوكمة:

المتابعة الدقيقة لتطور هذا المفهوم تؤشر بوضوح إلى جذور حقبة إسلامية تاريخية محدد بدولة المدينة الأولى ابتداء بولاية الرسول عليه السلام الدينية والمدنية مروراً بزمان الخلفاء الراشدين، إذ استطاع تحقيق الأهداف الثابتة كإقامة العدل والمساواة، وأقر حق مساءلة الحاكم وفرض الشفافية ورعاية الأقليات وأصحاب المصالح الأخرى، وترك آلية تنصيب الحاكم إلى الاجتهاد الوضعي المستند إلى الشرع على أساس التشاور وحق الاختيار، وقد وردت كلمة الرشد في القرآن الكريم سبعة عشر مرة، نذكر منها:

((وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ.)) (سورة البقرة، الآية ١٨٦).

((لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ.)) (سورة البقرة، الآية ٢٥٦).

((إِذْ أَوْى الْقَبْطُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا.)) (الكهف، الآية ١٠).

((وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ.)) (الأنبياء - الآية ٥١).

((يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَأَمَّا بِهَيَّوْلَنُ نُشْرِكُ بِرَبِّنَا أَحَدًا.)) (الجن - الآية ٢).

بالإضافة على الطلب بإقامة العدل وقد وردت آيات كثيرة عن العدالة والمساواة منها:

((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَوَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ.)) (النساء،

الآية ٥٨).

((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ.)) (النحل، الآية ٩٠).

كما أمر الإسلام بمشاورة أهل العلم والرأي إذ قال الله تعالى: "فَاسْأَلْ بِهِ خَيْرًا" (الفرقان- الآية ٥٩). لذلك نجد أن الإسلام قد سبق نظم الحكم الحديثة في تحقيق التنمية بمعناها الإنساني، الذي يضمن تحقيق العدالة في توزيع الثروة، وتحقيق التوازن بين طبقات المجتمع، وتقليل الفروق بين الطبقات، والمساواة بين الناس وتحقيق تكافؤ الفرص بينهم، وتذليل سبل الحصول على المال بحيث يتوفر مستوى معيشة لائق للجميع بدون استثناء.

بينما تشير الأدبيات الاقتصادية لحوكمة الشركات أن الاقتصاديين Means, Berle كانا من أوائل من تناول فصل الملكية عن الإدارة، وذلك في عام ١٩٣٢ إذ اعتبروا آليات حوكمة الشركات كفيلة بسد الفجوة التي يمكن أن تحدث بين مديري ومالكي الشركة من جراء الممارسات السلبية التي من الممكن أن تضر بالشركة وبالصناعة ككل. وفي عام ١٩٣٧ نشر Ronald Coase أول مقال يبين فيه طريقة التوفيق بين الملاك وإدارة الشركة. وكذلك تطرق كلاً من Jensen and Meckling في عام ١٩٧٦ و Oliver Williamson عام ١٩٧٩ إلى "مشكلة الوكالة" إذ أشارا إلى حتمية حدوث صراع بالشركة عندما يكون هناك فصل بين الملكية والإدارة، وأن الحوكمة كفيلة بحل هذه المشكلة وإحداث توازن بين الأطراف ذوي العلاقة. ولكن الحوكمة لم تكن ظاهرة بشكل كبير كظهورها الآن بعد أزمة النمور الآسيوية وأمريكا اللاتينية عام ١٩٩٧ وانهيار شركات عملاقة عدة إذ تعرضت هذه الشركات لفضائح مالية مثل شركة الطاقة إنرون كروب (Enron) وشركة وورلدكوم (WorldCom) للاتصالات عام ٢٠٠١، ونتيجة للعديد من الأبحاث توصلت الهيئات التشريعية والقانونية من تحديد بعض أسباب الفشل ومنها الرقابة المالية والتصرفات غير المشروعة كالرشاوى، مما دفع الجهات القانونية لوضع قواعد ومراجعة نظام الرقابة الداخلية.

مفهوم الحوكمة:

الحوكمة بشكل عام:

تشير الدراسات إلى عدم اتفاق الباحثين حول تعريف محدد أو ترجمة لمصطلح حوكمة الشركات إذ يرى البعض تسميتها بالحوكمة وآخرون بالإدارة الرشيدة أو الإدارة الحكيمة ويرى آخرون تسميتها بالإجراءات الحاكمة. لهذا تعددت التعريفات المقدمة لمصطلح الحوكمة، بتعدد المهتمين بالمصطلح وانتماءاتهم السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، بحيث يعبر كل تعريف عن وجهة النظر التي يتبناها مقدم هذا التعريف.

فالحوكمة بشكل عام تعني وجود نظم تحكم العلاقات بين الأطراف ذات المصلحة في المؤسسة بما يضمن المشاركة والشفافية والعدالة ومكافحة الفساد ومساءلة أصحاب القرار والتأكد من أن المؤسسة تعمل على تحقيق أهدافها واستراتيجياتها طويلة الأمد.

وفيما يلي بعض التعاريف على سبيل المثال لا الحصر.

- إنها مرادف الإجراءات الحاكمة في الشركات لضمان تحقيق التوازن في حقوق أصحاب المصالح المتضاربة (المتعارضة) (المطيري، ٢٠٠٣).
- بديل لمفهوم "التحكم في المنشأة لأغراض أحكام الرقابة على مديري منظمات الأعمال من قبل مقدمي الأموال لضمان عدم قيام إدارة المنظمات باستغلال أموالها أو استثمارها في مشروعات غير رشيدة (الجزيري ١٩٩٧).
- تعرف مؤسسة التمويل الدولية IFC الحوكمة بأنها: النظام الذي يتم من خلاله إدارة الشركات والتحكم في أعمالها.
- كما تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بأنها: مجموعة من العلاقات فيما بين القائمين على إدارة الشركة ومجلس الإدارة وحملة الأسهم وغيرهم من المساهمين.

الحوكمة في القطاع العام:

تُعرّف الحوكمة في القطاع العام بأنها مجموعة التشريعات والسياسات والهياكل التنظيمية والإجراءات والضوابط التي تؤثر وتشكل الطريقة التي تُوجه وتُدار بها الدائرة الحكومية لتحقيق أهدافها بأسلوب مهني وأخلاقي بكل نزاهة وشفافية وفق آليات للمتابعة والتقييم، ونظام صارم للمساءلة لضمان كفاءة الأداء وفعاليتها من جانب، وتوفير الخدمات الحكومية بعدالة من جانب آخر. (وزارة تطوير القطاع العام في الأردن، ٢٠١٤).

إذاً هي باختصار الإجراءات التي تقوم بها مؤسسات القطاع العام لتحقيق أهدافها في سبيل خدمة المواطنين بكفاءة وعدالة، واتخاذ القرارات والإجراءات الإدارية وفقاً للتشريعات النافذة بحيث تلبى توقعات الأطراف ذات العلاقة من الشفافية والنزاهة والمساءلة.

الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي:

تعرف حوكمة الجامعات بأنها الممارسات الرسمية وغير الرسمية التي تمارسها الجامعات تحت سلطة القانون كما تتصل بفاعلية وكفاءة وجودة الخدمات التي تُقدم من أجل المستفيدين الداخليين والخارجيين (الحافي، ٢٠١٩).

كما تم تعريف حوكمة الجامعات بأنها منظومة متكاملة تتمثل في مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق جودة العمليات والمخرجات، وذلك من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق غايات الجامعة وتميزها (بازوية، وآخرون، ٢٠١١ م). كما عرفتها (بخيت؛ وشحيطة ٢٠٢٠) بأنها مجموعة متكاملة من العناصر البشرية والمادية المتكاملة والمتفاعلة التي تخلق الانسجام والتوازن داخل الجامعة، إذ يسبب فقدانها خللاً كبيراً في عمليات الجامعة.

كما أن الحوكمة هي تطبيق القوانين والتشريعات والأنظمة والتعليمات ومعايير التميز على مكونات الجامعة ككلها، على أساس من الشفافية والمساءلة والمشاركة، بما يحقق مصلحة الجامعة ويحمي مصالح كل من له علاقة بها (السر، خالد خميس، ٢٠١٣).

ومما سبق يمكن استنتاج أن الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي هي ممارسة للحكم الديموقراطي الذي يؤدي إلى احترام حقوق جميع المعنيين، وإتاحة الفرصة أمام الأطراف ذات العلاقة مع الجامعات لإبداء رأيهم وإمكانية مشاركتهم في صنع القرارات، وإمكانية مساءلة أصحاب القرار من قبل الأطراف ذات المصلحة والمستفيدين من خدمات المؤسسات التعليمية.

أهمية حوكمة الجامعات:

يُعد قطاع التعليم العالي من أكبر القطاعات في المناطق المحررة وأهمها، وأصبحت جامعة حلب رمزاً مديناً للثورة ومرآة تعكس صورة ناصعة في الثورة السورية والمناطق المحررة وتعبّر عن أهمية التعليم في هذه المناطق، كما أن للتعليم دوراً كبيراً في رسم مستقبل المجتمع وموقعه ويساهم جوهرياً في التنمية بكافة المجالات.

وتعد الحوكمة من أهم العمليات الضرورية واللازمة لحسن عمل المؤسسات وتأكيد نزاهة الإدارة فيها وتبرز أهمية الحوكمة في الجامعات كما حددها (ضحوي، ٢٠١١) بما يلي:

١- تحسين أداء الجامعات وتطويره.

- ٢- مساعدة إدارة الجامعة على صياغة استراتيجية سليمة وبنائها، وضمان اتخاذ قرارات فعالة بما يؤدي إلى كفاءة الأداء.
- ٣- تجنب حدوث أية مخاطر أو صراعات داخل الجامعة تعيق جودة الأداء.
- ٤- تحسين سمعة المؤسسة الجامعية في المجتمع.
- ٥- تحسين الممارسات التربوية والإدارية في المؤسسة الجامعية وتحقيق العدالة والنزاهة والشفافية في جميع التعاملات الجامعية.
- ٦- الفصل بين الملكية التنظيمية والإدارة والرقابة على الأداء.
- ٧- توفير الإرشادات للمؤسسة الجامعية حول كيفية تحقيق التزام أفضل بالمعايير والممارسات القياسية.

تحديات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي:

معوقات عامة:

- تواجه مؤسسات التعليم العالي بشكل عام في المناطق المحررة تحديات رئيسة تتمثل فيما يلي:
١. ضرورة حصول الخريجين على المهارات والاختصاصات المطلوبة في سوق العمل.
 ٢. ضرورة تحسين إمكانية الحصول على خدمات بجودة عالية في هذه المؤسسات.
 ٣. البحث عن مصادر تمويل لتمكين هذه المؤسسات من استيعاب الطلب المتزايد من الطلاب في ظل انخفاض الدخل والبطالة والفقر.
 ٤. عدم استقرار المناطق المحررة وعدم توفر البنية التحتية كما هو مطلوب.
 ٥. تشتت التعليم ما قبل الجامعي ووجود أكثر من جهة تتابع التعليم.

معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات:

- من معوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي: (الدهدار، ٢٠١٦)
- الثقافة السائدة في المجتمع: تسود ثقافة أن الكبير أكثر معرفة ودراية من الصغير، وتنتقل الثقافة السلبية مع الطلاب للجامعة، كما أنه ليس للطلاب حق الاعتراض على وجهات نظر الأستاذ، حتى إن الطالب ملزم بكتابة رأي أستاذه وليس رأيه، مما يقتل روح الإبداع لدى الطالب،

- كما أن ترقية أعضاء هيئة التدريس ليس بيد اللجان العلمية المؤهلة لتقييم إنتاجه العلمي بل إن مجلس الجامعة تعلق كلمته على هذه اللجان.
- المناخ السياسي العام: يؤثر المناخ الذي تعيشه المنطقة على مدى اهتمام الطلبة بشؤونهم الخاصة داخل الحرم الجامعي.
 - التشريعات الجامعية: تتضمن التشريعات النافذة والصادرة من مجلس التعليم العالي والوزارة بعض النصوص التي تقيد حق الطلاب في إدارة شؤونهم الخاصة.
 - طريقة إدارة الجامعة: تكمن المشكلة هنا في طريقة اختيار رئيس الجامعة ونوابه والعمداء ونوابهم، إذ يتم تعيينهم من قبل السلطات الإدارية والتنفيذية وليس انتخاباً، مما ينعكس على درجة استقلالية هؤلاء في مواجهة السلطة التنفيذية وكذلك في مواجهة الرئيس الأعلى.
 - غياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية: يؤثر عدم مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في الأنشطة العامة داخل الجامعة على إمكانية حوكمتها، فغالبا يفضل أعضاء هيئة التدريس تجنب الصدام مع إدارة الجامعة، وقد يضعف من إمكانية مساندتهم للأنشطة الطلابية داخل الجامعة.
 - ضعف استقلال الجامعات: مما يحد من القدرة على المشاركة في اتخاذ القرار، إذ ستكون السيطرة لمجلس الأمناء.
 - ضعف الحرية الأكاديمية وعدم وجود وثيقة رسمية تعترف بحريات أعضاء المجتمع الجامعي وشعور أعضاء هيئة التدريس بقيود على حرياتهم الأكاديمية.
 - غياب المساءلة وتفشي بعض مظاهر الفساد في الحياة الجامعية.
- بينما (عزت، ٢٠١٢) يضيف أن من أهم معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات العربية:
- الثقافة الأبوية السائدة في المجتمع التي تقوم على ضرورة الالتزام برأي الكبير، وأن الطالب يجب أن يلتزم برأي أستاذه.
 - طريقة إدارة الجامعة وخاصة طريقة اختيار هيئة التدريس والقيادات الجامعية إذ يتم تعيينهم من قبل السلطات الإدارية مما ينعكس على استقلاليتهم.

- غياب أعضاء التدريس عن الحياة الجامعية، فغالباً ما يفضل عضو هيئة التدريس تجنب الاصطدام مع إدارة الجامعة.

والمتابع لحال الجامعات في المناطق المحررة، يجد أنه بحسب النظام الداخلي لمجلس التعليم العالي، يتم تعيين الإداريين من قبل السلطات التنفيذية، أو باقتراح من الداعمين الذين يسيطرون على جزء كبير من القرار، مما يؤثر على استقلالية الجامعات واتخاذها قرارات غير مقتنعة بها أحياناً إرضاءً للداعم ومجلس الأمناء.

قياس حوكمة الجامعات: المبادئ والمتطلبات:

يأخذ مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي أبعاداً ومبادئ مختلفة عن المبادئ التي تتعلق بكيفية ممارستها للسلطة. وقد شكّل الدور الرئيس الذي تقوم به حوكمة الجامعات في تحسين نوعية التعليم بؤرة الاهتمام في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وقد أعرب وزراء التعليم وصانعو السياسات عن حاجاتهم بالذات إلى إجراء مقارنة معيارية لحوكمة الجامعات أثناء ندوة عقدت في مرسيليا للتكامل المتوسطي في شهر كانون الأول ٢٠٠٩ م.

نتيجة لذلك بادر البرنامج الإقليمي للبنك الدولي، إلى طرح بطاقة (قياس حوكمة الجامعات). وتعمل بطاقة القياس على تقييم المدى الذي تذهب إليه الجامعات في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لتطبيق ممارسات الحوكمة المساندة لأهدافها المؤسسية واتجاهاتها الدولية ومتابعة تقدمها بمرور الوقت. (بخيت، شحيطة، ٢٠٢٠).

ولم يتفق الباحثون على تعريف موحد للحوكمة، كذلك لم يتفقوا على مبادئ ومتطلبات متشابهة للحوكمة، فمثلاً يرى الباحثان (Altbach, and Salmi, J, (2011 وجود خمسة أبعاد تتولى جميعها رسم صورة واضحة وكاملة للحوكمة:

- السياق الشامل، والرسالة والأهداف.
- توجهات الإدارة.
- الاستقلالية.
- المساءلة.

• المشاركة.

بينما حددها (عراية، عيسى، ٢٠١٧) بما يلي:

- وجود رؤية استراتيجية واضحة لمؤسسات التعليم العالي تراعي بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية.
 - التوزيع المتوازن للمسؤوليات بما يضمن الكفاءة والفعالية.
 - الشفافية والإفصاح الكافي عن أداء الجامعة.
 - وجود نظام متكامل للمساءلة والمحاسبة يتم تطبيقه على كل الأطراف.
 - وجود أنظمة وسياسات يسهل تطبيقها بسهولة والاستجابة عند تطبيقها، والتفاعل مع قضايا المجتمع ذات العلاقة مع مؤسسات التعليم العالي.
 - العدالة والمساواة.
 - المشاركة في اتخاذ القرارات من كافة الأطراف ذات العلاقة.
 - احترام الأنظمة والقوانين مع ضرورة توضيح الحقوق والواجبات لكل الأطراف.
- وسنعمد في دراستنا المبادئ والمتطلبات التالية: المشاركة، الشفافية، العدالة، المساءلة، الكفاءة والفعالية.

المشاركة الفعّالة:

تعني إتاحة الفرصة لموظفي الجامعة في مختلف مراكزهم ووظائفهم، وكذلك الطلاب وفئات المجتمع، للمشاركة في وضع السياسات ووضع قواعد للعمل، كل تبعاً لمركزه ووظيفته.

إن الرأي والمساءلة عنصران رئيسان لتحقيق الحوكمة الرشيدة، إذ إن الوصول إلى المعلومات حول القرارات الحكومية والمشاركة في تطوير السياسات يعدّان من العناصر المهمة للمجتمعات الديمقراطية والمفتوحة، كما أنّ حرية التعبير وتوفر وسائل الإعلام الحرة مهمان لرصد وضع السياسات العامة وتنفيذها، وتحسين الشفافية والمساءلة يساعد في تحقيق النجاح وتحسين الحوكمة التنموية.

كما أن زيادة الوعي ومشاركة المجتمع المدني يساعدان في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وخاصة فيما يتعلق بتخريج طلاب ذوي كفاءة بما يلبي حاجة المجتمع من كافة الاختصاصات.

وفيما يتعلق ببعد المشاركة، اقترح هذا البعد ليخضع لمدى مشاركة مختلف أصحاب المصلحة المهتمين بالأمور الجامعية، ويضم أصحاب المصلحة عموماً: الهيئة التعليمية، الموظفون الإداريون، الطلبة، الدراسات العليا.

الشفافية:

تعني أن تتخذ القرارات وتنفذ ضمن إطار القوانين وأنظمتها ولوائحها وتعليماتها، والإفصاح عن المعلومات التي تهم الأطراف المعنية من خلال أجهزة الإعلام والإعلانات الصادرة عن المؤسسة الحكومية، وهذا يتطلب تصميم وتطبيق النظم والآليات والسياسات وغير ذلك من الأدوات التي تكفل حق المعنيين من طلاب، وأساتذة، وإداريين، وفئات المجتمع.

المساءلة:

تقضي بتمكين ذوي العلاقة وأصحاب المصلحة من مراقبة العمل دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيله، وتعد من أهم المعايير التي تُقاس عليها الحوكمة في أي مؤسسة، وهي من القيم التي تؤسس لبناء مجتمع ديموقراطي، تؤمن فيه المؤسسات بحق المجتمع في مساءلتها عن أدائها، ودورها ومواردها بهدف رفع كفاءتها وفعاليتها.

تتمتع الجامعات بالاستقلالية بدرجة كبيرة، لذلك تزداد المطالبة بالمساءلة، وهو مطلب يأتي بشكل متزايد على هيئة مظاهر قابلة للقياس من الإنجاز والتقدم في مجال تحقيق أهداف الجامعة. لذلك من الضروري مساءلة المؤسسات الجامعية مع الحفاظ على الاستقلالية حتى لا تصبح الجامعات مؤسسات تدريبية ومؤسسات جباية أو مؤسسات استثمارية تنتج مشاريع بطالة للمجتمع ولا توفر فرص عمل للخريجين ولا تنتج خريجين يحتاجهم المجتمع فعلاً.

العدالة والمساواة:

تعدّ العدالة إحدى آليات الحوكمة؛ لتوفرها الفرص لكافة الأفراد وأنواعهم وأجناسهم لتحسين أوضاعهم أو الحفاظ عليها، لهذا تتطلب الحوكمة الرشيدة هياكل قانونية عادلة مفروضة بشكل نزيه، على أن تضمن حماية كاملة لحقوق الأطراف ذات المصلحة، كما أنها تحدد دور الإدارة العليا في متابعة الإدارة التنفيذية للتأكد من تحقيق أهداف الجامعة وبما يضمن حق التعلم للجميع بدون تمييز، وطبقاً للاحتياجات

وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. وكذلك التزام كافة الأطراف بالمنظومة القانونية من قوانين وتشريعات ولوائح وسياسات. وحتى تحقق العدالة مشاركتها في صنع القرار من قبل الأطراف ذات المصلحة، لا بد من ممثل لكل من الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب في مجالس الجامعات والكليات منتخَب من قِبلهم.

الفاعلية والكفاءة:

ويُقصد بالكفاءة مدى تحقيق الأهداف، وتقاس بالعلاقة بين النتائج والأهداف المحددة. بينما الفاعلية تعني القدرة على استخدام الموارد دون هدر.

تضمن الحوكمة المحافظة على المال العام والاستخدام الفعّال للموارد والعمل على رفد المجتمع بالخريجين من كافة الاختصاصات وتحسين جودة التعليم وتطويره وفق أفضل الممارسات بما يضمن أن يكون الخريجون على كفاءة ومؤهلين بشكل جيد.

منهجية البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن عدداً من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية والميدانية، كما أنه يركز على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها للحصول على نتائج عملية تُفسّر بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية وتعميمها لزيادة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة، فالمنهج الوصفي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتفسيرها وصولاً إلى تعميمات مقبولة يمكن تطبيقها على واقع بيئة الدراسة، وكذلك عرض وتحليل أهم الدراسات التي تناولت واقع الجامعات من منظور الحوكمة، وذلك لاستخلاص النتائج المستفادة، مما يساعد على تقديم مقترحات تطويرية للمناهج التعليمية في الجامعات المفتوحة في المناطق المحررة ودورها في خدمة المجتمع.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من الهيئة التعليمية والموظفين وطلاب الدراسات العليا في كلية الاقتصاد في جامعة حلب في المناطق المحررة في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١. ويتوزعون كما يلي: ١٢٨ عضو هيئة تعليمية، ٦٧ إدارياً، ١٠٥ طلاب دراسات عليا.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجتمع البحث المذكور أعلاه، فأرسلت الاستبانة للجميع، فاستجاب منهم ٦٧ طالبا فقط، وفيما يلي توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة:

جدول رقم ١: توزيع عينة الدراسة على المتغيرات

المتغير	الجنس		المؤهل العلمي			طبيعة العمل	
	ذكر	أنثى	جامعي	ماجستير	دكتوراه	هيئة تعليمية	إداري
العدد	٦٥	٢	٥٤	٦	٧	٩	٣٤
							٢٤

متغيرات البحث:

تُعتبر الحوكمة هي المتغير التابع، بينما تتمثل المتغيرات المستقلة في: المشاركة الفعالة، والشفافية، والمساءلة، والعدالة والمساواة، والفاعلية والكفاءة.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث لجمع البيانات بالاستبانة، واستُخدمت الاستبانة بهدف التعرف إلى مستوى تطبيق الحوكمة في جامعة حلب بالمناطق المحررة من وجهة نظر الموظفين فيها، وقد استفيد من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة، وصياغة فقراتها، لتكون الاستبانة في شكلها الذي توصلنا إليه وتتكون من ٥٨ فقرة موزعة على المجالات التالية:

- المجال الأول: المشاركة: يتضمن ١٦ فقرة.
- المجال الثاني: الشفافية: يتضمن ١٣ فقرة.
- المجال الثالث: المساءلة: يتضمن المساءلة: ٨ فقرات.
- المجال الرابع: العدالة: يتضمن ٨ فقرات.
- المجال الخامس: الكفاءة والفاعلية: يتضمن ١٣ فقرة.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق:

صدق المحكّمين: عرضت الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من ملائمة الاستبانة للهدف الذي أُعدت له وكذلك ملائمة الأسئلة لكل مجال من مجالات الحوكمة، وتم أخذ ملاحظاتهم بالاعتبار وتكونت فقرات الاستبانة من ٥٨ سؤالاً موزعة على مجالات الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستعمال طريقة ألفا كرونباخ وقد ظهرت النتائج كما في الجدول:

جدول رقم ٣: قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المشاركة	١٦	٠.٩٥٠
الشفافية	١٣	٠.٩٠٧
المساءلة	٨	٠.٨٨٨
العدالة	٨	٠.٨٩٩
الكفاءة والفعالية	١٣	٠.٩٣٨
الحوكمة	٥٨	٠.٩٨٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال من المجالات، إذ إنها تتراوح بين (٠,٨٨٨-٠,٩٥٠) والدرجة الكلية للاستبانة بشكل عام كانت مرتفعة وقيمتها (٠,٩٨) وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

التحليل الإحصائي:

استُخدم البرنامج الإحصائي (SPSS)، بالأساليب التالية: الوزن النسبي وفقاً للرقم الحيادي (٣) حسب مقياس "ليكرت الخماسي"، واعتُبرت نسبة الدلالة ٥٪ للاختبارات كافة، واستُخدمت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة.

اختبار التوزع الطبيعي: تم استخدام اختبار كولمغروف-سمرنوف لمعرفة ما إذا كانت تتبع البيانات التوزيع الطبيعي. وتبين أنها تتبع التوزيع الطبيعي لذلك استخدمنا اختبار التباين الأحادي ANOVA. اختبار التباين الأحادي ANOVA: تم استخدام هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كان يوجد فروق بين متوسط كل عبارة عن الحيادي وما إذا كان يوجد فروق معنوية بين مجموعات العينة.

التحليل والنتائج:

اختبار فرق متوسط العبارة عن قيمة الحيادي (٣): تبين وجود فروق عن قيمة الحيادي في بعض الفقرات، أي أن هذه الفقرات لم يتم الالتزام فيها بالجامعة وهي:

أولاً- مجال المشاركة:
يُسمح بمناقشة القرارات وتعديلها.
تستخدم الإدارة أسلوب الحوار الديمقراطي عند المعاملات كافة.
تحفز الجامعة الهيئة التدريسية والعاملين والطلاب على إبداء الرأي وتقديم المقترحات دون الخوف من النقد.
هناك تمثيل منظم لجميع المستويات في عملية صنع القرار.
ثانياً- الشفافية
تفصح إدارة المؤسسة عن سياسة المكافآت والعقوبات.
تقوم بنشر تقارير إدارية ومالية دورية في موعدها.
تُتاح المعلومات الخاصة بأي قرار قبل الموافقة عليه.
تحمي الجامعة من يكشف التجاوزات والانحرافات وغيرها.
تتبنى الجامعة إيجاد ثقافة تنظيمية أساسها الوضوح والإفصاح وحرية التعبير.
ثالثاً- المساءلة
وجود مراجعين خارجيين لإجراء تدقيق مالي وإداري من جهة خارجية غير مرتبطين بالجامعة.
وجود دائرة رقابة داخلية في الجامعة.
تحارب الجامعة المحسوبيات والولاءات.
رابعاً- العدالة والمساواة
إفساح المجال للجنسين وبكافة المستويات بالمشاركة في صنع القرار.
وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
خامساً- الكفاءة والفعالية:
تتبنى الجامعة سياسة استقطاب الموارد البشرية ذات المهارات التكنولوجية والقدرات الإبداعية المتنوعة.
تتبنى الجامعة معايير الجودة في نظامها الداخلي وسياساتها المختلفة.

اختبار الفرضية الأولى:

لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة.

ويتفرع عنها الفرضيات الأربع التالية:

١- لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب العمر.

١. بُعد المشاركة: وجود فرق بين متوسطات تقديرات ممن عمرهم أكثر من ٥٠ مع من عمرهم من ٢٠-٣٠ و ٤٠-٥٠.

٢. بُعد الشفافية: وجود فرق بين من عمرهم أكثر من ٥٠ مع من عمرهم من ٢٠-٣٠ ومن ٤٠-٥٠.

٣. بُعد المساواة: لا يوجد فرق للعمر.

٤. بُعد العدالة والمساواة: يوجد فرق للعمر بين من عمرهم بين ٢٠-٣٠ مع من عمرهم أكبر من ٥٠.

٥. بُعد الكفاءة والفعالية: يوجد فرق للعمر بين من عمرهم بين ٤٠-٥٠ مع من عمرهم أكبر من ٥٠.

٦. الحوكمة بأبعادها كافة: وجود فرق بين متوسطات تقديرات من عمرهم أكثر من ٥٠ مع من عمرهم من ٢٠-٣٠ و ٤٠-٥٠.

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فرق معنوي بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي لكل بعد على حدة وللحوكمة بشكل عام.

٣- لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي.

أظهرت النتائج عدم وجود فرق معنوي في متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي لكل بعد على حدة وللحوكمة بشكل عام.

٤- لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الاختبار بأنه لا يوجد فرق معنوي في متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة لكل بعد على حدة وللأبعاد كافة.

اختبار الفرضية الثانية:

لا تتوافر في جامعة حلب متطلبات حوكمة مؤسسات التعليم العالي

والتي يتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

١- لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة مشاركة فعلية في اتخاذ القرارات.

٢- لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة إفصاح وشفافية، والإجراءات والسياسات غير واضحة.

٣- لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة مبدأ المساواة لتحسين العمل.

- ٤- لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة عدالة ومساواة في معاملة الأطراف ذات المصلحة.
- ٥- لا يتوافر في جامعة حلب بالمناطق المحررة كفاءة وفعالية في تنفيذ المهام.
- قورن متوسط الحوكمة بشكل عام ومتوسط كل من الأبعاد الخمسة والانحراف المعياري لها، واختبار فرق متوسطها عن الحيادي، ومتوسطها أكبر من الحيادي والمعنوي، أي إنه يتم تطبيق الحوكمة في الأبعاد كافة؛ المشاركة والشفافية والمساءلة والعدالة والمساواة والحوكمة بشكل عام عند مستوى دلالة ٥٪. كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥) مستوى تطبيق الحوكمة في جامعة حلب

أبعاد الحوكمة	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
المشاركة	٣.٣٥٥٤	٨١٠٦٩.	٠٠١.
الشفافية	٣.٣٨٠٠	٧٠٦٣٩.	٠٠٠.
المساءلة	٣.٣٨٠٦	٧٧٠٦٨.	٠٠٠.
العدالة والمساواة	٣.٤٣٦٦	٧٩٤٥٦.	٠٠٠.
الكفاءة والفعالية	٣.٤٦٢٧	٧١٩١٧.	٠٠٠.
الحوكمة	٣.٤٠٣١	٦٩٧٥١.	٠٠٠.

التوصيات:

يوصي الباحث بناء على نتائج التحليل بما يلي:

- ١- الالتزام بمتطلبات الحوكمة ومعالجة الفقرات التي لم تلتزم بها الجامعة.
- ٢- إشراك الأطراف ذات المصلحة بصنع القرار.
- ٣- نشر تقارير دورية على أن تكون متاحة ومشاركتها على معرفات الجامعة.
- ٤- الالتزام بالإفصاح والشفافية.
- ٥- وضع نظام داخلي مناسب للجامعة.
- ٦- تشكيل مديرية رقابة داخلية وكذلك الطلب من الجهات المختصة لإجراء تدقيق مالي ومحاسبي.

المراجع

١. أبو الهيجا، محمد، (٢٠١٧). حوكمة الجامعات وانعكاساتها على الأداء الأكاديمي وجودة المخرجات. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، مجلس حوكمة الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية وجامعة الشرق الأوسط، ١١-١٣ اذار/مارس.

٢. البشير، توفيق الطيب (٢٠١٥) - تمويل الأوقاف والمؤسسات غير الربحية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية- السعودية.
٣. الزعانين، محمد عبد الكريم، (٢٠١٥)، دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي، بغزة، رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة العامة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.
٤. العوضي، رأفت محمد سعيد، (٢٠٢٠)، تصوّر مقترح لحوكمة مؤسسات التعليم العالي كمدخل لتحقيق متطلبات المنافسة، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، المجلد ٥ العدد ٥، ص ٣٠-٦٨.
٥. ماجد محمد الفرا. (٢٠١٣). مفهوم الحوكمة وسبل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، ورقة بحثية مقدمة لليوم الدراسي حول حوكمة مؤسسات التعليم العالي، هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص ٥.
٦. بخيت، رنا؛ شحيطة، جوماننا، كيّال، (٢٠٢٠)، الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي ودورها في خدمة المجتمع، "مؤسسات التعليم العالي في لبنان إنموذجاً" مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، السنة الثانية، العدد السادس.
٧. برقعان، أحمد محمد أحمد؛ القرشي، عبد الله علي، (٢٠١٢)، حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات، ورقة بحثية للمؤتمر العلمي الدولي، عولمة الإدارة في عصر المعرفة، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
٨. حلاوة جمال، نداء طه، (٢٠٠٨)، واقع الحوكمة في جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة، القدس، فلسطين.
٩. حداد، مناور (٢٠٠٨). دور حوكمة الشركات في التنمية الاقتصادية- المؤتمر العلمي الأول- جامعة دمشق.
١٠. حمدان، علام محمد موسى، عواد، بهاء صبحي عبد اللطيف، (٢٠١٥)، حوكمة التعليم العالي وأثرها في جودة البحث العلمي، بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، دولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الشارقة.
١١. حمدان، علام محمد موسى؛ وعواد، بهاء صبحي عبد اللطيف؛ (٢٠١٥)، حوكمة التعليم العالي وأثرها في جودة البحث العلمي: دليل من فلسطين والبحرين، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة، الإمارات.

١٢. خريس، يوسف إسماعيل الفلاح، (٢٠٢٠)، *أثر تطبيق الحوكمة على اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال*، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
١٣. عرابة، الحاج؛ وعيسى، ليلى، (٢٠١٧). *حوكمة الجامعات: بين المتطلبات والمعوقات*، مجلة دراسات العدد الاقتصادي، المجلد ٨ العدد ٣، ص ٤٥-٥٤.
١٤. مرزوق، جعفر عبد الحكيم، (٢٠١٧). *حوكمة التعليم العالي - المفهوم والمتطلبات- مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر* العدد ١٧٢ الجزء ٢.
١٥. مركز الشركات الدولية الخاصة (CIPE)، (٢٠١٤) - *حوكمة قطاع الصحة- مبادئ وقواعد الحوكمة في المستشفيات- مصر*.
١٦. وزارة تطوير القطاع العام، الأردن، (٢٠١٤)، *دليل ممارسة الحوكمة في القطاع العام*.
١٧. يعقوب عادل ناصر الدين، (٢٠١٢)، *واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، من وجهة نير أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها*، "رئيس مجلس أمناء جامعة الشرق الأوسط، عمان - الأردن.

المراجع الأجنبية

- 1- Gasman & Marybeth. (2010): "Five Lessons for Campus Leaders: Academic Freedom, Shared Governance, and Tenure at an Historically Black University. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 42 (6) p54-57.
- 2- Mok, Ka Ho. (2010): "When State Centralism Meets Neo-Liberalism: Managing University Governance Change in Singapore and Malaysia. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 60(4)p419-440.
- 3- S. Asimweand G.M. Steyn (2013): "*Obstacles Hindering the Effective Governance of Universities in Uganda*, Department of Educational Leadership and Management, University of South Africa.

تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة في جامعة حلب في المناطق
المحررة من وجهة نظر الطلبة

د. مالك السليمان

دكتور مدرس، في جامعة حلب في المناطق المحررة

د. حمد الخلف

دكتور مدرس، في قسم المحاسبة في جامعة حلب في
المناطق المحررة

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تقييم جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة، في الظروف غير المستقرة التي تعيشها مناطق الشمال السوري المحرر، وذلك بتصميم استبانة تعتمد على مقياس أداء التعليم العالي HEDPERF، والذي تضمن خمسة أبعاد هي: الجوانب الأكاديمية، الجوانب غير الأكاديمية، قضايا البرامج، السمعة، الوصول.

وقد اعتمدت في توزيع الاستبيان طريقة العينة الميسرة، وبلغ عدد الطلاب الذين استجابوا للاستبيان ١١٢٣ طالباً وطالبة من مختلف الكليات والمعاهد، كما عولجت البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وتطبيق عدد من الأساليب الإحصائية كالإحصاء الوصفي والثبات واختبار الفروق بين المتوسطات باستخدام t-test و One Way ANOVA.

وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج تخلصت في الآتي:

- درجة جودة تراوحت بين متوسطة وجيدة في الجوانب المرتبطة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية.
- مستوى جودة متوسطة فيما يتعلق بأداء الإداريين والمرافق الجامعية من قاعات ومخابر.
- درجة جودة تراوحت بين متوسطة وجيدة في قضايا البرامج والخطة التدريسية.
- مستوى جيد من الجودة فيما يتعلق بسمعة الجامعة.
- مستوى متوسط من الجودة فيما يتعلق بالمواصلات، وطرق التواصل المختلفة.
- وجود فروق معنوية في تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمات التعليمية بين الكليات والمعاهد النظرية والتطبيقية.

الكلمات المفتاحية: الجودة، الخدمات التعليمية، التعليم العالي، الأداء، جامعة حلب في المناطق

المحررة

Assessment of the Quality of the Educational Services Offered by the University of Aleppo in the Liberated Areas Students' Points of View

MALIK EL SULEYMAN

Senior Lecturer, Instructor at the University of Aleppo/Liberated areas

HAMAD AL KHALAF

Senior Lecturer, Instructor at the Department of Accounting/ University of Aleppo/Liberated areas

Abstract:

The research aims at assessing the quality of the educational services offered by the University of Aleppo located in the liberated areas under the unstable circumstances available there, by means of preparing a questionnaire based on the scale of higher education performance called HEDPERF. The questionnaire distributed according to soft sample to a total of 1123 students, male and female, enrolled in different faculties and colleges. The data were processed with the program of statistical analysis SPSS and through the application of a number of statistical types such as descriptive statistics, stability, and testing the differences among averages through t-test and One Way ANOVA.

The results of the research summarized as follows:

- Quality grade ranging from average to good in terms of academic aspects, as related to the issues of performance of the teaching staff.
- Grade of average concerning the performance of the administrative staff and the university facilities like halls and labs.
- Grade ranging from average to good as far as the programs and instructing plan are concerned.
- Grade of good related to the reputation of the university.
- Grade of average concerning transportation and the different means of communication.
- The students' assessment of the grade of educational services significantly vary between theoretical and applied faculties/colleges.

Key Words: quality, educational services, higher education, performance, The University of Aleppo in the liberated areas

Öğrenciler Açısından Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi'nde Verilen Eğitim Hizmetlerinin Kalite Düzeyinin Değerlendirilmesi

MALEK AL SULAIMAN

Doktor Öğretim Üyesi

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Öğretim Üyesi

HAMAD AL KHALAF

Doktor Öğretim Üyesi

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Muhasebe Bölümü Öğretim Üyesi

Özet

Çalışma, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi'nin istikrarsız koşullarda sunduğu eğitim hizmetlerinin kalite düzeyini değerlendirmeyi hedeflemiş ve bu nedenle HEDPERF Yükseköğretim Performans Ölçeğine dayalı bir anket tasarlanmıştır. Anket dağıtımı basit örneklem yöntemine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnelemi, çeşitli fakülte ve enstitülerden 1123 kız ve erkek öğrenciden oluşturulmuştur. Veri işleme süreci, SPSS İstatistiksel Analiz Programı kullanılarak ve nitelleyici istatistik gibi bir dizi istatistiksel yöntem uygulanarak yapılmıştır. Stabillite ve ortalamalar arasındaki farklılıkların değerlendirilmesinde ise t-test ve One Way ANOVA testine başvurulmuştur.

Araştırma, aşağıda özetlenmiş olan bir dizi sonucu ortaya koymuştur:

- Akademik açılarından yapılan değerlendirmelerde kalite seviyesi orta ile iyi arasında değişkenlik göstermektedir ve öğretim üyelerinin performansları ile ilgili meseleler bu başlık altında değerlendirilmiştir.
- İdari personelin performansı ve derslikler ve laboratuvar gibi üniversite tesisleri açısından kalite seviyesi orta düzeydedir.
- Öğretim program ve planları açısından yapılan değerlendirmelerde kalite düzeyi orta ile iyi arasında değişkenlik göstermiştir.
- İletişim hatları ve çeşitli iletişim yollarına erişim açısından kalite seviyesi orta düzeydedir.
- Teorik eğitim veren fakülte ve enstitülerdeki öğrenciler ile uygulamalı eğitim veren fakülte ve enstitülerdeki öğrenciler arasında eğitim hizmetlerinin kalite düzeyine ilişkin değerlendirmeler bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Eğitim Hizmetleri, Yükseköğretim, Performans.

المقدمة

التعليم العالي هو الركيزة الأساسية لرفد المجتمع بالتخصصات العلمية المختلفة، وهو السبيل للنهوض العلمي ومواكبة التطور الذي تشهده معظم المجتمعات.

ويتأثر التعليم العالي بالأزمات والحروب وأحداثها من حصار وانفلات أمني وغير ذلك، شأنه شأن القطاعات الأخرى، مما يجعل التركيز والاهتمام منصباً بالدرجة الأولى على توفير الأمن والاحتياجات المادية الأساسية لأفراد المجتمع، بينما لا يحظى التعليم العالي بأهمية تذكر.

لذلك شهدت مناطق الشمال السوري والشمال الغربي انطلاق عدد من الجامعات؛ لاستيعاب الكم الكبير من الطلبة الذين لم يتمكنوا من متابعة دراستهم الجامعية في مناطق سيطرة النظام السوري، والطلبة الجدد في المناطق المحررة.

وأصبحت الجامعات تمارس دورها بشكل أكبر مع الاستقرار النسبي في الشمال السوري، وبدأت بالتوسع على مختلف المستويات من حيث التخصصات، والأعداد المتزايدة للطلبة، والأبنية والمرافق التعليمية.

وهذا التوسع في نشاط الجامعات يفرض ضرورة الوقوف على أداء تلك الجامعات ومدى توفيرها للخدمات الجامعية وجودة تلك الخدمات، من أجل تحسين وتطوير التعليم العالي ومخرجاته في الشمال السوري.

مشكلة الدراسة

شهدت السنوات الماضية إحداث جامعات عدة في الشمال السوري المحرر، وذلك لتأمين فرص التعليم العالي لأبناء المنطقة، وتعد جامعة حلب في المناطق المحررة من أوائل الجامعات التي تم تأسيسها لسد احتياجات المنطقة من خدمات التعليم العالي، ومع تزايد أعداد الطلبة المسجلين في الجامعة وكونهم المستفيد الأول من تلك الخدمات، فإن الأمر يتطلب الوقوف على أداء جامعة حلب في المناطق المحررة من حيث جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة، ولذلك تتمثل مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة من وجهة نظر طلاب الجامعة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة معنوية بين مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة من وجهة نظر الطلبة.

- تعرف الاختلاف في تقييم جودة الخدمات التعليمية للجامعة تبعاً لبعض خصائص الطلبة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطلبة، فهُم المستفيدون من تلك الخدمة، كي يتمكن من معرفة جوانب القصور في مستوى الخدمات التعليمية.

يمكن أن يستفيد القائمون على جامعة حلب في المناطق المحررة من مخرجات هذه الدراسة في تدعيم مواطن الضعف في الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة، إضافة إلى تعزيز النواحي الإيجابية في الخدمات التعليمية المقدمة.

مصطلحات الدراسة

جودة الخدمة التعليمية

الحكم أو الرأي على مدى تميز الخدمة المقدمة من وجهة نظر الطلبة في الأقسام المختلفة (الحدابي وقشوة، ٢٠٠٩).

مقياس جودة أداء التعليم العالي HEDPERF:

هو اختصار لعبارة (Higher Education Performance)، والذي يتضمن خمسة أبعاد ينبغي قياسها لتحديد مستوى جودة الخدمة التعليمية هي: الجوانب الأكاديمية، الجوانب غير الأكاديمية، قضايا البرامج، السمعة، الوصول (Abdullah, ٢٠٠٥).

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الحالية تقييم جودة الخدمات التعليمية اعتماداً على مقياس، وذلك من وجهة نظر الطلبة.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة وجمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٠-٢٠٢١.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف. ويتفرع عنها خمس فرضيات فرعية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (الجوانب الأكاديمية) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (الجوانب غير الأكاديمية) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (قضايا البرامج) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (السمعة) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

الفرضية الفرعية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (الوصول) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة تُعزى لخصائص الطلاب (النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، طبيعة الكلية/المعهد).

الدراسات السابقة

دراسة بوسنينه والبنزار، (٢٠٢١)، بعنوان: أثر جائحة كورونا على الأداء الأكاديمي للجامعات الليبية: دراسة ميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على الأنشطة العلمية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي وتم تصميم استبانة لجمع البيانات على عينة مكونة من ٣٦٥ عضو هيئة تدريس في الجامعات الليبية، وأظهرت النتائج أن أهم مظاهر الجائحة تأثيراً على عمل أعضاء هيئة التدريس هي القلق من انتشار الوباء، وكان للجائحة أثر متوسط على خطط وأسلوب التدريس لأعضاء هيئة التدريس ومشاركتهم العلمية.

دراسة الشواور، (٢٠٢٠)، بعنوان: مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور.

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب يعتمد على كل من مقياس HEDPERF ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، وكذلك قدرة المقياس المعدل على تحديد جودة الخدمة التعليمية بتطبيقه على طلاب وطالبات قسيمي الرياضيات والفيزياء في كلية العلوم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبينت نتائج الدراسة أن نظرة الطلبة تجاه معظم محاور المقياس المقترح جاءت محايدة.

دراسة Banahene, Jay Kraa, & Aseye Kasu, (2018)، بعنوان: أثر أداء التعليم العالي في رضا الطلبة والأداء الأكاديمي في الجامعات الغينية.

"Impact of HEDPERF on Students' Satisfaction and Academic Performance in Ghanaian Universities"

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر أداء التعليم العالي على رضا الطلاب والأداء الأكاديمي في الجامعات الغينية الخاصة، وباستخدام موقف الطلاب تجاه التعليم كمتغير وسيط، وقد شملت الدراسة ٦٠٠ طالب

تم اختيارهم من ٦ جامعات خاصة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة وُزعت على العينة، وتم استخدام المعادلة الهيكلية في تحليل البيانات، وبيّنت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ومعنوي لأداء التعليم العالي في رضا الطلاب، والسلوك نحو التعلم والأداء الأكاديمي. كذلك تبين وجود أثر معنوي لاتجاه الطلاب نحو التعلم في درجة رضا الطلاب والأداء الأكاديمي.

دراسة إبراهيم أبو شمالة وفرج أبو شمالة، (٢٠١٧)، بعنوان: مدى توافر جودة الخدمات التعليمية والطلابية في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر الطلبة.

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر جودة الخدمات التعليمية في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر الطلبة، وعلاقته ببعض المتغيرات، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتطوير استبانة اشتملت على محورين، ومجموعة من الفقرات بحسب تدرج خماسي، وطبقها على عينة عشوائية مكونة من ١٤٢ طالبا وطالبة من طلبة الكلية.

وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمات التعليمية والطلابية متوفرة بدرجة متوسطة، وتحديد نقاط القوة والضعف في تلك الخدمات.

دراسة أبووردة، (٢٠٠٧)، بعنوان: نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر.

هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج لقياس جودة الخدمات التعليمية من خلال إجراء بعض التعديلات على مقياس أداء التعليم العالي HEdPERF تبعاً لمستوى ثقافة الطلاب في الجامعات المصرية، وقامت الباحثة بتطوير استبانة وتوزيعها على عينة عشوائية مكونة من ٤١٩ طالباً وطالبة من مختلف الجامعات المصرية سواء عامة أم خاصة، وقد أظهرت نتائج الدراسة اتسام المقياس المقترح بدرجة عالية من الثبات والصدق، وأن أكثر الأبعاد قدرة على تفسير جودة الخدمات التعليمية هي الجوانب الأكاديمية ومن ثم السمعة، ثم يليها الجوانب غير الأكاديمية وتسهيلات الوصول.

دراسة (2005) Abdullah, بعنوان: تطوير أداء التعليم العالي باستخدام أداة قياس جديدة لجودة الخدمة في قطاع التعليم العالي.

"The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector"

هدفت الدراسة إلى تطوير أداة قياس جديدة تقيس بشكل حقيقي جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي، وشملت الدراسة إجراء مسح لطلاب من ٦ مؤسسات جامعية في ماليزيا، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل ٤٠٩ استبانة، وخضعت البيانات التي جمعها الباحث لاختبارات إحصائية شملت الثبات والصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وقد خلصت الدراسة إلى تحديد ٦ أبعاد يمكن أن تستخدم في قياس أداء التعليم العالي، وهي: الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، قضايا البرامج، الوصول، الفهم.

الإطار النظري

مفهوم الجودة وجودة الخدمة:

حظي مفهوم الجودة باهتمام كبير بعد الثورة الصناعية، وازدياد حجم الإنتاج، مما زاد المنافسة احتداماً بين الشركات على تصريف منتجاتها، فدفع الشركات إلى محاولة تقديم منتجاتها بمزايا ومواصفات معينة تدفع العميل إلى اقتناء ذلك المنتج.

ويمكن النظر إلى الجودة من جوانب وأبعاد عدة، وهذا ما أدى إلى عدم وجود تعريف محدد متفق عليه، والتباين بين الكتاب في تحديدهم لمفهوم الجودة.

تعرف الجودة وفقاً للجمعية الأمريكية لضبط الجودة بأنها: "مجموعة من مزايا وخصائص المنتج أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستهلكين" (راضي والعربي، ٢٠١٦، صفحة ٢٠).

ولم يعد يقتصر مفهوم الجودة على المنتجات الملموسة فحسب، بل أصبح يتناول المنتجات غير الملموسة أو ما يعرف بالخدمات، وهذا ما أضاف أبعاداً جديدة قد تكون مختلفة تماماً عن الأبعاد السابقة التي كان ينظر إلى الجودة من خلالها، وذلك نظراً للاختلاف الكبير بين المنتجات المادية والخدمات.

إن المشكلة التي تبرز عند الحديث عن جودة الخدمة هي صعوبة إيجاد تعريف أو مفهوم محدد لجودة الخدمة نظراً للتباين في طبيعة الخدمات التي تقدمها المنظمات على اختلاف أنواعها (صحية، مالية،

فنادق، تعليم، اتصالات، وغيرها)، وتميل معظم التعريفات الحديثة لجودة الخدمة على أنها المعيار الذي يتم من خلاله الحكم على مدى تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع الأداء المتوقع من قبل العميل الذي يستفيد منها (المحياوي، ٢٠٠٦) وهناك ثلاثة مكونات لجودة الخدمة التي تقدمها المنظمة (الجازي، ٢٠٢٠):

١. البعد الفني: الذي يتمثل في تطبيق العلم والتكنولوجيا.
 ٢. البعد الوظيفي: ويتمثل في التفاعل النفسي والاجتماعي بين مقدم الخدمة والعميل.
 ٣. الإمكانات المادية: ويتمثل في المكان الذي تؤدي فيه الخدمة.
- الغاية الأساسية من تحقيق جودة الخدمة هو الوصول إلى زيادة رضا العميل، وقياس جودة تلك الخدمة يعدّ الطريقة الأفضل لتحديد ما إذا كانت الخدمات المقدمة جيدة أم لا، وهل تحقق بالفعل رضا العميل الذي يستفيد من تلك الخدمة، وهذا ما جعل تطوير مقاييس جودة الخدمة من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام الفكر الإداري المعاصر، وذلك نظراً إلى الحاجة لأداة تقييم أداء المنظمة من وجهة نظر العملاء (Ogiemwonyi, Harun, Alam, & Hamawandy, ٢٠٢٠).

جودة خدمات التعليم العالي

يمكن القول إن هناك اتجاهين في تحديد مفهوم جودة الخدمات التعليمية (عبد الحي، ٢٠١٧)، يهتم الاتجاه الأول بمدى تطابق المخرجات التعليمية مع المعايير، بينما يهتم الاتجاه الثاني بمدى تلبية احتياجات المستفيدين من الخدمة وانطباعاتهم نحوها.

يمكن تعريف جودة الخدمة التعليمية استناداً إلى الاتجاه الثاني بأنها (عبد الحي، ٢٠١٧): نشاط غير ملموس يتم إنجازه وتقديمه من قبل العاملين في الجامعة، بالطريقة التي تحقق رضا الطلاب وذلك لإشباع حاجاتهم ورغباتهم.

وتعدّ الجودة في التعليم العالي مفهوماً متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل أنشطة العملية التعليمية كافة، بما في ذلك (عباس وحافظ، ٢٠١٥):

١. المناهج الدراسية.
٢. البرامج التعليمية.
٣. البحوث العلمية.

٤. الطلاب.

٥. المباني والمرافق والأدوات.

٦. توفير الخدمات للمجتمع المحلي.

وترافق مع زيادة الطلب على التعليم الجامعي افتتاح عدد كبير من الجامعات الحكومية والخاصة لمقابلة ذلك الطلب، وتبع ذلك زيادة في المنافسة بين الجامعات في تقديم خدمات تعليمية تتصف بالجودة، وبالتالي ظهرت الحاجة لقياس جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، وتطوير أدوات مناسبة لعملية القياس.

ولعل من أبرز المقاييس التي تم استخدامها في قياس جودة الخدمات بما في ذلك الخدمات التعليمية هو مقياس SERVQUAL الذي طوره (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, ١٩٨٨) واستخدم على نطاق واسع في قياس جودة الخدمات في قطاعات مختلفة، وتضمن المقياس خمسة أبعاد ينبغي قياسها لتحديد جودة الخدمة هي (Hwang & Choi, ٢٠١٩): الجوانب الملموسة، الاستجابة، الاعتمادية، الضمان، التعاطف. وفي عام ١٩٩٢ قام كل من (Cronin & Taylor) باقتراح مقياس تحت مسمى SERVPERF لقياس جودة الخدمات التعليمية والذي يعتمد على قياس الأداء الفعلي للخدمة، بدلاً من قياس الفجوة بين الأداء الفعلي والتوقعات كما هو الحال في مقياس SERVQUAL (العولقي، ٢٠١٨).

وبالرغم من الاستخدام الواسع للمقاييس السابقة في تقييم جودة خدمات القطاعات المختلفة (إنتاجية، خدمية) إلا أنها لا تأخذ بالاعتبار الخصوصية التي يتسم بها قطاع التعليم العالي، وبناء على ذلك طورت (Abdullah, ٢٠٠٥) مقياساً جديداً تحت مسمى HEDPERF الذي يعني (جودة أداء التعليم العالي) تضمن ستة جوانب يمكن أن تستخدم في قياس جودة الخدمات التعليمية، وتشمل:

(١) الجوانب غير الأكاديمية: وتشمل القضايا المتعلقة بالكادر غير الأكاديمي.

(٢) الجوانب الأكاديمية: وتتضمن مسؤوليات الكادر الأكاديمي.

(٣) السمعة: تشمل الصورة الذهنية حول المؤسسة التعليمية.

(٤) الوصول: يشمل سهولة الوصول للمؤسسة وتنوع طرق التواصل.

(٥) قضايا البرامج: تتضمن التأكيد على أهمية وجود مجموعة متنوعة من التخصصات المتاحة

للطلبة ودرجة المرونة في الخطط الدراسية.

(٦) الفهم: ويعني فهم الاحتياجات الخاصة للطلبة من حيث الاستشارة والخدمات الصحية. وفي دراسة لاحقة لنفس الباحثة تم تعديل المقياس السابق ليشمل خمسة أبعاد تعدد أكثر ملاءمة في قياس جودة الخدمات التعليمية، حيث تم استبعاد البعد السادس وهو (بعد الفهم) من مقياس أداء التعليم العالي (Abdullah, Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF, ٢٠٠٦).

لمحة عن جامعة حلب في المناطق المحررة

يتأثر التعليم العالي بظروف الحرب وانعدام الاستقرار بصور متعددة، منها ما يطال الطلاب وموظفي التعليم من تهديدات أو أذى جسدي، وكذلك التهجير القسري للسكان داخل حدود دولهم وخارجها، وتجنيد الشباب في الأعمال الحربية، وتدمير المنشآت التعليمية أو استخدامها لتكون ميادين تدريبية، ويمكن أن ينقطع التعليم بالكامل نتيجة النزاعات المسلحة وانعدام الأمن، ويمكن لهذه الآثار ولغيرها أن تقلل إلى حد كبير من وجود بيئة تعليمية تشجع التعافي المستدام بعد النزاعات المسلحة وانعدام الأمن (هوسلر، إيربان، ومكوركوديل، ٢٠١٢).

ومع الاستقرار النسبي وبالرغم من دوره الهام في عملية إعادة البناء فإن ما يزيد من المشاكل التي تواجه التعليم العالي محدودية الموارد اللازمة، حيث يتم توجيه معظم طاقات وموارد المجتمع الدولي نحو التعليم الأساسي، في حين تترك المؤسسات الأخرى لتدبير مواردها اللازمة بنفسها (Milton, ٢٠١٣). كما أن جل اهتمام السلطات سيركز بالدرجة الأولى على إعادة الاستقرار الأمني والسياسي. وبالرغم من المشكلات سابقة الذكر التي واجهها قطاع التعليم العالي في الشمال السوري أسست العديد من الجامعات، وذلك لتوفير فرصة التعليم للشباب في المناطق المحررة.

وتعدّ جامعة حلب في المناطق المحررة من أبرز الجامعات في الشمال السوري، وهي مؤسسة تعليمية رسمية تأسست عام ٢٠١٥ تتبع للحكومة السورية المؤقتة، تهدف إلى (موقع جامعة حلب في المناطق المحررة uoaleppo.net، بلا تاريخ):

١. تأمين فرص التعليم الجامعي لأبناء الأسر السورية التي تمثل الحاضنة الاجتماعية للثورة، وذات الموارد المحدودة في بعض أماكن وجودهم الراهن.

٢. توفير المناخ الأكاديمي المناسب لاستثمار طاقات الأكاديميين المنشقين عن النظام والداعمين للثورة، واجتذاب الخبرات والكفاءات من أبناء الوطن العاملين بالخارج.

٣. تقديم خدمات تعليمية متقدمة متطورة في أهدافها وإمكانياتها مرتبطة باستراتيجيات إعادة إعمار سورية.

إن تحقيق الأهداف المبنوية بالجامعة واستمرارها يتطلب الوقوف على جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها، خاصة مع الازدياد الملحوظ في عدد الجامعات المحدث في المناطق المحررة وما يترتب على ذلك من خلق بيئة تنافسية بين الجامعات تدفعها إلى تحسين جودة خدماتها المقدمة، وذلك لضمان الاستمرارية من جهة، والإعداد السليم للعنصر البشري القادر على المساهمة في إعادة البناء من جهة أخرى.

الدراسة الميدانية

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك من خلال جمع البيانات حول موضوع الدراسة باستخدام استبانة تعتمد على الأبعاد الخمسة لمقياس جودة أداء التعليم الجامعي HEdPERF، والتي تشمل الآتي: الجوانب الأكاديمية، الجوانب غير الأكاديمية، البرامج، السمعة، الوصول.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة حلب في المناطق المحررة البالغ عددهم ٨٠٢٥ (موقع جامعة حلب في المناطق المحررة uoaleppo.net، بلا تاريخ)، واستُخدم أسلوب العينة الميسرة في عملية جمع البيانات وأمكن الوصول إلى ١١٢٣ طالباً وطالبة، وللتحقق من صلاحية تمثيل العينة المدروسة للمجتمع الكلي استُخدمت معادلة حساب حجم العينة لمجتمع معلوم، والتي تأخذ الشكل الآتي: (KREJCIE & MORGAN, ١٩٧٠):

$$n = \frac{x^2 NP(1 - P)}{e^2(N - 1) + x^2 p(1 - p)}$$

n الحد الأدنى لحجم العينة.

X^2 قيمتها ٣,٨٤١ عند درجة ثقة ٩٥٪.

N حجم المجتمع.

P نسبة شيوع الظاهرة المدروسة وتكون ٠,٥ في حال كانت غير معلومة.

e نسبة الخطأ المسموح بها وتبلغ ٥٪.

وبالتالي فالحد الأدنى لحجم العينة:

$$n = \frac{3.841 * 8025 * 0.5(1 - 0.5)}{0.05^2(8025 - 1) + 3.841 * 0.5(1 - 0.5)} \approx 367$$

وبناءً على ذلك نجد أن العينة المختارة والبالغ تعداد أفرادها ١١٢٣ تمثل المجتمع المدروس إحصائياً،

ويبين الجدول الآتي خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (١) خصائص عينة الدراسة

النسبة	العدد	الخاصية	
70%	780	ذكر	النوع الاجتماعي
30%	343	أنثى	
12%	134	الأولى	السنة الدراسية
39%	439	الثانية	
22%	244	الثالثة	
21%	234	الرابعة	
4%	48	الخامسة	
2%	24	السادسة	
46%	516	نظرية	طبيعة الكلية/المعهد
54%	607	تطبيقية	

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن نسبة الذكور بلغت ٧٠٪ من إجمالي عدد أفراد العينة، كما شكل

طلاب السنة الثانية ما نسبته ٣٩٪ من إجمالي حجم العينة، وبهذا تكون نسبة توزيع الطلبة بحسب طبيعة

الكلية (نظرية، تطبيقية) متقاربة.

أداة الدراسة

صُمِّمَتْ استبانة مكونة من مجموعتين من الأسئلة، تضمنت المجموعة الأولى معلومات عامة حول المستجيب، أما المجموعة الثانية فتضمنت العبارات الخاصة بالأبعاد الخمسة لجودة الخدمات التعليمية وفقاً لمقياس HedPERF، وبلغ عدد العبارات ٢٨ عبارة، وتم بناء عدد من فقرات الاستبانة بالاستعانة بدراسة (أبو وردة، ٢٠٠٧) مع إجراء بعض التعديلات عليها. ووضعت تقديرات الإجابات اعتماداً على مقياس لكرت (likert scale) الخماسي كما يلي:

الجدول رقم (٢) درجات الاستجابة لعبارات الاستبانة

تقدير مستوى الجودة	جيدة جداً	جيدة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1
مجالات تقدير مستوى الجودة للنتائج	4.2-5	3.4-4.2	2.6-3.4	1.8-2.6	1-1.8

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة فقد تم حساب معامل Cronbach's Alpha وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (٣) معامل Cronbach's Alpha للثبات

البُعد	عدد العبارات	Cronbach's Alpha
الجوانب الأكاديمية	6	0.877
الجوانب غير الأكاديمية	7	0.857
قضايا البرامج	5	0.831
السمعة	5	0.867
الوصول	5	0.807
جميع العبارات	28	0.95

يلاحظ من الجدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة كافية من الثبات، حيث تجاوزت قيمة

المعامل ٨٠٪ لكافة محاور الاستبانة.

صدق أداة الدراسة

تم الاعتماد على درجة الاتساق الداخلي كمقياس لصدق الأداة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين

درجات عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط درجات العبارات مع درجة كل محور

–	6	5	4	3	2	1	رقم العبارة	الجوانب الأكاديمية
–	0.744	0.750	0.801	0.788	0.801	0.843	معامل الارتباط	
–	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	المعنوية Sig	
13	12	11	10	9	8	7	رقم العبارة	الجوانب غير الأكاديمية
0.587	0.685	0.710	0.771	0.787	0.808	0.782	معامل الارتباط	
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	المعنوية Sig	
–	–	18	17	16	15	14	رقم العبارة	قضايا البرامج
–	–	0.780	0.767	0.786	0.818	0.712	معامل الارتباط	
–	–	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	المعنوية Sig	
–	–	23	22	21	20	19	رقم العبارة	السمعة
–	–	0.832	0.821	0.768	0.821	0.844	معامل الارتباط	
–	–	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	المعنوية Sig	
–	–	28	27	26	25	24	رقم العبارة	الوصول
–	–	0.748	0.798	0.785	0.747	0.680	معامل الارتباط	
–	–	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	المعنوية Sig	

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقات ارتباط معنوية بين درجات عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور، وهذا يعني أن أداة البحث تتصف بالاتساق الداخلي لعباراتها، وبالتالي تتمتع بدرجة كافية من الصدق في قياس جودة الخدمات التعليمية.

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

تحليل البيانات

يبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة وفقاً للخصائص العامة من حيث النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، وطبيعة الكلية/المعهد:

الإحصاء الوصفي

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات إجابات أفراد العينة على عبارات أداة البحث، وكانت النتائج كالآتي:

محور الجوانب الأكاديمية

يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الجوانب الأكاديمية، والتقدير الذي حصلت عليه كل عبارة إضافة إلى التقدير الكلي للمحور:

الجدول رقم (٥) الإحصاء الوصفي لمحور الجوانب الأكاديمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الجودة
1	درجة استجابة الأساتذة لاستفسارات الطلاب	3.38	1.101	متوسطة
2	درجة التواصل المستمر بين الأساتذة والطلاب	3.11	1.117	متوسطة
3	مستوى حداثة المعلومات التي يقدمها الأساتذة	3.46	1.065	جيدة
4	درجة كفاءة الشرح داخل القاعة التدريسية	3.47	1.078	جيدة
5	درجة مساعدة الطالب في اختيار التخصص المناسب	2.82	1.188	متوسطة
6	درجة التزام الأساتذة بمفردات المقررات	3.49	1.108	جيدة
	التقدير الكلي	3.29	1.11	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن تقديرات محور الجوانب الأكاديمية تراوحت بين المتوسطة والجيدة، فكانت التقديرات جيدة للعبارات ٣ و ٤ و ٦ وهي ما تتعلق بكفاءة أداء الأكاديميين والمحتوى العلمي، بينما كانت التقديرات متوسطة فيما يخص العبارات ١ و ٢ و ٥ والتي تتعلق بالتواصل بين الأكاديمي والطالب.

محور الجوانب غير الأكاديمية

يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الجوانب غير الأكاديمية، والتقدير الذي حصلت عليه كل عبارة إضافة إلى التقدير الكلي للمحور:

الجدول رقم (٦) الإحصاء الوصفي لمحور الجوانب غير الأكاديمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الجودة
7	سرعة استجابة الموظفين في معالجة الطلبات	3.13	1.227	متوسطة
8	درجة الشعور بالراحة عند إجراء المعاملات داخل الجامعة	3.23	1.236	متوسطة
9	درجة تمتع الموظفين باللطف وحسن الخلق	3.38	1.258	متوسطة
10	درجة المساواة بين الطلاب في المعاملة	3.17	1.347	متوسطة
11	توفر القاعات والمخابر بشكل مناسب	2.68	1.158	متوسطة

12	مستوى تجهيز القاعات والمخابر بالأدوات اللازمة	2.66	1.138	متوسطة
13	مستوى النظافة ضمن الحرم الجامعي	3.29	1.190	متوسطة
	التقدير الكلي	3.08	1.22	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن معظم تقديرات أفراد العينة لعبارات محور الجوانب غير الأكاديمية كانت بدرجة متوسطة، كما يلاحظ انخفاض الدرجات المعطاة للعبارات ١١ و ١٢ والمتعلقة بتوفر القاعات والمخابر والتجهيزات اللازمة لها، كما يلاحظ ارتفاع قيم الانحراف المعياري لدرجات عبارات المحور بالمقارنة بالمحاور الأخرى، فبلغ بالمتوسط ١,٢٢ مما يعني وجود تباين في مستوى جودة الخدمات غير الأكاديمية من كلية إلى أخرى.

محور قضايا البرامج

يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور قضايا البرامج، والتقدير الذي حصلت عليه كل عبارة إضافة إلى التقدير الكلي للمحور:

الجدول رقم (٧) الإحصاء الوصفي لمحور قضايا البرامج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الجودة
14	درجة تنوع التخصصات في الجامعة	3.58	0.97	جيدة
15	درجة توافر الأكاديميين ذوي الخبرة من كافة التخصصات	3.29	1.08	متوسطة
16	درجة توفر مقررات اختيارية ضمن الخطة الدراسية	2.89	1.16	متوسطة
17	درجة تماثل الخطة التدريسية مع خطط الجامعات الأخرى	3.45	1.06	جيدة
18	درجة تنوع الأقسام الفرعية ضمن الكلية	3.23	1.05	متوسطة
	التقدير الكلي	3.29	1.07	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن درجة تقدير جودة الخدمة في العبارات ١٤ و ١٧ كانت جيدة، والتي تتعلق بتنوع التخصصات في الجامعة وتماثل الخطة التدريسية خطط الجامعات الأخرى، في حين كان الدرجة الأقل هي للعبارة رقم ١٦ والمتعلقة بتوفر مقررات اختيارية ضمن الخطة التدريسية.

محور السمعة

يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور السمعة، والتقدير الذي حصلت عليه كل عبارة إضافة إلى التقدير الكلي للمحور:

الجدول رقم (٨) الإحصاء الوصفي لمحور السمعة

م	العبارة	Mean	St. Dev	تقدير الجودة
19	درجة الثقة في الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة	3.49	1.089	جيدة
20	درجة تطابق الخدمات المقدمة مع ما هو معلن عنه	3.38	1.105	متوسطة
21	مستوى سمعة خريجي الجامعة في سوق العمل	3.46	1.107	جيدة
22	درجة التحسين المستمر لخدمات الجامعة	3.55	1.090	جيدة
23	مستوى الأثر الإيجابي للجامعة في المجتمع	3.67	1.113	جيدة
	التقدير الكلي	3.51	1.1	جيدة

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن معظم درجات عبارات محور السمعة كانت بتقدير جيد، وحصلت العبارة رقم ١٦ على أعلى درجة، والتي تتعلق بمستوى الأثر الإيجابي للجامعة في المجتمع، في حين كان هناك تقدير بدرجة متوسطة للعبارة رقم ٢٠ المتعلقة بدرجة تطابق الخدمات المقدمة مع ما هو معلن عنه.

محور الوصول

يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الوصول، والتقدير الذي حصلت عليه كل عبارة إضافة إلى التقدير الكلي للمحور:

الجدول رقم (٩) الإحصاء الوصفي لمحور الوصول

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الجودة
24	درجة توفر وسائل المواصلات إلى الجامعة	2.17	1.129	متوسطة
25	مستوى توفر خدمات الاتصالات في الجامعة	2.08	1.104	متوسطة
26	درجة الاستجابة للاستعلامات عن طريق وسائل التواصل	2.64	1.184	متوسطة
27	مستوى تنوع معرفات الجامعة على مواقع التواصل	3.25	1.121	متوسطة
28	إمكانية متابعة اخبار وإعلانات الجامعة بمختلف الوسائل	3.61	1.072	جيدة
	التقدير الكلي	2.75	1.12	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن التقدير الكلي لعبارات المحور كان بدرجة متوسطة، ويلاحظ أن أقل تقدير حصلت عليه العبارات رقم ٢٥ و ٢٤ والمتعلقة بتوفر وسائل المواصلات إلى الجامعة وتوفر خدمات الاتصالات، بينما كان أعلى تقدير للعبارة رقم ٢٨ والمتعلقة بإمكانية متابعة الأخبار والإعلانات بوسائل مختلفة.

وبناءً على ما سبق يمكن ترتيب أبعاد جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة وفقاً للتقدير الذي حصل عليه كل بُعد من الأبعاد الخمسة على النحو الآتي:

الجدول رقم (١٠) ترتيب أبعاد جودة الخدمات حسب تقدير الدرجات

الترتيب	التقدير	المتوسط	البعد
1	جيدة	3.51	السمعة
2	متوسطة	3.29	الجوانب الأكاديمية
2	متوسطة	3.29	قضايا البرامج
3	متوسطة	3.08	الجوانب غير الأكاديمية
4	متوسطة	2.75	الوصول

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن بُعد السمعة حصل على التقدير الأعلى وبمتوسط حسابي قدره ٣,٥١، يليه بُعدا الجوانب الأكاديمية وقضايا البرامج، بينما جاء بُعد الجوانب غير الأكاديمية في الترتيب الثالث، في حين كان التقدير الأقل لبُعد الوصول بمتوسط حسابي قدره ٢,٧٥.

اختبار الفرضيات

اختبار الفرضية الأولى

بغرض اختبار الفرضية الأولى أُجري اختبار t لتحديد معنوية الفروقات بين المتوسط الحسابي لمستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة، والمتوسط المستهدف للجودة، اعتبرنا أن المتوسط الحسابي المستهدف هو تحقيق مستوى جودة بدرجة أعلى من متوسط مقياس لكرت الخماسي الذي يبلغ ٣ درجات.

تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف. ويتفرع عنها خمس فرضيات فرعية.

اختبار الفرضية الفرعية الأولى

تنص الفرضية الفرعية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعد (الجوانب الأكاديمية) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

يبين الجدول رقم (١١) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الأولى:

الجدول رقم (١١) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الأولى

الفرضية	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.	القرار
الفرضية الأولى	3.28	11.09	1.64	0.000	رفض

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي لتقدير مستوى جودة الخدمات المتعلقة بالجوانب الأكاديمية بلغ ٣,٢٨ وهو أكبر من المتوسط الحسابي لأداة القياس الذي يبلغ ٣، وبلغت قيمة t المحسوبة ١١,٠٩ وهي أكبر من القيمة الجدولية، وبمستوى معنوية أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرض عدم الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المتوسطين، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (الجوانب الأكاديمية) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

اختبار الفرضية الفرعية الثانية

تنص الفرضية الفرعية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (الجوانب غير الأكاديمية) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

يبين الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الثانية:

الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الثانية

الفرضية	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.	القرار
الفرضية الثانية	3.08	2.814	1.64	0.005	رفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي لتقدير مستوى جودة الخدمات المتعلقة بالجوانب غير الأكاديمية بلغ ٣,٠٨ وهو أكبر من المتوسط الحسابي لأداة القياس الذي يبلغ ٣، وبلغت قيمة t المحسوبة ٢,٨١٤ وهي أكبر من القيمة الجدولية، وبمستوى معنوية أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرض عدم الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المتوسطين، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعدها (الجوانب غير الأكاديمية) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعده (قضايا البرامج) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

يبين الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الثالثة:

الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الثالثة

الفرضية	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.	القرار
الفرضية الثالثة	3.28	11.726	1.64	0.000	رفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن المتوسط الحسابي لتقدير مستوى جودة الخدمات المتعلقة بقضايا البرامج بلغ ٣,٢٨ وهو أكبر من المتوسط الحسابي لأداة القياس الذي يبلغ ٣، وبلغت قيمة t المحسوبة ١١,٧٢٦ وهي أكبر من القيمة الجدولية، وبمستوى معنوية أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرض العدم الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المتوسطين، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعده (قضايا البرامج) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة

تنص الفرضية الفرعية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعده (السمعة) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

يبين الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الرابعة:

الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الرابعة

الفرضية	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.	القرار
الفرضية الرابعة	3.51	19.011	1.64	0.000	رفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن المتوسط الحسابي لتقدير مستوى الجودة المتعلقة بسمعة الجامعة بلغ ٣,٥١ وهو أكبر من المتوسط الحسابي لأداة القياس الذي يبلغ ٣، وبلغت قيمة t المحسوبة ١٩,٠١١ وهي أكبر من القيمة الجدولية، وبمستوى معنوية أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرض العدم الذي ينص على عدم

وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المتوسطين، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعد (السمعة) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

اختبار الفرضية الفرعية الخامسة

تنص الفرضية الفرعية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعد (الوصول) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

يبين الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الخامسة:

الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار t للفرضية الفرعية الخامسة

الفرضية	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.	القرار
الفرعية الخامسة	2.75	9.969	1.64	0.000	رفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن المتوسط الحسابي لتقدير مستوى الجودة المتعلقة بالوصول بلغ ٣,٥١ وهو أصغر من المتوسط الحسابي لأداة القياس الذي يبلغ ٣، وبلغت قيمة t المحسوبة ٩,٩٦٩ وهي أكبر من القيمة الجدولية، وبمستوى معنوية أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرض العدم الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المتوسطين، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين مستوى جودة الخدمات التعليمية لبعد (السمعة) التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة ومستوى الجودة المستهدف.

بناءً على ما سبق نلاحظ أن مستوى جودة الخدمات التعليمية كانت أعلى من المتوسط المستهدف وبفروقات ذات دلالة معنوية وذلك لأبعاد (الجوانب الأكاديمية، الجوانب غير الأكاديمية، قضايا البرامج، السمعة).

في حين كان مستوى جودة الخدمات المتعلقة ببعد (الوصول) أقل من المتوسط المستهدف وبفروقات ذات دلالة معنوية.

اختبار الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة تُعزى لخصائص الطلاب (النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، طبيعة الكلية/المعهد).

واختُبرَت معنوية الفروقات للفرضيات الفرعية باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي وطبيعة الكلية/المعهد، واختبار التباين الأحادي One Way ANOVA لاختبار الفروقات فيما يخص السنة الدراسية.

اختبار الفروقات بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي

يبين الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفروقات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين (النوع الاجتماعي)

المتغير	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.
النوع الاجتماعي	ذكر	3.16	1.64	0.129
	أنثى	3.23		

يلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن المتوسط الحسابي لتقدير الاناث لمستوى جودة الخدمات كان أكبر من تقدير الذكور، إلا أن الفروقات تعدّ غير معنوية نظراً لكون قيمة t المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، وقيمة Sig أكبر من ٠,٠٥.

اختبار الفروقات بالنسبة لمتغير السنة الدراسية

أُجرِيَ تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لكون متغير السنة الدراسية يتضمن ٦ مستويات، ويبين الجدول رقم (١٧) نتائج التحليل لاختبار الفروقات تبعاً لمتغير السنة الدراسية:

الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار ANOVA (السنة الدراسية)

المتغير	قيمة f	Sig.
السنة الدراسية	1.291	0.265

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في تقدير الطلاب لجودة الخدمات التعليمية تبعاً للسنة الدراسية، إذ كانت قيمة Sig أكبر من ٠,٠٥.

اختبار الفروقات بالنسبة لمتغير طبيعة الكلية/المعهد

يبين الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفروقات تبعاً لمتغير طبيعة

الكلية/المعهد:

الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين (طبيعة الكلية/المعهد)

المتغير	المتوسط	t المحسوبة	t الجدولية	Sig.
طبيعة الكلية/المعهد	نظرية	3.25	1.64	0.002
	تطبيقية	3.11		

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن المتوسط الحسابي لتقدير طلاب الكليات النظرية لمستوى جودة الخدمات كان أكبر من تقدير الكليات التطبيقية، وكانت قيمة t المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وقيمة Sig أقل من ٠,٠٥ وبالتالي وجود فروق ذات دلالة معنوية في تقدير الطلاب لجودة الخدمات التعليمية لتبعاً لطبيعة الكلية/المعهد.

بناءً على ما سبق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في تقدير مستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة سواء للذكور أم الإناث، والحال كذلك بالنسبة للطلاب حسب سنواتهم الدراسية. بينما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة معنوية في تقدير مستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة بين طلاب الكليات النظرية والكليات التطبيقية، إذ كانت درجة تقدير الجودة لدى طلاب الكليات النظرية أكبر مما عليه في الكليات التطبيقية.

النتائج والتوصيات

النتائج

أظهرت نتائج الدراسة (١-٥) تقييماً لمستوى الخدمات التعليمية متوافقاً مع دراسة كل من (الشواور، ٢٠٢٠) و (إبراهيم أبو شمالة وفرج أبو شمالة، ٢٠١٧) إذ كانت معظم النتائج تشير إلى درجة متوسطة من الجودة، كما تبين وجود اختلاف في النتيجة رقم ٦ مع نتائج دراسة (Banahene, Jay Kraa, & Aseye Kasu, 2018) بعدم وجود أثر للنوع الاجتماعي والسنة الدراسية في مستوى الرضا عن جودة الخدمات، في حين كان هناك اتفاق مع تلك الدراسة من حيث تأثير طبيعة التخصص العلمي في تقييم الطلبة لمستوى الخدمات المقدمة.

ويمكن إبراز نتائج الدراسة في الآتي:

١. تتصف جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة من حيث الجوانب الأكاديمية بدرجة بين المتوسطة والجيدة، إذ كان التقييم بدرجة جيدة فيما يتعلق بحداثة المعلومات وكفاءة الشرح داخل القاعة والالتزام بمفردات المقرر، بينما كان التقييم متوسطاً فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بالتواصل بين الطلبة والأساتذة خارج إطار القاعة الدراسية.
٢. إن تقييم الجوانب غير الأكاديمية في أداء جامعة حلب في المناطق المحررة كان بدرجة متوسطة، وذلك من ناحية الكادر الإداري وتعاملهم مع الطلاب، وكذلك من ناحية توفر القاعات التدريسية والمخابر وما يتعلق بها من تجهيزات.
٣. وفيما يخص قضايا البرامج كان التقييم بدرجة بين المتوسطة والجيدة، إذ كان التقييم بدرجة جيدة فيما يتعلق بتنوع التخصصات ودرجة تماثل الخطة التدريسية مع خطط الجامعات الأخرى، في حين كان التقييم بدرجة متوسطة لتوفر الأكاديميين من مختلف التخصصات، وتوفر المقررات الاختيارية، وتنوع الأقسام التخصصية داخل الكلية.
٤. فيما يتعلق بجانب السمعة كان التقييم بدرجة جيدة، وحصلت على أعلى تقييم بالمقارنة مع الجوانب الأخرى لأداء الخدمات التعليمية من قبل جامعة حلب في المناطق المحررة.
٥. وكان تقييم جودة الخدمات فيما يخص موضوع سهولة الوصول بدرجة متوسطة من حيث توفر وسائل المواصلات المناسبة، وخدمة الاتصالات والرد على استفسارات الطلبة من خلال وسائل التواصل المختلفة، أما درجة التقييم فكانت جيدة فيما يتعلق بتنوع معرفات الجامعة على مواقع التواصل، وإمكانية متابعة أخبار الجامعة وإعلاناتها عبر تلك المعرفات.
٦. عدم وجود اختلاف في درجة تقييم الطلبة لجودة الخدمات التي تقدمها جامعة حلب في المناطق المحررة وذلك تبعاً للنوع الاجتماعي والسنة الدراسية للطلاب، في حين كان هناك اختلاف في درجة تقييم جودة الخدمات بين الطلاب من حيث طبيعة الكلية/المعهد إذ كانت درجة التقييم في

التخصصات النظرية أعلى من درجة تقييم جودة الخدمة من وجهة نظر التخصصات التطبيقية.

التوصيات

١. العمل على تفعيل عمليات التواصل الطالب والمدرس خارج إطار القاعة التدريسية، ويمكن ذلك عن طريق الساعات المكتبية التي ينبغي أن يلتزم بها المدرس في الكلية، أو تخصيص وقت معين للرد على استفسارات الطلاب على وسائل التواصل الأخرى.
٢. تطوير مهارات الكادر الإداري في مجال التعامل مع الطلاب، وإنجاز معاملاتهم وذلك عن طريق الدورات التدريبية، وكذلك التعليمات التي يمكن أن تصدر من رئاسة الجامعة والتي يمكن أن تحدد فيها القيم التي ينبغي أن يلتزم بها الموظفون. كذلك العمل على معالجة قضية توفر القاعات الدراسية من خلال توزيع دوام الكليات على معظم أيام الأسبوع مما يتيح إمكانية الاستفادة من القاعات المتوفرة بشكل أكثر فاعلية.
٣. العمل على استقطاب أعضاء الهيئة التدريسية من التخصصات غير المتوفرة في الجامعة سواء عن طريق الحوافز أو توفير بيئة العمل الملائمة. كذلك إعطاء مرونة أكبر للخطط التدريسية عن طريق وضع مقررات اختيارية وخاصة فيما يتعلق بالمقررات المشتركة على مستوى الجامعة، وعلى مستوى الكلية بحيث يكون اختيار الطالب لتلك المقررات على ضوء مجال اهتماماته.
٤. العمل على تعزيز سمعة الجامعة في المجتمع، والاستفادة من هذه الميزة التي تبين من نتائج البحث أنها تحظى بأعلى درجة تقييم في جوانب أداء جامعة حلب في المناطق المحررة.
٥. تأمين وسائل المواصلات المناسبة إلى الجامعة عن طريق إبرام عقود أو طرح مناقصات يجري من خلالها تأمين تنقل الطلاب من وإلى الجامعة بتكلفة أقل. والعمل على تفعيل الاستجابة لاستفسارات الطلاب عن طريق وسائل التواصل عن بعد، وإمكانية إنجاز بعض المعاملات إلكترونياً دون الحاجة للحضور الفيزيائي إلى الجامعة.

المراجع العربية

١. أسماء إبراهيم عبد العي. (أكتوبر، ٢٠١٧). جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة. مجلة تطوير الأداء الجامعي، صفحة ١٢٥.

٢. بهجت راضي، وهشام العربي. (٢٠١٦). إدارة الجودة الشاملة (TQM): المفهوم والفلسفة والتطبيقات. روابط للنشر وتقنية المعلومات.
٣. حسين عباس، وعبد الناصر حافظ. (٢٠١٥). الاعتماد الأكاديمي وتطبيقات الجودة في المؤسسات التعليمية. دار غيداء للنشر والتوزيع.
٤. داوود عبد الملك الحدابي، وهدى عبد الله قشوة. (٢٠٠٩). جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، صفحة ٩٦.
٥. شيرين حامد محمد أبو وردة. (٢٠٠٧). نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر. المجلة المصرية للدراسات التجارية، الصفحات ٢٧٧-٣٢٨.
٦. عبد الله العولقي. (٢٠١٨). قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي.
٧. عز الدين بو سنيته، ومحمد البزار. (٢٠٢١). أثر جائحة كورونا على الأداء الأكاديمي للجامعات الليبية: دراسة ميدانية على عدد من أعضاء هيئة التدريس. المجلة العلمية للتجارة والتمويل.
٨. علي سويلم الجازي. (٢٠٢٠). نظم المعلومات الاستراتيجية ودورها في تحسين جودة الخدمات الحكومية. دار الخليج للنشر والتوزيع.
٩. فرج إبراهيم أبو شمالة، وإبراهيم فرج أبو شمالة. (٢٠١٧). مدى توافر جودة الخدمات التعليمية والطلابية في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر الطلبة. بحث مقدم إلى مؤتمر الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني. كلية فلسطين التقنية.
١٠. قاسم نايف المحياوي. (٢٠٠٦). إدارة الجودة في الخدمات. دار الشروق للنشر والتوزيع.
١١. كريستين هوسلر، نيكول إيربان، وروبرت مكوركوديل. (٢٠١٢). حماية التعليم في ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة: دليل قانون دولي. مركز الأمم المتحدة للتدريب والتوثيق في مجال حقوق الإنسان.
١٢. موقع جامعة حلب في المناطق المحررة uoaleppo.net. (بلا تاريخ). <http://uoaleppo.net>. تم الاسترداد من الموقع الرسمي لجامعة حلب في المناطق المحررة.

١٣. ياسين سالم الشواور. (٢٠٢٠). مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسة التربوية والنفسية*.

المراجع الإنكليزية

1. Abdullah, F. (2005, November). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, pp. 569-581.
2. Abdullah, F. (2006). *Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF*. Marketing Intelligence & Planning.
3. Banahene, S., Jay Kraa, J., & Aseye Kasu, P. (2018). *Impact of HEdPERF on Students' Satisfaction and Academic Performance in Ghanaian Universities; Mediating Role of Attitude towards Learning*. Open Journal of Social Sciences.
4. Hwang, Y.-S., & Choi, Y. (2019). *Higher education service quality and student satisfaction, institutional image, and behavioral intention*. Social Behavior and Personality.
5. KREJCIE, R., & MORGAN, D. (1970). *Determining sample size for research activities*. Educational and psychological measurement.
6. Milton, S. (2013). *The neglected pillar of recovery: a study of higher education in post-war iraq and libya*. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Post-war Recovery Studies, University of York.
7. Ogiemwonyi, O., Harun, A., Alam, M., & Hamawandy, N. (2020). The Relationship between Service Quality Dimensions and Customer Satisfaction towards Hypermarket in Malaysia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*.

المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب في ضوء بعض المتغيرات
دراسة ميدانية على عينة من المراهقين فاقد الأب
المقيمين في مخيمات أطمّة للنازحين

د. رنيم اليوسفي

دكتورة مدرسة، رئيسة قسم معلم صف في كلية
التربية جامعة حلب في المناطق المحررة

منير الشيخ حمود

باحث ماجستير في الإرشاد النفسي

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب في ضوء بعض المتغيرات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٧٤) من المراهقين فاقد الأب كعينة أساسية، وكما تم الاستعانة بعينة إضافية تتكون (٧٤) من المراهقين حاضري الأب، سعياً من الباحثين للإجابة على سؤال الفرق لدى المراهقين وفقاً لمتغير فقدان وذلك بالعام ٢٠٢١ في مخيم أطمه للنازحين، واختيرت بالطريقة الغير عشوائية/ المتيسرة، واستخدم الباحثان مقياس المناخ الأسري إعداد خليل (٢٠٠٦) وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- يعاني أفراد عينة البحث من مناخ أسري غير سوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير فقدان الأب لصالح حاضري الأب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).
- الكلمات المفتاحية: المناخ الأسري، فقدان الأب، المراهق.

Family-friendly Atmosphere to Parentless Teenagers in the Light of some Variables, Field Study on Sample of Parentless Teenagers Living In Camp of Atma for Refugees

RANIM AL YOUSFI

Senior Lecturer

Senior Lecturer and Head of Department of Class Teacher

Moneer Alsheikh Hamoud

M.A. Researcher

Abstract:

The research aims at introducing the quality of family-friendly atmosphere available as far as parentless teenagers are concerned in the light of some variables. The two scholars applied the descriptive approach to a main sample of 74 parentless teenagers, male and female, in addition to a subordinate sample of 74 teenagers used by the scholars to find an answer to the question of disparity on the part of the teenagers, in accordance with the variable of loss at Atma Camp for refugees, in the year of 2021.

Based on availability, the sample is non-randomly selected. Making use of scale of family-friendly atmosphere designed by Khalil (2006), the research came out with the following results:

- The members of the sample suffer from unstable family-friendly atmosphere.
- Statistically significant disparities are found between the two averages of the sample members engaged on the scale of family-friendly atmosphere, according to the variable of the father's loss in favor of the ones with fathers available.
- No statistically significant disparities are found between the two averages of the sample members engaged on the scale of family-friendly atmosphere according to the variable of gender (male-female).

Key Words: family-friendly atmosphere – father's loss - teenager

Bazı Değişkenler Işığında Babalarını Kaybetmiş Ergenlerin Aile İklimi-Atme Mülteci Kampında Yaşayan Babalarını Kaybetmiş Ergenlerden Oluşan Örneklem Üzerinde Saha Çalışması-

RANEEM AL YOUSFY

Doktor Öğretim Üyesi

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf

Öğretmenliği Bölüm Başkanı ve Öğretim Üyesi

Moneer Alsheikh Hamoud

Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Araştırmanın amacı, bazı değişkenler ışığında babalarını kaybetmiş ergenlerin aile iklimi düzeyini belirlemektir. Araştırmacılar çalışmalarında niteleyici metodu kullanmışlardır. Araştırma örneklemi temel örneklem olarak babalarını kaybetmiş 74 kız ve erkek ergen oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacılar kayıp değişkenine göre ergenler arasında nasıl bir farklılık meydana geldiği sorusuna cevap bulmak amacıyla babaları sağ olan kız ve erkek 74 ergenden oluşan bir ek örneklem grubu daha oluşturmuşlardır.

Çalışma 2021 yılında Atme Mülteci Kampında gerçekleştirilmiştir. Örneklem basit rastgele yöntemle seçilmiş ve araştırmacılar Khalil tarafından hazırlanan Aile İklimi Ölçeğini (2006) kullanmışlardır. Araştırma sayesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma örnekleme üyeleri, düzensiz aile ikliminden yakınmaktadır.
- Babanın kaybı değişkenine göre araştırma örneklem üyelerinin Aile İklimi Ölçeği puan ortalamaları arasında babaları sağ olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.
- Cinsiyet değişkenine göre araştırma örneklem üyelerinin Aile İklimi Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile İklimi, Babanın Kaybedilmesi, Ergen.

المقدمة:

تعد الأسرة الوسط الإنساني الأول الذي ينشأ فيه الأبناء ويكتسبون في نطاقه الأساليب السلوكية التي تمكنهم من التوافق مع المجتمع، إذ تحتل مكانة مميزة بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية كونها الجماعة الأولى وأقوى الجماعات تأثيراً على سلوك الأبناء، فمن خلالها يتعلمون أن يغيروا من أنماط سلوكهم بما يتلاءم مع ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه وتقاليده، كما يوجد إجماع من قبل علماء النفس أمثال فرويد وأريكسون وبولي على أهمية الأسرة وأثرها العميق في سلوك الأبناء واتجاهاتهم ونضج انفعالاتهم، فخصيات الأبناء تتشكل من خلال المناخ الأسري الذي يعتمد على شبكة معقدة من السلوكيات والاتجاهات بين الوالدين والأبناء.

ويعد مفهوم المناخ الأسري من المفاهيم التي تطورت عن مفهوم الأسرة وحظيت باهتمام الباحثين التربويين والاجتماعيين ويقصد به كما يرى خليل (٢٠٠٠): "بأنه الطابع العام للحياة الأسرية المتمثلة في توفير الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات وأشكال الضبط ونظام الحياة، وكذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة مما يعطي شخصية أسرية عامة". (ص ١٦).

وأكدت العديد من الدراسات التي تناولت المناخ الأسري، والتي اطلع عليها الباحثان كدراسة جرويل (2014، Grewal)، ودراسة المالكي وبانقيب (٢٠١٣)، ودراسة مودري وآخرون (2007، Modry et all)، ودراسة خليل (٢٠٠٦) بأن المناخ الأسري يشكل الإطار الذي ينمو فيه الفرد وتتشكل فيه شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين ويتكسب فيه سمات إيجابية. ولقد أشار القريطي (١٩٩٨) بأنه يكتسب منه خبراته وأنماط سلوكه وينهل معارفه ويتشرب قيمه واتجاهاته؛ لذا فإنه يؤثر تأثيراً لا يمكن تجاهله أو إغفاله على شخصيته، وبشكل عام يشكل مصدراً قوياً لدعم أفراد الأسرة ويسهم في تقارب العلاقات والتواصل الجيد بينهم.

وللأبوين أهمية كبيرة وجوهرية في إيجاد مناخ أسري سوي بالتمهيد لإقامة علاقات أسرية صحية ومتماسكة قائمة على الحوار والديمقراطية والتسامح، وأشار عبد المجيد (٢٠٠٤) إلى الأبعاد التي يكون لها دور في تشكيل المناخ الأسري وهي الديمقراطية والتعاون والحب والوفاء والجو الاجتماعي، وخص بالذكر

الأب؛ لدوره المهم في عملية التنشئة الأسرية، وهو دور لا يستهان به ولا يقل أهمية عن دور الأم، فهو يشترك مع باقي أفراد الأسرة؛ ليكونوا الميدان الاجتماعي الذي يحتوي الأبناء؛ لذا فإن غياب الأب عن الأسرة وعن الطفل أو المراهق يجعل الأسرة تتعرض للتفكك وعدم استقرار؛ وبالتالي فقدان المناخ الأسري السوي.

وبقدر ما يكون مناخ الأسرة سويةً تكون الأسرة عاملاً من عوامل سواء الأبناء، أما إذا كان هناك أخطاء في الاتصال الأسري، فإن الأسرة تتحول من عامل السواء لتكون عاملاً باثولوجياً مولداً للمرض والانحراف، ويظهر ذلك بصفة خاصة على الأبناء في سن المراهقة (الكفافي، ١٩٩٩ كما ورد عن أمين، ٢٠٠٩). ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الدراسات بأن معظم الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية هي استجابة حتمية لمناخ أسري مضطرب كما في دراسة أحمد (٢٠٠٥) التي بينت أن الأفراد الذين ينشؤون داخل جو أسري غير مستقر يعانون من مشكلات انفعالية واجتماعية وسلوكية، ودراسة عبد الرزاق (٢٠٠٥) التي وضحت بأن اضطراب جو الأسرة لأي سبب يحيط الابن بجو اجتماعي مضطرب يشعر فيه بالقلق وعدم الاستقرار، فيفقد ثقته بنفسه والمحيطين به وتضطرب علاقاته الاجتماعية داخل وخارج المنزل كما يحدث في حالات الطلاق والموت بغياب أحد الوالدين وكذلك حالات الحرب والخدمة العسكرية والسجن أو بسبب العمل خارج نطاق سكنه الذي يستدعي غياب الأب مدة طويلة عن الأسرة.

ووفقاً لذلك لابد من بيان أهمية مرحلة المراهقة، التي تعد من أخطر المراحل التي يعيشها الفرد في حياته، إذ ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد التي يصبح فيها الفرد عضواً منتجاً في بيئته يسهم في تقدم مجتمعه ورفقيه، ويصاحب هذه المرحلة الحرجة العديد من التغيرات المتعلقة بجوانب النمو المختلفة، كما يتعرض فيها الفرد للكثير من الصراعات والاضطرابات الخارجية والداخلية يحتاج فيها لمناخ أسري سوي يوفر له نماذج ملائمة لإكسابه الشخصية السوية التي تتمتع بمستوى عال من الصلابة النفسية (إبراهيم، ٢٠٢١).

ومن الرؤية الداعمة أن مناخ الأسرة السورية المقيمة في الشمال السوري في وقتنا الحاضر أصبح أكثر تعقيداً، فهو معقد من جميع النواحي المادية والاجتماعية والروحية؛ لتعدد المتطلبات في مقابل قلة الدعم والمساندة وتشديد الحصار وكثرة المشاكل والأزمات التي هي وليدة الحرب التي يشهدها الشمال السوري، إذ إن معظم الأسر تعاني من أزمة اقتصادية وحالة من الاغتراب الاجتماعي الناتج عن النزوح إلى مخيمات ومدن أخرى تختلف عنهم في المعايير الاجتماعية، بالإضافة لفقدان الأب بسبب وفاة أو سجن أو هجرة، وما يترتب

على هذا الأمر من آثار سلبية تمزق مناخ الأسرة وتفككه، وانطلاقاً من ذلك زادت الحاجة للبحث في مثل هذا الموضوع وخصوصاً بعد مراجعة الباحثين للدراسات السابقة؛ ليجدا ندرة في دراسة المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب على المستوى المحلي.

مشكلة البحث وأسئلته:

إنّ فقدان أحد أفراد الأسرة أو أحد الوالدين وخصوصاً الأب يجعل المناخ الأسري مضطرباً تسوده الفوضى ودمج الأدوار وعدم الاستقرار؛ فإذا غاب الأب فإن مسؤولية الأم تصبح أكثر صعوبة وعليها أن تقوم بكلا الدورين؛ دور الأمومة الذي يشمل الرعاية والحنان والعاطفة ودور الأب المتمثل في القوة والضبط (أمين، ٢٠٠٩).

والجدير بالذكر أنّ لغياب الأب تأثيراً واضحاً جلياً على أفراد الأسرة عموماً والمراهقين خصوصاً؛ لأنّ طريقة الأب في توجيه دفة الأمور في الأسرة وأسلوبه في تنشئة الأبناء وإظهار حبه لهم ومشاركته اهتماماتهم تؤثر في حياة الأبناء وتكوين شخصياتهم (الشرقاوي، ١٩٨٤ كما ورد عن محيسن، ٢٠١٣)، فغيابه ليس فقدان المصدر المادي فحسب، بل فقدان نوع من الإشراف العائلي الدقيق والقوة الموجهة له المحافظة على الأمان والسلامة والاستقرار النفسي (عبد الرزاق، ٢٠٠٥)، وقد أكد إبراهيم (٢٠٢١)، ومندي جان وهاردن (٢٠٠٩) (Mendie & Harden)، والجميلي وعبيده (١٩٩٥)، والجسماني (١٩٩٤) بأنّ ميل المراهقين نحو الكذب والسرقة وغير ذلك من أنواع السلوك المتصف بالجنوح وغير المتفق مع معايير المجتمع وقيمه وفقدان الدور الجنسي الذكري وعدم الشعور بالأمن والانعزال عن الآخرين وازدياد في القلق النفسي والاضطراب العاطفي وسوء توافقهم النفسي الاجتماعي، إضافة إلى ضعف في التحصيل الدراسي؛ إنما يعود إلى عوامل عديدة منها إلى انعدام هيمنة الأبوية.

ويرى الباحثان مما سبق أن هناك مكانة كبيرة يحتلها الأب في عملية تنشئة الأبناء، فأسرة دون أب قد تكون مناخاً للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأبناء، مهما كانت حجم الرعاية التي تمنحها الأم وحدها.

وللخصوصية التي تعاني منها الأسر المقيمة في مخيمات النزوح، في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية، بالإضافة لغياب الآباء نتيجة القتل أو السجن أو السفر بسبب النزاع والصراع

السائد، انعكاساتها السلبية على نمط الحياة الأسريّة للأسر المقيمة في هذه المخيمات، ويعزو الباحثان إحساسهما بمشكلة البحث، لإقامة أحدهما في إحدى هذه المخيمات وعمله في ميدان الدعم النفسي مع الأسر فاقد الأب، الذي سمح له بملاحظة نوع من التفكك والتصدد وعدم الاستقرار في الجو العام لهذه الأسر، وقيامهما بدراسة استطلاعية شملت عشرة مراهقين فاقدين للأب في مخيمات الإيواء في أطمّة، طبقت عليهم استبانة المناخ الأسريّ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة رؤية غير واضحة في مستوى المناخ الأسريّ، وهذه النتائج، التي حددت باستجابات المراهقين فاقد الأب، حفزت الباحثين ليقوما بهذا البحث، الذي قد يبرز تميزه ندرة الأبحاث والدراسات على الأسر المقيمة في مخيمات الإيواء، والتوصل إلى نتائج من شأنها إلقاء مزيد من الضوء على فئة المراهقين فاقد الأب، ومن هنا جاءت مشكلة البحث والتي تتبلور في التساؤل الرئيس الآتي:

ما هو المناخ الأسريّ السائد لدى المراهقين فاقد الأب في ضوء بعض المتغيرات؟

أسئلة البحث:

ويتفرع عن التساؤل الرئيس الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى المناخ الأسريّ لدى أفراد عينة البحث؟
- ٢- ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسريّ وفقاً لمتغير فقدان الأب (حاضري الأب / فاقد الأب)؟
- ٣- ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسريّ وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

- ١- أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث والتي تعد مرحلة حساسة وحرّة؛ لما يصاحبها من تغيرات متعلقة بجوانب النمو المختلفة، إذ تعد مرحلة تحديد مصير الفرد، ففيها تتشكل شخصيته ويحدد مصيره.
- ٢- تقديم رصيد معرفي يمكن أن يعزز فهم حقيقي للأسرة، وإثراء البحث التربوي والنفسي حول التربية الأسريّة.

٣- توجيه أنظار المختصين إلى أهمية الإرشاد الأسري الذي يركز على الأدوار والعلاقات الأسرية داخل الأسرة، ومساعدتهم في وضع برامج إرشادية وتنموية للمراهقين فاقد الأب والقائمين على رعايتهم.

٤- تزويد المهتمين من المتخصصين بالإرشاد الأسري بتصورات واضحة عن غياب الأب.

٥- ندرة الدراسات التي تناولت المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب في حدود علم الباحثين.

٦- قد يحقق هذا البحث فائدة للمربين من أولياء الأمور بضرورة الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية على أسس سليمة.

أهداف البحث:

١- معرفة مستوى المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث.

٢- معرفة الفروق في مستوى المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير (الفقدان، الجنس)

حدود البحث:

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من المراهقين فاقد الأب المقيمين في مخيم أطمه.

- الحدود المكانية: طُبِقَ البحث في مخيمات النزوح في مخيم أطمه، في شمال غرب سوريا.

- الحدود الزمنية: طبق البحث في النصف الأول من العام ٢٠٢٢.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

المناخ الأسري:

يعرّف المناخ الأسري اصطلاحاً: "بأنه الطابع العام للحياة الأسرية في توفير الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات وأشكال الضبط ونظام الحياة، وكذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة، مما يعطي شخصية أسرية عامة" (خليل، ٢٠٠٠، ص ١٦).

يعرّف المناخ الأسري إجرائياً: بأنه الشكل العام الذي يطلق على الأسرة، ويشمل العلاقات الأسرية المتبادلة ونمط الحياة السائد وأساليب المعاملة الوالدية وإشباع الحاجات الأساسية والنفسية التي تميز

الأسرة وتصفها وتفرقها عن الأسر الأخرى، ويُحدّد بدلالة الدرجة الكلية التي سيحصل عليها أفراد العينة على مقياس المناخ الأسريّ المستعمل في الدراسة الحالية.

غياب الأب:

يعرّف غياب الأب: "بأنه عدم معيشة الأب مع أفراد أسرته، أو وجوده فيها دون أن يكون له دور في عملية تنشئة الأطفال ونموهم النفسي والعقلي" (جورج، ١٩٨٨، كما ورد عن إبراهيم، ٢٠٢٠، ص ٦٩١).
يعرّف غياب الأب إجرائياً: بأنه عدم وجود الأب مع أفراد أسرته، أو معيشته في منزل آخر لأي سبب كان لمدة لا تقل عن سنة.

الدراسات السابقة:

يُعَدُّ المراهقون من أبرز الموضوعات التي استأثرت باهتمام الباحثين في العلوم الإنسانية، فتناولوها من مختلف زواياها، وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حولها، متنوعة بين العربية والأجنبية، وعليه يتناول الباحثان في هذه الفصل جملة من الدراسات السابقة المستفاد منها، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها المتعلقة بالمناخ الأسريّ، مع تقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف والاستفادة وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، هذا وقد صُنِّفَتْ هذه الدراسات عربيةً وأجنبيةً ومن الأحدث إلى الأقدم.

دراسات سابقة عربية:

دراسة خليل (٢٠٠٦): المناخ الأسريّ وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ الأسريّ والصحة النفسية للأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مراهق ومراهقة، واستعمل الباحث مقياسي المناخ الأسريّ والصحة النفسية وهما من إعداداه، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في الآتي: وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسريّ العام والصحة النفسية، وتمتع الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع بمناخ أسريّ سوي وصحة نفسية مقارنة بالأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة الهذلي (٢٠١٤): المناخ الأسري وانعكاسه على النضج الاجتماعي للأبناء.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ الأسري وانعكاسه على النضج الاجتماعي للأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مراهق ومراهقة، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق البحث مقياسي المناخ الأسري والنضج الاجتماعي، وهما من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية بين محاور المناخ الأسري ومحاور النضج الاجتماعي، ووجود فروق في المناخ الأسري وفقاً لكل من المتغيرات الآتية: الجنس لصالح الإناث، وترتيب الأولاد لصالح الابن الأول، والمستوى التعليمي للأب والأم لصالح المستوى التعليمي الأعلى، وعمل الأم لصالح الأم غير العاملة، وحجم الأسرة لصالح الأسر التي يكون عدد أفرادها أقل من ٥، ومستوى الدخل لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع.

دراسة الشريفين والقاضي (٢٠١٤): الأعراض النفسية المرضية والمناخ الأسري والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدفت الدراسة إلى معرفة الأعراض النفسية المرضية والمناخ الأسري والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤١) طالباً وطالبة، واستعمل الباحثان مقياس الأعراض النفسية المرضية المقنن على البيئة الأردنية، والنسخة المختصرة من مقياس المناخ الأسري لموس وموس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المناخ الأسري والأعراض النفسية المرضية الخاصة بالأبعاد الآتية (الاكتئاب، الحساسية التفاعلية، القلق، العدوانية)، ووجود فروق في جميع مجالات المناخ الأسري وفق المستوى التعليمي للأب.

دراسة سعود وآخرون (٢٠١٧): المناخ الأسري لدى المراهقين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ الأسري لدى المراهقين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٨) عاماً، واستعمل الباحثون مقياس المناخ الأسري، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري بأبعاد (المناخ العاطفي، المناخ الفكري، المناخ الروحي) وفقاً لمتغير الزواج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المادي وفقاً لمتغير الزواج لصالح الأسر غير النازحة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري

بأبعاده وفقاً لحجم الأسرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري بأبعاده وفقاً لترتيب الميلاد للمراهق.

دراسة عبارة (٢٠١٨): المناخ غير السوي وعلاقته بظهور بعض المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين؛ دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ الأسري غير السوي وظهور بعض المشكلات الاجتماعية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث في المناخ الأسري غير السوي والمشكلات الاجتماعية، وتكونت العينة من (٣٨٩) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، واستعمل الباحث مقياس المناخ الأسري غير السوي من إعداد ماريو رحال (٢٠١١)، ومقياس المشكلات الاجتماعية من إعداد الباحث، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس المناخ الأسري غير السوي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري غير السوي وبعض أبعاده الفرعية لصالح الإناث، كما تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مقياس المشكلات الاجتماعية، بينما توجد فروق في بعض أبعاده الفرعية.

دراسة ميطر (٢٠٢٠): فاعلية الذات وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى المراهقين.

هدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ الأسري وفاعلية الذات لدى المراهقين المقبلين على امتحان شهادة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) مراهقاً في المرحلة الدراسية الثانوية منهم (٤٤) تلميذاً من شعبة العلوم التجريبية و(٣٦) تلميذاً من شعبة الآداب والفلسفة منهم (٢٠) ذكراً (٦٠) أنثى، واستعملت الباحثة مقياس فاعلية الذات، ومقياس المناخ الأسري، وهي من إعدادها، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين فاعلية الذات والمناخ الأسري لدى متعلمي الثانوية الثالثة، وعدم وجود فروق في فاعلية الذات وفقاً لمتغير الشعبة، وعدم وجود فروق في المناخ الأسري وفقاً لمتغير الجنس.

دراسات سابقة أجنبية:

دراسة فيليبس (٢٠١٢، Philips): تأثير البنية الأسرية مقابل المناخ الأسري على سعادة المراهقين.

The Influence of Family Structure Vs. Family Climate on Adolescent Well-Being.

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير البنية الأسرية مقابل المناخ الأسري على سعادة المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) مراهقاً ممن ينتمون إلى المدارس المتوسطة والثانوية موزعين بين ذكر وأنثى مصنّفين حسب نمط البنية الأسرية؛ مراهقين يعيشون مع (الأبوين البيولوجيين، أحد الوالدين، أسرة بديلة)، واستعمل الباحث مقياس الرضا العائلي ومقياس السعادة وفق أبعاد متعددة (تقدير الذات، اليأس، الاتجاه نحو الجنوح، التوقعات التربوية، التفاؤل)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة بين متغيرات المناخ الأسري ومؤشرات السعادة، كما أن الرضا العائلي مرتبط بالدرجات العالية من تقدير الذات والتفاؤل والدرجات المنخفضة من اليأس والاتجاه نحو الجنوح، في حين أن مؤشرات السعادة لدى عينة الدراسة لم تختلف باختلاف البنية الأسرية، وبين الباحث أن الجو الأسري السائد في الأسرة أكثر أهمية من نمط أو بنية الأسرة (الأسرة البيولوجية، الأسرة البديلة، أحد الوالدين).

دراسة جرويل (Grewal، ٢٠١٤): المناخ الأسري وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين.

A Study of Academic Achievement of Adolescents in Relation to Family Climate.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ الأسري والإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٧) مراهقاً ممن يدرسون في المدارس الثانوية، واستعمل الباحث مقياس المناخ الأسري لـ Uniyal and Shah، بالإضافة لقياس الإنجاز الأكاديمي بالاعتماد على النتائج الدراسية لأفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري والإنجاز الأكاديمي، ووجود فروق في الإنجاز الأكاديمي عائدة إلى طبيعة المناخ الأسري عند الذكور والإناث على حد سواء.

التعليق:

يتضح من خلال ما عرضناه في الدراسات السابقة أن الدراسات تناولت متغير المناخ الأسري وارتباطه بعدة متغيرات، كفاعلية الذات والصحة النفسية والمشكلات الاجتماعية والنضج الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين.

وبينت جميع الدراسات الفكرة القائلة بأن المناخ الأسري هو الإطار الذي ينمو فيه الفرد وتتشكل فيه شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين، ويكسبه خبراته وأنماط سلوكه، فينهل الفرد معارفه ويتشرب قيمه واتجاهاته، لذا فتأثير المناخ الأسري لا يمكن تجاهله أو إغفاله، ومنها دراسة خليل (٢٠٠٠)، ودراسة

سعود وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الشريفيين والقاضي (٢٠١٤)، ودراسة ميطر (٢٠٢٠)، دراسة الهذلي (٢٠١٤)، ودراسة جرويل (٢٠١٤، Grewal)، ودراسة فيليبس (٢٠١٢، Philips).

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في متغير المناخ الأسري، ومن هذه الدراسات دراسة خليل (٢٠٠٠)، ودراسة سعود وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الشريفيين والقاضي (٢٠١٤)، دراسة عبارة (٢٠١٨)، ودراسة ميطر (٢٠٢٠)، دراسة الهذلي (٢٠١٤)، ودراسة جرويل (٢٠١٤، Grewal)، ودراسة فيليبس (٢٠١٢، Philips).

واختلفت عن الدراسات السابقة في سعيه إلى دراسة المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب، ولا توجد دراسات سابقة تطرقت إلى دراسة المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب على حد علم الباحثين.

من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة المتعلقة بالمناخ الأسري في العينة التي تناولت المراهقين بغض النظر عن حضور أو فقدان الأب مع الدراسة الحالية التي تناولت المراهقين فاقد الأب.

من حيث الأدوات:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في الأدوات المستخدمة، وذلك تبعاً لاختلاف الموضوع والهدف، بعض هذه الدراسات عملت على بناء مقياس خاص بها وفقاً لتعريفها الإجرائي، سواء كان يتناول متغيرات الدراسة ككل أم كبعد من أبعاد المقياس ومنها دراسة خليل (٢٠٠٠)، ودراسة سعود وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة ميطر (٢٠٢٠)، دراسة الهذلي (٢٠١٤).

وبعضها الآخر اعتمد على مقياس مقنن سابقاً يتناسب معها، منها دراسة الشريفيين والقاضي (٢٠١٤)، ودراسة عبارة (٢٠١٨)، ودراسة جرويل (٢٠١٤، Grewal)، ودراسة فيليبس (٢٠١٢، Philips).

علاقة البحث الحالي بالدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة وجدا أن البحث لم يتفق مع الدراسات السابقة بتناول المناخ الأسري باعتباره متغير أساسي يتطلب دراسته لدى فاقد الأب المقيمين في مخيمات النزوح.

تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تناول المناخ الأسري لدى فاقدى الأب المقيمين في مخيمات النزوح، الذي لم ينل نصيبه من الدراسة، على حد علم الباحثين، للوقوف على ماهيته وآثاره سعيًا في مساعدة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين المهتمين بهذه الفئة؛ لوضع الحلول والاقتراحات المناسبة.
- الاهتمام بقياس فروق بعض المتغيرات الديمغرافية على مستوى المناخ الأسري لدى فاقدى الأب مثل (الجنس).

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

- توجيه الباحثين إلى الوجهة الصحيحة في الدراسة الحالية.
- بلورة مشكلة الدراسة وإطارها المنهجي والإجرائي ومعالجة نتائجها.
- الاطلاع على الإطار النظري للمناخ الأسري وفقدان الأب.
- ربط نتائج الدراسات السابقة بنتائج البحث الحالي.

الخلفية النظرية للبحث:

احتلت الأسرة على مر التاريخ حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين والعلماء، لأنها تعدّ الوسط الإنساني والجماعة الأولى وأقوى الجماعات تأثيراً على الأبناء، فهي البيئة الأكثر تأثيراً على شخصية الفرد في مختلف نواحي حياته، وعليه يتناول الباحثان في هذا القسم خلفية نظرية موجزة لكل من المناخ الأسري وفقدان الأب.

أولاً: المناخ الأسري

مفهوم المناخ الأسري

يعرفه الشريفين والقاضي (٢٠١٤) بأنه "المحيط الذي ينشأ فيه الفرد منذ الولادة، ويكون المسؤول الأول في تشكيل شخصيته، وذلك من خلال التفاعلات القائمة بينه وبين أفراد أسرته" (ص ١٩١). وعرفه الكفافي (٢٠١٠) بأنه "العلاقة القائمة على أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفقاً لصفاته الإنسانية، ومنح الحب الحقيقي غير المشروط، وحرية الاستقلال مع تكوين علاقة إنسانية دافئة، ويقابل ذلك أساليب غير سوية تتمثل في التعامل معه كأداة وتجريده من الصفات الإنسانية" (ص ٤٠).

ويعرّف أيضاً بأنه الجو الذي ينمو في إطاره المراهق وتتشكل من خلاله ملامح شخصيته، وهو المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها (حافظ، ٢٠٠٠، كما ورد عن أبو فايد، ٢٠١٦). ومن خلال عرض التعاريف السابقة يلاحظ بأن هناك اتفاقاً على عدة محددات لهذا المفهوم والتي يشير إليها الباحثان بما يلي:

- الجو العام الذي يسود الحياة الأسرية القائمة على الأساليب السوية كالحوار والديمقراطية والتسامح والثقة والحب، وعلى الأساليب غير السوية كالقسوة والتخويف والنبذ وإثارة الألم النفسي.

- البيئة الأسرية تلعب دوراً مهماً في إشباع احتياجات الفرد وتكوين شخصيته.

أنواع المناخ الأسري:

هناك العديد من الأنواع للمناخ الأسري، ويمكن إجمالها في نمطين هما:

المناخ الأسري السوي:

وهو الذي يسوده الأمن والثقة والحب والتراحم والتعاطف والاحترام وعدم التفرقة والتمييز بين الأبناء وعدم التعصب للأفكار، كل ذلك يؤدي إلى تحقيق مناخ أسري سوي (منصور والشربيني، ٢٠٠٠). ويحدد الباحثان خصائص المناخ الأسري السوي فيما يأتي:

- يتميز الجو العام الذي يسود الأسرة بالحركة والنشاط والحيوية الإيجابية والثقة والحب والتعاطف والاحترام المتبادل.
- تكون حدود الأسرة واضحة ومفهومة لأعضاء الأسرة.
- يشعر كل فرد في الأسرة باستقلاله وحرّيته في التفكير والتعبير عن مشاعره.
- التوجيه والقيادة في الأسرة قائم على الديمقراطية وبعيد عن التسلط.
- للوالدين وتكامل دورهما أهمية كبيرة وجوهرية في إيجاد هذا المناخ.

المناخ الأسري غير السوي:

وهو الذي يسوده الضعف وهشاشة الحدود مع البيئة الخارجية والاتصالات الخاطئة بين أعضاء الأسرة التي تتسم بالغضب والكيد والعداء وعدم المرونة والفاعلية (ف. ريزو وه. زابل، ١٩٩٣/١٩٩٩). ويحدّد الباحثان خصائص المناخ الأسري غير السوي فيما يأتي:

- يتميز الجو العام الذي يسود الأسرة بالقسوة والاستبداد والتخويف التناقضات والمشاجرات والاتصالات الخاطئة بين أعضائها.
- تكون حدود الأسرة غير واضحة وغير مفهومة لأعضاء الأسرة.
- اتباع أحد الوالدين أسلوباً مختلفاً عن أسلوب الآخر في تربية الأبناء في ظل جو من الفوضى والتنافس والعلاقات الاجتماعية غير الطيبة.
- تفكك الوالدين والصراع بينهما له دور كبير وجوهري في إيجاد هذا المناخ.

ثانياً: غياب الأب

مفهوم غياب الأب:

يعرفه عبد الرزاق (٢٠٠٥): "هو الغياب الذي يُفقدُ الأسرة نوعاً من الإشراف العائلي الحقيقي، والقوة الموجهة لها، وحرمان الابن من الاتصال النفسي بوالديه، فصورة الأب هي تجسيد الصورة الذكرية والسلطة التي تنطوي على حشد هائل من الدلالات السيكولوجية (القانون والأمن والحماية القوة والمساندة)" ص ٢٣٧.

يعرف أيضاً "بأنه عدم معيشة الأب مع أفراد أسرته أو وجوده فيها دون أن يكون له دور في عملية تنشئة الأطفال ونموهم النفسي والعقلي" (جورج، ١٩٨٨، كما ورد عن إبراهيم، ٢٠٢٠، ص ٦٩١).

ومما سبق يرى الباحثان أن غياب الأب لا يقتصر على ابتعاد الأب عن الأسرة جسدياً، بل يكون حاضراً جسداً وغائباً روحاً ونفساً، فقد يشعر الأبناء بفقدان الأب وهو مازال على قيد الحياة؛ لذلك حدّد الباحثان غياب الأب في بحثهما بغياب الأب جسدياً.

أنماط غياب الأب:

- يذكر عبد الرحمن (٢٠٠٤، كما ورد عن محيسن، ٢٠١٣) وعبد الرزاق (٢٠٠٥) وإبراهيم (٢٠٢١) أنماطاً عدة لغياب الأب عن الأسرة وأهمها:
- الوفاة بسبب الحروب والحوادث.
 - انفصاله عن الزوجة بسبب الخلافات والصراعات.
 - حالات الغياب بسبب العمل بالخارج أو الخدمة العسكرية أو السجن أو مرض أو سفر.
 - الغياب النفسي.

الآثار المترتبة على فقدان الأب:

إن غياب الأب يؤثر في سلوك الأبناء، فيصبحون أقل استقلالية وأقل قدرة على تنظيم وقتهم وإقامة روابط مع أقرانهم مع ازدياد القلق النفسي والاضطراب العاطفي (الجميلي وعبد، ١٩٩٥)، ويدفع غياب الأب الأبناء المراهقين إلى القيام بسلوك غير منضبط، إذ يفقد الأبناء من يوجه سلوكهم ليتفق مع معايير المجتمع وقيمه، مما يؤثر سلباً على الصحة النفسية للأبناء وتوافقهم النفسي الاجتماعي. (إبراهيم، ٢٠٢١).

والحرمان من الأب لا يقل في آثاره المدمرة خطراً عن الحرمان من الأم، على النمو النفسي للأبناء وعلى توجيه سلوكهم، إذ يعد غياب الأب عن أبنائه فترة طويلة وسيلة من وسائل عدم تحديد مكونات شخصية المراهق وتدريبه على اتخاذ دوره في المجتمع (قاسم، أحمد، ١٩٩٨).

ومن الآثار التي تترتب على غياب الأب عدم الشعور بالأمن، والانعزال عن الآخرين، كما يظهر الأبناء توتراً وحركة زائدة مع عدم القدرة على التركيز، إضافة إلى ضعف في التحصيل المدرسي، ويسلكون سلوكيات يهدفون منها الحصول على الاهتمام (القطامي والرفاعي، ١٩٨٩).

ومما سبق يحدد الباحثان الآثار المترتبة على فقدان الأب التي يشير إلىها بما يلي:

- يترك أثراً مدمراً على نمو المراهقين وتكوين شخصيتهم وتوجيه سلوكهم.
- انحراف المراهقين وممارستهم سلوكيات مضادة للمجتمع.
- أسرة بدون أب قد تكون مناعاً للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المراهقون.

- فقدان المراهقين أدوارهم الاجتماعية كالذكورة والأنوثة التي تعد أساساً للاندماج في المجتمع. ومما سبق يرى الباحثان أن الوالدين عماد الأسرة ودفة قيادتها وتوجيهها إلى بر الأمان، وإن غاب أحدهما اختل توازنها وغابت لذة الحياة وفقدت ركناً من أركانها، مما يحمل الأسرة إلى مستنقع اللاسواء وملحقاته، الذي يترك ندبات على أفرادها في مختلف مراحلهم العمرية خصوصاً في مرحلة المراهقة التي يحتاجون فيها إلى من يأخذ بأيديهم إلى بر الأمان.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحثان باستعمال المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة قيد الدراسة كما هو، ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوناتها (عطية، ٢٠٠٩).

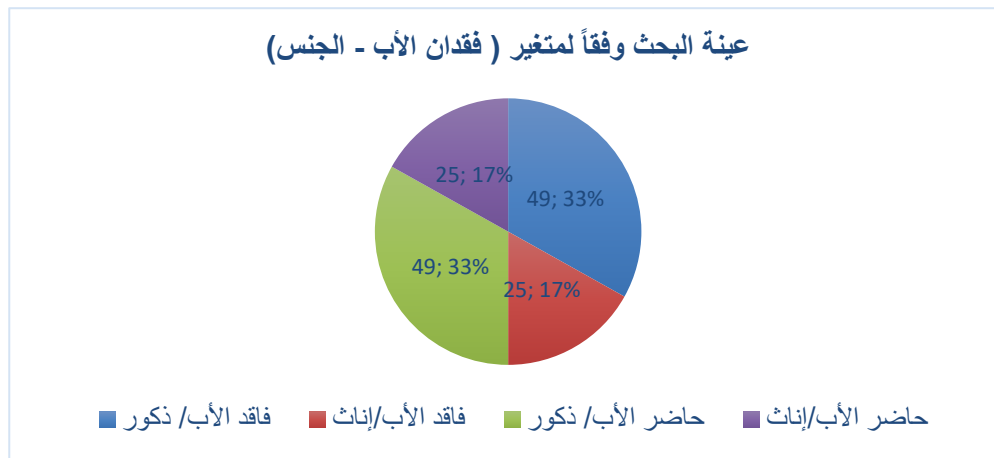
مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع المراهقين فاقد الأب المقيمين في مخيمات الزوح في أطمة، وبالنسبة لما يتعلق بعددهم، فلم يتوصل الباحثان إلى إحصائية فعلية يستندون عليها من قبل مركز شؤون المهجرين، وعليه تكونت عينة البحث من (٧٤) من المراهقين فاقد الأب كعينة أساسية فعلية حاول الباحثان من خلال دراستها الإجابة على أسئلة البحث، كما استعانا بعينة إضافية تكونت من (٧٤) من المراهقين حاضري الأب؛ سعياً من الباحثين للإجابة على سؤال الفروق وفقاً لمتغير الفقدان (فاقد الأب / حاضري الأب)، وذلك في عام ٢٠٢٢، واختيرت بالطريقة غير العشوائية/ المتيسرة، ويبيّن الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب الفقدان والجنس:

جدول (١) خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير الفقدان والجنس

المتغيرات		
الجنس		الفقدان
العدد	قيم المتغير	
٤٩	ذكور	فاقدو الأب
٢٥	إناث	
٤٩	ذكور	حاضرو الأب
٢٥	إناث	
٧٤	فاقد الأب	المجموع الكلي
٧٤	حاضري الأب	

الشكل (١) التمثيل البياني لتوزيع عينة البحث وفقاً لمتغير (فقدان الأب - الجنس)



أدوات البحث:

يهدف جمع البيانات اللازمة لهذا البحث استعمل الباحثان أداة لقياس المناخ الأسري، وفيما يلي توضيح لذلك:

مقياس المناخ الأسري:

قام الباحثان باستعمال مقياس المناخ الأسري من إعداد محمد محمد بيومي خليل (٢٠٠٠) الذي قنن على عينة من المجتمع المصري، مما يعني أنه غير صالح للتطبيق في مجتمعنا قبل إعادة تقنينه أو التحقق من مدى ملاءمته لمجتمع البحث، ومن هذا المنطلق فإن البحث هدف إلى محاولة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ الأسري والتي يقصد بها "الصدق والثبات"

صدق الأداة:

حُسِبَ صدق المقياس وفق طريقتين هما:

١-الصدق البنوي:

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي لمقياس المناخ الأسري من خلال:

إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع درجته الكلية. والجدول الآتي يوضح نتائج

معاملات الارتباط:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة الكلية:

الدرجة الكلية	الأمان الأسري	التضحية والتعاون الأسري	وضوح الأدوار وتحديد	المسؤوليات الأسرية	إشباع حاجات أفراد الأسرة	الحياة الروحية الأسرية	الدرجة الكلية
الأمان الأسري	١	٠.٨٧٣**	٠.٨٥٣**	٠.٧١٣**	٠.٨٣٠**	٠.٧٤٩**	٠.٨٩٩**
التضحية والتعاون الأسري	٠.٨٧٣**	١	٠.٨٤٢**	٠.٨٥٨**	٠.٩٢٤**	٠.٧٩٠**	٠.٩٠٤**
المسؤوليات الأسرية	٠.٨٥٣**	٠.٨٤٢**	١	٠.٧٥٤**	٠.٨٨٠**	٠.٨٨١**	٠.٩٤١**
إشباع حاجات أفراد الأسرة	٠.٨٣٠**	٠.٩٢٤**	٠.٨٨٠**	٠.٨٨٠**	١	٠.٩١٩**	٠.٩٦٠**
الحياة الروحية الأسرية	٠.٧٤٩**	٠.٧٩٠**	٠.٧٥٤**	٠.٨٨١**	٠.٨٨٩**	١	٠.٩٥٠**
الدرجة الكلية	٠.٨٩٩**	٠.٩٠٤**	٠.٩٤١**	٠.٨٨٣**	٠.٨٨٣**	٠.٩٦٠**	١

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٢) وجود ارتباط بين درجة أبعاد مقياس المناخ الأسري ودرجته الكلية، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). مما يشير إلى أن بنود مقياس المناخ الأسري تقيس ما وُضعت لقياسه.

٢-الصدق التمييزي:

حُسِبَ الصدق التمييزي من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة تصاعدياً، ثم أخذ أعلى (٢٥٪) منها وأدنى (٢٥٪) منها، وبعدها حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك استعمل اختبار (t.test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣) نتائج اختبار (t.test) حساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المناخ الأسري

مقياس المناخ الأسري	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t.test	مستوى الدلالة	القرار
	الدنيا	١٥	١٣٥.٥٠	١٦.٢٩	٦	-٤.٨٩٩-	.٠٠٣	دال
	العليا		١٧٥.٥٠	١.٠٠٠				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق بين درجات الفئة العليا ودرجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري، إذ كان مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمقياس ككل (٠,٠٣)، وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس ككل وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا لأن المتوسطات الحسابية لها أكبر من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدل على تمتع مقياس المناخ الأسري بالصدق بدلالة الفروق أي تمتلك بنود المقياس القدرة التمييزية.

ثبات الأداة:

١-ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: حُسِبَت معامل الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس المناخ الأسري وجاءت النتيجة كما هو في الجدول (٤).

٢- ثبات التجزئة النصفية: استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس المناخ الأسري باستعمال معادلة سبيرمان براون بعد تقسيم بنود المقياس إلى نصفين (بنود فردية وزوجية) وجاءت النتيجة كما هو موضح في الجدول (٤)

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس المناخ الأسري

مقياس المناخ الأسري	البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
	٦١	٠.٩٦١	٠.٩٤٧

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود مقياس المناخ الأسري بلغت (٠,٩٦١) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض البحث، كما أن معاملات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون لبنود لمقياس المناخ الأسري بلغت (٠,٩٤٧) وهي معاملات مناسبة أيضاً.

طريقة تصحيح مقياس المناخ الأسري:

يقصد به وضع درجة استجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل فقرة. وقد صيَّح المقياس على أساس (٦٠) فقرة بعد أن أعطيت أوزان تراوحت ما بين (درجة واحدة وثلاث درجات)، فتكون الإجابة في حال العبارات الموجبة (تماماً = ٣، إلى حد ما = ٢، نادراً = ١)، والإجابة في حال العبارات سالبة (تماماً = ١، إلى حد ما = ٢، نادراً = ٣)، لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٨٠) درجة، وأدنى درجة هي (٦٠) درجة، فالدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى مناخ أسري إيجابي وسوي لدى المراهقين فاقدى الأب، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى مناخ أسري سلبي وغير سوي لدى المراهقين فاقدى الأب.

مقياس المناخ الأسري:

عدد البنود (٦٠) بنداً.

وبدائل الإجابة في حال العبارات الموجبة (تماماً = ٣، إلى حد ما = ٢، نادراً = ١)

وبدائل الإجابة في حال العبارات سالبة (تماماً = ١، إلى حد ما = ٢، نادراً = ٣)

أعلى درجة على المقياس ١٨٠ درجة.

أقل درجة على المقياس ٦٠ درجة

المتوسط الفرضي $2 \times 60 = 120$ درجة

ولتحديد مستوى المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث، يمكن وضع المعيار التالي، من خلال الخطوات الآتية:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٣-١=٢).
 - حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (٢) على أكبر قيمة في البند وهي (٣) $(٣) \div (٢) = ١,٦٧$ (طول الفئة).
 - إضافة طول الفئة وهو (١,٦٧) إلى أصغر قسمة في المقياس وهي (١)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (١-١,٦٧)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.
- واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول (٥):

جدول (٥) معيار مستوى المناخ الأسري

فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي	التقدير في الأداة
٢.٣٤ _ ٣	مستوى مرتفع
١.٦٨ _ ٢.٣٣	مستوى متوسط
١ _ ١.٦٧	مستوى منخفض

لتحديد معيار الدرجة الكلية يقسم المتوسط العام المحسوب على عدد بنود المقياس كاملاً

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، استعمل للكشف عن الصدق البنوي، معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان براون، واختبار "ت" T-TEST لعينتين مستقلتين.

نتائج البحث وتفسيرها:

يسعى البحث إلى الإجابة عن عدة أسئلة، وذلك لبلوغ أهدافه، ويتم من خلال هذا الفصل عرض نتائج الإجابة عن الأسئلة في ضوء إجابات أفراد عينة البحث.

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث:

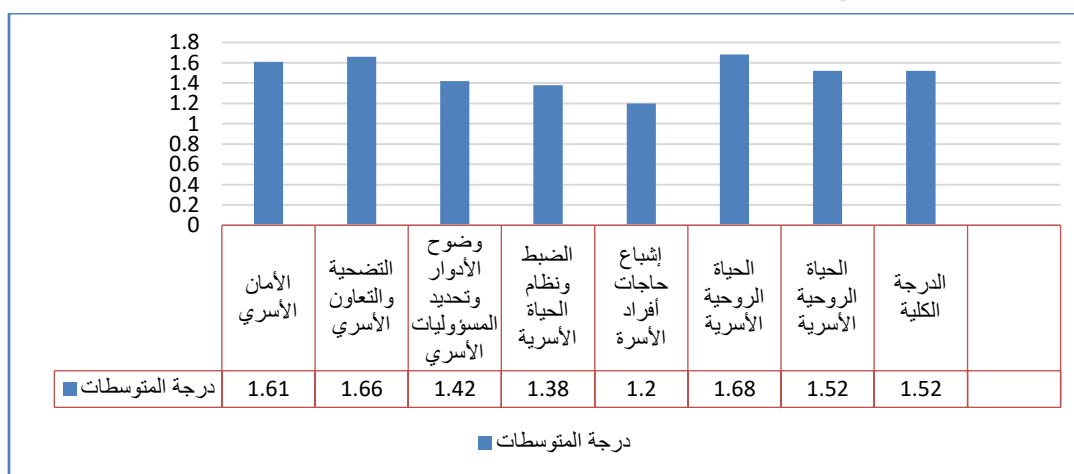
ما مستوى المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث؟

جدول (٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات المناخ الأسري لأفراد عينة البحث

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المتوسطات	القرار
الأمان الأسري	١٠	١٦.١٤	٢.٦٥٥	١.٦١	منخفض
التضحية والتعاون الأسري	٩	١٥.٠١	٢.٠٠٩	١.٦٦	منخفض
وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسري	٩	١٤.٢٧	٢.٢٠٤	١.٤٢	منخفض
الضبط ونظام الحياة الأسرية	١٠	١٣.٨٠	٢.٥٦٩	١.٣٨	منخفض
إشباع حاجات أفراد الأسرة	١٠	١٢.٠١	١.٤٠٩	١.٢٠	منخفض
الحياة الروحية الأسرية	١٢	٢٠.٢٢	١٩.٨٢٥	١.٦٨	متوسط
الدرجة الكلية	٦٠	٩١.٣٩	٢٠.٥٢٤	١.٥٢	منخفض

*دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

الشكل (٢) التمثيل البياني لدرجة متوسطات أفراد عينة البحث على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري



يتضح من الجدول (٦) والشكل (٢) أن درجات متوسطات أبعاد المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث كانت جميعها منخفضة، إذ تراوحت المتوسطات لأفراد عينة البحث بين (١,١٨ ، ١,٦٤)، وحصل بعد الحياة الروحية الأسرية على قيمة متوسطة قدرت بـ (١,٦٨)، ثم جاء في المرتبة الثانية بعد التضحية والتعاون الأسري، إذ حصل على قيمة قدرت بـ (١,٦٦)، ثم بعد الأمان الأسري، إذ حصل على قيمته قدرت بـ (١,٦١) وهي قيمة منخفضة، تلاه بعد وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسري إذ حصل على قيمة قدرت بـ (١,٥٩)، ثم بعد الضبط ونظام الحياة الأسرية وكان مستواه منخفضاً، إذ حصل على قيمة قدرت بـ (١,٣٨) ثم بعد إشباع حاجات أفراد الأسرة وكان مستواه منخفضاً جداً، إذ حصل على قيمة قدرت بـ (١,٢٠).

كما يشير الجدول (٥) والشكل (٢) أيضاً إلى مستوى الدرجة الكلية للمقياس التي بلغت (١,٥٢) وهذه القيمة منخفضة مما يدل على أن هناك مناخاً غير سوي لدى عينة البحث.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فقدان الأب قد يخلق نوعاً من عدم تكامل الأدوار، مما يتطلب من الأم أن تدمج دورها مع دور الأب الغائب، فتحاول أن تعوّض دور الأب، فتلعب دورين؛ دور الأم ودور الأب، وهذا الأمر قد يخلق لديها صراعاً في الأدوار في ظل بيئة غير مساندة وغير داعمة، مما يجعل من الصعب أن تفي بكلا الدورين؛ ليبقى دور الأب هو المسؤول عن حياة الأسرة وضبطها واستقرارها وتلبية متطلباتها.

كما أن غياب الأب وعدم قدرة الأم على القيام بدوره يخلق أسرة تسودها الخلافات والصراعات بين الأبناء، فالكبير يعتدي على الصغير ويحاول أن يسيطر على الأسرة، وعليه ينعدم شيوع التعاون والتماسك وتعزيز الثقة بالنفس بين الأبناء، فتتأثر طبيعة العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة وبين المجتمع، إذ كلما كانت هذه العلاقات أقرب إلى اللاسواء كان المناخ الأسري غير سوي.

إضافة إلى أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها الأسرة الفاقدة الأب عامة نتيجة الظروف التي يمر بها المجتمع السوري، والأسرة الفاقدة الأب المقيمة في مخيمات النزوح خاصة، يجعلها غير قادرة على إشباع حاجات الأبناء وتلبية متطلباتهم وهذا يخلق مناخاً غير سوي.

اختلفت الدراسات السابقة عن البحث لعدم تطرقها لتحديد مستوى المناخ الأسري وذلك بحدود اطلاع البحث، علاوة على أن جميع الدراسات السابقة تناولت المناخ الأسري لدى المراهقين عامةً وهذه بخلاف البحث الحالي الذي خصّ دراسة المراهقين فاقد الأب علماً أن فقدان الأب وحضوره يلعب دوراً مهماً في متغير المناخ الأسري.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث:

ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير فقدان

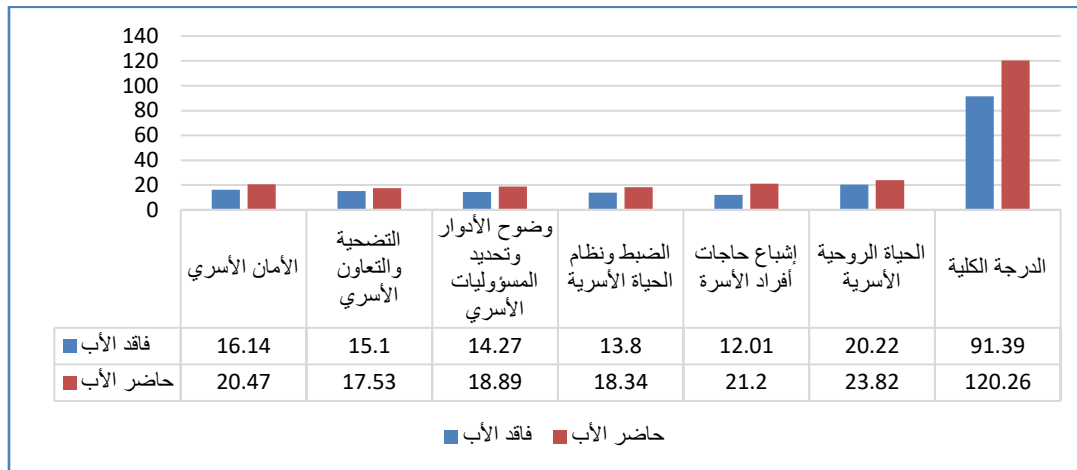
الأب (حاضري الأب / فاقد الأب)؟

جدول (٧) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير فقدان

مقياس المناخ الأسري	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأمان الأسري	فاقد	١٦.١٤	٢.٨٥٥	١٤٦	-٧.٧١٠	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	٢٠.٤٧	٣.٩٣٩			
التضحية والتعاون الأسري	فاقد	١٥.٠١	١.٩٨٣	١٤٦	-٥.٣١٧	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	١٧.٥٣	٣.٥٥١			
وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسري	فاقد	١٤.٢٧	٢.٢٠٤	١٤٦	-٩.٣٤٠	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	١٨.٨٩	٣.٧٢٥			
الضبط ونظام الحياة الأسري	فاقد	١٣.٨٠	٢.٦٥٩	١٤٦	-٩.٢١٩	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	١٨.٣٤	٣.٢٩٩			
إشباع حاجات أفراد الأسرة	فاقد	١٢.٠١	١.٤٠٩	١٤٦	-٥.٠٥٧	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	٢١.٢٠	١٥.٤٧٧			
الحياة الروحية الأسرية	فاقد	٢٠.٢٢	١٩.٨٢٥	١٤٦	-١.٥٤١	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	٢٣.٨٢	٣.٥٦٣			
الدرجة الكلية	فاقد	٩١.٣٩	٢٠.٥٠٤	١٤٦	-٨.٩٦١	٠.٠٠٠
	حاضري الأب	١٢٠.٢٦	١٨.٤٢٢			

*دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

الشكل (٣) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير الفقدان



يتضح من الجدول (٧) والشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في المناخ الأسري لدى المراهقين وفقاً لمتغير فقدان الأب، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥) مما يعني وجود فروق في المناخ الأسري لدى المراهقين لصالح المراهقين حاضري الأب، فقد كان متوسط الحسابي لدرجات المراهقين حاضري الأب (١٢٠,٢٦) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المراهقين فاقدي الأب (٩١,٣٩)، وفيما يخص الأبعاد الفرعية لمقياس المناخ الأسري فقد تبين أن مستوى الدلالة لكل الأبعاد أصغر من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق بين المراهقين فاقدي الأب وحاضري الأب.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن لكلٍ من الأم والأب دوراً متكاملاً في تنشئة الأبناء، وغياب أحدهما له تأثير سلبي على الأسرة، وأكدت ذلك دراسة عبد المعطي (٢٠٠٤): إن الأب هو المسؤول عن حياة الأسرة واستقرارها، ودراسة عبد الرزاق (٢٠٠٥): إن غياب الأب يفقد الأسرة نوعاً من الإشراف العائلي والقوة الموجهة والمحافظة على استقرار الأسرة، كما أن للأب دوراً لا يستهان به في خلق مناخ أسري إيجابي وخاصة في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها الأسر فاقدة الأب في المخيمات، الأمر الذي يفرض فروقاً وفقاً لمتغير الفقدان لصالح المراهقين حاضري الأب.

تفرد البحث بهذه النتيجة، فجميع الدراسات السابقة التي تطرقنا لها لم تحدد الفرق بين المراهقين حاضري الأب والمراهقين فاقدي الأب على حدّ اطلاع البحث.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث:

ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير

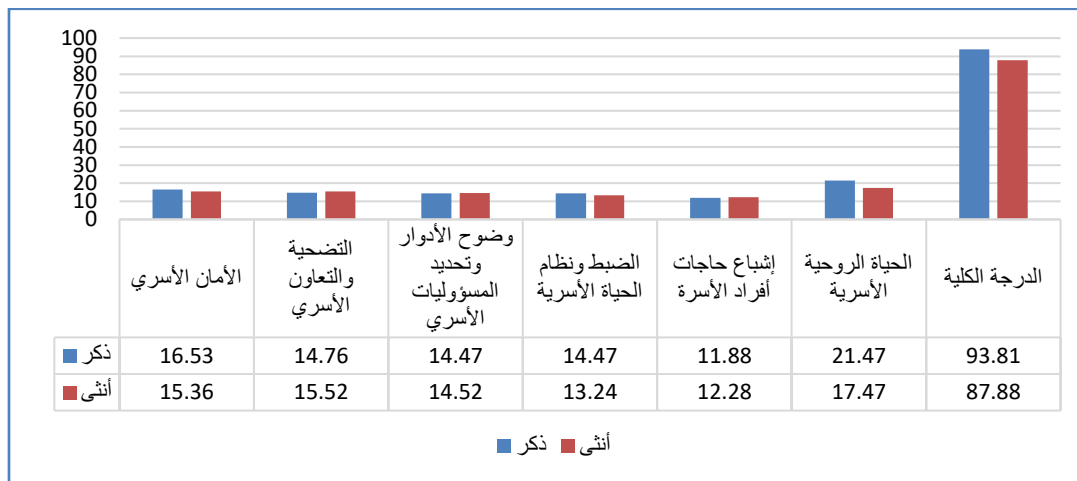
الجنس (ذكور/ إناث)؟

جدول (٨) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير الجنس

مقياس المناخ الأسري	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأمان الأسري	ذكور	١٦.٥٣	٢.٥٧٥	٧٢	١.٨٢٢	٠.١١٢
	إناث	١٥.٣٦	٢.٦٩١			
التضحية والتعاون الأسري	ذكور	١٤.٧٦	١.٩٢١	٧٢	-١.٥٨٦	٠.١١٧
	إناث	١٥.٥٢	٢.٠٤٤			
وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسرية	ذكور	١٤.٤٧	٢.١٧١	٧٢	١.٤٢٢	٠.١٥٩
	إناث	١٤.٥٢	٢.٠٢٢			
الضبط ونظام الحياة الأسرية	ذكور	١٤.٤٧	٢.٨٩٣	٧٢	١.٢٢٤	٠.٢٠٠
	إناث	١٣.٢٤	٢.٠٦٧			
إشباع حاجات أفراد الأسرة	ذكور	١١.٨٨	١.٣٦٤	٧٢	-١.١٦٥	٠.٢٤٨
	إناث	١٢.٢٨	١.٤٨٧			
الحياة الروحية الأسرية	ذكور	٢١.٤٧	٢٤.٣٢٧	٧٢	٠.٧٥٩	٠.٤٥٠
	إناث	١٧.٧٦	١.٥٩٢			
الدرجة الكلية	ذكور	٩٣.١٨	٢٤.٨٨	٧٢	١.٠٥٣	٠.٢٩٦
	إناث	٨٧.٨٨	٥.٢٨			

*دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

الشكل (٣) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري وفقاً لمتغير الجنس



يتضح من الجدول (٨) والشكل (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٢٩٦)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق في المناخ الأسري لدى المراهقين فاقد الأب، وفيما يخص الأبعاد الفرعية لمقياس المناخ الأسري فقد تبين أن مستوى دلالة كل بعد أكبر من (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المراهقين الفاقدين للأب وفقاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يعيشون في البيئة نفسها التي تفتقد التعاون والسلام ويسودها الإحباطات الأسرية ذاتها، لعدم إشباع احتياجاتهم ومتطلباتهم، نتيجة الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها الأسرة فاقدة الأب في مخيم النزوح، كما أن كلا الجنسين يتأثر بالعمليات والتفاعلات الأسرية غير السوية، بالإضافة للمعاملة المتوازنة وعدم التمييز بينهم.

وقد تفرّد البحث بهذه النتيجة، وإن تشابه مع بعض الدراسات السابقة واختلف مع بعضها الآخر، فجميع الدراسات السابقة تناولت المناخ الأسري لدى المراهقين عامة وهذا يخالف البحث الحالي الذي خص الدراسة بالمراهقين فاقد الأب علماً أن فقدان الأب وحضوره له تأثيره على المناخ الأسري.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

- الاهتمام بدور المرشد الأسري، إذ يقع على عاتقه توعية الأسر بمظاهر النمو وما يصاحبها في مرحلة المراهقة.
- تصميم برامج إرشادية تقدم الدعم النفسي للأسر التي تفقد الأب؛ لتثقيف الأمهات بأساليب التربية السليمة.
- تدريب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والعاملين على دعم المراهقين فاقد الأب.
- إشباع حاجات المراهق فاقد الأب المادية والنفسية من حب وعطف وتقبل وثقة ومنحه الشعور بالأمن النفسي من قبل الأم خاصة والمجتمع عامة.

المقترحات:

- إجراء أبحاث ودراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل عمرية أخرى.
- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين المناخ الأسري والاضطرابات النفسية لدى المراهقين فاقد الأب.
- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين المناخ الأسري والصلابة النفسية لدى المراهقين فاقد الأب.

المصادر والمراجع:

- ١- إبراهيم، أمين محمد أمين. (٢٠٢١). غياب الأب وعلاقته بكل من الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المراهقين. مجلة شباب الباحثين، (٧)، ٦٨٤ - ٧١٩.
- ٢- أبو فايد، ربهام حسين يوسف. (٢٠١٦). المناخ الأسري وعلاقته بتوكيد الذات لدى زوجات مرضى الفصام العقلي [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة]. موقع الجامعة الإسلامية - غزة

https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=133923

- ٣- أحمد، عفاف محمد. (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والنفسية والمدرسية، رسالة دكتوراة منشورة، جامعة النيلين. موقع الباحث العلمي.
- ٤- أمين، عزة عواد. (٢٠٠٩). غياب الأب (بالموت - السفر - الطلاق-) وعلاقته بالدافعية للإنجاز والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القاهرة. موقع مستودع الأصول الرقمي.
- ٥- الجسماني، عبد العلي. (١٩٩٤). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. دار العلوم العربية.
- ٦- الجميلي، خير خليل، وعبدو، بدر الدين. (١٩٩٥). المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة والطفولة. المكتب العلمي للكمبيوتر.
- ٧- خليل، عفراء إبراهيم. (٢٠٠٦). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء. مجلة كلية التربية الأساسية، (٤٩).
- ٨- خليل، محمد محمد بيومي. (٢٠٠٠). سيكولوجيا العلاقات الأسرية. دار القباء.
- ٩- سعود، آلاء، طيفور، مصطفى، ودلي، شيماء. (٢٠١٧). المناخ الأسري لدى المراهقين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة جامعة حلب، (١١٢).
- ١٠- الشريفين، أحمد، والقاضي، بيان. (٢٠١٤)، الأعراض النفسية المرضية والمناخ الأسري والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة العالمية للبحوث في التربية وعلم النفس، ٢ (٢)، ١٨٧-٢١٣.
- ١١- عبارة، هاني محمد. (٢٠١٨). المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بظهور بعض المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٥)، ١٦٣-١٧٨.
- ١٢- عبد المجيد، السيد (٢٠٠٤). إساءة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات نفسية، ١٤ (٢)، ٢٣٧ - ٢٧٤.

- ١٣- عبد الرزاق، عماد. (٢٠٠٥، ديسمبر). إدراك الغياب النفسي للأب والمشكلات السلوكية لدى الأبناء، بحث مقدم. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، القاهرة، مصر.
- ١٤- عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. دار المناهج.
- ١٥- ف. ربزو، جوزيف، وه. زابل، روبرت. (١٩٩٩). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا النظرية والتطبيق (عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي، مترجم). دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر في ١٩٩٣).
- ١٦- قاسم، انسي، أحمد، سهير. (١٩٩٨). أطفال بلا أسر. مركز الإسكندرية للكتب.
- ١٧- القطامي، نايف، وعلي، الرفاعي. (١٩٨٩). نمو الطفل ورعايته. دار الشروق.
- ١٨- الكفافي، علاء الدين. (٢٠١٠). مقاييس المناخ الأسري والعمليات الأسرية. دار العلم العربي.
- ١٩- مالكي، حمزة، وبانقيب، علي. (٢٠١٣). التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (٧٨)، ٢٨٩ - ٣٩٠.
- ٢٠- محيسن، عواطف محمد سليمان. (٢٠١٣). الأمن النفسي وعلاقته بالحضور - الغياب النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإسلامية- غزة. موقع المنارة.
- ٢١- منصور، عبد المجيد، والشربيني، زكريا أحمد. (٢٠٠٠). الأسرة على مشارف القرن ٢١. دار الفكر العربي.
- ٢٢- ميطر، عائشة. (٢٠٢٠). فاعلية الذات وعلاقته بالمناخ الأسري لدى المراهقين. مجلة سوسيولوجيا، ٤(٢)، ٢٧٦-٢٩٩.
- ٢٣- الهذلي، نورة. (٢٠١٤). المناخ الأسري وانعكاسه على النضج الاجتماعي للأبناء، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى. موقع كتاب بديا <https://ketabpedia.com>

المراجع الأجنبية:

- 1- Grewal, K. (2014). A Study of Academic Achievement of Adolescents in Relation to Family Climate. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 5, 431-437.
- 2- Philips, T. (2012). The Influence of Family Structure Vs. Family Climate on Adolescent Well-Being. *Journal Of Child Adolesc Work*. 29. 103-110.
- 3- Mendle, Jane, Harden, K. (2009). Effects of father absence in childhood on male university students, sex role identity and personal adjustment, *Journal of the American Academy of child & Adolescent psychiatry*, 47, (4), 405-415.
- 4- Modry, K, Gamble, W, & Taylo, A. (2007). Family Emotional Climate and Sibling Relationship Quality: Influences on Behavioral Problems and Adaptation in Preschool-aged children. *Journal of Child Fam Stud*, 16, 61-73.

جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري

د. عبد الحي المحمود

دكتور مدرس، رئيس قسّي الإرشاد النفسي والتربية
الخاصة في كلية التربية في جامعة حلب في المناطق
المحررة

د. محمد زيدان

دكتور مدرس، في جامعتي حلب في المناطق المحررة
وغازي عنتاب فرع سورية

د. خالد جمو

أستاذ مشارك، في جامعة غازي عنتاب فرع سورية

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف مدى جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري، ومعرفة الفروق في جودة الأسئلة وفقاً لمتغيري الجامعة والكلية، ولتحقيق هدف البحث قام الباحثون بتصميم قائمة معايير للاختبار الجيد، وتمّ التأكد من صدقها وثباتها، إذ تكون مجتمع البحث من الأسئلة الامتحانية لكليات: التربية، والشريعة، والاقتصاد في جامعات: حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين، من الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ م، وتكونت عينة البحث من ٩١/ ورقة امتحانية من الجامعات الثلاث، وتمّ اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية الطبقية، ثم قام الباحثون بتحليل الأسئلة الامتحانية وفق قائمة المعايير المعتمدة مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلوا إلى النتائج الآتية:

- حققت الأسئلة الامتحانية في جامعات الشمال السوري مستوى متوسطاً من معايير الجودة.
- رتبت الأسئلة وفقاً لمستوى الجودة على النحو الآتي: الأسئلة المقالية بمستوى مرتفع، تليها أسئلة الاختيار من متعدد بمستوى مرتفع، تليها أسئلة الصح والخطأ بمستوى مرتفع، تليها أسئلة التكميل بمستوى منخفض، تليها أسئلة المطابقة بمستوى منخفض، تليها أسئلة الترتيب بمستوى منخفض، تليها أسئلة الرسم بمستوى منخفض.
- عدم وجود فروق دالة احصائية في جودة الأسئلة الامتحانية بين الجامعات الثلاث (جامعة حلب الحرة، جامعة الشام، جامعة غازي عنتاب في عفرين).
- وجود فروق في جودة الأسئلة الامتحانية بين كليات التربية وبقية الكليات لصالح كليات التربية.
- الكلمات المفتاحية: الأسئلة الامتحانية، الأزمات، الجامعات، معايير الجودة، الاختبار.

Quality of Exam Questions Issued by the Syrian Universities in the North at Times of Crises

ABDUL HAI AL MAHMOUD

Senior Lecturer

Head of Departments of Psychological Guidance and Special Education

MOHAMMAD ZAIDAN

Senior Lecturer

Instructor at the L. A. University of Aleppo and the University of Gaziantep

KHALED JAMMO

Assiviate Prof.

Instructor at the University of Gaziantep/Syrian branch

Abstract:

The research aims at identifying the quality of exam questions offered by the Syrian universities located in the north area, and verifying the differences in quality based on the variables of the university and the faculty. To meet the goal of the research, a list of QA standards proved fair and consistent was adopted. The randomly selected stratified sample of the research contains 91 exam papers issued by the universities of Cham, Free Aleppo, Gaziantep branch of Afrin, in the second term of the academic year 2020-2021. Relying on the list of standards adopted, and following the descriptive and analytical approach, the scholars analyzed the questions and found out that:

- The exam questions issued by the universities engaged levelled average according to Quality Standards in general.
- The questions were organized according to the quality standards as follows: essay questions ranked high, followed by multiple choice and true/false questions respectively with a high ranking. Tag, matching, arrangement and drawing questions levelled low .
- No statistically significant MLA disparities found as far as the three universities are concerned. If found between the Faculty of Education and the rest of the faculties available, it is in favor of the Faculty of Education .

Key Words: Exam questions – crises – universities – quality standards - test

Kriz Dönemlerinde Kuzey Suriye Üniversitelerindeki Sınav Sorularının Kalitesi

ABDUL HAI AL MAHMOUD

Doktor Öğretim Üyesi, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Özel Eğitim Bölümleri Başkanı

MOHAMMAD ZAIDAN

Doktor Öğretim Üyesi, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Suriye Şubesi Öğretim Üyesi

KHALED JAMMO

Yardımcı Doçent, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Suriye Şubesi Öğretim Üyesi

Özet

Araştırmanın amacı, kriz dönemlerinde Kuzey Suriye Üniversitelerindeki sınav sorularının kalite seviyesini belirlemek ve üniversite ve fakülte değişkenlerine göre soruların kalitesinde gözlemlenen farklılıkları tanımlamaktır. Bu amaçla, kaliteli bir test için ölçüt listesi tasarlanmış ve ölçütün güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmıştır. Tabakalı basit rastgele yöntemle seçilen araştırma örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Özgür Halep Üniversitesi, Şam Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Afrin Eğitim Fakültesi'nden alınan 91 sınav kâğıdından oluşturulmuş ve araştırmacılar, niteleyici analitik yaklaşımı kullanarak esas aldıkları ölçüt listesine göre sınav sorularını analiz etmişlerdir. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

-Sorular kalite düzeyine göre yüksek kalite düzeyindeki kompozisyon soruları, yüksek kalite düzeyindeki çoktan seçmeli sorular, yüksek kalite düzeyindeki doğru-yanlış soruları, düşük kalite düzeyindeki boşluk doldurma soruları, düşük kalite düzeyindeki eşleştirme soruları, düşük kalite düzeyindeki sıralama soruları ve düşük kalite düzeyindeki çizim soruları şeklinde düzenlenmiştir.

- Üç üniversite arasında (Özgür Halep Üniversitesi, Şam Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi Afrin Eğitim Fakültesi) sınav sorularının kalitesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Eğitim Fakülteleri ve diğer fakülteler değişkenine göre ise eğitim fakülteleri lehine anlamlı istatistiksel farklılıklar mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Sınav Soruları, Krizler, Üniversiteler, Kalite Standartları, Test Etme.

المقدمة:

في ظل الأزمة التي تشهدها سورية والتي أجبرت أكثر من نصف سكانها على ترك ديارهم، إذ أصبح أغلبهم دون مأوى، فضلاً عن التعليم، وبات البحث عن مقومات البقاء هو الأساس، ومن خلال هذا الواقع تدنى مستوى التعليم، وأصبحت الإمكانيات منعدمة لدعم هذا القطاع نظراً لهدم البنية التحتية، ولكن رغم كل الصعوبات انشغل المسؤولون في الشمال السوري بتأمين الدعم للتعليم، بل والبحث عن إيجاد بيئة تعليمية ذات جودة، وهذا ما تأكد من خلال بناء وإعادة تأهيل المدارس والجامعات، فعلى مستوى الجامعات فقد تم افتتاح جامعة حلب في المناطق المحررة عام ٢٠١٥ م، وجامعة الشام عام ٢٠١٨ م، وجامعة غازي عنتاب في عفرين عام ٢٠١٩ م، وجامعة إدلب وجامعة النهضة.

عملت هذه الجامعات على وضع خطط تدريسية قادرة على بناء الأفراد بناءً كاملاً يساعد على بناء المجتمع المتطور والمواكب للتغيرات المتسارعة، لأن صناعة الرأس المال البشري يشكل الدعامة الأساسية لكل تطور ونهضة.

لذلك أصبح الهدف الأساسي في جامعات الشمال السوري في ظل الأزمة الحالية هو البحث عن التميز، والسعي نحو الحصول على الجودة، وسيتم في هذا البحث معرفة مدى جودة أحد المحاور وهو الأسئلة الامتحانية في جامعات الشمال السوري.

مشكلة البحث:

وبما أن المفتاح الأساسي للتغلب على الأزمة والنهوض بالمجتمع هو العلم، زاد الإقبال في الشمال السوري على طلب العلم في شتى مراحله عموماً، والمرحلة الجامعية خصوصاً، فقد شهدت الجامعات تزايداً ملحوظاً في أعداد الطلبة، اعتقاداً منهم بضرورة التعلم من أجل المساهمة في بناء المجتمع، والبحث عن لقمة العيش، وأصبح الطلاب يبحثون عن الجامعات المتميزة التي تحقق معايير الجودة للتسجيل فيها، وهذا ما دفع الجامعات للتفوق على نفسها والعمل لتحقيق معايير الجودة رغم صعوبة الظروف وضعف الإمكانيات.

ومن التحديات التي تواجه الطلاب في دراستهم الجامعية: الأسئلة الامتحانية التي تُجرى في نهاية كل فصل دراسي، فمن المفترض أن تساعد الأسئلة الامتحانية الطلاب في تثبيت المعلومات التي تلقوها في أثناء المحاضرات، وتحقيق الفائدة لهم في حياتهم العملية.

ومن خلال عمل الباحثين في جامعات الشمال السوري لاحظوا أن هناك تركيزاً على الأسئلة التي تركز على تذكر المعلومات دون فهمها وتطبيقها، وهذا يخل بأهداف المؤسسة التعليمية، حسبما ما أكدت نتائج دراسات عدة، كدراسة (جيوسي، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاهر والحمداني، ٢٠١٦)، ودراسة (المزوي، ٢٠١٧)، ودراسة (أمين، ٢٠١٨)، لذلك لابد من البحث عن معايير تساعد المحاضرين على عدم الاختصار على تذكر المعلومات عند وضعهم للأسئلة الامتحانية.

كما أجرى الباحثون مقابلة مع بعض المحاضرين في جامعات الشمال السوري وعددهم ٩/، لمعرفة المعايير التي يستخدمونها في كتابتهم للأسئلة الامتحانية، وكانت إجابات الأغلبية بعدم معرفتهم للمعايير الجيدة في كتابة الأسئلة الامتحانية.

كما لم يجد الباحثون- في حدود علمهم- أي دراسة في الشمال السوري تناولت الحديث عن جودة الأسئلة الامتحانية.

كل ما سبق دفع الباحثين للبحث في جودة الأسئلة الامتحانية في جامعات الشمال السوري، وتتلخص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مستوى جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الآتي:

- ١- إعداد قائمة بمعايير جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري.
- ٢- تحديد مستوى جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين) وفق معايير الجودة.
- ٣- ترتيب الأسئلة الامتحانية من حيث نوعها: "مقالية- اختيار من متعدد- الصح والخطأ- أسئلة التكميل، الترتيب، الرسم"، وفقاً لمستوى الجودة في جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين).
- ٤- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات بين جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين).

٥- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات بين جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين) وفقاً لمتغير الكلية (التربية، الاقتصاد، الشريعة).

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

- ١- تقويم الأسئلة في العملية التعليمية، بوصفها وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، ومعرفة نواحي القوة والضعف في مستويات الأسئلة الامتحانية.
- ٢- توضيح أهم الأمور الواجب مراعاتها عند إعداد الأسئلة الامتحانية وفق معايير ذات جودة.
- ٣- قد تفيد نتائج هذا البحث في توجيه إدارة الجامعات في الشمال السوري لضرورة التركيز على وضع أسئلة امتحانية ذات جودة.
- ٤- قد يستفيد المحاضرون الجامعيون في الشمال السوري في تعديل أسئلتهم الامتحانية.
- ٥- يعد من أوائل البحوث في الشمال السوري، في حدود علم الباحثين.

أسئلة البحث:

أجاب البحث عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما معايير جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري؟
- ٢- ما مستوى جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين) وفق معايير الجودة؟
- ٣- ما ترتيب الأسئلة الامتحانية من حيث نوعها: "مقالية، اختيار من متعدد، الصح والخطأ، أسئلة التكميل، الترتيب، الرسم"، وفقاً لمستوى الجودة في جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين)؟

فرضيات البحث:

تم التحقق من الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (٠,٠٥):

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات بين جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات بين جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين) وفقاً لمتغير الكلية (التربية، الاقتصاد، الشريعة).

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ م.
- الحدود المكانية: جامعات الشمال السوري: جامعة حلب في المناطق المحررة، جامعة الشام، جامعة غازي عنتاب في عفرين.
- الحدود الموضوعية: اقتصر على النماذج الامتحانية في كليات (التربية، الاقتصاد، الشريعة).

مصطلحات البحث:

الجودة:

يعرفها (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢١) بأنها: المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. ويعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها: جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢١).

جودة التعليم:

يعرفها (البوهي وآخرون، ٢٠١٨، ص ١٧) بأنها: أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنطقة التعليمية ومستوياتها ليوثر للعاملين الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعليم، لتحقيق أفضل الخدمات التعليمية.

معايير الجودة في التعليم:

تمثل المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله، وهي ضمان لجودة مستواه وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية، فضلاً عن كونها عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسة محتوى معين (فيصل، ٢٠١٩، ص ١).

الأسئلة الامتحانية (الاختبارات التحصيلية):

عرفها الزغلول (٢٠٠١، ص ٣٢٧) بأنها: "عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما".
وتعرفها بور (٢٠٠٤) بأنها: عملية منظمة لتحديد كمية ما يتعلمه الدارسون على شكل درجات يفترض أنها تحدد مقدار ما امتلكه هؤلاء بعد خضوعهم للتدريس (ص ٢٩٥).
ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: الاختبارات التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي من الجامعة، وتقيس كمية المعلومات التي حصل عليها الطلاب.

الأزمة:

يعرفها عبد السلام (٢٠١٥، ص ٥٦) بأنها: موقف مضطرب ومتوتر نتج عنه إحساس بالخطر، يتطلب مجهوداً جباراً أو عظيماً للتعرف على متغيراته وتفسير ظواهره، ومحاولة السيطرة على أحداثه وتجنب مخاطره.

ويعرفها الحنفي نقلاً (عن جاد الله، ٢٠١٠، ص ٦) بأنها: لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي يصاب بها، ومشكلة تمثل صعوبة حادة أمام متخذ القرار تجعله في حيرة بالغة فيصبح أي قرار يتخذه داخل دائرة من عدم التأكد، وقصور المعرفة، واختلاط الأسباب بالنتائج والتداعي المتلاحق الذي يزيد درجة المجهول في تطورات ما قد ينجم عن الأزمة.

بعض الدراسات السابقة:

دراسة زاندي وآخرين zandi et al, (٢٠١١) بعنوان: مواصفات الكتب الجامعية للجامعات المرغوبة والمفتوحة عن بعد.

"Specifications of Desirable Open and Distance University Textbooks, A Comprehensive Review of Articles"

هدفت الدراسة لمعرفة المواصفات للجامعات المرغوبة والمفتوحة عن بعد، واستخدم الباحثون أداة لتحليل المقالات والكتب قسمت إلى عناصر عامة وعناصر رئيسية، كما اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (١١٩) مقالاً وكتاباً حول الكتاب المدرسي، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى أن الاستخدام الفعال لمواصفات الكتب المدرسية المرغوبة عند التحضير يؤدي إلى تحسين جودته.

دراسة جيوسي (٢٠١٦) بعنوان: تحليل أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة.

هدفت إلى التثبت من مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية التي يضعها الأساتذة في جامعة فلسطين التقنية للأهداف المعرفية في المستويات المختلفة تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة؛ إذ حلل الباحث مجموعة من الامتحانات النهائية لمتطلبات الجامعة الإلزامية والاختيارية التي أعدها المدرسون للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٥-٢٠١٦ والبالغ عددها ١٢ امتحاناً تحوي ٣٣٢ سؤالاً، وقد تم التحليل في ضوء مواصفات الامتحان الجيد من حيث الشكل والمضمون، وقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تركيز الأسئلة على أدنى مستويات المجال المعرفي لبلوم؛ حيث احتل مستوى المعرفة التذكر الترتيب الأول ٢٤٩ سؤالاً بنسبة ٧٣,٨ %، ثم مستوى الفهم الترتيب الثاني ٧٣ سؤالاً بنسبة ٢٣ %، ثم مستوي التطبيق والتحليل الترتيب الثالث لكل مستوى ٥ أسئلة بنسبة ١,١٦ % لكل منهما، وملت الأوراق من أسئلة تقيس مستوى التركيب ومستوى التقويم.

دراسة الشاهر والحمداني (٢٠١٦) بعنوان: تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو في كلية العلوم الإسلامية في ضوء مستويات بلوم.

هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو بكلية العلوم الإسلامية في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفية، تكونت عينة الدراسة من ٩٤ سؤالاً من أسئلة مادة النحو موزعة على المراحل الدراسية الأربعة في قسم اللغة العربية. وتوصل الباحثان من خلال دراستهما إلى أن مستوى الفهم تحسّل على أعلى نسبة ٤٣٪، وتحصل مستوى التذكر على ٢٨٪، في حين كانت نسبة مستوى التطبيق ١٤٪، ومستوى التحليل ٧٪، ومستوى التركيب ٦٪، و ١٪ فقط لمستوى التقويم، ولم يجد الباحثان أي تنوع في الأسئلة فلم تحتو إلا على سؤالين موضوعيين.

دراسة المزوغي (٢٠١٧): بعنوان: تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة صبراتة أنموذجاً.

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة تبعاً لتصنيف بلوم. وتكونت عينة الدراسة من ٢٦ امتحاناً من الامتحانات النهائية بقسم علم النفس بكلية الآداب للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧ والتي احتوت على ٥٠٩ أسئلة. تم التحليل وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وخلصت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: احتل مستوى التذكر الترتيب الأول ٤٣٣ سؤالاً بنسبة ٨٥,١ %، وجاء مستوى الفهم في الترتيب الثاني ٧١ سؤالاً بنسبة ١٣,٩ %، بينما نال مستوى التطبيق الترتيب الثالث ب ٣ أسئلة بنسبة ٠,٦ %، واقتصرت الامتحانات على سؤالٍ وحيد لقياس كل من مستوى التحليل والتقويم، وخلت من أية أسئلة تقيس مستوى التركيب.

دراسة أمين (٢٠١٨): بعنوان: تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين- أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي.

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين- أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وتكون المجتمع الأصلي من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، وتم اختيار عينة عشوائية منها بلغت ٩٠ اختباراً، وصممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً للتحليل مكونة من تصنيفات بلوم المعرفية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين- أربيل تركز بدرجة كبيرة على مستويات بلوم الدنيا، ونسبة ضئيلة تركز على مستويات بلوم العليا.

تعليق على الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة (zandi et al, ٢٠١١) إلى معرفة مواصفات الكتب الجامعية، وهذا يختلف مع البحث الحالي الذي يهدف إلى معرفة جودة الأسئلة الامتحانية في الجامعات.

- اعتمدت جميع الدراسات السابقة، عدا دراسة (zandi et al, ٢٠١١)، في تقويمها للأسئلة الامتحانية على تصنيف بلوم للمجال المعرفي، بينما اعتمد البحث الحالي على قائمة معايير للاختبار الجيد.
- استعملت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة، وهذا يتفق مع البحث الحالي.
- يتفق البحث الحالي مع ما ذهبت إليه الدراسات السابقة باستخدام الأساليب الإحصائية.
- أجريت جميع الدراسات السابقة على الجامعات وهذا يتفق مع البحث الحالي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- ١- تحديد مجتمع البحث وعينته.
- ٢- بناء قائمة الاختبار الجيد.
- ٣- تحليل النتائج وتفسيرها.

الإطار النظري:

الأسئلة الامتحانية

لها عدة أنواع:

١-الاختبارات الشفهية:

وهي التي تعتمد على مقابلة شخص واحد وطرح عدد من الأسئلة عليه أو مناقشته في أمر ما، لذلك تحتاج وقتاً طويلاً (بوز، ٢٠٠٤، ص ٣٠٨).

٢-الاختبارات الكتابية:

وهي أقدم وسيلة لتقويم التحصيل الدراسي، وتتمثل في كثير من الأسئلة المباشرة التي تدور حول موضوعات المقررات الدراسية، ولها أشكال:

٣-الاختبارات المقالية:

وهي عدد قليل من الأسئلة ويتطلب في كل منها أن يجيب الطالب بمقال قصير أو طويل، حسب قدرة الطلاب ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة (ناصر، ٢٠٠٦، ص ٢٣٠).

ميزاتها:

- حرية المتعلم في الإجابة.
- تقيس النتائج المهمة لعملية التعليم.
- المساعدة على التمييز بين المتعلم الذي يفكر والمتعلم الذي يعتمد على الحفظ دون الفهم.
- المساعدة على كشف قدرة المتعلم على الابتكار.
- سهولة تحضيرها. (ناصر، ٢٠٠٦، ص ص ٢٣١-٢٣٢). (Clay, 2001, p p 1-2)

عيوبها:

- عدم ثبات تقديراتها.
- تصحيحها يحتاج وقتاً وجهداً كبيرين.
- تحابي الطالب الذي يحسن التعبير عن نفسه كتابياً.
- عاجزة عن تغطية جزء كبير من موضوعات المقرر (ناصر، ٢٠٠٦، ص ص ٢٣٢-٢٣٣). (Clay, 2001, p p 1-2).

معايير صياغة الأسئلة المقالية:

- تحديد موضوع السؤال وعدم كتابة أسئلة تتناول موضوعات عدة في سؤال واحد.
- تحديد نوع العمليات العقلية المراد من الطلاب استخدامها في الإجابة قبل البدء في كتابة السؤال.
- كتابة السؤال بصيغة محددة بحيث يبدأ بكلمات محددة.
- صياغة الأسئلة بأسلوب واضح سهل، بحيث يتناسب مع سن الطلاب ومستواهم الثقافي ويخلو من التعقيدات اللغوية (العليان، د.ت، ص ٣).

الاختبارات الموضوعية:

وهي التي لا تحتاج إجاباتها إلى إنشاء الطالب، بل تتطلب التعرف على الإجابة الصحيحة (بوز، ٢٠٠٤، ص ٣١١)، ولها أشكال متعددة:

اختبار الصواب والخطأ:

تقوم هذه الاختبارات على وجود عبارات أو أحكام منها الخاطئ ومنها الصحيح وعلى المفحوص تحديد البنود الخاطئة والصحيحة.

ميزاته:

- سهولة الإعداد.
- القدرة على تغطية المادة الدراسية.
- تتيح للتلميذ أن يجيب على عدد كبير من الأسئلة.
- الموضوعية في وضع الدرجات.
- تصلح لقياس الأهداف التي تتصل بالقدرة على اختيار أو تمييز الحقائق البسيطة.

عيوبه:

- من الصعب إعداد أسئلة جديدة ومن مستوى مناسب من الصعوبة.
- إرباك التلميذ إذا تم تحويل معنى العبارات.
- دور الحظ والتخمين في الإجابة يصل إلى ٥٠%.
- تتناول البنود نتفاً وأجزاء صغيرة غير هامة من المادة الدراسية.
- تعتمد على نواتج التعلم البسيطة (بوز، ٢٠٠٤، ص ٣١٤).

معايير صياغة اختبار الصواب والخطأ:

- ينبغي أن تتضمن العبارة أو السؤال فكرة واحدة فقط.
- صياغة العبارة بإحكام بحيث تكون صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً.
- تجنب العبارات التي تحتوي على النفي قدر الإمكان.
- عدم تمييز العبارات الصحيحة كأن تكون أطول من العبارات الخاطئة بشكل مستمر والعكس كذلك.

- يفضل أن يكون عدد الأسئلة الصحيحة مساوياً لعدد الأسئلة الخاطئة تقريباً.
- ترتيب العبارات الصحيحة والخاطئة بشكل عشوائي.

- عندما تكون العبارة خاطئة ينبغي أن يكون الخطأ مبنياً على خطأ في المعلومات وليس على أَلغاز لغوية (مخائيل، ١٩٩٧، ص ٣٢٥) (العليان، د.ت، ص ٤).

اختبار الاختيار من متعدد:

يتألف اختبار الاختيار من متعدد من مقدمة وتسمى الأرومة وقائمة من البدائل، وعلى الطالب اختيار البديل الصحيح والذي يتناسب مع المقدمة، ويكون إجابة واحدة صحيحة وبدائل أخرى مشتتات أو مموهات.

ميزاته:

- يصلح لقياس نواتج التعلم البسيطة والمعقدة.
- يتمتع بالمرونة ويمكن استخدامه في جميع مراحل التعليم.
- يقلل من فرص التخمين إلى الحدود الدنيا.
- يصل احتمال الوصول إلى الإجابة الصحيحة ٣٣ % إذا كان عدد البدائل ٣، و ٢٥ % إذا كان عدد البدائل ٤، و ٢٠ % إذا كان عدد البدائل ٥.
- قدرة الاختبار على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.
- توفر شروط الموضوعية.

عيوبه:

- يحتاج إلى مهارة لإعداده أكثر مما يتطلبه اختبار الصواب والخطأ.
- يحتاج إلى كلفة ووقت وجهد لإعداده.
- مكلف في الورق والطباعة. (غنيم، ٢٠٠٤، ص ص ١٧٢-١٧٦).
- معايير صياغة اختبار الاختيار من متعدد:
- يفضل أن تكون الأرومة على شكل سؤال.
- حاول أن يكون معظم البند متضمناً في الأرومة.
- استخدام مادة جديدة على الطالب عند صياغة بنود لقياس الفهم والقدرة على التطبيق.
- حاول أن تجعل البدائل غير الصحيحة تبدو صحيحة.

- حاول أن تجعل جميع البدائل متساوية في الطول تقريباً.
 - نوع ترتيب الإجابة الصحيحة في البنود.
 - تجنب استخدام البديل (كل ماسبق صحيح) (مخائيل، ١٩٩٧، ص ص ٣٢٨-٣٢٩).
- اختبار المطابقة:**
- يتألف اختبار المطابقة من قائمتين: الأولى للأسئلة المقدمات والثانية للإجابات، وعلى المفحوص أن يجري مطابقة بين القائمتين، بحيث يختار لكل سؤال إجابة.

ميزاته:

- سهولة نسبية في الإعداد.
- الاعتماد على التخمين أقل بكثير مقارنة مع أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.
- توفير في الورق أثناء الطباعة والوقت أثناء القراءة مقارنة مع اختبار الاختيار من متعدد.

عيوبه:

- صعوبة إيجاد مادة متجانسة لوضع قائمة من الأسئلة تدور حول نفس الموضوع.
- من الصعب استخدام اختبار المطابقة في قياس نواتج التعلم العليا ولذلك تستخدم لقياس النواتج الدنيا.

مقترحات لجعل اختبار المطابقة أكثر صلاحية:

- جعل المقدمات متجانسة من حيث الموضوع.
- أن يكون عدد البدائل أو عدد بنود القائمة الثانية أكبر من عدد بنود القائمة الأولى.
- أن تظهر الإجابات وكأنها كلها صحيحة لأي بند من بنود القائمة الأولى (جمعة، ٢٠١٤، ص ص ١٠-١١).

معايير صياغة اختبار المطابقة:

- أن تكون الكلمات أو العبارات أو المصطلحات المستخدمة (المعطيات) والاستجابات متجانسة.
- أن تكون العبارات وبدائلها المقابلة لها قصيرة.
- أن تزيد عدد بنود الاستجابات على عدد بنود المعطيات.

- لا يحتوي على دلالات نحوية تساعد على استبعاد بعض الاستجابات، كأن تكون بعض الاستجابات بصيغة المفرد والأخرى بصيغة الجمع.
- المفردات في كل من المعطيات والاستجابات مرتبة منطقياً (العليان، د.ت، ص ٨).
- اختبار ملء الفراغ (التكميل).
- يتألف اختبار التكميل من مجموعة من العبارات، في كل منها نقص أو فراغ وعلى الطالب أن يملأ الفراغ بكلمة أو أكثر. ويقع هذا النوع من الاختبارات بين الاختبارات الموضوعية التي لا ينشئ الطالب فيها إجابة، والاختبارات المقالية التي ينشئ الطالب فيها الإجابة.

ميزاته:

- يستخدم لقياس نواتج التعلم البسيطة بفعالية.
- يستخدم لقياس القدرة على حل المسائل الحسابية التي تتطلب القدرة على الاستدلال.
- سهل الإعداد نسبياً.
- لا يتيح مجالاً للحظ والتخمين.
- يمكنه تغطية مجال دراسي واسع.

عيوبه:

- إهمال قياس المستويات العليا من نواتج التعلم.
- تدخل العوامل الذاتية في التصحيح، ويظهر ذلك من خلال إعطاء الطالب إجابة قد تكون صحيحة غير الإجابة التي يرغب بها واضع الاختبار (مخائيل، ١٩٩٧، ص ٣٣١-٣٣٢).

معايير صياغة اختبار التكميل:

- تأكد من أن كل بند يتناول جانباً هاماً من المقرر الدراسي، وليس معلومة تافهة.
- احرص على صياغة كل بند بطريقة محددة بحيث لا يحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة.
- حاول أن تضع الفراغ عند نهاية العبارة.
- يجب ألا يتضمن البند الواحد فراغات كثيرة.
- حاول الابتعاد عن النصوص الحرفية للمقرر (ميخائيل، ١٩٩٧، ص ٣٣٢).

أسئلة الترتيب:

هي عبارة عن مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد ويطلب من التلاميذ ترتيبها وفق نظام معين.

مجالات استخدامها:

هذا النوع من الاختبارات يركز على قياس قدرة التلميذ على تذكر ترتيب المعلومات وترابطها في سياقات محددة.

ميزاتها:

- تقيس قدرات معرفية عليا كالترتيب والتحليل.
- تقل فيها نسبة التخمين حسب عدد العناصر.
- الربط بين مفردات في مواضيع مختلفة من المنهج برابط واحد.
- سهولة الإعداد.

عيوبها:

- ينحصر استخدامها في المفردات المتماثلة.
- كثرتها تؤدي للحفظ.

مقترحاتها:

- أن تكون العناصر متجانسة.
- أن يكون رابط العناصر له دلالة محددة.
- أن يكون ترتيبها عشوائياً.
- تقليل نسبة التخمين بزيادة عدد العناصر المراد ترتيبها (أحمد، ٢٠١٢، من الانترنت).

٣- الاختبارات الأدائية:

تشتمل الاختبارات الأدائية المهارات العلمية والعملية التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفهية أو الكتابية، مثل: المهارات المخبرية داخل المختبرات، والإسعافات الأولية، وقيادة السيارة. وتقيس هذه الاختبارات قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه لا ما حفظه، وهي تقوم على تقويم الأداء

العلمي وليس على التحصيل النظري البحت. وتقع الاختبارات الأدائية موقعاً وسطاً بين الاختبارات الكتابية التي تقيس المخرجات المعرفية فهي تركز على الإنتاج (Anastasi, 1997.p52)

خصائص الاختبار الجيد:

يتسم الاختبار الجيد بخصائص متفق عليها لدى المهتمين بالتقويم التربوي، والمنهجية العلمية، وهي:

١- الموضوعية:

ويقصد بها أن يعطي السؤال المعنى نفسه لجميع المفحوصين بحيث لا يقبل التأويل، ولتوافر هذه الخاصية في الاختبار تستخدم الاختبارات الموضوعية بأشكالها المختلفة وأن يكون الاختبار متجنباً أثر التحيز من قبل المصحح.

٢- الصدق:

ويقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس المجال الذي وضع من أجله. فإذا أعد المعلم اختباراً يقيس قدرة التلاميذ على إجراء عملية الضرب، فيكون الاختبار صادقاً إذا قاس هذه المقدرة ويكون غير صادق إذا قاس مقدرة أخرى.

٣- الثبات:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

٤- الواقعية:

هي مدى دقة تمثيل الواقع.

٥- القابلية للتقنين:

يكون الاختبار مقنناً عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظروف محددة ومتشابهة.

٦- الشمول:

أن يكون الاختبار شاملاً للمادة المتعلمة بقدر الإمكان.

٧- الاقتصاد:

يقصد به اقتصاد الوقت والموارد.

٨- القابلية للتطبيق:

إجراء الاختبار في الظروف العادية (حماد، ٢٠١١، ص ٥)

إجراءات البحث:

١- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهذا المنهج مناسب لمثل هذه الدراسات الوصفية التحليلية، حيث استخدم هذا المنهج في تحديد جودة الأسئلة وفقاً لمتغيري الجامعة والكلية، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة معايير الاختبار الجيد، ومن ثم تحليل الأسئلة الامتحانية وفق هذه المعايير.

٢- مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع الأسئلة الامتحانية لكليات: التربية، والشريعة، والاقتصاد في جامعات: حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين، من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ م، والبالغ عددها (٢٣٨) ورقة امتحانية وفق تقديرات الامتحانات في كل كلية من الجامعات الثلاث، ولتحقيق هدف البحث تم سحب عينة عشوائية طبقية مكونة من ٩١/ ورقة امتحانية من الجامعات الثلاث، بنسبة (٣٨٪) من المجتمع الأصلي للأسئلة الامتحانية، وهي نسبة مناسبة وفقاً لما ذهب إليه الباحثون في أن نسبة العينة الملائمة في البحوث الوصفية للمجتمعات القليلة من المفضل أن تكون بحدودها الدنيا (٣٠٪) (ملحم، ٢٠٠٧، ص ٢٤٧)، ومن مبررات لجوء الباحثين إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية هو أن مجتمع البحث غير متجانس بالنسبة للمتغيرات المدروسة (الجامعات- الكليات) وهذا ما أشار إليه الصيرفي (٢٠٠٢)، من أننا عندما نواجه مجتمعاً غير متجانس، فإنه من المفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية (الصيرفي، ٢٠٠٢، ١٩٥). والعشوائية كما يشير حمصي (١٩٩١)، تعني: أن يكون لكل مفردات مجتمع البحث حظوظاً متساوية في أن يجري اختيارها في العينة، وألا يؤثر اختيار أي مفردة بأي صورة من الصور في اختيار مفردة أخرى. أما الطبقية فتعني: أن يتم بموجبها تقسيم المجتمع إلى طبقات أو فئات وأن يكون عدد المفردات التي تمثل كل طبقة في العينة المسحوبة مطابقاً لنسبة هذه الطبقة في المجتمع الأصلي (حمصي، ١٩٩١، ١١٦-١١٧). والجدولان التاليان يبينان توزيع الأسئلة الامتحانية على الجامعات الثلاث وكليات التربية والشريعة والاقتصاد في المجتمع والعينة.

جدول (١) توزيع الأسئلة الامتحانية على الجامعات

مجتمع البحث			عينة البحث		
الجامعة	العدد	النسبة	الجامعة	العدد	النسبة
حلب	160	67%	حلب	61	67%
الشام العالمية	42	18%	الشام	16	18%
غازي عنتاب	36	15%	غازي عنتاب	14	15%
المجموع	238	100%	المجموع	91	100%

جدول (٢) توزيع الأسئلة الامتحانية على الكليات

مجتمع البحث			عينة البحث		
الكليات	العدد	النسبة	الجامعة	العدد	النسبة
التربية	98	41%	التربية	37	41%
الشريعة	63	27%	الشريعة	24	27%
الاقتصاد	77	32%	الاقتصاد	30	32%
المجموع	238	100%	المجموع	91	100%

٣- أداة البحث وخصائصها السيكمترية:

- قائمة معايير الاختبار الجيد:

قام الباحثون الثلاثة بإعداد قائمة معايير الاختبار الجيد على النحو التالي:

هدف القائمة:

قياس جودة الأسئلة الامتحانية في جامعات الشمال السوري (جامعة حلب الحرة، جامعة الشام،

جامعة غازي عنتاب).

إعداد القائمة:

أعدت قائمة شروط الاختبار الجيد بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمعايير جودة الاختبار الجامعية، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس جودة الأسئلة الامتحانية، وفي ضوء ذلك أعدت القائمة في صورتها الأولية مكونة من (٤٦) بنداً موزعة على (٨) مجالات، مع تحديد بدائل إجابة رباعية (معدومة=١، ضعيفة=٢ متوسطة=٣، قوية=٤) لمعرفة درجة تحقق المعيار بدقة. والجدول الآتي يبين مجالات القائمة وعدد بنودها.

جدول (٣) مجالات قائمة معايير الاختبار الجيد

المجال	عدد البنود
الشكل العام	12
الأسئلة المقالية	4
أسئلة الصح والخطأ	4
أسئلة الاختيار من متعدد	9
أسئلة التكميل	5
أسئلة المطابقة	4
أسئلة الترتيب	4
أسئلة الرسم	4
المجموع	46

وبعد ذلك تم التحقق من خصائصها السيكمترية على النحو الآتي:

التحقق من صدق قائمة معايير الاختبار الجيد: ويقصد به صدق "أداة جمع المعلومات والبيانات، ومدى قدرتها على أن تقيس ما يسعى البحث إلى قياسه فعلاً، بحيث تتطابق المعلومات التي يتم جمعها بواسطتها مع الحقائق الموضوعية، وبحيث تعكس المعنى الحقيقي والفعلي للمفاهيم الواردة في الدراسة بدرجة كافية" (ملحم، ٢٠٠٧، ص ١٧٠).

عُرضت قائمة معايير الاختبار الجيد في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص للتحقق من مدى ملاءمة القائمة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وعلى ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض البنود وكان عددها (٦) بنود، التي حازت نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت (٨٠٪)، وبذلك بقي عدد بنود القائمة (٤٦) بنوداً موزعة على (٨) مجالات، مع تحديد بدائل إجابة رباعية (معدومة=١، ضعيفة=٢ متوسطة=٣، قوية=٤).

التحقق من ثبات قائمة معايير الاختبار الجيد :

يعني الثبات الحصول على النتائج نفسها عند تكرار تحليل الأسئلة الامتحانية، وباستخدام الأساليب نفسها (ميخائيل، ١٩٩٧، ٢٦٩). وبهدف التأكد من ثبات عملية تحليل الأسئلة الامتحانية في جامعات الشمال السوري وفق قائمة المعايير أتبعت الخطوات الآتية:

- سحبت عينة عرضية من الأسئلة الامتحانية بلغت (١٠) نماذج أسئلة من كليات التربية والاقتصاد والشرعية.
- حُللت الأسئلة الامتحانية للنماذج العشرة من قبل الباحث الأول وفق المعايير المعتمدة.
- قام الباحثان الثاني والثالث، بإجراء التحليل على النماذج العشرة كلاً على حدة وفق المعايير الموضوعة.
- بعد ذلك تمَّ حساب معامل الثبات وفق معادلة (هولستي) بين التحليل الذي أجراه الباحثون في المرة الأولى.

R معامل الثبات.	$R = \frac{2 \times (C1.2)}{C1 + C2}$ (المطلق والعمارين، ٢٠١٤، ص ٢٥)
C1.2 عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين الأول والثاني.	
C1 عدد الوحدات في التحليل الأول.	
C2 عدد الوحدات في التحليل الثاني.	

إذ بلغ عدد وحدات التحليل في نماذج الأسئلة الامتحانية العشر (٤٦٠) وحدة، والجدول (٤) يبين النتائج:

جدول (٤) قيم معامل ثبات قائمة معايير الاختبار الجيد بين تحليل الباحثين في التطبيق الأول

المحللون	عدد وحدات التحليل المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	قيم معامل الثبات
الباحث (١) والباحث (٢)	430	30	97%
الباحث (١) والباحث (٣)	415	45	95%
الباحث (٢) والباحث (٣)	432	28	97%

يظهر من الجدول (٤) نسب اتفاق عالية بين المحللين في التطبيق الأول، مما يعطي الثقة في ثبات قائمة معايير الاختبار الجيد، كما أجرى الباحثون عملية التحليل مرة ثانية بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وتمَّ حساب معامل الثبات وفق معادلة (هولستي) بين التحليل الذي أجراه الباحثون في المرة الأولى والثانية، والجدول (٥) يبين النتائج:

جدول (٥) قيم معامل الثبات قائمة معايير الاختبار الجيد بين تحليل الباحثين في التطبيقين الأول والثاني

المحللون	عدد وحدات التحليل المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	قيم معامل الثبات
الباحث الأول في التطبيقين (١) و (٢)	455	5	99%

الباحث الثاني في التطبيقين (١) و (٢)	451	9	98%
الباحث الثالث في التطبيقين (١) و (٢)	445	15	97%

يظهر من الجدول (٥) نسب اتفاق عالية بين المحللين في التطبيقين الأول والثاني مما يعطي الثقة في

ثبات قائمة معايير الاختبار الجيد في حال تم إعادة تطبيقها.

- قائمة معايير الاختبار الجيد في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها:

تكونت بنود القائمة في صورتها النهائية من (٤٦) فقرة، موزعة على (٨) مجالات على النحو الآتي:

جدول (٦) مجالات قائمة معايير الاختبار الجيد في صورتها النهائية

المجال	عدد الفقرات
الشكل العام	12
الأسئلة المقالية	4
أسئلة الصح والخطأ	4
أسئلة الاختيار من متعدد	9
أسئلة التكميل	5
أسئلة المطابقة	4
أسئلة الترتيب	4
أسئلة الرسم	4
المجموع	46

مع تحديد بدائل إجابة رباعية (معدومة=١، ضعيفة=٢ متوسطة=٣، قوية=٤) لمعرفة درجة تحقق

المعيار بدقة. وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن تكون على القائمة (١٨٤) درجة، وأدنى درجة يمكن أن تكون على القائمة (٤٦).

ولتحديد درجة جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري، أعطيت قيم

متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، كما هو موضح سابقاً في تصحيح المقياس، ثم حُسب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٤-١=٣).

- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (٣) على أكبر قيمة في المقياس وهي (٤)؛ $4 \div 3 =$

٠,٧٥ (طول الفئة).

- إضافة طول الفئة وهو (٠,٧٥) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (١-٠,٧٥)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.
- واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لقائمة معايير الاختبار الجيد كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٧) معيار تحديد مستوى جودة الأسئلة الامتحانية في جامعة حلب الحرة وجامعة الشام وجامعة غازي عنتاب

فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي	مستوى التقدير في الأداة
3.26 – 4	درجة مرتفعة
2.51 – 3.25	درجة متوسطة
1.76 – 2.50	درجة منخفضة
1 – 1.75	درجة منخفضة جداً

٤- إجراءات تطبيق البحث:

- الاطلاع على الجانب النظري والدراسات السابقة، وإعداد قائمة معايير الاختبار الجيد، والتأكد من خصائصها السيكمترية.
- سحب عينة عشوائية من الأسئلة الامتحانية بلغت (٩١) نموذج أسئلة بنسبة (٣٨%) من المجتمع الأصلي من كليات التربية والاقتصاد والشرعية في جامعات (حلب الحرة- الشام- غازي عنتاب في عفرين).
- تحليل الأسئلة الامتحانية من قبل الباحثين وفق قائمة معايير الاختبار الجيد التي تمّ اعتمادها.
- تفريغ البيانات الخام وحساب المتوسطات والنسب المئوية واختبارات الفروق.
- التوصل إلى النتائج ووضع الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

٥- المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج spss الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، النسخة (٢١)، إذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبارات العلمية، والمتمثلة باختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات البحث الثلاثية، وذلك بعد التأكد من أن عينة البحث تتوزع توزيعاً طبيعياً.

٦- نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن تساؤلات البحث:

نتائج السؤال الأول :

ما معايير جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد الباحثين لقائمة شروط الاختبار الجيد بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمعايير جودة الاختبار الجامعية، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس جودة الأسئلة الامتحانية.

نتائج السؤالين الثاني والثالث:

ما مستوى جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات في جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة،

الشام، غازي عنتاب في عفرين) وفق معايير الجودة؟

ما ترتيب الأسئلة الامتحانية من حيث نوعها: "مقالية- اختيار من متعدد، الصح والخطأ، أسئلة التكميل، الترتيب، الرسم"، وفقاً لمستوى الجودة في جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين)؟

للإجابة عن هذين السؤالين قام الباحثون بتحليل محتوى نماذج الأسئلة الامتحانية، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تحديد مستوى جودة الأسئلة الامتحانية من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية (الرتبية) بالمعيار الذي أشير إليه في الجدول السابق، والجدول الآتي يوضح ذلك.

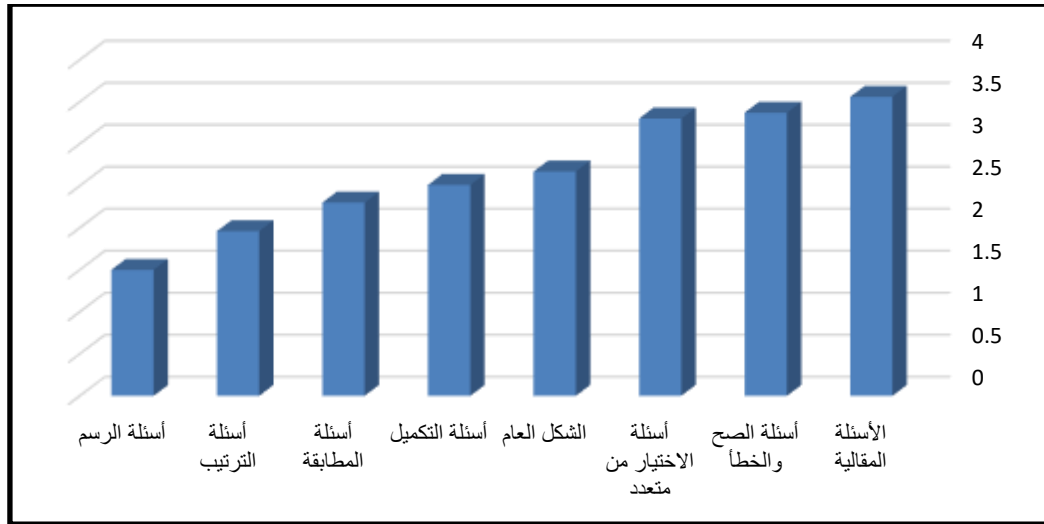
جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى جودة الأسئلة الامتحانية

الترتيب	مستوى جودة الأسئلة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد البنود	العينة	القائمة
4	متوسطة	0.325	2.67	12	91	الشكل العام
1	مرتفعة	0.214	3.56	4	91	الأسئلة المقالية
2	مرتفعة	0.369	3.37	4	91	أسئلة الصح والخطأ
3	مرتفعة	0.745	3.30	9	91	أسئلة الاختيار من متعدد
5	منخفضة	0.152	2.51	5	91	أسئلة التكميل
6	منخفضة	0.657	2.30	4	91	أسئلة المطابقة

7	منخفضة	0.123	1.96	4	91	أسئلة الترتيب
8	منخفضة	0.854	1.50	4	91	أسئلة الرسم
-	متوسطة	0.774	2.64	46	91	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى جودة الأسئلة الامتحانية كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦٤)، وبالرجوع إلى المجالات، يلاحظ أن: مستوى جودة الأسئلة المقالية، والصح والخطأ، والاختيار من متعدد، كان مرتفعاً، أما مستوى جودة الشكل العام للأسئلة فكان متوسطاً، كما كان مستوى جودة أسئلة التكميل، والمطابقة، والترتيب، والرسم منخفضاً، وقد تعود هذه النتائج من وجهة نظر الباحثين إلى عدم وجود مركز للقياس والتقويم في الشمال السوري يتولى إقامة ورش تدريبية لإعداد الأسئلة الامتحانية، كما أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية قد ينقصهم الإعداد التربوي لكيفية إعداد أنواع الأسئلة المختلفة.

والشكل التالي يبين ترتيب جودة الأسئلة من الأكثر جودة حتى الأقل.



الشكل (١) يبين التمثيل البياني لترتيب جودة الأسئلة الامتحانية في جامعات الشمال السوري

يتبين أن الأسئلة المقالية، والصح والخطأ، والاختيار من متعدد، كانت الجودة فيها مرتفعة، ويفسر الباحثون ذلك بأن معظم المدرسين في هذه الجامعات يعتمدون على الأسئلة المقالية، والصح والخطأ، والاختيار من متعدد، في بناء أسئلتهم، وذلك ربما دفعهم إلى الاهتمام بها ومعرفة أساليبها وشروطها، كما أن قلة اعتماد المدرسين على أسئلة التكميل، والمطابقة، والترتيب، والرسم، ربما جعلهم يهتمون بتنمية مهاراتهم في

بنائها، وتتفق هذه النتيجة مع توجهات العديد من الباحثين كالشاهر والحمداني (٢٠١٦)، والمزوي (٢٠١٧)، وأمين (٢٠١٨).

التحقق من فرضيات البحث:

تم التحقق من الفرضيات عند مستوى دلالة (٠,٠٥):

التحقق من صحة الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات بين جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين).

للتحقق من هذه الفرضية، اتُّبع ما يلي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليلات الباحثين على جميع عينات نماذج الأسئلة الامتحانية في الجامعات الثلاث، كما هو موضح في الجدول (٩).
- حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة بين الجامعات الثلاث، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

وفيما يلي عرض لنتائج هذه الفرضية:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليلات الباحثين على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة بين الجامعات

الثلاث

الدرجة الكلية للقائمة	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	جامعة حلب	61	107.97	43.884
	جامعة الشام	14	108.86	43.981
	جامعة غازي عنتاب	16	113.75	46.085
	المجموع	91	109.12	43.840

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً بين جامعات

الشمال السوري على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة الامتحانية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الجامعة في الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة الامتحانية

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	د ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	0.897	0.108	212.511	2	425.022	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			1960.826	88	172552.649	داخل المجموعات	
				90	172977.670	الكلية	

يبين الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعات الشمال السوري في جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة. حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٨٩٧) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعات الشمال السوري (حلب الحرة، الشام العالمية، غازي عنتاب في عفرين) في جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة، وربما يرجع ذلك إلى أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية يدرّسون في جميع هذه الجامعات، ولا يوجد كادر مخصص لكل جامعة على حدة، وهذا ما أدى إلى عدم وجود فروق في جودة الأسئلة بين الجامعات، وتتفق هذه النتيجة مع توجهات العديد من الباحثين كالمزوعي (٢٠١٧)، وزاندي وآخرون zandi et al, 2011.

التحقق من صحة الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأسئلة الامتحانية في ظل الأزمات بين جامعات الشمال السوري: (حلب الحرة، الشام، غازي عنتاب في عفرين) وفقاً لمتغير الكلية (التربية، الاقتصاد، الشريعة).
للتحقق من هذه الفرضية، اتُّبع ما يلي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليلات الباحثين على عينات نماذج الأسئلة الامتحانية جميعها في الكليات الثلاث. كما هو موضح في الجدول (١١).
- حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة بين الكليات الثلاث، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

- حساب اختبار (شيفيه) لمعرفة جهة الفروق (لصالح من) في جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة بين الكليات الثلاث كما موضح في الجدول رقم (١٣).

وفيما يلي عرض لنتائج هذه الفرضية:

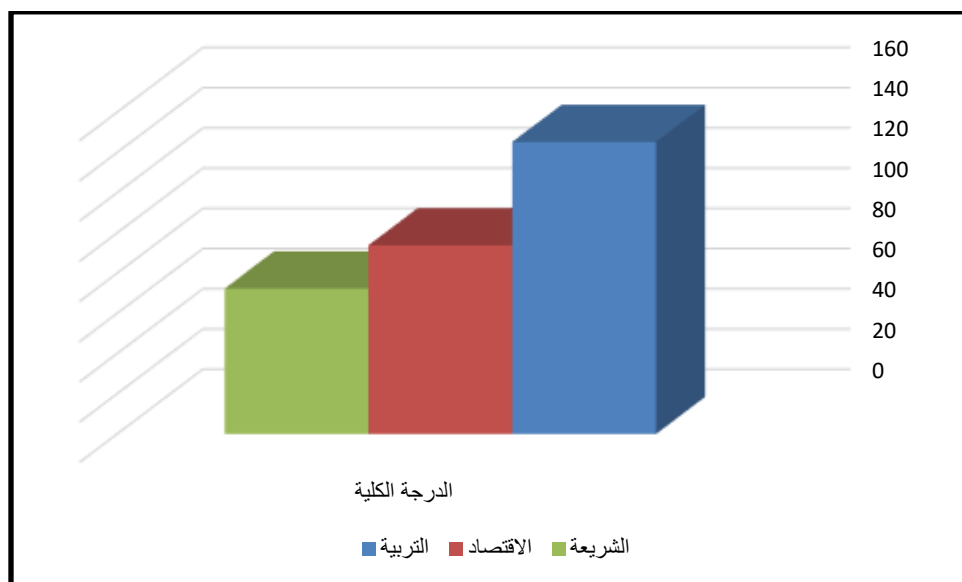
جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليلات الباحثين على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة بين الكليات

الثلاث

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الكليات	الدرجة الكلية للقائمة
33.691	145.27	37	التربية	الدرجة الكلية
31.869	93.90	30	الاقتصاد	
25.561	72.42	24	الشريعة	

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً بين الكليات على

الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة الامتحانية، والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق:



الشكل (٢) يبين التمثيل البياني للفروق في جودة الأسئلة الامتحانية بين الكليات الثلاث (التربية، الشريعة، الاقتصاد).

يتضح من الشكل السابق وجود فروق بين الكليات في جودة الأسئلة الامتحانية وللكشف عن الدلالة

الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

الجدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الكلية في الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة الامتحانية

الدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
	بين المجموعات	87633.840	2	43816.920	45.181	0.000	دال
	داخل المجموعات	85343.831	88	969.816			
	الكلية	172977.670	90				

يبين الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات في جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة حيث كان مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الكليات في جودة الأسئلة الامتحانية. وللكشف عن جهة هذه الفروق (لصالح من) تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة كما موضح في الجدول رقم (١٣).

الجدول (١٣) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في جودة الأسئلة الامتحانية على الدرجة الكلية لقائمة معايير جودة الأسئلة

القائمة	الكليات	الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الدرجة الكلية	التربية	الاقتصاد	0.000
		الشرعية	0.000
	الاقتصاد	الشرعية	0.000

يلاحظ من الجدول (١٣) وجود فروق في جودة الأسئلة الامتحانية بين كليات (التربية، الاقتصاد، الشرعية) لصالح كلية التربية، كما كان هناك فروق في جودة الأسئلة بين كلية الاقتصاد وكلية الشرعية لصالح كلية الاقتصاد. وهذا يدل على أن ترتيب جودة الأسئلة الامتحانية كانت على التوالي كلية التربية، تليها الاقتصاد، تليها الشرعية. ويفسر الباحثون هذه النتيجة بسبب وجود بعض المقررات في كلية التربية تهتم بكيفية وضع الأسئلة وكيفية بنائها وفق معايير الجودة مما انعكس ذلك على مهارات أعضاء الهيئة التدريسية في كيفية وضع أسئلة مقرراتهم.

اختلفت جميع نتائج هذا البحث، عن نتائج الدراسات السابقة، لاعتماد جميع الدراسات السابقة عدا دراسة (zandi et al, ٢٠١١)، على معرفة جودة الأسئلة الامتحانية وفقاً لمستويات بلوم المعرفية بخلاف هذا البحث الذي استند إلى قائمة معايير الاختبار الجيد، بينما أوضحت دراسة (zandi et al, ٢٠١١) مواصفات الكتب الجامعية.

٧- توصيات البحث ومقترحاته:

بعد التوصل إلى النتائج السابقة يوصي ويقترح الباحثون ما يلي:

- تدريس مقرر القياس والتقويم في جميع الكليات ذات العلاقة بالعملية التعليمية في جامعات الشمال السوري، بحيث تكون مادة رئيسية لتنمية مهارات الطلبة المعلمين والمختصين في كيفية وضع الأسئلة الامتحانية.
- إجراء دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في كيفية وضع الأسئلة الامتحانية ومعرفة مهاراتها وأساليبها.
- افتتاح مركز للقياس والتقويم بهدف مراقبة جودة الأسئلة الامتحانية في الجامعات في الشمال السوري.
- تقييم جودة الأسئلة الامتحانية باستمرار والعمل على تطوير مهارات الهيئة التدريسية من خلال إطلاعهم على تجارب عالمية ودولية بهذا الخصوص.
- إجراء دراسات للكشف عن أضرار انخفاض جودة الأسئلة الامتحانية على الطلبة.
- إجراء دراسات تجريبية لفعالية برامج تدريبية تهدف لتنمية مهارات وضع الأسئلة لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الشمال السوري.

المراجع:

- ١- أمين، سلوى أحمد. (٢٠١٨). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين – أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. العدد (٣). ص ٢٢٠-٢٤٤.
- ٢- بوز، كهيل. (٢٠٠٤). *طرائق تدريس التربية (الجزء الثاني)*. منشورات جامعة دمشق.
- ٣- البوهي، رأفت عبد العزيز وآخرون. (٢٠١٨). *الجودة الشاملة في التعليم*. دار العلم والإيمان.
- ٤- البيلوي، حسن حسين وآخرون. (٢٠٠٦). *الجودة الشاملة في التعليم*. دار المسيرة.
- ٥- جاد الله، محمود. (٢٠١٠). *إدارة الأزمات*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ٦- جمعة، أمجد عزات. (٢٠١٤). *مواصفات اختبار مزاوله مهنة التعليم الجيد في ضوء معايير جودة الاختبار*. ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي "جودة الامتحانات الجامعية" الواقع والمأمول في غزة.

- ٧- جيو سي، مجدي، (٢٠١٦). تحليل أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الناشر: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب.
- ٨- حماد، شريف علي. (٢٠١١). *جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان*. ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي "جودة الامتحانات الجامعية" الواقع والمأمول في غزة.
- ٩- حمصي، أنطون (١٩٩١): *أصول البحث العلمي*. منشورات جامعة دمشق.
- ١٠- الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠١). *مبادئ علم النفس التربوي*. دار الكتاب الجامعي.
- ١١- الشاهر، تحسين علي، والحمداني، انتظار جواد، (٢٠١٦)، *تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو في كلية العلوم الإسلامية في ضوء مستويات بلوم*، *مجلة كلية الآداب، الجامعة المستنصرية*، العدد (٢).
- ١٢- الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٢). *البحث العلمي-الدليل التطبيقي للباحثين* (ط.١). دار وائل للنشر.
- ١٣- عبد السلام، علي. (٢٠١٥). *فعاليات إدارة الأزمات والكوارث*. دار زهر الشرق.
- ١٤- علي، غانية. (٢٠١٢). *أسئلة الترتيب*، تم استرجاعها من <https://ictuse.yoo7.com/t2822-topic>
- ١٥- العليان، لطيفة. (د.ت). *ورشة عمل أخطاء شائعة في أسئلة الاختبارات*. وزارة التربية والتعليم.
- ١٦- غنيم، محمد عبد السلام. (٢٠٠٤). *مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*. جامعة حلوان.
- ١٧- فيصل، ندى. (٢٠١٩). *معايير الجودة والاعتماد في التعليم*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي (نحو الاعتمادية في كليات التربية). قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للبنات.
- ١٨- مخايل، أمطانيويس. (٢٠٠٦). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. منشورات جامعة دمشق.
- ١٩- المزوغي، ابتسام سالم. (٢٠١٨). *تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية*. *مجلة جامعة صبراتة العلمية*. العدد (٣).
- ٢٠- المطلق، فرح، والعمارين يحيى. (٢٠١٤). *المرجع في تحليل محتوى المنهاج*. منشورات جامعة دمشق.
- ٢١- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.٥). دار المسيرة.
- ٢٢- ناصر، يونس. (٢٠٠٦). *طرائق تدريس التربية وعلم النفس*. منشورات جامعة دمشق.

٢٣- الهدور، زيد أحمد ناصر أحمد. (٢٠١٧). تحليل أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية في ضوء التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. دمار. العدد (٧) ص ص (٢٣٢-٢٥٧).

24-Anastasi, A. and Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*, 7th edition, prentice-Hall international Inc, U S A.

25-Clay, Ben. (2001). *Is This a Trick Question? A Short Guide to Writing Effective Test Questions*. Kansas Curriculum Center with funds provided by the Kansas State Department of Education.

26- Zandi, Bahman et al: Specifications of Desirable Open and Distance University Textbooks, A Comprehensive Review of Articles, *American Journal of Scientific Research*, 61(2012), pp.120-131.

أسلوب النهي ودلالاته التربوية في القرآن الكريم

د. عبد الكريم الحداد

أستاذ مساعد، محاضر في كلية الدعوة الجامعية
للدراستات الإسلامية

ملخص البحث

جاء القرآن الكريم بأسلوبه الرصين لدلالات النهي وصيغها ليضع منهجاً واضحاً للمسلم في التعامل مع الأمور التي نهى عنها، حرصاً عليه وعلى سعادته؛ لأن الله تعالى علم ما يضر الإنسان؛ فحرمه ومنعه عليه. فجاءت نواهي القرآن الكريم التربوية رفيعة الأسلوب والمعنى، مهذّبة النفس الإنسانية، دافعة إياها للابتعاد عما تُنهى عنه،

وكان منهج القرآن التربوي للإنسان في استخدامه لأساليب النهي إبعاده عن الأفعال والأمور التي تؤذيه وتضره، وعلى الرغم من أن النهي عادة فيه شيء من المشقة، فإنه عندما يرد في الخطاب القرآني؛ يبعث في النفس الإنسانية الطمأنينة وسرعة الاستجابة لتلك النواهي الربانية، لأنه يعلم حقيقة أن تشريعات الله تعالى جاءت لجلب مصالحه ودفع المفاسد عنه، وكثير من تلك النواهي يسهم في تنمية الجوانب التربوية والأخلاقية لدى المسلم.

وقد وجد الباحث أن تلك الأساليب التربوية للنهي في القرآن الكريم تتمثل في: التربية بالقيم والأخلاق والمثل العليا، وبناء العلاقات الاجتماعية على أساس الإيمان والطاعة، والتأثر بالأقران، والتربية العقلية السليمة بالنظر إلى مآلات الأمور، والتدرج في تطبيق النواهي، والالتجاء إلى الإله الخالق مما يبث الطمأنينة والاستقرار النفسي في الأفراد والمجتمعات، والتربية على الأدب، والتربية والتوجيه على الضبط المالي والاقتصادي. وقد اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، الدلالات الأصولية، النهي، التربية، الأسلوب.

The Method of Negation and Educational Connotations in The Holy Qur'an

ABDUL KAREEM AL HADAD

Assistant Prof.

Instructor at Daawa University College for Islamic Studies

Abstract:

This research aims at defining the disallowance forms used in Arabic language, identifying some of the pedagogical implications the style of disallowance proclaims through references of the holy Qur'an, and practically applying the principle of disallowance followed in the Qur'an. To put this idea into action, the scholar adopts the analytical inductive approach .

The most important results reached say that the style of the Qur'an varies in ways of ordering and disallowing that match people's nature and fit their idiosyncrasy. It focuses heavily on the pedagogical aspect manifested in the style of disallowance adopted. Taking into consideration what people got used to, the Qur'an gradually submits disallowances so as to be more acceptable. It, moreover, enforces the style with proofs and evidences, and embraces the approach of softness, advising, wisdom and good instruction colored by courtship and friendliness .

Key Words: Holy Qur'an – due connotations – disallowance – pedagogy - style

Kur'an-ı Kerim'de Nehiy Üslubu ve Pedagojik İşaretleri

ABDUL KAREEM AL HADAD

Doçent

İslami Araştırmalar Fakültesi Öğretim Üyesi

Özet

Mevcut araştırmanın amacı, Arap dilindeki nehiy (yasaklama) biçimlerini belirlemek, nehiy üslubunun pedagojik anlamlarından bazılarını Kur'an-ı Kerim'den örneklerle açıklamak ve Kur'an-ı Kerim'de yer alan nehiy örneklerinin içerdiği pedagojik üslup ilkesine dair pratik uygulamalar gerçekleştirmektir. Araştırmacı çalışmasında tümevarımsal analitik yöntemle dayanmıştır.

Araştırmanın ulaştığı sonuçlar ışığında Kur'an-ı Kerim'in emir ve nehiy hususunda insanların farklı tabiat ve fitratlarına uygun çeşitli metotlar kullandığı, pedagojik yöne büyük bir önem atfettiği ve bu durumun Kur'an'daki nehiy üslubunda açıkça gözlemlenebildiği görülmüştür. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'in insanların alışa geldikleri halleri göz önünde bulundurarak yasaklarını tedrici olarak uygulamaya koyduğu ve böylece yasakların toplum tarafından benimsenmesi için en uygun yöntemi benimsediği anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra Kur'an-ı Kerim'in nehiy üslubunu çeşitli delil ve kanıtlarla pekiştirdiği, yasak getirdiği meselelerde yumuşaklık, nasihat, hikmet ve öğüt verme yolunu tuttuğu ve emir veya yasağa konu olmuş davranışları topluma sevgi ve muhabbetle kazandırdığı izlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kur'an-ı Kerim, Geleneksel Delaletler, Nehiy, Pedagojik, Üslup.

المقدمة:

للتربية القرآنية وقع عظيم في النفوس، وتأثير كبير على السلوك، إذ توجَّهه إلى ما يكون سبباً لرضوان الله تعالى ومحَبَّته، فالنفس فُطرت على حب الخير والنعيم، كما جُبِلت على بغض الشر والعذاب المقيم، ويستخدم القرآن الكريم أسلوب الترغيب والترهيب؛ شحذاً لهمة المؤمن في تنفيذ ما أمره الله عز وجل به وتجنُّب ما نهاه عنه، حتى يتلقى أوامر الله عز وجل سعيداً مطمئناً.

والقرآن الكريم يأمر وينهى بأساليب مختلفة، ذاكرًا الدليل تلو الدليل، معتمداً على الفطرة وعلى المرتكزات الراسخة عند المجتمعات، وعلى العبر التي يمكن استخلاصها من الأمم السالفة، ويذكر دائماً برحمة الله ومحَبَّته ونعمه وعلمه بمصالح الناس، كل ذلك حتى تتكوَّن القناعة المقترنة بالمشاعر والوجدان.

قص القرآن الكريم صوراً متنوعة من التربية والتأديب والاهتمام، وهذه القصص مليئة بالأوامر والنواهي للإنسان؛ لأجل ضبط علاقاته في محيطه فضبط تلك العلاقات وفق ما يجعل من الأفراد والأسر والمجتمع كلاً متماسكاً، فينطلق من الحرص على سلامته وعدم تفككه، وهنا تكون النواهي متبادلة بين الأفراد لإصلاح حالهم وعلاقاتهم، فمثلاً مرة يكون النصيح من الابن للأب بصيغة النبي، فيقول إبراهيم عليه السلام لأبيه، وهو مشفق عليه ويريد الخير لمن رباه، وهو من باب رد الجميل كما جاء في القرآن الكريم على لسان إبراهيم عليه السلام: (يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا) [مريم: ٤٤]، وكذلك النصيحة الموجهة من الوالد للولد كما في وصية لقمان لابنه عندما نهاه عن أمر الشرك ودواعيه؛ لأنه سيظلم نفسه التي بين جنبيه مما يسبب لها الألم والحزن، والإنسان مطالب برعاية صحته النفسية واستقرارها، قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) [لقمان: ٣]، بغية توجيه الأهل إلى تربية أولادهم التربية الإيمانية والاجتماعية، وتأديبهم بأداب الإسلام، حتَّى تمتلئ قلوبهم بالمحبة وتتطبع بها، والإنسان عندما يتشرب الإيمان والرضا واليقين يتلقى نواهي الله تعالى بكل سرور وطمأنينة، وتتوقُّ نفسه لتركها والابتعاد عنها؛ لأنه يعلم أنه ما نهاه عن شيء إلا لمصلحته. ومن هنا يمكن تحديد أهمية البحث، ومشكلته، وأهدافه، وحدوده، والدراسات السابقة للموضوع.

فبدت أهميته من حيث تعلقه بالقرآن الكريم، ومن حيث العلاقة بين اللغة العربية والتربية والتشريع، ومن حيث تهذيب النفس تربوياً عند تلقي النواهي الإلهية.

وتمثلت مشكلة البحث في استثارة تساؤلات حول إمكانية التعارض بين التربية والشريعة من عدمها، وهل أصل القرآن الكريم مسألة تهيئة النفوس لاستقبال النواهي الإلهية؟ وهل يستثقل المسلم تلقي النواهي الإلهية؟

وتحددت أهداف البحث في التعرف على صيغ النهي في اللغة العربية، وتوضيح بعض المعاني التربوية التي يتضمنها النهي بأمثلة لها من القرآن الكريم، وإجراء تطبيقات عملية على مبدأ الأسلوب التربوي للنهي في القرآن الكريم.

وكانت أسئلة البحث تتمحور حول:

- ما هي صيغ النهي في اللغة العربية؟

- ما هي المعاني التربوية المستنبطة من دلالات النهي في القرآن الكريم.

- ما هي تطبيقات مبدأ الأسلوب التربوي بالنهي في القرآن الكريم.

وبالنسبة لتعريف مصطلحات البحث فقد جُعِلت كتمهيد للارتباط الوثيق بين المعاني والدلالات اللغوية والأصولية.

ووقفت حدود البحث عند مصطلح النهي وتجلياته في القرآن الكريم من حيث التربية والتهذيب. ولقد تم البحث عن دراسات سابقة تتعلق بالموضوع لكن لم يجدها الباحث، فتنبَّع كتب اللغة وبلاغتها، وكتب أصول الفقه، وكتب الإيضاحات التفسيرية حول بعض الآيات القرآنية، وتم سبكها في قالب يسهل فيه أخذ الفكرة أخذًا يسيرًا.

تعريف المصطلحات الواردة في البحث:

تعريف الأسلوب لغة واصطلاحاً:

الأسلوب لغة: الطريق، والوجه، وإشارات الجسم، والمذهب. يقال: أنتم في أسلوب سوء، ويجمع على أساليب. والأسلوب: الطريق تأخذ فيه، والأسلوب: الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه (ابن منظور، ٤٧٣/١).

الأسلوب اصطلاحاً: طريقة موضوعية يسلكها الباحث في تتبع ظاهرة، أو استقصاء خبايا مشكلة ما؛ لوصفها أو لمعرفة حقيقتها وأبعادها، ليسهل التعرف على أسبابها، وتفسير العلاقات التي تربط بين أجزائها ومراحلها، وصلتها بغيرها من القضايا (صغير، ٢٠١٧، ص ٢٣٧).

تعريف التربية لغة واصطلاحاً:

التربية لغة: اسم مشتق من الربّ، والربّ: يطلق في اللغة على المالك والسيد والمدبّر والمربيّ والقيّم والمنعم، والرباني: الراسخ في العلم أو الذي يطلب بعلمه وجه الله تعالى (ابن الأثير الجزري، ١٩٧٩، ٢/٤٥٠)، (ابن منظور، ٥٧٢/٣).

يقول الراغب الأصفهاني: الرب في الأصل التربية: وهو إنشاء الشيء حالاً فحلاً إلى حد التمام (الراغب، ١٨٤).

التربية اصطلاحاً: تعني الرعاية والعناية في مراحل العمر الأدنى، سواء كانت هذه العناية موجهة إلى الجانب الجسدي أم موجهة إلى الجانب الخُلقي الذي يتمثل في إكساب الطفل أساسيات قواعد السلوك ومعايير الجماعة التي ينتهي إليها (أحمد، ١٩٩٠، ص ١٤).

تعريف القرآن لغة واصطلاحاً:

القرآن لغة: الجمع والضم، وسي قرآنًا لأنه يجمع السور (ابن منظور، ٥٦٣/٦).
القرآن اصطلاحاً: الكلام المعجز المنزل على النبي صلى الله عليه وسلم المكتوب في المصاحف المنقول بالتواتر المتعبد بتلاوته (الزُّقاني، ١٩/١).

واتكاءً على ما سلف يمكن أن نبيّن أن المراد من أساليب النهي التربوية في القرآن الكريم هو: الطرائق والمسالك التهذيبية للنفس الإنسانية التي عرضها القرآن الكريم بأسلوب رفيع، من خلال منعه للمكلف من تصرفات معينة، وجعل المكلف يتقبّل ما ينهاه عنه الشرع بنفس راضية مطمئنة.

تعريف النهي لغة واصطلاحاً:

النهي لغة: ضد الأمر، ويطلق على المنع، والزجر عن الشيء بالفعل أو بالقول، ومنه سمي العقل نُهيّة؛ لأنه ينهى صاحبه ويمنعه من الوقوع في القبيح وفيما لا يليق (الكفوي، ١٩٨٨، ص ٩٠٣)، (الرازي، ١٩٩٥، ص ٢٨٤).

النهي اصطلاحاً: عرّفه الجويني بقوله: الكلام القائم بالنفس وهو في اقتضاء الانكفاف عن المنهي عنه بمثابة الأمر في اقتضاء به. (الجويني، ١٩٩٨، ١/١٩٩).

عرفه الشوكاني بقوله: القول الإنشائي الدال على طلب كف عن فعل على جهة الاستعلاء (الشوكاني، ١٩٩٩، ٢٧٨/١).

ويتبين من كلام الإمام الشوكاني في تعريفه للنهي ثلاثة أمور: الأول: الأمر خرج منه؛ لأنه طلب فعل غير كف، الثاني: يخرج منه الالتماس؛ لأنه يكون من شخص مساوٍ له، الثالث: يخرج منه الدعاء؛ لأنه يكون من أدنى لأعلى.

وعرفه الجرجاني بقوله: النهي: هو قول القائل لمن دونه: لا تفعل" (الجرجاني، ١٩٨٥، ص ٣١٦)، والذي يظهر من تعريف الجرجاني لمصطلح النهي تقييده بأمرين: الأول: اشتراط الاستعلاء، والثاني: صيغة النهي.

وقال السكاكي: "إنَّ أصلَ استعمال لا تفعل أن يكون على سبيل الاستعلاء" (السكاكي، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠).

صيغ النهي في اللغة العربية:

صيغة النهي المشهورة هي لا تفعل ونظائرها، فیدخل في صيغة النهي كل ما له دلالة على طلب الكف عن فعل الشيء، كلفظ النهي صراحة، كقوله تعالى: (وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ) [النحل: ٩٠]، ولفظ الترك والابتعاد عن فعل الشيء، كقوله تعالى: (وَذَرُوا ظَاهِرَ الْإِثْمِ وَبَاطِنَهُ) [الأنعام: ١٢٠]، ولفظ التحريم: وهو الذي ورد كثيراً في القرآن الكريم بصيغ متعددة كحرمت وحرّم ونحوه حيث وردت في ٨٣/ موضعاً في القرآن الكريم، وحملت معنى النهي (عبد الباقي، ١٩٨٧، ص ١٩٩)، كقوله تعالى: (حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ) [النساء: ٢٣] ونحو ذلك (الرازي، ١٩٩٥، ص ٢٨٤)، (الشوكاني، ١٩٩٩، ٢٧٨/١).

بعض المعاني التي يتضمنها النهي:

لقد بيّن العلماء المعاني التي يتضمنها النهي، فمنهم من أسهب واسترسل في بيانها، ومنهم من اختصر وأوجز في إيضاحها، وهناك من قام بتقسيمها إلى:

- نهى حقيقي: وهو ما كان من الأعلى للأدنى على سبيل الاستعلاء والإلزام.
- نهى مجازي: وهو ما افتقد الاستعلاء والإلزام (أبو العدوس، ٢٠٠٤، ص ٧٢).

وسيقوم الباحث بذكر أهم المعاني البلاغية التي يتضمنها النهي، أو التي قد يكون ظاهرها النهي لكنها تخرج إلى معانٍ أخرى تستفاد من السياق وقرائن الأحوال (عتيق، ٢٠٠٩، من ص ٨٤ حتى ص ٨٨)، وسيكون توضيحها بأسلوب تربوي وقرآني، مع إيراد أمثلة عليها من القرآن الكريم:

الدعاء:

النهي في الدعاء يكون صادراً من الأدنى إلى الأعلى على سبيل التضرع، ومن خصائص النفس البشرية أنها دوماً تحتاج إلى مصدر استقرار لها، وإلى من يصغي إلى كلامها ويلبي احتياجاتها، فالدعاء وسيلة تربوية للنفس، وقوة موجهة للعبادة والعمل الصالح، والدعاء فيه فنٌ للتواصل الروحي الذي تجد فيه النفس المؤمنة ضالتها من خلال أثره الواضح في بث الطمأنينة واليقين والراحة فيها، وهو سلاح يستنجد به الشخص بإله مربي رحيم، فتخرج الكلمات الصادقة ليث همومه وأحزانه واحتياجاته لمن يلبيها، وهذا من أكبر آثار التربية من خلال اللجوء إلى الموجه لسلوكنا وأفعالنا نحو الخير، قال تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ [البقرة: ٢٨٦]. فثقافة الاعتذار عن الأفعال الضارة بأنفسنا وغيرنا من أجمل الأفعال التي تكوّن ارتباطاً وثيقاً بين الإنسان وخالقه، وبين الإنسان وعلاقته بنفسه ومحيطه؛ مما يولد له السكينة المطلوبة لصحته النفسية.

الالتماس:

وذلك بصدور النهي من شخص إلى شخص آخر يساويه في القدر والمنزلة، ويكون فيه نوع من المساواة المطلوبة بين البشر، وهو مطلب إنساني وأخلاقي بأن الناس يتساوون في الحقوق والواجبات، ولعل المثال القرآني يعطي توضيحاً أكثر عندما يخاطب الأخ أخاه ملتمساً منه العفو نحو قوله تعالى على لسان هارون عليه السلام، وهو يخاطب أخاه موسى عليه السلام: (قَالَ يَا ابْنَ أُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا بِرَأْسِي) [طه: ٩٤] وهنا يريد سيدنا موسى عليه السلام إيقاع عقوبة بأخيه هارون لتقصير حاصل منه، وأسلوب العقوبة يلجأ إليه المربون للزجر عن فعل مشين حتى لا يقع في مثله مستقبلاً سواء للشخص لنفسه، أو حتى لا يقع غيره بمثل هذا الفعل، فيأتي الخطاب من هارون عليه السلام موجهاً لموسى عليه السلام بحق الأم التي أنجبتهما، وفيه استعطاف أسري ممن لها أعظم حق في الأسرة وهي الأم، فتركت هذه الكلمات أثرها في سيدنا موسى عليه السلام الذي استجاب لذلك النداء، فكان العفو سيد الموقف وهو الذي توافقه قاعدة العفو التي يمكن

الاستفادة منها في حقل التربية والتأديب: "الخطأ في العفو خير من الخطأ في العقوبة" وهذه القاعدة مأخوذة من الحديث الذي رواه السيدة عائشة رضي الله عنها قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ادْرءُوا الْخُدُودَ عَنِ الْمُسْلِمِينَ مَا اسْتَطَعْتُمْ، فَإِنْ كَانَ لَهُ مَخْرَجٌ فَخَلُّوا سَبِيلَهُ، فَإِنَّ الْإِمَامَ أَنْ يَخْطِئَ فِي الْعَفْوِ خَيْرٌ مِنْ أَنْ يَخْطِئَ فِي الْعُقُوبَةِ" (الترمذي، ٣٣/٤)، فكان العفو عند التقصير بعد إظهار الندم من أولويات المربي؛ لأن الطرف الآخر استشعر تقصيره، وظاهره بأنه لن يعود لفعلته، فالأولى العفو عنه، وسمة العفو ينبغي أن تلازم المربين؛ لأنها تترك قيمة فضيلة العفو من خلال استشعارها من التائب، وكذلك سيستشعر بها المقصر في نفسه، وهو المطلوب من غرس هذه القيمة التربوية العليا في العفو.

النصح والإرشاد:

وذلك لأن النهي قد يشير إلى معنى من معاني النصح والإرشاد، وينبغي على المربي أن يأخذ الطالب نحو ما يصلحه من خلال كلمات موجهة لتقوم سلوكه وتصرفاته نحو ما يكون له خيرا في مآل تصرفاته، ولننظر بتمعن إلى المثال القرآني في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءٍ إِنْ تُبَدَّ لَكُمْ تَسْؤُكُمْ) [المائدة: ١٠١] فهنا التوجيه الإلهي للبشرية جمعاء بعدم الأسئلة التي فيها تكلف ولا طائفة منها استثماراً لأوقات الطالب والحرص على ما ينفعه، وعدم الخوض فيما لا يستفيد منه، أو قد تجلب له أمراً يضيق عليه؛ لذلك قد يلجأ بعض الطلاب لسؤال المعلم على سبيل الإحراج أو رؤية النفس أو مما لا فائدة ترجى منه، وهنا يأتي الأثر التربوي بالنصح والإرشاد بعدم اللجوء إلى تلك الأسئلة؛ لأن فيها نوعاً من سوء الأدب، ودور المربي هنا توجيه الطالب نحو ما ينفعه ويفيده.

التوبيخ:

وذلك عندما يكون الأمر المنهي عنه أمراً لا يليق بالإنسان أن يصدر عنه ومما يشينه، وللتوضيح أكثر إذا نظرنا في قوله تعالى: (لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا) [الحجرات: ١١] فيلاحظ بأنه جاء النهي عن السخرية عموماً، ولأي شخص كان، فإن من يفعل هذا الفعل القبيح يستحق التوبيخ؛ لأن المجتمعات والأمم تقوم على الأخلاق السوية والآداب الرفيعة، واللازم أن تنتهي عن تلك الأفعال المشينة من المجتمعات، فالمعلم إذا رأى من أحد طلابه سخرية لأحد، فاللازم تربوياً تأنيبه وتوبيخه على هذا الفعل المشين، حتى يتركه وينقطع عن فعله.

وكذلك على القدوات التربوية الابتعاد عن كل تصرف يتم فيه مخالفة أقوالهم الفاضلة لأفعالهم الظاهرة، فمن القبيح على العاقل أن يأمر الناس بالبر، ويترك نفسه منه، قال تعالى: ("أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) [البقرة: ٤٤] وقال أبو الأسود الدؤلي:

لَا تَنَّهُ عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِي مِثْلَهُ عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيمُ (القرطبي، ٣٦٧/١)، (ابن عبد البر، ١٣٩٨هـ، ١٩٥/١).

التينيس:

وذلك عندما يكون المخاطب الذي يريد فعل أمر لا يستطيع فعله، أو لا يقوى عليه أو لا نفع ولا فائدة له فيه من وجهة نظر المتكلم؛ كقولك لشخص يحاول نظم الشعر، وليس لديه ملكة الشعر وأدواته: لا تحاول نظم الشعر (عتيق، ٢٠٠٩، ص ٨٧-٨٨)، وللتوضيح من القرآن الكريم، فقد قال الله تعالى: (لَا تَعْتَذِرُوا قَدْ كَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ...) [التوبة: ٦٦].

فمن أسس التربية النفسية المستقرة أن يتساوى ظاهر الإنسان وباطنه، فإذا ما كان ظاهره كباطنه كان أكثر استقراراً من الناحية النفسية، وظهر أثر التربية بصدقه وموافقته للشريعة، وأما حال المنافقين فيظهر جلياً هنا فلا تطابق بين ما يخفيه من نفاق وكفر وبين ما يظهره من إسلام ظاهر، فمن أسر سريرة، خصوصاً السريرة التي يمكن فيها بدينه، ويستهزئ به وبآياته ورسوله، فإن الله تعالى يظهرها ويفضح صاحبها، ويعاقبه أشد العقوبة (السعدي، ٢٠٠٠، ص ٣٤٢).

التهديد والتحذير:

عندما يقصد المتكلم تخويف من هو دونه قدرأً ومنزلةً معاقبةً له على القيام بفعل لا يرضى عنه المتكلم؛ كقول الشخص لولده: لا تقلع عن عنادك، فهنا لا يقصد القائل أن لا يقلع المنهي عن الفعل بل فيه تهديد وتحذير مبطن كي يترك هذا الفعل المشين. قال تعالى: (وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ غَافِلًا عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ) [إبراهيم: ٤٢] فالله تعالى يريد أن يعم العدل في المجتمع، فإذا ما تربى المجتمع على نشر قيمة العدل انتشرت فيه السعادة والطمأنينة، وهو مطلب اجتماعي ونفسي عام للشعور بحالة الأمان، فجاء التهديد هنا بعدم غفلة الله تعالى عن الظالمين، بل قد يؤخر العذاب عنهم أحياناً ليس للرضا بأفعالهم، بل من سنة الله تعالى

إمهال العصاة مدة حتى يتوبوا ويرجعوا وذلك مبدأ تربوي قائم على عدم الأخذ بالعقوبة الأقصى بداية، بل يقوم المربي بإمهال الطالب والتدرج في العقوبة حتى الوصول للعقوبة الأقصى.

تطبيقات مبدأ الأسلوب التربوي بالنهي في القرآن الكريم:

إن المتتبع لنصوص القرآن الكريم يجد أن القرآن الكريم تنوعت أغراضه في النهي، فجاءت نواحيه متنوعة الأهداف؛ لتعطي أوسع تربية متنوعة للبشرية، ولتقوم بالارتقاء بالبشرية على مستوى الأفراد والجماعات، فمن تطبيقات مبدأ الأسلوب التربوي بالنهي في القرآن الكريم:

التربية بالقيم والأخلاق والمثل العليا:

الالتزام بقيمة النظافة والطهارة:

فقد نهى الشرع عن مس الإنسان المصحف إن لم يكن على طهارة، فقال الله تعالى: (لَا يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ) [الواقعة: ٧٨-٧٩]، وفي ذلك ملمح تربوي بنشر ثقافة النظافة والطهارة في المجتمع على المستوى المعنوي والمادي؛ لأن الاختلاف هنا هل المقصود بها حقيقة الجارحة للذي سيمس القرآن، وهو المسلم الذي سيحمل القرآن الكريم، أو الذين طهروا من الذنوب كالرسل من الملائكة والرسل من بني آدم (القرطبي، ٢٢٥/١٧)..

غرس قيمة العفو رغم الإساءة:

فالمسلم ينهأه ربه عن التوقف عن عمل الخير، بل ويحضه على متابعة فعل الخير حتى لو صدرت إساءة من الذين يساعدهم ويتصدق عليهم، وهنا جاءت قصة إيقاف الإنفاق من أبي بكر رضي الله عنه على قريبه؛ لأنه كان من المساهمين بنشر حادثة الإفك، قال تعالى: (وَلَا يَأْتِلْ أُولُو الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ) [النور: ٢٢].

حيث كان من جملة الخائضين في حادثة الإفك مسطح بن أثاثه، وهو قريب لأبي بكر الصديق رضي الله عنه، وكان مسطح فقيراً من المهاجرين في سبيل الله، فحلف أبو بكر ألا ينفق عليه، لقوله الذي قال، فنزلت هذه الآية، تنهأه عن هذا الحلف المتضمن لقطع النفقة عنه، ويحثه على العفو والصفح، ويعده بمغفرة الله إن غفر له، ثم أعاد أبو بكر رضي الله عنه الإنفاق على قريبه" (السعدي، ٢٠٠ ص ٣٥٢).

النهي عن اتباع طريق أهل الجهل والأمر بملازمة أهل العلم:

من الأركان الأساسية للعملية التربوية هي تمكين أفراد المجتمع من العلم بجميع أقسامه، وبحسب ميول الشخص، فالعلم له قيمة عالية في ميدان التربية؛ لذلك أورد القرآن الكريم نصيحة خالدة بالبعد عن الجاهلين، وهي الابتعاد عن طريق الجهلة والتحذير من السير في ركايتهم، فلا تتبعوا سبيل الجهال الضلال، المنحرفين عن الصراط المستقيم، المتبعين لطرق الجحيم الذين لا يعلمون حقيقة وعد الله تعالى ووعيده (السعدي، ٢٠٠٠ ص ٢١٩)، قال الله تعالى: (وَلَا تَتَّبِعَنَّ سَبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) [يونس: ٨٩].

والابتعاد عن الجاهلين والإعراض عنهم هو توجيه إلهي للنبي عليه السلام قال الله تعالى: (...وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ) [الأعراف: ١٩٩].

بناء العلاقات الاجتماعية على أساس الإيمان والطاعة:

وذلك من خلال الدعوة إلى الإيمان بالله تعالى، ونشر الاستقرار الإيماني في المجتمع والأسر والأفراد، والابتعاد عن أي أمر يدعو للشرك والارتباط بالكفار والعصاة حتى من أقرب المقربين، فالأب يحرص على إعطاء ولده ما يصلحه ويقومه ويرشده للخير من باب إرادة الخير والسعادة الدنيوية والأخروية له، ومن ذلك نصح لقمان لابنه ونهيه له عن الشرك، قال الله تعالى: (وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) [لقمان: ١٣].

ولقد نهى القرآن الكريم عن الارتباط بأهل الفاحشة وحذر منهم، ودعا للابتعاد عنهم، فوجودهم في البيت سيترك أثراً سلبياً كبيراً في البيت وخاصة في عدم الانسجام الأسري؛ وأثراً في المستقبل في بناء أسرة سوية تساهم برفد المجتمع بأفراد صالحين: (الرَّائِي لَا يَنْكُحُ إِلَّا زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً وَالزَّانِيَةُ لَا يَنْكُحُهَا إِلَّا زَانٍ أَوْ مُشْرِكٌ وَحُرِّمَ ذَلِكَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ) [النور: ٣].

وكذلك نهى القرآن الكريم عن اتخاذ الصداقة، والعلاقات العميقة على مستوى الود والمحبة المتمثلة بمصطلح (أولياء) لمن يتخذ الله عز وجل عدواً، فهنا نهى عن موالاة الكفار، فقد جاء في القرآن الكريم: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَهُم بِالْمُودَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ.....) [الممتحنة: ١].

التأثر بالأقران:

يؤكد التربويون دور الأصدقاء والأقران في تأثيرهم على أقرانهم من ناحية التصرفات والميول، فالأخلاق تنتقل من شخص لشخص كما تنتقل الأمراض، لذلك جاءت النواهي القرآنية لتبعد الأشخاص عن طريق أهل الكذب والظلم مع الدعوة إلى التزام الصدق وملازمة الصادقين، والنهي عن ملازمة الظالمين والكاذبين، (وَلَا تَرْكَبُوا إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ ...) [هود: ١١٣].

والتأثير بالأقران ينبغي أن يكون محذراً من الوقوع في المهالك، وداعياً إلى الإرشاد والتوجيه نحو الخير والصالح والمنفعة، فالنمل هو فصيلة من الحشرات الاجتماعية يحاول باستخدام النهي بالمنع من الخروج وقت مرور جنود سيدنا سليمان عليه السلام، وذلك في مقام التوجيه والإرشاد للحفاظ على حياة أقرانه من النمل، فقد جاء في القرآن الكريم: (...قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ) [النمل: ١٨]. وهنا كان موقف النملة له أثر كبير لإنقاذ جماعتها من النمل، وهنا يتم ملاحظة مبدأ يدخل في باب التربية كما يساهم المعلم كفرد في توجيه جماعة الطلاب، والنملة كانت صاحبة المبادرة الفردية في نصح أقرانها من الهلاك، وكذلك يلاحظ إثارة مصلحة جماعة النمل العامة على المصلحة الخاصة مع استشراف المستقبل من خلال توقع المآلات والنتائج الخطرة التي ستقع؛ وهي التحطيم مع إعطاء الحلول المباشرة لهذا الأمر الطارئ، وفيه سرعة استجابة للمواقف المفاجئة (ينظر: القرطبي، ١٣/١٧٠)، وختمت الآية بأن دافع الإيذاء أحياناً هو عدم القصد فينبغي أن ننشر قيمة التسامح مع أصدقائنا عندما يتم الإيذاء غير المباشر إذا أقدم المذنب على طلب العفو والصفح فقد لا ينتبه الشخص لأذية صديقه، فيلزم أن نحاول دفع أصدقائنا نحو الخير والبعد عن الشر.

التربية العقلية السليمة من خلال الاعتبار والاتعاظ والنظر إلى مآلات الأمور:

وذلك بمخاطبة أهل العقل والألباب، والنهي عن التفكير بالخسارة الظاهرة كما يظهر لأهل الدنيا، بل ينبغي النظر والتمعن في خواتيم الأمور والتفكير فيها؛ لذلك جاء القرآن الكريم إيضاح معنى الشهادة بأنه ليس خسارة للروح بل هو مكسب للشهادة التي يتنعم بها الشهداء عند ربهم، فقد قال الله تعالى: (وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ) [آل عمران: ١٦٩].

وجاءت كذلك قصة قارون في القرآن الكريم، وهو الغني فاحش الثراء من قوم موسى عليه السلام، وقد آناه الله تعالى مالاً كثيراً ورزقاً وفيراً لكنه لم يشكر الله تعالى على تلك النعم، بل وعمل على النقيض حيث

كفر بالله تعالى، وكان الناس يغترون به، وينظرون إلى ظاهره وحياة الترف التي يعيشها، وكانوا يتمنون أن يكون لهم كما عند قارون لكن أهل الإيمان والعلم والفتنة كان يحذرون من عاقبة حاله؛ لأن كل من كان بهذه الحال فإن عاقبته ستكون سيئة قال الله تعالى:

(إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فَبَغَى عَلَيْهِمْ وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولَى الْقُوَّةِ...) [القصص: ٧٦] وهنا يأتي دور الناصح الحكيم للتوجيه نحو طاعة الله ورضاه والشكر على النعمة وعدم نكرانها (إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ) [القصص: ٧٦-٧٧] ومن خلال جواب المتكبر الناصر لفضل الله تعالى، حيث كان من أقرأ الناس وأعلمهم لكنه لبس رداء التكبر، فقد جاء: (قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَىٰ عِلْمٍ عِنْدِي أَوَلَمْ يَعْلَم أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِنْ قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا وَلَا يُسْأَلُ عَنْ ذُنُوبِهِمُ الْمُجْرِمُونَ) [القصص: ٧٨]

وبعد التباهي والتكبر ورؤية نفسه أمام قومه ثم تمنى قومه أن يصلوا إلى حاله وتذكير العقلاء لقوم موسى بأن مصير قارون سيكون سيئاً نتيجة أفعاله وأقواله وكفره، حصل ما قاله العقلاء حيث جاءت خاتمته كما صورها القرآن الكريم (فَخَسَفْنَا بِهِ وَبِدَارِهِ الْأَرْضَ فَمَا كَانَ لَهُ مِنْ فِئَةٍ يَنْصُرُونَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَمَا كَانَ مِنَ الْمُنْتَصِرِينَ) [القصص: ٨١].

التدرج في تطبيق النواهي:

عادة ما تأتي النواهي المباشرة باستئصال النفس الإنسانية لها، لذلك كانت من حكمة الله تعالى أن يكون لقسم من الأحكام تدرج حتى تستقبل تلك النفوس هذه النواهي بشكل متدرج وبكل طمأنينة ورضا، وذلك لغرس القناعة التامة في الامتناع عن تلك الأفعال مستقبلاً، لذلك تنوعت النواهي وتدرجت لما لها من أثر في تربية للنفوس، وقد عقل الصحابة رضي الله عنهم هذه المعاني التربوية من القرآن الكريم، وفهموها، فقد جاء في صحيح الإمام البخاري عن عائشة - رضي الله عنها - قالت: (إِنَّمَا نَزَلَ أَوَّلَ مَا نَزَلَ مِنْهُ سُورَةُ مِنَ الْمُفَصَّلِ، فِيهَا ذِكْرُ الْجَنَّةِ وَالنَّارِ، حَتَّى إِذَا ثَابَ النَّاسُ إِلَى الْإِسْلَامِ نَزَلَ الْحَلَالُ وَالْحَرَامُ، وَلَوْ نَزَلَ أَوَّلَ شَيْءٍ: لَا تَشْرَبُوا الْخَمْرَ، لَقَالُوا: لَا نَدْعُ الْخَمْرَ أَبَدًا، وَلَوْ نَزَلَ: لَا تَزْنُوا، لَقَالُوا: لَا نَدْعُ الزِّنَا أَبَدًا، لَقَدْ نَزَلَ بِمَكَّةَ عَلَى مُحَمَّدٍ

صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَإِنِّي لَجَارِيَةُ الْعَبِّ: {بَلِ السَّاعَةُ مَوْعِدُهُمْ وَالسَّاعَةُ أَذْهَى وَأَمَرٌ} [القمر: ٤٦] وما نَزَلَتْ سُورَةُ الْبَقَرَةِ وَالنِّسَاءِ إِلَّا وَأَنَا عِنْدَهُ (البخاري، ١٩٨٧. ٧. ٤٧٠).

ومن التطبيقات العملية من القرآن الكريم لذلك المبدأ: تحريم الخمر، حيث كانت الخمر محللة في بداية الدعوة، ومن ناحية النهي فإنه لم تحرم مباشرة وإنما تم التدرج في مجيء حكم التحريم حيث اشتملت على آية توجيه وإرشاد بداية وهي قوله تعالى: (يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا...) [البقرة: ٢١٩].

ثم جاء النهي الأول وهو بالابتعاد عن شرب الخمر عند اقتراب وقت الصلاة، فقد قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ) [النساء: ٤٣]، ثم جاء النهي الثاني وفيه التحريم النهائي، وذلك باجتناب الخمر بأي وسيلة كانت. قال الله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) [المائدة: ٩٠]

الالتجاء إلى الإله الخالق يثبت الطمأنينة والاستقرار النفسي للأفراد والمجتمعات:

يتفق علماء التربية على حاجة الإنسان السوي إلى صحة نفسية جيدة تبعده عن كل الأمراض النفسية التي قد تصيبه، ومن ذلك القلق والانفعالات غير المتوازنة والخوف والحزن، ومن أهم أسباب القضاء على تلك الأمراض النفسية هو التجاء للخالق عز وجل والارتباط به دوماً، وصدق الإيمان به، فالله سبحانه وتعالى ينهى المسلم عن الخوف والحزن في جميع الآيات القرآنية، والحزن والخوف لم يردا في جميع آيات القرآن الكريم إلا بالنهي عنهما، وذلك لأن الله تعالى يريد السعادة للمسلم واستقراره، وإبعاده عن كل ما يؤلمه ويضره. قال الله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ) [فصلت: ٣٠].

التربية على الأدب:

لقد حض القرآن الكريم في مواضع متعددة على الالتزام بالأدب والانتهاز عن الأفعال المشينة التي لا يظهر فيها جانب الأدب، ومن السور القرآنية التي دعت إلى ذلك سورة الحجرات، حيث تحدثت في مطلعها عن مواضيع عدة تتعلق بالأداب والأخلاق، واعتنت هذه السورة بأصول التربية، ومن هذه المواضيع: أدب التعامل مع الله ورسوله من خلال النهي عن الأخلاق الذميمة الموجودة عند بعض الأشخاص أو بعض الأقوام كسكان البادية في عصر النبي صلى الله عليه وسلم فالإسلام طلب منا التزام الأدب الجم مع الناس جميعاً وخاصة مع

القدوات الصالحة، وعلى رأسهم رسول الله صلى الله عليه وسلم. حيث نهى القرآن الكريم عن مخاطبة النبي عليه السلام بصوت عالٍ، أو بمناداته بصوت يتأذى به، أو بالمناداة له يا محمد ويا أحمد، ولكن يا نبي الله، ويا رسول الله توقيراً له (القرطبي، ٣٠٦/١٦)، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ) [الحجرات: ٢]

التربية الاقتصادية من خلال التوجيه نحو الضبط المالي والاقتصادي:

جاء التوجيه الإلهي بضبط الإنفاق المالي من خلال عدم المبالغة بين نقيضين والنهي عنهما وهما: البخل والإسراف (وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا) [الإسراء: ٢٩] وهذا النهي على مستوى الفرد من أجل أن يعيش الإنسان في ظل حياة كريمة، وأما من ناحية المجتمع، فقد حرم الإسلام الربا لما فيه من آثار اجتماعية واقتصادية سلبية، حيث سينتشر الظلم والحقد والكرهية تجاه أصحاب الأموال ممن يستغل حاجة الناس للمال ليهيمن على ما يملكه المحتاج، وكذلك تجمد الحركة الاقتصادية للمال نتيجة تركزه في يد فئة من الناس قال الله تعالى: (وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا...) [البقرة: ٢٧٥].

ونهى الإسلام كذلك عن أمر في غاية الأهمية للحفاظ على استقرار المجتمع، والحفاظ على الثقة بين أفرادها وذلك من خلال توثيق الديون القليلة والكثيرة، وفي ذلك ملمح إلى أهمية العناية ببناء جسر الثقة من خلال الإشهاد على عملية الاستدانة، فقد قال الله تعالى: (...وَلَا تَسْأَمُوا أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ...) [البقرة: ٢٨٢].

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

تم في هذا البحث استنباط بعض الأساليب التربوية للنهي في القرآن الكريم وهي: التربية بالقيم والأخلاق والمثل العليا، وبناء العلاقات الاجتماعية على أساس الإيمان والطاعة، والتأثر بالأقران، والتربية العقلية السليمة من خلال الاعتبار والاتعاظ والنظر إلى مآلات الأمور، والتدرج في تطبيق النواهي، والالتجاء إلى الإله الخالق يبيث الطمأنينة والاستقرار النفسي للأفراد والمجتمعات، والتربية على الأدب، والتربية الاقتصادية من خلال التوجيه نحو الضبط المالي والاقتصادي.

وقد تم التوصل إلى جملة من النتائج تمثلت في:

- تنوع أساليب القرآن الكريم في الأمر والنهي بما يناسب طبائع الناس وما يلائم فطرتهم.
 - إيلاء القرآن الكريم الجانب التربوي أهمية كبيرة، وبدأت تجليات ذلك في أساليب النهي فيه.
 - تدرج القرآن الكريم في نواهيه مراعيًا ما اعتادت عليه النفوس، فكان ذلك أدعى إلى القبول.
 - تعزيز القرآن الكريم أسلوب النهي بالحجة والبرهان، ليكون تقبله عن معرفة وتبين، فيكون ذلك أرسخ في النفس وأثبت لها.
 - سلك القرآن الكريم في نواهيه مسلك اللين والنصح والحكمة والموعظة الحسنة بإلّا بأسها ثوب التودد والتحبب.
- ومن التوصيات والمقترحات أن يتم العمل على وضع خطط لأبحاث تستنبط أساليب تربوية للنهي في القرآن الكريم، وذلك من خلال استيعاب القرآن الكريم وفهم تلك الأساليب.

المصادر والمراجع

١. ابن الأثير، المبارك بن محمد (١٩٧٩). *النهاية في غريب الأثر*. تح: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية.
٢. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي (١٩٨٧). *صحيح البخاري*. تح: مصطفى ديب البغا. دار ابن كثير، ط ٣.
٣. الترمذي، محمد بن عيسى، *سنن الترمذي*، تح: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث، بيروت، د.ط، د.ت.
٤. الجرجاني، محمد بن علي (١٩٩٥)، *التعريفات*، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط ١.
٥. الجويني، عبد الملك بن عبد الله (١٩٩٨)، *البرهان في أصول الفقه*، تح: د. عبد العظيم الديب، الناشر: دار الوفاء، مصر، ط: ٤.
٦. الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٩٥)، *مختار الصحاح*، تح: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، د.ط.
٧. الراغب، الحسين بن محمد بن المفضل الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*. تح: محمد سيد كيلاني. لبنان: دار المعرفة. د.ت.

٨. الزُّرقاني، محمد عبد العظيم. *مناهل العرفان في علوم القرآن*. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، ط. ٣. د.ت.
٩. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (٢٠٠٠). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تج. عبد الرحمن بن معلا اللويحق. لبنان: مؤسسة الرسالة، ط: ١.
١٠. السكاكي، يوسف بن أبي بكر (٢٠٠٠)، *مفتاح العلوم*، تج: عبد الحميد هنداي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية لبنان.
١١. الشوكاني، محمد بن علي (١٩٩٩)، *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*، تج: أحمد عزو عناية، الناشر: دار الكتاب العربي دمشق، ط ١.
١٢. صغير، أحمد العزي (٢٠١٧)، *رؤى واتجاهات، الخطاب الإبداعي المعاصر*. عمان: دار أمجد للطباعة والنشر، ط ١.
١٣. ابن عبد البر، يوسف (١٩٧٧)، *جامع بيان العلم وفضله*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط.
١٤. عبد الباقي، محمد فؤاد (١٩٨٧)، *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*، دار الفكر: بيروت، ط: ١.
١٥. عتيق، د. عبد العزيز (٢٠٠٩)، *علم المعاني*، دار النهضة العربية، بيروت، د. ط.
١٦. أبو العدوس، يوسف (٢٠٠٤)، *البلاغة العربية*، مطبعة إربد، الأردن، ط: ١.
١٧. القرطبي، محمد بن أحمد، *الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)*، دار الشعب، القاهرة، د. ط، د.ت.
١٨. الكفوي، أيوب بن موسى (١٩٨٨)، *الكليات*، تج: عدنان درويش، محمد المصري، عن مؤسسة الرسالة بيروت.
١٩. محمد حسين، أحمد (١٩٩٠)، *الأهداف التربوية للعبادات في الإسلام*. طنطا: جامعة طنطا، كلية التربية، رسالة دكتوراه منشورة.
٢٠. ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ط. ١. د.ت.

أسلوب النهي ودلالاته التربوية في القرآن الكريم

د. عبد الكريم الحداد

أستاذ مساعد، محاضر في كلية الدعوة الجامعية
للدراستات الإسلامية

ملخص البحث

جاء القرآن الكريم بأسلوبه الرصين لدلالات النهي وصيغها ليضع منهجاً واضحاً للمسلم في التعامل مع الأمور التي نهى عنها، حرصاً عليه وعلى سعادته؛ لأن الله تعالى علم ما يضر الإنسان؛ فحرمه ومنعه عليه. فجاءت نواهي القرآن الكريم التربوية رفيعة الأسلوب والمعنى، مهدّبة النفس الإنسانية، دافعة إياها للابتعاد عما تُنهى عنه،

وكان منهج القرآن التربوي للإنسان في استخدامه لأساليب النهي إبعاده عن الأفعال والأمور التي تؤذي وتضره، وعلى الرغم من أن النهي عادة فيه شيء من المشقة، فإنه عندما يرد في الخطاب القرآني؛ يبعث في النفس الإنسانية الطمأنينة وسرعة الاستجابة لتلك النواهي الربانية، لأنه يعلم حقيقة أن تشريعات الله تعالى جاءت لجلب مصالحه ودفع المفاسد عنه، وكثير من تلك النواهي يسهم في تنمية الجوانب التربوية والأخلاقية لدى المسلم.

وقد وجد الباحث أن تلك الأساليب التربوية للنهي في القرآن الكريم تتمثل في: التربية بالقيم والأخلاق والمثل العليا، وبناء العلاقات الاجتماعية على أساس الإيمان والطاعة، والتأثر بالأقران، والتربية العقلية السليمة بالنظر إلى مآلات الأمور، والتدرج في تطبيق النواهي، والالتجاء إلى الإله الخالق مما يبث الطمأنينة والاستقرار النفسي في الأفراد والمجتمعات، والتربية على الأدب، والتربية والتوجيه على الضبط المالي والاقتصادي. وقد اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، الدلالات الأصولية، النهي، التربية، الأسلوب.

The Method of Negation and Educational Connotations in The Holy Qur'an

ABDUL KAREEM AL HADAD

Assistant Prof.

Instructor at Daawa University College for Islamic Studies

Abstract:

This research aims at defining the disallowance forms used in Arabic language, identifying some of the pedagogical implications the style of disallowance proclaims through references of the holy Qur'an, and practically applying the principle of disallowance followed in the Qur'an. To put this idea into action, the scholar adopts the analytical inductive approach .

The most important results reached say that the style of the Qur'an varies in ways of ordering and disallowing that match people's nature and fit their idiosyncrasy. It focuses heavily on the pedagogical aspect manifested in the style of disallowance adopted. Taking into consideration what people got used to, the Qur'an gradually submits disallowances so as to be more acceptable. It, moreover, enforces the style with proofs and evidences, and embraces the approach of softness, advising, wisdom and good instruction colored by courtship and friendliness .

Key Words: Holy Qur'an – due connotations – disallowance – pedagogy - style

Kur'an-ı Kerim'de Nehiy Üslubu ve Pedagojik İşaretleri

ABDUL KAREEM AL HADAD

Doçent

İslami Araştırmalar Fakültesi Öğretim Üyesi

Özet

Mevcut araştırmanın amacı, Arap dilindeki nehiy (yasaklama) biçimlerini belirlemek, nehiy üslubunun pedagojik anlamlarından bazılarını Kur'an-ı Kerim'den örneklerle açıklamak ve Kur'an-ı Kerim'de yer alan nehiy örneklerinin içerdiği pedagojik üslup ilkesine dair pratik uygulamalar gerçekleştirmektir. Araştırmacı çalışmasında tümevarımsal analitik yönetime dayanmıştır.

Araştırmanın ulaştığı sonuçlar ışığında Kur'an-ı Kerim'in emir ve nehiy hususunda insanların farklı tabiat ve fitratlarına uygun çeşitli metotlar kullandığı, pedagojik yöne büyük bir önem atfettiği ve bu durumun Kur'an'daki nehiy üslubunda açıkça gözlemlenebildiği görülmüştür. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'in insanların alışa geldikleri halleri göz önünde bulundurarak yasaklarını tedrici olarak uygulamaya koyduğu ve böylece yasakların toplum tarafından benimsenmesi için en uygun yöntemi benimsediği anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra Kur'an-ı Kerim'in nehiy üslubunu çeşitli delil ve kanıtlarla pekiştirdiği, yasak getirdiği meselelerde yumuşaklık, nasihat, hikmet ve öğüt verme yolunu tuttuğu ve emir veya yasağa konu olmuş davranışları topluma sevgi ve muhabbetle kazandırdığı izlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kur'an-ı Kerim, Geleneksel Delaletler, Nehiy, Pedagojik, Üslup.

المقدمة:

للتربية القرآنية وقع عظيم في النفوس، وتأثير كبير على السلوك، إذ توجَّهه إلى ما يكون سبباً لرضوان الله تعالى ومحَبَّته، فالنفس فُطرت على حب الخير والنعيم، كما جُبِلت على بغض الشر والعذاب المقيم، ويستخدم القرآن الكريم أسلوب الترغيب والترهيب؛ شحذاً لهمة المؤمن في تنفيذ ما أمره الله عز وجل به وتجنُّب ما نهاه عنه، حتى يتلقى أوامر الله عز وجل سعيداً مطمئناً.

والقرآن الكريم يأمر وينهى بأساليب مختلفة، ذاكرًا الدليل تلو الدليل، معتمداً على الفطرة وعلى المرتكزات الراسخة عند المجتمعات، وعلى العبر التي يمكن استخلاصها من الأمم السالفة، ويذكر دائماً برحمة الله ومحَبَّته ونعمه وعلمه بمصالح الناس، كل ذلك حتى تتكوَّن القناعة المقترنة بالمشاعر والوجدان.

قص القرآن الكريم صوراً متنوعة من التربية والتأديب والاهتمام، وهذه القصص مليئة بالأوامر والنواهي للإنسان؛ لأجل ضبط علاقاته في محيطه فضبط تلك العلاقات وفق ما يجعل من الأفراد والأسر والمجتمع كلاً متماسكاً، فينطلق من الحرص على سلامته وعدم تفككه، وهنا تكون النواهي متبادلة بين الأفراد لإصلاح حالهم وعلاقاتهم، فمثلاً مرة يكون النصح من الابن للأب بصيغة النهي، فيقول إبراهيم عليه السلام لأبيه، وهو مشفق عليه ويريد الخير لمن رباه، وهو من باب رد الجميل كما جاء في القرآن الكريم على لسان إبراهيم عليه السلام: (يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا) [مريم: ٤٤]، وكذلك النصيحة الموجهة من الوالد للولد كما في وصية لقمان لابنه عندما نهاه عن أمر الشرك ودواعيه؛ لأنه سيظلم نفسه التي بين جنبيه مما يسبب لها الألم والحزن، والإنسان مطالب برعاية صحته النفسية واستقرارها، قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) [لقمان: ٣]، بغية توجيه الأهل إلى تربية أولادهم التربية الإيمانية والاجتماعية، وتأديبهم بأداب الإسلام، حتَّى تمتلئ قلوبهم بالمحبة وتتطبع بها، والإنسان عندما يتشرب الإيمان والرضا واليقين يتلقى نواهي الله تعالى بكل سرور وطمأنينة، وتتوقُّ نفسه لتركها والابتعاد عنها؛ لأنه يعلم أنه ما نهاه عن شيء إلا لمصلحته. ومن هنا يمكن تحديد أهمية البحث، ومشكلته، وأهدافه، وحدوده، والدراسات السابقة للموضوع.

فبدت أهميته من حيث تعلقه بالقرآن الكريم، ومن حيث العلاقة بين اللغة العربية والتربية والتشريع، ومن حيث تهذيب النفس تربوياً عند تلقي النواهي الإلهية.

وتمثلت مشكلة البحث في استثارة تساؤلات حول إمكانية التعارض بين التربية والشريعة من عدمها، وهل أصل القرآن الكريم مسألة تهيئة النفوس لاستقبال النواهي الإلهية؟ وهل يستثقل المسلم تلقي النواهي الإلهية؟

وتحددت أهداف البحث في التعرف على صيغ النهي في اللغة العربية، وتوضيح بعض المعاني التربوية التي يتضمنها النهي بأمثلة لها من القرآن الكريم، وإجراء تطبيقات عملية على مبدأ الأسلوب التربوي للنهي في القرآن الكريم.

وكانت أسئلة البحث تتمحور حول:

- ما هي صيغ النهي في اللغة العربية؟

- ما هي المعاني التربوية المستنبطة من دلالات النهي في القرآن الكريم.

- ما هي تطبيقات مبدأ الأسلوب التربوي بالنهي في القرآن الكريم.

وبالنسبة لتعريف مصطلحات البحث فقد جُعِلت كتمهيد للارتباط الوثيق بين المعاني والدلالات اللغوية والأصولية.

ووقفت حدود البحث عند مصطلح النهي وتجلياته في القرآن الكريم من حيث التربية والتهديب. ولقد تم البحث عن دراسات سابقة تتعلق بالموضوع لكن لم يجدها الباحث، فتتبع كتب اللغة وبلاغتها، وكتب أصول الفقه، وكتب الإيضاحات التفسيرية حول بعض الآيات القرآنية، وتم سبكها في قالب يسهل فيه أخذ الفكرة أخذًا يسيرًا.

تعريف المصطلحات الواردة في البحث:

تعريف الأسلوب لغة واصطلاحاً:

الأسلوب لغة: الطريق، والوجه، وإشارات الجسم، والمذهب. يقال: أنتم في أسلوب سوء، ويجمع على أساليب. والأسلوب: الطريق تأخذ فيه، والأسلوب: الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه (ابن منظور، ٤٧٣/١).

الأسلوب اصطلاحاً: طريقة موضوعية يسلكها الباحث في تتبع ظاهرة، أو استقصاء خبايا مشكلة ما؛ لوصفها أو لمعرفة حقيقتها وأبعادها، ليسهل التعرف على أسبابها، وتفسير العلاقات التي تربط بين أجزائها ومراحلها، وصلتها بغيرها من القضايا (صغير، ٢٠١٧، ص ٢٣٧).

تعريف التربية لغة واصطلاحاً:

التربية لغة: اسم مشتق من الربّ، والربّ: يطلق في اللغة على المالك والسيد والمدير والمربيّ والقيّم والمنعم، والرباني: الراسخ في العلم أو الذي يطلب بعلمه وجه الله تعالى (ابن الأثير الجزري، ١٩٧٩، ٢/٤٥٠)، (ابن منظور، ٥٧٢/٣).

يقول الراغب الأصفهاني: الرب في الأصل التربية: وهو إنشاء الشيء حالاً فحلاً إلى حد التمام (الراغب، ١٨٤).

التربية اصطلاحاً: تعني الرعاية والعناية في مراحل العمر الأدنى، سواء كانت هذه العناية موجهة إلى الجانب الجسدي أم موجهة إلى الجانب الخلقي الذي يتمثل في إكساب الطفل أساسيات قواعد السلوك ومعايير الجماعة التي ينتهي إليها (أحمد، ١٩٩٠، ص ١٤).

تعريف القرآن لغة واصطلاحاً:

القرآن لغة: الجمع والضم، وسي قرأناً لأنه يجمع السور (ابن منظور، ٥٦٣/٦).
القرآن اصطلاحاً: الكلام المعجز المنزل على النبي صلى الله عليه وسلم المكتوب في المصاحف المنقول بالتواتر المتعبد بتلاوته (الزرقاني، ١٩/١).

و اتكاءً على ما سلف يمكن أن نبيّن أن المراد من أساليب النهي التربوية في القرآن الكريم هو:
الطرائق والمسالك التهديبية للنفس الإنسانية التي عرضها القرآن الكريم بأسلوب رفيع، من خلال منعه للمكلف من تصرفات معينة، وجعل المكلف يتقبّل ما ينهاه عنه الشرع بنفس راضية مطمئنة.

تعريف النهي لغة واصطلاحاً:

النهي لغة: ضد الأمر، ويطلق على المنع، والزجر عن الشيء بالفعل أو بالقول، ومنه سمي العقل نُهيّة؛ لأنه ينهى صاحبه ويمنعه من الوقوع في القبيح وفيما لا يليق (الكفوي، ١٩٨٨، ص ٩٠٣)، (الرازي، ١٩٩٥، ص ٢٨٤).

النهي اصطلاحاً: عرّفه الجويني بقوله: الكلام القائم بالنفس وهو في اقتضاء الانكفاف عن المنهي عنه بمثابة الأمر في اقتضاء به. (الجويني، ١٩٩٨، ١/١٩٩).

عرفه الشوكاني بقوله: القول الإنشائي الدال على طلب كف عن فعل على جهة الاستعلاء (الشوكاني، ١٩٩٩، ١/٢٧٨).

ويتبين من كلام الإمام الشوكاني في تعريفه للنهي ثلاثة أمور: الأول: الأمر خرج منه؛ لأنه طلب فعل غير كف، الثاني: يخرج منه الالتماس؛ لأنه يكون من شخص مساوٍ له، الثالث: يخرج منه الدعاء؛ لأنه يكون من أدنى لأعلى.

وعرفه الجرجاني بقوله: النهي: هو قول القائل لمن دونه: لا تفعل" (الجرجاني، ١٩٨٥، ص ٣١٦)، والذي يظهر من تعريف الجرجاني لمصطلح النهي تقييده بأمرين: الأول: اشتراط الاستعلاء، والثاني: صيغة النهي.

وقال السكاكي: "إنَّ أصلَ استعمال لا تفعل أن يكون على سبيل الاستعلاء" (السكاكي، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠).

صيغ النهي في اللغة العربية:

صيغة النهي المشهورة هي لا تفعل ونظائرها، فیدخل في صيغة النهي كل ما له دلالة على طلب الكفّ عن فعل الشيء، كلفظ النهي صراحة، كقوله تعالى: (وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ) [النحل: ٩٠]، ولفظ الترك والابتعاد عن فعل الشيء، كقوله تعالى: (وَذَرُوا ظَاهِرَ الْإِثْمِ وَبَاطِنَهُ) [الأنعام: ١٢٠]، ولفظ التحريم: وهو الذي ورد كثيراً في القرآن الكريم بصيغ متعددة كحرّم وحرّم ونحوه حيث وردت في ٨٣/ موضعاً في القرآن الكريم، وحملت معنى النهي (عبد الباقي، ١٩٨٧، ص ١٩٩)، كقوله تعالى: (حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ) [النساء: ٢٣] ونحو ذلك (الرازي، ١٩٩٥، ص ٢٨٤)، (الشوكاني، ١٩٩٩، ١/٢٧٨).

بعض المعاني التي يتضمنها النهي:

لقد بيّن العلماء المعاني التي يتضمنها النهي، فمنهم من أسهب واسترسل في بيانها، ومنهم من اختصر وأجز في إيضاها، وهناك من قام بتقسيمها إلى:

- نهى حقيقي: وهو ما كان من الأعلى للأدنى على سبيل الاستعلاء والإلزام.

- نهى مجازي: وهو ما افتقد الاستعلاء والإلزام (أبو العدوس، ٢٠٠٤، ص ٧٢).

وسيقوم الباحث بذكر أهم المعاني البلاغية التي يتضمنها النهي، أو التي قد يكون ظاهرها النهي لكنها تخرج إلى معاني أخرى تستفاد من السياق وقرائن الأحوال (عتيق، ٢٠٠٩، من ص ٨٤ حتى ص ٨٨)، وسيكون توضيحها بأسلوب تربوي وقرآني، مع إيراد أمثلة عليها من القرآن الكريم:

الدعاء:

النهي في الدعاء يكون صادراً من الأدنى إلى الأعلى على سبيل التضرع، ومن خصائص النفس البشرية أنها دوماً تحتاج إلى مصدر استقرار لها، وإلى من يصغي إلى كلامها ويلبي احتياجاتها، فالدعاء وسيلة تربوية للنفس، وقوة موجهة للعبادة والعمل الصالح، والدعاء فيه فنٌ للتواصل الروحي الذي تجد فيه النفس المؤمنة ضالتها من خلال أثره الواضح في بث الطمأنينة واليقين والراحة فيها، وهو سلاح يستنجد به الشخص بإله مربٍ رحيم، فتخرج الكلمات الصادقة ليثبت همومه وأحزانه واحتياجاته لمن يلبيها، وهذا من أكبر آثار التربية من خلال اللجوء إلى الموجه لسلوكنا وأفعالنا نحو الخير، قال تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ [البقرة: ٢٨٦]. فثقافة الاعتذار عن الأفعال الضارة بأنفسنا وغيرنا من أجمل الأفعال التي تكون ارتباطاً وثيقاً بين الإنسان وخالقه، وبين الإنسان وعلاقته بنفسه ومحيطه؛ مما يولد له السكينة المطلوبة لصحته النفسية.

الالتماس:

وذلك بصدر النهي من شخص إلى شخص آخر يساويه في القدر والمنزلة، ويكون فيه نوع من المساواة المطلوبة بين البشر، وهو مطلب إنساني وأخلاقي بأن الناس يتساوون في الحقوق والواجبات، ولعل المثال القرآني يعطي توضيحاً أكثر عندما يخاطب الأخ أخاه ملتمساً منه العفو نحو قوله تعالى على لسان هارون عليه السلام، وهو يخاطب أخاه موسى عليه السلام: (قَالَ يَا ابْنَ أُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا بِرَأْسِي) [طه: ٩٤] وهنا يريد سيدنا موسى عليه السلام إيقاع عقوبة بأخيه هارون لتقصير حاصل منه، وأسلوب العقوبة يلجأ إليه المربون للزجر عن فعل مشين حتى لا يقع في مثله مستقبلاً سواء للشخص لنفسه، أو حتى لا يقع غيره بمثل هذا الفعل، فيأتي الخطاب من هارون عليه السلام موجهاً لموسى عليه السلام بحق الأم التي أنجبتهما، وفيه استعطاف أسري ممن لها أعظم حق في الأسرة وهي الأم، فتركت هذه الكلمات أثرها في سيدنا موسى عليه

السلام الذي استجاب لذلك النداء، فكان العفو سيد الموقف وهو الذي توافقه قاعدة العفو التي يمكن الاستفادة منها في حقل التربية والتأديب: "الخطأ في العفو خير من الخطأ في العقوبة" وهذه القاعدة مأخوذة من الحديث الذي رواه السيدة عائشة رضي الله عنها قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ادْرءُوا الْخُدُودَ عَنِ الْمُسْلِمِينَ مَا اسْتَطَعْتُمْ، فَإِنْ كَانَ لَهُ مَخْرَجٌ فَخَلُّوا سَبِيلَهُ، فَإِنَّ الْإِمَامَ أَنْ يُخْطِئَ فِي الْعَفْوِ خَيْرٌ مِنْ أَنْ يُخْطِئَ فِي الْعُقُوبَةِ" (الترمذي، ٣٣/٤)، فكان العفو عند التقصير بعد إظهار الندم من أولويات المربي؛ لأن الطرف الآخر استشعر تقصيره، وظاهره بأنه لن يعود لفعلته، فالأولى العفو عنه، وسمة العفو ينبغي أن تلازم المربين؛ لأنها تترك قيمة فضيلة العفو من خلال استشعارها من التائب، وكذلك سيستشعر بها المقصر في نفسه، وهو المطلوب من غرس هذه القيمة التربوية العليا في العفو.

النصح والإرشاد:

وذلك لأن النهي قد يشير إلى معنى من معاني النصح والإرشاد، وينبغي على المربي أن يأخذ الطالب نحو ما يصلحه من خلال كلمات موجهة لتقوم سلوكه وتصرفاته نحو ما يكون له خيرا في مآل تصرفاته، ولننظر بتمعن إلى المثال القرآني في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءٍ إِنْ تُبَدَ لَكُمْ تَسْؤُكُمْ) [المائدة: ١٠١] فهنا التوجيه الإلهي للبشرية جمعاء بعدم الأسئلة التي فيها تكلف ولا طائفة منها استثماراً لأوقات الطالب والحرص على ما ينفعه، وعدم الخوض فيما لا يستفيد منه، أو قد تجلب له أمراً يضيق عليه؛ لذلك قد يلجأ بعض الطلاب لسؤال المعلم على سبيل الإحراج أو رؤية النفس أو مما لا فائدة ترجى منه، وهنا يأتي الأثر التربوي بالنصح والإرشاد بعدم اللجوء إلى تلك الأسئلة؛ لأن فيها نوعاً من سوء الأدب، ودور المربي هنا توجيه الطالب نحو ما ينفعه ويفيده.

التوبيخ:

وذلك عندما يكون الأمر المنهي عنه أمراً لا يليق بالإنسان أن يصدر عنه ومما يشينه، وللتوضيح أكثر إذا نظرنا في قوله تعالى: (لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا) [الحجرات: ١١] فيلاحظ بأنه جاء النهي عن السخرية عموماً، ولأي شخص كان، فإن من يفعل هذا الفعل القبيح يستحق التوبيخ؛ لأن المجتمعات والأمم تقوم على الأخلاق السوية والآداب الرفيعة، واللازم أن تنتهي عن تلك الأفعال المشينة من المجتمعات،

فالمعلم إذا رأى من أحد طلابه سخرية لأحد، فاللازم تربوياً تأنيبه وتوبيخه على هذا الفعل المشين، حتى يتركه وينقطع عن فعله.

وكذلك على القدوات التربوية الابتعاد عن كل تصرف يتم فيه مخالفة أقوالهم الفاضلة لأفعالهم الظاهرة، فمن القبيح على العاقل أن يأمر الناس بالبر، ويترك نفسه منه، قال تعالى: ("أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ") [البقرة: ٤٤] وقال أبو الأسود الدؤلي:

لَا تَنهَ عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِي مِثْلَهُ عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيمُ (القرطبي، ٣٦٧/١)، (ابن عبد البر، ١٣٩٨هـ، ١/١٩٥).

التيئيس:

وذلك عندما يكون المخاطب الذي يريد فعل أمر لا يستطيع فعله، أو لا يقوى عليه أو لا نفع ولا فائدة له فيه من وجهة نظر المتكلم؛ كقولك لشخص يحاول نظم الشعر، وليس لديه ملكة الشعر وأدواته: لا تحاول نظم الشعر (عتيق، ٢٠٠٩، ص ٨٧-٨٨)، وللتوضيح من القرآن الكريم، فقد قال الله تعالى: (لَا تَعْتَذِرُوا قَدْ كَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ...) [التوبة: ٦٦].

فمن أسس التربية النفسية المستقرة أن يتساوى ظاهر الإنسان وباطنه، فإذا ما كان ظاهره كباطنه كان أكثر استقراراً من الناحية النفسية، وظهر أثر التربية بصدقه وموافقته للشرعية، وأما حال المنافقين فيظهر جلياً هنا فلا تطابق بين ما يخفيه من نفاق وكفر وبين ما يظهره من إسلام ظاهر، فمن أسر سريرة، خصوصاً السريرة التي يُمكر فيها بدينه، ويستهزئ به وبآياته ورسوله، فإن الله تعالى يظهرها ويفضح صاحبها، ويعاقبه أشد العقوبة (السعدي، ٢٠٠٠، ص ٣٤٢).

التهديد والتحذير:

عندما يقصد المتكلم تخويف من هو دونه قدرأً ومنزلةً معاقبةً له على القيام بفعل لا يرضى عنه المتكلم؛ كقول الشخص لولده: لا تقلع عن عنادك، فهنا لا يقصد القائل أن لا يقلع المنهي عن الفعل بل فيه تهديد وتحذير مبطن كي يترك هذا الفعل المشين. قال تعالى: (وَلَا تَخْسَبَنَّ اللَّهَ غَافِلًا عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ) [إبراهيم: ٤٢] فالله تعالى يريد أن يعم العدل في المجتمع، فإذا ما تربى المجتمع على نشر قيمة العدل انتشرت فيه السعادة والطمأنينة، وهو مطلب اجتماعي ونفسي عام للشعور بحالة الأمان، فجاء التهديد هنا بعدم

غفلة الله تعالى عن الظالمين، بل قد يؤخر العذاب عنهم أحياناً ليس للرضا بأفعالهم، بل من سنة الله تعالى إمهال العصاة مدة حتى يتوبوا ويرجعوا وذلك مبدأ تربوي قائم على عدم الأخذ بالعقوبة الأقصى بداية، بل يقوم المربي بإمهال الطالب والتدرج في العقوبة حتى الوصول للعقوبة الأقصى.

تطبيقات مبدأ الأسلوب التربوي بالنهي في القرآن الكريم:

إن المتتبع لنصوص القرآن الكريم يجد أن القرآن الكريم تنوعت أغراضه في النهي، فجاءت نواحيه متنوعة الأهداف؛ لتعطي أوسع تربية متنوعة للبشرية، ولتقوم بالارتقاء بالبشرية على مستوى الأفراد والجماعات، فمن تطبيقات مبدأ الأسلوب التربوي بالنهي في القرآن الكريم:

التربية بالقيم والأخلاق والمثل العليا:

الالتزام بقيمة النظافة والطهارة:

فقد نهى الشرع عن مس الإنسان المصحف إن لم يكن على طهارة، فقال الله تعالى: (لَا يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ) [الواقعة: ٧٨-٧٩]، وفي ذلك ملمح تربوي بنشر ثقافة النظافة والطهارة في المجتمع على المستوى المعنوي والمادي؛ لأن الاختلاف هنا هل المقصود بها حقيقة الجارحة للذي سيمس القرآن، وهو المسلم الذي سيعمل القرآن الكريم، أو الذين طهروا من الذنوب كالرسل من الملائكة والرسل من بني آدم (القرطبي، ٢٢٥/١٧)..

غرس قيمة العفو رغم الإساءة:

فالمسلم ينهأه ربه عن التوقف عن عمل الخير، بل ويحضه على متابعة فعل الخير حتى لو صدرت إساءة من الذين يساعدونهم ويتصدق عليهم، وهنا جاءت قصة إيقاف الإنفاق من أبي بكر رضي الله عنه على قريبه؛ لأنه كان من المساهمين بنشر حادثة الإفك، قال تعالى: (وَلَا يَأْتِلِ أَوْلُو الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ) [النور: ٢٢].

حيث كان من جملة الخائضين في حادثة الإفك مسطح بن أثاثة، وهو قريب لأبي بكر الصديق رضي الله عنه، وكان مسطح فقيراً من المهاجرين في سبيل الله، فحلف أبو بكر ألا ينفق عليه، لقوله الذي قال،

فنزلت هذه الآية، تنهاه عن هذا الحلف المتضمن لقطع النفقة عنه، ويحثه على العفو والصفح، ويعدده بمغفرة الله إن غفر له، ثم أعاد أبو بكر رضي الله عنه الإنفاق على قريبه" (السعدي، ٢٠٠٠ ص ٣٥٢).

النهي عن اتباع طريق أهل الجهل والأمر بملازمة أهل العلم:

من الأركان الأساسية للعملية التربوية هي تمكين أفراد المجتمع من العلم بجميع أقسامه، وبحسب ميول الشخص، فالعلم له قيمة عالية في ميدان التربية؛ لذلك أورد القرآن الكريم نصيحة خالدة بالبعد عن الجاهلين، وهي الابتعاد عن طريق الجهلة والتحذير من السير في ركبهم، فلا تتبعوا سبيل الجهال الضلال، المنحرفين عن الصراط المستقيم، المتبعين لطرق الجحيم الذين لا يعلمون حقيقة وعد الله تعالى ووعيده (السعدي، ٢٠٠٠ ص ٢١٩)، قال الله تعالى: (وَلَا تَتَّبِعَنَّ سَبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) [يونس: ٨٩].

والابتعاد عن الجاهلين والإعراض عنهم هو توجيه إلهي للنبي عليه السلام قال الله تعالى: (...وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ) [الأعراف: ١٩٩].

بناء العلاقات الاجتماعية على أساس الإيمان والطاعة:

وذلك من خلال الدعوة إلى الإيمان بالله تعالى، ونشر الاستقرار الإيماني في المجتمع والأسر والأفراد، والابتعاد عن أي أمر يدعو للشرك والارتباط بالكفار والعصاة حتى من أقرب المقربين، فالأب يحرص على إعطاء ولده ما يصلحه ويقومه ويرشده للخير من باب إرادة الخير والسعادة الدنيوية والأخروية له، ومن ذلك نصح لقمان لابنه ونهيه له عن الشرك، قال الله تعالى: (وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) [لقمان: ١٣].

ولقد نهى القرآن الكريم عن الارتباط بأهل الفاحشة وحذر منهم، ودعا للابتعاد عنهم، فوجودهم في البيت سيترك أثراً سلبياً كبيراً في البيت وخاصة في عدم الانسجام الأسري؛ وأثراً في المستقبل في بناء أسرة سوية تساهم برفد المجتمع بأفراد صالحين: (الزَّانِي لَا يَنْكِحُ إِلَّا زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً وَالزَّانِيَةُ لَا يَنْكِحُهَا إِلَّا زَانٍ أَوْ مُشْرِكٌ وَحُرِّمَ ذَلِكَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ) [النور: ٣].

وكذلك نهى القرآن الكريم عن اتخاذ الصداقة، والعلاقات العميقة على مستوى الود والمحبة المتمثلة بمصطلح (أولياء) لمن يتخذ الله عز وجل عدواً، فهنا نهى عن موالاة الكفار، فقد جاء في القرآن الكريم: (يَا أَيُّهَا

الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِمْ بِالْمُودَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ.....) [الممتحنة: ١]

التأثر بالأقران:

يؤكد التربويون دور الأصدقاء والأقران في تأثيرهم على أقرانهم من ناحية التصرفات والميول، فالأخلاق تنتقل من شخص لشخص كما تنتقل الأمراض، لذلك جاءت النواهي القرآنية لتبعد الأشخاص عن طريق أهل الكذب والظلم مع الدعوة إلى التزام الصدق وملازمة الصادقين، والنهي عن ملازمة الظالمين والكاذبين، (وَلَا تَرْكَبُوا إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ... [هود: ١١٣].

والتأثير بالأقران ينبغي أن يكون محذراً من الوقوع في المهالك، وداعياً إلى الإرشاد والتوجيه نحو الخير والصالح والمنفعة، فالنمل هو فصيلة من الحشرات الاجتماعية يحاول باستخدام النمل بالنهي بالمنع من الخروج وقت مرور جنود سيدنا سليمان عليه السلام، وذلك في مقام التوجيه والإرشاد للحفاظ على حياة أقرانه من النمل، فقد جاء في القرآن الكريم: (...قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ) [النمل: ١٨]. وهنا كان موقف النملة له أثر كبير لإنقاذ جماعتها من النمل، وهنا يتم ملاحظة مبدأ يدخل في باب التربية كما يساهم المعلم كفرد في توجيه جماعة الطلاب، والنملة كانت صاحبة المبادرة الفردية في نصيح أقرانها من الهلاك، وكذلك يلاحظ إثارة مصلحة جماعة النمل العامة على المصلحة الخاصة مع استشراق المستقبل من خلال توقع المآلات والنتائج الخطرة التي ستقع؛ وهي التحطيم مع إعطاء الحلول المباشرة لهذا الأمر الطارئ، وفيه سرعة استجابة للمواقف المفاجئة (ينظر: القرطبي، ١٣/١٧٠)، وختمت الآية بأن دافع الإيذاء أحياناً هو عدم القصد فينبغي أن ننشر قيمة التسامح مع أصدقائنا عندما يتم الإيذاء غير المباشر إذا أقدم المذنب على طلب العفو والصفح فقد لا ينتبه الشخص لأذية صديقه، فيلزم أن نحاول دفع أصدقائنا نحو الخير والبعد عن الشر.

التربية العقلية السليمة من خلال الاعتبار والاتعاظ والنظر إلى مآلات الأمور:

وذلك بمخاطبة أهل العقل والألباب، والنهي عن التفكير بالخسارة الظاهرة كما يظهر لأهل الدنيا، بل ينبغي النظر والتمعن في خواتيم الأمور والتفكير فيها؛ لذلك جاء القرآن الكريم إيضاح معنى الشهادة بأنه ليس

خسارة للروح بل هو مكسب للشهادة التي يتنعم بها الشهداء عند ربهم، فقد قال الله تعالى: (وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءُ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ) [آل عمران: ١٦٩].

وجاءت كذلك قصة قارون في القرآن الكريم، وهو الغني فاحش الثراء من قوم موسى عليه السلام، وقد آناه الله تعالى مالاً كثيراً ورزقاً وفيراً لكنه لم يشكر الله تعالى على تلك النعم، بل وعمل على النقيض حيث كفر بالله تعالى، وكان الناس يغتربون به، وينظرون إلى ظاهره وحياة الترف التي يعيشها، وكانوا يتمنون أن يكون لهم كما عند قارون لكن أهل الإيمان والعلم والفتنة كان يحذرون من عاقبة حاله؛ لأن كل من كان بهذه الحال فإن عاقبته ستكون سيئة قال الله تعالى:

(إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فَبَغَى عَلَيْهِمْ وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ...) [القصص: ٧٦] وهنا يأتي دور الناصح الحكيم للتوجيه نحو طاعة الله ورضاه والشكر على النعمة وعدم نكرانها (إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ) [القصص: ٧٦-٧٧]

ومن خلال جواب المتكبر الناصر لفضل الله تعالى، حيث كان من أقرأ الناس وأعلمهم لكنه لبس رداء التكبر، فقد جاء: (قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَىٰ عِلْمٍ عِنْدِي أَوَلَمْ يَعْلَم أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِنْ قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا وَلَا يُسْأَلُ عَنْ ذُنُوبِهِمُ الْمُجْرِمُونَ) [القصص: ٧٨]

وبعد التباهي والتكبر ورؤية نفسه أمام قومه ثم تمنى قومه أن يصلوا إلى حاله وتذكير العقلاء لقوم موسى بأن مصير قارون سيكون سيئاً نتيجة أفعاله وأقواله وكفره، حصل ما قاله العقلاء حيث جاءت خاتمته كما صورها القرآن الكريم (فَخَسَفْنَا بِهِ وَبِدَارِهِ الْأَرْضَ فَمَا كَانَ لَهُ مِنْ فِئَةٍ يَنْصُرُونَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَمَا كَانَ مِنَ الْمُنْتَصِرِينَ) [القصص: ٨١].

التدرج في تطبيق النواهي:

عادة ما تأتي النواهي المباشرة باستئصال النفس الإنسانية لها، لذلك كانت من حكمة الله تعالى أن يكون لقسم من الأحكام تدرج حتى تستقبل تلك النفوس هذه النواهي بشكل متدرج وبكل طمأنينة ورضا، وذلك لغرس القناعة التامة في الامتناع عن تلك الأفعال مستقبلاً، لذلك تنوعت النواهي وتدرجت لما لها من أثر في تربية للنفوس، وقد عقل الصحابة رضي الله عنهم هذه المعاني التربوية من القرآن الكريم، وفهموها،

فقد جاء في صحيح الإمام البخاري عن عائشة -رضي الله عنها- قالت: (إِنَّمَا نَزَلَ أَوَّلَ مَا نَزَلَ مِنْهُ سُورَةُ مِنَ الْمُفَصَّلِ، فِيمَا ذَكَرُ الْجَنَّةِ وَالنَّارِ، حَتَّى إِذَا ثَابَ النَّاسُ إِلَى الْإِسْلَامِ نَزَلَ الْحَلَالُ وَالْحَرَامُ، وَلَوْ نَزَلَ أَوَّلَ شَيْءٍ: لَا تَشْرَبُوا الْخَمْرَ، لَقَالُوا: لَا نَدْعُ الْخَمْرَ أَبَدًا، وَلَوْ نَزَلَ: لَا تَزْنُوا، لَقَالُوا: لَا نَدْعُ الزِّنَا أَبَدًا، لَقَدْ نَزَلَ بِمَكَّةَ عَلَى مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَإِنِّي لَجَارِيَةُ الْعَبْ: {بِلِ السَّاعَةِ مَوْعِدُهُمْ وَالسَّاعَةُ أَذْهَى وَأَمْرٌ} [القمر: ٤٦] وما نَزَلَتْ سُورَةُ الْبَقَرَةِ وَالنِّسَاءِ إِلَّا وَأَنَا عِنْدَهُ) (البخاري، ١٩٨٧، ٤٧٠٧).

ومن التطبيقات العملية من القرآن الكريم لذلك المبدأ: تحريم الخمر، حيث كانت الخمر محللة في بداية الدعوة، ومن ناحية النهي فإنه لم تحرم مباشرة وإنما تم التدرج في مجيء حكم التحريم حيث اشتملت على آية توجيه وإرشاد بداية وهي قوله تعالى: (يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا...) [البقرة: ٢١٩].

ثم جاء النهي الأول وهو بالابتعاد عن شرب الخمر عند اقتراب وقت الصلاة، فقد قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ) [النساء: ٤٣]، ثم جاء النهي الثاني وفيه التحريم النهائي، وذلك باجتناب الخمر بأي وسيلة كانت. قال الله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) [المائدة: ٩٠]

الالتجاء إلى الإله الخالق يثبت الطمأنينة والاستقرار النفسي للأفراد والمجتمعات:

يتفق علماء التربية على حاجة الإنسان السوي إلى صحة نفسية جيدة تبعده عن كل الأمراض النفسية التي قد تصيبه، ومن ذلك القلق والانفعالات غير المتوازنة والخوف والحزن، ومن أهم أسباب القضاء على تلك الأمراض النفسية هو التجاء الخالق عز وجل والارتباط به دوماً، وصدق الإيمان به، فالله سبحانه وتعالى ينهى المسلم عن الخوف والحزن في جميع الآيات القرآنية، والحزن والخوف لم يردا في جميع آيات القرآن الكريم إلا بالنهي عنهما، وذلك لأن الله تعالى يريد السعادة للمسلم واستقراره، وإبعاده عن كل ما يؤلمه ويضره. قال الله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ) [فصلت: ٣٠].

التربية على الأدب:

لقد حض القرآن الكريم في مواضع متعددة على الالتزام بالأدب والانتهاز عن الأفعال المشينة التي لا يظهر فيها جانب الأدب، ومن السور القرآنية التي دعت إلى ذلك سورة الحجرات، حيث تحدثت في مطلعها عن مواضع عدة تتعلق بالأداب والأخلاق، واعتنت هذه السورة بأصول التربية، ومن هذه المواضع: أدب التعامل مع الله ورسوله من خلال النهي عن الأخلاق الذميمة الموجودة عند بعض الأشخاص أو بعض الأقوام كسكان البادية في عصر النبي صلى الله عليه وسلم فالإسلام طلب منا التزام الأدب الجم مع الناس جميعاً وخاصة مع القدوات الصالحة، وعلى رأسهم رسول الله صلى الله عليه وسلم. حيث نهى القرآن الكريم عن مخاطبة النبي عليه السلام بصوت عالٍ، أو بمناداته بصوت يتأذى به، أو بالمناداة له يا محمد يا أحمد، ولكن يا نبي الله، ويا رسول الله توقيراً له (القرطبي، ١٦/٣٠٦)، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ) [الحجرات: ٢]

التربية الاقتصادية من خلال التوجيه نحو الضبط المالي والاقتصادي:

جاء التوجيه الإلهي بضبط الإنفاق المالي من خلال عدم المبالغة بين نقيضين والنهي عنهما وهما: البخل والإسراف (وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا) [الإسراء: ٢٩] وهذا النهي على مستوى الفرد من أجل أن يعيش الإنسان في ظل حياة كريمة، وأما من ناحية المجتمع، فقد حرم الإسلام الربا لما فيه من آثار اجتماعية واقتصادية سلبية، حيث سينتشر الظلم والحقد والكراهية تجاه أصحاب الأموال ممن يستغل حاجة الناس للمال ليهيمن على ما يملكه المحتاج، وكذلك تجمد الحركة الاقتصادية للمال نتيجة تركزه في يد فئة من الناس قال الله تعالى: (وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا...) [البقرة: ٢٧٥].

ونهى الإسلام كذلك عن أمر في غاية الأهمية للحفاظ على استقرار المجتمع، والحفاظ على الثقة بين أفرادها وذلك من خلال توثيق الديون القليلة والكثيرة، وفي ذلك ملمح إلى أهمية العناية ببناء جسر الثقة من خلال الإشهاد على عملية الاستدانة، فقد قال الله تعالى: (...وَلَا تَسْأَمُوا أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ...) [البقرة: ٢٨٢].

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

تم في هذا البحث استنباط بعض الأساليب التربوية للنهي في القرآن الكريم وهي: التربية بالقيم والأخلاق والمثل العليا، وبناء العلاقات الاجتماعية على أساس الإيمان والطاعة، والتأثر بالأقران، والتربية العقلية السليمة من خلال الاعتبار والاتعاظ والنظر إلى مآلات الأمور، والتدرج في تطبيق النواهي، والالتجاء إلى الإله الخالق يثبت الطمأنينة والاستقرار النفسي للأفراد والمجتمعات، والتربية على الأدب، والتربية الاقتصادية من خلال التوجيه نحو ضبط المالي والاقتصادي.

وقد تم التوصل إلى جملة من النتائج تمثلت في:

- تنوع أساليب القرآن الكريم في الأمر والنهي بما يناسب طبائع الناس وما يلائم فطرتهم.
- إيلاء القرآن الكريم الجانب التربوي أهمية كبيرة، وبدأت تجليات ذلك في أساليب النهي فيه.
- تدرج القرآن الكريم في نواهيه مراعيًا ما اعتادت عليه النفوس، فكان ذلك أدعى إلى القبول.
- تعزيز القرآن الكريم أسلوب النهي بالحجة والبرهان، ليكون تقبله عن معرفة وتبيين، فيكون ذلك أرسخ في النفس وأثبت لها.
- سلك القرآن الكريم في نواهيه مسلك اللين والنصح والحكمة والموعظة الحسنة بالباسمها ثوب التودد والتحبُّب.

ومن التوصيات والمقترحات أن يتم العمل على وضع خطط لأبحاث تستنبط أساليب تربوية للنهي في القرآن الكريم، وذلك من خلال استيعاب القرآن الكريم وفهم تلك الأساليب.

المصادر والمراجع

١. ابن الأثير، المبارك بن محمد (١٩٧٩). *النهاية في غريب الأثر*. تح: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية.
٢. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي (١٩٨٧). *صحيح البخاري*. تح: مصطفى ديب البغا. دار ابن كثير، ط ٣.
٣. الترمذي، محمد بن عيسى، *سنن الترمذي*، تح: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث، بيروت، د.ط، د.ت.
٤. الجرجاني، محمد بن علي (١٩٩٥)، *التعريفات*، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط ١.
٥. الجويني، عبد الملك بن عبد الله (١٩٩٨)، *البرهان في أصول الفقه*، تح: د. عبد العظيم الديب، الناشر: دار الوفاء، مصر، ط: ٤.
٦. الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٩٥)، *مختار الصحاح*، تح: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، د.ط.
٧. الراغب، الحسين بن محمد بن المفضل الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*. تح: محمد سيد كيلاني. لبنان: دار المعرفة. د.ت.
٨. الزُّرقاني، محمد عبد العظيم. *مناهل العرفان في علوم القرآن*. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، ط. ٣. د.ت.
٩. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (٢٠٠٠). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق. لبنان: مؤسسة الرسالة، ط: ١.
١٠. السكاكي، يوسف بن أبي بكر (٢٠٠٠)، *مفتاح العلوم*، تح: عبد الحميد هنداي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية لبنان.
١١. الشوكاني، محمد بن علي (١٩٩٩)، *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*، تح: أحمد عزو عناية، الناشر: دار الكتاب العربي دمشق، ط ١.
١٢. صغير، أحمد العزي (٢٠١٧)، *رؤى واتجاهات، الخطاب الإبداعي المعاصر*. عمان: دار أمجد للطباعة والنشر، ط ١.

١٣. ابن عبد البر، يوسف (١٩٧٧)، *جامع بيان العلم وفضله*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط.
١٤. عبد الباقي، محمد فؤاد (١٩٨٧)، *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*، دار الفكر: بيروت، ط: ١.
١٥. عتيق، د. عبد العزيز (٢٠٠٩)، *علم المعاني*، دار النهضة العربية، بيروت، د. ط.
١٦. أبو العدوس، يوسف (٢٠٠٤)، *البلاغة العربية*، مطبعة إريد، الأردن، ط: ١.
١٧. القرطبي، محمد بن أحمد، *الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)*، دار الشعب، القاهرة، د. ط، د. ت.
١٨. الكفوي، أيوب بن موسى (١٩٨٨)، *الكليات*، تح: عدنان درويش، محمد المصري، عن مؤسسة الرسالة بيروت.
١٩. محمد حسين، أحمد (١٩٩٠)، *الأهداف التربوية للعبادات في الإسلام*. طنطا: جامعة طنطا، كلية التربية، رسالة دكتوراه منشورة.
٢٠. ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ط. ١. د. ت.

أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بالتجول العقلي العفوي والمتعمّد
لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة

عماد الددو

باحث ماجستير في الإرشاد النفسي

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) والتجول العقلي (العفوي-المتعمّد) لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F من دراسة خزام لقياس أسلوبي التعلم (السطحي-العميق)، واختبار التجول العقلي (العفوي-المتعمّد) من إعداد الباحث، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمّ التأكد من صدق وثبات جميع الأدوات المطبقة.

وقد طُبّق هذا البحث على عينة عشوائية طبقية مكونة من (١١٠) من طلبة كلية التربية في جامعة حلب الحرة، بواقع (٤٤) طالباً، و(٦٦) طالبة، وقد أظهرت نتائج البحث ارتباطاً طردياً بين أسلوب التعلم السطحي والتجول العقلي العفوي، بينما لا توجد علاقة بين أسلوب التعلم السطحي والتجول العقلي المتعمّد، وعدم وجود علاقة بين أسلوب التعلم العميق والتجول العقلي العفوي والمتعمّد، كما توصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من التجول العقلي العفوي والمتعمّد لدى أفراد العينة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوبي التعلم (السطحي-العميق)، والتجول العقلي (العفوي-المتعمّد) تعزى لمتغير الجنس.

وقد أوصى الباحث بضرورة إقامة الندوات والدورات التي تتناول معرفة أسباب التجول العقلي، وطرق علاجها، وبناء البرامج التدريبية لرفع مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الجامعية، وإجراء دراسة مقارنة بين الطلاب العاديين والطلاب المحرومين من الوالدين في التجول العقلي.

الكلمات المفتاحية: التعلم السطحي، التعلم العميق، التجول العقلي، جامعة حلب في المناطق

المحررة، كلية التربية.

Learning Styles (Superficial-Deep) and their Relationship to Mental Wandering (Inadvertent-Deliberate) at a Sample of Students of the Faculty of Education Free Aleppo University

IMAD AL DADDOW

M.A. Researcher

Abstract:

The main goal of this research is to identify the relationship between the two learning styles (superficial-deep) and the mental wandering (inadvertent-deliberate) at a sample of students enrolled in the faculty of education at the Free Aleppo University. To achieve this goal, the scholar applied modified studying processes questionnaire with the two factors of RSPQ-2F prescribed by Khuzam, to assess the two styles of learning (superficial-deep) and test mental wandering (inadvertent- deliberate). The questionnaire is prepared by the scholar based on the analytical descriptive approach. Fairness and consistency check of the applied tools accredited .

This research was applied to arbitrary layered sample of 110 students enrolled in the faculty of education, 44 male, 66 female. The results showed a direct correlation between the style of superficial learning and inadvertent mental wandering, while there was no relationship between the style of superficial learning and deliberate mental wandering, in addition to the lack of any relationship between the style of deep learning and the inadvertent and the deliberate mental wandering. The results also showed a high level of inadvertent and deliberate mental wandering at the members of the sample. The results, on the other hand, showed no Statistically significant disparities between the two learning styles (superficial-deep) and the mental wandering (inadvertent-deliberate) related to the variable of gender.

Key Words: superficial learning – deep learning – Free Aleppo University – Faculty of Education

Yüzeysel veya Derin Öğrenme Stilleri ile (İstem Dışı veya İstemli) Zihinsel Gezinme Arasındaki İlişki Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Örneği Üzerinde

IMAT EL DEDO

Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Mevcut araştırmanın amacı, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan bir örnekleme yüzeysel veya derin öğrenme stilleri ile (istem dışı ve istemli) zihinsel gezinme arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır. Araştırmacı bu amaçla, yüzeysel ve derin öğrenme stillerini ölçmekte kullanılan Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeğini (R-SPQ-2F) ve tanımlayıcı analitik yöntemine uygun olarak hazırladığı (istem dışı-istemli) zihinsel gezinme testini kullanmıştır ve araştırmada kullanılan her iki araç da geçerliliği ve güvenilirliği doğrulanmış araçlardır.

Araştırma, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve 44 erkek ve 66 kız öğrenciden oluşan 110 kişilik bir tabakalı basit rastgele örnekleme grubu üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, yüzeysel öğrenme ile istemli zihinsel gezinme ve derin öğrenme ile istem dışı/istemli zihinsel gezinme arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını, ancak yüzeysel öğrenme stili ile istem dışı zihinsel gezinme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, örneklem üyelerinde yüksek düzeyde istem dışı ve istemli zihinsel gezinmenin varlığına da işaret etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine bağlı olarak yüzeysel ve derin öğrenme stilleri ve istem dışı/istemli zihinsel gezinme hususlarında iki cins arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yüzeysel Öğrenme, Derin Öğrenme, Zihinsel Gezinme, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

المقدمة:

النمو المعرفي للفرد هو محصلة عملية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، فإذا كانت عوامل البيئة فقيرة ومحبطة، فإن نمو الفرد سوف يبقى ضمن حدوده الدنيا، ولا يخفى على أحد ما عايشه طلبة المرحلة الجامعية في سورية على مدار عشر سنين، من حربٍ وقتلٍ وتشريد، وذلك كافٍ لتحطيم عزيمة الطلبة ودافعيتهم، ولا سيّما في عمليتي التعليم والتعلم، اللتين قد يصبح فيهما الانتهاء من الدراسة والحصول على وظيفة يسدّ بها رمق عائلته منتهى طموحه، لذلك فإن العامل البيئي أحد العوامل المهمة التي تؤسّس شخصياتهم وأساليبهم التعليمية.

كما تمثل أساليب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وسمات السلوك الثابتة نسبياً، والتي تدل على طرق ومعالجة المعلومات، إذ يتضاعف عملها كلما كان الفرد على درايةٍ أكبر بها، فيكتسب الفرد أكثر في خضمّ التعلم، ويستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم (Learning Style) لشرح العمليات المتوسطة التي يستخدمها المتعلم خلال تفاعله مع العملية التعليمية، وهذا يوعز إلى أنّ أساليب التعلم تعدّ وصفاً للعمليات التكيفية، والتي تعمل على جعل الفرد منصاعاً لمؤثرات البيئة المتنوعة، بما يتوافق مع سمات الطالب الاجتماعية والانفعالية والبدنية (داودي، ٢٠٠٧، ٢٨).

ويشير مصطلح أساليب التعلم إلى أن كل طالب يختلف عن الآخر في طريقة تفكيره وتعلمه، فكل طالب يستخدم مزيجاً من أساليب التعلم في حياته العملية والتعليمية، إن هذا الاختلاف في الأساليب يمكنهم من معرفة احتياجاتهم ومشاعرهم وتفكيرهم حول كيفية حدوث التعلم، وإدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وفعالية، مما قد يزيد من تحصيل الطلبة وتنمية ثقتهم بأنفسهم.

فقد أدرك علماء النفس التربوي منذ زمن بعيد أنّ أحد الحلول المهمة لتيسير تعلم الطلبة هو التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية، بسبب ارتباط التعلم بالتفكير، وارتباطه بالفروق الفردية (Garcia and Hughes, 2000, 413).

وفي السياق ذاته فإنّ عدم التوافق بين أسلوب المعلم وأسلوب المتعلم، يؤدي إلى فقدان التركيز، وفصل الانتباه، ممّا يجعل الطلبة في حالة تجول عقلي بعيداً عن المهمة الأساسية، ممّا يؤدي إلى الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة، هذا ما يسمى بالتجول العقلي أثناء المحاضرة

الدراسية، إذ أكد فلدر وسيلفرمان وجود حالات عدم توافق بين أساليب التعلم الشائعة للطلاب وأساليب التدريس التقليدية للمعلمين، ونتيجةً لذلك يشعر الطلبة بالملل، وعدم الانتباه في الفصل، وتدني الأداء في الاختبارات (Felder and Silverman, 1988, 674).

وانبثق مفهوم التجول العقلي من نظريات عديدة منها نظرية الفصل الإدراكي، ونظرية السيطرة التنفيذية، والتي تفسّر قدرة الناس على التحكم في مواردهم الخاصة أو المعرفية وتنظيمها من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام، وخاصة في مواجهة الإلهاء أو التدخل (Randall, 2015, 3).

مشكلة البحث:

يعتبر الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية من التحولات الهامة في حياة الطالب، وما يواجهه من تحديات في اختيار تخصصه الجامعي بين ما يرغب به الآباء وما يريده الأبناء، فكثيراً ما نسمع عند دخول الطالب للجامعة أنّه تمّ اختيار التخصص بشكل إجباري من قبل الأهل بسبب إدراكهم لمتطلبات سوق العمل والأمان الوظيفي لهم، أو ربّما بسبب نظرة المجتمع الدونية لبعض التخصصات أو بسبب ظروف بلادنا التعليمية متناسين رغبة وميول أولادهم، ممّا يجعلنا نتعلم القشور ونصرف النظر عن جوهر وحقيقة وجودنا بالجامعات ألا وهو الأمر الرباني في العلم والتعلم والرقى بالمجتمع، ومن خلال دراستي كطالب جامعي، وكوني مدرّسا في كلية التربية لاحظت أنّ الطلبة يحضرون المحاضرات العملية فقط لأن الغياب سيقصي الطلبة من الحضور للامتحان النظري، عكس المحاضرات النظرية التي لا تستلزم الحضور والتي يمكن الاستغناء عنها بالملخصات لإنجاز المقرر من وجهة نظرهم.

وتماشياً مع ما تمّ ذكره فإنّ هذه العوامل تدفع الطالب لتبني أسلوب تعلم دون أن يدري، إذ إنّ لكل طالب أسلوب تعلم يميزه عن بقية أقرانه في استقبال ومعالجة المعلومات، مثل بصمات الأصابع، فمنهم البصري، والسمعي، والحسي، والسطحي، والعميق، والتحصيلي، فأسلوب التعلم السطحي يقوم على الدافعية الخارجية والنجاح مقابل الخوف من الفشل، الذي يتطلب إنجاز المحتوى من خلال الحفظ والتذكر، كما ينصبّ اهتمامهم على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة (الدردير، ٢٠٠٤، ١٦١).

لذلك نرى التوصيات في ضرورة التعامل مع الفروق الفردية، وتنوع الأنشطة التعليمية في المناهج الدراسية، لما لها من تأثير في التحصيل الدراسي، وأكد عوض وعوض (٢٠١٦) أنّ أساليب التعلم والتعليم من العوامل المهمة في تحديد نواتج التعلم لدى الطلبة وفي التحصيل الدراسي خاصة.

ومما دفع الباحث أيضاً للبحث الحالي نتائج دراسة زبيدة وشافية (٢٠١٧) التي انتهت بوجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، وتوصية دراسة الصباطي ورمضان (٢٠٠٢) في تناول أساليب التعلم ضمن نماذج أخرى كنموذج Biggs وضرورة تركيز المعلمين في تدريسهم على الفهم والتطبيق وليس الحفظ والاسترجاع، فذلك يساعد على تبني الأسلوب العميق للتعلم.

وجدير بالذكر أنّ التجول العقلي أيضاً يرتبط بالفروق الفردية ويركز على الأفكار غير المرتبطة بالمهمة، ويخفّض من مستوى الرغبة في التعلم، ومن الاتجاه الإيجابي نحو الجامعة والمقررات الدراسية (الفيل، ٢٠١٨، ٢٣٠).

ليس هذا فقط، بل لما له من عواقب سلبية على نتائج المنظومة التعليمية أجمع، إذ إنه يقف عائقاً في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث أوصت بعض الدراسات كدراسة العمري والباسل (٢٠١٩) بأهمية إقامة دراسات عن ظاهرة التجول العقلي وأثره السلبي والإيجابي على عملية التعلم، ومقترح دراسة المراغي (٢٠٢٠) بتناول العلاقة بين التجول العقلي وأنماط مختلفة من التفكير لدى الطلبة بأحد المراحل التعليمية المختلفة، ونتائج دراسات متعددة بأن التجول العقلي يؤثر علينا في جميع جوانب حياتنا (Gouraud, 2019, 40).

كما أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة، أن ٧٠٪ من الطلبة كانوا يعانون من التجول العقلي، و٦٥٪ منهم اعتمدوا على الملخصات الدراسية بدل المقرر الأصلي لاجتياز المقرر بأقل جهد، وأن أفضل طريقة للنجاح في المقرر هي تذكر الإجابات المحتملة للأسئلة.

لكن يبقى التساؤل المطروح أنّ الطلبة الذين يعانون من التجول العقلي هل يكون لأسلوب تعلمهم علاقة بذلك، من هذا المنطلق قرر الباحث سحب عينة أكبر لمعرفة النسب الحقيقية للتجول العقلي، والتعرف إلى علاقة أسلوبي التعلم بالتجول العقلي.

وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على وجود نوع من التداخل بين متغيرات البحث، أيّ وجود قوة تفسيرية بين مفهوم أساليب التعلم ومفهوم التجول العقلي، وهذا ما جعل الباحث يرجح وجود نوعٍ من العلاقة قد تربط بينهما، ويريد معرفة طبيعة هذه العلاقة من خلال بحثهما ميدانياً، عن طريق أداتين، وهما: استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F لبيجز وآخرون (٢٠٠١)، واختبار التجول العقلي ببعديه العفوي والمتعمّد من إعداد الباحث.

وهذا ما دعا الباحث إلى تناول هذه المشكلة التي تتحدد بالسؤال الرئيسي الآتي:
ما طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم (السطحي- العميق)، وأبعاد التجول العقلي (العفوي- المتعمّد) لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة؟
ينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مستوى التجول العقلي لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة؟
- ٢- ما طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم (السطحي- العميق)، وأبعاد التجول العقلي (العفوي- المتعمّد) لدى طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة؟
- ٣- ما الفرق في أسلوب التعلم (السطحي- العميق) لدى طلبة كلية التربية في ضوء متغير الجنس (ذكور- إناث)؟
- ٤- ما الفرق في نوع التجول العقلي لدى طلبة كلية التربية في ضوء متغير الجنس (ذكور- إناث)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- التعرف على مستوى التجول العقلي لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة.
- ٢- التعرف على طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم (السطحي- العميق)، وأبعاد التجول العقلي (العفوي- المتعمّد) لدى طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة.
- ٣- الكشف عن الفروق في متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التعلم (السطحي- العميق) وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

٤- الكشف عن الفروق في متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي (العفوي- المتعمّد) وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

١. تنبع أهمية البحث من كونه استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة، وكونه أول بحث يأخذ المتغيرات الحالية مع بعضها البعض في الدراسات العربية والأجنبية في حدود علم الباحث.
٢. تناول متغيرات جوهرية فيها شيء من التداخل الناتج عن سوء الفهم، وضعف التركيز، وكون المرحلة المستهدفة في البحث الحالي طلبة المرحلة الجامعية، التي يعقد عليها الآمال والطموحات في بناء المجتمع، ولكونهم الطبقة المثقفة والقريبة من الالتحاق بسوق العمل.
٣. جدة الموضوع في البيئة العربية بشكل عام، وفي البيئة السورية بشكل خاص.
٤. بناء مقياس التجول العقلي ببعديه العفوي والمتعمّد بما يتفق مع البيئة السورية.
٥. قيمة هذه المتغيرات وأهميتها في العملية التربوية التعليمية من خلال بناء البرامج التي تنمي أسلوب التعلم العميق، وتخفف مستوى التجول العقلي لدى الطلبة.
٦. قد يثير هذا البحث اهتمام الباحثين الآخرين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول متغيرات البحث الحالي.
٧. قد يساعد البحث في توجيه أنظار المعلمين والمتعلمين إلى أساليب التعلم المفضلة التي يجب تنميتها لدى الطلبة.
٨. استكمال المسيرة البحثية بناءً على نتائجه ومقترحاته، والبدء من حيث انتهى.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: أسلوبا التعلم (السطحي- العميق)، التجول العقلي (العفوي- المتعمّد) لدى طلبة الجامعة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢١-٢٠٢٢ م).

- الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة حلب الحرة، الحكومة السورية المؤقتة.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حلب الحرة.
- الحدود الأدائية: استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F لبيجز وآخرون (٢٠١١)، واختبار التجول العقلي ببعديه العفوي والمتعمد من إعداد الباحث.

تحديد مصطلحات البحث:

أساليب التعلم:

عرّف كولب (1984) Kolb أساليب التعلم بقوله: "هي الطريقة التي يستخدمها الطالب في فهم وتحليل المعلومات أثناء عملية التعلم" نقلاً عن (أبو هاشم، ٢٠٠٠، ٢٣٤)، ويعرفها إلشين وآخرون, Ilcin et al (2018)، بأنها: "الطرق الفريدة التي يعالج بها الفرد المعلومات والمهارات الجديدة ويحتفظ بها".

أسلوب التعلم السطحي:

هو أسلوب التعلم الذي "يقوم على أساس الدافعية الخارجية، وطريقهم نحو غاياتٍ أخرى مثل الحصول على وظيفة، ويعتمدون على الدافعية الخارجية التي تتمثل في النجاح مقابل الخوف من الفشل، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر لذلك فإنهم يركزون على الإلماعات أو الإشارات أكثر من معرفة وفهم المعنى، كما ينصبّ اهتمامهم على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة" (الدردير، ٢٠٠٤، ١٦١).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (٣-٤-٧-٨-١٠-١١-١٤) من استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F المستخدمة في البحث.

أسلوب التعلم العميق:

هو أسلوب التعلم الذي "يقوم على الدافعية الداخلية، والفهم الحقيقي للمادة التعليمية، لذلك فإنهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها، وتفسيرها، وإدراك قيمتها المهنية، وأنّ الدراسة مثيرة لاهتماماتهم وميولهم" (خزام، ٢٠١٥، ٥٠).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (١-٢-٥-٦-٩-١٢-١٣) من استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F المستخدمة في البحث.

التجول العقلي:

عرّفه سمولود وشولر (2015) Smallwood & Schooler بأنه: "تحوّل في محتويات الفكر بعيداً عن المهمة الرئيسة أو الأحداث المستمرة في البيئة الخارجية إلى أفكار ومشاعر ذاتية المنشأ" (P. 2).
وقيل في تعريفه أيضاً: "إنه إلهاء أو فشل في الحفاظ على الاهتمام أو السيطرة التنفيذية على مهمة رئيسة، وإنه قد يكون تلقائياً أو غير مقصود" (Randall, 2015, 7).

التجول العقلي العفوي:

هو "الحالة التي لا يكون فيها الفرد واعياً ولا متحكماً بتسلسل أفكاره، كما أنّها غير متصلة بالحاضر، بل تكون متصلة على الأغلب باجترار المشاعر الانفعالية المتصلة بالذكريات أو تخیلات غير واقعية للمستقبل" (النجاشي وموسى، ٢٠٢٠، ٣٤)، ويعرّفه سيلي وآخرون بأنه: "انحراف غير مقصود لأفكار المرء من مهمة محورية نحو أفكار داخلية لا علاقة لها بالمهمة" نقلاً عن (Ostojic, 2018, 81).
ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بنود التجول العقلي العفوي في مقياس التجول العقلي المستخدم في البحث.

التجول العقلي المتعمد:

هو "الحالة التي يكون فيها الفرد واعياً ومتحكماً بتسلسل أفكاره غير المتصلة بالمهمة الأساسية، والتي تكون غالباً متصلة بتصور المستقبل" (النجاشي وموسى، ٢٠٢٠، ٣٥)، ويعرفه سيلي وآخرون بأنه: "تحوّل مقصود ومتعمّد في الاهتمام نحو الفكر الداخلي" نقلاً عن (Ostojic, 2018, 81).
ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بنود التجول العقلي المتعمّد في مقياس التجول العقلي المستخدم في البحث.

الخلفية النظرية للبحث:

أولاً: أساليب التعلم:

إنّ مفهوم "أساليب التعلم" من المفاهيم التي اتّضحت نتيجة نمو البحث في مجالات علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، ويتوقع استعمال هذا المصطلح في القرن التاسع عشر، إلا أنّ الدراسات العلمية الجادة لها لم تأخذ مجراها ومرساها إلا في الخمسينيات من القرن العشرين، واستمرت خلال

الستينيّات، والسبعينيّات، وتطورت في الثمانينيّات بظهور نماذج لأساليب التعلم، والتي تعتبر من أشهر وأكثر النماذج اعتماداً في الأبحاث النفسية والتربوية، مثل: نموذج إنتوستل (Entwistle) ونموذج كولب (kolb) ونموذج بيجز (Biggs) وغيرها الكثير (خزام، ٢٠١٥، ٣٩).

مفهوم أساليب التعلم:

تعددت تعاريف أساليب التعلم لتعدد نماذج أساليب التعلم المفسرة لعملية التعلم ويرجع هذا الاختلاف ربما لاعتماد الباحثين على أبعاد مختلفة في عملية التعلم، بالإضافة إلى الأساس النظري الذي يعتمد عليه الباحث.

وقد عرفها سالم (١٩٨٦) بأنّها: "الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، سواء كان هذا الموقف تجريبياً أو في الدراسة العادية والتي يمكن ملاحظتها وقياسها" نقلاً عن (أبو هاشم، ٢٠٠٠، ٢٣٣).

كما عرفها غنيم (١٩٩٢) بأنّها: "الطرق أو الأساليب الشخصية التي يدرك بها الفرد المعلومات سواء كان في موقف تعليمي أو أثناء تحصيله المعلومات بمفرده" نقلاً عن (بشرى، ٢٠٢٠، ٧١).
وقد أشار هارتلي Hartley (١٩٩٨) إلى أساليب التعلم على أنّها الطرق التي يستخدمها الأفراد على نحو مميز لمباشرة العمل في مهام التعلم المختلفة نقلاً عن (الشيخ وعبد العزيز، ٢٠١٤، ٧٣).

نظرية بيجز لأساليب التعلم:

فسرت نظرية بيجز أساليب التعلم على أنّها طرق تعلم الطلاب، وتوصلت إلى ثلاثة أساليب هي أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم التحصيلي، ولكلٍ منهم عنصران (دافع واستراتيجية) ويؤدي هذا الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى تكوين أسلوب التعلم، وقد أطلق بيجز على هذه النظرية اسم Biggs 3P لأنها تتضمن ثلاث مراحل، وهي: المدخلات، presage، والعمليات (أسلوب)، process، والمخرجات، product، وهذه العناصر الثلاثة تتأثر بنوعين من المؤثرات هي المؤثرات الشخصية، والمؤثرات التي ترجع إلى الموقف التعليمي والبيئة التدريسية.

وقد أعدّ بيجز أدوات لقياس نظريته، منها: استبانة عمليات الدراسة SPQ التي تتكون من ٤٢ عبارة وتقيس أساليب التعلم (السطحي- العميق- التحصيلي)، ثمّ طور هذه الأداة لتصبح مكونة من ٣٦ عبارة،

بعدها قام بيجز وزملاؤه Biggs et al, 2001 بإعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F لقياس أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) (الدردير، ٢٠٠٤، ١٦١-١٦٤).

وقد تبني البحث الحالي هذه الاستبانة في ضوء هذه النظرية، لأنها معتمدة على طرق تعلم الطلاب وتجهيز المعلومات، وسهولة التطبيق، ولأن في هذا النموذج عوامل تتعلق بالطلاب، وبالسباق التدريسي، ومخرجات التعلم، والعوامل الداخلية للطلاب كالخبرة السابقة والقدرة وأساليب التعلم.

تصنيف بيجز لأساليب التعلم (Biggs)

أسلوب التعلم السطحي Surface Learning Style

يرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

أسلوب التعلم العميق: Deep Learning Style

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

أسلوب التعلم التحصيلي: Achieving Learning Style

يركز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات لا على المهمة الأساسية (علي والبجيدي، ٢٠١٦، ١٦).

ثانياً: التجول العقلي:

استخدم مصطلح التجول العقلي (Mind wandering) لأول مرة من قبل الباحثين سمولود وشولر Smallwood & Schooler عام (٢٠٠٦)، ثم شاع بعد ذلك وانتشر، فورد عام (٢٠١٨)، في (١٣٢) عنواناً أو ملخصاً، وهذا يدل على حداثة هذا المتغير، واهتمام الباحثين بدراسته (Shepherd, 2019, 2). إذ انبثق هذا المفهوم من نظريات عديدة منها نظرية الفصل الإدراكي، ونظرية السيطرة التنفيذية، والتي تفسر قدرة الناس على التحكم في مواردهم الخاصة أو المعرفية وتنظيمها من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام، وخاصة في مواجهة الإلهاء أو التدخل (Randall, 2015, 3).

تعريف التجول العقلي:

إنَّ تعريف أي مصطلح من مصطلحات العلوم تعريفاً دقيقاً، ولا سيما الحديثة النشأة منها، يحتاج إلى وقت ليس بالقصير حتى يستقر، لما يطرأ على ذلك المصطلح من التغيير والتعديل والتجاذب الفكري بين الباحثين، ومصطلح التجول العقلي هو حديث النشأة كما قدّمنا، لذا قدم الباحثون جملة من التعريفات نذكر منها.

تعريف كاريري وآخرين للتجول العقلي العفوي أنّه: "انحراف غير مقصود لأفكار المرء من مهمة محورية نحو أفكار داخلية لا علاقة لها بالمهمة"، بينما التجول العقلي المتعمّد هو تحول مقصود ومتعمّد في الاهتمام نحو الفكر الداخلي. (Ostojic, 2018, 81) أمّا النجاشي وموسى (٢٠٢٠) فقد عرّفا التجول العقلي المتعمّد، بأنّه: الحالة التي يكون فيها الفرد واعياً ومتحكماً بتسلسل أفكاره غير المتصلة بالمهمة الأساسية، والتي تكون غالباً متصلة بتصور المستقبل، أمّا التجول العقلي العفوي، فإنّه: الحالة التي لا يكون فيها الفرد واعياً ولا متحكماً بتسلسل أفكاره، كما أنّها غير متصلة بالحاضر، بل تكون متصلة على الأغلب باجتراح المشاعر الانفعالية المتصلة بالذكريات أو تخیلات غير واقعية للمستقبل (ص. ٣٤-٣٥)، ويتأثر بكمية الموارد غير المستخدمة المتاحة للأفكار غير المرتبطة بالمهام، وخطورة المخاوف الشخصية، وتكاليف المهمة أي تحديد أولويات المهام عن طريق القيمة المعطاة للهدف (Seli et al., 2016, 613).

أسباب التجول العقلي:

تناولت بعض الدراسات التي اهتمت بالتجول العقلي بعض الأسباب التي قد تؤدي إلى التجول العقلي مثل: دراسة المراغي (٢٠٢٠)، ودراسة وداعة (٢٠٢٠)، من هذه الأسباب:

- السعة العقلية المحدودة: ويرجع السبب في محدودية السعة العقلية إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة وانخفاض مطالب المهمة، ممّا يجعل وحدة التحكم التنفيذي تسمح بالتجول العقلي.
- الحالة المزاجية: تعدّ الحالة المزاجية السالبة أو الموجبة الزائدة أحد أسباب التجول العقلي، إلا أنّ الأدبيات قد أشارت إلى أنّ الحالة السالبة تؤدي إلى ظهوره بشكل أكبر من الحالة الموجبة أثناء التفكير في المهمة.

- التفكير السلبي في المستقبل: يعد التفكير السلبي في الأشياء المستقبلية من أهم التحديات التي تواجه الفرد وتسبب له التجول العقلي، ويكون التجول العقلي في هذا النوع أكثر من نظائره. كما حددت دراسة كاني وآخرين (Kane et al, 2007) ثلاثة أسباب للتجول العقلي أطلقوا عليها: التنبؤات أو المؤشرات، وهي:

- تنبؤات سلبية: كالنعاس، والتوتر، والأنشطة غير المحببة، أفضل القيام بشيء آخر الآن، أشعر بالتعب الآن، ما أفعله الآن يتعلق بالعمل المدرسي، هذه المؤشرات تتنبأ بظهور التجول العقلي لدى الطلبة، وكان التجول العقلي يظهر بشكل كبير عند حدوث هذه الحالات.
- تنبؤات إيجابية: كالسعادة، والكفاءة، والتركيز، يعجبني ما أفعله الآن، أنا جيد فيما أفعله الآن، كنت أحاول التركيز على ما كنت أفعله الآن، وكانت عقول الأشخاص تتجول بشكل أقل في هذه الحالات.
- تنبؤات عميقة: أنشطة صعبة، جديدة، مهمة، ما أقوم به الآن يمثل تحدياً، ما أفعله الآن مهم، يتطلب الأمر الكثير من الجهد، هذه الأحداث لم تتنبأ بشكل كبير بالتجول العقلي. (P. 617)

طرق قياس التجول العقلي:

توجد عدة طرق للتحقق من التجول العقلي، نذكر منها طريقتين بسبب مناسبتها للدراسات الوصفية، الأولى: طريقة الاكتشاف، والثانية: طريقة التحقق الذاتي، أما الأولى: وهي طريقة الاكتشاف أو الكشف، فإن هذه العملية تتم بمقاطعة التلاميذ أثناء المهمة التي يقومون بها، ويتم سؤالهم عما كانوا يفكرون به، والثانية: وهي طريقة التحقق الذاتي التي تعتمد على تصنيف التلاميذ حسب تجربتهم الشخصية في مجموعة من خيارات الاستجابة المحددة، بحيث يكون هناك ردّان على الأقل مثل التفكير المتعلق بالمهمة، أو غير ذي الصلة بالمهمة. (Tsukahara, 2014, 3).

دراسات سابقة:

دراسات سابقة عربية في أسلوب التعلم السطحي- العميق:

دراسة الشمري (٢٠١٤)، في العراق: ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق)
"دراسة مقارنة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وبين أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز قضاء مدينة سامراء، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع البحث (٤٥٢) طالباً وطالبة موزعين على (٥) إعداديات داخل مركز مدينة سامراء، وطُبِّقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٦١) طالباً وطالبة، توزعوا على (٦) إعداديات تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم مقياس ما وراء المعرفة لـ O'neil and Abedi واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (RSPQ- 2F) (2001) وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والدافعية العميقة والدافعية السطحية والأسلوب السطحي، عدا مجال الاستراتيجية السطحية، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين أساليب التعلم ومهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة حمادي ومظلوم (٢٠١٥)، في العراق: أسلوب التعلم (السطحي- العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أسلوب التعلم (السطحي- العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتألّفت عينة الدراسة من (٤١٠) من طلاب وطالبات جامعة بابل، وهم يمثلون نسبة (٨٪) من مجتمع البحث الأصلي تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، واستخدما مقياس أسلوب التعلم السطحي- العميق المعد من قبل (Biggs, 2004) وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى دالة إحصائية لأسلوب التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة بابل.

دراسة خزام (٢٠١٥)، في سورية: أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي.

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي- العميق والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة البعث، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من

(٧٣٠) طالباً وطالبة في مختلف اختصاصات كلية التربية ومنهم (١٤٦) طالباً، و(٥٨٤) طالبة، واستخدمت استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ- 2F من إعداد بيجز وآخرين عام ٢٠٠١، ومقياس قائمة التفكير ما وراء المعرفي MAI من إعداد شراو ودينيسن عام ١٩٩٤، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعلم السطحي، ودرجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية)، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعلم العميق ودرجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم السطحي والعميق في ضوء متغير الجنس.

دراسات سابقة أجنبية في أسلوبي التعلم السطحي- العميق:

دراسة هولريديسكي وآخرين (Hulreski et al., (2020 في إندونيسيا: تحقيق في نهج التعلم العميق والسطحية نحو اكتساب مفردات اللغة الإنكليزية لطلاب اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية.

An Investigation of Deep and Surface Learning approach towards English Vocabulary Acquisition of EFL Students.

هدفت الدراسة إلى فحص النهج الأكثر انتشاراً لطلاب اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية في اكتساب مفردات اللغة الإنكليزية التي يستخدمها طلاب السنة الأولى في قسم اللغة الإنكليزية في جامعة المحمدية في ماكاسار، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٢٤) طالباً جامعياً من السنة الأولى، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن استبيان عمليات الدراسة ذات العاملين RSPQ- 2F ومقياس ليكرت لتقييم تفضيل نهج المشاركين في البحث، وكشفت النتائج أن طلاب السنة الأولى من قسم اللغة الإنكليزية في جامعة المحمدية في ماكاسار يتبنون النهج السطحي مقارنة بالنهج العميق في اكتساب مفردات اللغة الإنكليزية.

دراسة ديلجادو وآخرين (Delgado et al., (2018 في البرازيل: هل ترتبط مناهج التعلم السطحي والعميق بأنماط الدراسة والاختيارات بين طلاب الطب؟ دراسة مقطعية.

Are Surface and Deep Learning approaches associated with Study patterns and choices among medical Students? A cross- Sectional Study.

هدفت الدراسة إلى التحقق من ارتباط التعلم السطحي والعميق بأنماط الدراسة، ونوع التقييم المفضل، وممارسات الغش ونوعية النوم بين طلاب الطب، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٧١٠) طلاب من جميع سنوات الجامعة في كلية الطب، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم تطبيق استبيان تقييم مناهج التعلم وأنماط الدراسة (RSPQ- 2F) ومصادر الدراسة، ونوعية النوم، وما إذا كانوا قد غشوا في الاختبارات، وأظهرت النتائج أنّ (٤٣٪) درسوا بشكل متكرر في الليلة السابقة للامتحان، و(٦٥٪) استخدم المنهات النفسية للدراسة، وأكثر من (٤٦٪) غشوا في الاختبار، فيما يتعلق بجودة النوم أفاد معظم الطلاب (٥٣,٤٪) أنّ نوعية نومهم كانت سيئة، بحيث أنّ (٤٥,٣٪) ناموا أقل من خمس ساعات قبل الامتحان، كما كشفت النتائج أنّ الذين درسوا قبل الامتحان مباشرة استخدموا ملخصات الفصول، وفضلوا أسئلة الاختيار من متعدد، وغشوا أثناء الاختبار، وكان لديهم نهج التعلم السطحي، لذلك كان يوجد ارتباط بين نهج التعلم وأنماط الدراسة والاختبارات بين طلاب كلية الطب.

دراسات سابقة عربية في التجول العقلي:

دراسة داؤد (٢٠١٧)، في العراق: الأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد) وعلاقته بالشُرود الذهني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.

هدفت الدراسة إلى قياس الأسلوب المعرفي (استقلال- اعتماد) والتعرف على مستوى الشُرود الذهني، والعلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأسلوب المعرفي المعدّ من قبل (يوسف، ٢٠١١)، ومقياس الشُرود الذهني المعدّ من قبل (إبراهيم، ٢٠٠٧)، على عينة مكونة من (٢٤٠) طالباً وطالبة، بنسبة (٨٪) من المجتمع الأصلي، وتمّ سحب العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن أهم ما أشارت إليه النتائج أنّ طلبة كلية التربية لا يتمتعون بالأسلوب المعرفي (استقلال- اعتماد)، كما لا يوجد علاقة دالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي والشُرود الذهني تبعاً لمتغير التخصص، بينما يوجد لدى الطلبة مستوى من الشُرود الذهني، ووجود علاقة دالة إحصائية بين الأسلوب المعتمد والشُرود الذهني، بينما لا يوجد علاقة بين الأسلوب المستقل والشُرود الذهني.

دراسة العتيبي (٢٠٢٠)، في السعودية: التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، ومعرفة الشكل السائد من أشكال التجول العقلي لدى عينة الدراسة، واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس التجول العقلي، ومقياس قوة السيطرة المعرفية من إعداد الباحث، ومقياس ما وراء التعلم من إعداد (الحربي، ٢٠١٥)، على عينة وقدرها (٤٥٧) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن شكل التجول العقلي السائد هو شكل أفكار مرتبطة بالمهمة، كما كشفت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التجول العقلي وما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير النوع، وعدم إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية) لدى طلبة الجامعة.

دراسة حسين (٢٠٢١)، في العراق: التجول العقلي وعلاقته بطلاقة الأشكال لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الإنسانية أنموذجاً.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التجول العقلي، والعلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين التجول العقلي وطلاقة الأشكال لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الإنسانية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس التجول العقلي المعد من قبل (الفيل، ٢٠١٨)، واختبار رافن لطلاقة الأشكال الورقية، على عينة وقدرها (١٢٠) طالباً وطالبة، موزعين بواقع (٦٠) ذكراً و(٦٠) أنثى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة ليس لديهم تجول عقلي، بينما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التجول العقلي وطلاقة الأشكال إذ إنه كلما ارتفع التجول العقلي تنخفض طلاقة الأشكال والعكس صحيح وذلك لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين.

دراسة كريم (٢٠٢١)، في العراق: التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلي والسيطرة الانتباهية، والفرق في العلاقة وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لدى طلبة الجامعة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس التجول العقلي المعد من قبل (الفيل، ٢٠١٨)، ومقياس السيطرة الانتباهية المعد من قبل (صالح، ٢٠١٨)، على عينة وقدرها (٣٠٠) طالب وطالبة موزعين على (٤) أقسام من كلية الإمام الكاظم، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة، وتوجد علاقة دالة سالبة بين التجول العقلي غير مرتبط بالمهمة والسيطرة الانتباهية، كما كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة والسيطرة الانتباهية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث).

دراسات سابقة أجنبية في التجول العقلي:

دراسة تشومين وآخرين Zhaomin et al., (2017) في الصين: التجول العقلي العفوي والمتعمد وعلاقته بما وراء المعرفة.

Spontaneous and Deliberate Mind Wandering: their Relationship to Metacognition.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة والتجول العقلي العفوي والمتعمد، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قاموا بتطبيق مقياس التجول العقلي العفوي والمتعمد، ومقياس ما وراء المعرفة (MCQ-30) المكون من خمسة مستويات (المعتقدات الإيجابية، وعدم القدرة على السيطرة والخطر، والثقة المعرفية، والحاجة إلى التحكم في الأفكار، والوعي الذاتي المعرفي)، على عينة مؤلفة من (١٨٣) طالباً جامعياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة والتجول العقلي العفوي والمتعمد، ويمكن أن يتنبأ عدم القدرة على السيطرة والخطر على حد سواء بالتجول العقلي العفوي، والتجول العقلي المتعمد بشكل إيجابي، في حين أن الثقة المعرفية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بشكل فريد بالتجول العقلي العفوي، وكان الوعي الذاتي المعرفي مرتبطاً بشكل إيجابي بشكل فريد بالتجول العقلي المتعمد.

دراسة كاوا جوي وآخرين (Kawagoe et al., 2020) في اليابان: ارتباط الدافع بالتجول العقلي في السمات ومستويات الحالة.

The association of motivation with mind wandering in trait and state levels.

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الدافع والتجول العقلي في السمات ومستويات الحالة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تمّ تطبيق مقياس اللامبالاة (AS) ومقياس التجول العقلي (MWQ)، ومقياس تردد أحلام اليقظة (DDFS) على عينة مكونة من (١٠٧) طلاب جامعيين، وأظهرت النتائج ارتباطاً بين الدافع والتجول العقلي ضمن نفس البعد (السمة والحالة، على التوالي) ولكنها لم تجد أي ارتباط عبر الأبعاد التي كان فيها معامل الارتباط صفراً تقريباً.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وجد الباحث أنّه:

- يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات البحث، واتباعها المنهج الوصفي التحليلي.
- يتشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة التي تناولت أسلوبي التعلم السطحي والعميق في استخدامها استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز، واعتماد استبانة دراسة خزام (٢٠١٥) في البحث الحالي، كما تشابه مع دراسة تشومين وآخرين (Zhaomin et al., 2017) في استخدامها مقياس التجول العقلي العفوي والمتعمّد.
- يتشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة، ما عدا دراسة الشمري (٢٠١٤) في اختيار العينة من طلبة الجامعات.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مكان إجرائها وهو الشمال السوري.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في دراسة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) والتجول العقلي (العفوي- المتعمّد) لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة.
- أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الحصول على بعض المراجع ذات الصلة، وبناء مقياس التجول العقلي العفوي والمتعمّد، بالإضافة لبناء الإطار النظري للبحث، والمنهج والأساليب

الإحصائية المناسبة للبحث، كما وظّف الباحث نتائج وتوصيات بعض الدراسات في دعم مشكلة البحث ومناقشة النتائج.

- يتميز البحث الحالي في بناء مقياس للتجول العقلي العفوي والمتعمّد، وكونه أول بحث في الدراسات العربية والأجنبية، في حدود علم الباحث، تتناول متغيرات البحث مع بعضها البعض، لذلك كان من الضروري معالجة هذه الفجوة الأدبية، والكشف عن العلاقة بينهما.

منهجية البحث:

تضمنت الإجراءات التي قام بها الباحث الآتي:

منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، اتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي عرّفه Millan & Schumacher, 2001 بأنه: "البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" نقلاً عن (عباس وآخرين، ٢٠١٤، ٧٤).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م)، والبالغ عددهم (١٠٨٢) طالباً وطالبة، بواقع (٤٢٠) طالباً و(٦٦٢) طالبة.

عينتا البحث:

- العينة الاستطلاعية: اختار الباحث بطريقة عشوائية (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب، وذلك بهدف التأكد من صدق أدوات البحث الحالي وثباتها.
- العينة الأساسية: بعد تحديد مجتمع البحث تمّ سحب عينة عشوائية طبقية بنسبة (١٠٪) من مجتمع البحث، بواقع (٤٤) طالباً و(٦٦) طالبة.

أدوات البحث:

استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة أداتين، وهما:

أولاً: استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (RSPQ-2F)

تمّ الاعتماد على مقياس أسلوب التعلم (السطحي- العميق) المعدّ من قبل بيجز وزملائه عام (٢٠٠١م)، وتتكون الاستبانة من (٢٠) عبارة بمعدل (١٠) عبارات لأسلوب التعلم العميق مقسمة إلى (٥) عبارات لبعد الدافعية العميقة، و (٥) عبارات لبعد الاستراتيجيات العميقة، و (١٠) عبارات لأسلوب التعلم السطحي مقسمة إلى (٥) عبارات لبعد الدافعية السطحية، و (٥) عبارات لبعد الاستراتيجيات السطحية، في ضوء مقياس تفضيل خماسي الاستجابة، يبدأ عند: "تنطبق علي دائماً" وينتهي عند: "لا تنطبق علي إطلاقاً"، وتعطى الإجابات الدرجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب لتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الأسلوب أو البعد لدى المتعلم، وتمّ اعتماد هذه الاستبانة من دراسة خزام (٢٠١٥)، حيث قامت الباحثة بترجمتها والتأكد من صدقها وثباتها على طلبة كلية التربية في جامعة البعث، في البيئة السورية وعلى نفس المرحلة المستهدفة في البحث الحالي.

الصورة الأولية للمقياس:

قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) من أعضاء الهيئة التدريسية في العلوم التربوية والنفسية، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة المقياس لما وضع لقياسه وارتباط العبارات بأبعادها، وسلامة ومناسبة الصياغة اللغوية، وأي تعديل بالحذف أو الإضافة، وبعد اطلاعهم عليه أصبحت الاستبانة مكونة من (١٧) عبارة بمعدل (٩) عبارات لأسلوب التعلم العميق، و (٨) عبارات لأسلوب التعلم السطحي.

الثبات:

قام الباحث بقياس ثبات أداة البحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح معامل الثبات لأداة البحث:

جدول رقم (١): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس أسلوبي التعلم

البعد	ألفا كرونباخ
الأسلوب السطحي	0,731
الأسلوب العميق	0,652

يتضح من الجدول السابق أنّ أداة البحث تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد أداة البحث تتراوح بين (٠,٦٥٢-٠,٧٣١)، وهذا يعني أنّ معاملات الثبات مقبولة ويمكن الوثوق بها في البحث الحالي (أبو علام، ٢٠٠٧، ٥٠٠)، ويوضح ملحق رقم (١) الصورة النهائية للاستبيان بعد استبعاد الموقف رقم (١٦)، وبذلك يصبح الاستبيان في صورته النهائية مكوناً من (١٦) موقفاً لمقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تدريج فقرات محاور المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (دائماً. غالباً. أحياناً. نادراً. أبداً)، وتعطى الإجابات الدرجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ لجميع عبارات المقياس، وبالتالي تكون أعلى درجة يتم الحصول عليها في الأسلوب الواحد هي الدرجة (٤٠)، وأدنى درجة هي (٨).

ثانياً: مقياس التجول العقلي العفوي والمتعمد:

يهدف هذا المقياس إلى قياس درجة التجول العقلي لدى طلبة الجامعة، ولبناء هذا المقياس اعتمد الباحث على بعض المقاييس السابقة، ومنها مقياس كارييري وآخرين (Carriere et al., 2013) ومقياس الفيل (٢٠١٨)، ومقياس سوليفان (Sullivan 2016)، ومقياس كراي، (Gray 2016) كما اطلع الباحث على الأطر النظرية في العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع التجول العقلي واستفاد منها في بناء هذا المقياس، ويوضح الجدول الآتي وصف مقياس التجول العقلي في صورته الأولى.

جدول رقم (٢): وصف مقياس التجول العقلي في صورته الأولى

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
التجول العقلي العفوي	1-15	15
التجول العقلي المتعمد	16-27	12
إجمالي عدد المفردات		27

الصورة الأولى للمقياس:

قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) من أعضاء الهيئة التدريسية في العلوم التربوية والنفسية، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة المقياس لما وضع لقياسه وارتباط العبارات بأبعادها، وسلامة ومناسبة الصياغة اللغوية، وأي تعديل بالحذف أو الإضافة، وبعد اطلاعهم عليه تم إجراء التعديلات ليصبح المقياس مكوناً من (٢٥) عبارة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣): وصف مقياس التجول العقلي بعد عرضه على المحكمين

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
التجول العقلي العفوي	1-14	14
التجول العقلي المتعمد	1-11	11
إجمالي عدد المفردات		25

الثبات:

قام الباحث بقياس ثبات أداة البحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح معامل الثبات لأداة البحث بعد حذف بعض المواقف حتى ترتفع قيمة ثبات الاستبيان.

جدول رقم (٤): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس التجول العقلي

البعد	ألفا كرونباخ
التجول العقلي العفوي	0,735
التجول العقلي المتعمد	0,601
الثبات الكلي للأداة	0,710

يتضح من الجدول السابق أنّ أداة البحث تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠,٧١٠)، وهي درجة ثبات جيدة، ويمكن الوثوق بها في البحث الحالي، ويوضح ملحق رقم (٢) الصورة النهائية للاستبيان وبذلك يصبح الاستبيان مكوناً من (١٨) موقفاً لمقياس التجول العقلي، بمعدل (١٠) مواقف لمقياس التجول العقلي العفوي، و(٨) مواقف لمقياس التجول العقلي المتعمد.

طريقة تصحيح المقياس:

تمّ تدريج فقرات محاور المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (دائماً. غالباً. أحياناً. نادراً. أبداً)، وتعطى الإجابات الدرجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ لجميع عبارات المقياس، وبالتالي تكون أعلى درجة يتم الحصول عليها في المقياس ككل هي الدرجة (٩٠)، وأدنى درجة هي (١٨)، بينما تكون أعلى درجة في بعد التجول العقلي العفوي هي (٥٠)، وأدنى درجة هي (١٠)، أما في بعد التجول العقلي المتعمد تكون أعلى درجة هي (٤٠)، وأدنى درجة هي (٨).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. معامل الارتباط بيرسون Pearson.

٣. معادلة ألفا- كرونباخ.

٤. اختبار (ت) ستيودنت T test لعينة واحدة.

وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)

النتائج والمناقشة:

أجاب الباحث عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى التجول العقلي لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة؟

أُجيبَ على هذا السؤال باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات مقياس التجول العقلي العفوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣٣,٢٠) والانحراف المعياري (٦,٨٥٢) بينما كان المتوسط الفرضي (٣٠)، ولغرض اختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تمّ استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، وتبين أنّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٨٩٨) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣,٣٩٠)، وتعدّ هذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (١٠٩)، في حين كان المتوسط الحسابي لفقرات التجول العقلي المتعمد (٢٦,١٣) والانحراف المعياري (٦,٢١٦) بينما كان المتوسط الفرضي (٢٤) وقد تمّ استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة لغرض اختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، وتبين أنّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٥٨٩) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣,٣٩٠) وتعدّ هذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (١٠٩)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦): الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس التجول العقلي والمتوسط الفرضي

التجول العقلي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
العفوي	10	33,20	6,852	30	109	4,898	3,390	0.001
المتعمد	8	26,13	6,216	24	109	3,589	3,390	0.001

يتبين من الجدول أعلاه أنّ طلبة الجامعة لديهم تجول عقلي عفوي ومتعمّد، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٠)، ودراسة داؤد (٢٠١٧)، بينما تختلف مع دراسة حسين (٢٠٢١) بأنّ طلبة الجامعة ليس لديهم تجول عقلي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب ضعف الطلبة في الوظائف التنفيذية في التحكم والسيطرة على الانتباه، وتعرضهم لمثيرات خارجية أقرب إلى اهتماماتهم وأهدافهم الشخصية، أو بسبب الأوضاع الأمنية والاقتصادية والاجتماعية التي يعايشها طلبة الجامعة، ممّا يجعلهم في حالة تجول عقلي وغير قادرين على

التركيز في المهمة الرئيسة، إذ أكدت دراسة Zhaomin et al., (2017) بأنّ عدم القدرة على السيطرة والخطر يمكن أن تتنبأ بالتجول العقلي العفوي والمتعمد.

السؤال الثاني: ما طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي- العميق)، وأبعاد التجول العقلي (العفوي- المتعمد) لدى طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة؟

أجيب على هذا السؤال باستخدام معامل الارتباط لبيرسون بين أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) والتجول العقلي (العفوي- المتعمد)، والجدول الآتي يوضح ملخص لتلك النتائج:

جدول رقم (٥): معامل الارتباط لبيرسون بين أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) وأبعاد التجول العقلي (العفوي- المتعمد)

التجول العقلي				أسلوبا التعلم	
مستوى الدلالة	المتعمد	مستوى الدلالة	العفوي	السطحي	العميق
غير دال عند مستوى 0.05	0.150	دال عند مستوى 0.05	*0.244	معامل الارتباط	
	0.118		0.010	قيمة الدلالة	
غير دال عند مستوى 0.05	0.110	دال عند مستوى 0.05	-0.069	معامل الارتباط	
	0.254		0.473	قيمة الدلالة	

* تعني وجود علاقة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أنّ درجات أسلوب التعلم السطحي ترتبط ارتباطاً طردياً ضعيفاً بدرجات التجول العقلي العفوي، أي أنّه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بينما لا توجد علاقة بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التجول العقلي المتعمد، ودرجات أسلوب التعلم العميق مع درجات التجول العقلي العفوي والمتعمد، وبذلك تتفق مع دراسة داؤد (٢٠١٧) بوجود علاقة دالة إحصائياً بين الأسلوب المتعمد والشرود الذهني، وعدم وجود علاقة بين الأسلوب المستقل والشرود الذهني.

ويمكن تفسير ذلك أنّ الطلبة ذوي الأسلوب السطحي والأسلوب المتعمد لا يهتمون بتفاصيل المحاضرة، وتكون دافعيتهم خارجية، وإنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر، ممّا قد ينشأ لديهم توجهات سلبية نحو العملية التعليمية إذ يتأثر التجول العقلي العفوي بتحديد أولويات المهام عن طريق القيمة المعطاة للهدف، فدراسة كاواجوي وآخرين (2020) Kawagoe et al., أكدت وجود علاقة بين الدافع والتجول العقلي.

بينما لا توجد علاقة بين الأسلوب العميق والتجول العقلي الذي أكدته دراسة داؤد (٢٠١٧) بعدم وجود علاقة بين الأسلوب المستقل والشروط الذهني، وقد يعزو الباحث سبب ذلك لأن أصحاب أسلوب التعلم العميق والأسلوب المعرفي المستقل يهتمون بتفاصيل المحاضرة، وأن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم وميولهم مما يجعلهم مستقلين عن غيرهم ومعتمدين على أنفسهم في الفهم الحقيقي للمادة، ونتيجة لذلك فإن توافق أسلوب المعلم مع أسلوب المتعلم يؤدي إلى التركيز في الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة وعدم الشعور بالملل.

السؤال الثالث: ما الفرق في أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) لدى طلبة كلية التربية في ضوء

متغير الجنس (ذكور- إناث)؟

جدول رقم (٧): نتائج اختبارات للفرق بين متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) تبعاً للجنس

العينه	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
ذكور	27,95	5,365	-0,73	0,637	غير دال عند مستوى 0.05
إناث	28,41	4,210			
ذكور	29.98	4.698	0.264	0.792	غير دال عند مستوى 0.05
إناث	29,74	4,369			

يتضح من بيانات الجدول رقم (٧) أن متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي للذكور (٢٧,٩٥) بانحراف معياري (٥,٣٦٥) وهو أقل من متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي للإناث البالغ (٢٨,٤١) وبانحراف معياري (٤,٢١٠)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (-٠,٧٣) بمستوى دلالة (٠,٦٣٧) وبذلك تكون أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ومتوسط درجات أسلوب التعلم العميق للذكور (٢٩,٩٨) بانحراف معياري (٤,٦٩٨) وهو أكبر من متوسط درجات أسلوب التعلم العميق للإناث البالغ (٢٩,٧٤) وبانحراف معياري (٤,٣٦٩)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (٠,٢٦٤) بمستوى دلالة (٠,٧٩٢) وبذلك تكون أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكور والإناث في أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى ذات العوامل البيئية التي ينتمون إليها، وتشابه أساليب التنشئة الأسرية والمستوى الثقافي السائد في المجتمع والتي تلعب دوراً كبيراً في بناء شخصية الطلبة وأساليبهم التعليمية سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠١٤)، ودراسة خزام (٢٠١٥).

السؤال الرابع: ما الفرق في نوع التجول العقلي لدى طلبة كلية التربية في ضوء متغير الجنس (ذكور- إناث)؟

جدول رقم (٨): نتائج اختبارات للفرق بين متوسط درجات التجول العقلي تبعاً للجنس

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
8,850	58,66	ذكور	-0.540	0,590	غير دال عند مستوى 0.05
12,757	59,77	إناث			

يتضح من بيانات الجدول رقم (٨) أن متوسط درجات التجول العقلي للذكور (٥٨,٦٦) بانحراف معياري (٨,٨٥٠) وهو أقل من متوسط درجات التجول العقلي للإناث البالغ (٥٩,٧٧) وبانحراف معياري (١٢,٧٥٧)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (-٠,٥٤٠) بمستوى دلالة (٠,٥٩٠) وبذلك تكون أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكور والإناث في التجول العقلي، وبذلك تتفق مع نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠٢٠)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الحالة المزاجية وضغوطات الحياة والتفكير في المستقبل، والحصول على عمل من الأمور التي عانى منها الذكور والإناث بمستوى متقارب، ربما بسبب أعباء الحرب التي ستدخل في عامها الحادي عشر، التي لم تفرق بين ذكرٍ وأنثى، وخلفت الكثير من الشهداء والضحايا، لذلك فإن متغير الجنس يعتبر غير مؤثر في بعض المتغيرات المعرفية ومنها التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، فإن أهم ما يوصي به الباحث ما يأتي:
- إقامة الندوات والدورات التي تتناول معرفة أسباب التجول العقلي، والعمل على تخفيف هذه الحالة.

- بناء البرامج التدريبية لرفع اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الجامعية، والاهتمام بطرائق التدريس الحديثة التي تساهم في السيطرة الانتباهية.
 - العمل على حث أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة في التعرف على أساليب تعلم الطلبة لما له من أهمية في التواصل والتفاعل داخل القاعة الدراسية.
 - تشجيع الطلبة على تبني الأسلوب العميق في التعلم من خلال استخدام اختبارات تقييمية تعتمد على الفهم والإبداع، بدلاً من الاختبارات التي تعتمد على الحفظ والتذكر التي تشجع الطلبة على تبني الأسلوب العميق.
- ويقترح الباحث ما يأتي:

- إجراء بحث للتعرف على العوامل المؤثرة في التجول العقلي.
- دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المحرومين من الوالدين في التجول العقلي.
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين التجول العقلي ومتغيرات أخرى (كمهارات حل المشكلات، العبء المعرفي، التفكير السلبي، الحالة المزاجية، اتجاهات الطلبة نحو القراءة).
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين أساليب التعلم وفق نموذج Biggs ومتغيرات أخرى (كالاندماج النفسي والمعرفي، والاتجاه الإيجابي نحو الجامعة ونحو المقررات الدراسية) لدى طلبة المرحلة الجامعية.

المراجع

المراجع العربية:

- ١- بشري، مزيان. (٢٠٢٠). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية [رسالة دكتوراه]. جامعة محمد بن أحمد-وهران ٢.
- ٢- حسين، حازم. (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بطلاقة الأشكال لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الإنسانية أنموذجاً. مجلة كلية التربية، ٢ (٤٢)، ٤٢٥-٤٤٠.

<https://www.iasj.net/iasj/pdf/03bb0abc61dcc502>

٣- حمادي، حسين، ومظلوم، مها. (٢٠١٥). أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ١ (٢٤)، ٥٠٤-٥١٩

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=122535>

٤- خزام، جمانة. (٢٠١٥). أسلوبي التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.

<http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/jomana%20khazam.pdf>

٥- داودي، محمد. (٢٠٠٧). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات [أطروحة ماجستير]. جامعة الحاج خضر-باتنة.

٦- داؤد، ظفر. (٢٠١٧). الأسلوب المعرفي (الاستقلال-الاعتماد) وعلاقته بالتجول العقلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ١٢ (١)، ٢٢٢-٢٥٣

<https://www.iasj.net/iasj/article/130757>

٧- الدردير، عبد المنعم. (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس /المعرفي. عالم الكتب.

٨- زبيدة، أمزيان، وشافية، غليط. (٢٠١٧). علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة تخصص لغات أجنبية. مجلة أبحاث نفسية وتربوية، ٤ (١٠)، ١٤٩-١٥٨

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/55/4/10/47218>

٩- الشمري، صاحب. (٢٠١٤). ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوبي التعلم (السطحي والعميق). مجلة سرمن رأى، ١٠ (٢٨)، ٣٣٨-٣١١

https://www.researchgate.net/publication/338230464_ma_wra_almrft_wlaqtha_baslwyby_

[altlm_alsthy_almyq](#)

١٠- الشيخ، فضل المولى، وعبد العزيز، أيمن. (٢٠١٤). أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية في جامعة الخرطوم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم التربوي. مجلة جامعة بحري الآداب والعلوم الإنسانية، ٣ (٦)، ٧١-٩٤.

- ١١- الصباطي، إبراهيم، ورمضان، رمضان. (٢٠٠٢). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.
- ١٢- عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، وأبو عواد، فريال. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.٥). دار المسيرة.
- ١٣- العتيبي، سالم. (٢٠٢٠). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة [رسالة دكتوراه]. جامعة أم القرى.
<https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/117170?locale=ar>
- ١٤- أبو علام، رجا. (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.٦). دار النشر للجامعات.
- ١٥- علي، علا، والبجدي، حصة. (٢٠١٦). أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والمعدل التراكمي. مجلة دراسات الطفولة، ١٩(١)، ٧١-١٤٠.
- ١٦- العمري، عائشة، والباسل، رباب. (٢٠١٩). برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة. مجلة تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث، ٣٨(١)، https://tessj.journals.ekb.eg/article_63307.html، ٣٩٨-٣٣٣.
- ١٧- عواض، الثبتي، وعوض، العزيزي. (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التعلم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، ٣٥(١٧١)، ٢١٩-٢٥١.
- ١٨- الفيل، حلمي. (٢٠١٨). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطئ). مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٩- كريم، ياسمين. (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٨(1157592)، <https://search.mandumah.com/Record/1157592>، ٧٠(١)، ٥٣٣-٥٠٠.
- ٢٠- المراغي، إيهاب. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على ضوء التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣(١)، ٣١-٧٩.

٢١- النجاشي، سمية، والموسى، محمد. (٢٠٢٠). التنبؤ بأبعاد التفكير الابتكاري من خلال متغيرات اليقظة الذهنية والشرود الذهني المتعمد والعفوي لدى طالبات الجامعة. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، (٦٥)، ٤٣-٢٦.

٢٢- أبو هاشم، السيد. (٢٠٠٠). *أساليب التعلم في ضوء نموذجي "كولب وإنتوستل" لدى طلاب الجامعة*. دار المنظومة، <http://search.mandumah.com/Record/356394>، (٩٣)، ٢٣١-٢٩٠.

٢٣- وداعة، زينة (٢٠٢٠). واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢)، ٤٤٧-٤٦٢
<https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.15>

المراجع الأجنبية:

- 1- Delgado, A., Almeida, J., Mendes, L., Oliveira, I., Ezequiel, O., Lucchetti, A., & Lucchetti, G. (2018). *Are surface and deep learning approaches associated with study patterns and choices among medical students? A cross-sectional study*. Original Article, 136(5), 414-420.
- 2- Felder, R., & Silverman, L. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. Article in *Journal of Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- 3- Garcia, F., & Hughes, E. (2000). *Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement*. Educational Psychology, 20(4), 413-430. <https://doi.org/10.1080/713663755>
- 4- Gouraud, J. (2019). *Mind Wandering Dynamic in Automated Environments and its Influence on Out Of -The-Loop Situations* Jonas Gouraud [Doctoral dissertation]. Toulouse University.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02011649>
- 5- Hulreski, M., Syatriana, E., & Ardiana. (2020). *An Investigation of Deep and Surface Learning Approach towards English Vocabulary Acquisition of EFL Students*. (MEJRESS), 1(1), 15-26.
- 6- Ilcin, N., Tomruk, M., Yesilyaprak, S., Karadibak, D., & Savci, S. (2018). *The relationship between learning styles and academic performance in Turkish*. Physiotherapy students BMC Medical Education, 18(291), 1-8.

- 7- Kane, M., Brown, L., Mcvay, J., Silvia, P., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. (2007). *For Whom the Mind Wanders, and When: An Experience-Sampling Study of Working Memory and Executive Control in Daily Life*. *Psychological Science*, 18, 614-621. <http://pss.sagepub.com/content/18/7/614>
- 8- Kawagoe, T., Onoda, K., & Yamaguchi, S. (2020). *The association of motivation with mind wandering in trait and state levels*. *PLOS One*, 15(8), 1-9.
- 9- Ostojic, D. (2018). *Investigating Mind Wandering in University and Community Samples [Doctoral dissertation]*. University of Windsor.
<https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=8554&context=etd>
- 10- Randall, J. (2015). *Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self- Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training Performance* (Doctoral dissertation). Rice University.
- 11- Seli, P., Risko, E., Smilek, D., & Schacter, D. (2016). *Mind-Wandering With and Without Intention*. *Trends in cognitive sciences*, 20 (8), 605-617.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010>
- 12- Shepherd, J. (2019). *Why does the mind wander?*. *Neuroscience of Consciousness*, 5 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1093/nc/niz014>
- 13- Smallwood, J., & Schooler, J. (2015). *The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness*. *Annu. Rev. Psychol*, 66, 1-32. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>
- 14- Tsukahara, J. (2014). *The Role of Working Memory Resources in Mind Wandering: The Difference Between Working Memory Capacity and Working Memory Load* [Master's Thesis, California State University]. SAN Bernardino.
- 15- Zhaomin, L., Weiwei, G., & Xiangqi, L. (2017). Spontaneous and Deliberate Mind Wandering: Their Relationship to Metacognition. *Journal of Psychological Science*, 40(5), 1047-1053.



Tibyan Journal for Educational and Social Sciences

Peer-reviewed biannual periodical

Issued by Midad Center for Educational Research and Studies

Tebyan Bilim Dergisi Eđitimsel ve sosyal

ISSN: 9891 -2757

Volume 2 Issue 1 - 2022

