شؤون اجتماعية

تصدر عن جمعية الاجتماعيين في الشارقة
مجلة فصلية علمية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية والاجتماعية
حصلت على معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهاد العربي «أرسيف Arcif»
رقم وتاريخ الاعتماد if L18-0134 تاريخ 27/12/2018

الإشراف العام
د. جاسم خليل ميرزا (رئيس الجمعية)

رئيس التحرير
د. أحمد علي الحداد الحازمي

سكرتير التحرير
أحمد نشأت الجابي

الهيئة الاستشارية

أ.د. فارس البياتي	رئيس جامعة العلوم الإبداعية - الإمارات
أ.د. سلطان أبوعرابي العدوان	رئيس جامعة اليرموك - سابقاً - الأردن
أ.د. يعقوب يوسف الكندري	جامعة الكويت
أ.د. عبد الوهاب جودة الحايس	جامعة عين شمس - مصر
أ.د. فاكر الغرايبة	جامعة الشارقة - الإمارات
أ.د.هيثم السامرائي	جامعة أم القيوين - الإمارات
د. علي أحمد الغفلي	جامعة الإمارات العربية المتحدة
د. إنعام يوسف محمد	جامعة عجمان - الإمارات
د. ليليا أحمد بن صويلح	جامعة 8 ماي 1945 – الجزائر

هيئة التحرير التنفيذية

د. عبدالله جمعة الحاج	سفير الإمارات، أستاذ العلوم السياسية بجامعة الإمارات - سابقاً
د. سعاد زايد العريمي	جامعة الإمارات العربية المتحدة
د. يوسف محمد شراب	مركز استشراف المستقبل ودعم اتخاذ القرار - سابقاً
أ. حسين سعيد الشيخ	مستشار في وزارة تنمية المجتمع
أ. هبه محمد عبدالرحمن	أمين السر العام - جمعية الاجتماعيين

طبع بمركز الكتاب للنشر - جمهورية مصر العربية

جميع الأراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب
ترتيب الأسماء والبحوث في المجلة أبجدياً

قواعد النشر في المجلة

رسوم نشر البحوث 1200 درهم إماراتي أو ما يعادلها بالدولار

بحوث ودراسات

1. تنشر المجلة البحوث والدراسات ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والتي تهدف إلى إضافة ما هو جديد في هذه المجالات وتخدم مجتمع الإمارات بخاصة والمجتمع العربي بعامة، باللغة العربية وباللغة الانجليزية. على أن يكون البحث أصلاً باللغة التي يُنشر فيها البحث.
2. يكون البحث المقدم للنشر في حدود 30 صفحة مطبوعة من الحجم العادي (13000) كلمة بما في ذلك الحواشي اللازمة وقائمة المراجع والمصادر.
3. يُعد البحث قابلاً للنشر إذا توافرت فيه النقاط الآتية:
   أ) اعتماد الأصول العلمية في إعداد وكتابة البحث من توثيق وهوامش ومصادر ومراجع.
   ب) ألا يكون قد سبق نشره أو قُدِّم للنشر في مجلة أخرى.
   جـ) يكتب الباحث اسمه وجهة عمله على ورقة مستقلة ويرفق نسخة عن سيرته العلمية إذا كان يتعامل مع المجلة للمرة الأولى، ويذكر ما إذا كان البحث قد قُدِّم إلى مؤتمر لكنه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر.
   د) يوضح الباحث إن كان بحثه ملكاً لجهة بحثية معينة وفي هذه الحالة فإنه لا بد من الحصول على موافقة تلك الجهة .
   هـ) يرفق بالبحث ملخص في حدود (150) كلمة باللغة الإنجليزية وآخر بالعربية يتضمن أهداف البحث ونتائجه.
4. يبلغ الباحث باستلام البحث خلال أسبوعين من تاريخ الاستلام على أن يبلغ بقرار صلاحية البحث للنشر أو عدمه خلال مدة أقصاها ثلاثة أشهر.
5. يراعى في أولوية النشر ما يلي:
   أ) تاريخ استلام البحث وأسبقية البحوث للنشر إن كان طلب إجراء تعديلات عليها.
   ب) تنوع الأبحاث والباحثين لتحقيق التوازن بحيث تنشر المجلة لأكبر عدد من الكتاب وأكبر عدد ممكن من الأقطار في العدد الواحد وبأوسع مدى من التنوع.
   جـ) المواضيع المختصة بدولة الإمارات العربية المتحدة وذلك لما تعانيه المكتبة العربية من نقص واضح فيها.
6. أ) البحث المنشور في المجلة يصبح ملكاً لها ويؤول إليها حق نشره.
   ب) يحق للباحث إعادة نشر بحثه في كتاب وفي هذه الحالة لا بد أن يشير إلى المصدر الأصلي للنشر.

عروض الكتب

تنشر المجلة عروض الكتب التي لا يتجاوز تاريخ إصدارها ثلاثة أعوام بحيث لا يزيد حجم العرض عن عشر صفحات وأن يتناول إيجابيات وسلبيات الكتاب ويستهل العرض بالمعلومات الآتية:

(أ) الاسم الكامل للمؤلف	(ب) العنوان الكامل للكاتب	(جـ) مكان النشر
(د) الاسم الكامل للناشر	(هـ) تاريخ النشر	(و) عدد الصفحات
(ز) تكتب المعلومات السابقة بلغة الكتاب إذا كان محرراً بلغة أجنبية		(ح) اسم وعنوان عارض الكتاب

الآراء والأفكار

تنشر المجلة آراءً وأفكاراً حرة تعالج قضايا مهمة ومعاصرة تهم المجتمع والفكر الإنساني والاجتماعي على ألا يزيد عدد الصفحات عن 10 صفحات.

ملخصات الرسائل العلمية

تنشر المجلة ملخصات رسائل جامعية تمت مناقشتها وإجازتها في ميادين العلوم الإنسانية.

تقارير وندوات ومؤتمرات

تنشر المجلة تقارير المؤتمرات والندوات على ألا يتجاوز حجم التقرير 10 صفحات.

ترسل البحوث والدراسات بعنوان رئيس تحرير مجلة شؤون اجتماعية

جمعية الاجتماعيين. دولة الإمارات العربية المتحدة . الشارقة. ص.ب: 3745

E-mail: social@emirates.net.ae

الاشتراكات السنوية

للأفراد	
الإمارات	40 درهماً
الوطن العربي	15 دولاراً
البلاد الأخرى	20 دولاراً

للمؤسسات	
الإمارات	100 درهم
البلاد الأخرى	40 دولاراً

الأسعار

الأسعار	
الإمارات	10 دراهم
البحرين	دينار واحد
الكويت	دينار واحد
السعودية	10 ريالات
عمُان	ريال واحد
اليمن	100 ريال
مصر	5 جنيه
لبنان	2000 ليرة
سورية	35 ليرة
السودان	100 جنيه
ليبيا	600 درهم
الجزائر	10 دينار
تونس	ديناران
المغرب	7 درهم
الأردن	ديناران
العراق	1000 دينار

جميع المراسلات باسم رئيس التحرير
جمعية الاجتماعيين بالإمارات العربية المتحدة، الشارقة
ص . ب: 3745، هاتف: 22 77 556 06

شـــؤون اجتماعية

العدد 147، خريف 2020 – السنة 37

الافتتاحية 6

بحوث ودراسات:

المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية «دراسة على الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة».

د. وسام حسن نصر محمد 9

الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين.

د. عبد الرحمن عبد الوهاب علي 47

في جندرة الإرهاب ونزع الجندرة: قراءة في كتاب: النّساء والإرهاب (دراسة جندرية).

د. امبارك حامدي 81

جودة الخدمات التعليمية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية لكلية التربية بالمزاحمية.

د. ندى إبراهيم الشدي 103

مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م.

د. صالح عبد الرزاق فالح الخوالدة 143

الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة الخبر.

أ. أسماء يعن الله سعيد العمري 179

الأسباب المؤدية لعدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

أ. عبد العزيز بن حمد العميري

أ. وضحاء بنت شامس الكيومي 213

عروض الكتب:

محاكم التفتيش.

تحقيق: الدكتور سلطان بن محمد القاسمي 241

الافتتاحية

مع كل مرة تصدر مجلة شؤون اجتماعية تجسد رؤية جديدة وأسلوب متطور، يُعد رافداً حقيقياً لحركة البحوث والدراسات العلمية المحكمة، في دولة الإمارات العربية المتحدة والعالم العربي، وإنجازاً أساسيا يبرز هوية العلوم الاجتماعية بفروعها وأصولها التطبيقية، بغية استفادة الباحثين والأساتذة والطلبة والمهتمين منها.

ونظرا للسعي المستمر والدؤوب لتطوير المجلة شكلا ومضمونا، فقد تم إدخال دماء جديدة في المجلة؛ إذ أعيد تشكيل الهيئة الاستشارية للمجلة، وأنضم إليها كوكبة من العلماء والباحثين والخبراء في مجال البحوث والدراسات المتخصصة.

ويحتضن هذا العدد سبعة أبحاث رصينة في مختلف العلوم الإنسانية، حيث تناول **الموضوع الأول، المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية «دراسة على الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة»** حيث تم تحديد الهدف الرئيسي للدراسة الراهنة في «تحديد المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم في ضوء الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية» وتوصلت نتائج الدراسة لتصوُّر علمي مقترح للمتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية ، وتتضمن تلك المتطلبات (سمات عقلية – إعداد مهني – توافر مؤهل علمي متخصص – قيم ومبادئ – المهارات – الخبرات) ، فيما تناول **الموضوع الثاني، الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين** وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أوضحت أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين كان مرتفعاً، وأن مستوى الصحة النفسية لديهم كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مستوى الاحتراق النفسي ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين. وكانت أهم التوصيات العمل على وضع برامج وقائية وعلاجية للحد من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي التي يتعرض لها طلبة الجامعة عامةً وطلبة كلية الأسنان خاصةً. أما **الموضوع الثالث** فقد تناول، **في جندرة الإرهاب ونزع الجندرة، قراءة في كتاب: النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)** حيث بينت الدراسة المقاربة إلى تنزيل كتاب «النّساء والإرهاب: دراسة جندريّة»، لمؤلّفتيه: الكاتبة والأستاذة الجامعيّة آمال قرامي والصّحفيّة منية

العرفـاوي، في إطاره النّظـريّ والتاريخيّ. واعتمدنا منهجًا تحليليًا نقديّـاً لمراجعة الجزء النّظريّ من هذا الكتاب، وهو الجزء الذي حرّرته آمال قرامي. وحاولنا الوقوف عند ما حاولت تفكيكه من صـور نمطيّة ومن تمثّلات اجتماعيّة موروثة موصولة بالأنوثة والذّكورة في قضايا العنف والتّطرّف الدّينـيّ والأعمـال «الجهاديّة». فيما تناول **الموضـوع الرابع، جودة الخدمـات التعليمية وعلاقتها بتحقيـق الميـزة التنافسيـة لكلية التربية بالمزاحمية** حيث كشفـت الدراسة عن ما إذا كان هناك فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفـراد مجتمع الدراسة نحو مستوى جـودة الخدمات التعليمية وتنافسيتها تبعًا لمتغيري التخصص، والمستوى الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسـة أن مستوى جودة وتنافسية الخدمـات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية جـاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقًا حول مستوى جـودة الخدمات التعليمية لصالح طالبات تخصص الطفولـة المبكـرة وطالبات المستـوى الثاني، وأن هنـاك فروقًا حول مستـوى التنافسية في الخدمات التعليمية لصالح طالبات تخصص الطفولة المبكرة وطالبات المستوى الثالث والرابع، وأن هنـاك علاقة ارتباطية طردية بين جودة وتنافسية الخدمـات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربيـة بالمزاحمية، أي أن زيـادة مستوى الخدمات التعليمية يُساهم في زيـادة مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة للطالبات. أما **الموضوع الخامس** فقد تناول **مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م** حيث وضحت الدراسة التعرف على مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس **النواب** الثامن عشر لعام 2016م، ومعرفة أثر نظـام الانتخاب بالقائمة والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب. وقد توصلت الدراسة إلى أن قانـون الانتخـاب لمجلس النواب عمل على تخصيص مقاعـد إضافية للمرأة بمقدار خمسة عشـر مقعداً، وأن المـرأة الأردنية شاركت في الانتخابات النيابية لمجلـس النواب الثامن عشر لعام 2016م، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعديل قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديلـه، بحيث يتم زيادة عدد المقاعد الإضافية المخصصـة للنساء (الكوتا النسائية) إلى نسبة لا تقـل عـن (25 %) من العـدد الإجمالي لأعضاء مجلـس النواب الأردني، وضـرورة أن تتضمن القوائـم المرشحـة نسـاء بنسبة معـين شرطـاً لقبولها، والعمـل على تدريـب النسـاء المرشحات للانتخابـات النيابيـة وتوفـير الدعم المالي لهـن. **والموضـوع السادس** تنـاول **الـذكاء الاجتماعي لـدى عينـة من الطلبة الموهوبين والعاديـين في المرحلة المتوسطـة والثانوية في محافظة الخبر**

حيث تناولت الدراسة التعرف على الفروق في الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والعاديين بشكل عام في جميع أبعاد المقياس لصالح الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والعاديين استناداً لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين استناداً إلى المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، ومن أهم توصيات الدراسة إعداد برامج متنوعة لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة في مراحل التعليم، وإعادة النظر في الأساليب المتبعة في الكشف عن الموهوبين وتوسيعها بالإضافة إلى إعداد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية فيما تناول **الموضوع السابع والأخير الأسباب المؤدية لعدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد من الدفعة الرابعة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان. وخلصت الدراسة إلى أن أسباب عدم اجتياز المتدربين متطلبات البرنامج تكمن في ثلاثة أسباب رئيسة هي أسباب شخصية تتعلق بالمتدرب، أسباب تتعلق بالبرنامج التدريبي، أسباب تتعلق بالمدرسة. أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلم المستجد؛ لتطوير مهاراته في إدارة الوقت والتخطيط والدافعية نحوَ التعلم بالإضافة إلى إعادة النظر في الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتبعة في البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد، وتفعيل المساندة والدعم لهم.

كما يتضمن هذا العدد عرض كتاب **لصاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة.**

في الوقت الذي نتقدم فيه بالشكر والامتنان إلى كل من ساهم في المجلة؛ ندعو الباحثين إلى تقديم نتاجهم العلمي للنشر في المجلة.

والله الموفق،،،

شؤون اجتماعية

جمعية الاجتماعيين
Sociological Association

المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية

«دراسة على الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة»

د. وسام حسن نصر محمد •

DOI : 10.12816/0055859

الملخص

يتحدد الهدف الرئيسي للدراسة الراهنة في «تحديد المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم في ضوء الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية».

وتوصلت نتائج الدراسة لتصوُّر علمي مقترح للمتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية، وتتضمن تلك المتطلبات (سمات عقلية - إعداد مهني - توافر مؤهل علمي متخصص - قيم ومبادىء - المهارات - الخبرات).

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التحليلية، تستخدم الدراسة الحالية منهج المسح الاجتماعي بالعينة من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم.

كلمات مفتاحية: الاختصاصي الاجتماعي - أصحاب الهمم - الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

• دكتوراه فلسفة العلوم الإنسانية - جامعة عجمان سابقا - الإمارات العربية المتحدة.

أولا: مقدمة الدراسة:

تُعد عناية أي مجتمع من المجتمعات بأصحاب الهمم هي المعيار الذي نستطيع أن نحكم من خلاله على مدى تقدم المجتمع. ولقد كانت النظرة القديمة ترى أن هذه الفئة من المجتمع لا أمل يرجى من ورائها فكانوا يعيشون في جو من الشعور بالخيبة والإحباط وكانوا يمثلون مشكلة من المشاكل الاجتماعية الخطيرة. ومع تطور الفكر الإنساني والديمقراطي بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعي في الرعاية والتوجيه والتأهيل. ولذلك تحولت هذه القوى والإمكانيات البشرية المعطلة إلى قوى منتجة ساهمت في عملية الإنتاج، ومن ثم، فإن دولة الإمارات العربية المتحدة تهتم بهذه الفئة وترعاهم رعاية متكاملة ودائما ما تسعى للتغير الذي يستهدف توفير كل متطلبات الرفاهية والعناية لهم ولأسرهم.

وتمثل الإعاقة مشكلة من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية الهامة التي تواجه كافة المجتمعات على السواء، حيث أنها تمس ما يقرب من 15 % من إجمالي سكان العالم ويترتب عليها العديد من المشاكل التي تتعلق بتكيف ورفاهية ذوي الهمم وأسرهم ومجتمعاتهم من جهة وبإنتاجياتهم وتحقيق استقلالهم الاجتماعي والاقتصادي ومساهمته في تنمية ورفاهية المجتمع الذي يعيشون فيه من جهة أخرى، وتزداد خطورة هذه المشكلة حيث نجد أنّ نسبة المستفيدين من الخدمات المُقَدَّمَة لهم هي نسبة متدنّيّة جداً بالقياس إلى أعدادهم. ويعتبر ذوي الهمم من أكثر فئات المجتمع حاجة إلى جهود مهنة الخدمة الاجتماعية، ولذلك يعتبر هذا المجال من ميادين التخصص في الخدمة الاجتماعية، حيث ينتشر الأخصائيون الاجتماعيين للعمل في المؤسسات المتعددة لرعاية ذوي الهمم للمساهمة مع التخصصات الأخرى في رعايتهم، ويكون هدف الخدمة الاجتماعية هو تمكينهم من أن يتكيفوا مع البيئة الاجتماعية المعقدة، والعمل على تهيئة الظروف المناسبة لاستفادته من أساليب الرعاية التي تقدم له.

والخدمة الاجتماعية مهنة إنسانية تهدف إلى مساعدة الناس وتقديم خدمات اجتماعية لهم بهدف معاونتهم على أداء أدوارهم بشكل أفضل ومواجهة مشكلاتهم بمعاونة الاختصاصي الاجتماعي والذي يعتبر المهني الذي يمارس مهنة الخدمة الاجتماعية، وهو شخص تم إعداده نظريا وعمليا خلال مراحل دراسته بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية. ودائما يتعاون الأكاديمي والمهني مع فريق العمل بالمؤسسات والمنظمات الاجتماعية في تحقيق أهداف مساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات وتقديم برامج الرعاية الملائمة التي يحتاجونها.

ومـع بدايـة الأربعينات من القـرن العشرين بدأ عمـل الأخصائيين الاجتماعيـين في الولايات المتحـدة الأمريكية وبريطانيا في تقديم الخدمـات العلاجية في غير أوقات عملهم الرسمية، وذلك في عيـادات الطـب النفسي لمعاونة الأطبـاء النفسيـين في دراسة وتشخيص وعـلاج بعض حالات (العنـف والإدمان)، وذلك نظير الحصول على جزء مـن الأتعاب المالية التي يتحصل عليها نظير أداء هذه الخدمات (مدحت، 2017)..

ثـم بدأ بعض من الأخصائيين الاجتماعيين في تقديم هذه الخدمات الخاصة من خلال منازلهم أو في مكاتب خاصة بهم بشكل مستقل، حيث يتم تقديم خدمات علاجية للعملاء الذين يفتقدون مثل هذه الخدمات في منظمات الرعاية الاجتماعية الحكومية أو غير الحكومية، وذلك نظير رسوم مالية يتـم الاتفاق عليها بـين الأخصائي الاجتماعي والعميـل. ومنذ تلك البداية لاحـظ العلماء أن هناك نوعيـة جديدة من الخدمات العلاجية الاجتماعية تقدم من خـلال إخصائي اجتماعي خاص داخل مكتبه أو مركزه الخاص أو عيادته الاجتماعية ويمكن الحصول على هذه الخدمات بالجودة المطلوبة.

وبناء عليه، فأن لجوء بعض من العملاء إلى الممارسين الخاصين يعتبر بديلاً عن اللجوء لمنظمات الرعايـة الاجتماعيـة الروتينية سواء كانـت حكومية أو غير حكومية بجانـب أن بعض من العملاء القادريـن مالياً غالباً ما يبتعدون عـن الحصول على خدمات المنظمات الحكومية خوفا من وصمة العار التي قد تعيبهم في حالة التعامل مع هذه المنظمات التي تقدم الخدمات (Marquis,1982).

وقد كانت معظم الحالات التي كان يتعامل معها الأخصائيين الاجتماعيين يتم تحويلها من جانب أطباء نفسيين لكي يتم دراستها اجتماعيا مما يساعد الطبيب النفسي على تشخيص سليم للحالة، ثـم بـدأت أعداد الممارسين الخاص تـزداد تدريجيا حتى عـام 1958 تم الإعلان رسميا من خلال الجمعيـة القوميـة للأخصائيين الاجتماعيين (NASW) اعتزامهـا التصريح بالممارسة الخاصة للأخصائيين الاجتماعيين واعتبارها جزء من مهنة الخدمة الاجتماعية، وفي عام 1962تم تحديد الحـد الأدنى من مستويـات الممارسة الخاصة (الحصول على شهادة في مهنة الخدمة الاجتماعية من كلية أو معهد أو قسم معتمد بجانب خبرة سابقة في هذه المجال لا تقل عن خمس سنوات والعمل لمدة عامين في أحدى المؤسسات الخاصة (عبد الحليم، 1990).

ومـن هـذا المنطلق بـدأ ظهور العديد مـن المقـالات والأبحاث العلميـة التي تناولـت الممارسة الخاصـة للخدمـة الاجتماعية والتـي أكدت على أهميتهـا في نمو وتطور المهنـة، وكذلك في تقديم

الخدمات للعملاء بأعلى جودة مهنية حتى أصبحت الممارسة الخاصة في مهنة الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية مكوناً رئيساً في ممارسة المهنة، مما دفع الجمعية القومية للأخصائيين الاجتماعين بالتصريح للأخصائيين الاجتماعيين في دول أخرى مثل بريطانيا وكندا وأستراليا والهند بالممارسة الخاصة.

وعلى نفس المنوال بدأ بالفعل في المنطقة العربية عدداً محدوداً من الأخصائيين الاجتماعيين دخول عالم الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية. وتعتبر تجربة الإمارات العربية المتحدة من التجارب الرائدة في المنطقة العربية حيث قامت هيئة تنمية المجتمع بحكومة دبي التعاون قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة الإمارات العربية بالعين بإلزام العاملين في المهن الاجتماعية بالحصول على ترخيص مهني قبل ممارسة العمل أو الوظيفة بالنسبة للخريجين، أو الحصول على ترخيص مهني للممارسين بالفعل سواء كانوا مواطنين أو غير مواطنين (الدامغ، 1998).

وفقاً للسياسة الوطنية لتمكين ذوي الإعاقة، قررت حكومة دولة الإمارات إعادة تسمية هذه الفئة بأصحاب الهمم، وذلك اعترافاً بجهودها الملحوظة في تحقيق الإنجازات، والتغلب على جميع التحديات في مختلف الميادين الحيوية في الدولة حيث قرار مجلس الوزراء رقم 3 لسنة 2018 بشأن اعتماد التصنيف الوطني الموحد للإعاقات (أصحاب الهمم) في الدولة.

واستبدلت دولة الإمارات مصطلح «ذوي الاحتياجات الخاصة» «بذوي الإعاقة» قبل 8 سنوات، لتعود وتطلق عليهم مسمى «أصحاب الهمم» في 2017، جاء هذا المصطلح وجلب معه الكثير من التغييرات التي جعلت هذه الفئة من المجتمع أكثر سعادة وراحة، مثلها مثل أي فئة أخرى، فمن هم أصحاب الهمم، وما هي التغييرات التي طالتهم خلال السنوات الماضية، حيث شكل شهر أبريل من عام 2017 قفزة نوعية لذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ حيث أمرسمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات، حاكم دبي، بتغيير مسمى «ذوي الإعاقة» إلى «أصحاب الهمم» بشكل رسمي، مع إطلاق السياسة الوطنية لتمكين هذه الفئة في المجتمع، سبقت هذه التسمية مرحلة أولية، تم فيها استبدال مصطلح «ذوي الاحتياجات الخاصة» إلى «ذوي الإعاقة» عام 2010.

وجدير بالذكر أن مهنة الخدمة الاجتماعية مهنة متطورة ومتغيرة تساير التغيرات المجتمعية في ظل مجتمع دائم التقدم ونظام يغلب عليه الخصخصة وما يترتب عليه من آثار مختلفة، وتسعى المهنة لبذل العديد من المجهودات لإحداث تغييرات أو تعديلات بهدف الوصول إلى بعض

التجديدات كاستجابة لظروف المتغيرات المجتمعية مما قد يكسبها المكانة والفاعلية الملائمة لتلك التغييرات المجتمعية.

ثانيا: مشكلة الدراسة:

تسعى الخدمة الاجتماعية نحو الممارسة المهنية الخاصة بصفة عامة وفي مجال أصحاب الهمم بصفة خاصة كآلية جديدة من المتوقع أن يتم من خلالها تطور ونمو الممارسة المهنية مع الفئات الخاصة خصوصيا في ظل ازدياد العملاء الذين يرغبون في الحصول على خدمات مهنية بعيدا عن الروتين في المؤسسات الحكومية أو الأهلية.

وانطلاقا مما سبق ترى الباحثة أن الممارسة المهنية الخاصة ما هي إلا عبارة عن الجهود التي يقوم بها المرشد الأكاديمي والمهني تم إعداده مهنيا وعلميا ويتوافر لديه الاستعداد الشخصي لممارسة المهنة ولديه المهارة والقدرة على التعامل مع مختلف المواقف ومع مجموعات متنوعة من العملاء ويعاونهم على مواجهة مشكلاتهم الفردية والجماعية والمجتمعية ويستخدم مهارته في تحديد أساليب التدخل المهني حسب طبيعة الموقف والعميل والتعاون مع تخصصات مهنية أخرى من خلال مكتب يتمتع بالمرونة في الإجراءات بما يتلاءم مع احتياجات العملاء بالدرجة والجودة المطلوبة نظير أتعاب معينة تم الاتفاق عليها من خلال اتفاق مكتوب أو شفهي وفقا لدرجة الخدمة المقدمة في إطار معارف ومبادئ وقيم الممارسة المهنية للمهنة.

ولكي تصبح الممارسة المهنة الخاصة في الخدمة الاجتماعية في مجال أصحاب الهمم أمراً واقعيا تتجه إليه المهنة مستقبلا فلا بد من الاستعداد لتطبيقه من ممارسين وأكاديميين في إطار قيم ومبادئ وأخلاقيات وطرق ونماذج ومراحل المهنة وفي ظل ثقافة وأيدلوجية المجتمع الإماراتي. (العزب، 2018)

وسوف نستعرض الدراسات السابقة التي ترتبط بمتغيرات الدراسة من خلال محورين أولهما الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية وهي التالي:

حيث أكدت نتائج دراسة مرقص والاس (1982) على أهمية الممارسة الخاصة في مهنة الخدمة الاجتماعية بجانب لجوء الممارسين المهنيين إليها كرد فعل لمشكلات البيروقراطية القائمة بمنظمات الرعاية الاجتماعية الأهلية أو الحكومية. (Wallace,1982)

بينما بينت **دراسة براون (1990)** أن الممارسة الخاصة تتيح للممارس المهني التحكم في طبيعة ونوع وتوقيت العمل المهني الذي يقوم به بجانب إتاحة الفرصة للاستقلالية والتحرك السريع أثناء تقديم خدمات الرعاية. (Brow, 1990)

كما أوضحت أيضا **دراسة أمي بتلر (1992)** أن الممارسة الخاصة تجذب العديد من طلاب الخدمة الاجتماعية وكذلك الكثير من الأخصائيين الاجتماعيين (المرشد الأكاديمي والمهني) نظرا لما تتيحه من فرص الاستقلالية المهنية وحرية الحركة دون قيود إدارية بجانب ما توفره من مستوى دخل ومعيشة أفضل بكثير مما يحصل عليه الممارسين المهنيين التقليدين (Amy,1992)

في حين حددت نتائج **دراسة جان (1993)** الشروط التي يجب أن تتوافر في الممارس الخاص حتى يستطيع أن يعمل كممارس خاص مثل (الإعداد المهني – سنوات خبرة ملائمة – الحصول على الإشراف المهني المناسب – حداثة المعلومات والمهارات المهنية لديه) بجانب التزامه بالمعايير الأخلاقية والقانونية المهنية. (Jane,1993)

وتوصلت **دراسة ديان كابلن (1994)** إلى أن المرشدين الأكاديميين والمهنيين العاملين بالمؤسسات الحكومية ليس لديهم رضا وظيفي مما دفعهم للتحول إلى الممارسة الخاصة لتحقيق رضا وظيفي أفضل بجانب العائد المهني والمادي والاجتماعي الملائم لقدراتهم وإمكانيتهم المهنية. (Kaplan,1994)

وبينت **دراسة مارجريت جيمبامان (1996)** خصائص الممارسين الخاصين المسجلين في عضوية الجمعية القومية للأخصائيين الاجتماعيين بالولايات المتحدة الأمريكية بجانب أوضحت أنه هناك علاقة بين الاتجاه نحو الممارسة الخاصة والدخل والتنمية المهنية المستمرة. (Margaret, 1996)

واستهدفت **دراسة مارك (1997)** التعرف على تأثير شخصية الإخصائي الاجتماعي (المرشد الأكاديمي والمهني) على العمل المهني في الممارسة الخاصة وتواصل إلى أن الوعي والقبول والمسئولية أهم العوامل الشخصية التي تؤثر على مستوى الأداء المهني للممارسة الخاصة بجانب الخبرة والأخلاقيات المهنية. (Mark,1997)

وتوصلت **دراسة روبن (1999)** إلى أن طلاب الماجستير في الخدمة الاجتماعية لديهم طموحات مهنية كبيرة وأكثر دينامية عن الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية في مجالات رعاية الطفولة

وذوي الإعاقـات المختلفـة بما يضمن لهـم العمل المهني الخاص بصورة أكـثر فاعلية من الممارسة التقليدية. (Robin,1999)

بينمـا أكـدت دراسـة ناجي (2000) علـى أهمية الممارسـة التقليدية من خـلال التركيز على الممارسة الخاصة وإصدار التراخيص لمزاولة المهنة في مؤسسات خاصة مهينة. (ناجي، 200)

كمـا توصلـت دراسة هيوجتـين (2002) إلى مجموعـة من العوامـل التي تؤثر علـى الممارسة الخاصـة ومنهـا (الإعـداد التعليمي المهنـي - الخبرات المهنيـة المكتسبة في الخدمـة الاجتماعية التحليلية) وأوصت بضرورة تشجيـع وتدعيم الممارسة الخاصة بجانب الاهتمام بمراعاة النواحي الأخلاقية والالتزام بها في الممارسة الخاصة. (Heugten, 2002)

كما أوضحت دراسة روبرت (2007) أن العديد من كليات ومدارس الخدمة الاجتماعية تطرح مناقشات حول الممارسة الخاصـة وأهميتها والطموحات المستقبلية لها خصوصا في المجال الطبي والفئات الخاصة والمجال العملي ويسعون لتأهيل الخريجين للالتحاق بالعمل بالمؤسسات الخاصة. (Robert, 2007)

وتناولت دراسة عبد المجيد (2008) المؤسسات التي تعمل فيها الممارسة الخاصة ومدى إمكانية تطبيقها في مصـر الجانب استعراض أهم المعايير والمتطلبـات الضرورية للأخصائي الاجتماعي الإكلينيكـي (المرشـد الأكاديمي والمهني) وكذلك الهيئات التي يمكـن أن تساهم في تطوير وتعزيز الممارسة الخاصة في مصر. (عبد المجيد، 2008)

وأكـدت دراسـة توماس (2009) على أهميـة تطبيق ثقافة إدارة الجـودة الشاملة عند مزاولة الممارسة الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية. (Tomas, 2009)

وحـددت دراسـة لينـدا (2009) الفرص التي يمكن أن تتـاح أمام الأخصائيـين الاجتماعيين عندمـا يمارسـون الممارسة الخاصة ومنها (العمـل باستقلالية تامة - سرعـة اتخاذ القرارات - العمـل بشكل مهني أكثر منه مؤسس - المرونـة وسهولة التحرك في الميدان أثناء الزيارات الأسرية والمنزلية. (Linda, 2009)

بينما أظهرت دراسة حنان (2012) المتغيرات المرتبطة بتحريك قضية الممارسة الخاصة لمهنة الخدمـة الاجتماعيـة داخل المجتمع المصري والتـي تمثلت في المتغيرات الاجتماعيـة والاقتصادية والسياسية والمهنية. (حنان، 2012)

كما أوضحت أيضا دراسة فاروق (2013) على أن الممارسة الخاصة تزيد من القدرة على المساعدة في حل المشكلات وتؤدي إلى تحسين الوضع المهني والأدبي والمالي للأخصائيين في المجتمع العماني الجانب إنها تؤدي لتنوع الأساليب العلاجية للممارسة المهنية الحديثة بما يتناسب مع المجتمع. (فاروق، 2013)

في حين أكدت دراسة أبو النصر (2014) على المطالبة بزيادة الاهتمام بالممارسة الخاصة لمهنة الخدمة الاجتماعية وإمكانية نجاحها في المنطقة العربية بجانب التأكيد أيضا على ضرورة حصول خريج الخدمة الاجتماعية على الرخصة المهنية قبل مزاولة المهنة في أي مؤسسة مهنية. (أبو النصر، 2014)

وفي ذات السياق توصلت دراسة أبو النصر (2016) إلى ضرورة أن تهتم المهنة ببناء ميثاق شرف لها وتأسيس هيئة مهنية مسئولية عن منح التراخيص المهنية للأخصائيين الاجتماعيين (المرشد الأكاديمي والمهني) والعمل على تمهيد الطريق أمام إتاحة الممارسة الخاصة للممارسين المهنيين للخدمة الاجتماعية في جميع مجالات الممارسة المهنية. (أبو النصر، 2016)

وأوضحت دراسة سعود (2017) متطلبات تطبيق الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية في المجتمع الكويتي سواء كانت متطلبات متعلقة بتعليم وتدريب وممارسة المهنة بجانب المتطلبات الرسمية والقانونية للتصريح بالممارسة الخاصة من الجهات المعنية بالمجتمع الكويتي. (سعود، 2017)

في حين تناول المحور الثاني من الدراسات السابقة فقد تناول الدراسات المرتبطة بالممارسة المهنية مع ذوي الاحتياجات الخاصة وسوف نتناولها كالتالي:

حيث أكدت نتائج دراسة شاهين (1994) على أن دور الأخصائي الاجتماعي يمارس بشكل غير كامل داخل مؤسسات رعاية المعاقين (أصحاب الهمم) بسبب قصور الإعداد المهني نحو رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. (شاهين، 1994)

كذلك أشارت نتائج دراسة شكري (1995) إلى أنه هناك نقص في المهارات المعرفية لدى الأخصائيين الاجتماعيين (المرشد الأكاديمي والمهني) في مجال رعاية المعاقين (أصحاب الهمم) الأمر الذي أدى إلى تدني مستوى أدائهم المهني في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة. (شكري، 1995)

في حين أوضحت نتائج دراسة عبدالله (1996) أنه ما زالت الكوادر المهنية بمؤسسات ومراكز التأهيل للمعاقين (أصحاب الهمم) في احتياج لمزيد من عمليات التدريب المستمر لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. (عبدالله، 1996)

كما بينت نتائج دراسة فاطمة (2003) وجود قصور في المهارات المهنية المرتبطة بتحديد احتياجات ومشكلات المعاقين (أصحاب الهمم) لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة. (فاطمة، 2003)

وتوصلت نتائج دراسة إلهام (2010) إلى بعض الصعوبات التي تعوق الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات ومنها الإجراءات الروتينية. (إلهام، 2010)

وأوضحت نتائج دراسة مصطفى (2011) انخفاض مستوى الأداء المهني للخريجين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة. (مصطفى، 2011)

وأشارت نتائج دراسة عبد العزيز (2011) إلى هناك تعقيد في الإجراءات للحصول على خدمات الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة (أصحاب الهمم) في المؤسسات الحكومية بجانب أيضا عدم توافر الأدوات والأجهزة والمباني الملائمة لاحتياجات ذوي الإعاقة. (عبد العزيز، 2011)

وأوصت نتائج دراسة أبو النصر (2012) بضرورة تضافر الجهود الحكومية والأهلية والخاصة لتوفير الرعاية والتأهيل لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (أصحاب الهمم)، حيث أن نسبة المعاقين الذين تتوافر لهم برامج الرعاية والخدمات لا تتجاوز 2 % من إجمالي أعدادهم (أبوالنصر، 2012).

بينما توصلت نتائج دراسة أبو زيد (2013) إلى أنه هناك بعض المعوقات التي تعوق استفادة المعاقين (أصحاب الهمم) من خدمات التأهيل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة منها قصور التشريعات الخاصة بخدمات المعاقين. (أبوزيد، 2013)

والممارسة العامة تتصف بدقة المعرفة التي تحتاج إليها الممارسة بعمق أكبر، وتختار مجالا معينا للممارسة، وبذلك تحرص على استخدام وتطبيق أفضل توليفة من المداخل والنماذج الوقائية والعلاجية والتنموية مع أحدى الفئات في مجال معين. (السنهوري، 2002)

وبتحليل نتائج الدِّراسات والبحوث السابقة يتَّضح ما يلي:

1- اتجهت غالبية الدراسات السابقة التي تم تناولها إلى توضيح أهمية الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية حتى تتحقق الجودة في الممارسة المهنية.

2- كما اتجهت كذلك على أن الممارسة الخاصة تزيد من القدرة على المساعدة في حل المشكلات وتؤدي إلى تحسين الوضع المهني والأدبي والمالي للأخصائيين.

3- وركزت على زيادة الاهتمام بالممارسة الخاصة لمهنة الخدمة الاجتماعية وإمكانية نجاحها في المنطقة العربية بجانب التأكيد أيضا على ضرورة حصول خريج الخدمة الاجتماعية على الرخصة المهنية قبل مزاولة المهنة في أي مؤسسة مهنية.

4- وأكدت أيضا على انخفاض مستوى الأداء المهني للخريجين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.

5- وبينت المعوقات التي تعوق أداء الاختصاصي الاجتماعي مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبناء على ذلك تسعى الدراسة الراهنة بالإضافة لذلك وبناء على ما تقدم من دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة الراهنة بجانب التراث النظري المرتبط به فتتحدد مشكلة الدراسة الراهنة «ما هي المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية ذوي الهمم في ضوء الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية».

ثالثا: أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيسي للدراسة الراهنة في الهدف التالي:

«تحديد المتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم في ضوء الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية». وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1- تحديد السمات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم في ضوء الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

2- تحديد الإعداد المهني اللازم توافره في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

3- تحديد المؤهل العلمي اللازم توافره في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

4- تحديد المهارات اللازم توافرها الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

5- تحديد القيم والمبادىء اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

6- تحديـد الخبرات التي يجب توافرهـا في الاختصاصي الاجتماعي في مجال رعاية أصحاب الهمم للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

رابعا: أهمية الدراسة:

1- أهمية أصحاب الهمم في المجتمع مما يحتم الدراسة والبحث في هذه المجال.

2- الزيادة الملحوظة في أعداد أصحاب الهمم في الآونة المعاصرة بالمجتمع الإماراتي.

3- الإسهـام في إثـراء البناء المعـرفي النظـري المتصل بالممارسـة المهنيـة الخاصة في مجال أصحاب الهمم.

4- مساعدة الاختصاصي الاجتماعي القائم على الممارسة المهنية عند تطبيق الممارسة المهنية الخاصة مع أصحاب الهمم.

خامسا: تساؤلات الدراسة:

تنطلـق هذه الدراسة من تساؤلا رئيسيا مؤداه «ما المتطلبـات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعـي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامةالمتقدمة للخدمة الاجتماعية ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

1- مـا السمات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعـي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية؟

2- مـا الإعداد المهنـي اللازم توافـره في الاختصاصـي الاجتماعي للعمل مـع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية؟

3- مـا المؤهـل العلمي الـلازم توافـره في الاختصاصي الاجتماعـي للعمل مع أصحـاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية؟

4- مـا المهارات اللازم توافرها في الاختصاصـي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية؟

5- ما القيـم والمبادىءاللازم توافرهـا في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مـع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية؟

6- مـا الخـبرات التي يجـب توافرهـا في الاختصاصي الاجتماعـي للعمل مع أصحـاب الهمم في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية؟

سادسا: الإطار النظري ومفاهيم الدراسة:

1- مفهوم الممارسة المهنية الخاصة:

هناك من يرى أن الممارسة الخاصة هي عملية مهنية وخدمات إنسانية اجتماعية تقدم بواسطة المرشد الأكاديمي والمهني مستقل بذاته مقابل أجر مادي وذلك في ضوء مهارات وقيم الخدمة الاجتماعية وأن هذه الخدمات تخضع لإشراف جهات رقابية (Robert,1999).

في حين تعرف كذلك على أنها الجهود المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي المؤهل والمعتمد تم إعداده معرفيا ومهنيا وعلميا ويتوافر لديه الاستعداد الشخصي والمهارات اللازمة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في مكتب أو مركز أو عيادة اجتماعية خاصة وذلك سواء كان بمفرده أو مع آخرين من مهنته أو مهن مرتبطة بالمهنة، بهدف تقديم البرامج والخدمات التي يحتاجها العملاء ويلجأون إليه بإرادتهم نظير رسوم وأتعاب معينة لحصولهم على هذه البرامج أو الخدمات بعد أن يتم الاتفاق على ذلك إما بصورة مكتوبة أو شفوية على أن يتم كل ذلك في إطار قيم وأخلاقيات ومبادئ مهنة الخدمة الاجتماعية. (أبوالنصر، 2017)

2- مفهوم أصحاب الهمم:

«هم الأشخاص الذين يحتاجون إلى معاملةٍ خاصةٍ للقدرة على استيعاب ما يدور حولهم؛ بسبب إصابتهم بنوعٍ من الإعاقات التي تعيق قدرتهم على التأقلم مع الأمور كما هم الأشخاص الأصحاء، ولا يستطيع هؤلاء الأشخاص التعلّم في المدارس العادية، وإنما يحتاجون إلى أدواتٍ خاصةٍ وطرق خاصة تتناسب مع قدراتهم ويعاني أصحاب الاحتياجات الخاصة من الإعاقات منها السمعية أو البصرية، وتأخر النمو العقلي الذي قد يسبب بطء التعلّم، والاضطرابات السلوكية، والإعاقات النفسيّة، والاضطرابات اللغويّة وغيرها من الإصابات، فالمعاقون يُدرجون كفئةٍ من أصحاب الهمم». (Kimberly,2004)

كما تعرف أيضا على «أنها الجهود المنظمة الهادفة لاستغلال طاقات ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أقصاها ليتم لهم أنسب توافق ممكن بينهم وبين بيئاتهم الاجتماعية بما يحفظ له كرامتهم وحقهم الإنساني في الحياة وهناك من يرى أنها أحد المجالات المهنية التي يتعاون فيها الأخصائي الاجتماعي مع فريق من المتخصصين في مؤسسات تأهيلية متخصصة لتحقيق أهدافها في توفير رعاية متكاملة أصحاب الهمم بما يُساهم في تدعيم الوجود الاجتماعي لهم وتكيفهم مع بيئتهم». (مدحت، 2019)

وأطلقت دولة الإمارات مسمى «أصحاب الهمم» على كل شخص يعاني من قصور في قدراته الجسدية، الحسية، العقلية، الاتصالية، التعليمية، أو النفسية، بشكل كلي أو جزئي، دائم أم مؤقت، وذلك نظراً للجهود الجبارة التي يبذلها كل شخص من هذه الفئات في التغلب على التحديات اليومية لتحقيق الإنجازات المختلفة.

3- مفهوم الممارسة العامَّة للخدمة الاجتماعيَّة:

أشار قاموس الخدمة الاجتماعيَّة إلى أن الأخصائي الاجتماعي الممارس العام هو الذي يكتسب معارف الممارسة ومهاراتها على نطاق واسع دون الارتباط بإطار نظري معيَّن أو طريقة معيَّنة؛ حيث يقوم بتقرير مشكلات العملاء وإيجاد الحلول المناسبة لها بصورة شاملة متكاملة تتناول جميع الأنساق التي تتضمنها المشكل. (Robert 192 P,1991)

وتُعرَّف الممارسة العامَّة في الخدمة الاجتماعيَّة على أنها نوع من الممارسة المهنيَّة للخدمة الاجتماعيَّة تعتمد على انتقاء المداخل أو النماذج المهنيَّة من جملة النماذج والمداخل العمليَّة المتاحة أمام الأخصائيين الاجتماعيين واستخدامها في التدخُّل المهني مع نسق الهدف بما يتناسب مع نسق المشكلة ونسق العميل. (شحاتة، 2009، ص27)

4- ذوو الهمم في المجتمع الإماراتي:

استمرارا لتطور الاهتمام بذوي الإعاقة، ومراعاة البعد النفسي حتى من مجرد نعتهم بما يذكرهم ويخجلهم من إعاقتهم، وبعيدا حتى عن شبهة التمييز ضد هذه الفئة، ففي عام 2017 أطلقت حكومة دولة الإمارات السياسة الوطنية لتمكين ذوي الإعاقة بهدف تمكينهم، وتحقيق المشاركة الفاعلة والفرص المتكافئة في مجتمع دامج، يضمن الحياة الكريمة لهم ولأسرهم.، ووفقاً لهذه السياسة تقرر تسمية هذه الفئة بأصحاب الهمم، وذلك نظراً لجهودها الجبارة في تحقيق الإنجازات، والتغلب على جميع التحديات. وكذا تعيين مسؤول في كافة المؤسسات والجهات الخدمية بمسمى «مسؤول خدمات أصحاب الهمم» يعمل على تسهيل واعتماد خدمات مخصصة لهم. وتأسيس المجلس الاستشاري لأصحاب الهمم، ويضم مؤسسات حكومية اتحادية ومحلية وأفراد من المجتمع. سيعمل المجلس على تقديم المشورة بهدف تطوير الخدمات، وإيجاد الحلول للتحديات التي تعوق دمج هذه الفئة في المجتمع. وارتكزت السياسة على ستة محاور هي: محور الصحة وإعادة التأهيل: توفير رعاية صحية شاملة، ومجموعة من الفحوصات الطبية

في مراحل ما قبل وأثناء وبعد الولادة للوقاية من الإعاقة. كذلك تطوير بحوث ودراسات الإعاقات، والمتلازمات الوراثية، والأمراض النادرة التي تسبب الإعاقة، وإطلاق برنامج وطني للكشف المبكر عنه.و محور التعليم: تطوير نظام تعليمي دامج في مجالات التعليم العام والمهني والعالي، وتوفير معلمين ومختصين في مختلف الإعاقات والمراحل، وافتتاح تخصصات فرعية لتعليم ذوي الإعاقة من قبل الجامعات والمعاهد. ومحور التأهيل المهني والتشغيل: توفير برامج تأهيل مهني تناسب مختلف الإعاقات ومستويات الشدة، وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، وإطلاق برامج الشهادات المهنية لهم بالتعاون مع مختلف الجهات الحكومية والخاصة. ومحور إمكانية الوصول: ضرورة توفير معايير موحدة للمباني تراعي احتياجات ذوي الإعاقة على مستوى الدولة، ووضع آلية للتنفيذ متضمنة عقوبات المخالفين، وإطلاق جائزة مباني صديقة لذوي الإعاقة.، والحماية الاجتماعية والتمكين الأسري: توفير سياسات ضمان اجتماعي مناسبة لاحتياجات ذوي الإعاقة من خلال اعتماد تصنيف موحد في الدولة، ومواءمة التشريعات المحلية والقانون الاتحادي مع الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة، وزيادة عدد المسجلين في بطاقة المعاق، وربط البطاقة بالخدمات الصحية والتعليمية وغيرها، وربطها مع الهوية وتوفير مساكن مناسبة. محور الحياة العامة والثقافة والرياضة: إدماجهم في مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية من خلال تنظيم مسابقات تضمن مشاركة ذوي الإعاقة في مختلف المجالات الثقافية والرياضية. (إدارة البحوث والسياسات بهيئة تنمية المجتمع، 2012)

وفي سياق محور الحماية الاجتماعية والتمكين الأسري، – وهو يشبه في محتواه المحور الثاني من محاور استراتيجية 2020 والذي تعمل عليه هيئة تنمية المجتمع محلياً –، وما يستلزمه من توفير سياسات ضمان اجتماعي مناسبة لأصحاب الهمم، قرار مجلس الوزراء القرار رقم 3 لسنة 2018 بشأن اعتماد التصنيف الوطني الموحد للإعاقات والصادر في 21 يناير سنة 2018م والذي اعتمد على: قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الأمريكي 2004، والدليل التشخيصي الخامس الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي 2013، واتفاقية الأمم المتحدة للأشخاص ذوي الإعاقة 2006، والقانون الاتحادي رقم 29 لسنة 2006م والمعدل بالقانون الاتحادي رقم 14 لسنة 2009م. وقد صنف التصنيف الموحد الإعاقات إلى 11 إعاقة هي: الإعاقة الذهنية. واضطرابات التواصل. واضطراب طيف التوحد. واضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. وصعوبات التعلم

المحددة. والإعاقة البصرية. والإعاقة السمعية. والإعاقة السمعية – البصرية. والإعاقة الجسدية. والاضطرابات النفسية الانفعالية. والإعاقة المتعددة. (https://moj.gov.ae h)

وقـد أكد سمو الشيخ منصـور بن محمد بن راشد رئيس «اللجنة العليا لحماية حقوق أصحاب الهمـم في إمارة دبـي» على أن مبادرة مجتمعي مـكان للجميع قد ساهمت بشـكل مباشر في توليد استراتيجيـة دبي 2020 لـذوي الإعاقة، والتي تؤكد على أن دبي تخطـو بثقة لتكون مدينة للجميع، وذلك بوضع بصمتها على الساحة العالمية في منح الأشخاص ذوي الإعاقة كامل حقوقهم، وتقليص جميـع مظاهـر التمييز أو الإساءة إليهم، وتوفير كل السبل والتدابـير التيسيرية الملائمة لهم، وأن استراتيجيـة دبي 2020 خريطة طريـق لتمكين ودمج الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد أشار سموه إلى الجهـود الكبـيرة المبذولة لتحويل دبـي إلى مدينة مؤهلـة بتطبيق التصميم العالمـي حسب أفضل المعايير العالمية، لتكون سهلة الوصول من قبل الجميع بمختلف قدراتهم، بحيث نتكامل مع ما تسعى لـه المنظمات العالمية والمجتمعـات الدولية، إضافة إلى الحكومات والمؤسسـات المحلية، للعمل على تفعيـل الحياة الاجتماعيـة للأشخاص ذوي الإعاقة، ومساعدتهم علـى اكتساب المعارف المتجددة والأنمـاط السلوكية الإيجابية. وأكد سموه أنه تم وضـع خطة عمل واضحة المعالم، تتضمن مراحل عمـل متعددة متسقة مع الأهـداف الاستراتيجية للمبـادرة، بدأت بعدد من الخطـط والدراسات المعنيـة بتقييم الوضع الحالي وحصر الخدمات، والمعلومـات، والبنى التحتية المتوفرة، إضافة إلى إطـلاق عدد من المبادرات، وتدريب موظفي الجهات المعنية والرئيسة على أنواع الإعاقات وطرائق التعامل. (https://www.albayan.a)

ولعـل أهم هـذه الاتفاقيات؛ الاتفاقية الدوليـة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي معاهدة دوليـة أطلقتهـا الأمم المتحـدة، بهدف تعزيز وحمايـة وكفالة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعا كامـلا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقـوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزيز احترام كرامتهـم المتأصلـة. وقد أسهمت هذه الاتفاقيـة في تغير النظرة إلى الأشخاص من ذوي الإعاقة من كونهم مجال للصدقـة، والعلاج الطبي والحماية الاجتماعية إلى النظر اليهم كأعضاء كاملي العضوية في المجتمع، وعلى قدم المساواة في المجتمع مع حقوق غيرهم من الأشخاص الأسوياء.

وقـد اُعتمد النص الصادر من قبل الجمعية العامـة للأمم المتحدة في 13 ديسمبر عام 2006 وفتـح باب التوقيع عليـه في 30 مارس 2007، ودخلت الاتفاقية حيز التنفيـذ الفعلي بعد التصديق

عليهـا مـن قبل 20 دولة وذلـك في 3 مايو 2008. واعتبـارا من مارس 2015 وقـع 159 طرف على المعاهـدة بمـا في ذلـك الاتحاد الأوروبـي (الذي صـادق عليهـا في 23 ديسمـبر 2010)، ومجلس الشيـوخ الأمريكـي الذي صوت للتصديق عليهـا في العام 2012 للتصديق عليـه. ويشمل مصطلح «الأشخاص ذوي الإعاقة» كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة، قد تمنعهم لدى التعامل من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين، وقد ارتكزت الاتفاقية على عدد من المبادئ هي:

(احـترام كرامـة الأشخاص المتأصلـة واستقلالهم الذاتي بمـا في ذلك حرية تقريـر خياراتهم بأنفسهم واستقلاليتهم؛ وعدم التمييز؛ وكفالة مشاركة وإشراك الأشخاص ذوي الإعاقة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع؛ واحترام الفوارق وقبول الأشخاص ذوي الإعاقة كجزء من التنوع البشري والطبيعة البشريـة؛ وتكافؤ الفرص؛ وإمكانيـة الوصول؛ والمساواة بين الرجل والمـرأة؛ وأخيراً؛ احترام القدرات المتطورة للأطفال ذوي الإعاقة واحترام حقهم في الحفاظ على هويتهم. (www.ohchr.org)

وقـد أدركت دولـة الإمارات العربية المتحـدة أهمية الحفاظ على حقوق هـذه الفئة، وضرورة دعمهـا بمـا يخلق مجتمعاً عادلاً يقف فيه جميع الأشخاص أسوياء أو ذوي إعاقات جنباً إلى جنب على قدم المساواة حتى يستقيم المجتمع وينسجم، ومن ثم بادرت الدولة إلى التصديق على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كإحدى أولى الدول تصديقاً على الاتفاقية، حيث كان ذلك في شهـر فبراير من العام 2008، بموجب المرسوم الاتحـادي الصادر في العام ذاته، ولم تكن هذه المصادقـة شكلية، بل إن الدولة فعلتها في المجتمع الإماراتي، ودعمتها بالقوانين والمبادرات العملية لتغـدوا واقعـاً ملموساً يؤثر إيجابيـاً في الحفاظ على حقـوق الأشخاص ذوي الإعاقـة وحمايتهم. (إدارة حقوق الإنسان بهيئة تنمية المجتمع، د.ت)

وفي هـذا السيـاق أصدر صاحب السمو الشيـخ خليفة بن زايد آل نهيان رئيـس الدولة القانون الاتحـادي رقـم ـ 29 ـ لسنـة 2006 في شـأن حقـوق ذوي الاحتياجـات الخاصة، والـذي يتكون من 39 مادة تؤكد على حقوق هذه الفئة في توفير الخدمات والمساواة وعدم التمييز بسبب الاحتياجات الخاصـة وفقاً للتشريعـات المعمول بها في الدولة، ويؤكد القانون أهميـة معاملة هذه الفئة بالطرق الإنسانيـة وتوفير المساعدة الملائمة في حـال عدم القدرة على دفع الرسوم القضائية والمصروفات والغرامات وغيرها. (www.ohchr.org)

وقد استخدم القانـون مصطلح صاحب الاحتياجات الخاصة كمصطلح متعارف عليه في ذلك الوقـت، وهـو كل شخص مصاب بقصور أو اختلال كلي أو جزئي بشكل مستقر أو مؤقت في قدراته الجسميـة، أو الحسيـة، أو النفسيـة إلى المـدى الذي يقلل مـن إمكانية تلبية متطلباتـه الاعتيادية في ظـروف أمثاله من غير المعاقين. وكان هـذا القانون خطوة متفردة على درب حماية حقوق ذوي الإعاقـة، وتبيـان المكانـة الاجتماعية التـي يجب أن يكون عليها هـؤلاء الأفراد. وقـد كفلت الدولة مـن خـلال إصدار هذا القانـون المساواة بـين ذوي الاحتياجات الخاصة وبين غـيره من غير ذوي الإعاقة، ومراعاة ذلك في التشريعات وسياسات وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، واتخاذ التدابير المناسبة لمنع التمييز على أساس الإعاقة وإيجاد برامج توعوية لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. (إدارة حقوق الإنسان بهيئة تنمية المجتمع، د.ت)

ولم يكـن الاهتمام بأصحاب الهمم اتحادياً فقـط، بل اتسع صداه ليشمل الحكومات والهيئات المحلية، وفي سبيل إدارة الخدمات الاجتماعية في إمارة دبي، ومنها تلك المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصـة؛ أصـدر سمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم القانون رقـم 12 لسنة 2008 بإنشاء هيئة تنميـة المجتمـع في دبي وتعديلاته، والذي نصـ في المادة الخامسة منه – وفـق آخر تعديل بصدور القانون رقم 8 لسنة 2015 – على الأهداف التي أنشئت الهيئة لتحقيقها وهي: المساهمة في الارتقاء بالإمارة كمكان آمن ومناسب للعيش والعمل فيها، والمساهمة في تنظيم وتطوير التنمية الاجتماعية في الإمـارة، وتعزيز اعتمـاد الفئات الأكثر عرضة للتضرر على أنفسهـم، ومساعدة غير القادرين منهم على تلبية احتياجاتهم الأساسية، والإشراف العام على تحقيق مخرجات القطاع الاجتماعي في الإمـارة، والمساهمـة في توفـير الخدمـات الاجتماعيـة المتكاملـة لكافـة الشرائـح المستهدفـة في المجتمع، وأخيراً تعزيز مجالات الابتكار والتطوير في القطاع الاجتماعي تحقيقاً للبعد الاجتماعي في التنمية.

كمـا نصت المـادة السادسـة علـى اختصاصات الهيئـة، وهي: إعـداد السياسـات والخطط الاستراتيجيـة الاجتماعيـة في الإمـارة، وعلـى رأسهـا سياسـات التنميـة الاجتماعيـة، والقطاع الاجتماعـي، والمسؤوليـة الاجتماعيـة للقطاع الخاص، وحقـوق الإنسان، وتعزيـز الهوية الوطنية، والإشراف على تنفيذها. واقتراح التشريعات المتعلقة بالتنمية الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، وتنظيـم القطاع الاجتماعي، وتنظيم وترخيص المؤسسـات الأهلية والجمعيات الأهلية في الإمارة،

والرقابة والإشراف عليها، وترخيص مقدمي الخدمات الاجتماعية، وتنظيم العمل التطوعي، وإنشاء قاعدة بيانات اجتماعية متكاملة في الإمارة، ووضع خطط وبرامج ضمان جودة حقوق الإنسان، وتوفير الخدمات للفئات الأكثر عرضة للتضرر، وتقديم الدعم المالي العاجل للحالات الإنسانية الحرجة، وإعداد برامج توعوية لأفراد المجتمع ومؤسساته فيما يتعلق بالتنمية الاجتماعية، ووضع الخطط والبرامج التي تُسهم في تنمية وتمكين الشباب. (www.ohchr.org)

وفي سياق العمل لخدمة ذوي الإعاقة بالإمارة، ووفق اختصاصات هيئة تنمية المجتمع المنصوص عليها في المادة السادسة من القانون السابق الإشارة إليه، وفيما يتعلق باختصاصها الأصيل في إعداد السياسات والخطط الاستراتيجية بالإمارة، فقد سعت إدارة البحوث والسياسات في الهيئة وتحديداً في نوفمبر من عام 2012 إلى اقتراح سياسة حماية الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك بالتعاون مع كافة الجهات والهيئات والإدارات المعنية، سواء داخل الهيئة أو خارجها، والتي بناءً على مراجعتها للمقاربات الحقوقية الاجتماعية لمفهوم الإعاقة، واستنادا لمبادئ السياسة وأهدافها العامة، وقدرتها على تقييم الوضع الراهن، فيما يتعلق بالقوانين والتشريعات الدولية، والمحلية فيما يتعلق بحماية الأشخاص من ذوي الإعاقة من الإساءة والإهمال والاستغلال والتمييز، فقد تم التوصل إلى نتيجة مؤداها أن السياسة المنشودة تتطلب نظاما متكاملا وشاملا يعزز الحق في الحماية من الإساءة والإهمال الاستغلال، ويمنع التمييز، ويضمن توافر الدعم في مختلف المجالات حتى يتمكن الشخص ذي الإعاقة من تطوير قدراته وتحقيق استقلاليته قدر الاستطاعة واندماجه في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. (www.ohchr.org)

هذا النظام التكاملي لابد وأن يرتكز إلى إطار تشريعي واضح يسد الفجوات القانونية الحالية، ويفعل ما جاء به القانون الاتحادي الإماراتي (29) لسنة 2006، ويضمن الحماية بناء على ما جاء من تدابير في الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، كما يحتاج إلى برامج استراتيجية تقيم وتكمل الخدمات الحالية لتمكين ودعم الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم في مجالات: البيئة المؤهلة والتعليم والصحة والتأهيل والعمل والحماية والاندماج الاجتماعي، وتتم إدارة هذا النظام من قبل جهة شاملة لديها صلاحية الإشراف والمتابعة، وتضمن تكامل الأدوار وتوضح آليات العمل والتنسيق بين الجهات، كما يكون لديها القدرة على وضع أطر التقييم والمساءلة. لذا اقترحت هيئة تنمية المجتمع: اعتماد مقترح سياسة حماية الأشخاص ذوي الإعاقة، والموافقة على إصدار قانون

«حمايـة الأشخاص ذوي الإعاقـة في إمارة دبي» وأطـر تنظيمية لحماية الأشخاص ذوي الإعاقة في دبـي تكمّـل الإطار التشريعي الحالي وتضع أسس نظام متكامـل وشامل للحماية وذلك من قبل هيئـة تنمية المجتمع وبالتنسيـق مع الجهات المعنية الأخرى، وأن تتـولّى هيئة تنمية المجتمع تطبيق السياسـة، كما اقـترح تشكيل لجنة «حماية الأشخاص ذوي الإعاقـة» بمشاركة ممثلين من اللجان القطاعيـة: التنميـة الاقتصادية، والأمـن والعدل، والبنيـة التحتية والبيئة، والصحـة والسلامة، وممثلـين من جمعيات الإعاقة تتـولى الإشراف على تطبيق السياسـة (إدارة البحوث والسياسات بهيئة تنمية المجتمع، 2012).

واستجابـة لرؤيـة هيئة تنميـة المجتمع، وبعـد دراسة مقـترح سياسة حمايـة الأشخاص ذوي الإعاقـة، أصـدر سمو الشيـخ محمد بن راشد آل مكتـوم القانون رقم 2 لسنـة 2014 بشأن حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في إمارة دبي، والذي استهدف في مادته الثالثة توفير البيئة المؤهلة لضمان تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بجميع حقوقهم المقررة بمقتضى التشريعات السارية، وتعزيز كرامة الأشخاص ذوي الإعاقة، وحماية الأشخاص ذوي الإعاقة من جميع صور التمييز أو الإساءة أو الإهمـال أو الاستغـلال، وأخيراً؛ دمج الأشخاص ذوي الإعاقـة بالمجتمع وجعلهم عنصراً هاماً، كمـا نصـ القانون في مادته الخامسـة على أن تتولى هيئـة تنمية المجتمع بدبي تنفيـذ السياسات والخطـط والمبـادرات المتعلقة بحماية حقـوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وضمـان تمتعهم بحقوقهم المقررة بمقتضى التشريعات السارية وذلك بالتنسيق مع الجهات المعنية، وضمان إنشاء والإشراف علـى مراكـز متخصصة لرعايـة وتأهيل وإعـادة تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقـة، وضمان توفر خدمات إيواء الأشخاص ذوي الإعاقة الذين لا مأوى لهم، أو الذين لا تتوافر لهم الرعاية الأساسية في أسرهم، أو المعرضين منهم للخطر، وتقديم المساعدة اللازمة لهم بالتنسيق مع الجهات المعنية، وكـذا تلقـي الشكاوى والبلاغات عـن الانتهاكات المرتكبة بحـق الأشخاص ذوي الإعاقة، واتخاذ الإجـراءات اللازمة بشأنها، وتوحيد الجهود الرامية لتحسـين مستوى وظروف معيشة الأشخاص ذوي الإعاقـة، وتسهيـل دمجهم في المجتمـع، وإجراء البحـوث والدراسات المسحيـة والإحصائية المتعلقـة بواقـع الأشخاص ذوي الإعاقة في الإمارة، والتنسيق مـع الجهات المعنية في الإمارة لتنمية وتطويـر المهـارات المهنية التي تتناسب وقدرات ذوي الإعاقة، وذلـك بهدف تمكين القادرين منهم مـن الالتحـاق بعمل ملائم، يحقق لهم دخـلاً مالياً مناسباً، ويجعلهم أفـراداً منتجين في المجتمع.

كمـا أعطـى القانـون للهيئة اختصاص توعية المجتمـع بحقـوق الأشخاص ذوي الإعاقـة المقررة في القانـون والتشريعات السارية، وتنظيم الأنشطة والحملات التوعوية والتثقيفية اللازمة في هذا الشـأن، وكذا تقديم خدمات **الإرشـاد** الأسري والنفسي لأسر الأشخاص ذوي الإعاقة، وتدريبهم على طرق التواصل. (إدارة البحوث والسياسات بهيئة تنمية المجتمع، 2012)

كمـا أطلـق سمـو الشيخ حمدان بن محمد بـن راشد آل مكتـوم، ولي عهد دبـي رئيس المجلس التنفيذي، مبادرة بعنـوان «مجتمعي... مكان للجميع»، والتي تهدف إلى تحويل إمارة دبي بالكامل إلى مدينـة صديقة لأصحاب الهمم بحلول العـام 2020 من خلال المشاريع والمبادرات الرامية إلى تعظيـم مشاركة هذه الفئة المهمة في المجتمـع وإدماجها فيه وتذليل كافة العراقيل التي قد تعترض طريـق انخراط ذوي الإعاقة بصورة إيجابية في محيطهـم الاجتماعي كأفراد قادرين في المجتمع. وقـد تحـددت أهدافهـا بشكل رئيسـي في: تعزيز المسـاواة في الفرص، والحفاظ علـى التماسك المجتمعـي، وبناء القدرات المجتمعية وتعزيز رأس المال الاجتماعي، والحد والقضاء على التهميش الاجتماعي.

وجـاءت المبادرة لتؤكد على تطبيق قانون الإعاقة (القانون الاتحادي رقم 29/ 2006) لحماية حقوق أصحـاب الهمم، وتوقيع دولة الإمارات العربية المتحدة في شهر فبراير 2008 على الاتفاقية الدوليـة لحقـوق الأشخاص ذوي الإعاقـة وكرامتهم، والتي تؤكد على ضـرورة تمتع الجميع بكافة الحقـوق والحريـات الأساسيـة. وصادق عليهـا صاحب السمـو الشيخ خليفة بن زايـد بن سلطان آل نهيـان، رئيـس الدولة. وتعزيـزاً لهذه المبادرة، ووفقـا لرؤية هيئة تنمية المجتمـع سالفة الذكر، فقـد تم إصدار القانـون المحلي رقم (2) سنة 2014 بشأن حماية حقـوق أصحاب الهمم في إمارة دبـي وتشكيـل «اللجنة العليـا لحماية حقوق أصحـاب الهمم في إمـارة دبي» برئاسـة سمو الشيخ منصور بن محمد بن راشد آل مكتوم. وتتلخص رؤية المبادرة في: تعزيز استقلالية أصحاب الهمم في دبـي وحمايتها وضمانهـا، كما تتحدد مهمتهـا في: وضع السياسات اللازمـة وتطبيقها بأفضل الوسائـل لدعم قـدرات أصحاب الهمم وتأمين مشاركتهم في بيئـة حاضنة تضمن تحقيق المساواة مـع الآخرين. وقد تبنـت المبادرة استراتيجية تقوم علـى الأركان الرئيسية الخمسة التالية) جودة الخدمـات الصحية الجيدة وإعادة التأهيل، والتعليم الشامـل، والمساواة في فرص العمل، ومدينة تفتح أبوابها للجميع، والحماية الاجتماعية المستدامة).

وتسعى الإمارات إلى ضمان حياة كريمة لأصحاب الهمم وأسرهم، فكانت البداية من استبدال مصطلح «ذوي الإعاقة» بـ «أصحاب الهمم»، وعليه تم تعيين «مسؤول خدمات أصحاب الهمم» في كل المؤسسات والجهات الخدمية، كما تم تأسيس «المجلس الاستشاري لأصحاب الهمم»؛ بهدف تطوير الخدمات وإيجاد الحلول للتحديات المختلفة التي تواجههم لتسهيل دمجهم في المجتمع، وتشمل هذه السياسة 6 محاور وهي: محور الصحة وإعادة التأهيل، محور التعليم، محور التأهيل المهني والتشغيل، محور إمكانية الوصول، محور الحماية الاجتماعية والتمكين الأسري، وأخيراً محور الحياة العامة والثقافة والرياضة حيث يحظى أصحاب الهمم بفرص العمل نفسها التي يحظى بها أي شخص آخر، فبات من السهل اليوم أن يشغلوا المناصب الحكومية، جاءت هذه التغيرات الكبيرة مع إقرار حكومة الإمارات العربية مرسوماً خاصاً بأصحاب الهمم في 2006 لحماية حقوقهم ومساواتهم مع أقرانهم فيما يخص فرص العمل، عدا عن توقيع الإمارات على معاهدة الأمم المتحدة بشأن حقوق أصحاب الهمم في 19 مارس 2010. ولا يجد «أصحاب الهمم» أي صعوبات في التنقل من مكان لآخر ضمن دولة الإمارات؛ إذ تم تزويد الأماكن العامة والمراكز التجارية والفنادق والمطارات بمداخل وغرف ومرافق ومواقف معدة خصيصاً لأصحاب الهمم، حيث لا تتوقف التسهيلات على تقديم خدمات يومية تجعل من حياة أصحاب الهمم أكثر بساطة وسلاسة، بل تتعداها إلى رعاية هذه الفئة وتأهليها للاندماج في المجتمع، وهذا ما يفسر وجود قاعدة واسعة من المؤسسات المجتمعية المعنية بأصحاب الهمم، من جهات حكومية ومراكز ونوادٍ خاصة، أهمها مؤسسة زايد العليا للرعاية الإنسانية التي تضم تحت مظلتها جميع مراكز ومؤسسات دور الرعاية الإنسانية والخدمات الاجتماعية في إمارة أبوظبي، إلى جانب مجموعة من مراكز التأهيل والدعم في دبي مثل «مركز دبي للتوحد» و«نادي دبي للمعاقين»، تتوافر كذلك مؤسسات ودور رعاية مجتمعية في الإمارات الأخرى، وبجانب ذلك حيث تم تغير مسمى الممارس المهني للخدمة الاجتماعية إلى (الاختصاصي الاجتماعي) تمهيدا لتطبيق التراخيص المهنية للأخصائيين الاجتماعيين بدولة الإمارات العربية.

سابعا: الإجراءات المنهجية:

أ- نوع الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التحليلية كمدخل مناسب لتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالاتها ثم لإصدار التعميمات بشأنها وهذه الدراسة تستهدف تحديد متطلبات الممارسة المهنية الخاصة للخدمة الاجتماعية للاختصاصي الاجتماعي العاملين بمؤسسات رعاية ذوي أصحاب الهمم.

ب- المنهج المستخدم:

تستخدم الدراسة الحالية منهج المسح الاجتماعي بالعينة من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بمؤسسات رعاية أصحاب الهمم.

ج- أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة على استمارة استبيان إلكترونية للاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم، حيث قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية لإعداد أداة الدراسة:

1- الإطلاع على الدراسات السابقة والكتابات النظرية ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة.
2- الإطلاع على بعض الأدوات التي تناولت المتطلبات المهنية للاختصاصين الاجتماعيين بمجال أصحاب الهمم.
3- صياغة استمارة الاستبيان الإلكترونية في صورتها المبدئية.
4- عرضها على السادة المحكمين وحذف وإضافة وتعديل بعض العبارات ثم صياغتها.
5- حساب الصدق الظاهري للأداة وهو أكثر الأنواع استخداما في الدراسات الاجتماعية ويعتمد في الأساس على المحكمين بأن وحدة الأداة صالحة للغرض المراد قياسه، ولقد قام الباحثة بعرض الدليل على عدد (8) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات الخدمة الاجتماعية وبناء على ذلك تم حذف وإضافة تعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها لتصبح الاستمارة في صورتها النهائية لعبارات التي اتفق عليها المحكمين بدرجة (83 %).
6- ثبات الاستمارة: - تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة من (15) من الاختصاصين الاجتماعيين العاملين بمؤسسات رعاية أصحاب المهن طريق الاستنيان

الإلكتروني (*) ثم إعادة الاختبار للتطبيق مرة أخرى بعد (12) يوماً وتم استخدام معادلة (بيرسـون) حيث بلغ معامل الارتباط 82 % وهذا يدل على أن الاستمارة يعتمد على صدق نتائجها ودلالتها المعنوية وصلاحيتها للتطبيق.

ثامنا: مجالات الدراسة:

1- **المجال المكاني:** الجمعيات والمؤسسات العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات.

2- **المجال البشري** (160) من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بمؤسسات رعاية أصحاب الهمم حيث تم التواصل معهم من خلال الاستبيان الإلكتروني.

3- **المجال الزمني:** أجريت هذه الدراسة وتضمنت جمع الإطار النظري وجمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج وصياغة التصور المقترح للدراسة من الفترة 1/ 11/ 2019 وحتى 1/ 3/ 2020

تاسعا: تفسير النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة:

جدول رقم (1)

وصف عينة الدراسة من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

	المستوى			السن	
ك	البكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	أقل من 30	من 30 فأكثر
عدد	103	49	8	51	109
%	64.4	30.6	5.0	31.9	68.1

أوضحت نتائج الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة تتسم بالخصائص التالية:

1. جاءت الدراسة من حيث متغير المؤهل لعينة الدراسة حيث 64.4 % حاصلين على بكالوريوس في الخدمة الاجتماعية بينما 30.6 % حاصلين على الماجستير في حين 5 % حاصلين على الدكتوراه بالخدمة الاجتماعية، مما يؤكد على أهمية تشجيع الخرجين على استكمال الدراسات العليا كأحد متطلبات الممارسة المهنية الخاصة.
2. بينما جاء متغير السن في الفئة العمرية من 30 فأكثر 68.1 % في حين الفئة العمرية أقل من 30 عاماً كانت نسبتهم 31.9 %

جدول رقم (2)

السمات المهنية اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

م	العبارة	نعم	لحد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%			
1	يتمتع بقدرات جسمية تؤهله للقيام بمهام الاختصاصي الاجتماعي الخاص مع أصحاب الهمم	81.9	18.1	0	2.81	0.386	2
2	لديه القدر الملائم من الاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس عند التعامل مع أصحاب الهمم	90.0	10.0	0	2.90	0.300	1
3	يتمتع بسمات عقلية تتلائم مع التعامل مع أصحاب الهمم	59.4	38.1	2.5	2.56	0.545	4
4	مقبول اجتماعيا وقادراً على تكوين علاقات اجتماعية مع أصحاب الهمم	80.6	19.4	0	2.80	0.396	3

باستطلاع معطيات الجدول رقم (2) والمتضمن الدلالات الإحصائية للسمات المهنية اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين بمجال رعاية أصحاب الهمم، والذي جاءت بقوة نسبية 90.6 للبعد، وبالتالي نستنتج أن العبارات الاعلى ترتيبا والأكثر وزنا فجاء **الترتيب الأول** «لديه القدر الملائم من الاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس عند التعامل مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.90 وانحراف معياري 30.

أما **الترتيب الثاني** كان «يتمتع بقدرات جسمية تؤهله للقيام بمهام الاختصاصي الاجتماعي مع أصحاب الهمم». بمتوسط حسابي 2.81 وانحراف معياري 0.386.

بينما كان **الترتيب الثالث** «مقبول اجتماعيا وقادر على تكوين علاقات اجتماعية مع ذوي الهمم» بمتوسط حسابي 2.80 وانحراف معياري 0.396، أما الترتيب الرابع والأخير «يتمتع بسمات عقلية تتلائم مع التعامل مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.56 وانحراف معياري 0.545.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (برنير مارك 1997) على أهمية توافر السمات المهنية الملائمة لدى الممارس المهني الخاص.

جدول رقم (3)

الإعداد المهني اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

م	العبارة	نعم	لحد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%			
1	قاعدة معرفية عن نظريات ونماذج التدخل المهني مع أصحاب الهمم	86.9	13.1	0	2.87	0.338	1
2	التدريب المستمر على مهارات الممارسة المهنية مع أصحاب الهمم	81.9	18.1	0	2.82	0.386	3
3	الحصول على مستويات متقدمة في برامج الحاسب الآلي	86.3	12.5	1.2	2.85	0.391	2
4	أن يكون ملما بمعارف العلوم الإنسانية والاجتماعية المرتبطة مع أصحاب الهمم	46.2	46.9	6.9	2.39	0.615	5
5	الحصول على دورات التعامل مع أصحاب الهمم.	66.2	26.9	6.9	2.59	0.617	4
6	الالتزام بالقواعد المعرفية المرتبطة بالتعامل مع أصحاب الهمم.	46.8	36.3	16.9	2.30	0.742	6

يشير جدول (3) والمتضمن الدلالات الإحصائية «للإعداد المهني اللازم توافره بالاختصاصيين الاجتماعيين بمجال رعاية أصحاب الهمم»، والذي جاءت بقوة نسبية 93.6 % للبعد، وبالتالي نستنتج أن العبارات الأعلى ترتيبا والأكثر وزنا فجاء الترتيب الأول «قاعدة معرفية عن نظريات ونماذج التدخل المهني مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.87 وانحراف معياري 0.338.أما الترتيب الثاني كان «الحصول على مستويات متقدمة في برامج الحاسب الآلي» بمتوسط حسابي 2.85 وانحراف معياري 0.391. بينما كان الترتيب الثالث «التدريب المستمر على مهارات الممارسة المهنية مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.82 وانحراف معياري 0.386، أما الترتيب الرابع كان «الحصول على دورات التعامل مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.59 وانحراف معياري 0.617. وكان الترتيب الخامس «أن يكون ملما بمعارف العلوم الإنسانية والاجتماعية المرتبطة مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 0.615، بينما جاء في الترتيب السادس

والأخير «الالتزام بالقواعـد المعرفية المرتبطة بالتعامل مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.30 وانحـراف معيـاري 0.742. ويتفق هذا مـع ما أبرزته دراسـة (مارجريت جيمبامـان 1979) من ضرورة توافر الإعداد المهني المناسب لدى الممارس المهني الخاص للخدمة الاجتماعية.

جدول رقم (4)

المؤهل العلمي اللازم توافره بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

م	العبارة	نعم	لحد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%			
1	بكالوريوس خدمة اجتماعية	32.5	22.5	45.0	1.87	0.874	4
2	دبلوم دراسات عليا للخدمة اجتماعية	85.6	14.4	0	2.86	0.351	2
3	ماجستير خدمة اجتماعية	84.4	13.1	2.5	2.82	0.446	3
4	دكتوراه في الخدمة الاجتماعية	87.5	12.5	0	2.87	0.331	1

جـدول (4) والمتضمـن الـدلالات الإحصائية للمؤهل العلمـي اللازم توافـره بالاختصاصيين الاجتماعيـين بمجـال رعاية أصحـاب الهمم، والذي جاءت بقـوة نسبيـة 69.9 % للبعد، وبالتالي نستنـج أن العبارات الأعلـى ترتيبا والأكثر وزنا فجاء الترتيب الأول «دكتـوراه الفلسفة في الخدمة الاجتماعية» بمتوسط حسابي 2.87 % انحراف معياري 0.331.

أما الترتيب الثاني كان «دبلوم دراسات عليا في الخدمة الاجتماعية» بمتوسط حسابي 2.86 % انحراف معياري 0.351.

وجاء في الترتيب الثالث «دبلوم الدراسات العليا في الخدمة الاجتماعية» بمتوسط حسابي 2.82 وانحراف معياري 0.446. بينما كان الترتيب الرابع «بكالوريوس خدمة اجتماعية» بمتوسط حسابي 1.87 % انحـراف معيـاري 0.874، وهـذا ما توصلت إليـه دراسـة (Robin Ernst1999) إلى أن باحثي الدراسات العليا بمرحلتيها يرون أنهم في درجة علمية تضمن لهم الممارسة الخاصة بمجال ذوي الإعاقة بصورة أكثر فاعلية من الحاصلين على درجة البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية.

جدول رقم (5)

المهارات المهنية اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

م	العبارة	نعم	لحد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%			
1	يمتلك القدرة على الاتصال الفعال مع أصحاب الهمم	76.3	23.8	0	2.76	0.426	8
2	قادر على تكوين علاقات مهنية إيجابية مع أصحاب الهمم العملاء	77.5	20.0	2.5	2.75	0.488	9
3	لديه القدرة على الاستماع الواعي والإنصات الجيد لأصحاب الهمم	90.6	9.4	0	2.90	0.292	4
4	يقنع أصحاب الهمم وفريق العمل عند طرح الموضوعات الخاصة بالممارسة المهنية الخاصة.	76.3	21.9	1.9	2.74	0.479	10
5	يمتلك القدرة الخاصة بتنظيم الزيارات مع أصحاب الهمم.	94.4	3.8	1.9	2.92	0.327	3
6	قادر على إدارة المقابلات بفاعلية مع أصحاب الهمم.	83.8	16.2	0	2.83	0.370	7
7	قادر على تقويم ذات أصحاب الهمم لإصدار الأحكام بإيجابية.	88.1	11.9	0	2.88	0.324	5
8	يمتلك الملاحظة الجيدة للعملاء أثناء التعامل مع أصحاب الهمم.	81.9	15.6	2.5	2.37	0.634	12
9	لديه القدرة الذهنية للتسجيل أثناء إجراءاته المهنية مع العملاء.	59.4	34.3	6.3	2.53	0.613	11
10	يجيد إقامة العلاقات والتفاوض مع أنساق التعامل مع أصحاب الهمم.	100	0	0	3.0	0.001	1
11	يجيد فهم لغة الجسد أثناء التعامل مع أصحاب الهمم.	98.1	1.9	0	2.98	0.136	2
12	يستخدم استخدام الحاسب الآلي وشبكات التواصل الاجتماعي بصورة جيدة أثناء مع أصحاب الهمم.	87.5	12.5	0	2.87	0.331	6

تشـير معطيات جدول (5) والذي يؤكد بالـدلالات الإحصائية المهارات المهنية اللازم توافرها بالاختصاصيـين الاجتماعيـين بمجـال رعاية أصحاب الهمـم، فجاء بقوة نسبيـة للبعد 82.6 %، وبالتـالي نستنج أن العبارات الاعلى ترتيبا والأكثر وزنا فجاء الترتيب الأول «يجيد إقامة العلاقات والتفاوض مع انسـاق التعامل مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 3.0 وانحراف معياري 0.001، أمـا الترتيب الثاني كان «يجيد فهم لغة الجسد أثناء التعامل مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.98 وانحـراف معيـاري 0.136، بينمـا كان الترتيـب الثالـث «يمتلـك القدرة الخاصـة بتنظيم الزيـارات مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.92 وانحراف معياري 0.327 أما الترتيب الرابع كان «لديه القدرة علـى الاستماع الواعي والإنصات الجيد لأصحاب الهمم بمتوسط حسابي 2.90 وانحراف معياري 2.92.

وجـاء الترتيـب الخامس «قادر علـى تقويم ذات أصحـاب الهمم لإصدار الأحـكام بإيجابية. بمتوسـط حسابي 2.88 وانحراف معيـاري 0.324 أما الترتيب السادس كان «يستخدم استخدام الحاسـب الآلي وشبـكات التواصـل الاجتماعي بصورة جيـدة أثناء مع أصحـاب الهمم» بمتوسط حسابي2.87 وانحراف معياري 0.331.

في حين جاء في الترتيب السابع «قادر على إدارة المقابلات بفاعلية مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.83 وانحراف معياري 0.370.

أمـا الترتيب الثامن فجاء «يمتلك القـدرة على الاتصال الفعال مـع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 0.426.

وجاء في الترتيب التاسع « قادر على تكوين علاقات مهنية إيجابية مع أصحاب الهمم العملاء» بمتوسط حسابي2.75 وانحراف معياري 0.488.

وكان الترتيـب العاشـر «يقنع أصحـاب الهمم وفريق العمـل عند طـرح الموضوعات الخاصة بالممارسة المهنية الخاصة..» بمتوسط حسابي 2.74 وانحراف معياري 0.497.

أمـا الترتيب الحادي عشر «لديه القدرة الذهنيـة للتسجيل أثناء إجراءاته المهنية مع العملاء» بمتوسط حسابي 2.53 وانحراف معياري 0.613. بينما جاء في الترتيب الثاني عشر والأخير» يمتلك الملاحظـة الجيـدة للعملاء أثنـاء التعامل مع أصحـاب الهمم « بمتوسط حسابـي 2.37 وانحراف معياري 0.634.

وهـذا ما أشارت إليه دراسة (جان سمبسون 1993) حيث أوضحت المهارات المهنية التي يجب توافرها لدى الممارس المهني الخاص للخدمة الاجتماعية.

جدول رقم (6)

القيم والمبادىءاللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

م	العبارة	نعم	لحد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%			
1	يحافظ على سرية المعلومات لأصحاب الهمم	96.2	3.8	0	2.96	0.190	2
2	يحترم كرامة وإنسانية أصحاب الهمم	96.2	3.8	0	2.93	0.381	3
3	يعاون أصحاب الهمم على حقهم في تقرير المصير	98.1	1.9	0	2.98	0.136	1
4	تقبل لأصحاب الهمم بظروفهم الحالية	88.1	11.9	0	2.88	0.324	4
5	يهتم بأصحاب الهمم على أساس أنهم جزءاً من المجتمع	87.5	10.0	2.5	2.85	0.422	5
6	يعطى لأصحاب الهمم الفرصة في التعبير عن أنفسهم.	81.9	13.8	4.4	2.77	0.513	6
7	يؤمن بالفروق الفردية بين أصحاب الهمم	78.1	19.4	2.5	2.76	0.485	7

جـدول (6) والمتضمن الدلالات الإحصائيـة للقيم والمبادىءالـلازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين بمجال رعاية أصحاب الهمم، والذي جاء بقوة نسبية 91.7 % للبعد، وبالتالي نستنتج أن العبـارات الأعلـى ترتيبـا والأكثر وزنا فجاء الترتيـب الأول «يعاون أصحـاب الهمم على حقهم في تقرير المصير» بمتوسط حسابي 2.98 وانحراف معياري 0.136.

أما الترتيب الثاني كان «يحافظ على سرية المعلومات للعملاء» بمتوسط حسابي 2.96 وانحراف معياري 0.190.

بينمـا كان الترتيـب الثالث «يحترم كرامـة وإنسانية لأصحاب الهمـم» بمتوسط حسابي 2.93 وانحراف معياري 0.381.

أمـا الترتيب الرابـع كان «تقبل لأصحاب الهمـم بظروفهم الحالية» بمتوسـط حسابي 2.88 وانحراف معياري 0.324.

وكان الترتيب الخامس «يهتم بأصحاب الهمم على أساس أنهم جزءاً من المجتمع» بمتوسط حسابي 2.85 وانحراف معياري 0.422. بينما جاء في الترتيب السادس «يعطى العملاء الفرصة في التعبير عن أنفسهم» بمتوسط حسابي 2.77 وانحراف معياري 0.513، وجاء في الترتيب السابع والأخير «يؤمن بالفروق الفردية بين أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 0.485. ويتفق ذلك مع ما أوصت عليه دراسة (فان هيوجتين 2002) على ضرورة توافر القيم والمبادىء لدى الممارس المهني الخاص في مجالات للخدمة الاجتماعية.

جدول رقم (7)

الخبرات اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم

(ن = 160)

م	العبارة	نعم	لحد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%			
1	أن يزود بخبرات متعلقة بعمليات الدراسة لمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم.	90.1	9.9	0	2.70	0.510	7
2	أن يزود بخبرات متعلقة بعمليات التشخيص لمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم.	92.5	7.5	0	2.76	0.422	5
3	أن يزود بخبرات متعلقة بعمليات وضع الخطط العلاجية لمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم.	93.4	6.6	0	2.81	0.437	3
4	أن يزود بخبرات متعلقة بالعمليات الإدارية المرتبطة بمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم.	91.3	8.7	0	2.70	0.509	6
5	أن يزود بخبرات متعلقة بالقدرة على الاتصال بالمؤسسات التي تتعامل مع مشكلات واحتياجات أصحاب الهمم.	89.5	10.5	0	2.77	0.423	4
6	أن يزود بخبرات متعلقة بالقدرة على صياغة التعاقد مع أصحاب الهمم.	98.7	1.3	0	2.85	0.422	2
7	أن يزود بخبرات متعلقة بالعمل الفريقي بمؤسسات رعاية أصحاب الهمم.	97.0	3.0	0	2.96	0.190	1

يتضح من معطيات جدول (7) والذي أكد من واقع الدلالات الاحصائية الخبرات اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين بمجال رعاية أصحاب الهمم، والذي جاءت بقوه نسبية 92.4 % للبعد، وبالتالي نستنتج أن العبارات الأعلى ترتيبا والأكثر وزنا فجاء الترتيب الأول «أن يزود بخبرات متعلقة بالعمل الفريقي بمؤسسات رعاية أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.96 وانحراف معياري 190. أما الترتيب الثاني كان «أن يزود بخبرات متعلقة بالقدرة على صياغة التعاقد مع أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.85 وانحراف معياري 422. بينما كان الترتيب الثالث «أن يزود بخبرات متعلقة بعمليات وضع الخطط العلاجية لمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.81 وانحراف معياري 437. أما الترتيب الرابع كان «أن يزود بخبرات متعلقة بالقدرة على الاتصال بالمؤسسات التي تتعامل مع مشكلات واحتياجات أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.77 وانحراف معياري 423. وكان الترتيب الخامس «أن يزود بخبرات متعلقة بعمليات التشخيص لمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 422. بينما جاء في الترتيب السادس «أن يزود بخبرات متعلقة بالعمليات الإدارية المرتبطة بمشكلات واحتياجات أصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.70 وانحراف معياري 509.

وجاء في الترتيب السابع والأخير «أن يزود بخبرات متعلقة بعمليات الدراسة لمشكلات واحتياجات لأصحاب الهمم» بمتوسط حسابي 2.70 وانحراف معياري 0.510. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (برنير مارك 1979) إلى أن هناك علاقة بين توافر الخبرة لدى الممارس المهني الخاص ومستوى الأداء المهني له.

عاشرا: الاستنتاجات العامة للدراسة:

1- توصلت نتائج الدراسة إلى أن توافر القدر الملائم من الاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس والتمتع بسمات عقلية تتلائم مع التعامل مع أصحاب الهمم بجانب أن يكون مقبول اجتماعيا وقادر على تكوين علاقات اجتماعية من أهم السمات المهنية اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين عند العمل مع أصحاب الهمم.

2- حددت نتائج الدراسة الإعداد المهني اللازم توافر بالاختصاصيين الاجتماعيين عند العمل مع أصحاب الهمم في الحصول على دورات التعامل مع مجال رعاية أصحاب الهمم والتدريب المستمر على مهارات الممارسة المهنية بجانب أن يكون ملما بمعارف العلوم الإنسانية والاجتماعية المرتبطة بأصحاب الهمم.

3- كما أكدت نتائج الدراسة على أن المؤهل العلمي اللازم توافره بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم وهو بالترتيب (دكتوراه - ماجستير - بكالوريوس) في الخدمة الاجتماعية.

4- أوضحت نتائج الدراسة على أن القدرة على الاتصال الفعال والملاحظة الجيدة لأصحاب الهمم وتكوين علاقات مهنية إيجابية مع أصحاب الهمم بجانب القدرة على الاستماع الواعي والإنصات الجيد وإقامة العلاقات والتفاوض مع انساق التعامل والقدرة الخاصة بتنظيم الزيارات لأصحاب الهمم من أهم المهارات المهنية اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين عند العمل مع أصحاب الهمم.

5- أوضحت نتائج الدراسة أن احترام كرامة وإنسانية العملاء والحفاظ على سرية المعلومات لأصحاب الهمم بجانب مراعاة الفروق الفردية بينهم وحقهم في تقرير مصيرهم من أهم القيم والمبادىءاللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم.

6- بينت نتائج الدراسة أن العمل الفريقي ومشكلات واحتياجات أصحاب الهمم بجانب الاتصال بالمؤسسات التي تتعامل معهم من أهم الخبرات اللازم توافرها بالاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع أصحاب الهمم.

«التصور المقترح للمتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية».

بناءً على الدِّراسة الميدانيَّة التي أجرتها الباحثة، وتمَّ تطبيقها على الاختصاصي الاجتماعي العامل مع أصحاب الهمم فضلًا عن النتائج التي حاولت رصدها والاستناد عليها؛ وذلك للوصول لتصوُّر علمي مقترح للمتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية.

وفيما يلي نستعرض مجموعة من المحكَّات التي تمَّ الاستعانة بها لوضع التصوُّر المقترح في ضوئها:

1- المسلَّمات التي ينطلق منها التصوُّر المقترح:

أ - ذوي الهمم هم محور التغير.

ب- لا بُدَّ من تحديد للمتطلبات اللازم توافرها في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في الإطار النظري الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية.

ج - استخـدام (جماعـات أصحاب الهمـم) للتخفيف من حدَّة الضُّغـوط والمشكلات التي يتعرض لها ذوو الهمم.

د - التدخُّـل في بيئـة المؤسَّسة بصورة تضمن التخفيف من حـدَّة الضُّغوط والمشكلات التي يتعرضون لها.

هـ- الاتِّجاهات التي يمكن تغيرها وتدعيمها وتعديلها لذوي الهمم.

و - التعامل مع أصحاب الهمم على أنهم طاقة بالمجتمع يجب الاستفادة منها بأفضل صورة ممكنة.

2- أهداف التصوُّر المقترح:

يهـدف التصوُّر المقـترح إلى تحديد للمتطلبات الـلازم توافرهـا في الاختصاصي الاجتماعي للعمل مع أصحاب الهمم في إطار الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية.

3- الأُسس التي يقوم عليها التصوُّر المقترح:

- الاستفادة مـن النتائج التي أجمعت عليها البحوث والدراسات السابقة، والتي أُجريت على أصحاب الهمم وأسرهم.
- الاستفادة من الإطار النظري لذوي الهمم ومنظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعيَّة.
- النتائـج الميدانيـة التـي طُرحت مـن خلال الدراسـة الراهنة ومـا توصَّلت إليـه من نتائج لتساؤلات الدِّراسة وكذلك الدِّراسات السابقة.
- المنطلقـات النظريَّـة التي يقوم عليها التصـوُّر المقترح للممارسة العامـة المتقدمة للخدمة الاجتماعيـة يعتمد على مجموعة من الأُسس النظريَّة والمداخل العلميَّة المستمدة من العلوم الاجتماعيَّـة ومثـال لذلك: (نظريَّـة الأنساق العامـة - نظرية الدور - مدخـل التدخل مع الأزمات - مدخل حل المشكلة - مدخل التركيز على المهام - مدخل العلاج المعرفي السلوكي - مدخل التأهيل الوقائي - مدخل التأهيل الاجتماعي)

3- الاستراتيجيات التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي لتحقيق التصور المقترح:

(إعادة البناء المعرفي لاتجاهات ذوي الهمم وأسرهم - الاتصال - تغير الاتِّجاهات - الإقناع - العـلاج السلوكـي - التعزيـز - التمكـين - توزيـع الأدوار - تقويـة ذات ذوي الهمـم - المشاركة - الضغط).

4- المهارات التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي لتحقيق التصور المقترح:

(المهارة في تكوين العلاقة المهنيَّة - المهارة في التعاقد - المهارة في صياغة الأهداف - مهارات الإنصات الواعي - مهارة الاتصال الفعال - مهارة تقدير مشاعر ذوي الهمم - مهارة فهم واستخدام وظيفة المؤسَّسة - مهارة تقدير احتياجات ذوي الهمم - مهارة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية والتعليمية).

5- الأدوات التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي لتحقيق التصور المقترح:

(المناقشة الجماعيَّة - المقابلة - المعسكرات - ورش العمل - النَّدوات - الملاحظة - الرَّحلات - تمثيل الأدوار - وسائل التواصل الاجتماعي).

الأدوار المهنيَّة التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي لتحقيق التصور المقترح:

(المساعد - الممكن - المستشار - الوسيط - المفسِّر - المدافع - الإداري - المنشط - المعالج - كمصدر للمعلومات - المخطط - المنسق - المفاوض - كباحث وجامع معلومات).

6- الأنساق التي يتعامل معها التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي لتحقيق التصور المقترح:

- **نسق الهدف:** (ذوو الهمم وأسرهم ـ فريق العمل).
- **نسق العميل:** (ذوو الهمم كأفراد وجماعات كأنساق تحتاج للمساعدة).
- **نسق محدث التغير:** (الاختصاصي الاجتماعي وفريق العمل بمؤسسات رعاية ذوي الهمم).
- **نسق العمل:** (كل ما يتعاون مع الاختصاصي الاجتماعي للتخفيف من مشكلات ذوي الهمم).

7- المستويات التي يتعامل معها التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي لتحقيق التصور المقترح:

- **مستوى الميكرو:** (ذوو الهمم).
- **مستوى الميزو:** (جماعات ذوي الهمم - أُسرهم).
- **مستوى الماكرو:** (المجتمع المدني - المؤسَّسات الخدميَّة المختلفة التي تقدِّم خدماتها لذوي الهمم).

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية::

1- أحمـد إبراهيم، إلهـام، (2010): متطلبات تفعيل برنامج التأهيل المرتكـز على المجتمع في مجال رعاية المعاقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.

2- أبو النصر، مدحت محمد (2016): الخدمة الاجتماعية في مصر الخبرات والتحديات، المجلة البريطانية للتعليم والمجتمع والعلوم السلوكية.

3- أبـو النصـر، مدحت محمـد (2014): الاتجاهات الحديثـة في تعليم وممارسة الخدمـة الاجتماعية مع الإشارة للتجربة المصرية، المؤتمر العلمي 27، لكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

4- أبـو النصر، مدحـت محمـد (2017): الممارسة الخاصـة والتراخيص المهينة في الخدمـة الاجتماعية، القاهرة، دار الكتب والدراسات العربية.

5- أبـو النصر، مدحـت محمـد (2017): الممارسة الخاصـة والتراخيص المهينة في الخدمـة الاجتماعية، القاهرة، دار الكتب والدراسات العربية.

6- أبـو النصر، مدحت محمد (2012): الاتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل متحدى الاعاقةالمؤتمر العلمي الأول «الإعاقة والحق في الحياة» القاهرة، مركز التعليم المتطور بكلية طب القصر العيني..

7- أبـو النصـر، مدحت محمد (2019): الخدمـة الاجتماعية في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة من منظور الممارسة العام، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

8- إدارة البحوث والسياسات بهيئة تنمية المجتمع (2017): مقترح سياسة التوظيف الدامج.

9- إدارة البحـوث والسياسات (2012) مقـترح سياسة حماية الأشخاص ذوي الإعاقة، هيئة تنمية المجتمع، حكومة دبي.

10- إدارة البحوث والسياسات (2012): مقترح سياسة حماية الأشخاص ذوي الإعاقة، هيئة تنمية المجتمع، حكومة دبي.

11- أمين أنور، فاطمة (2003): مهارات الممارسة المهنية في خدمة الفرد مع الأطفال التوحديين، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.

12- الدامغ، سامي عبد العزيز (1998): تراخيص الممارسة المهنية مبرراتها لزيادة فاعلية الممارسة المهنية في الخدمـة الاجتماعيـة، بحث منشـور بالمؤتمر العلمـي 11، الخدمة الاجتماعية وتحديـات القرن 21، الجزء 2، كلية الخدمة الاجتماعية حلوان.

13- رضا عبد العال، عبد الحليم (1990): الخدمة الاجتماعية المعاصرة، القاهرة، دار النهضة العربية.

14- سعود، على سعود (2017): متطلبات تطبيق الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية في المجتمع الكويتي، الإسكندرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة إسكندرية 2017.

15- شاهين، عمر (1994): تفهم المشاكل النفسية للمعاقين كوسيلة للحد من الإعاقة، القاهرة، بحث منشور بالمؤتمر الرابع، اتحاد هيئة رعاية الفئات الخاصة والمعاقين.

16- شكري، جمـال (1995): الحاجات المعرفيـة والتدريبية للأخصائيين الاجتماعيـين في مجال الإعاقة، القاهرة، بحث منشور بالمؤتمر الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.
17- شحاتـة جمـال (2009): الممارسة العامة منظور حديـث في الخدمة الاجتماعيَّـة، الإسكندريَّة، المكتب الجامعي الحديث.
18- صالح، عماد فاروق (2013): معوقات انتشار مؤسسات الممارسة الخاصة للخدمة الاجتماعية في سلطنة عمـان، مجلـة دراسـات في الخدمة الاجتماعيـة والعلوم الإنسانيـة، كلية الخدمـة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد 35.
19- عبـد الجابر سليمـان، أبوزيـد (2013): تصور مقترح لبرنامـج تدخل مهني للأخصائـي الاجتماعي كممارس عام للحد من معوقات استفادة المعاقين من خدمات جمعيات التأهيل الاجتماعي، بحث منشور بالمؤتمر السادس والعشرون كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.
20- عبد العزيز المدني، محمد (2011): الرضا عن الخدمات كمتغير في التخطيط لتحقيق الجوده الشامله بمؤسسات رعاية المعوقين، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.
21- عبـد الفتاح ناجـي، أحمد (200): الخدمة الاجتماعيـة المستقبل والتحديات، المؤتمـر العلمي 11 لكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، الفيوم.
22- عبـد المجيد، هشام سيد (2008)، الممارسة الخاصة بين التطبيـق العالمي والاستهداف المحلي، المؤتمر العلمي 18 كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.
23- عوضـ عبدالله، حنـان (2012): المتغيرات المرتبطـة بتحريك قضية الممارسـة للخدمة الاجتماعية في المجتمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
24- محمد السنهوري، أحمـد (2007) موسوعة منهج الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وتحديات القرن الواحد والعشرين، دار النهضة العربية، القاهرة.
25- محمد عبـد الرحمن، عبدالله (1996) سياسات الرعاية الاجتماعيـة للمعوقين في المجتمعات النامية، دار المعرفة الجامعية.
26- مصطفـى كامـل، سامي (2011): العلاقـة بين تحقيق الرضـا الوظيفي وتنمية مهـارات الأداء المهني للأخصائيـين الاجتماعيـين بمجال رعايـة ذوي الاحتياجـات الخاصة، بحـث منشور بالمؤتمـر الرابع والعشرون كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

1- A my C.Butler (1992): '' The Attraction of Private Practice'' journal of Social Wouk Education.
2- Blown Phil (1990): '' Social Workers, in Practice journal of clinical Social Wouk, N.Y., vol. 18,.
3- Brenner. Mark.J (1997): To hear and respond'' The influence of Zen Buddhist meditation on The Practice of clinical social Wouk, P H D, vol 59.
4- Diane Kaplan (1994): '' job satisfaction and Retention of Social Work in Public A agencies'' A administration un Social Wouk journal, vol, 18,laaue 3.

5- Frank Robert (2007): Professional Education and Private practice'' Is ther a Disconnect.
6- Jane Thompson & et.ai, Al (1993) '' A successful Private Practice Referral Service'', Social Work journal N A S W, vol, 38,
7- Kate van Heugten (2002): social workers who Move unto Private Practice: Ideological considerations as a Factor in The Transition in Society'' vol, 83, New Zealand.
8- Kimberly storm (2009): The Future of private Practice, N, Y, university of Minnesota.
9- Linda Frisman (2009): '' Social workers and private practice opportunities Administration and policy un Mental health journal, vol. 18,.
10- Margaret Gibe man (1996) '' The Private Practice of Social Work, Current Trends and Projected Scenarios in a Managed Car Envelopment'' clinical Social Wouk journal,
11- Marquis Earl Wallace (1982): '' Private Practice: a Nationwide study'', social Wouk journal, M A S W. vol. 27, No: 3
12- Rabin, Ernest (1999): AN examination of The Practice Preferences and career choices of M,S W Students over The course of education, Phd, university - calieonia. Berkeley.
13- Rupert Barker (1992): The social work Dictionary, Washington: DC., NAS, Press.
14- https://government.ae/ar-AE/information-and-services/ social-affairs/policies-and-laws-on-social-welfare/the-determined-oneshttps:\moj.gov.ae.

The requirements to be met by a social worker to work with people of determination

«Within the framework of the general practice of social worker A study on social workers working in the United Arab Emirates»

DR. WESAM HASSAN NASR •

Abstract

The main objective of the current study is determined in Determining the requirements for the social worker in the field of caring for people of determination in the light of the general practice of social work.

The results of the study reached a suggested scientific conceptualization of the requirements that are required in the social worker to work with people of determination in the context of general practice of social work, and these requirements include (mental features - Professional preparation - the availability of a specialized scientific qualification - values and principles - skills - experiences).

This study belongs to descriptive and analytical studies. The current study uses the comprehensive social survey method from the social workers working with people of determination.

Key words: social worker - people of determination - general practice of social work.

• Doctor of Philosophy of Human Sciences – Ajman University Previously.

الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين

د. عبد الرحمن عبد الوهاب علي •

DOI : 10.12816/0055860

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من طلبة كلية طب الأسنان جامعة عدن، طبق عليهم مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الصحة النفسية من إعداد (الباحث)، تم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2018/ 2019م. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أوضحت أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين كان مرتفعاً، وأن مستوى الصحة النفسية لديهم كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مستوى الاحتراق النفسي ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق النفسي لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين

• أستاذ الصحة النفسية المشارك – كلية الآداب – جامعة عدن، اليمن.

تبعـا لمتغير المستوى الدراسي. وكانت أهم التوصيات العمل على وضع برامج وقائية وعلاجية للحد مـن الضغـوط النفسية والاحتراق النفسي الذي تعرض له طلبة الجامعة عامةً وطلبة كلية الأسنان خاصةً.

مقدمة :

طبيعـة الحيـاة التي يعيشهـا الإنسـان في ظـل المتغيرات والأحـدث الهائلة والمتسارعة وما يرتبط بها من ظواهر نفسية من ضغوط وقلق، وأزمات نفسية واجتماعية، فرضت مفاهيم جديدة في العمل والحياة، أثرت على مجريات حياة الفرد ومتطلباته، التي ازدادت وفاقت إمكانياتـه، مما أدى إلى تزايد التوتر والضغوط النفسيـة، وأصبح الاحتراق النفسي من الظواهر النفسية التي ارتبطت بالتغيرات والتفاعلات الاجتماعية والمهنية الجديدة.

وتـرى (Maslach,1979) عندما تفـوق المتطلبات الخارجية قدرات الفرد يصبح في حالة تعب بـدني وانفعـالي، حيث ينتج عن ذلـك حالة انفعالية وشعـور بعدم الفعالية، كما قـد يفقد الشعور والتعاطف إزاء الآخرين، فيصبح جاف في معاملاته، يشك في إمكانياته وقدراته على أداء مهنيته وتقييم إنجازاته المهنية تقييما سلبياً مما يقلص نشاطاته ويؤثرعلى توقعاته المستقبلية.

ويُعـد فرويدينبرجر (Freudenberger,1974) أول من استخـدم مصطلح الاحتراق النفسي، للإشـارة إلى الاستجابات الجسميـة والانفعالية لضغوط العمل لدى العاملـين في المهن الإنسانية. وشهـد مفهوم الاحـتراق النفسي اهتمامـا كبيرا من الباحثـين والمختصين في علـم النفس ويعود انتشار مفهوم الاحتراق إلى ماسلاش (1979) وصار سمة من سمات المجتمع المعاصر، فقد قامت بدراسـات معمقة حول الظاهـرة، وبينت أن هذه الظاهرة الخطيرة تصيـب بكثرة أصحاب المهن الاجتماعيـة والإنسانيـة، فتسبب لهم العجز والقصـور في تأدية العمل بالمستـوى المطلوب (دواني وآخرون، 1989)، كمـا بينت دراسة Wallace وSzilag,1987 بأن المهنيين الأكثرعرضة للاحتراق النفسي هم أولئك الذين يشغلون وظائف ذات صلة بالجمهور كالطب والتمريض (الوابلي سليمان، 1995).

ويعـود استخدام الاحتراق النفسـي بدلالة على حالة الاستنزاف الجسمـي والانفعالي وبسبب تزايـد الضغـوط التي تتجاوز قـدرة الفرد وطاقته، وهو مـا أثار اهتمام بعض الباحثين في مجال العلوم النفسية في التوسع في البحث والدراسة ليشمل فئات أخرى منها الطلبة الجامعيين، بعد أن

كان التركيـز على الجانب المهني، نظرا لما يشكله الجانب الدراسي من ضغوط نفسية شديدة على الطلبـة تجعلهم عرضة للاحـتراق النفسي، كونهم يواجهون صعوبات وأعبـاء كثيرة أثناء قيامهم بواجباتهم التعليمية.

ويشـكل التعليـم الجامعي مرحلة مهمة مـن مراحل التعليـم، حيث تلعب الجامعـة دورا مهما في التنميـة البشريـة من خلال إعداد الشبـاب الجامعي وتأهيله لقيادة المستقبـل، وهو ما يتطلب تهيئـة بيئة آمنة تتيـح مجالاً للتعامل مع متطلبـات العصر وتخفف من حـدة المشكلات والضغوط التـي تواجه الطالب الجامعي. وفي هـذا السياق، أشار «شافر» إلى أن من مشكلات الحياة اليومية للطالـب الجامعي، نوع من قلة النقود، قلة الوقت، ضغـوط الدراسة المستمرة، والتكليفات الواجب إنجازهـا، والأساتذة المملين، القيام من النوم مبكرا، شـراء الكتب، درجات الامتحانات، مشاريع المستقبـل (Schafer،1992). ويشير فومي، رافلوب (2012) إلى تسلل متلازمة الاحتراق النفسي إلى فصـول الدراسـة الجامعية بعد أن كانـت تتخذ من الكاتب وأجنحـة المستشفيات وغيرها من ميادين العمل موطنا لها. وهناك اكتظاظ في العِيادات النفسية الجامعية بالمُراجعين من الطلاب، الذيـن وصلـوا إلى درجة كبـيرة من الإنهـاك النفسي والجسـدي. ويتفق أغلـب الباحثين على أن الاحـتراق النفسي يشتمل على الإرهاق النفسـي أو الفيزيولوجي، التغير السلبي في استجابة الفرد للآخرين والاستجابة السلبية تجاه ذاته وتجاه إنجازه الشخصي (Ackerley,1998).

لذلـك يُعد موضـوع الدراسة الحالية الذي يتناول دراسة الاحـتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسيـة، من الدراسات الحديثة نسبياً في مجال علـم النفس والصحة النفسية، كما أن الاهتمام المتزايـد بالصحة النفسيـة، والرغبة في تقليل الآثـار السلبية للاضطرابـات والضغوط النفسية، تعكـس أقصى تطلعات الفـرد للوقاية وتجنب المشكلات والضغوط والبحث في تجاوز معاناة الطلبة ومستقبل حياتهم المهنية.

كما أن تحسين حياة الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان عينة الدراسة والتخفيف من أعباء ومتطلبـات التخصص والمهنة هدف أسمـى، يسعى الباحث في ظل الظـروف المتلاحقة والسريعة التغـير في اليمـن، من خلال دراسـة الاحتراق النفسي لديهـم محاولة لوضـع المعالجات التي من شأنهـا مساعدتهم على تحسين الحال والتوافق النفسـي والاجتماعي بما يؤدي إلى تعزيز الصحة النفسية الإيجابية.

مشكلة الدراسة:

إن تزايد الضغوط النفسية واستمرارها وعدم قدرة الفرد على مواجهتها يمكن أن يؤدي إلى إحساس الفرد بما يعرف بالاحتراق النفسي. وهو «حالة من الإجهاد التي تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمتطلبات الزائدة والمستمرة على الفرد بما يفوق طاقاته وإمكاناته، وينتج عن هذه الحالة مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية والجسدية» (البتال، 2000).

وتخصص طب الأسنان يتطلب من الطالب القيام بواجبات عديدة، إلى جانب التحصيل الأكاديمي، أن يتمتع بمهارات متعددة، يكتسبها من خلال التدريب والتطبيق العملي ليتمكن من أدائها في حياته المهنية المستقبلية، وهو ما يُشكِّل قلق وتوتر لدى العديد من الطلبة بسبب الخوف من الإخفاق، باعتبار مهنة طبيب الأسنان تكون أكثر استثارة للضغوط عند الممارسة، بسبب طبيعة المهارات والتقنيات التي تشغلها هذه المهنة، حيث يجد الفرد نفسه باستمرار تحت ضغط مواقف ورغبات الآخرين، الأمر الذي يتطلب منه مضاعفة الجهود لتلبية المتطلبات الجديدة. وفي أغلب الأحيان قد تتحول الضغوط التي يقع فيها الطالب وعدم مقدرته على مواجهاتها أو التكيف معها في حال استمرارها.

وكما يُشير (وضاح، 2009) إلى ما يسمى بالاحتراق النفسي نمط سلبي في الاستجابات للأحداث الضاغطة. وهي حالة متطورة من الإجهاد النفسي الذي يعني وجود أعباء انفعالية زائدة ناتجة عن تطلب الفرد لمطالب زائدة تؤدي إلى الإنهاك البدني والنفسي.

وقد تحسس الباحث مشكلة الدراسة، من ما هو متداول في أوساط الطلبة الجامعيين في اليمن من مشكلات نفسية وسلوكية، بسبب تزايد الضغوط والإجهاد والمعاناة النفسية لديهم، وبشكل أكبر لدى طلبة كلية طب الأسنان.

وتكتسب الدراسة الحالية أهمية كونها تتناول الطلبة الجامعيين الذين يشكلون فئة مهمة في حياة المجتمع، حيث أن دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي ضرورة من ضروريات الاهتمام بالصحة النفسية. لذا يحاول الباحث التعرف على طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن؟

- ما مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في كلية الأسنان جامعة عدن؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية الأسنان جامعة عدن تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- الدراسة الحالية تشكل أهمية من كونها تتناول ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، لذا يُعد موضوعها من الموضوعات الحيوية التي تمثل أهمية في علم النفس، كونها تبحث في معاناتهم وتأثير الظاهرة على سير حياتهم التعليمية ومستقبل تخصصهم العلمي والمهني.
- تتميز هذه الدراسة بأصالتها فالباحث لم يجد دراسة سابقة على المستوى اليمني والعربي تتناول موضوع الدراسة الحالية حد علم الباحث، سيما وأن أغلب الدراسات السابقة تركزت على دراسة الاحتراق لدى أساتذة وممرضين ومعلمين حد علم الباجث.
- تبصير المسئولين عن العملية التعليمية الجامعية بالعوامل التي يمكن أن تُسهم في ظهور الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين والعمل على الحد منه ومعالجة الأسباب والعوامل المؤدية لوجود الظاهرة.

الأهمية العملية:

- إعداد أدوات لقياس الاحتراق النفسي والصحة النفسية يمكن للباحثين والمتخصصين في علم النفس الاستفادة منها في مجال البحث العلمي المستقبلي.
- كما تبرز أهمية الدراسة من النتائج التي أسفرت عنها، والتي ستساعد في وضع برامج تساعد في تخفيف من حدة الاحتراق النفسي والتخطيط لبرامج وقائية لتجنب المشكلات والضغوط النفسية التي تؤثر على الصحة النفسية للطلبة الجامعيين.

- تُسهم في تعزيز الدراسات والبحوث العلمية، حيث تُعد إضافة معرفية في مجال العلوم النفسية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن.
- الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين موضع الدراسة.
- التعرف على مدى الاختلاف في مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين موضع الدراسة باختلاف متغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي.

حدود الدراسة:

حيث إن موضوع الدراسة هو العلاقة بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، لذلك فإن الدراسة الحالية تتحدد بالموضوع الذي تدرسه، وهو الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية، كما تتحدد بعينة الدراسة، وهم الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن، وتتحدد كذلك بالأدوات المستخدمة، وهي مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الصحة النفسية، كما تتحدد أيضاً بالزمان الذي تم فيه التطبيق الميداني للدراسة خلال الفترة الممتدة من شهر فبراير إلى مايو 2019، وبالمكان الذي يتم فيه التطبيق الميداني وهي كلية طب الأسنان جامعة عدن.

مصطلحات الدراسة:

أولا: الاحتراق النفسي:

عرف فرويدنبرجر (Freudenberger,1975) الاحتراق النفسي بأنه «حالة من الإنهاك الناتج عن الاختلاف والتفاوت بين أعباء ومتطلبات العمل وبين قدراته وإمكاناته وتطلعاته».

التعريف الإجرائي:

الاحتراق النفسي إجرائيا في هذه الدراسة هو: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي المبحوث عند إجابته على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم.

ثانيا: الصحة النفسية:

عرفت منظمة الصحة العالمية الصحة النفسية بأنها تتحدد على أساس مدى تكامل طاقات الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، بما يحقق له الشعور بالسعادة والرفاهية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وهي بالتالي لا تتحدد فقط على أساس الشفاء من المرض أو الاضطراب النفسي وإنما حالة من الاكتمال الجسمي والنفسي والاجتماعي لدى الفرد (جبل، 2000).

عرف القوصي (1975) الصحة النفسية بأنها حالة من التوافق التام والمتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ على الإنسان مع القدرة على الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية.

التعريف الإجرائي:

الصحة النفسية إجرائياً في هذه الدراسة هي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي المبحوث عند إجابته على مقياس الصحة النفسية المستخدم.

التأطير النظري:

تطور مفهوم الاحتراق النفسي في أعمال كرستين ماسلاش (Maslach) عام (1981) وأصبح يمثل مجموعة الأعراض التي تحدث عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل، وطبيعة الإنسان الذي ينخرط في أداء ذلك العمل. وكلما ازداد التباين بين هاتين البيئتين ازدادت مظاهر الاحتراق النفسي، الذي يتمثل عندها في ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

1- **الإجهاد الانفعالي** (Emotional Exhaustion): فقد القدرة على الأداء والإحساس بزيادة متطلبات العمل.

2- **تبلد المشاعر** (Depersonalization): شعور الفرد بأنه سلبي وصارم وهناك اختلال في حالته المزاجية.

3- **نقص الإنجاز الشخصي** (Lower Personal Accomplishment): إحساس الفرد بتدني نجاحه، واعتقاده بأن كل جهوده تذهب سدى (عسكر 2000).

وأن أهم أسباب الاحتراق النفسي هي:

1. تضارب الأدوار في الحياة وازدياد حجم العمل.
2. كثرة المهام التي يتعذر على الشخص تحقيقها مع وظيفته الأساسية.

3. قلة التعزيز الإيجابي مثل المقابل المادي أو المعنوي.
4. عدم القدرة على المشاركة الاجتماعية بدرجة كافية.
5. صراع القيم قد يتطلب العمل القيام بشيء لا يكون متوافقاً مع القيم والمبادئ.
6. عدم الإنصاف في العمل وتحميل الموظف مسؤوليات لا يكون في مقدوره تحملها.
7. سوء بيئة العمل مع رداءة الأجهزة المستخدمة وتواضع إمكانياتها لأداء الواجبات المطلوبة.

وعلى الرغم من أن «فرويدنبرجر» هو الذي وضع مصطلح الاحتراق النفسي إلاّ أن «ماسلاش» هي التي درسته بعمق وقدمت أول تعريف له وأول أداة لقياسه. ثم ظهر باحثون آخرون واصلوا ويواصلون دراسته.

والاحتراق النفسي مصطلح ارتبط ظهوره بالجانب المهني، أو المهن التي تعتمد على الاتصال المباشر بالأفراد، الأمر الذي يتطلب مهارة عالية في الأداء إلى جانب المثالية في توقع الفرد للدور المنوط به، وهذا ما قد يؤدي به إلى الوقوع تحت وطأة الضغوط النفسية في أعلى درجاتها أو الاحتراق النفسي.

وعرف (ماسلاش وجاكسون، Maslach C. and Jackson,1981) الاحتراق النفسي على أنه: تناذر لإنهاك انفعالي وتبلد المشاعر وانخفاض الإنجاز الشخصي الذي قد يحدث لدى الأفراد الذين يعملون مع الناس في بعض المهن. أما فهد السيف فيعتبر الاحتراق النفسي كحالة عقلية وخبرات نفسية داخلية تُعبر عن إنهاك عاطفي وتبلد الشعور وعدم القدرة على تحقيق الذات لدى الممارس المهني الذي يفقد حماسه واهتمامه بمن يقدم لهم الخدمات وذلك نتيجة للضغوط النفسية والنوعية الناجمة من الخدمة، وطبيعة الوظيفة والعلاقات الاجتماعية في العمل (السيف، 2000)، كما عرف (رضوان، 2007) الاحتراق النفسي كحالة جسدية ونفسية من الاحتراق أو الخمود أو الانطفاء، وحالة من الفراغ الذهني والإنهاك الجسدي المطلق.

وبحسب برونست وتاب (Pronost, &Tap,1997) عندما تصبح طلبات الفرد غير محتملة، يشعر الفرد بإنهاك انفعالي الذي يأتي في المرحلة الأولى، ثمّ تتبلد مشاعره في المرحلة الثانية وهذا من أجل حماية نفسه من هذه الطلبات التي تصبح غير محتملة، ثمّ ينجم عن ذلك فقدان الإنجاز الشخصي في المرحلة الثالثة والأخيرة (Pronost, &Tap,1997).

وقد يتداخل مصطلح الاحتراق النفسي مع مصطلحات أخرى مثل: الضغط، والقلق، والإحباط.

الاحتراق النفسي والضغط النفسي:

الاحـتراق النفســي والضغط النفسي كلاهمــا يُعبر عن حالة من الإجهــاد أو الإنهاك النفسي والبــدني، لكــن يختلف الاحتراق النفسي عن الضغط فغالبا ما يعــاني الطبيب من الضغط المؤقت ويشعــر كمــا لو كان محترقا نفسيا، لكن بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور فقد يكــون طويلا أو قصيرا، وإذا طال هذا الضغــط فإنه يستهلك أداء الفرد ويؤدي إلى انهيار في أداء وظائفــه أما الاحتراق النفسي فهــو عرض طويل المدى يرتبط حدوثه بالضغوط النفسية وبمصادر وعوامل أخرى وبذلك فإن الضغط النفسي يكون سبباً للاحتراق النفسي (يوسف، 2006).

أعراض الاحتراق النفسي:

لقــد صنــف بعض الباحثــين أمثــال بيــك وجراجويــل (Beck and Garguil,1983) أعراض الاحتراق النفسي في أربع فئات هي:

أ. الأعراض الفسيولوجية الجسمية وتشمل:

ارتفاع ضغط الدم، ارتفاع معدل ضربات القلب، اضطرابات في المعدة، جفاف في الحلق، ضيق في التنفــس، والألم في الظهــر، الإنهــاك الشديد، بحيــث يفقد الفرد نشاطه وحماســه، وقد يتحول الشعور بالإنهاك إلى مرض حقيقي كما في الإحساس بالتعب الذي يؤدي إلى صداع مستمر وشديد، وضعف عام في الجسم، مما ينتج عنها خللاً في بعض أجهزة الجسم ومن ثم التأثر على سير حياته.

ب. الأعراض المعرفية والإدراكية وتتمثل في:

عدم القــدرة على التركيز، المزاج الساخر، ضعف القدرة على التذكر، تهويل الأحداث، ضعف القــدرة على حل المشــكلات وتظهر هذه الأعراض بوضوح على شكل تغيــير في نمط إدراك الفرد، حيث يتحول الفرد في كونه شخص متفاهم ومتساهل إلى شخص عنيد ومتشدد.

جـ. الأعراض الانفعالية:

وتتمثــل في: القلــق، الغضــب، والاكتئــاب، الحــزن، والوحدة النفسيــة وفي هــذا الصدد يشير كننجهام إلى أنه إذا كان الموقف مستمر فإن انفعالات الفرد تزداد اضطرابا.

د. الأعراض السلوكية:

وتبــدأ من الشكوى من العمــل والبطء في الأداء وعدم الرضا والإنجاز المتدني والتغيب المستمر في العمل، وترك المهنة، والانسحاب من حياة الأشخاص الذين يتعامل معهم.

النظريات العلمية المفسرة للاحتراق النفسي:

نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن القوى الدافعة للسلوك هي قوى داخلية وتسبب الصراع الداخلي بين مكونات الأنا والهو الذي يسبب القلق والاكتئاب والاحتراق وحسب رأي الفرويديون فإن العمليات النفسية كالانفعال والقلق والاكتئاب والتوتر هي مصادر السلوك الظاهري للإنسان مثل تبلد المشاعر، الإجهاد الانعزال عن الآخرين (السامارني، 2007).

النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن السلوك هو ناتج الطرق الفيزيقية والبيئية، ولم تتجاهل هذه النظرية أحاسيس ومشاعر الإنسان مثلما تتجاهل العمليات العقلية له مثل الإدارة، الحرية، العقل (حرب، 1998)، وحسب السلوكيون والمشار إليهم في الرشدان (1995) فإن الاحتراق النفسي هو حالة داخلية شأنه شأن القلق والغضب، لهذا نجد أن النظرية السلوكية ترى أن الاحتراق النفسي نتيجة لعوامل بيئية، وإذا ما تم ضبط تلك العوامل فإنه من السهولة التحكم في الاحتراق النفسي.

النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن المصدر الذي يحدد سلوك الإنسان هو مصدر داخلي، بحيث يخالفون بذلك النظرية السلوكية وهذا يعني عندما يكون الفرد في موقف معين فإنه سوف يفكر بالضرورة في هذا الموقف، ويسعى إلى الاستجابة من أجل الوصول إلى الأهداف التي حددها، واذا كان هدا الإنسان قد استطاع أن يدرك الموقف إدراكا إيجابيا فإن ذلك سيقود بالضرورة إلى حالة من الرضا والمعنوية العالية والتكيف الإيجابي معه في حين إذا أدرك الموقف إدراكا سلبيا فإن النتيجة الحتمية لهذا الإدراك السلبي ظهور أعراض الاحتراق النفسي عليه (سعد، 1998).

النظرية الوجودية:

أما أصحاب النظرية الوجودية حسب عمار فريحات ووائل الربضي (2010) فيركزون في تفسيرهم للاحتراق النفسي على وجود المعنى في حياة الفرد، فحينما يفقد الفرد المعنى والمغزى من حياته فإنه يعاني من نوع من الفراغ الوجودي الذي يجعله يشعر بعدم أهمية حياته، ويحرمه من التقدير الذي يشجعه على مواصلة حياته فلا يحقق أهدافه مما يعرضه للاحتراق النفسي لذلك فالعلاقة بين الاحتراق النفسي وعدم الإحساس بالمعنى علاقة تبادلية فهما وجهان لعملة واحدة إن جاز لنا القول (رمضان 1999).

مما سبق تناوله من تفسيرات وآراء لعدد من النظريات حول الاحتراق النفسي فإننا نرى رغم أهمية هذه النظريات لا يمكن الاعتماد على نظرية محددة من هذه النظريات وإنما يمكن الاستفادة من مختلف الآراء والتفسيرات النظرية والخروج بمحصلة واحدة جامعة تفيدنا التعامل مع ظاهرة الاحتراق النفسي. ويتفق الباحث مع (علي، 2008) الذي يشير إلى أنه يمكن الدمج بين تلك الآراء، فيرى أن الاحتراق النفسي مرحلة متقدمة من الضغوط النفسية تنتج عن تفاعل سمات الفرد وصفاته مع البيئة المحيطة به؛ عندما تكون البيئة غير مناسبة يشعر فيها الفرد بعدم الراحة مع مراعاة استعداد الفرد للإصابة بالاحتراق النفسي فإذا تعرض الفرد لضغوط لا يتحملها سواء أكانت ضغوط زيادة العبء عليه، أو ضغوط قلة العبء، ولم يستطع التعامل معها بطريقة سوية، فستقل كفاءته ويترتب عليه قلة الدعم المقدم له، وكذلك قلة إنتاجه مما يعرض الفرد للاحتراق النفسي.

الصحة النفسية:

تُعد الصحة النفسية مكوناً أساسيّاً من بنية الفرد، وكي يتمتع الفرد بالصحة النفسية لا يقتصر على النجاح في التوافق والتكيف مع البيئة، بل تتجاوزهما إلى الوصول إلى حالة من الاستقرار النسبي والإحساس الإيجابي بالسعادة. وتمثل الصحة النفسية التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ما يؤدي إلى توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، والقدرة على التعامل مع المواقف والأزمات النفسية، فلا يمكن للإنسان أن يشعر بالرضا والارتياح والتعامل مع ضغوط الحياة وتحقيق الأهداف المرجوة والتفاعل مع الآخرين بدونها.

والصحة النفسية نمط إنساني اجتماعي يرتبط بوجود الإنسان وواقعه، وهي مهمة في تشكيل حياته ومستقبله، وهناك علاقة بين التمتع بالصحة النفسية والصحة العامة وجودة الحياة، فلا يمكن الحديث عن معنى للحياة عند الإنسان دون جودة حياته، حيث لا توجد صحة بمعزل عن الصحة النفسية، وهناك علاقة بين الصحة الجسدية والنفسية، فالصحة النفسية أكثر من مجرد الخلو من الاعتلال النفسي، إنها متصلة بحيوية الأفراد والأسر والمجتمعات.

والصحة النفسية كمحصلة للوظائف النفسية التي يقوم بها الفرد، يصعب وضع مفهوم محدد لها متفق عليه، نظراً لتعدد وتنوع أراء العلماء والباحثين، ويمكن اعتبار مفهوم (زهران، 2005)، الأكثر شمولية حيث يرى أن الصحة النفسية هي حالة دائمة نسبياً، يكون فيها الفرد متوافقاً

نفسياً (شخصياً وانفعالياً واجتماعياً أي مع نفسه ومع بيئته)، ويشعر بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال إمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام.

ويعتمد هذا التعريف أن للفرد أربعة جوانب أساسية هي:

1. الجانب الجسمي.
2. الجانب العقلي.
3. الجانب الاجتماعي.
3. الجانب الانفعالي.

وحتى يكون الإنسان يتمتع بالصحة النفسية، لابد من تكامل جميع هذه الجوانب في شخصيته.

لذا تعددت التعريفات التي طرحت لهذا المفهوم من قبل الباحثين المهتمين بالمجال ومن أبرزها هذه المفاهيم:

المفهوم الإيجابي للصحة النفسية:

المفهوم الإيجابي للصحة ينطلق من أن الحالة النفسية للفرد تتسم بالثبات النسبي، ويكون راضي عن نفسه، ومتقبلاً لذاته والآخرين. أي أن يحقق الفرد التوافق الشخصي والاجتماعي والاتزان الانفعالي.

يرى (عبد الخالق، 1993) أن الصحة النفسية حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك.

المفهوم السلبي للصحة النفسية: (منظور الخلو من الأعراض المرضية):

يقصر البعض مفهوم الصحة النفسية على الخلو من أعراض الأمراض النفسية كالتوتر والقلق، والإحباط. وهذا مفهوم سلبي كونه يرى جانب واحد في حياة الفرد المتعلق بالمرض ويهمل الجوانب الأخرى كالجانب الاجتماعي والاختلافات مع الآخرين. فكثير من الناس لا يعانون من أعراض مرضية ولكنهم غير سعيدين في حياتهم. ويشير العناني (2000) إلى أن هناك ثلاثة أهداف للصحة النفسية تتمثل في:

- **الهدف الوقائي** Preventive goal: الذي يقوم على أساس اكتشاف الضغوط والأزمات

والمشـكلات في وقـت مبكر ومساعدة الناس في التغلب عليها قبـل أن تتعقد ويزداد خطرها ثـم توضيح الطرق والوسائل التي توفر للفرد الظـروف المناسبة التي تجعله ينعم بالصحة النفسية.

- **الهـدف النمائـي** Developmental goal: الـذي يقـوم على توظيف مـا يتوفر من معارف نفسيـة في تحسـين ظروف الحيـاة اليومية للأفـراد، وفي مساعدتهم علـى تنمية قدراتهم وميولهـم ومواهبهم والاستفـادة منها في العمل والإنتاج والإبداع فيمـا يعود عليهم بالنفع، وعلى المجتمع بالخير.
- **الهـدف العلاجـي** Therapeutic goal: الذي يقوم على توظيف ما يتوفر من معارف نفسية في تشخيص وعلاج ورعاية المضطربين نفسيا وعقليا، بهدف التقليل من الآثار السيئة لهذه الاضطرابـات وإيقاف التدهور فيها إلى أقل حد ممكن، وتنمية ما لدى الأفراد من قدرات واستعـدادات مما يقلل مـن احتمال عودتهم مرة أخرى إلى المرضـ ويقلل من انتشار هذه الاضطرابات.

خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية:

يـرى الباحـث أن التعـرف على مدى تمتع الفـرد بالصحة النفسية من عدمهـا، هناك معايير أو مؤشرات تشير إليها يتم من خلالها التعرف على الصحة النفسية للفرد منها: التوافق مع الذات ومـع المجتمع، ويشعر بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، وأن يكون قادراً على تحقيق ذاته، والتمكن مـن استغلال قدراته ومواجهة مطالب الحيـاة، والتكامل النفسي، والسلوك العادي. وأداء وظائفه بنجاح، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً.

تعزيز الصحة النفسية:

غالبـاً مـا يعزى تعزيز الصحة النفسيـة إلى الصحة النفسية الإيجابيـة، مع الأخذ بالحسبان الصحة النفسية كمصدر، وكقيمة وحدها، وكحق أساسي من حقوق الإنسان في التطور الاجتماعي والاقتصـادي. إن غايـة تعزيـز الصحـة النفسيـة هو التأثـير على محـددات الصحـة النفسية، أي الزيـادة الإيجابية في الصحة النفسية، ولتحقيق المساواة، ولبناء الرأسمال الاجتماعي، ولخلق مستـوى صحـي أفضل، ولتضييق الفجـوة في المتوقع الوصول إليه في المجـال الصحي ضمن الدول والفئات (منظمة الصحة العالمية، 2005).

الدراسات السابقة:

اهتـم عدد من علمـاء النفس بظاهرة الاحـتراق النفسي، وهناك العديد مـن الدراسات التي تطرقـت للموضـوع، حيث نجد دراسـة (**الشعبـي، 2003**) التـي هدفت إلى التعـرف على ظاهرة الاحـتراق النفسي عند الطلبة العرب الوافدين في جامعـة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من (309) طالباً وطالبة، توصلت إلى نتائج تشير إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة العرب الوافدين كانـت متدنيـة، وإلى عدم وجود أثر للتخصص الأكاديمي في مستـوى الاحتراق. كما بينت النتائج وجود أثر للجنس على بعد الإجهاد الانفعالي لدرجة الاحتراق النفسي لصالح الإناث.

أمـا **دراسـة باويـة (2012)** استهدفـت التعـرف على مستـوى الاحتراق النفسي لـدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح. وقد تكونت العينة من (170) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى نتائج منها: أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعـاً لمتغـير الجنس، وعدم وجـود فروق لدى الطلبـة تبعاً لمتغـير التخصص. وأجـرت الجعافرة وآخـرون (2013) دراسـة هدفت التعرف إلى مستـوى الاحتراق النفسي عنـد الطلبة الجامعيين في الجامعات الحكومية والخاصة والقاطنين في المنازل الداخلية، تكونت عينة الدراسة من (329) طالبـاً وطالبـة. وتوصلت إلى نتائج تبين ارتفاع مستوى الاحـتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين، وأن هنـاك اختلافات ودالة إحصائياً في أبعاد الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في بعـدي الإجهـاد الانفعـالي وتبلد المشاعر مقارنـة بالإناث اللواتي حصلن علـى درجات مرتفعة في بعـد نقص الشعـور بالإنجاز. وأجرت نعيمة (2013) دراسة هدفـت إلى الكشف عن مستويات الاحـتراق النفسـي التـي يخبرها المرضـون، وتكونت العينـة من (227) ممرضـ وممرضة من المؤسسات الصحية بالجزائر العاصمة. توصلت إلى نتائج منها أن معاناة المرضون من مستويات متفاوتـة من الاحـتراق النفسي، وجـود علاقة ارتباطية بـين مستويات الاحـتراق النفسي وظهور الأعراض السيكوسوماتية وظهور الأعراض الاكتئابية لدى المرضين.

أما **دراسة معروف (2017)** هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى الأطباء الجراحون بمدينتـي ورقلة وتقـرت في الجزائر، تكونت عينة الدراسة من (90) وأسفـرت نتائج تشير إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الأطباء الجراحون مرتفع. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأطباء الجراحون تعزى لمتغير الجنس.

وفي سياق الدراسات التي تناولت موضوع الصحة النفسية، نجد دراسة بلحيك (1999) هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلاب جامعة صنعاء، وعلاقتها ببعض المتغيرات، بلغت عينة الدراسة (1014) طالب وطالبة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء متوسط، وتوجد فروق ذات دلالة معنوية في الصحة النفسية بين الطلبة تعزي إلى متغير الجنس وكانت لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة معنوية في الصحة النفسية استنادا إلى متغير مستوى الدراسي (الأول، الرابع) لصالح طلاب المستوى الرابع. أما دراسة الوشلي (2003) هدفت إلى الكشف عن الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغوط النفسية. وبلغ حجم العينة (409) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة الأكبر من طلبة جامعة صنعاء يقعون في منطقة السلام النفسية (أي الوسط)، ووجود فروق نوعية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الصحة النفسية والدرجة الكلية لها، وهذه الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور. وفي دراسة العيد (2007) التي هدفت إلى معرفة واقع الصحة النفسية لدى طلاب جامعة تلمسان – الجزائر. أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في البعد العيادي المتعلق بالاكتئاب والغضب والتوتر لصالح الذكور، في حين كان البعد العيادي الخاص بالقلق لصالح طالبات العلوم الإنسانية. وأن هناك فروق دالة إحصائيًا بين السنة الأولى والسنة الرابعة في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والتوتر لصالح طلبة السنة الجامعية الأولى. وأجرى رسل (Russell،2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات الصحة النفسية لدى طلاب المدارس تكونت العينة من (352) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى أن الطلبة يعانون من مشكلات في المجال الأكاديمي أكثر من أي مجال آخر من مجالات حياتهم وأن الإناث يدركن المواقف على أنها ضاغطة ومسببة للمشكلات النفسية بدرجة أعلى مما هي لدى الذكر. وفي دراسة قام بها جيلاني (Gilany 2013) هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، وذلك لتحديد مستوى الصحة النفسية لدى كل من طلبة الطب وطلبة القانون في جامعة المنصورة في مصر، بلغت العينة (270) طالباً وطالبة، أشارت النتائج أن طلبة القانون كانوا أقل مستوى من الصحة النفسية من طلبة الطب، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة في كلا الكليتين. أما دراسة السلطي (2015) هدفت إلى الكشف عن مستوى الصحة النفسية والثبات الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين

في محافظة دمشق، تكونت عينة البحث من (288) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى الطلبة، ووجود علاقة إيجابية دالة بين الثبات الانفعالي ومستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة البحث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين وفقاً للجنس لصالح الطلبة الذكور. وفي دراسة خليفة (2017) التي هدفت التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والصحة النفسية لدى طلبة جامعة عدن، تكونت العينة من (320) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى نتائج تشير إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عدن عينة الدراسة كانت جيدة (متوسطة) على مستوى كل من البعد الشخصي والبعد الاجتماعي والبعد الصحي. ووجود علاقة ارتباطية دالة بين معنى الحياة والصحة النفسية لدى طلبة جامعة عدن عينة الدراسة.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى عدة نقاط منها:

- الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي أشارت في معظمها إلى وجود هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المقاييس النفسية كأداة لجمع البيانات بالإضافة إلى الاستبيان والمقابلات. كما استعملت المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والتطبيق الميداني، وفي بناء المقاييس الخاصة بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أدوات الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضا الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها.
- اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (باوية، 2012) والجعافرة وآخرون (2013) التي بينت وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين، وتختلف مع دراسة (الشعبي، 2003) التي تشير إلى أن مستوى الاحتراق لدى الطلبة كانت متدنية.
- بينت عدد من الدراسات بأن ظهور أعراض الاحتراق النفسي غالبا ما تؤثرعلى الصحة النفسية، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والشعور بالإجهاد

وعـدم الإنجاز وظهور أعراض سيكوسوماتيـة واكتئابية، من هذه الدراسات: دراسة نعيمة (2013) ودراسـة الجعافـرة وآخرون (2013) ودراسة كل مـن Ashforth، (1994) Lee et (1993) Brady والمشـار إليهـا في (Gilliland et James، 1997) وهـو مـا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراستنا الحالية.

- أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الصحة النفسية تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة كل مـن دراسة بلحيـك (1999) ودراسة الوشلـي (2003) ودراسة خليفـة (2017) التي أشـارت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبـة الجامعيين كان في المستوى المتوسط. وتختلـف نتيجـة هـذه الدراسة مع نتيجـة دراسة السلطـي (2015) التي تشـير إلى وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى الطلبة عينة الدراسة.
- ومـا يميز الدراسة الحالية عـن الدراسات السابقة هو تناول موضوع العلاقة بين الاحتراق النفسـي والصحـة النفسية لـدى الطلبة الجامعيـين، حيث لم نجد دراسـة سابقة تناولت موضوع دراستنا حد علم الباحث.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

تُعـد الدراسـة الحاليـة من الدراسـات الوصفيـة الارتباطيـة، وتم استخدام المنهـج الوصفي الارتباطـي، لأنه يُوفر فهماً عن علاقـة الاحتراق النفسي بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين مـن خلال جمع البيانـات والحقائق وتحليلها وتفسيرها، وصـولاً لاستخلاص دلالتها حول موضوع الدراسة، كما يفيد في تقدير العلاقة بين المتغيرات ومداها.

ثانيا: عينة الدراسة:

حيث وأن الباحث أستاذ في جامعة عدن لاحظ وجود آثر للاحتراق النفسي لدى طلبة كلية طب الأسنان، مما حدا بناء التركيز على دراسة الظاهرة على طلبة الكلية حيث اعتبر مجتمع الدراسة، وتم اختيـار العينة بالطريقة العشوائيـة البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة بنسبـة (13.8) % مـن مجتمـع الدراسة الأصلي المكـون من (1020) طالبـاً وطالبة منهم (64) ذكور، و(76) إناث. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1)

يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

(ن = 140)

المتغيرات	العدد	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	64	45.72
	أنثى	76	54.28
	المجموع	140	100
المستوى الدراسي	الأول	22	15.72
	الثاني	32	22.85
	الثالث	34	24.29
	الرابع	30	21.42
	الخامس	22	15.72
	المجموع	140	100

أدوات الدراسة :

أ - **مقياس الاحتراق النفسي: (من إعداد الباحث)**

لأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بتصميم أداة لقياس الاحتراق النفسي «من إعداد الباحث» بالعودة إلى التراث السيكولوجي والمراجع النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الاحتراق النفسي، والاستفادة من عدة مقاييس سابقة في الاحتراق النفسي، منها مقياس(MASLACH - SUSANGACKSON, 1981)، قام بتعريبه (دواني والكيلاني، 2000) و(الفرح، 2001) و(الرافعي، والقضاة، 2010) ودراسة معروف (2017).

وتكون مقياس الاحتراق النفسي من ثلاثة أبعاد «مجالات» هي: مجال «بُعد» الإجهاد الانفعالي ويتضمن الفقرات (1، 2، 3، 9، 10، 11، 17، 18، 30، 32.31)، ومجال «بُعد» فقدان التعامل الإنساني والشخصي: ويتضمن الفقرات: (4، 5، 12، 13، 19، 20، 21، 26، 27، 28، 29) ومجال «بُعد» الشعور بالإنجاز: ويتضمن الفقرات: (6، 7، 8، 14، 15، 16، 22، 23، 24، 25، 33، 34).

وصف المجالات «الابُعاد»:

1- مجال «بُعد» الإجهاد الانفعالي: يقيس المشاعر الانفعالية والإنهاك.

2- مجال «بُعد» فقدان التعامل الإنساني والشخصي: يقيس المشاعر السلبية، وعدم المشاركة الجادة والتفاعل مع الآخرين.

3- مجال «بُعد» الشعور بالإنجاز: يقيس الرغبة في النجاح والإنجاز الشخصي للطالب في تخصصه.

وتكون المقياس بصورته النهائية من (34) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات أو أبعاد، حيث قام الباحث بعرض الأداة على (7) من ذوي الاختصاص والخبرة من الأساتذة المحكمين والذين أجروا بعض التعديلات والملاحظات وفي ضوئها قام الباحث بالتعديلات النهائية للمقياس.

1- تصحيح مقياس الاحتراق النفسي:

يصحح المقياس وفقاً لتدرج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وتقدر الدرجة من خلال اختيار المفحوص للبدائل الخمس، وتصحح الفقرات الإيجابية رقمياً، حسب التدرج (1، 2، 3، 4، 5) والفقرات السلبية عكس تصحيح الفقرات الإيجابية.

وحيث تكون أوزان التدرج فيه لفقرات المقياس تتراوح بين (1 – 5) درجات، وعدد فقرات المقياس (34) فقرة، فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (34 – 170) درجة.

كما تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بمقياس الدراسة، وتم استخدام معيار التصحيح المشتق من معادلة المدى وذلك على النحو الآتي:

1- المدى من (1.00 – 2.33) يشير إلى مستوى منخفض.

2- المدى من (2.34 – 3.67) يشير إلى مستوى متوسط.

3- المدى من (3.68 – 5.00) يشير إلى مستوى مرتفع.

2- صدق الأداة (المقياس):

مقياس الاحتراق النفسي: تم استخدام نوعين من الصدق:

أ – **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المقياس والتمكن من تطبيقه على عينة الدراسة، تم عرضه على عدد (7) من أساتذة علم النفس، بهدف تحكيمه من حيث صياغة الفقرات، ووضوحها، وانتمائها لأبعاد المقياس، ومناسبتها لموضوع الدراسة وتعديل أو حذف الفقرات التي يرونها غير مناسبة، وكان اتفاق المحكمين على التعديل أو الإبقاء للفقرات بنسبة

(91 %)، وتم الأخـذ بملاحظات وتعديلات المحكمين على فقرات المقياس لتصبح مناسبة للهدف الذي وضعت من أجله.

ب- **صـدق الاتسـاق الداخلـي:** جـرى التحقق من صـدق الاتساق الداخلـي للمقياس بتطبيقه علـى عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة مـن طلبة الجامعة اختيروا بطريقة عشوائيـة، وتم القيـام بحساب معاملات الارتباط بين درجـة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجـة المجال «البعد» التي تنتمي إليه، حيث تراوحت ما بين (0.56 – 0.81)، وكذا درجة معامـل الارتباط ما بين درجات المجالات «الأبعـاد» ببعضها والدرجة الكلية للمقياس، فقد تراوحـت مـا بـين (0.75 – 0.88)، وكانت جميع معامـلات الارتباط دالـة إحصائيا عند مستـوى دلالـة (0.05 – 0.01)، وهذا يدل على أن مجالات «أبعـاد» المقياس وفقراته تمتع بمعامل صدق عال من الاتساق البنيوي.

3- ثبات المقياس:

1- الثبـات بطريقـة إعـادة الاختبـار: للتحقق من ثبات أداة الدراسة قـام الباحث بتطبيق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للمقياس، على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بطريقة عشوائية، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس العينـة بالصورة نفسها بعد مرور فترة أسبوعين من التطبيق الأول. وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بـين درجات التطبيق الأول، والتطبيق الثاني، بلغ معامل ارتباط ما بين (0.86 – 0.91)، مما يدل على أن المقياس يتسم بثبات عالٍ.

2- الثبـات بطريقـة التجزئة النصفية: وتم استخدام التجزئة النصفية وفي هذه الطريقة تم تقسيـم بنـود المقياس إلى نصفـين متساويين، النصـف الأول يضم البنـود الفردية في المقياس، في حين النصف الثاني يضم البنود الزوجية، حيث تكوَّن كل جزء من (17) فقرة، وتم حساب معامل الترابط سبيرمان براون وغوتمان بين الجزأين، وجاءت نتائج معامـل الترابط سبيرمان براون (0.86)، ونتيجة غوتمـان (0.87) وجميعها دال عند مستوى الدلالة (0.01).

3- **طريقة الفا كرونباخ:** كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ)، للمقياس الكلـي، حيـث بلـغ (0.93)، وقـد بلغت معامـل ثبـات أبعاد المقياس ما بين (0.73 – 0.84) وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لاستخدام الأداة في الدراسة الحالية.

ب- مقياس الصحة النفسية: (من إعداد الباحث):

تم إعـداد مقياس الصحـة النفسيـة بعد مراجعـة أدبيـات الدراسـة، والدراسـات السابقة وتعريفات الصحة النفسية، ، كما في دراسة السلطي (2015) ودراسة الجيلاني (2013) ودراسة العيـد (2007) والاستفـادة من المقاييس المتاحـة ذات العلاقة بالموضوع، منهـا: مقياس الصحة النفسية للشباب (حامد زهران وفيوليت إبراهيم، 1991). مقياس الصحة النفسية المعدل: إعداد ليونـارد، ر. دروجيتس، س. ليمان لينوكوفي Leonard، R Derogatis، Ronald، S.Lipman and، Linocovi (; 2001).

ويتكون المقياس بصيغته النهائية من (42) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

1- البُعد الجسمي: يتكون من (8) فقرات.

2- بُعد الكفاءة والثقة: يتكون من (9) فقرات.

3- بُعد العلاقات الاجتماعية: يتكون من (8) فقرات.

4- بُعد القلق: يتكون من (9) فقرات.

5- بُعد الاكتئاب: يتكون من (8) فقرات.

تصحيح لمقياس الصحة النفسية:

ولما كان لكل فقرة من الفقرات المقياس ثلاثة مستويات (بدائل) هي: (نعم، أحياناً، لا). يختار المفحوص واحدة منهـا، والتي تشير إلى درجة انطباقها عليه، فإن درجـة تصحيح المقياس رقمياً (نعم) ثلاث درجات (أحيانا) درجتان (لا) درجة واحدة للفقرات الإيجابية في حين تكون الأوزان معكوسـة للفقرات السلبية، وعليـه تكون أدنى درجة للمستجيب هـي (42) وأعلى درجة (الدرجة الكلية) هي (126) درجة. وكلما ارتفعت درجت المستجيب على مقياس الصحة النفسية كان ذلك مؤشـرا على ارتفاع الصحة النفسية، وكلمـا انخفضت الدرجة يدل على انخفاض مستوى الصحة النفسية.

ولتحديـد مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيـين موضع الدراسة. تم إعطاء إجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي (Likert) كما هو موضح سابقاً في تصحيح المقياس وتم اعتماد معادلة المدى، وذلك على النحو الآتي:

1- المدى من (1 – 1.66) يشير إلى مستوى منخفض.

2- المدى من (1.67 – 2.33) يشير إلى مستوى متوسط.

3- المدى من (2.34 – 3) يشير إلى مستوى مرتفع.

أ – صدق المقياس: تم استخدام نوعين من الصدق:

1- **صدق المحتوى**: تم استخراج صدق المحتوى بعرض المقياس على (7) محكمين من أساتذة علم النفس، حيث طلب منهم مراجعة فقرات وأبعاد المقياس وإبداء الرأي في صياغتها ومناسبتها لموضوع الدراسة وتعديل أو حذف الفقرات التي يرونها غير مناسبة، وكان اتفاق المحكمين على التعديل أو الإبقاء للفقرات بنسبة (92)، وتم إجراء التعديلات بعد الأخذ بملاحظة الأساتذة المحكمين على فقرات المقياس لتصبح مناسبة للتطبيق في دراستنا الحالية.

2- **صدق البناء للمقياس**: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بطريقة عشوائية، وتم القيام بحساب معاملات ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البُعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت ما بين (0.59 – 0.84)، وكذا درجة معامل الارتباط ما بين درجات الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.65 – 0.86)، وهي دالة إحصائيا، وهذا يؤشر إلى أن مقياس الصحة النفسية يتسم بدرجة عالية من الصدق.

ب – ثبات المقياس:

1- **طريقة الثبات بإعادة الاختبار**: لمعرفة الثبات تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بطريقة عشوائية، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور فترة أسبوعين. وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، بلغ معامل ارتباط ما بين التطبيقين (0.57 – 0.88)، مما يدل على أن المقياس يتسم بثبات عالٍ.

2- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**: وتم استخدام التجزئة النصفية وفي هذه الطريقة تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين، النصف الأول يضم البنود الفردية في المقياس، في حين النصف الثاني يضم البنود الزوجية، حيث تكون كل جزء من (21) فقرة،

وتم حساب معامل الترابط سبيرمان براون وغوتمان بين الجزأين، وجاءت نتائج معامل الترابط سبيرمان براون (0.81)، ونتيجة غوتمان (0.84) وجميعها دال عند مستوى الدلالة (0.01)

3- **طريقة الفا كرونباخ:** كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ، وتراوحت قيمة معامل الثبات بين (0.51 – 0.82) وهو مؤشر يبين على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ومناسبة لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
- اختبار (T – Test) لمجموعتين مستقلتين.
- اختبار (تحليل التباين الأحادي – ANOVA).
- معامل ارتباط برسون.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: نتائج الدراسة:

فيما يلي نستعرض نتائج الدراسة:

نتائج سؤال الدراسة الأول: والذي ينص: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن؟

للإجابة على سؤال الدراسة ولتحديد مستوى الاحتراق، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي الكلي والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى الاحتراق النفسي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق النفسي
الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي	3.88	0.57	مرتفع

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة موضع الدراسة كان مرتفعاً، حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي (3.88) بالانحراف المعياري قدره (0.57).

نتائج سؤال الدراسة الثاني: والذي ينص: ما مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في كلية الأسنان جامعة عدن؟

للإجابة على سؤال الدراسة ولتحديد مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية الكلي.

جدول رقم (3)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الصحة النفسية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية

الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصحة النفسية
	2.33	0.62	متوسط

نتائج الجدول (3) توضح أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية بلغ (2.33) بانحراف معياري قدره (0.62)، وذلك يبين أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة متوسطاً.

نتائج سؤال الدراسة الثالث: والذي ينص: هل توجد علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن؟

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون pearson لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة المبحوثة على مقياس الاحتراق النفسي وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الصحة النفسية، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

العلاقة الارتباطية بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاحتراق النفسي	140	- 0.537	0.01
الصحة النفسية			

يلاحظ من نتائج الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الاحتراق النفسي ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (– 0.537) عند مستوى دلالة (0.01).

سؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

للإجابة على سؤال الدراسة الرابع: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي، ومن ثم استخدام اختبار «ت» (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

يبين قيمة اختبار ت (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاحتراق النفسي	ذكور	64	2.78	0.64	2.23	0.05
	إناث	76	2.64	0.58		

يلاحظ من الجدول (5) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ت (2.23) ودالة عند مستوى (0.05). وهذا يشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة الذكور ومتوسطات الطلبة من

الإنـاث على الدرجة الكلية لمقياس الاحـتراق النفسي. وبالرجوع للمتوسطـات الحسابية يتبين أن متوسـط درجات الطلبة الذكور (2.78) أعلى من متوسط درجات الإناث والتي بلغت (2.64) مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور.

سـؤال الدراسـة الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن وفقاً لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابـة علـى سـؤال الدراسـة الخامـس: تم استخـدام اختبـار تحليـل التبايـن الأحـادي (ANOVA) والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول رقم (6)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالات الفروق على مقياس الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	0.983	0.321	1.817	0.123
داخل المجموعات	687	115.766	0.172		
المجموع	689	116.759	-		

يتبـين من الجدول السابق عدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائيـة في درجة الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في كلية طب الأسنان موضع الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي حيث إن قيمة (ف) كانت (1.817) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة:

بالنسبـة لسـؤال الدراسة الأول: توصـل الباحث إلى نتائج جدول (2) تبـين أن طلبة كلية طب الأسنـان جامعـة عدن يعانـون من الاحـتراق النفسي وبمستـوى مرتفع. وتفسيرهـذه النتيجة قد يعـود إلى ما يعانيـه الطلبة من مشـاكل وضغوط دراسيـة مستمرة، لم يتمكنوا مـن التعامل معها أو مواجهتها، وهو ما قد يؤدي إلى أن يعايش الطالب الاحتراق النفسي كحالة إرهاق جسدي وذهني وإحبـاط وإجهاد انفعالي. إلى جانب الظروف الحياتية المرتبطة بطبيعة أحداث الحياة المتسارعة في اليمـن، والمواقف والأزمـات الاقتصادية والاضطرابات الاجتماعيـة الناتجة عن الحرب، حيث

فرضت عليهم أعباء إضافية في ظل ظروف حياتية صعبة، تعددت فيها المشاكل الاقتصادية والاجتماعية، إلى جانب الأزمة المالية وتدهور سعر العملة الوطنية أمام قيمة العملات الأجنبية، وهو ما أنعكس سلباً على الحياة المعيشة للأسرة والطالب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (باوية، 2012) ودراسة الجعافرة وآخرون (2013) التي بينت ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين موضع الدراسة. وتختلف مع دراسة (الشعبي، 2003) التي تشير إلى أن مستوى الاحتراق لدى الطلبة المبحوثين في جامعة مؤتة كانت متدنية.

بالنسبة لسؤال الدراسة الثاني: تبين نتائج الجدول (3) أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة موضع الدراسة كان متوسطاً. وهذا يعني وجود مؤشرات على أن طلبة الجامعة موضع الدراسة يعانون من ضغوط نفسية ومشكلات انفعالية ولكن ليست بمستوى يعرقلهم من الاستمرار في الدراسة وتأدية واجباتهم الحياتية، وتفاعلهم مع الآخرين، وإيجاد نوع من التوافق النفسي والاجتماعي والتكيف مع الظروف الناشئة، كونهم يقعون في منطقة السلامة النفسية، أي أنهم موجودون في المستوى المتوسط ما بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض وفقاً للمعيار الطبيعي والإحصائي للصحة النفسية المعتمد في دراستنا الحالية. ووفق النتائج فإن طلبة الجامعة يتمتعون بصحة نفسية مناسبة.

ويتسق ذلك مع أدبيات الدراسة وبحسب رأي (Calhoun، 1990) إلى أن التمتع بالصحة النفسية يعتمد على الطريقة التي يعتمدها الفرد في تفسير وتقييم المواقف والأحداث البيئية المحيطة، وهو الذي يُفسر الخبرات المهددة له بطريقة تمكنه من المحافظة على الأمل، ومن استعمال مهارات مناسبة في حل المشكلات. وأن الصحة النفسية تكيف مستمر وليست حالة ثابتة، وهي هدف دائم وضروري في نمو الشخصية السوية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بلحيك (1999) ودراسة الوشلي (2003) التي أظهرت النتائج إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء كان في المستوى متوسط، وكذا دراسة خليفة (2017) التي بينت أن المتوسط العام لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عدن كان جيد (متوسط) وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السلطي (2015) التي تشير إلى وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى الطلبة عينة الدراسة في محافظة دمشق.

وبالنسبة لسؤال الدراسة الثالث الجدول (4) يوضح وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى طالبة الجامعة في كلية طب الأسنان جامعة عدن موضع الدراسة. مما يعني أنه كلما زاد مستوي الاحتراق النفسي كلما قل مستوى الصحة النفسية، أي أن ارتفاع الاحتراق النفسي يؤثرعلى الصحة النفسية للطلبة. ويفسر الباحث أن ذلك يعود إلى أن طلبة الجامعة يتعرضون لضغوط نفسية مختلفة ينتج عنها شعور بالإنهاك الانفعالي واستنزاف لطاقاتهم، ما قد يؤدى إلى التأثير السلبي على حالتهم النفسية وانخفاض مشاعر الكفاءة والإنجاز نحو تخصصهم المهني المستقبلي. كما أن تعرض الطالب للاحتراق النفسي قد يؤثرعلى حالته النفسية، ويولد لديه القلق والإحباط والاكتئاب، ما قد يؤثر على سلوكه وأدائه الأكاديمي وقدراته التدريبية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نعيمة (2013) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي وظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى المرضين. وكذا وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي وظهور الأعراض الاكتئابية لدى المرضين. وهو ما يتفق مع ما أشار إليه العديد من الباحثين إلى الآثار السلبية للاحتراق النفسي على الصحة النفسية ومن بين هذه الدراسات، دراسة – Lee (1994) Ashforth, (1993) et Brady التي أكدت على أن الاحتراق النفسي حالة نفسية بيولوجية ناتجة عن عوامل الضغط النفسي واستمرارها في الزمن، غير أن ظهور أعراض الاحتراق النفسي غالبا ما تؤثر على الصحة النفسية (Gilliland et James, 1997).

وبالنسبة سؤال الدراسة الرابع يلاحظ من الجدول (5) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة موضوع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت قيمة (ت) (2.23) ودالة عند مستوى (0.05). وهذا يشير إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة الذكور ومتوسطات درجات الطلبة الإناث على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي أن الفروق كانت لصالح الذكور. وتفسير ذلك قد يعود إلى أن درجة التعرض للضغوط النفسية والمواقف الصعبة والإنهاك لدى الذكور كانت أكبر من الإناث، وقد يكون راجعاً إلى الظروف المتعلقة بحجم الأعباء الملقاة على عاتقهم، من ظروف حياتية وأعباء دراسية وصعوبة الحصول على المراجع وحجم المسئوليات تجاه الجامعة والمجتمع. كما قد يرجع إلى قدرة الإناث

على التعامل مع ظروف الحياة الضاغطة والصعوبات التي تواجههن بطريقة ملائمة تتجاوز عوامل التوتـر والقلق والإحباط ومواجهة المشكلات والتحديات، بالمثابرة والاجتهاد والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، بما يساعد على التفريغ الانفعالي ويحقق لهن الكفاءة في الإنجاز والأداء المقبول.

وهـو ما يتفق مـع نتيجة دراسة الجعارة وآخرون (2013) التي أكدت أن الذكور لديهم مستوى مرتفـع في الاحتراق النفسي في مجال الإجهاد الانفعالي، وتبلـد المشاعر مقارنة بالإناث، وتختلف مـع نتيجة دراسة (الشعبـي، 2003) التي أشارت إلى وجود أثر للجنس على بُعد الإجهاد الانفعالي لدرجـة الاحتراق النفسي لدى الطلبة لصالح الإناث، كما تختلف مع نتيجة دراسة (باوية، 2012) ودراسة (معروف، 2017) التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغير الجنس.

أمـا فيما يتعلق بسؤال الدراسة الخامس تبين نتائج تحليل التباين الأحادي جدول (6) أن قيمة (ف) كانـت (1.81) وهي غير دالة إحصائياً، حيث كانت نتائج المقارنة بين متوسطات المجموعات عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة في كلية طب الأسنان جامعـة عدن تبعاً للمستـوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابـع، الخامس). وتفسير ذلك قد يرجـع إلى أن طلبـة الجامعة موضـع الدراسة في مختلـف المستويات الدراسيـة يتقاربون في درجة التعرض للضغـوط والمعاناة والمواقف الصعبـة التـي تواجههم،.كما أنهم يعيشـون نفس الظروف الدراسيـة، ويدرسـون معاً في قاعـات دراسية في نفس مبنـى الكلية، كما أن الواجبـات والتكليفات الدراسيـة والامتحانات والواجبات التطبيقية تسري على جميع طلبـة المستويات الدراسية. ونتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة الجعافرة وآخرون (2013) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة المبحوثين، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

الاستنتاجات:

الاستنتاج العام:

مـن خلاصة ما توصلنا إليـه في دراستنا الحالية، نستنتج أن الطالبـة الجامعيين في كلية طب الأسنان جامعة عدن، يعانون من ارتفاع في مستوى الاحتراق النفسي، ويعود ذلك لزيادة الضغوط النفسيـة والأعباء الملقاة على الطالـب الجامعي في ظل المشكلات والحروب التي تعاني منها اليمن والتـي شكلـت أعباء إضافية على الفـرد والمجتمع وأثرت بضلالها على الطالـب الجامعي. إضافة إلى ذلـك وجود علاقة سالبة بـين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لـدى الطلبة أي كلما ارتفع

مستـوى الاحـتراق النفسي انخفض مستوى الصحـة النفسية لديهـم، وهو ما يتطلـب الاهتمام والعنايـة بالطلبة من قبل الجهات المسئولة في الكلية والجامعة للتخفيف من حجم المعاناة والسعي لمساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم وتعزيز صحتهم النفسية.

كما نستنتج من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن الاحـتراق النفسي حالة نفسية بيولوجية ناتجة عن عوامل الضغط النفسي واستمرارها في الزمن.
- أن الاحتراق النفسي غالبا ما يؤثر على الصحة النفسية.
- هناك مستوى عال من الاحتراق النفسي لدى طلبة كلية طب الأسنان.
- وجود فروق في الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين وفقا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين وفقا لمتغير المستوى الدراسي.
- أن هناك علاقة بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- العمـل على وضع برامـج وقائية وعلاجية للحد من الضغوط النفسيـة والاحتراق النفسي التي يتعرض لها طلبة الجامعة عامةً وطلبة كلية الأسنان خاصةً، لما تتركه من آثار وانعكاسات سلبية الأثر على حالتهم النفسية والجسمية، وبالتالي على تحصيلهم العلمي ومستقبلهم المهني.
- وضـع استراتيجيـات من قبـل إدارة النشطـات الجامعية، يمكـن توظيفهـا واستخدامها للتخفيـف مـن حدة مستـوى الاحـتراق النفسي، وذلك من خـلال تحديد أهـداف واقعية وممارسة أنشطة رياضية وفكرية مختلفة.
- الاهتمـام بالصحة النفسية للطلبـة الجامعيين ومتابعة مشاكلهـم النفسية والدراسية من قبـل الإدارة المعنية بشؤون الطـلاب بالاستعانة بالأخصائيـين النفسيين لتقديم الخدمات النفسية للطلبة المحتاجين للرعاية النفسية.
- إجراء دراسات مماثلة ومقارنة تشمل عينات أكبر من طلبة الكليات المختلفة في الجامعات اليمنية.
- إنشاء مركز للإرشاد والدعم النفسي في جامعة عدن، يضع من ضمن اهتماماته مشكلات الطلبة النفسية والدراسية، والعمل على مساعدتهم على التغلب على الضغوط النفسية وكل ما يؤدي إلى إنهاك الطالب واحتراقه نفسياً.

- تهيئـة الظروف الدراسية النظرية والتطبيقية والنفسيـة للطلبة من عمادة الكليات وإدارة الجامعـة بخاصة طلبة طـب الاسنان، ووضع برامج خاصة بالصحـة النفسية وبما يضمن الرضى عن الحياة الأكاديمية والطمأنينة عن المستقبل المهني.

المقترحات:

- تبني القيام بدراسة مسحية بهدف معرفة الأسباب والظروف التي تسبب الشعور بالإرهاق والإنهاك النفسي، لدى الطلبة الجامعيين.
- الاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية التي من شأنها التخفيف من حدة الاحتراق النفسي.
- دراسة علاقة الاحتراق النفسي ببعض متغيرات الشخصنة (الانبساط - الانطواء).
- توعيـة طلبـة الجامعة بتبنـي أساليب مواجهـة فعالة تقيهـم وتجنبهم التعرض للمواقف الضاغطة وسبل مواجهة الاحتراق النفسي.

المراجع:

1- باويـة، نبيلة (2012): مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن.

2- البتال، زيد (2000): الاحتراق النفسي: ضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

3- بلحيـك، عبدالخالـق حنـود (1999): مستـوى الصحة النفسية لـدى طلبة جامعة صنعـاء وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة صنعاء.

4- جبل، فوزي محمد (2000). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، المكتبة العربية.

5- الجعافـرة، أسمى وآخرون (2013): الاحتراق النفسـي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 1.

6- خليفـة، شريـن فـاروق (2017): معنى الحيـاة علاقته بالصحـة النفسية لـدى طلبة جامعة عـدن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عدن.

7- دواني وآخرون (1989): مستويات الإحراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، المجلة التربوية، جامعة الكويت مجلد (5) العدد (19).

8- الراشـدان، مالك (1995): الاحـتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريـس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

9- رضوان، سامر جميل (2007): الصحة النفسية، ط 2، دار المسيرة، عمان.

10- رمضان، جهاد (1999): ظاهرة الاحتراق النفسي واستراتيجيات التكيف لدى العاملين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.

11- الرافعـي، القضاة محمد (2010): مستويـات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد (2).

12- زهران، وفيوليت إبراهيم (1991): مقياس الصحة النفسية للشباب، كراسة التعليمات، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.
13- زهران، حامد (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.
14- السامـارني، نبيهـة صالـح (2007): علـم النفـس الإعلامـي مفاهيمـه، نظريتـه، وتطبيقاتـه، طبعـة1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
15- سعد، عبد الرحمن (1998): «القياس النفسي النظرية والتطبيق»، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة.
16- السلطـي، سماح أحمـد (2015): مستوى الصحة النفسية والثبات الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين في دمشق وعلاقتها بثباتهم الانفعالي، مجلة جامعة البعث، المجلد37، العدد3.
17- السيـف، فهـد (2000): محـددات الإعيـاء المهني بين الجنسـين، دراسـة تطبيقية في مؤسسـات الرعاية الاجتماعية ببعض مدن المملكة العربية السعودية، مجلة الإدارة، العامة الرياض، المجلد 39: العدد4.
18- الشعبـي، عبده (2003): الاحتراق النفسي عند الطلاب العـرب الوافدين وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والجنس في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
19- الظفـري سعيد، القريوتي إبراهيـم (2010): الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد3.
20- عبد الخالق، أحمد (1993): أصول الصحة النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
21- عسكر، علي (2000): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق دار الكتاب الحديث (الطبعة الثانية).
22- العناني، حنان عبد الحميد (2000). الصحة النفسية (الطبعة الأولى)، عمان: دار الفكر.
23- علي، حسام (2008): الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا، جامعة المنيا، مصر، رسالة ماجستيرغير منشورة.
24- عـودة، يوسـف حـرب (1998): ظاهرة الاحـتراق النفسي وعلاقتهـا بضغوط العمل لـدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح، الوطنية فلسطين.
25- العيـد، فقيه (2007): أهمية الصحة النفسية للطالب الجامعي (دراسة لواقع الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة - جامعة تلمسان - الجزائر)، مجلة جامعة دمشق، المجلد23، العدد الثاني.
26- الفـرح، عدنـان (199: الاحـتراق النفسي لدى العاملين مـع الأشخاص ذوي الاحتياجـات الخاصة في دولة قطر، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
27- فومـي كاشيمادا، رافلوب كريستيان (2012): ظاهرة الاحتراق النفسي تهدد الطلاب الجامعيين (14/ 2/ 2012). http://www.swissinfo.ch.com.
28- القوصي، عبد العزيز (1975): أسس الصحة النفسية، دار النهضة العربية القاهرة.
29- معـروف، خديجـة (2017): الاحتراق النفسي لـدى الأطباء الجراحين (دراسـة ميدانية) جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية رسالة ماجستير في علم النفس.

30- منظمة الصحة العالمية (2005): الوقاية من الاضطرابات النفسية: التداخلات الفعالة والخيارات السياسية: التقرير المختصر/ منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

31- نعيمة، طايبي (2013): علاقة الاحتراق النفسي ببعض الاضطرابات النفسية والنفسجسدية لدى الممرضين، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2.

32- وضاح، محمد (2009) الاحتراق النفسي لدى العاملين في العلاقات العامة، بحث مقدم لنيل درجة دبلوم في العلاقات العامة، الأكاديمية السورية الدولية.

33- الوابلي، سليمان محمد (1995): الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلاش المعرب. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

34- الوشلي، أمة الرازق محمد (2003): الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغوط النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

35- يوسف، جمعة سيد (2006): إدارة الضغوط العمل نموذج للتدريب والممارسة، طبعة 1، إتيرك للنشر والتوزيع.

36- Ackerley, G.D., Burell,J., & Holder, D.C., & Al, (1998), Burnout among licensed psychologist, In Professional Psychology: Research and Practice, Vol. 19, N°6, pp 624 - 631.

37- Al - khrisha: M., B. (2002): Burnout among selective sample of American and Jordanian teachers. V. Educational Sciences, Vol. 29 (2), P. 405 - 414.

38- Beck, C., & Gargiulo, R. (1983), Burnout in Teachers of Retarded and Non - Retarded children, Journal of Educational Research, vol 76. no (3).

39- Calhoun, J. & Acocela, J. (1990). Psychology of Adjustment and Human Relationships, NY: McGraw Hill, Inc.

40- Derogatis LR. Brief (2001) Symptom Inventory-18 (BSI - 18) Administration, Scoring, and Procedure Manuals. 3rd ed. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

41- Freudenberguer, H.J. (1975).The staff burnout syndrome in alternative institutions. Psychotherapy. Theory Research, and Practice, 12, 73 - 83.

42- Gilany, A, (2013). The level of mental health among college students. Middle East Journal of Family Medicine, vol (10) no (20).

43- Gilliland,B.E & James,R.k (1997): Crisis intervention strategies, Brooks, cole publishing company, California, USA.

44- Maslach,C (1979): The Burnout syndrome and patient care Garfield. The emotional realities of life. Thereatening illness, p110 - 120.Louis, Mosby.

45- Maslach C. and Jackson S. (1981) ; The Measurement of Experienced Burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99 - 113.

46- Pronost, A.M., & Tap, P., (1997), Usure professionnelle et formation en soins palliatifs. In les Cahiers Internationaux de Psychologies Sociale, N°3, pp75 - 86.

47- Russell, W. J. (2009). Mental health problems among students in schools. Psychological Reports, (2), 742 - 748.

48- Schafer, W. 1992. Stress management for wellness, (2nd ed). Harcout Brace jovaich college publishers, New York.

Psychological combustion and its Relationship to Mental Health among university students

DR. ABDUL RAHMAN ABDUL WAHAB ALI •

Abstract

The study aims to identify the nature of the relationship of level Psychological burnout and Mental health among the students in Aden University.

The sample of the study consisted of 140 students from the Faculty of Dentistry of University Aden.

The Psychological combustion and mental health measure sat on them during the first quarter of the 2019 - 2018 academic year, Where the descriptive correlation method Was used.

The most important recommendations Were to Work on the development of preventive and therapeutic programs to reduce the Psychological pressures and Psychological combustion to Which university students in general and students of the Faculty of Dentistry in particular.

The study results showed that the level of Psychological burnout was high and there was a negative correlative relationship between Psychological burnout and Mental health among the students university. The results also showed the presence of statistically significant differences between the among the students university in the level of Psychological burnout, according to the Variable of sex in favor of male students and The presence no statistically significant differences in the psychological burnout shown among the students at the academic level.

• Associate of Mental Health Professor - Faculty of Arts - University of Aden.

في جندرة الإرهاب ونزع الجندرة

قراءة في كتاب: النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)

د. امبارك حامدي •

DOI : 10.12816/0055861

الملخّص:

اتّجهنا في هذه المقاربة إلى تنزيل كتاب «النّساء والإرهاب: دراسة جندريّة»، لمؤلّفتيه: الكاتبة والأستاذة الجامعيّة آمال قرامي والصّحفيّة منية العرفاوي، في إطاره النّظريّ والتاريخيّ. واعتمدنا منهجًا تحليليًا نقديًاً لمراجعة الجزء النّظريّ من هذا الكتاب، وهو الجزء الذي حرّرته آمال قرامي. وحاولنا الوقوف عند ما حاولت تفكيكه من صور نمطيّة ومن تمثّلات اجتماعيّة موروثة موصولة بالأنوثة والذّكورة في قضايا العنف والتّطرّف الدّينيّ والأعمال «الجهاديّة». تلك الصور والتّمثلات التي سجنت، وماتزال، النّساء والرّجال في لائحة من الصّفات والقيم والسّلوكات والأدوار... وفي أوامر جندريّة يفترض المجتمع مسبّقا، حتميّة الاستجابة لها، من قبيل اعتبار العنف خاصّية ذكوريّة، والنّظر إلى المرأة بوصفها متردّدة وجبانة وعاطفيّة... وقد حرصنا على بيان ما مثّله ذلك كلّه من جندرة للإرهاب سواء ما تعلّق منه بأسباب الانتماء إلى الجماعات الإرهابيّة،

• أستاذ الحضارة الحديثة بالمعهد العالي للإنسانيات – جامعة قفصة – تونس.

أو بالأدوار التي تنهض بها النّساء في صلبها. وتتبّعنا محاولة قرامي تفنيد هذه الأطروحة (جندرة الإرهاب)، والدّفاع عن أخرى مفادها تعدّد مسارات الإناث والذّكور في الانتماء إلى الجماعات الإرهابيّة أو النّهوض بأدوار في صلبها. وسعينا خلال تحليلَنا لأطروحة الكتاب إلى نقد بعض المواقف والأطروحات، شأن اعتبار المعطى التشريحي الفيزيولوجي للأنثى والذّكر وعاءً سلبيّا لا يتعدّى دورُه استيعاب الإيديولوجيات الجندريّة وتلقّي الأفكار والصور والتمثّلات. ومنه كذلك الاقتصار على السطحيّ والظّاهري فقط في ما يُعدّ جندرة لدواعي الانتماء وللأدوار في صلب المنظّمات الإرهابيّة، والذّهول عمّا وراء ذلك، وهو أنّ الرجال أنفسهم يخضعون لهيمنتهم الخاصّة حسب العبارة الماركسية التي استدعاها بيار بورديو (Dominés par leur domination)، وأنّ عليهم الاستجابةَ للإملاءات الجندريّة التي توجّه إليهم، والنّهوض بما هو متوقّع منهم اجتماعيّا.

الكلمات المفاتيح: الجندر – الجندرة – نزع الجندرة – الإرهاب.

مدخل:

تُعدّ الحركة النسائيّة في مبتدإ أمرها حركة مواطنة ناشئة عن الوعي الأنواريّ، وما ترتّب عنه من ظهور لمفهوم الفرد وحقوقه السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة... وقد وجدت تلك الحركة أسسها المادّية في تطوّر الرأسماليّة وحاجتها إلى يد عاملة حرّة قابلة للتّعاقد والتّأجير. وهي من جهة خلفيّاتها الفكريّة «تدور في إطار إنساني هيوماني Humaniste يؤمن بفكرة مركزيّة الإنسان في الكون، وبفكرة الإنسانيّة المشتركة التي تشمل كلّ الأجناس والألوان وتشمل الرّجال والنّساء، وبفكرة الإنسان الاجتماعيّ الذي يستمدّ إنسانيّته من انتمائه الحضاري والاجتماعي»[1].

واستمرّ استمداد تلك الحركة التحرّرية لمشروعيّتها من دفاعها عن فئة اجتماعيّة مضطهدة ومستغلّة وذلك إلى حدود الستّينات من القرن العشرين، أيْ إلى الفترة التي شهد فيها العالم ظهور المقولات الحداثيّة وما بعد الحداثيّة، فصارت الحركة النّسويّة أكثر راديكاليّة، وقد جسّدت في المقاربات الجندريّة بوصفها منظورا في البحث يمكن أن يباشر به البحّاثة مختلف القضايا المعاصرة كالحرب والسّلم، والسّلطة، وقضايا التّنمية... في ظلّ حركة إعادة هيكلة للمجتمعات الغربية وفق منظور ماديّ أساسه المنفعة المادّيّة والجدوى الاقتصادية، وتسليع الإنسان وتشييئه[2].

(1) عبد الوهاب المسيري، **قضية المرأة بين التّحرير... والتمركز حول الأنثى**، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط2، القاهرة 2010 ص 14.

(2) المرجع نفسه، ص16.

وهـو مـا نتج عنه انتشـار القيم البرّانيـة المادّية على حسـاب القيم الأخلاقيـة والاجتماعية مثل: «الاهتمـام بالكفاءة في العمل علـى حساب الحياة الخاصة (الاهتمام بالمـرأة العاملة على حساب المـرأة الأم). والاهتمـام بالإنتاجيّة على حسـاب القيم الأخلاقية والاجتماعيـة الأساسية»[1]. وتمّ في المستـوى الفكـري والفلسفيّ تبنّي تفسـير إيديولوجي للتاريخ البشري يـرى أن المجتمعات كانت أموميـة، (matriarchie) السيطـرةُ فيهـا للمـرأة والأمّ، وكانـت الحياة موسومـة بالرقّة والوئام والاسـتـدارة كاستدارة النهـود وعضو التأنيث، وكانـت الآلهة مؤنّثة، ثم سيطـر الذّكور في معارك ضـد الأنثـى موغلـة في القدم، فأسّسـوا نظاما مبنيـا على الصـراع والسلاح الـذي يشبه العضو الذكـريّ، وعلى الغزو الذي يشبه اقتحام الذكر للأنثى. وهكذا يذهب أصحاب هذه الأطروحة إلى أنّ العـالم ليـس متمركزا حول الكلمـة (logo – centrisme) بل هو متمركز حـول العضو الذكريّ (phallogo – centrisme) (phallus)[2]. وهكـذا باتت رائدات الحركة النّسوية يرين أنّه «ينبغي على النّساء ألاّ يهدفن إلى أن يصبحن مثل الرجال (كما هي الحال في كثير من الأحيان في المعركة الخاصّـة بالمساواة الاجتماعيّة)، بل ينبغي عليهنّ تطوير نـوع جديد من اللغة والقانون والأساطير (الميثولوجيـا) والـذي يتّصف بكونه نسويّـا/ أنثويّا بصورة محددة»[3]، انطلاقـا من الاعتقاد بأنّ الفروق الفزيولوجيّة والتشريحيّة ليست مسؤولة عن بناء الهويّة الجندريّة، بل تعود تلك الفروق إلى الثقافة والتّنشئة دون غيرهما. وراجت القناعة بأنّ «البحث في الجندر يمكّننا من تعويض الماهوية البيولوجية بالبنائيّة الثقافيّة»[4].

وهكذا باتت المقاربة الجندريّة تتمّ ضمن المنظور الذي يلخّصه القول المشهور للمفكّرة الفرنسية سيمـون دي بوفـوار (Simone de Beauvoir): «نحـن لا نولد نساء ولكنّنا نصـير كذلك لاحقا». (on ne naÎt pas femme on le devient)[5].

(1) عبد الوهاب المسيري، **قضية المرأة بين التّحرير... والتمركز حول الأنثى**، مرجع سابق، ص17.

(2) المرجع نفسه، ص21.

(3) جون ليتشه، **خمسون مفكر أساسيا، من البنيوية إلى ما بعد الحداثة**، تر. فاتن البستاني، مرا. محمد البدوي، المنظمة العربية للترجمة والمركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008، ص327.

(4) رجاء بن سلامة، **بنيان الفحولة، أبحاث في المذكر والمؤنث**، دار البترا للنشر والتوزيع، ط5، دمشق، 2005. ص13 (الهامش).

(5) Simone de Beauvoir, Le deuxième sexe, t. II (L'expérience vécue), Paris, Gallimard, 1949, 577 p., chap. p. 13.

ولعلّ من أهمّ القضايا المعاصرة التي ذاعت مقاربتُها مقاربة جندريّة ظاهرة العنف ممثّلا في التّطرّف الدّينيّ والأسلوب الإرهابيّ. وفي هذا الإطار كتبت الباحثة آمال قرامي والصّحفيّة منية العرفاوي كتابا وسمتاه بـ: النّساء والإرهاب (دراسة جندريّة)، يقع في أربعين وخمس مائة صفحة، موزّعة إلى سبعة فصول مهّدت المؤلّفتان لها بمقدّمتين وذيّلتاها بخاتمتين. وقد اقتضت زاوية النّظر التي اخترنا النّظر منها إلى الكتاب، الاقتصارَ على الجزء النّظريّ، وهو الجزءُ الذي تولّت تأليفه الباحثة آمال قرامي. وزاوية النّظر التي قصدنا تتلخّص في تبيّن الأطروحة التي سعت الباحثة إلى إثباتها وتلك التي حاولت دحضها، ونعني بها نزع الجندرة عن ظاهرة التّطرّف والإرهاب، بديلا من سيادة الأطروحة المقابلة/ القديمة، أي جندرة الإرهاب. وهو ما عبّرت عنه الباحثة منذ بداية مقاربتها بأنها تستهدف: «تحليل التطرف العنيف من منظور جندريّ، وإيلاء علاقات السّلطة بين الجنسين الأهمّيّة التي تستحقّها، ورصد التّغيّرات الحاصلة في مستوى تشكّل الهويّات، وتمثّل الذّات وتوزيع الأدوار، ونسق التّصوّرات، ومنظومة القيم، وهندسة الفضاءات»[1]. وزادت هذا الهدف تدقيقا في قولها: «غاية ما نسعى إليه هو تقديم بعض الإجابات بشأن دواعي الانتماء إلى الجماعات الإرهابية من منظور جندري»[2] في مقابل ما ستعمل على دحضه. وهو «القطع مع هذا التصوّر الذي يلحّ على اعتبار الفتيات والنّساء الموّرطات في قضايا الإرهاب ضحايا التجنيد والاستغلال»[3]. فهناك شخصيات نسائيّة ذات عزيمة وإرادة قويّتين، لا تشكو ضعفا أو خورا أو تردّدا.

وحرصا من الباحثة على الوضوح النّظريّ والدّقّة المنهجيّة بادرت منذ بداية الكتاب بتعريف المفاهيم المركزيّة، وفي مقدّمتها مفهوم الجندر، والتمييز بينه وبين مفهوم الجنس. فهو مطابق عندها لمصطلح «النّوع الاجتماعيّ Gender» الذي «يحيل إلى المكانة التي يحدّدها المجتمع للرّجل والمرأة في جميع مراحل حياتهما بصفتهما ذكرا أو أنثى. وهو بذلك يختلف عن الجنس Sex الذي يحيل إلى الخصائص والصفات والفزيولوجيّة التي يتحدّد الإناث والذّكور على أساسها»[4].

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، تونس، مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط1، 2017، ص54.

(2) المصدر نفسه، ص81.

(3) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر نفسه، ص 287.

(4) المصدر نفسه، ص7 (الهامش).

وبناء على ما تقدّم، تتأسّس مقاربتنا هذه على ثلاثة عناصر، نرصد من خلالها هدف الباحثة المـزدوج: نقض أطروحة (الجندرة) وإبرام أخرى (نزع الجندرة)، في مستويات ثلاثة هي: المنهج ودوافع الانتماء وأدوار النّساء في المنظّمات الإرهابيّة، وذلك على النّحو الآتي:

I – المنهج: من العمى الجندريّ إلى تغيير العدسة.

II – دوافع الانتماء: من جندرة الإرهاب إلى نزع الجندرة.

III – أدوار النّساء بين الجندرة ونزعها.

I - المنهج: من العمى الجندريّ إلى تغيير العدسة

انطلقت الباحثة من توصيف واقع البحث في الدّراسات الأكاديميّة والأمنيّة والصّحفيّة... المهتمّة بظاهرة الإرهاب من وجهة نظر منهجيّة، وانتهت إلى الدّعوة إلى تغيير العدسة التي بها ينبغي النّظر إلى علاقة النّساء بالإرهاب انتماء وأدوارا. ولاحظت أنّ واقع البحث يتّسم بعمى جندريّ تجسّده عدّة خصائص تعود في مجملها إلى عاملين أساسيّين هما: المركزيّة الذّكوريّة والجهل بالمردوديّة المعرفيّة العالية للمقاربة الجندريّة في فهم قضايا عدّة شائكة ومعقّدة تتعلّق بالبنى الذهنيّة واستراتيجيّات السّلطة وقضايا السّلم والحرب...

1- العمى المنهجيّ وتجلّياته

أفضى استقراء الباحثة للدّراسات الأكاديميّة والأمنيّة والصّحفيّة في مجال الإرهاب عامّة إلى تحديد ثلاث تجلّيات للعمى الجندريّ في مستوى المنهج، على النّحو الآتي:

أ - هيمنة الصور النمطيّة والتّمثّلات الاجتماعيّة: تعود الخاصّيّة الأولى إلى **المركزيّة الذكوريّة** وما يجسّدها من صور نمطيّة وتمثّلات اجتماعيّة تتوزّع على أساسها صفات الذّكورة والأنوثة والأدوار في الفضاء العامّ، وتتمّ ترجمتها في سياق إملاءات جندريّة و«هي الأوامر التي توجّه إلى كلّ من الرّجل والمرأة حتّى ينهض بما هو متوقّع منه اجتماعيا»[1]. ولا يسلم من إعادة إنتاجها الفاعلون في المجالات الأكاديميّة والإعلاميّة والصحفيّة. تقول قرامي: «كلما ذكر النزاع والحرب والإرهاب والأنشطة الإرهابية والزّعامات الإرهابيّة استحضر النّاس صورة الرجل/ الفاعل المخطّط للعمليّات الإرهابية أو المنفّذ لها أو المتعاطف مع الفكر المتشدّد وكأنّه لا صلة للنساء بالعنف والإجرام ولا مجال للحديث عن حضورهن

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدرسابق ص 446 (الهامش).

داخـل هذه الجماعـات المتطّرفة إلاّ في صورة الضّحيّة. فالمـرأة في المتخيّل الاجتماعي تظلّ بـ«طبعهـا/ فطرتهـا» رقيقة وجبانة وضعيفـة وبحاجة إلى رجل يحميهـا، ومتردّدة في أخذ القرارات وعاطفية... وهذه الصفات لا تؤهلها لأن تكون في زمرة القياديين أو الفاعلين على أرض الميدان»[1].

ويـزداد الأمر استفحالا، مثلما تقول الكاتبة، في الدراسـات العربية التي دأبت على إهمال أخبار النّسـاء الإرهابيّات داخل المنظّمات الإرهابية، وغالبا ما يتمّ الاقتصار على الإشارة إلى بُنـى القرابـة والعلاقـات العاطفية في تفسير انخـراط النّساء والفتيـات في المنظّمات الإرهابيـة. فيكـون فعلُها، في نظر تلـك الدّراسات، واقعا في دائرة الغضـب والانتقام لقتل حبيـب أو زوج أو ولد...[2]. وغالبا ما يُفسّر ذلـك بالسّلطة الذكوريّة المهيمنة في المجتمعات العربيّة البطريكيّة.

ب- **اختـزال البحـث الجنـدريّ وجوهـرة الاختلاف بـين الجنسين:** تنـدرج الخاصية الثانية مـن خصائص العمى الجندري في إطار **الانحراف**، وتحويـل وجهة المقاربة الجندريّة عن مقاصدهـا مثل تتبّـع بنية العلاقـات الجندرية بين الجنسـين الذكر والأنثـى الإرهابيّين، إذ يتـمّ اختـزال الجنـدر «في إبـراز مظاهـر الاختـلاف بـين الجنسـين، أي في «جوهرة» الاختلاف، والتغاضي عنه باعتباره مقولة تحليلية مساعدة على فهم بنية علاقات السلطة بـين الجنسين وبروز أشكال الهيمنة وتوزيـع الأدوار...»[3]. وهو الانحراف ذاته الذي نبّهت إليه أيضا باحثة نسويّة أخرى في قولها: إنّ «البحث في الجندر «قد يؤول إلى جوهرة الفوارق مـن جديد بـين الرجل والمرأة، فيلغي واقع اضطرابات الجنـدر ويفضي إلى اعتبار الجسد وعاء سلبيّا متقبّلا للإيديولوجيا الجندرية المهيمنة[4].

ت- **التّعامـل مـع المقاربـة الجندريّة باستخفـاف بوصفها «موضة»:** رصـدت الباحثة في هذه الخاصّية ظاهرة أخرى اتّسمت بها بعض «الدراسات الجندرية نفسها». وهي **الاستخفاف**،

(1) المصدر السابق، ص 14.

(2) المصدر السابق، ص 47.

(3) المصدر السابق، ص41.

(4) رجاء بن سلامة، **بنيان الفحولة أبحاث في المذكر والمؤنث، مرجع سابق**. ص 13 (الهامش).

ويمكـن اعتبارهـا كذلك ضربـا من الانحـراف شأنُها شـأنُ الخاصّية السّابقـة (اختزال البحث الجندري). وإذا كان الشّائع هو إغفال بعض الدّارسين للمقاربة الجندريّة انتصارا للمركزيّـة الذّكوريّة، فإنّ بعضهـنّ، كما تقول الباحثة، قد تعاملـن معها «باستخفاف ومن منطلـق «الموضة» والافتتان بسحر المصطلحات الوافـدة (الجندر، التمكين...) [1]. وهكذا فـإنّ هذا **الاستخفاف/ الانحراف** بالمنظور الجندري لا يقـلّ إهدارا لإمكانية توفير فرص أكثر لفهم وتحليل الظّاهرة الإرهابيّة من ذاك الإغفال والاختزال.

2- تغيير العدسة:

تدرّجـت الباحثـة مـن نقـد واقع دراسـات الإرهـاب إلى طـرح خيـارات منهجيّـة ومقاربات منشـودة. وقد تراوحت تلك الخيارات والمقاربات بين الدّعوة إلى **التعدّدية المنهجيّة** التي تجسّدها «المؤالفـة المعرفية وتعدّد الاختصاصـات interdisciplinarity» والتّقاطع بين اختصاصات مختلفة «intersectinality» وتداخـل المقاربـات وتنوّع المناظير (...) [و] توظيـف مناهج التّحليل السائدة في الإنسانيّـات كالتفكيكيـة ودراسـات تحليـل الخطـاب، والدراسـات الدّينية، وعلـوم التّواصل، ودراسـات العنـف...، وتطبيق بعض المقاربـات والمناهج الأخـرى التي ما عاد بالإمـكان تجاهلها كالمقاربة الجندرية، وسوسيولوجيا الإرهاب، والدراسات الرجولية والذّكورية (...) وتاريخ النّساء ودراسـات بناء الأمن والسّـلام[2]. **والواحديّة المنهجيّة** وتتمثّل أساسـا في المقاربة الجندريّة التي «لم يعـترف الدارسون بأهميـة توظيف[ها] (...) إلاّ في العقدين الأخيريـن بعد أن صدرت أعمال الباحثات النسويات في مجال التطرف والإرهاب»[3]. وبعد أن أثبت هذا المنظور مردوديّته المعرفيّة «مـع تطبيق النظريـات النسويّة في العلوم السياسيـة والعلاقات الدولية منـذ العشريّة الأولى من القرن الواحد والعشرين»[4].

ورغم تأكيد الباحثة إيمانها بأهميّة التّعدّد المنهجي (تعدّد الاختصاصات «interdisciplinarity» والتقاطـع بين اختصاصـات مختلفـة «intersectinality») مثلما أسلفنا، فإنّهـا تنبّه إلى أنّ ذلك

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص 515.

(2) المصدر نفسه، ص8.

(3) المصدر نفسه، ص40

(4) المصدر نفسه، الصفحة نفسها

التعدّد قد يوحي بإمكانية إلغاء براديغم الجندر، إذ تشير إلى انعدام الفوارق بين الإناث والذكور. وإمكانيــة تجــاوز الحــدود الجندرية[1]. فهل يمكــن أن نعتــبر أنّ الباحثة قد وقعــت في ضرب من التناقض، إذ هــي مــن جهة تــرى أنّ البحــث في الاختلاف بــين الجنسين هو جوهــرة للاختلاف (النقطــة ب)، وتــرى، في الآن ذاته، أنّ التعــددّ المنهجي قد يوحي بانعدام الفــوارق بين الجنسين وعدم أهميّة المنظور الجندري؟

وقــد ختمت قرامي خياراتها المنهجيّة ببيان خطّتها في دراسة ظاهرة الإرهاب دراسة جندريّة. وهــي خطّة متدرّجه، لخّصتها بقولها: «رأينــا أن ننطلق من العامّ نحو الخاصّ، ومن المشترك نحو الخاص [الفــرديّ]، وأن تكــون عدسة التّحليــل موجّهة في البدء نحــو الشّابّات والنّســاء والشبّان والرجال، وفي مرحلة لاحقة نحو الفتيات والنّساء فقط»[2]. وفي هذا التمشّي ما يكفل تفكيكَ الصور النمطيّــة والتمثّلات الاجتماعيّة للأنوثة والذكورة في علاقتهمــا بظاهرة التطرّف العنيف، وكشف البنــى الذّهنيّــة العميقة وعلاقة الهيمنة والتسلّــط الذكوريّة، وصولا إلى فهــم التحوّلات الجديدة (أو الكشف عمّا يتم إعادة إنتاجه) من قيم وصور وسلوكات في علاقة الأنوثة بالإرهاب.

II - دوافع الانتماء: من جندرة الإرهاب إلى نزع الجندرة

يُعــدّ مجالُ الانتمــاء المستوى الثانيَ الــذي اتّخذته الباحثــة منطلقا لنزع الجنــدرة، بناء على اعتبارها جندرةَ الإرهاب مرادفا للتّمييز بين عنف المرأة المبرّر وعنف الرّجل غير المبرر[3]. وسنعمل في مرحلــة أولى على الكشف عمّا اعتبرته الكاتبة مظاهــر للجندرة، على أن نتولّى في مرحلة ثانية رصد كيفيّة نزعها الجندرة عن دوافع انتماء النّساء إلى التنظيمات الإرهابيّة.

1- جندرة دوافع الانتماء:

باشــرت الباحثة تفكيك الخطاب السّائد (خطــاب الأمنيّين والباحثــين والسياسيّين) المتّصل بإرهــاب النّســاء، فكشفت تمركزه الذّكــوريّ، وبيّنت الطبيعة البطريكية لقــوى المجتمع التي تعمل علــى ديمومة النّظام الجنــدري التّقليدي ونسق التمثّــلات الموروث والصور النّمطيــة التي تنتجها تلك القــوى وتعيد إنتاجها (المرأة بيتوتة، سكينة، استقــرار، طمأنينة). وهكذا يغدو السؤال المثير

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص 105.
(2) المصدر نفسه، ص104.
(3) المصدر نفسه، ص42.

عند هؤلاء، كما تقول الباحثة، هو: «ما الذي يجعل المرأة تتحوّل إلى إرهابية؟»[1] وهو سؤال يهمس بالإنكار والتعجّب من تحوّل المرأة «الضعيفة بطبعها» إلى إرهابيّة.

وتتمثّل أولى مظاهر الجندرة في اعتبار أغلب الدّارسين أنّ النّساء ينخرطن في الأعمال الإرهابية بسبب **عوامل شخصية لا بسبب دوافع إيديولوجية**. وهو استنتاج يستعيد التّمثّلات التّقليديّة التي تعتبر المرأة عاطفيّة متردّدة. ولا مراء في أنّ هذه النّظرة إنّما تكرّس النّظام التقليديّ: أنوثة/ ذكورة، عقل/ عاطفة، رصانة/ انفعال، نظام/ فوضى، الموضوعية/ الذاتية، التّعقّل/ الانفعاليّة. وهو ما يعني جندرة الدّوافع، أي التّمييز بين دوافع المرأة الشّخصية العاطفيّة المبرّرة (مبرّرة بأنّها عرضيّة وغير مقصودة ومن هنا اعتبار المرأة ضحيّة وإن نفّذت بنفسها العمل الإرهابيّ)، ودوافع الرجل الإيديولوجيّة العقلانيّة غير المبرّرة (غير مبرّرة لأنّها مقصودة مع سبق الإصرار) [2]. وانسجاما مع هذه النّظرة يرى بعض الدّارسين الغربيين أنّ المرأة المسلمة خانعة ومفعول بها وتحتاج إلى من يحرّرها، ومن هنا ضرورة التّركيز على الرّجل المسلم لأنّه هو مركز الخطر، وما مشاركة المرأة سوى تعبير عن طاعتها لأوامره وانصياع منها لمشيئته[3]. وفي السّياق نفسه، تنتقد الباحثة ذهاب بعض الدّارسين والأمنيّين في تفسير دوافع بعض النّساء والفتيات للانخراط في الأنشطة الإرهابيّة بالرغبة في تحقيق المساواة الجندريّة، مشدّدة على أنّه، ووفق هذا الطرح، يكون العنف مسلّطا على المجتمع ككلّ. وهو ما يعني تكريس ثنائية الرجل/ العدوانية/ العنف، في مقابل المرأة/ الخضوع/ السّلم، وهو ضرب من جندرة دوافع انتماء النّساء والفتيات إلى المنظمات المتطرّفة، فضلا عن كون هذا التفسير يقع في التعميم، إذ لا ينطبق على كل النّساء وفي مختلف المجتمعات[4].

2- نزع جندرة دوافع الانتماء:

تذهب قرامي إلى القول إنّ دوافع المرأة للانتماء إلى المنظّمات الإرهابية مركّبة، وينبغي أن تلتمس في مجالات كثيرة منها: الشخصيّ والاجتماعيّ، والسياسيّ والاقتصاديّ...[5]. وهو ما يعني أنّ دراسة أسباب الانتماء إلى الجماعات المتشدّدة والإرهابيّة يستدعي استحضار براديغمات

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص 53.

(2) المصدر نفسه، ص42.

(3) المصدر نفسه، ص44.

(4) المصدر نفسه، ص 42.

(5) المصدر نفسه، ص43.

كثيرة متقاطعة «كنمط التنشئة الاجتماعية والدينية والثقافيّة وطرق بناء الهويات وبنية العلاقات ونمط العيش...»[1].

وقد تركّز جهد الباحثة على أربعة عوامل لتفسير انتماء النّساء والفتيات عامة إلى الجماعات الجهادية، هي السنّ والدّين، والحالة الاجتماعيّة والطبقة على نحو لا تختلف فيه الإناث عن الذّكور من الرجال والشباب، وهو ما عنيناه بمصطلح: نزع الجندرة. بالرغم من أن الباحثة في موطن آخر تحذّر من الإيحاء بخطإ تجاهل الفوارق بين الجنسين (2 - تغيير العدسة).

أ - **السن:** ترى الباحثة أنّ المراهقين يبنون هويّاتهم عبر الألعاب التي تساهم في تشكيل المتخيّل وتصوّرهم للبطل النموذجي الخارق، ويلاحظ كذلك أنّ الشباب يتعلّق بالرّاب(*) ذي المضمون الدّيني معوّضا به خطبة الجمعة، فيتحوّل، بموجب ذلك، من عبادة الراب إلى عبادة الربّ. ويشعر الشّاب بالحاجة إلى التّموقع الاجتماعي، ودخول عالم الرّجال الممثّلين للذّكورة المهيمنة، فيجد في الانتماء إلى الجماعات المتطرفة وفي الجهاد طقس عبور (rite de passage) أو طقس ترسيم نحو ذلك العالم[2]. ومن هذا المنظور عُدّت «الهجرة إلى أرض الخلافة» طقس عبور من المراهقة إلى الرّشد، بها يتمّ بناء الذّات واكتشاف «القدرات الجسدية والمعنوية التي تساهم في «صناعة الرجال» وبناء الهويات الجندرية»[3]. وقد يكون الإحباط والشعور بالغبن والقهر وانسداد الآفاق أحيانا عاملا من عوامل الانتماء إلى الجماعات الجهادية[4].

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص 81.
وتقول رجاء بن سلامة كذلك في هذا الشأن: «ثم إنّ الجندر ليس المحدّد الوحيد للانتماء الاجتماعي» فالتقاطعية (intersectionalité) تشير إلى تضافر أشكال من الجور كالطبقة واللون والجندر شأن النّساء السود كما تبيّنه الدراسات الأمريكية المعاصرة». رجاء بن سلامة، **بنيان الفحولة، أبحاث في المذكر والمؤنث**، مرجع سابق، ص 13 (الهامش).

(*) الرّاب: يعرّف الرّاب تعريفا عامّا بكونه ضربا من الموسيقى يتميّز بتكرار عدد من الكلمات التي ينشأ عنها إيقاع مّا. ومن خصائصه ارتباطه بقضايا الطّبقات الشّعبيّة، وهو في الأصل نمط من الموسيقى راج بين السّكان السّود في الولايات المتحدة، ثم انتشر اليوم في كافّة أنحاء العالم.

(2) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب، (دراسة جندريّة)** مصدر نفسه، ص 86 وص 283.
للتوسّع في طقوس العبور، راجع: Arnold Van Gennep, LES RITES DE PASSAGE, ETUDE SYSTEMATIQUE DES RITES.: http: / / bibliotheque.uqac.ca/

(3) آمال قرامي، منية العرفاوي، النّساء والإرهاب، (دراسة جندريّة)، مصدر نفسه، ص 89.

(4) المصدر نفسه، ص 90.

ب- **الديـن:** يتلخّص هذا البراديغم في ظهور شكل جديـد من التديّن قائم على الإكراه، وعلى الفصل بين الناس، وعلى الوقوف في وجه كلّ محاولة لتحديث الدّين وربطه بمسار العولمة، وعـدم الاجتهاد أو إعمال العقـل في النّصوص... والاعتماد في المقابل على الحسّ المشترك الشفـويّ(*) وعلى بعضـ الفضائيات. وللشبـاب ذوي الأصول الإسلاميّـة في الغرب دوافع للانتمـاء يلخّصهـا الشعـورُ بالذّنب نتيجـة العيش في ظـل حكومات كافرة تـذلّ المسلمين وتستغلّهم. ومن التمثّلات الرائجة أنّ المسلم البرّاني في الغرب من أصول غير عربية ساذج وينجذب بسرعة نحو العمل الإغاثي، فيقع في شرك المسلم الجوّاني (ذي الأصول العربيّة) المتوّحش الذي يتقن التّلاعب بالعقول والقلوب[1].

ت- **الحالة الاجتماعيّة والنفسية:** ترى الباحثة أنّ الحرمان من فرص التّعليم والعمل وتحقيق الأحلام... جميعها عوامل تجعـل الشّاب/ الشّابة مستعدّا للقيام بأيّة مهمّة تُنهي معاناته. وتذهب إلى القول إنّ كثيرا من الدّراسات تشير إلى أنّ أكثر المنجذبين إلى التّيارات العنيفة هم شديدو الانفعال، ولهم صعوبة في بناء علاقة مع الآخرين. وممّن يبحثن عن التّوبة من أخطاء نبذهم من أجلها المجتمع أو عذّبهم بسببها الضمير. يقول ابن تيمية: «من كان كثير الذنوب فأعظم دوائه الجهاد»[2].

ث- **الطبقة:** وقريب من الدّافع السّابق، ترى قرامي، مستندة إلى عدد من الدّراسات، أنّ أكثر المنتسبين والمنتسبات إلى القاعدة هم من أبناء الطبقة الوسطى ومن أبناء الميسورين. أما المنتسبون إلى تنظيم داعش فَهُمْ من الأوساط الفقيرة ومن الطّبقة الوسطى[3].

وتُضـاف إلى البراديغمات السّابقة بعض خصائص الخطاب الجهادي (الصور، الفيديوهات، الأناشيـد...) التـي جعلت منـه خطابا مؤثّرا. ومنهـا «بساطة العبارة وبـثّ الطمأنينة في النّفوس

(*) للحسّ المشترك عند بورديو تعريفات متعدّدة منها، أنّه «ذلك الذي يؤمّن، في حدود كون اجتماعي، إجماعا أوليّا حول معنى العالم». ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، معجم بورديو، تر. الزهرة إبراهيم، دمشق، الجزائر، دار الجزيرة والشركة الجزائرية السورية للنشر، ط1، 2013، ص.143.

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)، مصدر سابق، ص ص 93 - 97.

(2) المصدر نفسه، ص 101.

(3) المصدر نفسه، ص ص 100 - 103.

وتحريك المشاعر والانفعالات وتوظيف مصادر الإحباط والكبت»[1]. وهي خصائص تنجح غالبا في انتزاع الفرد ذكرا أو أنثى من عالم يسوده الضّغط النفسيّ والقلق والشّعور بالحرمان والملل والنقمة والضعف. وتشير قرامي إلى خصوصيّةٍ تتعلّق بـ «الفتيات اللواتي اعتنقن الإسلام حديثا كالبريطانيات والفرنسيات وغيرهن ممّن يحملن خلفية حقوقية. فهن يعتقدن أنّ الجهاد هو نشاط حقوقي وإنساني»[2]. وهذا الخطاب الجهاديّ الموجّه إلى الغربيّات عموما هو خطاب رومنسيّ يَعِدُهن بالاستقرار والحبّ والزّواج، ويسعى إلى نمذجة الأمّ المسلمة العفيفة الطّاهرة الشّريفة الجديرة بالاحترام في مقابل المرأة الغربية المنحلّة. ويشدّد على إعادة تنظيم المجتمعات المعاصرة على قاعدة التّصوّرات التّقليديّة التي تلحّ على الفصل التامّ بين الذّكورة والأنوثة. وضبط المحدّدات الخارجيّة للأنوثة (حجاب، نقاب...) والذّكورة (اللّحية، القميص، الشعر المسدل...) وتحديد القيم التي تخصّ كلّ جندر، والسّلوك المناسب له. إنّه مشروع لإعادة تشكيل الهويّات، وصناعة الرّجولة والأنوثة في لحظة فاصلة: لحظة الحرب والفرز الديني، وذلك عبر التذكير المستمرّ بالتضادّ التامّ بين الذّكورة والأنوثة، واستحالة انبناء الأولى إلاّ على أساس نفي الثّانية، وهو أمر يختلف عمّا جرى في مرحلة الكفاح الوطنيّ الذي لم يتمّ فيه شيء من تحديد الهويّات. وهكذا يتأكّد أنّ الرسالة الجهاديّة هي رسالة/ سردية بعث الرجولة الكاملة/ الحقيقية التي تكاد تنقرض[3].

وأيّا ما كان الأمر، فإنّ الباحثة تنتهي إلى القول إنّ الخطأ الأعظم في دراسة أنموذج الانتحاريّات (والمنتسبات عموما إلى التيّار الجهادي) هو السّقوط في التّعميم والتنميط، إذ «لا انتحارية تشبه الأخرى في ما يتعلق بالرغبة في تدمير ذاتها، زد على ذلك أنّ الدّوافع تختلف من امرأة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر»[4]. وهكذا تخلص قرامي إلى القول إنّ المقاربة الجندريّة ليست بحثا في الاختلاف بين الذكورة والأنوثة إثباتا ونفيا، لأنّ في ذلك ما فيه من التعميم المخلّ، بل هي استقصاء للبواعث والأسباب والدّوافع الخاصّة بكل امرأة أو شابّة. ومع ذلك فإنّها قد وقعت

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص 143.
(2) المصدر نفسه، ص 156.
(3) المصدر نفسه، 450.
(4) المصدر نفسه، 132.

في ما سبق أن نبّهت منه وهو الإيحاء بانعدام الفوارق بين الذكورة والأنوثة في إطار البرايغمات الأربع (السن، الوضع النفسي والاجتماعي والطبقة والدين)، ودعمت ذلك بإجمال مسار انتماء النّساء/ الشابّات (وهو ما ينطبق على الرجال/ الشباب أيضا) إلى التنظيمات الإرهابيّة في خطاطة عامّة ذات مراحل ثلاث على النّحو الآتي:

أ - حياة عادية.

ب - حدث قادح في صورة فقد ما: طلاق، وفاة، شغل...

ت - غسل الدماغ وتبنّ للتّطرّف.

III- أدوار النّساء بين الجندرة ونزعها

خضع النّظر إلى الأدوار التي تؤدّيها المرأة في صلب التنظيمات المتطرّفة إلى الجندرة. فقد نُظر إلى المرأة/ الفتاة على أنّها مجرّد مساعد ينحصر دوره في وظائف محدودة لا يتعدّاها (طبخ، تطبيب، مداواة الجرحى، متعة جنسية...). وهي صورة نمطيّة تمّ تكريسها في مدوّنات الفقه استنادا إلى النّصوص الدينيّة التأسيسيّة. غير أنّ حركة الواقع والضّغوط التي صاحبت تحوّلات أنماط العيش اقتضت من منظّري الحركات المتطرّفة إعادة النظر في كثير ممّا استقرّ فقهيّا، كضرورة المحرم لخروج المرأة، واستشارة وليّ الأمر، ولبس الحجاب، وسهم المحاربة، والانخراط في المعارك الفعليّة الخ... من ذلك أنّ أبا مصعب الزرقاوي (متجاوزا الظواهري زعيم القاعدة) وابن باز يوافقان على نفر المرأة للجهاد في حال جهاد الدّفع وعجز الرّجال دونهن، وحصول استنفار عام يدعو إليه وليّ الأمر[1]. وترى الحركات ذات المرجعيّة الإسلاميّة مثل حماس والقاعدة وجبهة النّصرة وداعش... كذلك جواز مشاركة المرأة في المعارك استنادا إلى سيرة السّلف من الصّحابيات، فقد أبلت أسماء بنت أبي بكر بلاءً حسنا في معركة اليرموك، وشاركت نسيبة أمّ عمارة الأنصاريّة في معركة أحد، ودافعت عن الرسول (ص) حين فرّ الرّجال، واشتهرت أخريات ببسالتهنّ كأمّ سليم بنت ملحان، والربيع بنت معوّض، وأسماء بنت يزيد، وصفية بنت عبد المطلب، وأمّ حكيم بنت الحارث، وأمّ الحارث الأنصارية وغيرهنّ. واستند المجوّزون كذلك إلى تاريخ المقاومة الفلسطينيّة، فعدّدوا أسماء الاستشهاديّات، مثل: وفاء إدريس 2002،

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص66 وص ص 225، 226.

وهبــة الدراغمة 2003، وهبة المدخـل 2004...[1]. وأفتى أبو جعفر الحطّاب عضو اللّجنة الشّرعية لأنصار الشّريعة في تونس (كتيبة عقبة بن نافع) بضرورة الهجرة والنّفير من بلاد الكفر إلى بلاد الإسلام، وأجاز سفر المرأة من غير محرم، وساوى بين أسهم الرّجال وأسهم النّساء في الغنائم[2]. وهكـذا تراجع المحافظون عن الآراء الموروثة المتشدّدة، وأبدوا مرونة في أحكام جهاد النّساء. ولئن كان ذلـك كاشفا عن تغيّر في الأوضاع وحصول ضـرورات تبيح المحظورات، فإنّه يكشف أيضا عن رغبــة في استغــلال ما يعتقد أنّه هشاشــةٌ في النّساء وضعفٌ في عقولهن يجيــز توظيفهنّ في قضية أسمــى وأكبر، مثلما أنّها رسالــة توبيخ للرّجال المسلمين، وتهديد وتخويف للأعداء المخالفين. وهي كذلـك شكل من أشـكال هيمنة النظرة الدّونية التي ترى المرأة متاعـا يتصرّف فيه. ولا اختلاف، حينئـذ، كما تقول قرامي، بين الحــركات الجهادية/ الإرهابيّة والرأسماليــة والامبريالية والعولمة التي تدّعي تلك الحركات مواجهتها، وهي، من حيث لا تدري، تصنع صنيعها على الأقل مع النّساء، فتشيّئهنّ وتستغلّهنّ لغايات إيديولوجية[3]. وهكذا فإنّ ما يبدو تغييرا في الصّور النمطيّة وفي النظام الجندريّ هو في حقيقة الأمر ترسيخ له، وتثبيت ولكنْ بوسائل وأدوار مضلّلة.

ولئـن شفّـت التّأويلات السّابقــة عن جندرة ضمنيّــة لأدوار النّساء، فإنّ الباحثــة آمال قرامي تذكّـر بما فيها مــن تعميم، وتدعو، في المقابل، إلى التّمييز بين فئتين مــن النّساء: الممتثلة للمعايير الجندريّة والمخترقة لها. تقول قرامي: »هناك فرق بين فئة الإرهابيات الممتثلات للمعايير الجندرية والتّوقّعــات الاجتماعية (التبعيّة، الضّعف، التردّد، العجز عن اتّخاذ القرارات...) والفئة المستقلّة من النّساء اللاّتي يكنّ ذوات قدرة على الفاعلية، والتحكم في قراراتهن«[4]. ولكنّ الباحثة سرعان مــا تستــدرك لتؤكّد أنّ الفئــة الثانية ليست متمــرّدة تماما ولا مخترقة للنّظــام الجندري اختراقا كاملا، وبذلك تظلّ الحقيقة الوحيدة الملموسة هي الدوافع المجندرَة للانتماء، مادام اختيار المرأة والفتاة «ليس حرا تماما حتى وإن بدا لنا ذلك»[5]، لا سيما حين تكشف الشهادات عن دخلنة النّساء لمعايير النّظام الجندري في مستوى العلاقات بين الجنسين، وفي توزيع الأدوار الجهاديّة: «فطالما أن

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص ص 66، 67.

(2) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر نفسه، ص69.

(3) المصدر نفسه، ص ص 69، 70.

(4) المصدر نفسه، ص 77.

(5) المصدر نفسه، 78.

الرجل ينشغل بالقتال الميداني فإنّ من واجب المرأة أن تسانده وتخفف عنه الأعباء. ومادام الرجل يعيش تحت الضغط والإكراه ويجبر على إثبات رجولته على أرض المعركة فإنّ على المرأة أن تطمئنه على استمراريّة النظام الجندري وفق المعايير التي ضبطها المجتمع الذكوري»[6]. ومن وجوه دخلنة النظـام الجنـدري كذلك وظيفة الأمومة عند الجهاديّات التي باتـت عندهنّ وظيفة سياسية لبناء الخلافـة وتحقيق المشـروع[7]. ولا مراء في وجاهة مـا اعتبرته الباحثة هيمنـة ذكوريّة استبطنتها النّسـاء، أو ما أسلفنا اعتباره جندرة للأدوار في صلب المنظّمات الإرهابيّة، غير أنّ ذلك التّوصيف يكتفي برصد ما يظهر على السّطح فقط، أمّا في ما وراء ذلك فالرجال أنفسهم يخضعون لهيمنتهم الخاصّة حسب العبارة الماركسية التي استدعاها بيار بورديو (Dominés par leur domination)، إذ علـى كلّ رجـل أن يعمل على أن يكـون في مستوى الفكرة التي كوّنهـا في طفولته عن الرجولة[8]. واستجابة للإملاءات الجندريّة للأوامر التي توجّه إليه حتّى ينهض بما هو متوقّع منه اجتماعيّا.

ولا يتناقض هذا مع واقع أنّ النّساء والفتيات قد يتجاوزن أحيانا تلك المعايير والصّور النّمطيّة، فينهضـن بمهمّـة الاستقطاب في فضـاءات مختارة بعناية (البيـوت، المآتم، الجمعيـات النسائية الخـيرة، المستشفيات..)، وبذلك يحوّلن التّأطير الإيديولوجيّ، جزئيّا، وفي قسم منه، من الرجّال إلى النّساء[9]. وقد تتجاوز المرأة/ الفتاة استقطاب النّساء إلى استقطاب الرجال تأسّيا بالصّحابة في الـذود عن بيضـة الإسلام، وقد يكون هذا المستقطَب أبا، أو أخا، أو حبيبا، أو زوجا...، ويتراوح خطابهـا، حينئذ، بـين اللّين والعنف المستفـزّ. وهكذا قد تصبـح المرأة/ شهـرزاد فاعلا والرّجل متقبّلا سلبيّا/ شهريار[10].

(6) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، مصدر سابق، ص197.

(7) المصدر نفسه، ص 198.

(8) Pierre Bourdieu, La domination masculine, Edition du Seuil, Paris.2002. p59. Voir aussi: Chapitre I, La vision féminine de la vision masculine. pp59 - 68.

انظر كذلك قوله:

- les dominants ne peuvent manquer de s'appliquer à eux - mêmes, c'est - à - dire à leur corps et à tout ce qu'ils sont et ce qu'ils font, les schèmes de l'inconscient qui, dans leur cas, engendrent de formidables exigences - comme le pressentent, et le reconnaissent tacitement, les femmes qui ne veulent pas d'un mari plus petit qu'elles. P59.

(9) قرامي، العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندريّة)**، مصدر سابق، ص 201 وما بعدها.

(10) المصدر نفسه، ص 207.

ونظير ذلـك أيضا استخدامُهنّ وسائل الاتّصال الحديث، والسعـي للحصول على مواد متفجّرة وتهريب السّلاح وجوازات السفر ونقل الرسائل وتضليل الشّرطة وإيواء الفارّين والتّدريب على السّلاح (أفغانستان، ليبيـا، الرقّة)... متجاوزات بذلك، مثلما أسلفنا القـولَ، المعاييرَ الاجتماعيّة والدينيّة كمنع الاختلاط واستئذان الزوج والقوامة، ومصاحبة محرم عند السّفر ولُبس الحجاب...[1].

ولئـن أبـدت بعض الدراسات الغربيـة وغير قليل مـن المستشرقين انحيازا إلى المـرأة الغربية على حسـاب المرأة الشرقيّة، وذلك باعتبار نساء الغرب هنّ وحدهن اللواتي يلتحقن بالجهاد متى اقتنعن، على خلاف نساء الشّرق، نساء النظام البطريكي الخانعات الخاضعات، فإنّ الباحثة آمال قرامـي تذكّر بأن أمثلة عديدة لنساء من اليمـن والسعوديّة تفنّد هذه الأطروحة وتبيّن أنّ الشرقيّة أيضـا، متـى اقتنعت، تحـدّت كل العراقيل[2]. ولا يدري الدّارس كيف يمكـن الجمع بين الدفاع عن قـدرة المرأة الشرقيّـة على التحدّي وبين قول الباحثة بأنّ قرارها «ليس حرا تماما حتى وإن بدا لنا ذلك»[3]، كما أسلفنا.

وفي السياق نفسه تفنّد فاطمة المرنيسي هذه الأطروحة، ولكن بالتّركيز على المرأة الغربيّة، فقد أشـارت إلى أنّ للغرب أيضا «حريمه»، وأنّ «العنف الـذي يمثله الحريم الغربي غير ظاهر بوضوح لأنـه مغلف بالاختيار الجمالي»[4]. وتعنـي مقاييس الجمال (السنّ، الوزن، المظهر، مقياس القدم، مقياسـ الخصر...) والموضة عموما، ولا فرق عندها، بين حريم الشرق وحريم الغرب إلاّ في النّوع والوسائـل المتّبعـة. فهو «مجال على الضفة الجنوبية من المتوسـط [تعني الحجاب بمعنيَيْه]، وزمن على الضّفة الشماليّة[تعني السنّ خاصّة]»[5].

ومهما يكن من أمر، فإن دراسة الاستشهاديّات/ الانتحاريّات تكشف أنّ تفسير فعلهنّ يخضع إلى براديغمين نتيجةُ كليهما كاشفةٌ عن صلابة النّظام الجندريّ، والوضعيّة الدّونيّة للمرأة:

1- إخضـاع المرأة في مجتمع بطريكـي والتّلاعب بها لخدمة الإيديولوجيـا والحروب الذّكوريّة (جسدها لها وليس لها).

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)، مصدر سابق، ص ص 224، 225.

(2) المصدر نفسه، ص456.

(3) المصدر نفسه، 78.

(4) فاطمة المرنيسي، شهرزاد ترحل إلى الغرب، تر. الزهراء أزرويل، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ص 228.

(5) المرجع نفسه، ص 230.

2- الدّفاع عن فكرة تحرّر المرأة من خلال مشاركتها في العمل الجهادي، وبلوغها به درجة التّمكين دليل وعي بأهمية المساواة والتّناصف. وهذا مردود عليه بتجربة النّساء في حركات التحرير التي لم تفض إلى تحريرهن. وهو ما يدلّ على الاعتقاد الزّائف بأنّ التحرير لا يمرّ إلا عبر العنف، والحال أنّ موضوع الانتحاريات، كما تقول الكاتبة، معقّد وتختلف الأسباب من امرأة إلى أخرى[1].

ويذهب دارسون آخرون، في نظر الباحثة، وخاصّة المتخصّصات في الدّراسات ما بعد الكولونيالية، ونسويّة العالم الثالث إلى تفسير تكيّف النّساء والفتيات مع المناخ الحربيّ الدمويّ والتعوّد على كلّ أشكال العنف على وجوه ثلاثة:

أ - **ردّ فعل على عنف يتمّ في الفضاء العامّ**، في المجتمعات التي تسود فيها ذكوريّة مهيمنة متسلّطة ممارسةٌ للعنف والتسلّط السياسيّ والأمنيّ، ويكون ردّ الفعل عليها عنفا آخر يوازي ما مورس على الذّات أو على الأقارب والأصدقاء.

ب- **ردّ فعل على عنف يتمّ في الفضاء العائلي**، فيكون، حينئذ، العنف النسائيّ نتيجة لعنف جندريّ في المجتمعات الأصلية.

ت- **محاكاة الرّجال (الاسترجال)**، وذلك بممارسة العنف والإفراط فيه من قبل النّساء محاولة منهنّ لمحاكاة الرّجال وامتلاك السّلطة، وانتحالا لصفة ذكوريّة يعبّر بها عن العجز عن خلخلة النظام الجندري القائم[2]، تماما كما يفعل الحمل الذي يتنكّر في جلد الذئب بعد أن يعجز عن حيازة قوته وحماية نفسه من بطشه. ذلك أنّ «الطريقة الوحيدة التي يمكن للمرأة أن تتكلم أو تتواصل [بها] هي بالاستيلاء على الأداة الذّكوريّة، بطريقة أو بأخرى على المرأة أن تمتلك الفالوس الذي ينقصها: إذ يجب التعويض عن العجز»[3].

وهكذا فللأدوار التي تنهض بها المرأة في صلب الجماعات المتطرّفة وجهان: ظاهر وباطن، **والمثال** على ذلك، زيادة على ما سلف، دور المحتسبات في الفضاءات العموميّة: فتنظيم داعش مكّن النّساء من لعب دور المحتسبة في الأسواق استنادا إلى النّظام الإسلاميّ القديم. وهو ما يوهم

(1) قرامي، العرفاوي، **النّساء والإرهاب، (دراسة جندريّة)**، مصدر سابق، ص235.

(2) المصدر نفسه، ص ص 451، 452.

(3) جون ليتشه، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا، **من البنيوية إلى ما بعد الحداثة**، مرجع سابق، ص 331.

بالتّمكين والتّحرّر. فهي تعذّب وتعتقل، ولكنّ بوصفها حارسةً للقيم والحدود الجندرية[1]. أمّا **المثال الثاني** الـذي تسوقه الباحثة فهو تعذيـب الجهاديات الأيزيديات، إذ سرعـان ما تتوارى ادّعاءات تحقيق نوع من المساواة الجندرية مع الرجال حين نرى مشاركة هؤلاء النّساء في تعذيب الأيزيديات وإهانتهنّ مع المجتمع الذّكوري وتشفّيهنّ منهنّ[2]. ونظير ذلك أيضا ما ذكرته فاطمة المرنيسي من أنّ الأدوار التي تقوم بها المرأة لا تدلّ ضرورة على تحرّر المرأة فـ«خلال الثورة الجزائرية اعتمدت الحركة الوطنية على النّساء في تمرير الأسلحة والرسائل، ومن القضايا التي كان على هذه الحركة مواجهتهـا المضايقات التـي تتعرض لها هؤلاء المناضلات من طـرف «إخوتهم» الجزائريين الذين كانوا يعتبرونهنّ بغايا»[3].

وبناء على ما تقدّم، فإنّ المرأة التي تملك نصيبا من السّلطة في إطار التنظيم الجهادي (داعش مثـلا)، لا تمارسهـا إلاّ في إطـار السّلطـة الذكورية كما تقول قرامـي. و«إن طـرح مسألة التمكين لا يستقيـم في نظرنـا، لأننـا ننفـي في مثـل هـذه الحالـة، وجود فضـاءات أخـرى لتمكـين المرأة وكأن الخيـار الوحيـد الذي يبقى أمـام المسلمة هو تفجـير نفسها خدمة لله ورئاسـة الكتائب»[4]. وما شعورهن الدائم بالحاجة إلى رضى الذّكور إلاّ دليل، كما تضيف، على أنّ التّمكين مشروط بإرادتهم لا بإرادتهنّ.

وأيّـا مـا كان الأمر فإنّه لا يمكننا، في رأي الكاتبة، أن ننكر أنّنـا نعيش تحوّلا في منظومة القيم والتّصوّرات والتّمثّلات وأنماط السلوك الذّكوري والأنثويّ وطرق بناء العلاقات الاجتماعيّة وتوزيع الأدوار... وهكـذا تخلخـل النظام الجنـدريّ التقليديّ، وبـدأ التأسيس لنظام جنـدريّ جديد[5].

(1) آمال قرامي، منية العرفاوي، **النّساء والإرهاب**، **مصدر سابق**، ص ص 237، 239. في بيان الاختلاف بين ظاهر التحرّر وباطن الخضوع تقول فاطمة المرنيسي: «إنّ وضعيّة المرأة التي تعمل في مكتب تذكّر بوضعيتها في البيت التقليديّ، والخلط بين هذه الصور والمواقف يفسر ردود أفعال الرجال تجاه - زميلتهم - المرأة. فمثلا نجد أنّ الكاتبة الخاصة للرئيس تابعة له كما لو كانت زوجته أو أخته وله الحق في إعطائها الأوامر (...) ليس بين الكاتبة والزوجة إلا خطوة قصيرة، ويبدو أن عديد الرجال يخطونها بيسر» فاطمة المرنيسي، ما وراء الحجاب، الجنس كهندسة اجتماعية، ترجمة فاطمة الزهراء أزرويل، المركز الثقافي العربي، الفنك، الدار البيضاء، 2005. ص 162.

(2) آمال قرامي، منية العرفاوي، **النّساء والإرهاب**، **(دراسة جندريّة)**، مصدر سابق، ص239 وما بعدها.

(3) فاطمة المرنيسي، **ما وراء الحجاب**، مرجع سابق، ص ص 160،.161.

(4) آمال قرامي، منية العرفاوي، **النّساء والإرهاب**، **(دراسة جندريّة)**، مصدر سابق، ص 462.

(5) المصدر نفسه، ص ص 452، 453.

وتهـاوت مجموعة من الصّور النّمطيّـة حول الأنوثة والذّكورة واللّين/ الصّلابة، القوّة/ الضّعف... وتغـيّرت دلالات مصطلحات ومفاهيم عديدة كالأمومة (لم تعد عاطفة وحنانا بل قدرة على إعادة إنتـاج نموذج الرّجولة والأنوثة وتربيـة جيل من المجاهدين)، والشّرف (لم يعد بين أفخاذ النّساء، بل في القدرة على صون شرف الأمة وخدمة الإسلام) إلخ....[1].

خاتـمة:

نخلص في خاتمة هذه المقاربة إلى عدد من الاستنتاجات يمكن إجمالها على النّحو الآتي:

- الدّراسات الجندريّة حديثة الظّهور غربا وشرقا في مقاربة الظواهر الاجتماعيّة والإنسانيّة، وتنتمـي فكريّا وفلسفيّا إلى مقولات ما بعد الحداثة ومقدّماتهـا النظريّة والمنهجيّة. ومنها مفهوم الحقيقة ومفهوم الفرد وحقوقه، وعلاقة الإنسان بالعالم...
- ظاهرة الإرهاب ذات طابع تركيبيّ، وبناء على ذلك، فإنّه لا مفرّ من مقاربتها باستعمال براديغمـات متنوعـة للإحاطة بهـا. «interdisciplinarité» ومن تضافـر اختصاصات مختلفـة «intersectinalité». وقـد دعـت الباحثـة إلى ضـرورة توظيـف المقاربـة الجندريّـة بعـد أن أثبتت النّظريـات النسويّـة مردوديّتها في دراسات جـرت في العلوم السياسيـة والعلاقات الدولية منـذ العشريّة الأولى من القرن الواحـد والعشرين، ومع ذلـك فقد نبّهـت إلى أمريـن: أوّلا: أنّ كثرة المناهج قـد توهم بإمكانيـة الاستغناء عن المقاربـة الجندرية. ثانيا: أنّـه قد يتمّ الانحراف بالمقاربـة الجندريّة إلى مزيد جوهرة الاختلاف بين الذكورة والأنوثة، أو إلى اختزالها واتخاذها مجرّد موضة عبر استعراض المفاهيـم والمصطلحـات الأعجميّة الرّنّانة. وقد لاحظنا في حينـه أنّ الباحثة قد نظرت إلى تتبّع الاختلافات بين الذكورة والأنوثة بوصفه ضربا من جوهرة الاختلاف، ولكنّها، قـد اعتبرت أنّ إهمالها، أعني إهمال الفـوارق/ الاختلافات بين الإناث والذكور، الذي ينشـأ عن تعدّد المناظـير، قد يوحي بإمكانيـة إلغاء براديغم الجنـدر ذاته، أو بصرف الانتباه عن اضطرابات الجندر.
- انطلقـت الباحثة مـن توصيف واقع جندرة الإرهـاب، وخضوع الدّارسـين للصّور النّمطيّة للذّكـورة والأنوثة. واعتبار الفعـل الإرهابيّ فعلا ذكوريّا انتماءً وأداءً، والحكم على مشاركة

(1) آمال قرامي، ومنية العرفاوي، **النّساء والإرهاب (دراسة جندرية)**، المصدر سابق، ص475.

النّساء، مهما كانت فاعليّتها، بالثانويّة والعرضيّة وبالتّبعيّة للأوامر الذّكوريّة أو باستبطان النّظام الجندريّ المتمركز حول الذّكورة.

- سعت الباحثة إلى نزع الجندرة عن النّشاط الإرهابيّ عبر بيان تخطّي النّساء للأسيجة الجندريّة المفروضة، وهو تخطّ تجسّد في القيام بمهامّ غير معهودة كالتّدريب والتدرّب على السلاح، والقيام بالعمليات الانتحارية/ الاستشهاديّة، والمشاركة في القتال، والنّهوض بمهامّ التعبئة والدّعاية...
- بيّنت الباحثة أنّ فاعليّةَ الإرهابيات في صلب المنظّمات الإرهابيّة، وقيامَهن بأعمال كان النّظام الجندريّ يقصرها على الذكور دون الإناث، وتجاوزَ منظّري الحركات الإرهابيّة المعاصرين لتحفّظات القدامى الخاصّة ببعض الأحكام حول القوامة، وخروج المرأة بلا محرم، واستئذان الزّوج أو الوليّ، وسهم المجاهدة... وتحوّلات بعض المفاهيم كمفهومَيْ الأمومة والشّرف... كلّ ذلك لا يدلّ على تمكّن المرأة من حرّيتها وامتلاكها أخيرا القدرة على تقرير مصيرها، لأنّها إنّما شاركت بمقدار ما سمحت به الإرادة الذكوريّة، وفي حدود المجالات الزمنيّة والمكانية والنوعيّة (نوعيّة الأعمال) التي أذنت بها. ولا أدلّ على ذلك من افتقارها المستمرّ إلى رضى الرّجل في ما تأتيه من أعمال وأدوار، فضلا عن كون تجارب التّحرير الوطني نفسها كانت دليلا على أنّ المرأة، رغم مشاركتها في تلك الحروب، لم تنل حرّيتها بالتوازي مع تحرّر الأوطان.
- تركّز تحليل بنية العلاقات الذّكورية الأنثوية، في سياق الفعل الإرهابي، على طابع الهيمنة والإخضاع والاستغلال الذّكوري تجاه النّساء/ الفتيات، ولم تشر الباحثة إلى أنّ الذكورة نفسَها تخضع إلى ضروب من الإكراه إزاء المعايير الجندريّة والصّور النّمطية ذاتها التي كانت سببا في إخضاع النّساء، وذلك عبر شعور الرّجل بضرورة الاستجابة إلى «بنيان الفحولة» المفروض. وهو أمر لم يغب عن مقاربات جندريّة أخرى، ومنها، كما وقعت الإشارة إلى ذلك، ما ذكره الفيلسوف الفرنسي بيار بورديو.
- يخلص الدّارس لكتاب «النّساء والإرهاب» إلى أنّ المشروع الإرهابيّ مشروع سياسيّ اجتماعيّ دينيّ جندريّ، وأنّ دراسات الإرهاب قد وقعت غالبا في شرك جندرته. وقد آن الأوان أن تُنزَع عنه الجندرة، بعد أن اتّضح خطأ الأحكام التّعميميّة التنميطيّة، وأثبتت، في المقابل، المقاربات الجندريّة/ النسوية مردوديتها منذ مطلع القرن الواحد والعشرين في مجالات كثيرة منها العلوم السياسية والعلاقات الدولية ودراسات الحرب والسلم....

- يمكـن القول إنّ الباحثة قد اتّبعت في مقاربتها ثلاث خطـوات، اثنتان منها (كشف الطّابع الجنـدري فنـزع الجندرة)، تمهّـدان لوجهة نظرهـا وهـي أنّ الأنوثة والذكـورة، عموما، متعـدّدة بحسـب السّياق والزّمان والمـكان. وأنّ كلّ تعميم أو تنميـط يستند إلى الجنس هو خطأ محض.

المصادر والمراجع:

أ - المصدر:

- قرامـي، آمال، والعرفاوي، منية، **النّساء والإرهـاب (دراسة جندرية)**، تونس، مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط1، 2017.

ب- المراجع:

*** العربيّة:**

1- بـن سلامـة، رجاء، **بنيان الفحولة، أبحـاث في المذكر والمؤنث**، دار البترا للنشـر والتوزيع، ط5، دمشق، 2005.

2- شوفالييـه، ستيفـان وشوفـيري، كريستيـان، **معجم بورديـو**، تر. الزهـرة إبراهيم، دمشـق، الجزائر، دار الجزيرة والشركة الجزائرية السورية للنشر، ط1، 2013

3- ليتشه، جون، **خمسون مفكرا أساسيا معاصرا**، تر. فاتن البستاني، مرا. محمد البدوي، المنظمة العربية للترجمة والمركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008

4- المرنيسـي، فاطمـة، **شهـرزاد ترحـل إلى الغـرب**، تر. الزهـراء أزرويل، المركز الثقـافي العربي، بيروت، الدار البيضاء الدار البيضاء - بيروت، المركز الثقافي العربي ودار الفنك، ط1، 2009.

5- **مـا وراء الحجـاب، الجنس كهندسة اجتماعية**، ترجمـة فاطمة الزهراء أزرويل، المركز الثقافي العربي، الفنك، الدار البيضاء، 2005.

6- المسـيري، عبـد الوهاب، **قضية المراة بـين التحريـر... والتمركز حول الأنثى**، نهضـة مصر للطباعة والنشر، ط2، القاهرة 2010.

*** الفرنسيّة:**

- Bourdieu, Pierre, La domination masculine, Edition du Seuil, Paris.2002. p59. Voir aussi: Chapitre I, La vision féminine de la vision masculine. pp59 - 68.
- De Beauvoir, Simone, Le deuxième sexe, t. II (L'expérience vécue), Paris, Gallimard, 1949.
- Van Gennep, Arnold, Les rites de passage, étude systématique des rites: http://bibliotheque.uqac.ca/.

In the genderizing of Terrorism and ungenderization: A Reading of the book Women and Terrorism (gender - based study)

DR. MOBAREK HAMDI•

Abstract

We have approached the book «Women and Terrorism: A Gender Study of the co - writers professor Amal Garami and the journalist Monia Al - Arfaoui in its theoretical and historical framework. We adopted a critical analytical approach to reviewing the theoretical part of this book, which was edited by Amal Garami. We attempted to focus on how femininity and masculinity - related stereotypes and inherited social representations were deconstructed in cases of violence, religious extremism and «jihadist» actions. Those pictures and representations have imprisoned both women and men in cliché of attributes, values, behaviors and roles. Accordingly, genderized orders presupposes the inevitably response to the views that consider violence as a male characteristic, and look at women as reluctant, cowardly, and emotional. We were eager to explain those stereotypes represented in the genderedness of terrorism, in relation to the reasons of belonging to terrorist groups, or the roles that women play in that regard. We followed Garami's attempt to refute this thesis (the genderedness of terrorism), and to defend another, that presupposes the multiplicity of female and male paths in belonging to terrorist groups or advancing roles in their course. In our appraisal of the book's thesis, we sought to criticize some arguments and theses, such as considering the anatomical physiological structure of females and males a negative vessel whose role does not exceed the absorption of gender ideologies and the reception of ideas, images and representations. I also criticize the superficial and ostensible aspects of genderized reasons of belonging and roles played in the core of terrorist organizations. Also, I emphasisze that men themselves are subject to their own domination according to the Marxist phrase evoked by Pierre Bourdieu (Dominés par leur domination), and that they must respond to the received gender - based dictations as expected of them socially.

• Professor Contemporary Civilization. University of Gafsa.

جودة الخدمات التعليمية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية لكلية التربية بالمزاحمية

د. ندى إبراهيم الشدي •

DOI : 10.12816/0055862

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة وتنافسية الخدمات التعليمية لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن، والكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو مستوى جودة الخدمات التعليمية وتنافسيتها تبعًا لمتغيري التخصص، والمستوى الدراسي، وتحديد إذا ما كان هناك علاقة ارتباطية بين جودة الخدمات التعليمية والتنافسية من وجهة نظر الطالبات، وقد استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدِّراسَة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسَة من جميع طالبات كلية التربية بالمزاحمية البالغ عددهنَّ (885) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة وتنافسية الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقًا حول مستوى جودة الخدمات التعليمية لصالح طالبات تخصص الطفولة المبكرة وطالبات

• أستاذ مساعد بكلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

المستـوى الثاني، وأن هنـاك فروقًا حول مستوى التنافسية في الخدمـات التعليمية لصالح طالبات تخصص الطفولة المبكرة وطالبات المستوى الثالث والرابع، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية بين جودة وتنافسية الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية، أي أن زيادة مستوى الخدمات التعليمية يُساهم في زيادة مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة للطالبات.

الكلمات المفتاحية: أبعاد الخدمات التعليمية – أبعاد التنافسية – الطالبات.

مقدمة الدراسة:

تشهـد المؤسسـات التعليمية ضغوطًـا كبيرة، نتيجة ارتفـاع حدة المنافسة على جـودة التعليم، ما كان لهذه الضغوط الأثر الأكبر في الرفع من جودة الخدمات والارتقاء بالمخرجات، فلقد أصبحت جـودة الخدمـات التعليمية وسيلة تنافسية وتطويريـة في آن واحد، ولا بد من النظـر لها على أنها أمـر لا يمكـن الاستغناء عنه، فهي المفتاح الأساسي الذي يتطلـب سعي الإدارة إلى الاهتمام برضا المستفيدين، ومعرفة انطباعاتهم عن مستوى الخدمة المقدمة، وتطوير جودتها والارتقاء بمستواها حتـى تصـل إلى التميز التـي تطمـح إليـه (Firdaus, 2006, p.31)، وبات من الضـروري النظر في جـودة الجامعـات، والحرص على كسـب رضا المستفيديـن، ومعرفة انطباعاتهـم عن الخدمة المقدمـة، وتطويرها والارتقاء بها لتصـل إلى التميز، ومنافسة الجامعـات الأخرى، وهذا ما أكده إبراهيـم (2009، صـ 54)، أن الجامعـات المتميـزة عالميًـا تركز على تحسين مستـوى الخدمات التعليمية بشكل دائم، وتحرص على قياس جودة الخدمة المقدمة للطلبة، ومعرفة أبعادها، للوصول إلى التنافسية مع الجامعات الأخرى.

ونظـرًا للتطور السريع في الجامعـات السعودية، وحرصها على استمرار جودة خدماتها، وتميز مخرجاتهـا، ومنافستهـا للجامعات المتميزة، فقـد عملت على كسب رضـا منسوبيها، والعمل على تحقيـق رغباتهم وآمالهم، وتحسـين خدماتها التعليمية بشكل دائم لضمان تميزها، كما أن تطبيق الجـودة في برامج كليات التربية يؤدي إلى خفض التكاليف، وتمكين الإدارة من دراسة احتياجات المستفيديـن والوفـاء بها، وتحقيق ميـزة تنافسية لكليات التربية في المجتمـع العلمي، والتغلب على العقبـات التـي تعـوق أداء العاملين، وتحسـين سمعة الكلية (موسـى، 2014، ص صـ 52 – 53)، فأخذت جودة الخدمات التعليمية حيزًا واسعًا من اهتمام الجامعات والكليات، واعتبرتها عنصرًا من العناصر الأساسية، باعتبارها عمليـة تتسم بالاستمرارية، وخدماتها تمتاز بالتجديد المستمر

(الكساسبة، 2019، ص90)، وبناءً على ما سبق ذكره فقد اهتم الباحثون بموضوع جودة الخدمات التعليميــة، وعلاقتها بتحقيق الميــزة التنافسية، لما لها من تأثير على مستوى الجامعة والكلية وعلى تميــز أداءها ومخرجاتها، فالطلاب أحد مصادر قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية، فينبغي الاهتمــام بهم وتلبيــة متطلباتهــم واحتياجاتهم من خلال تبنــي أبعاد جودة الخدمــات التعليمية والتنافسية من قبل الكليات والجامعات.

مشكلة الدراسة:

أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية توليها المؤسسات اهتمامًا بالغًا، وقد تجسد هذا الاهتمام بإنشــاء بعض الصيغ والمعايير لضمــان جودة التعليــم (الحدابي وقشــوة، 2009، ص13)، ولكن ما زال التعليم الجامعي العربي يواجه العديد من الانتقادات كتدني جودة ونوعية مخرجات التعليم العــالي، وعدم مواءمتها مع احتياجات سوق العمل، وضعف قدرتهــا التنافسية مقارنة بالجامعات المتميــزة عالميًا (الدقــي، 2015، ص 9)، ولقد أكد خزعل (2019، صــ206)، أن جودة الخدمات المقدمــة بالجامعات تنعكس على أدائها في تنفيــذ الخطط والأهداف الموضوعة، ولا بد من تشجيع الكليــات علــى تبني أبعاد جــودة الخدمــات التعلمية والتنافسيــة والعمل على تطويرهــا للأفضل، وأشارت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على مستوى الجامعات المحلية إلى أن مستوى جودة الخدمات التعليميــة المقدمة للطلبة جاءت بدرجة متوسطة، ولم تصل إلى التوقعات المأمولة، فلقد جــاءت نتائج دراسة (موسى، 2014)، ودراســة (الشايب ومحمد، 2016)، المطبقة في كلية العلوم الإداريــة بجامعة نجران بأن مستوى جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطلبة كانت بدرجة متوسطــة، وأوصت الدراســة بزيادة الاهتمام بمستــوى جودة الخدمات التعليميــة، وتكرار قياسه بشكل مستمر لضمان جــودة الخدمات التعليمية المقدمة، كما أوصت دراسة (الشغيبي والمخلافي، 2016)، بضــرورة الارتقــاء بمستوى الخدمــات التعلمية المقدمة للطلاب في كليــة التربية بجامعة الدمام في جميع أبعادها، وتكرار قياس مستوى جودة الخدمات بصورة منتظمة للوقوف على مدى التحســن والتطــور في مستوى جودة تلك الخدمــات المقدمة، وأوصت دراسة أبــو مالح والصديقي (2018)، المطبقــة في كليــة التربيــة بجامعــة الطائف بأن علــى الجامعة الالتــزام بتحسين جودة الخدمــات المقدمــة للطلبة، خاصة في بُعد مرافــق الجامعة من قاعات دراســية وساحات لممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية، وأوصت دراسة بالبيد (2018)، المطبقة في جامعة الملك عبد العزيز

بأهميــة تحســين مستوى جودة الخدمات التعليميــة بالجامعات السعودية لضمــان استدامة وتميز الجامعات، وبناءً على ما سبق، ونظرًا للدور المحوري للخدمات التعليمية المقدم لطلاب الجامعات في صناعــة أهدافها، ولأن كفــاءة الخدمات مؤشر رئيسي على سعي الجامعــات للمنافسة والتميز (بالبيــد، 2018، ص123)، وبمــا أن كفاءة الخدمات المقدمة هي واحدة مــن أهم التقييمات التي يجــب الأخذ بهــا في الجامعــات لتطوير خدماتهــا، ورغبة بالمساهمــة في تطوير جــودة الخدمات التعليمية في إحدى كليات التربية التابعة لجامعة شقراء، التي لم يسبق دراسة الخدمات التعليمية فيهــا على حد علم الباحثة، فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها من خلال السؤال الرئيسي التالي «**مــا مستــوى جودة الخدمات التعليميــة المقدمة في كلية التربية بالمزاحميــة وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر الطالبات؟**».

أسئلة الدراسة:

1- مــا مستوى جودة الخدمات التعليميــة المقدمة لطالبات كلية التربيــة بالمزاحمية من وجهة نظرهن؟

2- مــا مستوى التنافسية في الخدمــات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية وفقًا لمتغيرات الدراسة «التخصص - المستوى الدراسي».

2- لا توجــد فــروق ذات دلالة إحصائيــة عند مستوى دلالــة (0.05) حول مستــوى التنافسية في الخدمــات التعليميــة بــين طالبــات كليــة التربيــة بالمزاحمية وفقًــا لمتغيــرات الدراسة «التخصص - المستوى الدراسي».

3- لا توجــد علاقة ارتباطية بين جودة الخدمات التعليميــة والتنافسية في الخدمات التعليمية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالمزاحمية.

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن.

2- الكشف عن مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن.

3- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية وفقًا لمتغيرات الدراسة «التخصص - المستوى الدراسي».

4- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية وفقًا لمتغيرات الدراسة «التخصص - المستوى الدراسي».

5- الكشف عن ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين جودة الخدمات التعليمية والتنافسية في الخدمات التعليمية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالمزاحمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية العلمية:

1- جاءت هذه الدِّراسَة استجابةً للدِّراسَات التي أوصت بتحديد مستوى جودة الخدمات التعليمية في الكليات بشكل عام، وكلية التربية بشكل خاص، وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية.

2- حاجة كليَّة التربية بالمزاحميَّة إلى تحديد مستوى جودة الخدمات التعليمية وتطويرها لمواكبة التطور والتقدُّم في الكليات المحلية والعالميَّة.

الأهميَّة التطبيقيَّة العمليَّة:

1- ستفيد نتائج الدِّراسَة وتوصياتها الإدارة العليا في كليَّة التربية بالمزاحميَّة بمؤشرات علمية عن مستوى جودة الخدمات التعليمية وطرق وأساليب تحسينها.

2- ستقدِّم هذه الدِّراسَة آليَّة واضحة عن جودة الخدمات التعليمية، بوصفها أسلوبًا إداريًّا نحو تحسين مستوى الخدمات في كليَّة التربية بالمزاحميَّة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تحديد مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن في الأبعاد التالية (أهداف

الجامعــة والكليــة، والبرامج والخطــط الدراسية، والأنظمــة والقوانين، والبنيــة التحتية، وعضو هيئــة التدريس، والإرشاد الأكاديمي، والخدمات التقنيــة) وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسيــة في الأبعاد التالية (رسم خطط تساعــد على الإبداع والابتكار، واستغلال الموارد البشرية والماديــة، وتوفير الخدمات التعليمية والبحثية وتأسيس بنية تحتية وتقنية متطورة والتّكيّف مع التغيرات المجتمعية واحتياجات سوق العمل) لكلية التربية بالمزاحمية.

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440هـ - 1441هـ.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في كلية التربية للطالبات بالمزاحمية إحدى كليات جامعة شقراء.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على جميع طالبات كلية التربية بالمزاحمية.

مصطلحات الدراسة:

- **جــودة الخدمــات التعليمية:** هي جملة الجهود المبذولة مــن قبل العاملين في مجال التعليم لتحســين المنتج التعليمي بمــا يتناسب مع رغبات المستفيدين وقدراتهــم وسماتهم المختلفة (مجيد والزيادات، 2008، ص 92).
- **التعريــف الإجرائــي:** هــو تحديد مستوى الخدمــات التعليمية في كلية التربيــة بالمزاحمية في الأبعــاد التاليــة «أهــداف الجامعة والكليــة، والبرامج والخطــط الدراسيــة، والأنظمة والقوانين، والبنية التحتية، وعضو هيئة التدريس، والإرشاد الأكاديمي، والخدمات التقنية».
- **الميــزة التنافسيــة:** عنصر يعكس قــدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليميــة أو بحثية ذات قيمــة عاليــة ومتميــزة تنعكس إيجابًا علــى مستوى مخرجاتهــا العلمية (اللوقــان، 2016، صــ10)، وهي تجويد وتطوير الأداء الجامعي بما يخــدم أهداف الجامعة وتحقيقها بشكل يدعم تقدمها وتفردها عن منافسيها من الجامعات (الحوت وآخرون، 2016، ص23).
- **التعريــف الإجرائي:** قــدرة كلية التربية بالمزاحمية على تقديم خدماتها التعليمية بمستوى عــالٍ مــن الجودة لمنافســة كليات التربيــة المتميزة محليًــا وعالميًا في الأبعــاد التالية «رسم خطط تساعد على الإبــداع والابتكار، واستغلال الموارد البشرية والمادية، وتوفير الخدمات التعليميــة والبحثية، وتأسيس بنيــة تحتية وتقنية متطورة، والتكيّف مع التغيرات المجتمعية، واحتياجات سوق العمل».

الإطار النظري:

أولًا: مقدمة في جودة الخدمات التعليمية:

نشأ مفهوم الجودة بمعناه الحديث في اليابان في عام 1940م، ومر بأربع مراحل هي (ملاح، 2010، ص 18)، مرحلة اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، تليها مرحلة ضبط الجودة بالاعتماد على الأساليب والطرق الإحصائية، ثم مرحلة ضمان الجودة من خلال التركيز على كامل الجهود للوقاية من الوقوع في الأخطاء، وأخيرًا مرحلة إدارة الجودة الشاملة بتحقيق الجودة في المنتج والعمليات بمشاركة جميع العاملين والمستفيدين، وعلى المستوى المحلي تم إنشاء المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف إعداد معايير للتقويم والاعتماد المؤسسي والأكاديمي، حيث تلتزم الهيئة بإستراتيجية تشجيع ودعم وتقويم عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي، لضمان مواكبة جودة التعليم وفقًا للمعايير العالمية (الزهراني، 2010، ص56)، وهذا يؤكد حرص الجامعات السعودية على جودة الخدمات التعليمية المقدمة وتقييم خدماتها بشكل مستمر للمحافظة على مستواها.

وقد فرّق المجاهد (2017، ص ص 89 - 90)، بين نوعين من جودة خدمات التعليم هي:

1- جودة خدمات التعليم من المنظور المهني: فهي الخدمات التي تقوم الجامعة بتقديمها وفقًا لأحدث التطورات العلمية، ويحكم هذه الجودة أسس رئيسية هي «مستوى الأخلاقيات في الممارسات التعليمية، بحيث يتحلى القائمون بإدارة العملية التعليمية بالأخلاق المهنية وفقًا للعرف ومستوى الخبرات ونوعيتها، وأن تكون الكوادر التعليمية والإدارية لديها المهارات والخبرات الكافية، والعمل على تحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة واهتمام العاملين بالاستجابة لاحتياجات الطلبة».

2- جودة خدمات التعليم من منظور الطلبة: تركز على كيفية الحصول على الخدمة والنتيجة النهائية لها وفقًا لتقييم الطلبة، فيجب أن يركز النظام على فرض التنظيمات وسن التشريعات التي تُبنى على أسس مهنية أو تنظيمية محددة بناءً على احتياجات ورغبات وطموحات وآمال الطلبة عن خدمات التعليم، وأفضل طريقة لمعرفة تحقق الجودة تكمن في قياس مدى رضا الطلبة عن الخدمات التعليمية، وفي هذه الدراسة نركز على قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطالبات، ومعرفة مدى رضاهن عن

الخدمات المقدمة من خلال الأبعاد التالية (أهداف الجامعة والكلية، والبرامج والخطط الدراسية، والأنظمة والقوانين، والبنية التحتية، وعضو هيئة التدريس، والإرشاد الأكاديمي، والخدمات التقنية).

فوائد تطبيق الجودة على الخدمات التعليمية في الجامعات:

طرحت الشديفات (2019، ص ص 121 – 122)، أهم الفوائد في تطبيق الجودة على الخدمات التعليمية الجامعية على النحو التالي:

- **فوائد تعود على المجتمع:** كالتغيرات السلوكية والشخصية لدى الطالب والمتمثلة في القيم والولاء للوطن والانتماء والإنجاز وتحقيق الذات، والتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي يحدثها التعليم في المجتمع من خلال الطالب، واكتشاف أنواع الهدر وحلقاته وتقدير معدلاتها في كفاءة التعليم الداخلية والخارجية، والتركيز على تطوير التعليم من خلال تقييم نظامه وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، ليتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.
- **فوائد تعود على الطالب:** في اكتشاف نفسه وامتلاكه القدرة على التحليل والتركيب والتقويم من خلال أساليب التعليم المناسبة، والنظر إلى دور عضو هيئة التدريس كدور مشارك، وقدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعرفة لمدى طويل، لأنه يركز على الفهم لا الحفظ والتلقين، وقدرته على تكوين معرفة جديدة، وتطبيق المعرفة في حل المشكلات ومجابهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها، وقدرة الطالب على توصيل المعرفة للآخرين من خلال المهارات التي يمتلكها ورغبته بالتعرف على المزيد، والتعلم مدى الحياة.
- **فوائد تعود على المؤسسة التعليمية:** بتحقيق الجامعة أهدافها، وتحسين مخرجاتها، ورفع معنويات العاملين فيها وتحفيزهم على المشاركة في عملية اتخاذ القرار بشكل فعّال داخل الجامعة، وتنمية العديد من المهارات لدى العاملين، وبناء الثقة المتبادلة بينهم، وتوفير جو من التعاون والعلاقات الإنسانية بالجامعة، والتكامل بين العاملين والعمل بروح الفريق، ومعالجة الصعوبات التي تواجه الجامعة بشكل علمي، وتعزيز سمعتها في المجتمع المحلي، ويتضح مما سبق أن الفوائد التي تعود من تحقيق الجودة في الخدمات التعليمية شاملة، فهي تعود بالنفع على الطالب والجامعة والمجتمع، وهذا يؤكد أهمية

تطبيـق الجودة في كل الخدمـات التعليمية بشكل دائم ومستمـر في الجامعات والكليات لضمان بقائها وتميزها.

أبعاد جودة الخدمة التعليمية في الجامعات:

يوجـد اتفاق عام بين الباحثين على أن جودة الخدمات التعليمية يتحدد بمجموعة من الأبعاد، إلا أنـه لا يوجـد اتفاق علـى هذه الأبعاد نتيجـة لتعدد مجالاتهـا، ولقد اتفق بعض الباحثين على الأبعـاد التالية (الحدابـي وعكاشة 2007، غبـور 2009، حوالة 2010، موسـى 2014)، «الصورة الذهنيـة للجامعـة، والبنية التحتيـة والتجهيـزات، والإدارة والموظفون، وأعضاء هيئـة التدريس، والمـادة العلمية، وخدمات المكتبة، والقبـول والتسجيل، والإرشاد الأكاديمـي، والأنشطة الطلابية، والتوظيـف، والمقررات والبرامج وطرق التدريس»، وبناءً على تعدد الأبعاد فقد تحددت أبعاد جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالمزاحمية بناءً على أهداف جامعة شقراء الإستراتيجية بشكل عـام، وأهداف كلية التربيـة بالمزاحمية بشكل خاص، وما ذكر من أبعاد في الأدب التربوي، فكانت أبعـاد جـودة الخدمات التعليمية في كليـة التربية بالمزاحمية على النحو التـالي (أهداف الجامعة والكلية، والبرامج والخطط الدراسية، والأنظمة والقوانين، والبنية التحتية، وعضو هيئة التدريس، والإرشاد الأكاديمي، والخدمات التقنية).

معوقات تحسين جودة الخدمة التعليمية:

مـن أهم المعوقات التي تقـف في طريق تحسين جودة الخدمات التعليميـة ما ذكره (أبو الرب، وآخرون، 2010، ص ص 50 – 51):

- **المعوقـات الإداريـة:** ضعـف الأنمـاط القياديـة في الميـدان الجامعي وضعـف المواءمة بين مخرجـات الجامعـات ومتطلبات سوق العمـل، والتقادم في التشريعـات واللوائح والأنظمة والمركزيـة، وضعف عمليـات المشاركة في اتخاذ القرارات، وتبني طـرق وأساليب لا تتوافق مع طبيعة الجامعة.
- **المعوقات الفنية:** نقص الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة القادرة على تحمل المسؤولية وتحقيـق الأهـداف المرجـوة منهـا، وعزوف أعضـاء هيئـة التدريس عن حضـور البرامج التدريبيـة، وعدم تقبل العاملين للتغيـير في الأساليب الإدارية لأنهـا تتطلب منهم مهارات وكفايـات إضافية، ووجود فجوة واضحة بين أداء الجامعـات ومستويات رضا المستفيدين، وضعف العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

ثانيًا: مقدمة في الميزة التنافسية:

ذكر الحوت وآخرون (2016، ص ص 7 – 8)، أن مفهوم التنافسية بين الجامعات، ظهر في الثمانينيات من القرن العشرين، حيث أنشئ نظام لتصنيف الجامعات، وفي منتصف التسعينيات أصبح تصنيفات الجامعات أكثر انتشارًا بين صانعى القرار وقادة الجامعات، بسبب عولمة التعليم العالي، ولأن التصنيفات تساعد أصحاب القرار في معرفة قيمة استثماراتهم، ومن أجل مساءلة القادة عن نتائجها، ويرى (وديع، 2005، ص33)، أن التنافسية في التعليم الجامعي تشمل شقين أساسيين هما: المنافسة والتميز بين الجامعات في المجالات الحيوية كالبرامج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس والمكتبات والقاعات والتجهيزات الدراسية والبحثية، وتسهيلات التدريب العملي للطلاب ونمط الإدارة ونظام الجودة، وابتكار نظم وبرامج تأهيل جديدة تتواكب مع المستجدات البيئية، وأما الشق الآخر فهو القدرة على جذب واستقطاب الطلاب والطالبات في السوق المحلية والعالمية، ولا شك في أن النجاح في الشق الثاني متوقف على النجاح في الشق الأول، فالمنافسة الفعلية بين الجامعات تدفعها لرسم إستراتيجيات تنافسية مبتكرة لكسب المستفيدين والاحتفاظ بهم، وتوسيع مشاركتها في سوق العمل، والاحتفاظ بمكانتها الأكاديمية بين أقرانها، وإعادة النظر في الأعمال الأساسية، والتي تتضمن التعليم الأكاديمي والبحث العلمي وخدمة المجتمع من أجل تحقيق إستراتيجيات تنافسية واضحة، واكتشاف وتحديد مكانة الجامعة داخل مجتمعها، وزيادة نمو أعداد طلابها ونجاحهم، وتميز أعضاء هيئة التدريس بها (الخالدي، 2013، ص33)، ويتضح مما سبق أن الميزة التنافسية في الجامعات تتمثل في وضع سياسات وإجراءات إدارية تحقق التنافس بينها، من خلال تحسين الجودة في نوعية التعليم، وتوفير بنية تحتية وتقنية متكاملة وإدارة مواردها بالشكل الأمثل، وكذلك قدرتها على التكيف مع بيئتها الخارجية، وتقديم خبرات تعليمية، فكلما كانت جودة الخدمات التعليمية المقدمة متميزة كلما كانت الجامعة أو الكلية قادرة على التميز والتنافس مع مثيلاتها على الأفضل محليًا وعالميًا.

أبعاد الميزة التنافسية:

حدد الخوالدة (2018، ص ص 28 – 29)، أبعاد الميزة التنافسية للجامعات بأنها:

1- اهتمام إدارة الجامعة بجذب الطلاب وتحقيق احتياجاتهم ورغباتهم.

2- التحسين المستمر لبرامج ونشاطات الجامعة للحصول على مستوى جودة أفضل في المستقبل.

3- تطوير أعضاء هيئة التدريس باستغلال فرص التعلم الجديدة، وتطبيق المهارات المتطورة.
4- الاستجابة السريعة نحو تحسين الخدمات بناءً على احتياجات ومتطلبات الطلاب والمجتمع.
5- أن تتوافق أهداف الجامعة مع أهداف المجتمع، فهناك مسؤولية على الجامعة تجاه المجتمع بنشر أخلاقيات العمل وتطوير ثقافة المجتمع والمحافظة على الصحة العامة والاهتمام بالبيئة.
6- سعي الجامعة لبناء مشاركات داخلية وخارجية لتحقيق أهدافها وإنشاء علاقات مع المستفيدين. وفي ضوء ما سبق فإن أبعاد الميزة التنافسية في كلية التربية بالمزاحمية تبدأ برسم خطط تساعد على الإبداع والابتكار، واستغلال الموارد البشرية والمادية، وتوفير الخدمات التعليمية والبحثية، وتأسيس بنية تحتية وتقنية متطورة، والتكيّف مع التغيرات المجتمعية، واحتياجات سوق العمل.

فوائد الميزة التنافسية بالجامعات:

ذكر هشام (2017، ص63)، أن من فوائد تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات تحسين صورة الجامعة، وتكوين رؤية مستقبلية عن الأهداف التي تنشدها، والفرص المتاحة التي ترغب في اقتناصها، والتميز الإستراتيجي في خدماتها، وتضمن ولاء منسوبيها، وكسب رضائهم وتحقيق آمالهم.

معوقات تحقيق التنافسية في الجامعات:

تواجه الجامعات عقبات تحد من تنافسيتها منها ما أشارت لها راضي (2012، ص 54):

1- **المعوقات الداخلية:** هي مختلف العقبات الداخلية التي تواجه الجامعات المحلية كالفجوة العلمية والتقنية بين الجامعات، وعدم مواكبة تطوير البرامج لمتطلبات التطوير، والمركزية الإدارية وضعف استقطاب الكفاءات التعليمية وقصور التطوير المهني، وعدم قدرة الجامعات على توفير قاعدة بيانات تساعد على سرعة اتخاذ القرارات الصحيحة.
2- **المعوقات الخارجية:** هي العقبات التي تنتج من خارج البيئة الجامعية كالتحالف العالمي بين الجامعات والتي يصعب المنافسة فيها، وصعوبة تحويل المعايير الخاصة بالمواصفات وتدويلها من محلية إلى دولية، وعدم الالتزام بمواصفات الجودة والاعتماد الدولي، وعدم الاهتمام بالبحوث العلمية.

ويتضح مما سبق أن معوقات تحقيق التنافسية تؤثر سلبًا على قدرة الجامعة في تحقيق أهدافها، ومنافسة الجامعات المحلية والعالمية، فعلى الجامعات العمل على رفع جودة خدماتها التعليمية وتطوير الكوادر البشرية، واستقطاب الكفاءات العلمية، لما لذلك من دور فعّال في تميز الجامعات وكفاءة مخرجاتها.

ثالثًا: جودة الخدمات التعليمية في تحقيق الميزة التنافسية:

أصبحت جودة الخدمات التعليمية في مقدمة الأساليب الإدارية الحديثة في الجامعات، من أجل تحقيق مركز تنافسي أفضل، حيث تسعى لتحسين مستوى خدماتها وجودة مخرجاتها وتحقيق رضا منسوبيها، وضمان استمرارها وزيادة قوة مركزها (الخالدي، 2013، ص57)، فلن تمتلك الجامعات ميزة تنافسية إذا لم تتمكن من الحفاظ على متطلباتها التي تميزها، والحرص على مستوى مخرجاتها وزيادة الطلب عليها، ولن يتحقق هذا إلا بتقديم خدمات تعليمية متميزة، والمحافظة على جودة مستوى تلك الخدمات المقدمة (فرغلي، 2018، ص3)، وحرصت جامعة شقراء على تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلابها، وتميز خدماتها لمنافسة الجامعات السعودية العريقة، وفي كلية التربية بالمزاحمية تسعى إدارة الكلية إلى رفع مستوى خدماتها المقدمة للطالبات، وذلك بتوفير بيئة تعليمية مناسبة وأعضاء هيئة تدريس أكفاء وبرامج وتخصصات تربوية تتناسب مع احتياجات سوق العمل، فالكلية تسعى لتطوير خدماتها التعليمية وتطوير برامجها الأكاديمية، وتحرص على تطوير منسوبيها من خلال الدورات التدريبية المستمرة.

الدراسات السابقة:

دراسة (**Bisaria, 2013**)، هدفت إلى التعرف على أنواع الميزة التنافسية في التعليم، والأساليب التي تدعو مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق ميزة تنافسية، حيث استُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، ووزعت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (50) من مديري الجامعات وعمداء الكليات في محافظة بريديش في الهند، ومن أبرز نتائج الدراسة أن الميزة التنافسية هي أمر قانوني وأخلاقي تلتزم به مؤسسات التعليم في منهج حياتها الأكاديمية والإدارية الحالية والمستقبلية، ويمكن تحقيقها من خلال الاعتماد على الجودة بالتعليم، ومن خلال التحليل الإستراتيجي للمنافسين، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (10 إلى أقل من 15 سنة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة سيف وآخرين (2014)، هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة في الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظر الطلبة، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في رضا الطلبة تعزى (للجنس، الجنسية، الابتعاث)، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيق الدراسة على (776) من طلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال في الجامعات الأردنية الحكومية، وأهم نتائج الدراسة أن تقييم الطلبة لجودة كل الخدمات الطلابية والأكاديمية وغير الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، كما بيّنت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (Kontic, 2014)، هدفت الدراسة إلى إمكانية تطبيق مقياس (سيرف بيرف) لتقييم جودة الخدمة وإصلاح التعليم العالي في صربيا، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبّقت على (109) طلاب بكلية الإدارة في إحدى جامعات صربيا، وأهم نتائج الدراسة أن أكثر الأبعاد أهمية تمثلت في الموثوقية، ثم الاستجابة والتعاطف، واختلفت إدراكات الطلاب لبُعد الاستجابة طبقًا للجنس، وإن إدراكات عناصر جودة الخدمة تتغير عبر فترة من الدراسة.

دراسة التجاني (2015)، هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الخدمة التعليمية بكلية العلوم الإدارية في جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب، والكشف عن الفروق حول مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الكلية وفقًا (للمادة العلمية، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والأنشطة الطلابية، والتسهيلات المادية، وبيئة الكلية)، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، ووزعت على (104) طالباً وطالبة، ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمة التعليمية كانت متوسطة، وتوجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات البحث.

دراسة الشايب ومحمد (2016)، هدفت الدراسة إلى قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية بكلية العلوم الإدارية بجامعة نجران من وجهة نظر الطلاب في المحاور التالية (أعضاء هيئة التدريس، والمادة العلمية، والتسهيلات المادية، والإدارة، والأنشطة الطلابية، وبيئة الكلية)، واستُخدم المنهج التحليلي، وأبرز نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمات التعليمية في مجالات (المادة العلمية، وأعضاء هيئة التدريس، والإدارة) كان بدرجة متوسطة.

دراسة الشغيبي والمخلافي (2016)، هدفت الدراسة إلى قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بجامعة الدمام من وجهة نظر الدارسين فيها، والكشف عن الفروق حول

مستوى عناصر الخدمات المقدمة وجودتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث طبقت على (286) من طلاب وطالبات الكلية، وأبرز نتائج الدراسة أن هناك فجوة سالبة دالة إحصائيًا بين الدارسين لصالح الذكور وتوقعاتهم عن مجالات الخدمة (الاعتمادية، والاستجابة، والسلامة والأمان، والتعاطف)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمة في مجالات (الاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف).

دراسة العجمي والتويجري (2016)، هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس لقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، بناءً على (مقياس HEDPERF، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، واختبار قدرة المقياس المعدل) لتحديد جودة الخدمة التعليمية، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على (119) طالبًا وطالبة من قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأهم نتائج الدراسة أن المتوسط العام كان بدرجة محايدة، وأغلب الطلاب والطالبات كان رضاهم عن الخدمات التعليمية المقدمة بدرجة متوسطة.

دراسة (Edward Tanui, 2016)، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الكينية وبين رضا الطلبة عن هذه الخدمات، واستُخدم المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وطبّقت على عينة عشوائية طبقية من طالبات ثماني جامعات بواقع (1062) طالبًا، وأبرز نتائج الدراسة أن أبعاد جودة الخدمة التعليمية هي (جودة مرافق التدريس، والمكتبة، والإنترنت، والخدمة الإدارية، وعضو هيئة التدريس وممارساتها التعليمية، وخدمات الطلاب)، وكانت جودة (المكتبة وعضو هيئة التدريس والممارسات التعليمية) مرتبطة بشكل غير مباشر، ولكن (البيئة المادية والمكتبية وخدمات الإنترنت) كان لها ارتباطاً مباشراً على رضا الطلبة.

دراسة الشرجبي وآخرين (2017)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة في كلية العلوم المالية والمصرفية بصنعاء من وجهة نظر الطلبة الدارسين فيها، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدارسة، ووزعت على (397) طالبًا وطالبة في الكلية، ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة في كلية العلوم المالية والمصرفية كانت بدرجة عالية من الرضا، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات البحث.

دراسة بالبيد (2018)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخدمات التعليمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر طالبات جامعة الملك عبد العزيز، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبّقت على (800) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وأبرز نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمات التعليمية في بُعد (المادة التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والمكتبة والموظفين والقبول والتسجيل والأنشطة الطلابية) جاءت بدرجة عالية، وأن مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية جاءت بدرجة عالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض وتحليل الدِّراسَات السابقة، اتضح أن هناك اهتمامًا متزايدًا بدراسة جودة الخدمات التعليمية وتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات على الصعيدين المحلي والعالمي، من أجل تطوير الخدمات التعليمية المقدمة للدارسين، وتحسين جودة الأداء، وتحقيق التميز، وتناولت العديد من الدِّراسَات مستوى الخدمات كدراسة سيف (2014)، ودراسة التجاني (2015)، ودراسة الشايب ومحمد (2016)، ودراسة الشغيبي والمخلافي (2016)، ودراسة الشرجبي (2017)، ودراسة بالبيد (2018)، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سيف (2014)، ودراسة (Kontic, 2014)، ودراسة التجاني (2015)، ودراسة العجمي والتويجري (2016م)، ودراسة الشايب ومحمد (2016م)، ودراسة الشغيبي والمخلافي (2016)، ودراسة (Edward Tanui 2016)، ودراسة الشرجبي (2017)، في كون الكليات هي مجتمع الدراسة. واتفقت الدراسة من حيث المنهج المستخدم مع الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي، ماعدا دراسة الشايب ومحمد (2016)، التي استخدمت المنهج التحليلي، وتختلف الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة مع دراسة (Bisaria, 2013)، التي كانت مطبقة على القيادات الجامعية، ومع دراسة (Kontic, 2014)، ودراسة العجمي والتويجري (2016)، التي كانت تهدف إلى بناء مقياس على مجتمع الدراسة، وتميزت الدِّراسَة الحاليَّة بأنها الدِّراسَة الأولى التي تهدف إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية لتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر طالبات كليَّة التربية بالمزاحميَّة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث: في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته للدراسة، ويقصد به ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، ولذلك فإن هدفه يقتصر على معرفة وجود العلاقة أو عدمها، وإذا كانت توجد فهل هي طردية أو عكسية، سالبة أم موجبة (العساف، 2006، ص 261).

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية بالمزاحمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440هـ - 1441هـ بأقسام الكلية (رياضيات - إنجليزي - رياض أطفال - طفولة مبكرة)، والبالغ عددهن (885) طالبة بمختلف التخصصات والمستويات، وهذا يتضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة وفقًا للتخصصات والمستويات الدراسية

التخصص	المستويات								المجموع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	
الرياضيات.	-	1	1	4	25	21	20	25	97
الإنجليزي.	-	3	13	28	71	58	44	62	279
رياض الأطفال.	-	-	28	86	30	95	82	79	400
الطفولة المبكرة.	36	73	-	-	-	-	-	-	109
المجموع الكلي.	36	77	42	118	126	174	146	166	885

وتم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، واستجابت منهن (840) طالبة، أي بنسبة (94.5 %) من إجمالي مجتمع الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لخصائصهن الديموغرافية

	التكرارات	النسبة المئوية
القسم:		
رياض أطفال.	389	46.3
طفولة مبكرة.	99	11.8
رياضيات.	96	11.4
إنجليزي.	256	30.5
المستوى الدراسي:		
المستوى الأول.	31	3.7
المستوى الثاني.	73	8.7
المستوى الثالث.	35	4.2
المستوى الرابع.	126	15.0
المستوى الخامس.	119	14.2
المستوى السادس.	161	19.2
المستوى السابع.	150	17.9
المستوى الثامن.	145	17.3
الإجمالي.	840	100.0

يتضح من الجدول رقم (2) أن ما يقارب من نصف أفراد الدراسة تخصصهن رياض أطفال بتكرار (389) طالبة وبنسبة (46.3 %)، في حين أن هناك (96) طالبة بنسبة (11.4 %) تخصصهن رياضيات، وبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي، فإن هناك (161) طالبة بنسبة (19.2 %) بالمستوى السابع، ولكن هناك (31) طالبة بنسبة (3.7 %) بالمستوى الأول.

أداة الدراسة: بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، فإن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي «الاستبانة»، ويعرّف عبيدات وآخرون (2012، ص 106)، الاستبيان بأنه «أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة، يُطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان»، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة (الشغيبي والمخلافي، 2016)، ودراسة (بالبيد، 2018)، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

- **الأول:** يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة (القسم، والمستوى الدراسي).
- **الثاني:** يتكون من (34) عبارة موزعة على محورين، المحور الأول يتناول جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية في الأبعاد التالية (أهداف الجامعة والكلية، والبرامج والخطط الدراسية، والأنظمة والقوانين، والبنية التحتية، وعضو هيئة التدريس، والإرشاد الأكاديمي، والخدمات التقنية)، ويتكون من (19) عبارة، أما المحور الثاني فيتناول التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية في الأبعاد التالية (رسم خطط تساعد على الإبداع والابتكار، واستغلال الموارد البشرية والمادية، وتوفير الخدمات التعليمية والبحثية وتأسيس بنية تحتية وتقنية متطورة، والتكيّف مع التغيرات المجتمعية واحتياجات سوق العمل)، ويتكون من (15) عبارة، حيث تمت الإجابة عن العبارات بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية (موافق، ومحايد، وغير موافق)، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (3 – 1 = 2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2/ 3 = 0.66)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا تم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

موافق	محايد	غير موافق
من 2.34 إلى 3.00	من 1.67 إلى 2.33	من 1.00 إلى أقل من 1.66

صدق الاستبانة (الأداة):

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2006، ص 429)، ولقد تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء الأداة تم عرضها على خمسة محكمين للاسترشاد بآرائهم، وبناءً على الملاحظات والاقتراحات التي أبديت، تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها الغالبية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

جودة الخدمات التعليمية				التنافسية في الخدمات التعليمية			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.614	11	**0.738	1	**0.859	11	**0.932
2	**0.641	12	**0.802	2	**0.839	12	**0.894
3	**0.828	13	**0.868	3	**0.843	13	**0.890
4	**0.842	14	**0.858	4	**0.775	14	**0.903
5	**0.803	15	**0.811	5	**0.852	15	**0.851
6	**0.777	16	**0.797	6	**0.836	-	-
7	**0.853	17	**0.814	7	**0.872	-	-
8	**0.758	18	**0.817	8	**0.776	-	-
9	**0.788	19	**0.648	9	**0.856	-	-
10	**0.810	-	-	10	**0.905	-	-

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول رقم (4)، أن جميع العبارات لمحوري الدراسة دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحور «جودة الخدمات التعليمية» ما بين (0.614، و0.868)، ولمحور «التنافسية في الخدمات التعليمية» ما بين (0.775، و0.932)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وتعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وتشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة.

ثبات أداة الدراسة: يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2006، ص430)، وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، على النحو التالي:

جدول رقم (5)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	جودة الخدمات التعليمية.	19	0.865
2	التنافسية في الخدمات التعليمية.	15	0.875
	الثبات الكلي للأداة.	34	0.919

يتضح من الجدول رقم (5) أن الأداة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا 0.919)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.865، و0.875)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم توزيعها على الطالبات إلكترونيًا، وتم استردادها خلال ثلاثة أسابيع، حيث بلغت الاستبانات المستردة (840) استبانة صالحة، من إجمالي (885) استبانة أي بنسبة (94.5 %) من إجمالي الطالبات مجتمع الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات، فقد استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، ثم تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطات العبارات، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغيري (القسم، والمستوى الدراسي)، واختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغيري (القسم، والمستوى الدراسي).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن؟

للتعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (6)
يوضح مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	الاعتماد على معايير واضحة ومحددة لتحقيق أهداف الجامعة.	489	58.2	180	21.4	171	20.4	2.38	0.80	موافق
9	تنوع قنوات الاتصال بين عضو هيئة التدريس والطالبات.	448	53.3	169	20.1	223	26.5	2.27	0.85	محايد
16	الإعلان عن الدورات التدريبية وتشجيع الطالبات على حضورها والاستفادة منها.	441	52.5	171	20.4	228	27.1	2.25	0.86	محايد
10	يمتلك عضو هيئة التدريس المهارات اللازمة لأداء مهامه الوظيفية على أكمل وجه.	396	47.1	248	29.5	196	23.3	2.24	0.81	محايد
17	توعية الطالبات الدائم بكل ما يستجد من أنظمة ولوائح بالجامعة.	437	52.0	143	17.0	260	31.0	2.21	0.89	محايد
15	الإعلان عن المؤتمرات العلمية المقامة بالجامعة وتشجيع الطالبات على المشاركة.	423	50.4	151	18.0	266	31.7	2.19	0.89	محايد
7	التكامل الملموس بين الشؤون التعليمية والإدارية في جودة الخدمات التعليمية.	371	44.2	208	24.8	261	31.1	2.13	0.86	محايد

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
14	تعريف الطالبات المستجدات بمرافق الكلية للاستفادة من خدماتها.	404	48.1	141	16.8	295	35.1	2.13	0.90	محايد
4	تلتزم إدارة الكلية بتحسين نوعية مخرجاتها.	331	39.4	267	31.8	242	28.8	2.11	0.82	محايد
2	البرامج الأكاديمية التربوية التي تقدمها الكلية ملائمة لاحتياجات سوق العمل.	347	41.3	241	28.7	252	30.0	2.11	0.84	محايد
3	تهتم إدارة الكلية بتطوير خططها الدراسية لبرامجها التعليمية.	385	45.8	159	18.9	296	35.2	2.11	0.89	محايد
8	تفهم عضو هيئة التدريس لظروف الطالبة واحتياجاتها.	324	38.6	267	31.8	249	29.6	2.09	0.82	محايد
13	فعالية الإرشاد الأكاديمي بما يحقق أهداف الجامعة.	343	40.8	188	22.4	309	36.8	2.04	0.88	محايد
18	تفعيل التقنية في الكلية لتحقيق أهداف الجامعة التعليمية.	360	42.9	142	16.9	338	40.2	2.03	091	محايد
5	تحرص إدارة الكلية على تهيئة مناخ يشجع على الإبداع والابتكار.	295	35.1	218	26.0	327	38.9	1.96	0.86	محايد
12	المتابعة المستمرة من قبل المرشدات الأكاديميات للطالبات ومتابعة سير خططهن الدراسية.	263	31.3	254	30.2	323	38.5	1.93	0.83	محايد
6	تخصص إدارة الكلية الجوائز والمكافآت للأفكار الإبداعية.	303	36.1	178	21.2	359	42.7	1.93	0.89	محايد
11	توفر الكلية الخدمات التي تحتاجها الطالبات بجودة عالية.	236	28.1	211	25.1	393	46.8	1.81	0.85	محايد
19	القاعات الدراسية مجهزة بالوسائل التعليمية الحديثة.	211	25.1	222	26.4	407	48.5	1.77	0.83	محايد
	المتوسط الحسابي العام للمحور.							2.09	0.67	محايد

يتضـح من الجدول رقم (6) أن محور مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربيـة بالمزاحمية يتضمن (19) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (1.77، و2.38)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين (محايد - موافق)، ويبلغ المتوسط الحسابـي العام (2.09) بانحراف معيـاري (0.67)، وهذا يدل علـى أن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية جاءت بدرجة متوسطة، ولقد جاءت العبارة رقم (1) والتـي تنص على (الاعتماد على معايـير واضحة ومحددة لتحقيق أهداف الجامعة) بالمرتبة الأولى بمتوسـط حسابي (2.38) وبانحراف معيـاري (0.80) بدرجة استجابة (موافق)، وجاءت العبـارة رقـم (9) والتي تنص على (تنوع قنـوات الاتصال بين عضو هيئـة التدريس والطالبات) بمتوسط حسابي (2.27) وبانحراف معياري (0.85) بدرجة استجابة (محايد)، ثم جاءت العبارة رقم (11) والتي تنص على (توفر الكلية الخدمات التي تحتاجها الطالبات بجودة عالية) بالمرتبة الثامنة عشرة بمتوسط حسابـي (1.81) وبانحراف معياري (0.85) بدرجة استجابة (محايد)، وأخيرًا جاءت العبارة رقم (19) والتي تنص على (القاعات الدراسية مجهزة بالوسائل التعليمية الحديثة) بمتوسط حسابـي (1.77) وبانحراف معياري (0.83) بدرجة استجابة (محايد)، وقد اتفقـت نتيجة الدراسـة الحالية مع نتيجة دراسة سيـف وآخرين (2014)، والتـي توصلت إلى أن مستـوى جودة الخدمات الطلابيـة في الجامعات الأردنية كان متوسطًا، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحاليـة مع نتيجـة دراسة التجاني (2015)، والتي توصلت إلى أن مستوى جودة الخدمة التعليمية في كليـة العلوم الإدارية كان متوسطًا، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشايب ومحمـد (2016)، والتـي توصلت إلى أن مستوى جـودة الخدمات التعليمية بكليـة العلوم الإدارية بجامعـة نجران من وجهة نظر الطـلاب كان متوسطًا، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجـة دراسة الشرجبي وآخرين (2017)، والتي توصلت إلى أن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة في كلية العلوم المالية والمصرفية كان عاليًا، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بالبيد (2018)، والتي توصلت إلى أن مستوى جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك عبـد العزيز كان عاليًا، وقـد يعود السبب في ظهور هذه النتيجـة إلى أن جامعة شقراء هي جامعة ناشئة كجامعة نجران فتتوافق معها في مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها، والصعوبات التي تواجهها، والتطلعات التي تسعى لها.

السؤال الثاني: ما مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن؟

للتعرف على مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (7)

يوضح مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظرهن

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
4	أعضاء هيئة التدريس يشاركون في تطوير العملية التعليمية.	537	63.9	192	22.9	111	13.2	2.51	0.72	موافق
8	تمكن الطالبة من الحصول على المعلومات بسهولة ويسر من الموقع الإلكتروني للجامعة.	510	60.7	159	18.9	171	20.4	2.40	0.81	موافق
1	تهتم إدارة الكلية بالإبداع من خلال الخدمات التعليمية التي تقدمها.	517	61.5	135	16.1	188	22.4	2.39	0.83	موافق
7	تيسير التعاملات الإلكترونية للطالبات بالكلية.	460	54.8	205	24.4	175	20.8	2.34	0.80	موافق
15	ترسم إدارة الكلية خططًا مستقبلية قائمة على الابتكار والإبداع.	458	54.5	177	21.1	205	24.4	2.30	0.84	محايد
5	منافسة طالبات كلية التربية بالمزاحمية للكليات التربوية في الجامعات العريقة بالمملكة.	440	52.4	204	24.3	196	23.3	2.29	0.82	محايد

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
11	تدعم إدارة الكلية الأفكار الإبداعية لتنمية الميزة التنافسية.	432	51.4	215	25.6	193	23.0	2.28	0.81	محايد
2	ترشح رئيسات الأقسام طالبات ليكن رائدات في سوق العمل.	423	50.4	205	24.4	212	25.2	2.25	0.80	محايد
14	تدعم إدارة الكلية الأفكار الابتكارية المتميزة.	417	49.6	212	25.2	211	25.1	2.25	0.83	محايد
9	تتميز الخدمات المقدمة بالموقع الإلكتروني للجامعة بأنها ذات جودة عالية قياسًا بخدمات المنافسين.	428	51.0	192	22.9	220	26.2	2.25	0.84	محايد
10	تمتلك الكلية الإمكانات والتقنيات المتطورة للاستجابة السريعة لمتطلبات المجتمع بشكل عام والطالبات بشكل خاص.	430	51.2	175	20.8	235	28.0	2.23	0.86	محايد
6	تشجع الكلية طالباتها على الكتابة والنشر في المجلات العلمية المحكمة.	411	48.9	192	22.9	237	28.2	2.21	0.85	محايد
13	تساهم إدارة الكلية في تكوين ثقافة جامعية خاصة.	408	48.6	195	23.2	237	28.2	2.20	0.85	محايد
12	تتجاوب إدارة الكلية مع المتغيرات المجتمعية بما يسهم في تطورات سوق العمل.	405	48.2	195	23.2	240	28.6	2.20	0.85	محايد
3	تنسجم الكلية بشكل سريع مع التقدم التكنولوجي لرفع مستوى خدماتها التعليمية.	399	47.5	169	20.1	272	32.4	2.15	0.88	محايد
	المتوسط الحسابي العام للمحور.							2.28	0.71	محايد

يتضح من الجدول رقم (7) أن محور مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية يتضمن (15) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.15، و2.51)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين (محايد - موافق)، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2.28) بانحراف معياري (0.71)، وهذا يدل على أن مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاءت العبارة رقم (4) التي تنص على (أعضاء هيئة التدريس يشاركون في تطوير العملية التعليمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة استجابة (موافق)، تليها العبارة رقم (8) والتي تنص على (تمكن الطالبة من الحصول على المعلومات بسهولة ويسر من الموقع الإلكتروني للجامعة) بمتوسط حسابي (2.40) وبانحراف معياري (0.81)، وبدرجة استجابة (موافق)، في حين تأتي العبارة رقم (12) والتي تنص على (تتجاوب إدارة الكلية مع المتغيرات المجتمعية بما يسهم في تطورات سوق العمل) بالمرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (2.20) وبانحراف معياري (0.85)، وبدرجة استجابة (محايد)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (3) والتي تنص على (تنسجم الكلية بشكل سريع مع التقدم التكنولوجي لرفع مستوى خدماتها التعليمية) بمتوسط حسابي (2.15) وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة استجابة (محايد)، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بالبيد (2018)، والتي توصلت إلى أن مستوى التنافسية بجامعة الملك عبد العزيز كان عاليًا، وهذا يؤكد أن الجامعات المحلية العريقة كجامعة الملك عبد العزيز قادرة أكثر بسبب تاريخها وخبراتها الإدارية والأكاديمية على منافسة الجامعات والحصول على المراتب المتقدمة محليًا وعالميًا، بسبب اهتمامها بمستوى جودة خدماتها التعليمية المقدمة لمنسوبيها.

ثانيًا: فروض الدراسة:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية لمستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية وفقًا لمتغيرات الدراسة (التخصص - المستوى الدراسي).

الفروق باختلاف متغير التخصص: للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، على النحو التالي:

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص.

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	51.525	3.000	17.175	43.967	0.001
داخل المجموعات	326.571	836.000	0.391		
المجموع	378.096	839.000			

يتضح من الجدول رقم (8) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك يتضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص.

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رياض أطفال	طفولة مبكرة	رياضيات	إنجليزي
رياض أطفال	389	2.11	0.67	-	- 0.44**	0.59**	
طفولة مبكرة	99	2.55	0.39	0.44**	-	1.02**	0.46**
رياضيات	96	1.52	0.46	- 0.59**	- 1.02**	-	- 0.57**
إنجليزي	256	2.09	0.68		- 0.46**	0.57**	-

** دال عند مستوى (0.01)　　* دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (9)، الذي يُبين نتائج المقارنات البُعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة،

والطالبات من التخصصات الأخرى، وذلك لصالح الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة بمتوسط حسابي (2.55) وبانحراف معياري (0.39)، وتشير النتيجة إلى أن الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة يوافقن بدرجة أكبر على مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية، ومن خلال العرض السابق يتم قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري، والذي ينص على «لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص»، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن أبعاد جودة الخدمات التعليمية مدركة من قبل طالبات الطفولة المبكرة أكثر من غيرهن من التخصصات؛ بسبب جهود القسم الواضحة في توعية الطالبات بأبعاد الجودة التعليمية.

2- الفروق باختلاف متغير المستوى الدراسي:

للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	32.858	7	4.694	11.312	0.001
داخل المجموعات	345.237	832	0.415		
المجموع	378.096	839			

يتضح من الجدول رقم (10) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11).

جدول رقم (11)

اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي.

المستوى	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الدراسي						
				الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
الأول	31	2.54	0.35	-	0.66**				0.61**	0.49*	
الثاني	73	2.55	0.41		-		0.67**	0.38*	0.62*	0.51**	0.48**
الثالث	35	2.13	0.53			-					
الرابع	126	1.88	0.62	0.66 - **	0.67 - **		-				
الخامس	119	2.18	0.63		0.38 - *			-			
السادس	161	1.93	0.66	0.61 - **	0.62 - **				-		
السابع	150	2.05	0.66	0.49 - *	0.51 - **					-	
الثامن	145	2.07	0.80		0.48 - **						–

** دال عند مستوى (0.01). * دال عند مستوى (0.05).

يتضـح من الجدول رقم (11)، والذي يُبين نتائج المقارنات البُعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين الطالبات بالمستوى الثاني والطالبات بالمستويـات الأخرى، وذلك لصالح الطالبات بالمستوى الثاني بمتوسط حسابي (2.55) وبانحراف معياري (0.41)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن الطالبات بالمستوى الثاني يوافقن بدرجة أكبر على مستـوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبـات كلية التربية بالمزاحمية، ومن خلال العرض السابق يتـم قبـول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري، والذي ينصـ على «لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائيـة حـول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كليـة التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي»، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن طالبات تخصص الطفولة المبكرة لديهن الوعي أكثر من باقي التخصصات؛ بسبب جهود القسم الواضحة في توعية الطالبات بالخدمات التعليمية المقدمة في الكلية وكيف يمكن الاستفادة منها.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية لمستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية وفقًا لمتغيرات الدراسة (التخصص - المستوى الدراسي).

الفروق باختلاف متغير التخصص: للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص.

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	25.554	3	8.518	17.780	0.001
داخل المجموعات	400.528	836	0.479		
المجموع	426.082	839			

يتضح من الجدول رقم (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (13).

جدول رقم (13)

اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص.

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رياض أطفال	طفولة مبكرة	رياضيات	إنجليزي
رياض أطفال	389	2.34	0.67	-			**0.31
طفولة مبكرة	99	2.51	0.59		-		**0.47
رياضيات	96	2.47	0.70			-	**0.43
إنجليزي	256	2.03	0.76	- 0.31**	- 0.47**	- 0.43**	-

** دال عند مستوى (0.01). * دال عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول رقم (13)، والذي يُبين نتائج المقارنات البُعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين الطالبات ممن تخصصهن إنجليزي والطالبات من التخصصات الأخرى، وذلك لصالح الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة بمتوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (0.59)، وتشير النتيجة إلى أن الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة يوافقن بدرجة أكبر على مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية، ومن خلال العرض السابق يتم قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري، والذي ينص على «لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص»، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن طالبات تخصص الطفولة المبكرة لديهن إدراك بالخدمات التعليمية المقدمة بالكلية، وبالتالي لديهن قدرة على مقارنة الخدمات التعليمية المقدمة مع الخدمات التعليمية في الكليات التابعة لجامعة شقراء أو الجامعات المحلية.

الفـروق باختـلاف متغـير المستـوى الدراسـي: للتعرف علـى إذا ما كانت هنــاك فروق ذات دلالــة إحصائية لمستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، على النحو التالي:

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي.

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	78.267	7	11.181	26.746	0.001
داخل المجموعات	347.816	832	0.418		
المجموع	426.082	839			

يتضــح مــن الجدول رقــم (14) أن هنــاك فروقًا ذات دلالــة إحصائية عنــد مستوى (0.01) بــين متوسطات استجابات أفــراد الدراسة حول مستوى التنافسيــة في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئــة من فئات متغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)

اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي.

المستوى	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الدراسي						
				الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
الأول	31	2.62	0.58	-					**0.86		
الثاني	73	2.48	0.58		-				**0.72		
الثالث	35	2.68	0.23			-			**0.92	**0.51	
الرابع	126	2.68	0.51				-		**0.92	**0.51	**0.37
الخامس	119	2.36	0.71				*0.32 -	-	**0.60		
السادس	161	1.76	0.68	**0.86 -	**0.72 -	**0.92 -	**0.92 -	**0.60 -	-	**0.41 -	**0.54 -
السابع	150	2.17	0.74				**0.51 -		**0.41	-	
الثامن	145	2.31	0.67				**0.37 -		**0.55		–

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول رقم (15)، والذي يُبين نتائج المقارنات البُعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين الطالبات بالمستوى السادس والطالبات بالمستويات الأخرى، وذلك لصالح الطالبات بالمستوى الثالث والرابع بمتوسط حسابي (2.68)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن الطالبات بالمستوى الثالث والرابع يوافقن بدرجة أكبر على مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية، ومن خلال العرض السابق يتم قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري، والذي ينص على «لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية حول مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي»، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن الجامعة حرصت على تحسين مستوى الخدمات التعليمية، ولاحظت طالبات المستوى الثالث والرابع هذا التحسن في الخدمات التعليمية مقارنة بالعام الذي يسبقه، ما يدل على حرص الجامعة على تحسين مستوى جودة خدماتها بشكل مستمر.

3- الفرض الثالث:

لا توجـد علاقة ارتباطية بين جودة الخدمات التعليميـة والتنافسية في الخدمات التعليمية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالمزاحمية.

للتعـرف علـى العلاقـة بين جـودة الخدمـات التعليميـة والتنافسيـة في الخدمـات التعليمية، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (16)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين جودة الخدمات التعليمية والتنافسية في الخدمات التعليمية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالمزاحمية.

معامل الارتباط.	**0.486
مستوى الدلالة.	0.001
العينة.	480

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول رقم (16) أن هناك علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) ذات دلالة إحصائية عنـد مستـوى (0.01) بين جـودة الخدمات التعليميـة والتنافسية في الخدمـات التعليمية المقدمة لطالبـات كليـة التربيـة بالمزاحمية، حيث بلغـت قيمة معامـل ارتباط بيرسـون (0.486)، وتُشير النتيجـة السابقـة إلى أن زيادة مستـوى الخدمات التعليميـة يُساهم في زيادة مستـوى التنافسية في الخدمـات التعليمية المقدمـة للطالبات، وقد اتفقـت نتيجة الدراسة الحالية مـع نتيجة دراسة (Bisaria, 2013)، والتـي توصلـت إلى أن الميـزة التنافسية في التعليم يمكـن تحقيقها من خلال الاعتماد على الجودة بالتعليم، ومن خلال العرض السابق يتم قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفـري، والذي ينص علـى «لا توجد علاقة ارتباطية بين جودة الخدمـات التعليمية والتنافسية في الخدمات التعليمية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالمزاحمية».

مستخلص نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو التالي:

أن مستـوى جودة الخدمـات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربيـة بالمزاحمية جاءت بدرجة متوسطـة، وأبرزها في العبارتين (الاعتماد على معايير واضحة ومحددة لتحقيق أهداف الجامعة، وتنوع قنوات الاتصال بين عضو هيئة التدريس والطالبات).

- أن مستوى التنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية جاءت بدرجة متوسطة، أبرزها عبارة (أعضاء هيئة التدريس يشاركون في تطوير العملية).
- أن هنـاك فروقًـا ذات دلالـة إحصائية عنـد مستـوى (0.01) بين متوسطـات استجابات أفـراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير التخصص، وذلك لصالح الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة.
- أن هنـاك فروقًـا ذات دلالـة إحصائية عنـد مستـوى (0.01) بين متوسطـات استجابات أفـراد الدراسة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية بين طالبات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح الطالبات بالمستوى الثاني.
- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسـة حول مستـوى التنافسيـة في الخدمات التعليميـة المقدمة لطالبـات كلية التربية بالمزاحمية باختلاف متغـير التخصص، وذلك لصالح الطالبات ممن تخصصهن طفولة مبكرة.
- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسـة حول مستـوى التنافسيـة في الخدمات التعليميـة المقدمة لطالبـات كلية التربية بالمزاحميـة باختلاف متغير المستـوى الدراسي، وذلك لصالح الطالبـات بالمستوى الثالث والرابع.
- أن هناك علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين جودة الخدمات التعليميـة والتنافسية في الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالتالي:

1- العمل على الارتقاء بمستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطالبات في كل أبعاد الخدمات التعليمية والتنافسية.

2- ضرورة تكرار قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية بصورة منتظمة للوقوف على مدى التحسن والتطور في مستوى جودة تلك الخدمات المقدمة للطالبات.

3- العمل على تحقيق الميزة التنافسية في كلية التربية بالمزاحمية من خلال تجاوبها مع المتغيرات المجتمعية وتحسين بنيتها التحتية، وزيادة مستوى الخدمات التقنية للرفع من مستوى جودة خدماتها التعليمية وتحقيق ميزة تنافسية.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسة تتناول جودة الخدمات التعليمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية بكليات أخرى وبمناطق أخرى.

2- إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحد من جودة الخدمات التعلمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية.

3- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطالبات كلية التربية بالمزاحمية.

المراجع العربية:

1- إبراهيم، نصحي. (2009). المشروعات التنافسية في الجامعات المصرية بين الواقع والمأمول مع التطبيق علي كليات التربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي بجامعة المنصورة.

2- أبو الرب، عماد وآخرون. (2010). ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

3- أبو مالح، عوض؛ والصديقي، عبدالرحمن. (2018). جودة الخدمات في التعليم العالي وأثرها على رضا الطلبة ودرجة ولائهم «دراسة على طلبة كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة الطائف»، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين، مج (2)، ع (13).

4- بالبيد، أمل. (2018). جودة الخدمات التعليمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر طالبات جامعة الملك عبدالعزيز، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

5- التجاني، محمد. (2015). تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الإدارية في جامعة نجران المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مج (8)، ع (22).

6- الحدابي، داوود؛ عكاشة. محمود (2007). جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية» نتائج أولية» مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (4).

7- الحدابي، داوود، وقشوة، هدى. (2009). جودة الخدمات التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأردن، ع (4).

8- حوالة، سهير. (2010). جودة الخدمات التعليمية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الدراسات التربوية «دراسة تقويمية». مجلة العلوم التربوية، مج (18) ع (1).

9- الحوت، محمد، وتوفيق، صلاح، وعبدالمطلب، أحمد (2016). التنافسية بين الجامعات، مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، مج (3)، ع (5).

10- الخالدي، علي. (2013). الإبداع الإداري والميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، كلية إدارة المال والأعمال.

11- خزعل، بصير. (2019). واقع تطبيق أبعاد جودة خدمة التعليم العالي وأثرها في تنمية الالتزام التنظيمي» دراسة استطلاعية لعينة من تدريسي جامعة كركوك» مجلة اقتصاديات المال والأعمال، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ع (9).

12- الخوالدة، محمد. (2018). قواعد إدارية لتفعيل مؤشرات الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج (45)، ع (4).

13- الدقي، نور الدين، (2015) تمويل التعليم في الوطن العربي، ورقة عمل في المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسئولين عن التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي، الإسكندرية، مصر.

14- راضي، ميرفت. (2012). تصور مقترح لتدعيم المزايا التنافسية في الجامعات الفلسطنية، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التنافسية الإقليمية للمؤسسات العربية، جامعة القاهرة، مصر.

15- الزهـراني، عبـدالله. (2010). (قياس جودة الخدمـة التعليمية باستخدام مقياس الإدراكات التوقعات) SERVQUAL). دراسـة ميدانيـة بالتطبيق على كلية المجتمع بالرياض. جامعة الملك سعود. مجلة البحوث التجارية المعاصرة. كلية التجارة، جامعة سوهاج، مصر. مج (24)، ع (1).
16- سيـف، ناصر؛والسرطاوي، خالد، والأقرع، سارة. (2014). مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، مج (7) ع (15).
17- الشايب، البشير، ومحمد، محمد. (2016). قياس جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، مجلة جامعة شقراء، ع (6).
18- الشديفات، أمتياز. (2019). أثر استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على جودة الخدمة التعليمية المقدمة في الجامعة الهاشمية، رسالة ماجستير منشورة، الأردن، جامعة آل البيت، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.
19- الشرجبـي، عبدالرحمـن؛ والسروري، حسين؛ ودرعان، خديجـة. (2017). مستوى جودة الخدمة التعليمية مـن وجهة نظر طلبة الدراسـات العليا في الأكاديمية العربية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.
20- الشغيبـي، خالـد؛ والمخـلافي، محمـد. (2016). تقويم جودة الخدمـات التعليمية في كليـة التربية بجامعة الدمـام باستخدام مقياس (SERVQUAL).مجلة الدراسـات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج (10)، ع (3).
21- عبيـدات، ذوقـان وآخرون (2012) البحث العلمي مفهومـه وأدواته وأساليبه، دار الفكـر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
22- العجمـي، نـوف؛ التويجري، فاطمـة. (2016). مستوى جـودة الخدمات التعليميـة في الجامعات السعودية في ضـوء مقياس مطور «جامعة الإمام محمـد بن سعود الإسلامية أنموذجا»، المجلـة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج (9)، ع (25).
23- غبـور، أمـاني. (2009). وعي طلاب كلية التربيـة النوعية جامعة المنصورة بجـودة الخدمة التعليمية التي تقـدم لهم بالكلية في ضوء مفهوم الجودة الشاملـة. ورقة عمل للمؤتمر السنوي الدولي الأول العربي الرابع، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي» الواقع والمأمول.
24- الكساسبـة، عمـاد. (2019).أثـر جودة الخدمات التعليميـة على رضا الطلبة في جامعـة مؤتة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية، مج (8)، ع (2).
25- العساف، صالح. (2006). المدخل إلى العلوم السلوكيَّة، مكتبة العبيكان، الطبعة الرابعة، الرياض.
26- فرغلـي، عفـاف. (2018). استراتيجيـة مقترحـة لرفـع القـدرة التنافسيـة للخدمات التعليميـة في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات المصرية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج (25)، ع (115).
27- اللوقـان، محمـد. (2016). أهمية المتطلبات اللازمة لإنتاج المعرفة كمدخل لبنـاء ميزة تنافسية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، مج (28)، ع (1).
28- المجاهـد، إبراهيـم. (2017). مستوى تطبيق معايـير ضمان الجودة والاعتمـاد الأكاديمي وعلاقته بجودة الخدمة التعليمية في جامعة ذمار، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ذمار، كلية العلوم الإدارية، اليمن.

29- مجيد، سوسن، والزيادات، محمد. (2008). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
30- ملاح، منتهى. (2010). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.
31- موسى، محمد. (2014). جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج (8)، ع (1).
32- هاشم، رضا. (2017). استراتيجيات ومتطلبات تحقيق ميزة تنافسية بجامعة الدمام من وجهة نظر القيادات العليا بالجامعة، مستقبل التربية العربية، المجلد (24)، ع (106).
33- وديع، محمد. (2005). القدرة التنافسية وقياسها، سلسلة دورية تهتم بقضايا التنمية في الأقطار العربية، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، ع (2).

المراجع الأجنبية:

1- Bisaria,G. (2013). Achieving competitive advantage by private management college or private universities. International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research, Vol2.No3.
2- Edward T (2016). Educational Service Quality and Students› Satisfaction in Public Universities in Kenya. International Journal of Education and Social Science,Vol.3 No.10.
3- Firdaus A,. (2006). The Development of Hedperf , A New Measuring Instrument of Service Quality for The Higher Education Sector. International Journal of Consumer Studies,Vol, (30) - (6).
4- Kontic Lj. (2014). Measuring Service Quality in Higher Education: The Case of Serbia. Human Capital Without Borders Knowledge and Learning For Quality Of Life, Portoroz,Slovenia.

The Educational Services Quality and their Relationship to Achieving the Competitive Advantage of the College of Education in Al-Muzahmiya

DR. NADA IBRAHIM AL - SHADDI •

Abstract

The study aimed to reveal the level of quality and competitiveness of educational services for the female students of the College of Education in Al - Muzahimia from their point of view and to reveal whether there are statistically significant differences between the average response rate of the Study population towards the level of quality and competitiveness of educational services according to the major, the academic level, and determine whether there is a correlation between the quality of educational services and competitiveness for the female students. The relational descriptive approach and the questionnaire were used as a tool for the study. The study population consisted of all female students (885) of the College of Education in Al - Muzahimia. The results of the study showed that the level of quality and competitiveness of educational services provided to students of the College of Education in Al - Muzahimia was moderate and that there were differences in the level of quality of educational services for the benefit of early childhood major and second - level students. There were differences in the level of competitiveness in educational services for the benefit of early childhood major and female students of the third and fourth levels. There is a direct correlation between the quality and competitiveness of the educational services provided to female students of the College of Education in Al - Muzahimia.

Keywords: Dimensions of educational services - dimensions of competitiveness - female students

• Assist. Professor. College of Education. Al – Muzahimia. Shaqra University.

مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م

د. صالح عبد الرزاق فالح الخوالدة •

DOI : 10.12816/0055863

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م، ومعرفة أثر نظام الانتخاب بالقائمة والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله على مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م. وقد توصلت الدراسة إلى أن قانون الانتخاب لمجلس النواب عمل على تخصيص مقاعد إضافية للمرأة بمقدار خمسة عشر مقعد، وأن المرأة الأردنية شاركت في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م، وقد بلغ العدد الإجمالي للفائزات (20) امرأة نائب في مجلس النواب الثامن عشر، وأن نظام الانتخاب بالقائمة النسبية والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله أثرت بشكل إيجابي على زيادة مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام 2016م. وقد أوصت

• دكتوراه علوم سياسية، إداري في وزارة الداخلية الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

الدراسة بضرورة تعديل قانون الانتخاب لمجلس رقم (6) لسنة 2016م وتعديله، بحيث يتم زيادة عدد المقاعد الإضافية المخصصة للنساء (الكوتا النسائية) إلى نسبة لا تقل عن (25 %) من العدد الإجمالي لأعضاء مجلس النواب الأردني، وضرورة أن تتضمن القوائم المرشحة نساء بنسبة معينة شرطاً لقبولها، والعمل على تدريب النساء المرشحات للانتخابات النيابية وتوفير الدعم المالي لهن.

الكلمات المفتاحية: المرأة الأردنية، المشاركة السياسية، الانتخابات النيابية، الكوتا النسائية، النظام الانتخابي.

مقدمة:

في تقارير الأمم المتحدة عن التنمية والتي بدأت منذ عام 1990م، أضيف لها منذ سنوات قليلة عامل آخر بدأ يدخل كأحد مؤشرات التنمية السياسية، ألا وهو عامل المشاركة السياسية للمرأة في البلد المعني، ولقياس هذه المشاركة وضعت مؤشرات محددة مثل: عدد المقاعد التي تحتلها النساء في البرلمان، نسبة النساء في المناصب الإدارية العليا، نسبة النساء في المهن والإدارة، وفي معظم الدراسات التي غطت المشاركة السياسية للمرأة العربية، عادة ما يتم التركيز على نسبة تصويت النساء، ونسبة الترشيح، بالإضافة إلى نسبة النساء الفائزات بمقاعد برلمانية، أو بمجالس محلية أو ما يطلق عليه مراكز اتخاذ القرار (جاد، 2000، ص29).

واستطاعت المرأة الأردنية بموجب التعديل الذي أُدخل على قانون الانتخاب الأردني لمجلس النواب عام 1974م أن تحصل على حق الانتخاب والترشيح لمجلس النواب، ولم تستطيع أن تمارس هذا الحق إلا في الانتخابات النيابية التكميلية عام 1984م كناخبة فقط، حيث لم تترشح لهذه الانتخابات أي امرأة، واستمرت مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية حتى استطاعت عام 1993م أن تفوز بمقعد نيابي واحد في مجلس النواب الأردني.

وفي الانتخابات النيابية لمجلس النواب الأردني الرابع عشر عام 2003م تم تعديل قانون الانتخاب لمجلس النواب، بحيث تم منح المرأة الأردنية ست مقاعد إضافية مخصصة للمرأة فقط (الكوتا النسائية) في المجلس من أصل (110) عدد أعضاء مجلس النواب الأردني، وبذلك بدأت مشاركة المرأة تشهد تزايداً واضحاً في الانتخابات النيابية، وقد تم زيادة المقاعد الإضافية للمرأة إلى (12) مقعداً في الانتخابات النيابية لعام2010م، ثم ارتفع عدد المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة إلى (15) مقعداً في الانتخابات النيابية لعام 2013م.

وفي عام 2016م صدر قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله، والذي تضمن اعتماد نظام انتخاب القائمة النسبية المفتوحة، وكذلك تضمن تخصيص مقاعد إضافية للمرأة (الكوتا النسائية) بلغ عددها (15) مقعداً، وبذلك بدأت الحياة النيابية تدخل مرحلة جديدة بعد أن استمرت فترة طويلة من الزمن تعتمد قانون الصوت الواحد.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تبحث في مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م، والتعرف على تأثير النظام الانتخابي على مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية منذ عودة الحياة الديمقراطية عام 1989م وحتى عام 2016م، وتحليل مشاركتها في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م. كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر نظام الانتخاب بالقائمة النسبية والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب على مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام 2016م، وكذلك التعرف على أثرها على تمثيل المرأة الأردنية في مجلس النواب الأردني الثامن عشر، والخروج باستنتاجات قد تساعد صانع القرار السياسي على تعديل هذه التشريعات بما يساعد المرأة الأردنية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في بيان تأثير نظام الانتخاب بالقائمة النسبية المفتوحة والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب على تمثيل المرأة الأردنية في مجلس النواب الثامن عشر، كما تكمن أهمية الدراسة في تعزيز الدراسات السابقة في مجال مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية، وتقديم التوصيات المناسبة حتى يستفيد منها الباحثين والمختصين وصانع القرار السياسي في الأردن؛ للتأكد من جدوى الاستمرار في تطبيق نظام الانتخاب بالقائمة النسبية المفتوحة والكوتا النسائية أو تعديلها أو إلغائها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يُمثل صدور قانون الانتخاب لمجلس النواب الأردني رقم (6) لسنة 2016م وتعديله بداية مرحلة جديدة في مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية، حيث أن القانون اعتمد نظام

انتخاب القائمة النسبية المفتوحة، وكذلك اعتمد نظام الكوتا النسائية المتضمن تخصيص مقاعد إضافيـة للمرأة الأردنيـة (الكوتا النسائية) في مجلس النواب الأردني مع السمـاح لها بالتنافس على المقاعد الأخرى؛ وبالتالي فإن النظام الانتخابي في هذا القانون أثار الكثير من النقاشات بين الباحثـين والمتخصصين في هذا الشأن حـول مدى انعكاس النظام الانتخابـي على مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة من أجل الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

- مـا هـي طبيعة مشاركة المرأة الأردنيـة في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى مشاركة المرأة الأردنية ناخباً في الانتخابات النيابية لعام 2016م؟.
- ما مدى مشاركة المرأة الأردنية مرشحاً في الانتخابات النيابية لعام 2016م؟.
- ما مدى تمثيل المرأة الأردنية في مجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م؟.
- ما هي ملامح نظام القائمة النسبية المفتوحة في النظام الانتخابي الأردني؟.
- ما هي آلية تطبيق نظام الكوتا النسائية في النظام الانتخابي الأردني؟.
- ما هي أبرز معوقات مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية؟.

فرضيات الدراسة:

تستند هذه الدراسة على الفرضية الرئيسية التالية:

- توجـد علاقة طرديـة بين صدور قانـون الانتخاب لمجلس النواب رقـم (6) لسنة 2016م وتعديله وزيادة مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية.

ويتفرع عن الفرضية الرئيسية فرضيتان فرعيتان هي:

- توجـد علاقـة إيجابية بين نظام الانتخـاب بالقائمة النسبية المفتوحة وبـين مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية.
- توجـد علاقة إيجابية بـين نظام الكوتا النسائية وبين مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية.

منهج الدراسة:

في إطـار التكامل المنهجـي القائم على استخدام عدة مناهج بحثيـة في الدراسة، فإن الباحث استخـدم في هـذه الدراسة المنهج الوصفـي التحليلي، والذي يقـوم على وصف الظاهـرة العلمية وتحليلهـا وتقييمها، من خلال التعرف على طبيعة مشاركة المـرأة الأردنية في الانتخابات النيابية، وكذلك تحليل نظام الانتخاب بالقائمة النسبية والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله، ومعرفة آلية تطبيقها وتأثيرها على تمثيل المرأة الأردنية في مجلس النـواب الأردني، وكذلك استخـدم الباحث المنهج القانوني وذلك من خـلال البحث في النصوص القانونيـة التي تضمنت النظام الانتخابـي والكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب، كما أن الباحـث استخـدم المنهـج التاريخي وذلك من خلال البحـث في تاريخ مشاركة المـرأة الأردنية في الانتخابات النيابية منذ استئناف الحياة الديمقراطية عام 1989م وحتى الوقت الحاضر.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

المشاركـة السياسيـة: هي ذلك النشاط من قبل المواطنين العاديـين، للتأثير على اتخاذ القرار الحكومـي، وهـذا النشاط قد يكـون فردياً أو جماعياً، منظمـاً أو تلقائياً، ثابتـاً أو متقطعاً، سلمياً أو عنيفاً، قانونياً أو غير قانوني، فعالاً أو غير فعال (Huntington,1976, P.3).

ويقصـد بالمشاركـة السياسيـة الأنشطة الطوعية التي يقـوم بها الفـرد، والمشاركة في اختيار النخبـة بطريقـة مباشرة أو غير مباشـرة أو المشاركة في صنع القرار أو توجيـه السياسات العامة للدولة والرقابة على تنفيذها (الخاروف، والحسين، 2010، ص 135 – 159).

وفي هذه الدراسة سيتم تناول مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية منذ عودة الحياة الديمقراطيـة عام 1989م بشكل موجز، وسيتم بعدها تناول مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م بشكل تفصيلي.

الانتخـاب: هـو الوسيلـة الديمقراطية لوصـول الحـكام إلى السلطة، والانتخـاب حق طبيعي يمارسـه الفرد بكل حريـة، ويختار من يراه مناسباً لممارسة السلطة، كما أن من حقه أن يمتنع عن ذلك (الجاسور، 2004، ص 83).

نظام الانتخاب بالقائمة: المقصود بنظام الانتخاب بالقائمة أن تُقسم الدولة إلى دوائر كبيرة واسعـة، وتُدعى كل دائرة إلى انتخاب عدد من النواب بنسبة سكان هذه الدوائر، ويحق لكل ناخب

أن ينتخب عدد من الأسماء بقدر ما يحق للدائرة الانتخابية أن يكون لها من النواب (الغزوي، 2000، ص 44).

ويُسمى هذا النظام بنظام القائمة، لأن كل ناخب يكون عليه أن يقدم قائمة بأسماء العدد المطلوب انتخابه من المرشحين، كما يُسمى هذا النظام أيضاً بنظام المتعدد الأعضاء نظراً لتعدد المرشحين المطلوب انتخابهم، وهناك ثلاثة أنواع من القوائم (القوائم المغلقة، القوائم المغلقة مع التفضيل (القوائم المفتوحة)، القوائم مع المزج (القوائم الحرة) (عبدالوهاب وشيحا، 1998، ص 178 - 183).

نظام التمثيل النسبي: هذا النظام يفترض عادة الأخذ بطريقة الانتخاب بالقائمة، ومؤدى الانتخاب بالقائمة المصحوب بالتمثيل النسبي أن تُوزع المقاعد المقررة للدائرة على القوائم المتنافسة بنسبة عدد الأصوات التي حصل عليها كل منها (البنا، 1994، ص 325).

ويستند المفهوم الأساسي لنظم التمثيل النسبي إلى ترجمة حصة أي حزب سياسي مشارك في الانتخابات من أصوات الناخبين إلى حصة مماثلة أو متناسبة من المقاعد في الهيئة التشريعية المنتخبة (البرلمان) (رينولدز وآخرون، 2010، ص 83).

الكوتا النسائية: هي نظام انتخابي يخصص في قانون الانتخابات العامة من أجل ضمان حقوق الأقليات للوصول إلى السلطة السياسية، وهو نوع من التدخل الإيجابي للتعجيل بالمساواة والتقليل من التمييز بين فئات المجتمع المختلفة وخصوصاً التمييز بين الرجل والمرأة. وجاء نظام الكوتا حتى يعمل على خلق نوعاً من التوازن السياسي بين الجنسين في المؤسسات السياسية. كما أنه يغير من نظرة المجتمع إلى المرأة ودورها التقليدي، ويساهم في رفع مكانة المرأة ومشاركتها في العلمية السياسية كحق من حقوقها على أن يكون لها تمثيل في البرلمان والمحاكم والحكومات (الشرعة، وغوانمة، 2011، ص 659 - 679).

ويمثل نظام الكوتا النسائية شكلاً من أشكال التدخل الإيجابي لمساعدة المرأة على التغلب على العوائق التي تحد من مشاركتها السياسية مقارنة بأقرأنها الرجال، وهناك أنواع مختلفة للكوتا النسائية، فهناك كوتا قانونية أو دستورية، أو كوتا حزبية طوعية، ويمكن تطبيق نظام الكوتا أثناء عملية الترشيح، وعلى النتائج النهائية للعملية الانتخابية (Larserud, 2007, P.8).

وفي هذه الدراسة يقصد بالكوتا النسائية بأنها تلك المقاعد الإضافية التي تم تخصيصها

للمـرأة فقـط في مجلس النواب مع السمـاح للمرأة بالتنافس الحر على المقاعـد الأخرى في قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله (قانون الانتخاب، المادة (8/ ب)).

الدراسات السابقة:

تنـاول هذا الموضوع العديد مـن الدراسات والأبحاث التي ركزت بشـكل أساسي على المشاركة السياسيـة للمـراة الأردنية، وتناولت في جزء منها مشاركة المـرأة الأردنية في الانتخابات النيابية، نذكر منها:

دراسـة «**دور الصحافة الأردنية اليومية في تحفيز المرأة نحو المشاركة السياسية**» (السعدي، 2013)، وهدفـت هذه الدراسة إلى التعـرف على الدور الذي تقوم به الصحافـة الأردنية اليومية في تحفيـز المرأة نحو المشاركة السياسية ممثلة في دراسـة تطبيقية على عينة من النساء الأعضاء في اتحـاد المـرأة الأردنية، وذلك من خلال التعرف على دورها في تعريف المرأة بحقوقها السياسية وواجباتهـا السياسيـة في المجتمع كما كفلها الدستـور والقانون، وإزالة الغموض لديها فيما يتعلق بالقضايـا السياسيـة، والتعرف علـى درجة اعتماد المـرأة عليها مقارنة بوسائـل الإعلام الأخرى في تحفيزهـا نحـو المشاركة السياسية. وأظهرت الدراسة أن نسبة مـن يطالعن الصحافة الأردنية اليومية وبدرجات مختلفة (94،5 %) من عينة الدراسة، وجاءت الموضوعات السياسية في المرتبة الأولى مـن بـين الموضوعات التي تقدمهـا الصحافة الأردنية اليومية والتي تقـوم بمطالعتها المرأة وبنسبـة مقدارها (20،3 %)، كما توصلت الدراسة إلى أن (17،6 %) من عينة الدراسة يطالعن الصحافة الأردنية اليومية من أجل تكوين رأي تجاه القضايا السياسية المطروحة، وجاءت صحيفة الـرأي والغـد في المرتبة الأولى والثانية على التوالي من حيـث مطالعتها. وخلصت الدراسة إلى أن الصحافـة الأردنيـة اليوميـة هي الوسيلة الأكثر حرصـاً من وجهة نظر عينـة الدراسة على توعية المـرأة بأهمية المشاركة في الحياة السياسيـة وفي تحفيزها على المشاركة السياسية، وأن الصحافة الأردنية اليومية حصلت على أعلى ثقة بين وسائل الإعلام الأخرى بوصفها مصدراً للحصول على المعلومـات عن الحيـاة السياسية، كما استطاعت الصحافة الأردنيـة اليومية إحداث مجموعة من التأثيرات على اللواتي يطالعنها من عينة الدراسة لا سيما التأثيرات المعرفية.

ودراسـة «**مشاركة المرأة الأردنيـة في الحياة السياسية**» (الزبن، 2012)، وهدفت الدراسة إلى توضيـح دور المرأة الأردنيـة في الحياة السياسية والاجتماعية وفي الأحـزاب السياسية خلال فترة

الدراسة، ومشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية والأجهزة البيروقراطية، وبيان المحددات التي ترتبط بالمشاركة السياسية للمرأة الأردنية الداخلية والخارجية، والكشف عن الأسباب والمعيقات التي تحد من دور المرأة الأردنية في الحياة السياسية. وخلصت الدراسة إلى أن للمرأة دوراً اجتماعياً وسياسياً فعالاً داخل المجتمع الأردني، وأن للمرأة الأردنية دوراً بارزاً في بناء المجتمع الأردني، وسيكون لها دور تنموي وسياسي أكبر في المستقبل.

ودراسة بعنوان «**المشاركة السياسية للمرأة الأردنية**» (Dababneh, 2012)، وتناولت الدراسة تحليل المحتوى التاريخي والوثائق القانونية المتعلقة بالمشاركة السياسية للمرأة الأردنية، وتسليط الضوء على الفرص المتاحة للنساء في مجال القيادة واتخاذ القرارات في الأردن، وبيان دور قانون الانتخاب لعام 2010 في تمكين المرأة ومشاركتها في القيادة واتخاذ القرار. وقد بينت الدراسة أن حق المرأة في المشاركة السياسية والانخراط يستند إلى إمكانية التغلب على مختلف العقبات الهيكلية والثقافية. وأوصت الدراسة باتخاذ تدابير عملية وفعالة لتمكين المرأة الأردنية من المشاركة بفعالية في الحياة السياسية والمساهمة في صنع القرار؛ والتأكيد على ضرورة وضع خطة عمل وطنية لتفعيل حقوق المرأة وتمكينها سياسياً.

ودراسة «**الحقوق السياسية للمرأة في التشريعات الأردنية**» (Ayed, and Alwemer, 2011)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المواد القانونية بشأن الحقوق السياسية للمرأة الأردنية، والتعرف على كيفية تعامل الدستور الأردني والميثاق الوطني مع الحقوق السياسية للمرأة الأردنية، وكيفية تعامل قانون الانتخابات الأردني مع المشاركة السياسية للمرأة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى أن وصول المرأة إلى مواقع صنع القرار شيء مهم حتى تتمكن من الحصول على كافة حقوقها وتحقيق المساواة لها مع الرجال، وأن مشاركة المرأة في البرلمان تعتبر هامة لأنها تمثل تكافؤ الفرص والمساواة وتمثل تطور في الثقافة والديمقراطية. وبينت الدراسة أن المطلوب هو التركيز على تعزيز التعليم الثقافي والسياسي.

ودراسة «**تجربة المرأة الأردنية المرشحة للانتخابات النيابية لعام ٢٠٠٧**» (الخاروف، والحسين، 2010)، وهدفت الدراسة إلى تقييم المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام 2007م، والتعرف على مدى مشاركة المرأة المرشحة للانتخابات النيابية في منظمات المجتمع المدني والأعمال التطوعية المختلفة، والخطوات العملية لخوض المرأة المرشحة للانتخابات

النيابيــة، ووضع المرأة الاقتصادي في فترة ترشحها. وتوصلت الدراسة إلى أهمية التدريب للنساء المنوي ترشحهن في المرات القادمة في المجالات المختلفة ورفع ثقافتهن السياسية، وتعريفهن بأهمية المشاركــة في الأعمال التطوعية، وأهمية تغيير الصورة النمطية للمرأة من خلال زيادة الوعي لدى أفراد المجتمع.

ودراســة «**المـرأة في الأحزاب السياسيــة الأردنيــة (1948 - 2008)**» (بيضون، 2010)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشاركة المرأة الأردنية في الأحزاب السياسية الأردنية، ومدى اهتمام الأحــزاب السياسية في إبراز قضايا المرأة المتعلقة بالمشاركة في الحياة السياسية والنيابية، وتبنيها هــذه المطالب في البرامج السياسية للأحزاب الأردنية. وقــد توصلت الدراسة إلى أن حوالي نصف عينــة الدراسة أجابت بعــدم وجود اهتمام من قبل الأحزاب السياسيــة بالمشاركة السياسية للمرأة الأردنية بسبب طبيعة المجتمع الأردني الذكورية. وأظهرت النتائج أن الثقافة المجتمعية السائدة هي التــي تحد من قــدرة المرأة على اتخاذ القــرارات بمفردها مما ينعكس سلبيــاً على عملها الحزبي، وأن المرأة في الأحزاب السياسية تعاني من تهميش دورها في إطار الحزب وعدم الثقة بقدراتها.

ودراســة «**الكوتــا النسائية ودور المرأة في الانتخابات البلديــة والبرلمانية**» (الحسن، 2008)، وهدفــت هــذه الدراســة إلى تناول ظاهــرة الكوتــا النسائيــة ودور المــرأة في الانتخابــات البلدية والبرلمانيــة، ودور الكوتــا في توصيــل المرأة إلى مراكز صنــع القرار، ودور العشــيرة في دعم المرأة في حملتهــا الانتخابيــة. وقد بينــت الدراسة أن الكوتا تمييــز إيجابي وسلبي للمــرأة؛ إيجابي لأنها سمحــت للمــرأة أن تشغــل مواقع لم تستطيــع أن تشغلها من قبــل، ومجاراة في التطــور السياسي، وأنهــا سلبية لأنها تفرقة في مواطنة المرأة، وتعزز من فوقيــة الرجل والسيطرة على المرأة، وكذلك بينــت الدراسة أن العشيرة نادراً ما تدعم المرأة في حملتهــا الانتخابية، وأن هناك معوقات ثقافية واجتماعيــة وقانونيــة تحــد من مشاركــة المرأة في صنــع القرار وتمنع مــن تمكين المــرأة سياسياً، مما يتطلب وجود كوتا نسائية لضمان تمثيل المرأة في مراكز صنع القرار.

ودراســة «**المشاركــة السياسيــة للمــرأة الأردنيــة في العمــل السياســي**» (العنــزي، 2008)، وقــد هدفت الدراســة إلى تحليل واقع المشاركــة السياسية للمــرأة الأردنية من خــلال استعراض مشاركــة المرأة الأردنية في الانتخابــات البرلمانية والبلدية، ومن ثم إجــراء استطلاع ميداني على عينــة من القيادات النسائيــة لمعرفة آراء واتجاهات المرأة الأردنية نحو واقــع مشاركتها السياسية

ومـدى رضا المـرأة الأردنية عن هذه المشاركة والمعوقات التي تحد من هـذه المشاركة. وقد توصلت الدراسـة إلى أن مشاركـة المرأة السياسية ترتبـط بمجموعة من العوامل والمتغـيرات التي ترتبط بالمجتمـع ومـدى أهلية هذا المجتمـع لعملية المشاركـة السياسية والنضج السياسـي الذي يتمتع به المجتمـع، وأن الإعلام الأردني يعطي صورة إيجابية للمشاركـة السياسية للمرأة الأردنية، وأن من أكـثر الأسباب التي تؤدي إلى اختيار الرجل كمرشـح في الانتخابات النيابية تتمثل في أن شخصية الرجـل أقـوى من شخصية المرأة. وقد أوصـت الدراسة بضرورة قيام المـرأة ومن يدعمها بالعمل الجاد ليتم تمثيلها في السلطة ومؤسسات المجتمع المدني وعلى مستوى القيادات حتى يمكن الوصول إلى تكافؤ في التمثيل بين الرجل والمرأة.

ودراسة بعنوان «**مشاركة المرأة في الانتخابات النيابية الأردنية عام 2003**» (Alsoudi, 2006)، وقـد هدفت الدراسة إلى التعـرف على وضع المرأة في الدستور وقانـون الانتخابات ومدى مشاركة المـرأة في الانتخابات البرلمانية، وتحليل دوافع وأسباب مشاركـة في الانتخابات البرلمانية والعوامل التـي تؤثـر على اختيـارات النساء للمرشحـين، والعوامل التي تؤثـر على تصويت المـرأة وسلوكها الانتخابي ومشاركتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن المرأة الأردنية تتمتع بحقوق سياسية متساوية، بمـا في ذلك التصويت والترشح للبرلمان، وقد شاركـت في الانتخابات البرلمانية منذ عام 1989م. وقـد أوصـت الدراسة بزيادة عدد مقاعد الكوتا النسائية في البرلمـان، وتثقيف النساء حول أهمية دورها في البرلمان.

ودراسـة «**مشاركة المـرأة في الانتخابات البرلمانيـة في الأردن**» (الخزاعي، 2006)، وقد هدفت الدراسـة إلى بيـان مدى مشاركة المـرأة الأردنية في الانتخابـات البرلمانية، ومعرفـة أسباب عدم وصولهـا إلى البرلمان من خلال الانتخـاب المباشر. وأظهرت نتائج الدراسـة أنه زاد متوسط عدد الأصـوات في الدوائر الانتخابيـة التي ترشحت فيها الإناث عن متوسـط الأصوات في الدوائر التي لم تترشح فيها النساء، وقد بينت الدراسة أن أسباب عدم حصول المرأة على مقعد في الانتخابات البرلمانيـة تتمثل في عدم دعم المـرأة للمرأة، إضافة إلى العامل الاجتماعـي (العادات، والتقاليد، والعشيرة)، وقانون الصوت الواحد، فضلاً عن العامل الاقتصادي.

وبعـد الإطـلاع على هـذه الدراسـات السابقة، يلاحـظ الباحث أن هـذه الدراسـات تناولت المشاركـة السياسيـة للمـرأة الأردنيـة في مختلف مواقـع صنع القـرار، ومشاركتهـا في الانتخابية

النيابيــة والمجالــس التشريعية، ومن هنا تأتي هذه الدراسة من أجـل استكمال الدراسات السابقة حـول مشاركة المرأة الأردنيــة في الانتخابات النيابية، وتناول مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م، وهي آخر انتخابات نيابية تم إجراؤها في الأردن حتى إعداد هذه الدراسة.

تقسيم الدراسة: سوف يتم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث وخاتمة:

المبحث الأول: مقدمة تاريخية حول مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية.

المبحث الثاني: المـرأة الأردنيــة في قانـون الانتخاب لمجلس النــواب رقـم (6) لسنة 2016م وتعديله.

المبحث الثالث: مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام 2016م.

الخاتمة: نتائج وتوصيات الدراسة.

المبحث الأول: مقدمة تاريخية حول مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية:

لم تتمكن المرأة الأردنية من الحصول على حق الانتخاب والترشح لعضوية مجلس النواب الأردني إلا في عام 1974م، وذلك بموجب قانون معدل لقانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (8) لسنة 1974م، المعـدل لقانـون الانتخاب رقم (24) لسنة 1960م وتعديلاته، بحيـث تم تعديل تعريف كلمة (أردني) الواردة في الفقرة (أ) من المادة (2) من القانون، بشطب كلمة (ذكر) الواردة فيه والاستعاضة عنها بكلمة (ذكراً كان أم أنثى) (الجريدة الرسمية، رقم العدد (2481)، 1/ 4/ 1974م).

ولم تجـرِ انتخابـات نيابية عامة في الأردن إلا عـام 1989م، وذلك عندما تم إجراء الانتخابات النيابية لمجلس النواب الحادي عشر عام 1989م، بموجب قانون الانتخاب رقم (22) لسنة 1986م وتعديلاتـه، وقد منح هـذا القانون المرأة الأردنية حق الانتخـاب والترشيح لعضوية مجلس النواب (قانون الانتخاب، المادة (3، 18)).

وشاركت المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الحادي عشر عام 1989م، حيث ترشحـت (12) امـرأة من أصل (647) مرشحـاً، مجموع المرشحين للانتخابـات النيابية لمجلس النــواب الحادي عشر (العوضـ، 2001، ص 35). ولم تتمكن أي امرأة مـن الفوز بعضوية مجلس النواب الحادي عشر.

وفي عام 1993م تم إجراء الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثاني عشر بموجب قانون الانتخاب رقم (22) لسنة 1986م وتعديلاته، والذي منح المرأة الأردنية حق الانتخاب والترشيح لعضوية مجلس النواب.

وشاركت المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثاني عشر عام 1993م، حيث ترشحت (3) نساء من أصل (534) مرشحاً، مجموع المرشحين للانتخابات النيابية لمجلس النواب الثاني عشر (العوض، 2001، ص 35). وفازت امرأة واحدة بمقعد في مجلس النواب الثاني عشر وذلك عن المقعد الشيشاني والشركسي في الدائرة الثالثة في العاصمة عمان.

وفي عام 1997م تم إجراء الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثالث عشر بموجب قانون الانتخاب رقم (22) لسنة 1986م وتعديلاته، والذي منح المرأة الأردنية حق الانتخاب والترشيح لعضوية مجلس النواب.

وشاركت المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثالث عشر عام 1997م، حيث ترشحت (17) امرأة من أصل (561) مرشحاً، مجموع المرشحين للانتخابات النيابية لمجلس النواب الثالث عشر (سعد الدين، 2005، ص 105). ولم تتمكن أي امرأة من الفوز بعضوية مجلس النواب الثالث عشر.

وفي شهر آذار من عام 2001م، أجريت انتخابات تكميلية للمقعد الشاغر في مجلس النواب الثالث عشر، وذلك عن طريق اقتراع النواب وفازت به السيدة نهى المعايطة (الخزاعي، مرجع سابق).

وفي عام 2003م تم إجراء الانتخابات النيابية لمجلس النواب الرابع عشر بموجب قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (34) لسنة 2001م وتعديلاته (الجريدة الرسمية، رقم العدد (4497)، 19/ 7/ 2001م؛ الجريدة الرسمية، رقم العدد (4547)، 16/ 5/ 2002م؛ الجريدة الرسمية، رقم العدد (4586)، 16/ 2/ 2003م)، وبموجب نظام تقسيم الدوائر الانتخابية والمقاعد المخصصة لكل منها رقم (42) لسنة2001م وتعديلاته (الجريدة الرسمية، رقم العدد (4498)، 23/ 7/ 2001م؛ الجريدة الرسمية، رقم العدد (4586)، 16/ 2/ 2003م).

وقد منح قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (34) لسنة2001م وتعديلاته المرأة الأردنية حق الانتخاب والترشيح لعضوية مجلس النواب الأردني (قانون الانتخاب، المادة (2، 3، 8))، وقد بين

نظـام تقسيـم الدوائر الانتخابية أنه يضاف إلى مجموع عدد المقاعـد النيابية المخصصة للدوائر الانتخابية ستة مقاعد تخصص لإشغالها من المرشحات في مختلف الدوائر الانتخابية في المملكة، الفائزات بهذه المقاعد وفقاً لأحكام الفقرة (ج) من المادة (45) من قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (34) لسنة2001م (نظام تقسيم الدوائر الانتخابية، المادة (3)).

وقـد بين قانون الانتخـاب لمجلس النواب رقم (34) لسنـة2001م وتعديلاته، أنه تحدد اللجنة الخاصـة أسماء الفائـزات بالمقاعد الإضافية المخصصة للنساء علـى أساس نسبة عدد الأصوات التـي نالتها كل مرشحة من مجمـوع أصوات المقترعين في الدائرة الانتخابيـة التي ترشحت فيها، وبالمقارنـة بـين هـذه النسب، وتعتبر فائـزة بهذه المقاعـد المرشحـات اللواتي حصلـن على أعلى النسـب في جميع الدوائر الانتخابية، دون النظر إلى كون الفائزة (مسلمة أو مسيحية، أو شركسية أو شيشانية)، أو كونها من دوائر البدو الانتخابية المغلقة (قانون الانتخاب، المادة (45)).

وشاركـت المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلـس النواب الرابع عشر عام 2003م، حيث ترشحـت (54) امـرأة من أصل (765) مرشحـاً، مجموع المرشحين للانتخابـات النيابية لمجلس النواب الرابع عشر (الخزاعي، مرجع سابق).

وقـد بلغ عدد النساء الفائزات بعضوية مجلس النواب الرابع عشر عام 2003م، (6) نساء من أصـل (110) مجموع عدد أعضاء مجلس النواب، مـن خلال المقاعد الإضافية المخصصة للنساء (الكوتـا النسائيـة) ودون فوز أي امرأة من خلال التنافس الحـر (وزارة الداخلية الأردنية، الموقع الإلكتروني: www.moi.gov.jo).

وفيمـا يتعلق بالانتخابات النيابية لمجلس النواب الخامـس عشر عام 2007م، فقد تم إجراؤها بموجـب قانـون الانتخاب لمجلس النـواب رقم (34) لسنـة 2001م وتعديلاته، وهـو نفس القانون التي تم بموجبه إجراء الانتخابات النيابية لمجلس النواب الرابع عشر عام 2003م.

وشاركـت المـرأة الأردنيـة في الانتخابات النيابية لمجلـس النواب الخامس عشـر عام 2007م، حيـث ترشحـت (199) امرأة من أصـل (885) مرشحاً، مجموع المرشحـين للانتخابات النيابية لمجلس النواب الخامس عشر (اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، 2011، ص 95)، وبهذا يكون عـدد المرشحات في هـذه الانتخابات (199) امرأة، فازت منهن (7) نسـاء، من بينهن ست نساء فـازت بالمقاعد المخصصـة للمرأة، وامرأة واحـدة فازت بالتنافس الحر (الخـاروف، والحسين، مرجع سابق).

وقـد بلغ عدد النساء الفائـزات بعضوية مجلس النواب الخامس عشر عام 2007م، (7) نساء مـن أصـل (110) مجمـوع عدد أعضـاء مجلس النواب، مـن بينهن ستة نساء مـن خلال المقاعد الإضافيـة المخصصـة للمرأة (الكوتا النسائيـة) وامرأة واحدة من خـلال التنافس الحر (وزارة الداخلية الأردنية، مرجع سابق).

وفيمـا يتعلق بالانتخابات النيابية لمجلـس النواب السادس عشر عام 2010م، فقد تم إجراؤها بموجـب قانون الانتخـاب لمجلس النواب رقـم (9) لسنة 2010م (الجريـدة الرسمية، رقم العدد (5032)، 19/ 5/ 2010م)، وبموجب نظام الدوائر الانتخابية رقم (26) لسنة2010م (الجريدة الرسميـة، رقم العـدد (5033)، 20/ 5/ 2010م). وقد بلغ عدد أعضـاء مجلس النواب السادس عشر (120) نائباً.

وقـد منح قانون الانتخـاب لمجلس النواب رقم (9) لسنة 2010م المـرأة الأردنية حق الانتخاب والترشيح لعضوية مجلس النواب الأردني (قانون الانتخاب، المادة (2، 3، 8))، وبين نظام الدوائر الانتخابيـة أنـه يضاف إلى مجموع عـدد المقاعد النيابيـة المخصصة للدوائر الفرعيـة اثنا عشر مقعداً تخصص لإشغالها من المرشحات في مختلف الدوائر الفرعية للدوائر الانتخابية في المملكة، الفائـزات بهـذه المقاعد وفقاً لأحـكام الفقرة (ب) من المـادة (42) من قانـون الانتخاب لمجلس النواب النافذ (نظام الدوائر الانتخابية، المادة (4)).

وبـين قانون الانتخاب لمجلس النواب رقـم (9) لسنة 2010م، أنه تحدد اللجنة الخاصة أسماء الفائـزات بالمقاعد الإضافية المخصصة للنساء علـى مستوى المملكة في المحافظات، وفي أي دائرة مـن دوائر البادية على أساس نسبة عـدد الأصوات التـي نالتها كل مرشحة مـن مجموع أصوات المقترعـين في الدائرة الفرعية التي ترشحت فيها، وبالمقارنة بين هذه النسب يعتبرن فائزات بهذه المقاعـد المرشحات اللواتي حصلن على أعلـى النسب في جميع الدوائر الفرعية، ولا يجوز أن يزيد بمقتضى أحكام هذه المادة عدد الفائزات بالمقاعد المخصصة للنساء في كل محافظة وفي أي دائرة من دوائر البادية الانتخابية المغلقة على فائزة واحدة (قانون الانتخاب، المادة (42)).

وشاركـت المـرأة الأردنيـة في الانتخابات النيابية لمجلـس النواب السادس عشـر عام 2010م، حيـث ترشحـت (134) امرأة من أصـل (763) مرشحاً، مجموع المرشحـين للانتخابات النيابية لمجلس النواب السادس عشر (اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، مرجع سابق، ص96؛ جريدة الدستور الأردنية، رقم العدد (15564)، 9/ 11/ 2010م، ص1).

وقد استطاعت المرأة الأردنية أن تحصل على (13) مقعداً من أصل (120) مقعداً عدد أعضاء مجلس النواب الأردني السادس عشر، من بينهن (12) مقعداً من خلال المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة (الكوتا النسائية) ومقعد واحد من خلال التنافس الحر (وزارة الداخلية الأردنية، مرجع سابق).

ومع أواخر عام 2010م بدأ انتشار الاحتجاجات في معظم الدول العربية فيما يسمى مرحلة الربيع العربي، والتي عمت لاحقاً معظم أقطار الوطن العربي بما فيها الأردن، وقد تميزت مرحلة الربيع الأردني بأنها لم تسلك طابع العنف الذي صبغ انتفاضات الربيع العربي، إذ تركز المطالب فيها على الإسراع بوتيرة الإصلاح وتعميق الديمقراطية والشفافية، مؤكدة بذلك أهمية الحوار والنقاش في إدارة الصراع (الموسى، 2012م، ص 93).

وتركزت مطالب الحركات الاحتجاجية الأردنية في مرحلة الربيع العربي على تحقيق الإصلاح الاقتصادي ومعالجة مشكلتي الفقر والبطالة، وخفض الأسعار ومحاربة الفساد وتحقيق الإصلاح السياسي وتعديل القوانين الناظمة للعمل السياسي وفي مقدمتها قانون الأحزاب السياسية، وقانون انتخاب الصوت الواحد، وإجراء انتخابات برلمانية نزيهة (المجالي، 2013، ص 29).

وقد استجاب النظام السياسي الأردني لبعض مطالب الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي من خلال تشكيل لجنة الحوار الوطني من أجل إدارة حوار وطني لصياغة الإصلاحات السياسية التي تتطلبها المرحلة، والخروج بتوصيات واقتراحات لوضع قانون انتخاب جديد لمجلس النواب وقانون جديد للأحزاب السياسية، وما يرتبط بهما من تعديلات دستورية ضرورية. وكذلك تم تشكيل لجنة ملكية لمراجعة نصوص الدستور الأردني والنظر في أي تعديلات دستورية ملائمة، وقد تم إقرار التعديلات الدستورية لسنة 2011م من قبل مجلس الأمة، واستناداً للتعديلات الدستورية تم تأسيس الهيئة المستقلة للانتخاب، والمحكمة الدستورية، ووضع قانون انتخاب جديد لمجلس النواب، وقانون جديد للأحزاب السياسية (الخوالدة، 2015، ص 156).

ويشكل صدور قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (25) لسنة 2012م وتعديله، بداية إصلاح النظام الانتخابي الأردني، حيث تضمن القانون الأخذ بالنظام الانتخابي المختلط والذي اعتمد نظام الصوت الواحد ونظام الانتخاب بالقائمة النسبية المغلقة.

وفيما يتعلق بالانتخابات النيابية لمجلس النواب الأردني السابع عشر عام 2013م، فقد تم إجراؤها بموجب قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (25) لسنة 2012م وتعديله (الجريدة الرسمية، رقم العدد (5165)، 1/ 7/ 2012م؛ الجريدة الرسمية، رقم العدد (5169)، 25/ 7/ 2012م)، حيث منح هذا القانون المرأة الأردنية حق الانتخاب والترشيح لعضوية مجلس النواب الأردني (قانون الانتخاب، المادة (2، 3، 10، 11))، كما أن القانون يخصص للنساء خمسة عشر مقعداً إضافياً، ويتم تحديد أسماء الفائزات بتلك المقاعد وفق أحكام المادة (51) من هذا القانون (قانون الانتخاب، المادة (8)).

وبين القانون أنه تحدد اللجنة الخاصة أسماء الفائزات بالمقاعد المخصصة للنساء في كل محافظة وفي كل دائرة من دوائر البادية، على أساس نسبة عدد الأصوات التي نالتها كل مرشحة من مجموع أصوات المقترعين في دائرتها الانتخابية المحلية، سواء كانت في المحافظة أو في إحدى دوائر البادية، وعلى أن لا يزيد عدد الفائزات بالمقاعد المخصصة للنساء وفق أحكام هذه الفقرة في كل محافظة وفي كل دائرة انتخابية من دوائر البادية على فائزة واحدة (قانون الانتخاب، المادة (51)، الفقرة (أ)).

وشاركت المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب السابع عشر عام 2013م، حيث بلغ عدد طلبات الترشيح في الدوائر الانتخابية المحلية خلال فترة الترشيح الرسمي (698) طلباً، منهم (105) سيدات، وبعد انتهاء فترة الانسحابات للمرشحين والتي تضمنت انسحاب (92) مرشحاً بينهم (10) طلبات انسحاب لمرشحات، بلغ العدد النهائي للمرشحين (606) مرشحاً، وبلغ عدد القوائم المترشحة (61) قائمة، وقد بلغ عدد أعضاء القوائم المترشحة (819) شخصاً، من بينهم (86) سيدة (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2013، ص 81 – 83).

وقد استطاعت المرأة الأردنية أن تحصل على (18) مقعداً من أصل (150) مجموع عدد أعضاء مجلس النواب السابع عشر عام 2013م، منها خمسة عشر مقعداً من خلال الكوتا النسائية، ومقعدين من خلال التنافس الحر في الدوائر الانتخابية المحلية، ومقعد واحد من خلال التنافس الحر في الدائرة الانتخابية العامة، وبذلك تُشكل ما نسبته (12.00 %) من العدد الإجمالي لأعضاء مجلس النواب الأردني السابع عشر (الهيئة المستقلة للانتخاب، الملحق رقم (41، 42، 43)، ص ص 137 – 146).

واستمراراً في إصلاح النظام الانتخابي الأردني صدر قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله، والذي تضمن اعتماد نظام الانتخاب بالقائمة النسبية المفتوحة وإلغاء نظام الصوت الواحد.

ويلاحظ الباحث هنا أن مشاركة المرأة الأردنية في مواقع صنع القرار السياسي وخاصة في الانتخابات النيابية بدأت بالازدياد خلال الفترة الأخيرة، ويعود ذلك إلى بعض القوانين التي شجعت المرأة الأردنية على المشاركة السياسية، ومنها قانون الانتخاب لمجلس النواب وقانون البلديات والتي عملت على تخصيص كوتا نسائية ضمن مقاعد مجلس النواب والمجالس البلدية.

وبالرغم مما تقدم إلا أن هناك عدد كبير من العوامل والمعوقات التي تعيق مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية بشكل فاعل، وتجعل مشاركة المرأة في العمل السياسي ضعيفة، وخاصة في الانتخابات النيابية والتي أصبحت في الفترة الأخيرة من أهم مجالات مشاركة المرأة الأردنية في مواقع صنع القرارالسياسي، ومن أهم هذه المعوقات:

- استمرار النظرة السلبية لدى المواطنين حتى القيادات لدور المرأة في العمل السياسي (الشرعة، وغوانمة، مرجع سابق)، وعدم ثقة المجتمع الأردني بقدرة المرأة على العمل السياسي، ولأن معظمه يعتبر العمل السياسي من اختصاص الرجل (المصالحة، 2007م، ص54).
- عدم ثقة المرأة بالمرأة بسبب عدم قدرتها على اتخاذ القرار وعدم توصيل المرأة الأخرى (الشرعة، وغوانمة، مرجع سابق).
- حداثة التجربة الديمقراطية بالنسبة للمجتمع الأردني بشكل عام والنساء بشكل خاص، فانتخابات عام 1989م هي أول تجربة حقيقية تمارس فيها النساء عملية الانتخاب والترشيح.
- الموروث الاجتماعي الأردني، فهو موروث تقليدي يتميز بهيمنة السلطة الأبوية والتي تلعب دوراً مركزياً في حسم كثير من مظاهر المشاركة السياسية لصالح الرجال وتهميش النساء، كما إن الثقافة السائدة ثقافة تقليدية ومحافظة تعتمد على منظومة قيم وعادات وتقاليد، تعتبر أن وظيفة المرأة هي اجتماعية بحتة تتمثل بالتربية والخدمة البيتية.
- ضعف مؤسسات المجتمع المدني في الأردن، وبالذات الأحزاب السياسية والتي تعاني بدورها

مـن ضعف المشاركة السياسية، مما يؤثر على دورها في تفعيـل وتعزيز المشاركة السياسية للمواطنين ذكوراً وإناثاً (المصالحة، مرجع سابق).

- عـدم وعي المـرأة بدورهـا السياسي، حيـث أن نسبة من النسـاء بحكم تكوينهـن الثقافي لا يؤمـن بدورهن السياسـي في المجتمع، وذلك من منطلق الإحساس بأن واجبهن الأساسي هو إنجاب الأطفال والعمل في المنزل (زهرة، 2009، ص 265).
- تنوع المسؤولية بين العائلـة والعمل بأنواعه وعلى رأسه النشاط السياسي، وندرة الإمكانات لدى المرأة للتوفيق بين هذه المسؤوليات المختلفة (أبو غزالة، 2007م، ص 109).
- المعوقـات الاقتصادية ومنهـا عدم امتلاك المـرأة السيطرة على المـوارد أو الوصول إليها؛ فالمـرأة لا زالت غير متمكنة اقتصادياً بشكل عـام، ولا تمتلك قرار السيطرة على مواردها الشخصيـة، وبما أن الحملة الانتخابيـة مكلفة في أغلب الأحيان؛ فهي لا تستطيع أن تنافس الرجل في تمويل حملتها الانتخابية.
- أن الـدور الذي تؤديه وسائل الإعلام في مجال إبراز قصص النجاح لنساء أردنيات وطرح قضايا المرأة لا يزال دوراً غير كامل (الخاروف، والحسين، 2013).
- ضعـف دور الاتحـادات النسائية في دعـم وتوعية المـرأة في المشاركـة السياسية كمرشحة وناخبة لإيصالها إلى مجلس النواب (الشرعة، وغوانمة، مرجع سابق).

ومن خلال النظر في هذه الأسباب، يرى الباحث أن ضعف مشاركة المرأة الأردنية في مواقع صنع القرار السياسي بشكل عام يمكن أن يعود إلى جملة من الأسباب، وأبرزها:

- المـوروث الثقافي والاجتماعي والصورة النمطيـة التي ترسخت في الأذهان عن المرأة خلال السنوات السابقة، والتي ترى أن عمل المرأة في بيتها وليس في المجال السياسي.
- الطابـع العشائري لتركيبة المجتمـع الأردني والتي تحد في بعض الأحيان من مشاركة المرأة السياسية.
- قانـون الانتخاب القائم على مبدأ الصـوت الواحد؛ مما يجعل المرأة تأتي في الخيار الثاني أو الثالث للناخب.
- عدم وعي المجتمع بشكل الكافي بأهمية تواجد المرأة في كافة مراكز العمل السياسي ومواقع صنع القرار.

- عـدم نضوج العمـل الحزبي بشكل كاف، بحيـث تكون النساء ضمن أعضـاء الهيئة العامة أو الهيئة الإدارية للأحزاب السياسية.

ومع ذلك فإن تأثير هذه العوامل بدأ يتقلص في السنوات الأخيرة.

المبحث الثاني: المرأة الأردنية في قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله:

سيتـم في هذا المبحـث تحليل قانون الانتخاب لمجلـس النواب رقم (6) لسنـة 2016م وتعديله (الجريـدة الرسميـة، رقـم العـدد (5386)، 15/ 3/ 2016م؛ الجريـدة الرسميـة، رقـم العدد (5400)، 5/ 6/ 2016م)، والتعـرف علـى النظام الانتخابي في قانـون الانتخاب لمجلس النواب، وتعامـل القانـون مع المرأة مـن خلال حق الانتخاب والترشـح للمرأة الأردنيـة وتخصيص مقاعد إضافية للمرأة الأردنية في مجلس النواب.

أولاً: حق الانتخاب في قانون الانتخاب لمجلس النواب:

منـح قانـون الانتخاب لمجلـس النواب المـرأة الأردنية حـق الانتخاب، حيث نصـت المادة (3) من القانون، على ما يلي:

أ - لكل أردني بلغ ثمان عشرة سنة شمسية من عمره قبل تسعين يوماً من التاريخ المحدد لإجراء الاقتراع الحق في انتخاب أعضاء مجلس النواب وفق أحكام هذا القانون.

ب- يوقف استعمال حق الانتخاب لمنتسبي القوات المسلحة/ الجيش العربي والمخابرات العامة والأمـن العام وقوات الدرك والدفاع المـدني في أثناء وجودهم في الخدمة الفعلية باستثناء المستخدم المدني.

ج - يُحرم من ممارسة حق الانتخاب:

1 - المحكوم عليه بالإفلاس ولم يستعد اعتباره قانونياً.

2 - المجنون أو المعتوه أو المحجور عليه.

د - لا تدرج الدائرة في جداول الناخبين اسم من يوقف استعمال حقه في الانتخاب أو يحرم منه وفق أحكام الفقرتين (ب) و(ج) من هذه المادة (قانون الانتخاب، المادة (3)).

وهكـذا نـرى أن قانون الانتخـاب لمجلس النواب رقـم (6) لسنة 2016م وتعديلـه، يساوي بين الرجـل والمـرأة، ولم يميز أحد عن الآخـر فيما يتعلق بتعريفه لـلأردني والناخب والمقترع والمرشح

والنائـب، وكذلـك نلاحظ أن القانون لم يميز بين الرجل والمرأة فيما يتعلق بحق الانتخاب لأعضاء مجلس النواب الأردني.

ثانياً: حق الترشح في قانون الانتخاب لمجلس النواب:

منـح قانون الانتخاب لمجلس النواب المـرأة الأردنية حق الترشح لعضوية مجلس النواب، حيث نصت المادة (10) من القانون على ما يلي: - يشترط فيمن يترشح لعضوية مجلس النواب ما يلي:

أ - أن يكون أردنياً منذ عشر سنوات على الأقل.

ب - أن يكون قد أتم ثلاثين سنة شمسية من عمره في يوم الاقتراع.

ج - أن لا يكون محكوماً عليه بالإفلاس ولم يستعد اعتباره قانونياً.

د - أن لا يكون محجوراً عليه ولم يرفع الحجر عنه.

هـ- أن لا يكـون محكومـاً عليه بالسجن مدة تزيـد على سنة واحدة بجريمة غـير سياسية ولم يعف عنه.

و - أن لا يكون مجنوناً أو معتوهاً.

ز - أن لا يكون من أقارب الملك في الدرجة التي تعين بقانون خاص.

ح - أن لا يكـون متعاقـداً مع الحكومة أو المؤسسـات الرسمية العامة أو الشـركات التي تملكها أو تسيطـر عليهـا الحكومـة أو أي مؤسسـة رسمية عامـة سواء كان هـذا التعاقد بطريقة مباشـرة أو غير مباشـرة باستثناء ما كان من عقود استئجار الأراضي والأملاك ومن كان مساهماً في شركة أعضاؤها أكثر من عشرة أشخاص (قانون الانتخاب، المادة (10)).

وجاء في المادة (11) من القانون (قانون الانتخاب، المادة (11)):

أ - على من ينوي الترشح لعضوية مجلس النواب من المذكورين تالياً أن يستقيل قبل ستين يوماً على الأقل من الموعد المحدد للاقتراع:

1- الوزراء وموظفو الوزارات والدوائر الحكومية والمؤسسات والهيئات الرسمية والعامة.

2- موظفو الهيئات العربية والإقليمية والدولية.

3- أمين عمان وأعضاء مجلس أمانة عمان وموظفو الأمانة.

4- رؤساء مجالس المحافظات والبلدية والمحلية وأعضاؤها وموظفوها.

ب- علـى الرغم ممـا ورد في الفقرة (أ) من هـذه المادة، تكون مدة تقـديم الاستقالة لأي من

المذكورين فيها من غير الوزراء خمسة عشر يوماً قبل الموعد المحدد لتقديم طلبات الترشح لأي انتخابات فرعية تجرى وفقاً لأحكام هذا القانون.

وجاء في المادة (12) من القانون، أنه على كل من يرغب في الترشح لعضوية مجلس النواب أن يكون مسجلاً في أحد الجداول النهائية للناخبين وأن يدفع مبلغ خمسمائة دينار غير قابل للاسترداد يُقيد إيراداً للخزينة (قانون الانتخاب، المادة (12)).

وهكذا نلاحظ أن قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله، لم يميز بين الرجل والمرأة فيما يتعلق بحق الترشح لعضوية مجلس النواب، وبالتالي فإن القانون يمنح المرأة الأردنية حق الترشح لعضوية مجلس النواب الأردني.

ثالثاً: مقاعد الكوتا النسائية في قانون الانتخاب لمجلس النواب:

منح قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله المرأة الأردنية مقاعد إضافية مخصصة لها في مجلس النواب مع السماح لها بالتنافس على المقاعد الأخرى، حيث نصت المادة (8) من القانون على ما يلي:

أ - تقسم المملكة إلى دوائر انتخابية يخصص لها مائة وخمسة عشر مقعداً وفقاً لنظام خاص يصدر لهذه الغاية على أن يتضمن ما يلي: (محافظة العاصمة وتقسم إلى خمس دوائر انتخابية، ومحافظة إربد وتقسم إلى أربع دوائر انتخابية، ومحافظة الزرقاء وتقسم إلى دائرتين انتخابيتين، بينما تضم كل من المحافظات التالية (البلقاء، الكرك، معان، المفرق، الطفيلة، مادبا، جرش، عجلون، والعقبة) دائرة انتخابية واحدة، وتضم كل دائرة من دوائر البادية الثلاث (بدو الشمال، بدوالوسط، وبدو الجنوب) دائرة انتخابية واحدة.

ب- إضافة إلى المقاعد النيابية المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة يُخصص للنساء خمسة عشر مقعداً بواقع مقعد واحد لكل محافظة.

ج - لغايات هذا القانون تعامل كل دائرة من دوائر البادية الثلاث (الشمالية والوسطى والجنوبية) معاملة المحافظة (قانون الانتخاب، المادة (8)).

وهكذا نلاحظ من خلال تقسيم الدوائر الانتخابية في قانون الانتخاب لمجلس النواب، أن هذا القانون يُخصص عدد من المقاعد الإضافية للمرأة (الكوتا النسائية)، حيث تم تخصيص خمسة عشر مقعداً إضافياً للمرأة الأردنية في مجلس النواب، مع السماح لها بالتنافس على المقاعد

الأخرى، أي أنها كوتا مفتوحة، بمعنى أنه يسمح للمرأة بالتنافس خارج الكوتا النسائية أيضاً ودون أن يحسب ذلك من الكوتا.

رابعاً: المقعد الشاغر من المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة في مجلس النواب:

جاء في المادة (54) من القانون، أنه إذا شغر أي مقعد مخصص للنساء في مجلس النواب لأي سبب فتشغله المرشحة التي تلي صاحبة المقعد الشاغر مباشرة حسب ما ورد في البند (4) من الفقرة (أ) من المادة (46) من هذا القانون (قانون الانتخاب، المادة (54)).

وهكذا نلاحظ أن قانون الانتخاب بين بشكل مفصل كيفية ملء المقعد الشاغر من المقاعد المخصصة للنساء في مجلس النواب.

خامساً: النظام الانتخابي وآلية احتساب الأصوات في قانون الانتخاب لمجلس النواب:

فيما يتعلق بالنظام الانتخابي، فقد بين القانون أنه يتم الترشح لملء المقاعد النيابية المخصصة للدائرة الانتخابية بطريقة القائمة النسبية المفتوحة، وأن القائمة يجب أن تضم القائمة عدداً من المرشحين لا يقل عن ثلاثة ولا يتجاوز عدد المقاعد النيابية المخصصة للدائرة الانتخابية، ويقوم الناخب بالإدلاء بصوته لقائمة واحدة فقط من القوائم المرشحة أولاً ثم يصوت لكل واحد من المرشحين ضمن هذه القائمة أو لعدد منهم.

كما بين القانون أنه على المرشحين عن المقاعد المخصصة للشركس والشيشان والمسيحيين أن يترشحوا ضمن قوائم في الدوائر الانتخابية التي خصص لهم فيها مقاعد، وعلى المرشحات عن المقعد المخصص للنساء الترشح ضمن قوائم ولا تعتبر المرشحة وفقاً لأحكام هذا البند من ضمن الحد الأعلى للمرشحين في القائمة (قانون الانتخاب، المادة (9)).

وفيما يتعلق بآلية احتساب الأصوات، فقد بين القانون أنه تحصل كل قائمة على مقاعد في الدائرة الانتخابية بنسبة عدد الأصوات التي حصلت عليها من مجموع المقترعين في الدائرة الانتخابية إلى عدد المقاعد المخصصة للدائرة الانتخابية، ويُحدد الفائزون بالمقاعد المشار إليها في هذه الفقرة على أساس أعلى الأصوات التي حصل عليها المرشحون في القائمة من غير المرشحين المشار إليهم في البند (1) من الفقرة (د) من المادة (9) من هذا القانون، ويُحدد الفائزون بالمقاعد المشار إليها في البند (1) من الفقرة (د) من المادة (9) من هذا القانون على أساس أعلى الأصوات التي حصل عليها المرشح في الدائرة الانتخابية.

كما بين القانون أنه تُحدد الفائزة بالمقعد المخصص للنساء في كل محافظة على أساس أعلى الأصوات التي نالتها المرشحة من مجموع أصوات المقترعين في دائرتها الانتخابية، وإذا كانت المحافظة مقسمة إلى أكثر من دائرة انتخابية تحدد الفائزة بالمقعد على أساس أعلى نسبة عدد أصوات نالتها أي من المرشحات في دائرتها من بين دوائر تلك المحافظة، وإذا تساوت نسبة الأصوات بين قائمتين أو أكثر أو تساوت بين مرشحين اثنين أو أكثر فيجري الرئيس القرعة بين المتساوين في نسبة الأصوات أو عددها (قانون الانتخاب، المادة (46)).

وهكذا نلاحظ أن النظام الانتخابي في قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله هو نظام الانتخاب بالقائمة النسبية المفتوحة، وأن المرأة تترشح ضمن القوائم دون أن تعتبر المرشحة من ضمن الحد الأعلى للمرشحين في القائمة، وهذا ما يعطي المرأة الأردنية المرشحة ضمن هذا النظام الانتخابي ميزة بحيث تكون بمثابة القيمة المُضافة للقائمة التي تترشح فيها، حيث أن المرشحين يستطيعوا تشكيل القائمة في حدها الأعلى من الرجال ومن ثم إضافة المرأة المرشحة ضمنها دون أن تعتبر من الحد الأعلى؛ مما يعطيهم الفرصة لزيادة عدد المرشحين في القائمة من أجل حشد الأصوات وزيادة القوة التصويتية للقائمة.

المبحث الثالث: مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام 2016م:

جرت الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م بموجب قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله بتاريخ: - 20/ 9/ 2016م، وسيتم تناول مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية 2016م، كما يلي: -

أولاً: مشاركة المرأة الأردنية ناخباً في الانتخابات النيابية لعام 2016م:

شاركت المرأة الأردنية ناخباً في الانتخابات النيابية لعام 2016م، فقد بلغ عدد الناخبين المسجلين في الجداول الأولية (4128464) ناخب وناخبة، وبلغ عدد الذكور منهم (1942055)، في حين بلغ عدد الإناث (2186409). وقد بلغ عدد الناخبين المسجلين في الجداول النهائية (4130145) ناخب وناخبة، حيث بلغ عدد الذكور المسجلين في الجداول النهائية (1941567) ناخب بما نسبته (47.00 %)، في حين بلغ عدد الإناث المسجلات في الجداول النهائية (2188578) ناخبة بما نسبته (53.00 %) (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2016، ص 56 - 65؛ ص 136 - 139).

وفيما يتعلق بعملية الاقتراع فقد بلغ عدد المقرعين في مختلف الدوائر الانتخابية في محافظات المملكة ودوائر البادية (1492400)، حيث بلغ عدد الذكور الذين مارسوا حق الاقتراع (775684) بما نسبته (51.98 %)، في حين بلغ عدد الإناث اللواتي مارسن حق الاقتراع (716716) بما نسبته (48.02 %) (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2016، ص131).

جدول رقم (1)

مشاركة المرأة الأردنية ناخباً ومقترعاً في الانتخابات النيابية لعام 2016م

العدد / النسبة	عدد الناخبين		عدد المقترعين	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العدد	1941567	2188578	775684	716716
النسبة	47 %	53 %	51.98 %	48.02 %
المجموع	4130145		1492400	

(الجدول من إعداد الباحث استناداً إلى المعلومات السابقة).

وهكذا يلاحظ الباحث أن المرأة الأردنية شاركت بفاعلية في الانتخابات النيابية لعام 2016م ناخباً ومقترعاً، بحيث شكلت (53 %) من الناخبين المسجلين، و(48 %) من المقترعين، وهذه النسبة تشكل ما يقارب النصف من المجتمع الأردني.

ثانياً: مشاركة المرأة الأردنية مرشحاً في الانتخابات النيابية لعام 2016م:

شاركت المرأة الأردنية مرشحاً في الانتخابات النيابية لعام 2016م، حيث أعلنت الهيئة المستقلة للانتخاب أنه بلغ عدد القوائم المتقدمة للترشح (230) قائمة تضمنت (1292) مرشحاً تنافست على (130) مقعداً، وتم قبول (226) قائمة وسقطت ثلاث قوائم نتيجة انسحاب المرشحين فانخفض عدد المرشحين المتبقين عن الحد الأدنى للقائمة مما أدى إلى سقوطها بالإضافة إلى انسحاب قائمة كاملة، علماً بأن عدد مرشحي القوائم المقبولة بلغ (1252) مرشحاً، منهم (252) سيدة شكلن ما نسبته (20 %) تقريباً من المرشحين (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2016، ص69). وبتاريخ 10/ 9/ 2016م قامت الهيئة بعرض أسماء القوائم والمرشحين النهائية لعموم الناخبين في الأماكن المحددة في القانون والتعليمات والتي تضمنت (226) قائمة و(1252) مرشحاً (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2016، ص72).

ويذكـر أن هنالـك قائمتان من القوائم التي ترشحت في الدوائر الانتخابية المختلفة تشكلت من النساء فقط، وهما (الجريدة الرسمية، رقم العدد (5425)، 28/ 9/ 2016م):

1- قائمة سيدات الأردن وترشحت في محافظة العاصمة / الدائرة الانتخابية الخامسة.

2- قائمة النشميات وترشحت في محافظة الزرقاء / الدائرة الأولى.

وبذلـك تكـون نسبة القوائم الانتخابيـة المرشحة والتي تشكلت من النسـاء فقط (00.88 %) من مجموع القوائم الانتخابية المختلفة المترشحة في كافة الدوائر الانتخابية في الأردن، أي أنها أقل مـن (1 %)، وقـد بلغت نسبة النساء المرشحات في جميع الدوائر الانتخابية المختلفة (20.12 %) من العدد الإجمالي للمرشحين في كافة الدوائر الانتخابية المختلفة في الأردن.

جدول رقم (2)

مشاركة المرأة الأردنية مرشحاً في الانتخابات النيابية لعام 2016م

العدد / النسبة	عدد المرشحين	
	ذكور	إناث
العدد	1000	252
النسبة	% 79.88	% 20.12
المجموع	1252	

(الجدول من إعداد الباحث استناداً إلى المعلومات السابقة).

وتجـد الإشـارة هنا إلى أن الأحزاب السياسية استطاعـت أن تستثمر نظام الانتخاب بالقائمة النسبية المفتوحة ونظام الكوتا النسائية من خلال العمل على وضع النساء المرشحات ضمن القوائم الانتخابيـة من أجـل حشد الأصوات للقائمة، خاصة وأن المرأة المرشحـة ضمن القوائم الانتخابية لا تحتسب ضمن الحد الأعلى لعدد المرشحين في القائمة.

وكان مـن أبرز الأحـزاب السياسية التي عملت على ذلك حزب جبهـة العمل الإسلامي والذي استطاع تشكيل تحالف انتخابي مع عدة قوى سياسية وشخصيات مستقلة يُسمى التحالف الوطني للإصـلاح، حيـث خاض التحالف الوطني للإصـلاح الانتخابات النيابية بـ (20) قائمة انتخابية تضم (122) مرشحا لخوض الانتخابات النيابية، بينهم (19) مرشحة (الموقع الإلكتروني لحزب جبهة العمل الإسلامي، www.jabha.info).

وقد بلغ عدد المرشحين الحزبيين (234) مرشحاً حزبياً، وكانت نسبة الذكور منهم (81.7 %) بينما بلغت نسبة الإناث (18.3 %) من المرشحين (المشاقبة، 2017، ص 47).

وهكذا يلاحظ الباحث أن المرأة الأردنية شاركت بفاعلية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م مرشحاً، بحيث شكلت (20.12 %) من العدد الإجمالي للمرشحين في كافة الدوائر الانتخابية المختلفة في الأردن، وتعتبر هذه النسبة عالية مقارنة بمشاركة المرأة الأردنية المرشحة خلال السنوات السابقة، حيث بلغت النسبة (1.85 %) في الانتخابات النيابية لعام 1989م، ونسبة (0.56 %) في الانتخابات النيابية لعام1993م، ونسبة (3.24 %) في الانتخابات النيابية لعام 1997م، ونسبة (7.05 %) في الانتخابات النيابية لعام 2003م، ونسبة (22.48 %) في الانتخابات النيابية لعام 2007م، ونسبة (17.56 %) في الانتخابات النيابية لعام 2010م، ونسبة (12.59 %) في الانتخابات النيابية لعام 2013م.

وهذا يمكن تفسيره بسبب نظام الانتخاب بالقائمة النسبية الذي يُشجع القوائم الانتخابية على ضم النساء فيها من أجل حشد الأصوات للقائمة، وكذلك بسبب المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة (الكوتا النسائية) والبالغة (15) مقعداً؛ مما يجعل المرأة تدرك بأنها تنافس على مقاعد مضمونة لها في مجلس النواب إضافة إلى التنافس الحر على بقية المقاعد، وبالتالي فإن أمامها فرصتين للفوز إما من خلال التنافس الحر أو من خلال مقاعد الكوتا النسائية.

ثالثا: تمثيل المرأة الأردنية في مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م:

شاركت المرأة الأردنية نائباً في مجلس النواب الأردني الثامن عشر عام 2016م، من خلال فوزها بخمسة عشر مقعداً من مقاعد المجلس من خلال المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة في قانون الانتخاب (أي من خلال الكوتا النسائية)، بالإضافة إلى خمسة مقاعد تمكنت المرشحات من الفوز بها في الدوائر الانتخابية المختلفة من خلال التنافس الحر مع الرجال، وبذلك يكون عدد مقاعد المرأة الأردنية في مجلس النواب الأردني الثامن عشر عام 2016م، هي (20) مقعداً من أصل (130) مجموع عدد أعضاء مجلس النواب الأردني الثامن عشر، أي ما نسبته (15.38 %) من العدد الإجمالي لأعضاء مجلس النواب الأردني. ويمكن ملاحظة مشاركة المرأة الأردنية في مجلس النواب الأردني الثامن عشرعام 2016م كما يلي:

أ - مشاركة المرأة الأردنية عن طريق مقاعد الكوتا النسائية:

استطاعت خمسة عشر امرأة الفوز بعضوية مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م عن طريق المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة (الكوتا النسائية)، ويمكن ملاحظة أسماء الفائزات بعضوية مجلس النواب الأردني الثامن عشر عن طريق مقاعد الكوتا النسائية من خلال الجدول التالي.

جدول رقم (3)

المرشحات الفائزات بالمقاعد الإضافية المخصصة للمرأة (الكوتا النسائية)

الرقم	اسم المرشحة (الفائزة)	المحافظة	الدائرة الانتخابية	أصوات القائمة	أصوات المرشح	القائمة
1	ديمه محمد طارق عبدالرحيم طهبوب	العاصمة	الثالثة	9172	7055	الإصلاح
2	انتصار بادي مصطفى حجازي	اربد	الثانية	14762	10290	حوران الخير
3	هيا حسين علي مفلح	البلقاء	البلقاء	13492	5586	التجديد
4	منال علي عبدالرحمن الضمور	الكرك	الكرك	19722	5614	وطن
5	ابتسام يوسف خليل النوافله	معان	معان	5763	2832	البتراء
6	حياة حسين علي مسيمي	الزرقاء	الأولى	14518	11104	الإصلاح
7	ريم عقلة نواش أبو دلبوح	المفرق	المفرق	9858	7345	الصقور
8	أنصاف أحمد سلامة الخوالدة	الطفيلة	الطفيلة	5147	3053	عدالة
9	مرام مسلم علي الحيصة	مادبا	مادبا	5248	4082	العهد
10	وفاء سعيد يعقوب بني مصطفى	جرش	جرش	8974	4532	الأصالة
11	منتهى عبدالجواد أحمد البعول	عجلون	عجلون	14213	5712	العمل
12	عليا عودة نصار أبو هليل	العقبة	العقبة	6316	4067	العقبة
13	زينب حمود سالم الزبيد	بدو الشمال	بدو الشمال	11697	4627	رعد الشمال
14	رسمية علي عوض الكعابنة	بدو الوسط	بدو الوسط	4204	2961	الكرامة
15	شاهه سالم سليم أبو شوشة	بدو الجنوب	بدو الجنوب	6792	4150	الوفاء

مصدر معلومات الجدول: (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2016م، ص 261؛ الجريدة الرسمية، رقم العدد (5425)، 28/ 9/ 2016م)

ويلاحظ الباحث أن عدد الفائزات عن طريق المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة (الكوتا النسائية) شكلت ما نسبته (75 %) من العدد الإجمالي للفائزات بعضوية مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م، بينما شكلت ما نسبته (11.53 %) من العدد الإجمالي لأعضاء مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م.

ب- مشاركة المرأة الأردنية عن طريق التنافس الحر على مقاعد الدوائر الانتخابية:

استطاعت خمس نساء الفوز بعضوية مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م عن طريق التنافس الحر على مقاعد الدوائر الانتخابية المختلفة، ويمكن ملاحظة أسماء الفائزات بعضوية مجلس النواب الأردني الثامن عشر عن طريق التنافس الحر من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (4)

المرشحات الفائزات عن طريق التنافس الحر في الدوائر الانتخابية المختلفة

الرقم	اسم المرشحة (الفائزة)	المحافظة	الدائرة الانتخابية	أصوات القائمة	أصوات المرشح	القائمة
1	فضية عبدالله فالح أبو قدورة	البلقاء	البلقاء	9137	4091	الاتحاد
2	رندة عباطة عبدالله الشعار	الكرك	الكرك	8702	5992	الوفاء للأغوار
3	صباح سهو فريج الشعار	الكرك	الكرك	8539	6680	الشمس
4	هدى حسين محمد عتوم	جرش	جرش	8979	5904	الإصلاح
5	صفاء عبدالله محمد المومني	عجلون	عجلون	11599	6616	الوفاق

مصدر معلومات الجدول: (الهيئة المستقلة للانتخاب، 2016م، ص ص 253 – 260؛ الجريدة الرسمية، رقم العدد (5425)، 28/ 9/ 2016م)

جدول رقم (5)

تمثيل المرأة الأردنية في مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م

العدد / النسبة	عدد أعضاء مجلس النواب	
	ذكور	إناث
العدد	110	20
النسبة	% 84.62	% 15.38
المجموع	130	

(الجدول من إعداد الباحث استناداً إلى المعلومات السابقة)

ويلاحظ الباحث أن عدد الفائزات عن طريق التنافس الحر في الدوائر الانتخابية المختلفة شكلت ما نسبته (25 %) من العدد الإجمالي للفائزات بعضوية مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م، بينما شكلت ما نسبته (3.84 %) من العدد الإجمالي لأعضاء مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م. وبهذا تكون المرأة الأردنية شاركت في عضوية مجلس النواب الأردني الثامن عشر لعام 2016م، حيث بلغ عدد النساء في المجلس (20) امرأة من أصل (130) نائب عدد أعضاء مجلس النوب الأردني الثامن عشر، وبذلك تُشكل المرأة ما نسبته (15.38 %) من مجموع عدد أعضاء مجلس النواب الأردني الثامن عشر عام 2016م.

وتعتبر هذه النسبة أعلى نسبة للمرأة في مجلس النواب مقارنة بمجالس النواب السابقة، حيث بلغت النسبة (0 %) في مجلس النواب الحادي عشر عام1989م، ونسبة (1.25 %) في مجلس النواب الثاني عشر عام 1993م، ونسبة (0 %) في مجلس النواب الثالث عشر عام 1997م، ونسبة (5.45 %) في مجلس النواب الرابع عشر عام 2003م، ونسبة (6.36 %) في مجلس النواب الخامس عشر عام 2007م، ونسبة (10.83 %) في مجلس النواب السادس عشر عام 2010م، ونسبة (12.00 %) في مجلس النواب السابع عشرعام 2013م، وهذا يمكن تفسيره من خلال نظام الانتخاب بالقائمة النسبية الذي أعطى الفرصة للمرأة للفوز عن طريق التنافس الحر، حيث استطاعت المرأة أن تحصل على خمس مقاعد عن طريق التنافس الحر، وكذلك بسبب المقاعد الإضافية المخصصة للمرأة والبالغة (15) مقعداً من أصل (130) مقعداً.

وعلى الرغم مما تقدم من مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لعام 2016م، إلا أنه وحسب سجلات الاتحاد البرلماني الدولي فإن الأردن يحتل المرتبة (128) من أصل (193) دولة نشر الاتحاد البرلماني الدولي بيانات ونسب تواجد المرأة في برلماناتها الوطنية وذلك حتى تاريخ 1/ 12/ 2017م. وقد جاءت دولة رواندا في المرتبة الأولى حيث حصلت المرأة على (49) مقعداً من أصل (80) مقعداً في البرلمان الرواندي وبنسبة مئوية بلغت (61.30 %)، وجاءت في المرتبة الثانية دولة بوليفيا، حيث حصلت المرأة على (69) مقعداً من أصل (130) مقعداً في البرلمان الرواندي وبنسبة مئوية بلغت (53.10 %) (The Inter - Parliamentary Union, 2018).

الخاتمة: نتائج وتوصيات الدراسة:

بعد تحليل نتائج الانتخابات النيابية لمجلس النواب الأردني الثامن عشر لعام 2016م، فقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله أعطى المرأة حق الانتخاب لعضوية مجلس النواب، وأن المرأة الأردنية شاركت ناخباً الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م.
- أن قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله أعطى المرأة حق الترشح لعضوية مجلس النواب، وأن المرأة الأردنية شاركت مرشحاً في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م، حيث بلغ عدد المرشحات في الدوائر الانتخابية المختلفة (252) من أصل (1252)، وبلغت نسبة المرشحات (20.12 %) من العدد الإجمالي للمرشحين في الدوائر الانتخابية المختلفة.
- أن عدد المرشحات في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م بلغ (252) مرشحة في كافة الدوائر الانتخابية المختلفة، وهذا العدد كبير جداً مقارنة بعدد المرشحات في الانتخابات النيابية السابقة، وهذا الأمر يؤكد على تشجع النساء وإقبالهن على الترشح بدرجة عالية بسبب وجود الكوتا النسائية وأن الفرصة متاحة بشكل مضمون للوصول إلى قبة البرلمان، وكذلك بسبب نظام الانتخاب بالقائمة النسبية؛ مما يشجع معظم القوائم الانتخابية على ترشيح المرأة ضمن قوائمها من أجل العمل على تحشيد الأصوات.
- شهدت الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م ترشح قائمتين تشكلت من النساء فقط، وهن: قائمة سيدات الأردن في محافظة العاصمة/ الدائرة الخامسة، وقائمة النشميات في محافظة الزرقاء/ الدائرة الأولى.
- أن قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله يعمل على تخصيص مقاعد إضافية للمرأة (الكوتا النسائية) بمقدار خمسة عشر مقعداً.
- شهدت الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م فوز خمس نساء عن طريق التنافس الحر خارج الكوتا النسائية في الدوائر الانتخابية المختلفة؛ وذلك بسبب

نظـام الانتخـاب بالقائمـة النسبية مما يشجـع معظم القوائـم على ترشيح المـرأة ضمن قوائمها من أجل العمل على تحشيد الأصوات.

- أن المـرأة الأردنيـة شاركـت نائبـاً في مجلس النواب الثامـن عشر لعـام 2016م، حيث بلغ عـدد النساء الفائزات عن طريق الكوتا النسائيـة (15) امرأة، وخمس فائزات عن طريق التنافـس الحـر في الدوائر الانتخابية المختلفـة، ليصبح العدد الإجمـالي للفائزات (20) امرأة نائب في مجلس النواب الثامن عشر عام 2016م.
- أن قانـون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنـة 2016م وتعديله، يؤدي إلى زيادة ترشح المـرأة الأردنيـة للتنافس على مقاعـد مجلس النـواب الثامن عشر، وذلـك بسبب النظام الانتخابـي الذي يعطي المرأة عـدة فرص للوصول إلى مجلس النواب، فالقانون يتيح للمرأة فرصـة التنافس الحر للفـوز بمقعد القائمة الفائزة خـارج الكوتا النسائيـة، وكذلك يتيح للمـرأة فرصة التنافس علـى مقعد الكوتا النسائية، وكذلك يتيـح القانون للمرأة المسيحية فرصـة التنافـس الحر للفوز بالمقعـد المسيحي، وكذلـك يتيح القانون للمـرأة الشركسية/ الشيشانية فرصة التنافس الحر للفوز بالمقعد الشركسي/ الشيشاني.
- يمكـن القول بـأن نظام الانتخـاب بالقائمة النسبيـة والكوتا النسائيـة في قانون الانتخاب لمجلـس رقـم (6) لسنة 2016م وتعديله أثـرت بشكل إيجابي على مشاركـة المرأة الأردنية في الانتخابـات النيابيـة لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م، من حيث عدد المرشحات للانتخابـات النيابيـة لمجلس النواب، إذ بلـغ عدد المرشحـات (252) مرشحة، ومن حيث عـدد الفائزات بعضوية مجلس النواب الثامن عشـر، إذ بلغ عدد الفائزات بمجلس النواب (20) امرأة، وهذا الأمر يعكس زيادة مشاركة المرأة الأردنية في الانتخابات النيابية لمجلس النواب الثامن عشر لعام 2016م مقارنة بالسنوات السابقة.
- أن المرأة الأردنية وعلى الرغم من أنها قطعت شوطاً كبيراً في المشاركة في الحياة السياسية والنيابيـة، إلا أنـه ما زال هنـاك العديد من المعوقـات التي تحد مـن مشاركتها في الحياة السياسية، وتتمثل أبرزها في العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والذاتية المتعلقة بالمرأة ذاتها.

التوصيات:

- أن يتـم تعديـل قانـون الانتخـاب لمجلس النـواب رقـم (6) لسنـة 2016م وتعديله، بحيث لا يتم قبول ترشح القوائم الانتخابية التي تضم نساء بنسبة تقل عن (30 %) من إجمالي المرشحين؛ وذلك من أجل تحفيز وتشجيع النساء على الترشح للانتخابات النيابية.
- أن يتـم تعديل قانون الانتخـاب لمجلس النواب رقم (6) لسنـة 2016م وتعديله، بحيث يتم زيـادة عـدد المقاعد الإضافية المخصصـة للنساء (الكوتا النسائيـة) إلى نسبة لا تقل عن (25 %) من العدد الإجمالي لأعضاء مجلس النواب الأردني؛ وذلك من أجل زيادة مشاركة المرأة وتمثيلها في المجالس النيابية.
- أن يتـم تعديل قانون الانتخـاب لمجلس النواب رقم (6) لسنـة 2016م وتعديله، بحيث يتم توزيـع المقاعـد الإضافية المخصصـة للنساء (الكوتـا النسائية) على الدوائـر الانتخابية المختلفـة بمـا يتلائم مـع نسبة الناخبـين في الدوائـر الانتخابية المختلفة؛ وذلـك من أجل مراعاة التوزيع السكاني.
- العمـل على بـث برامج التوعية الثقافيـة حول أهميـة مشاركة المرأة في الحيـاة السياسية ومراكز صنع القرار السياسي.
- العمل على تدريب النساء المرشحات للانتخابات النيابية حول آلية عمل الدعاية الانتخابية ووضع البرامج الانتخابية للمرشحات.
- العمل على توفير الدعم المـالي للمرشحات للانتخابات النيابية وتقديم التسهيلات للنساء للحصول على قروض ميسرة؛ وذلك لتغطية الحملات الانتخابية من خلال اللجنة الوطنية لشؤون المرأة بالتنسيق مع الهيئة المستقلة للانتخاب.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع والمصادر الأساسية:

1- الجريدة الرسمية، رقم العدد (2481)، تاريخ: - 1/ 4/ 1974م.
2- الجريدة الرسمية، رقم العدد (4497)، تاريخ: - 19/ 7/ 2001م.
3- الجريدة الرسمية، رقم العدد (4498)، تاريخ: - 23/ 7/ 2001م.
4- الجريدة الرسمية، رقم العدد (4547)، تاريخ: - 16/ 5/ 2002م.
5- الجريدة الرسمية، رقم العدد (4586)، تاريخ: - 16/ 2/ 2003م.

6- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5032)، تاريخ: - 19/ 5/ 2010م.
7- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5033)، تاريخ: - 20/ 5/ 2010م.
8- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5165)، تاريخ: - 1/ 7/ 2012م.
9- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5169)، تاريخ: - 25/ 7/ 2012م.
10- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5386)، تاريخ: - 15/ 3/ 2016م.
11- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5400)، تاريخ: - 5/ 6/ 2016م.
12- الجريدة الرسمية، رقم العدد (5425)، تاريخ: - 28/ 9/ 2016م.
13- قانون الانتخاب رقم (8) لسنة 1974م.
14- قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (22) لسنة 1986م وتعديلاته.
15- قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (25) لسنة 2012م وتعديله.
16- قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (34) لسنة 2001م وتعديلاته.
17- قانون الانتخاب لمجلس النواب رقم (6) لسنة 2016م وتعديله.
18- النتائج النهائية للانتخابات النيابية لأعضاء مجلس النواب الثامن عشر.
19- نظام تقسيم الدوائر الانتخابية والمقاعد المخصصة لكل منها رقم (42) لسنة 2001م وتعديلاته.
20- نظام الدوائر الانتخابية رقم (26) لسنة 2010م.

ثانياً: المراجع العربية:

1- أبـو غزالة، هيفـاء، دراسات برلمانية إقليمية، صندوق الأمم المتحدة الإنمائـي للمرأة - اليونيفيم، ط1، عمان، الأردن، 2007م.
2- البنا، محمود عاطف، الوسيط في النظم السياسية، ط2، دار الفكر العربي، مصر، 1994.
3- بيضـون، بشيرة، المـرأة في الأحزاب السياسية الأردنية (1948 - 2008)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2010م.
4- جاد، إصلاح، نحو إظهار المشاركة السياسية للمرأة العربية، في: حسين أبو رمان (محرر): المرأة العربية والمشاركة السياسية، ط1، مركز الأردن الجديد للدراسات ودار سندباد للنشر، عمان، 2000م. ص29.
5- الجاسور، ناظم عبدالواحد، موسوعة علم السياسة، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م.
6- جريدة الدستور الأردنية، رقم العدد (15564)، تاريخ 9/ 11/ 2010م، ص1.
7- الحسـن، نسريـن عايش محمد، الكوتـا النسائية ودور المـرأة في الانتخابات البلديـة والبرلمانية: دراسة لحالة لواء بني كنانة، إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار والأنثروبولوجيا، جامعة اليرموك، الأردن، 2008.
8- الخـاروف، أمـل محمد علي؛ والحسين، إيمان بشير، العوامل المؤثرة في فوز المرأة الأردنية في الانتخابات النيابيـة لعـام 2007م، المجلة الأردنية للعلـوم الاجتماعية، المجلد (6)، العـدد (2)، الجامعة الأردنية، عملن، الأردن، 2013، ص266 - 299.

9- الخـاروف، أمل محمد علي؛ والحسين، إيمان بشـير، تجربة المرأة الأردنية المرشحة للانتخابات النيابية لعـام 2007م، المجلـة الأردنية للعلـوم الاجتماعية، المجلـد (3)، العدد (2)، الجامعـة الأردنية، عمان، الأردن، 2010، ص 135 – 159.

10- الخزاعي، حسين عمر، مشاركة المرأة في الانتخابات البرلمانية في الأردن تطبيقاً على نتائج الانتخابات البرلمانية لعام 2003، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (33)، العدد (1)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2006، ص 53 – 71.

11- الخوالـدة، صالـح عبدالـرزاق فالح، التحـول الديمقراطـي وأثره علـى مشاركة الأحـزاب السياسية في الأردن (1989 – 2013)، رسالـة دكتـوراة غـير منشورة، جامعـة العلوم الإسلاميـة العالمية، عمان، الأردن، 2015م.

12- رينولدز، أندرو، وريلي، بن، وإيليس، أندور، أشكال النظم الانتخابية: دليل المؤسسة الدولية للديمقراطية والانتخابات، تعريب أيمن أيوب، منشورات المؤسسة الدولية للديمقراطية والانتخابات، ط2، استوكهلم، السويد، 2010.

13- الزبـن، عبـدالله أحمد عايد، مشاركة المـرأة الأردنية في الحيـاة السياسيـة (2000 – 2010)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم السياسية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2012.

14- زهرة، عطا محمد، النظام السياسي الأردني، ط1، د.ن، إربد، الأردن، 2009.

15- سعـد الديـن، نادية، مستقبل دور المـرأة الأردنيـة في التنمية السياسيـة في ضوء السياسـات المعلنة، مجلـة المستقبل العربي، العدد (321)، مركز دراسات الوحـدة العربية، لبنان، تشرين الثاني، 2005م، ص ص 105 – 126.

16- السعـدي، فرح موسى، دور الصحافة الأردنيـة اليومية في تحفيز المرأة نحو المشاركة السياسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2013.

17- الشرعـة، محمـد كنوش؛ وغوانمة، نرمين يوسف، الكوتـا النسائية في النظـام الانتخابي الأردني: من وجهـة نظر المرأة الأردنية، مجلة أبحـاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (27)، العدد (1ج)، إربد، الأردن، 2011، ص 659 – 679.

18- عبـد الوهـاب، محمد رفعـت، وشيحا، إبراهيم عبـد العزيز، النظـم السياسية والقانـون الدستوري، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1998.

19- العنـزي، سارة غازي خلـف، المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في العمـل السياسي (1952 – 2006)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2008.

20- العوض، بنان، المرأة في الأردن، منشورات دائرة المطبوعات والنشر، ط1، عمان، الأردن، 2001.

21- الغـزوي، محمـد سليم، الوجيز في نظام الانتخابات – دراسة مقارنـة، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.

22- اللجنـة الوطنية الأردنيـة لشؤون المرأة، التقريـر الوطني: تقدم المرأة الأردنية نحـو العدالة والمشاركة والمساواة 2010 – 2011، عمان، الأردن، 2011.

23- المجالي، رضوان محمود، الحركات الاحتجاجية في الأردن: دراسة في المطالب والاستجابة، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد (38)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2013م، ص 29.
24- المشاقبة، أمين، انتخابات مجلس النواب الأردني الثامن عشر 2016م (دراسة تحليلية)، عمان، الأردن، 2017.
25- المصالحة، محمد، مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية: دراسة تحليلية لأداء البرلمانيات في مجلس النواب الرابع عشر لسنة 2003م، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (اليونيفيم)، ط1، عمان، الأردن، 2007.
26- الموسى، عصام سليمان، الرقمنة والربيع العربي في الأردن: دراسة حالة، مجلة المستقبل العربي، العدد (401)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2012م، ص 93.
27- الهيئة المستقلة للانتخاب، التقرير التفصيلي لمجريات العملية الانتخابية لعام 2013م، عمان، الأردن، 2013.
28- الهيئة المستقلة للانتخاب، التقرير التفصيلي لمجريات العملية الانتخابية لعام 2013م: ملاحق التقرير التفصيلي لمجريات العملية الانتخابية لعام 2013م، عمان، الأردن، 2013.
29- الهيئة المستقلة للانتخاب، التقرير التفصيلي لمجريات العملية الانتخابية لعام 2016م، عمان، الأردن، 2016.

ثالثاً: مراجع الانترنت:

1- وزارة الداخلية الأردنية، الموقع الإلكتروني: - www.moi.gov.jo.
2- الموقع الإلكتروني للهيئة المستقلة للانتخاب: - www.iec.jo.
3- التحالف الوطني للإصلاح يعلن عن (20) قائمة و(122) مرشحا لخوض الانتخابات، منشورة على الموقع الإلكتروني لحزب جبهة العمل الإسلامي بتاريخ 20/ 8/ 2016م: - www.jabha.info.

رابعاً: المراجع الأجنبية:

1- Alsoudi, Abdel Mahdi, Women's Participation In The Parliamentary Elections In Jordan 2003: A Socio - Political Study In Greater Amman Area, Dirasat, Human And Social Sciences, University Of Jordan, Volume 33, No. 1, 2006, P.P: 175 - 188.
2- Ayed, Hasan A; Alwemer, Walid Abdu Alhade, Political Woman's Rights Under Jordanian Legislations, Journal Of Social Affairs, The Sociological Association Of The UAE, Sharjah, United Arab Emirates, Volume 28, Number 110, 2011,P P 11 - 30.
3- Dababneh, Abeer Bashier, Jordanian Women's Political Participation: Legislative Status And Structural Challenges, European Journal Of Social Sciences, Volume 27, Number 2 ,2012, P. 213.
4- Huntington, Samuel P; and Joan M. Nelson, No Easy Choice: Political Participation In Developing Countries ,Harvard University Press,U.S.A, 1976.
5- Larserud, Stina; and Taphorn, Rita, Designing For Equality: Best - Fit, Medium - Fit And Non - Favourable Combinations Of Electoral Systems And Gender Quotas. International Institute For Democracy And Electoral Assistance. Stockholm ,Sweden, 2007.
The Inter - Parliamentary Union, Women In Parliaments_ World Classification, 1st December 2017. Http://Archive.Ipu.Org/Iss - E/Women.Htm. 21 - 2 - 2018.

The participation of Jordanian women in the parliamentary elections of the House of Representatives eighteenth 2016

DR. SALEH ABDEL RAZZAQ FALEH ALKHAWALDEH •

Abstract

This study aims to identify the participation of Jordanian women in the parliamentary elections of the House of Representatives eighteenth 2016, and find out the impact of the electoral list and women›s quota in the election law No. (6) of 2016 and amended on the participation of Jordanian women in the parliamentary elections of 2016. The study found that the election law served on the allocation of additional seats for women by fifteen seat, and that Jordanian women have participated in the parliamentary elections of the House of Representatives eighteenth 2016, and the total number the winners (20), a woman deputy in the eighteenth House of Representatives. And that the election list and the relative women›s quota in the election law No. (6) of 2016 and amended impacted positively on increasing the participation of Jordanian women in the parliamentary elections of 2016. the study recommended the need to amended the electoion law No. (6) of 2016 and amended, so as to increase the number of women additional seats (women›s quota) to a ratio of not less than (25 %) of the total number of members of the House of Representatives, and the need to include the candidate lists women at a certain condition for its acceptance, working women candidates for the parliamentary elections training and providing financial support to them.

Key words: Jordanian women, political participation, the parliamentary elections, the women›s quota system, the electoral system.

• Jordanian Ministry of Interior - The Hashemite Kingdom of Jordan.

الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة الخبر

أ. أسماء يعن الله سعيد العمري •

DOI : 10.12816/0055864

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، اشتملت عينة الدراسة من (172) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر، منهم (48) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية؛ و(124) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة والثانوية تم اختيارهم بالطريقة الميّسرة أي نسبة (14 %) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للذكاء الاجتماعي يتكون من (44) فقرة موزعة على أربعة أبعاد مثّلت مفهوم الذكاء الاجتماعي؛ وكان معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.81)؛ ولتحليل البيانات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)؛

• ماجستير تربية الموهوبين، جامعة الملك فيصل، إدارة التعليم الدوادمي؛ وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والعاديين بشكل عام في جميع أبعاد المقياس لصالح الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والعاديين استناداً لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين استناداً إلى المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، ومن أهم توصيات الدراسة إعداد برامج متنوعة لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة في مراحل التعليم جميعها وأن تكون مندمجة بمناهج التعليم، وإعادة النظر في الأساليب المتبعة في الكشف عن الموهوبين وتوسيعها بدلاً من حصرها في الذكاء المنطقي واللغوي وبالإضافة إلى إعداد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، الطلبة الموهوبين، الطلبة العاديين.

المقدمة:

تُعد الفروق الفردية بين البشر في الذكاء والقدرات العقلية من أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس والتربية، ولهذا الموضوع تاريخ طويل في البحث العلمي. اتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته، ويشير (إيزنك، 1983) أن المشكلة الأساسية التي واجهها العلماء هي ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية واحدة عامة، أم إنه قدرات عقلية متعددة، ولا يخفى ما لهذه المشكلة من آثار تربوية هامة تتعلق بالعملية التعليمية. (الغرايبة، 2011)

تزايد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء حيث برزت خلال السنوات الماضية نظرية جاردنر (Gardner, 1997) وهي اتجاه حديث للنظريات الذكاء والموهبة، قد أُطلق عليها اسم الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences والتي افترضت عدداً من الذكاءات: الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء الرياضي المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الحركي الجسمي، الذكاء الشخصي، الذكاء البصري الفراغي، الذكاء الطبيعي. (الجغيمان، 2010)، ويشير (جروان، 2008) لأنه لم يعد مقبولاً ذلك الاتجاه التقليدي الذي يساوي بين الذكاء والموهبة ويكتفي بمستوى معين من الأداء على اختبار فردي بل من الضروري استخدام عدة محكات للكشف عن الطلبة الموهوبين انسجاماً مع النظريات الحديثة في الذكاء والموهبة، كما يُعد تايلور (Taylor, 1978, 1988) من أوائل الذين قاموا بعمل تصنيف للقدرات إلى مجموعة من المهارات وتشمل تسع قدرات ومن بينها الذكاء الاجتماعي. (الجغيمان، 2010؛الزيات، 2009).

تركز البرامج المدرسية لدينا من بين الذكاءات المتعددة وفق نظرية جاردنر (Gardner, 1997) إلى ذكاءين فقط هما الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي في عملية الكشف عن الموهوبين وإهمال بقية الذكاءات، رغم أن نظرية الذكاءات المتعددة تزيد من شمولية تعليم الموهوبين بشتى المجالات ذلك؛ وفي الآونة الأخيرة تعددت الأبحاث والمقاييس التي تقيس عدداً من الذكاءات كالذكاء الاجتماعي والانفعالي الوجداني وغيره. (الزعبي، 2011)

حيث بدأ تطبيق برنامج الكشف في المملكة العربية السعودية بعد إعداد برنامج بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية خلال الأعوام (1410 - 1416هـ) بدءًا ببرنامج بحثي باسم برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم من نتائجة تقنين مقاييس للذكاء والابداع، ثم أتت المرحلة الثانية بعد اكتمال البرنامج البحثي حيث تبنت وزارة التربية والتعليم البرنامج وطبقته على مدارس البنين وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري سنة 1418هـ، ثم تأسيس مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في عام 1419هـ وتُعد هذه الخطوة الانطلاقة الفعلية لرعاية الموهوبين في المملكة، ثم تلاها إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بتاريخ 1421هـ ثم بعد ذلك إنشاء إدارة لرعاية الموهوبات بتاريخ 1422هـ. (الجغيمان وأبوناصر، 2012).

للذكاء أثر في التفاعل والكفاح والنجاح الاجتماعي وذلك لأن الفرد لا يحيَ في فراغ وإنما يعيش في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، وقد توصل ثورندايك إلى هذه الفكرة من خلال تقسيمه الثلاثي للذكاء والذي يتلخص في الذكاء الاجتماعي، الميكانيكي، المعنوي. (السيد، 1994)

ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي Social intelligence على يد العالم (ثورندايك، 1920) الذي رأى بأن هذا الذكاء يُمثل أحد الأبعاد الفرعية المكونة للذكاء العام، ويُمثل الذكاء الاجتماعي وفقاً لثورندايك القدرة التي تُساعد الفرد على إتمام مهاراته الشخصية من خلال قدرته على فهم الآخرين والتعامل السليم معهم من خلال العلاقات الاجتماعية والتصرف بحكمة معهم، حيث إن نجاح الفرد في الحياة ناتج عن أنه لا يحاكي الفراغ وإنما يتعايش مع تجمعات بشرية يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر بها. (السيد، 1994)

واستخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي في عقد السبعينات من القرن الماضي مرادفاً للكفاءة الاجتماعية. (Juchniewicz, 2008; McCallister and Nash, 1996)، وتم تعريفه بمدى قدرة

الفـرد علـى تحقيق توقعـات الآخريـن في الأدوار الاجتماعيـة المختلفة، ولم يفصل علمـاء النفس في ذلـك الحين الـذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، فالعالم سبيرمـان وجنسن اعتبرا أن الذكاء هـو ذكاء عـام، ويطبق علـى الأوضاع الاجتماعية، في حـين رفض العالم فكرةَ الـذكاء الاجتماعي جملـة وتفصيـلا، إلا وكسلـر Wechsler أنه لم ينكـر أهمية دور المهـار ات الاجتماعية في الذكاء. (الزعبي، 2011)

ويشير (القدرة، 2007) إلى أن مصطلح الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في الشخصية، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، أي أنه بقـدر ما يكون الإنسـان متمتعاً بتفاعله الاجتماعي والقدرة على إقامـة علاقات مع الآخرين بقدر مايكـون ذكياً، وزيـادة هذا النوع من الذكاء لدى أفراد المجتمع يؤثـر في ضبط النفس والانفعالات بينهـم، فهـو القـدرة العقليـة التـي تعمـل من خـلال التفاعل بـين الجانـب العقلـي والاجتماعي في الشخصية.

فلـم يُعد يعتقد أن الذكاء المعرفي وحده هو الذي يضمن النجاح فكثير من متغيرات الشخصية لها تأثير كبير في تحقيق النجاح، فالفرد لا ينفك عن كونه فرداً في جماعة يؤثر توافقه معها ورضاه عن علاقاته على نجاحه وسعادته. (عطار، 2007)

وتـرى الباحثـة أن الـذكاء الاجتماعي له تأثـير مساوي لبقيـة الذكاءات وفـق نظرية جاردنر (Gardner, 1997) في تحقيـق النجـاح، فالمعرفة نستطيع أن ننظـر إليها على أنها منتج اجتماعي نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين.

وتشـير (المللي، 2011) إلى أن الـذكاء ليس قدرة واحدة بل هو مجموعة من القدرات المتكاملة والمتفاعلـة فيمـا بينهـا، وأن الذكاء الاجتماعـي والانفعالي له ارتبـاط بالذكاء العقلـي والقدرات العقليـة وبعضهـا الآخر، وقد يظهر عند بعض الأفراد مرتفعا قياسـاً مع التحصيل الدراسي الذي يعكس المستوى العقلي للفرد، وبالوقت نفسه نجد تطوراً متزامناً ومتكاملاً مع الذكاء العقلي معبراً عن التفوق في التحصيل.

يتضـح مما سبق أن الذكاء الاجتماعي يُعد أحـد الأبعاد المكونة للذكاء الكلي في بعض نظريات الـذكاء التقليدي، لكن جاردنر فتح المجال للـذكاء الاجتماعي وغيره لأن يكون ذكاءً مستقلاً قائماً بذاته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الجهود الكبيرة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي لتحديد طبيعة كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد، وعلى الرغم من الإفادة التي تمت كتطبيقات مدرسية لمبادئ تلك النظرية التي أسهمت بشكل كبير في تحسين مجالات تربوية منها التعلم المدرسي، واكتشاف الموهوبين، والفروق الفردية، وصعوبات التعلم والتربية الخاصة، إلا أن هناك اتفاق في الآراء على أن هذا المجال ما زال في حاجة إلى البحث والدراسة. في أثناء البحث والإطلاع على الدراسات التي تناولت المقارنة بين الموهوبين والعاديين والعلاقة بين الذكاء الاجتماعي وبعض المتغيرات الأخرى كالجنس، والمرحلة الدراسية، وجِدت الباحثة تضارب في الآراء ونتائج الدراسات في خصائص الطلبة الموهوبين على المستوى الاجتماعي، فقد أشار البعض إلى أنهم غير متكيفين اجتماعياً ومضطربين انفعالياً، وأنه لا توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعي والجانب العاطفي والذكاء العام كدراسة (Wong, 1992)، وأشارت (مكاليستر، 1996) إلى أن هناك بعض الدراسات كشفت عن الكفاءة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي لدى الموهوبين والمتفوقين كانت حول المتوسط أو أقل، أما تقارير المعلمين والمرشدين فكانت الأغلب إيجابية في وصف كفاءتهم الاجتماعية وذكائهم الاجتماعي (الزعبي، 2011). في حين أشارت دراسات أخرى أن الموهوبين يتمتعون باستقلالية ذاتية وتفاعل اجتماعي أكثر من غيرهم كدراسة (المطيري، 2000؛ القلاف، 2008؛ الزعبي، 2011؛ Colangelo,et al,1987,)، ومن جهة أخرى أشار (جروان، 2008) إلى ظهور انتقادات في الآونة الأخيرة من قِبل الباحثين في الوطن العربي خصوصاً للأساليب التي ترتكز على استخدام اختبارات الذكاء التقليدي في الكشف عن الطلبة الموهوبين واعتبارها المحك الرئيسي لتصنيف الطالب كموهوب أو عدمه، بالإضافة للاستخدام الخصائص السلوكية والتي غالباً تفتقر إلى الخصائص السيكومترية كالثبات والصدق والموضوعية بحّكم تجاهُلها الاتجاه الحديث الذي ينادي بتعدد وتنوع أشكال الذكاء والموهبة كالذكاء الاجتماعي وغيره وحصره على الذكاء المنطقي واللغوي.

وفيما يتعلق بأثر اختلاف الجنس في الذكاء الاجتماعي فقد أشار (القلاف، 2008) إلى أن الذكاء الاجتماعي أعلى لصالح الذكور؛ في حين تشير دراسة (foley،1971؛الملا، 1999؛النواصرة، 2008؛أبوعمشة، 2013) إلى أن الإناث يتمتعن بذكاء اجتماعي أعلى من الذكور؛

وهناك دراسات نفت وجود فرق في الذكاء الاجتماعي لدى الجنسين كدراسة (Marlowe, 1985؛ سفيان، 1998؛القدرة، 2007؛القط، 2011؛أبو يونس، 2013). ومن جهة أخرى أُجريت العديد من الدراسات للكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بالعمر أو المرحلة الدراسية، إلا أن نتائج تلك الدراسات تعارضت فيما بينها ففي حين توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي والعمر مثل دراسة (Foley, et al., 1971؛ سفيان، 1998)، نجد دراسات أخرى تؤكد عدم وجود هذه العلاقة مثل دراسة (رجيعة، 2009؛ أبو حطب، 1996)؛ الأمر الذي يتطلب إجراء الدراسة الحالية لدحض هذا الاختلاف بين نتائج هذه الدراسات، والتعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الذكاء الاجتماعي لتوسيع مفاهيم الموهبة والذكاء بحكم أنه نوع من أنواع الذكاء المتعدد تماشياً مع الاتجاه الحديث الذي يُعّرف الذكاء بأنه مجموعة من القدرات المتكاملة المتفاعلة فيما بينها؛ لذلك برزت الدراسة الحالية والتي تتلخص في التعرف على الفروق في الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين بالإضافة إلى الكشف عن أثر كل من متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن الفروق في الذكاء الاجتماعي وأبعاده المختلفة بين الطلبة الموهوبين والعاديين.
- تبيان الفروق في الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تبعاً لمتغير الجنس.
- تبيان الفروق في الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تستند أهمية الدراسة الحالية ما أشار إليه (القدرة، 2007) أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة يتوقفان على جوانب أخرى من مهارات لا علاقة لها بشهادته وتحصيله العلمي ولكن يتوقفان على مقدار ذكاءه الاجتماعي وتفاعله مع الآخرين. وقد كان لكتاب كارل ألبرشت الصادر عام 2006م بعنوان الذكاء الاجتماعي والذي يعتبر من أكثر الكتب رواجاً الدور الكبير في توصيل هذا المفهوم إلى الوعي العام للناس وتوجيه الأنظار إلى هذا النوع من الذكاء، ويشير (الغريبة، 2011) إلى أن الاهتمام بمفهوم الذكاء الاجتماعي يبدأ بالمضمون المتعلق به للتنشئه أو التربية والتعليم ويمتد إلى أقصى من ذلك.

وتستند أيضاً أهمية هذه الدراسة إلى الكشف عن نوع آخر من الذكاء بعيداً عن الاتجاه التقليدي الذي ينادي بأحادية الموهبة والذكاء.

وبصورة أكثر تحديداً فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في منحيين رئيسيين:

أولاً: المنحى النظري: -

1. الاهتمام بالموهوبين ودراستهم وفهم متطلباتهم والوقوف على احتياجاتهم باعتباره هدفاً من أهداف أي مجتمع من أجل النهوض والتطور والرقي بأفراده.
2. توسيع النظرة للقدرات البشرية وتنوعها وعدم اقتصارها على القدرات العقلية فقط.
3. تساهم في إعطاء الباحثين والمهتمين بهذا المجال كماً من المعلومات حول طبيعة الذكاء الاجتماعي ولا سيما المتعلقة بالمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية.
4. الوقوف على مصطلح الذكاء الاجتماعي للطلبة الموهوبين والعاديين والذي يُعد جزءاً من العملية التربوية
5. الكشف عن نوع من أنواع الذكاءات لدى الطلبة عموماً والموهوبين منهم تحديداً.

ثانياً: المنحى التطبيقي:

1. للدراسة أهمية في المجال التطبيقي أو العملي حيث يُساهم القائمين على العملية التعليمية بتبني البرامج والأساليب الملائمة للطلبة.
2. تفيد الدراسة الحالية المعلمين والمعلمات في كيفية التعامل مع الطلبة وعلاج مشاكلهم.
3. تعمل الدراسة الحالية على توفير اختبار لقياس الذكاء الاجتماعي يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة ومناسبة للبيئة السعودية.
4. إعادة النظر أو توسيع النظرة في المحكات المستخدمة حالياً في الكشف عن الطلبة الموهوبين.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

- **الذكاء الاجتماعي:** يتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم والذي يتكون من 44 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (فهم سلوك الآخرين، حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المتباينة، التعامل والتفاعل مع الآخرين).
- **الطلبة الموهوبين:** هم طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الخبر في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية والذين تنطبق عليهم شروط مركز رعاية الموهوبين لتصنيفهم ضمن الموهوبين ومن هذه الشروط اجتيازهم للمشروع الوطني للكشف عن الموهوبين المقام في مركز قياس الوطني.
- **الطلبة العاديين:** هم طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الملتحقين بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، والذين لم تنطبق عليهم شروط مركز رعاية الموهوبين لتصنيفهم ضمن فئة الموهوبين.
- **محافظة الخبر:** من محافظات المملكة العربية السعودية، تتبع لإمارة المنطقة الشرقية.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

- **حدود موضوعية:** الذكاء الاجتماعي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية.
- **حدود مكانية:** المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة الخبر.
- **حدود زمانية:** العام الدراسي 2014م.

الإطار النظري:

الذكاء الاجتماعي Social intelligence:

اختلف الباحثون في علم النفس حول العديد من القضايا بمفهوم الذكاء فهناك العديد من الأسئلة أُثيرت حول طبيعة المفهوم، وعن أحادية الذكاء أم تعدده؟! وقد أظهرت البحوث والدراسات في هذا المجال من قبل الباحثين وجود أنواع متعددة من الذكاء وفق ماذكره (Gardner, 1997)؛ وتهتم هذه الدراسة بموضوع الذكاء الاجتماعي على وجه التحديد.

ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي منذ بدايات القرن العشرين على يد العالم ثورندايك

(1920) الـذي رأي بأن هـذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد الفرعية المكونة للذكاء العام، كما أشار إليه (foley&walker,1973) والـذي عرفه بأنه «القدرة على فهم الرجـال والنساء والفتيان والقدرة علـى التعامـل معهم والتصـرف بحكمة في العلاقـات الإنسانيـة.» (الخالـدي، 2009؛ الجنيدل، 1417هـ). وفي السبعينات من القـرن العشرين بدأ النظر إلى الـذكاء الاجتماعي على أنه تكوين مستقل عن الذكاء العام.

وأما وكسلر (Wecsler, 1958) يرى أنه قدرة الفرد على التصرف السليم، والتفكير المنطقي، والتفاعل مع ظروف البيئة من حوله. (نادر، 1989)

وعرّفـه (Weinstein، 1969) القـدرة علـى التعامـل مـع ردود الآخريـن؛ واهتـم جيلفـورد (Gulford,1967) في الستينـات بالـذكاء الاجتماعـي وتوصـل إلى عدد من القـدرات تنتمي إلى ما يسمى المحتوى السلوكي أو محتوى المدركات الاجتماعية وهو نوع من المعلومات التي تتعلق بسلوك الآخريـن، وهذه القدرات والتـي تتضمن معلومات سلوكية هي ما يقصـد بها بالذكاء الاجتماعي. (السيد، 2008)

وقدم جاردنر (Gardner, 1983) في كتابة أطر العقل البشري مفهوماً جديداً للذكاء الإنساني في إطـار نظريـة الـذكاءات المتعـددة والتي جعلـت الـذكاء الاجتماعـي ذكاءً مستقـلاً عن غيره مـن الذكاءات الأخرى، حيـث عرّفه فهم أطبـاع الآخرين النفسية والاجتماعية بـل وحتى العقلية بحساسيـة وشفافيـة، ويتيـح هذا النوع من الـذكاء لصاحبه فرصـة التعايش الجيـد مع أصناف متعـددة من البشر، وغالبا ما يكون الأفراد المتميزون بهذا النوع من الذكاء أفراد يألفون ويُؤلفون، أفـراد قادرون على التعامل مع ردات فعل المقابل ببراعة فائقة، ومن أمثلة المتمتعين بهذا النوع من الـذكاء: المدراء المتميزون، الأطبـاء النفسيون، والأفراد ذوو القدرة على العمل الجماعي على وجه العموم. (الجغيمان، 2010)

ويشـير كانتـور وكهليسـتروم (Cantor & Kihlsttrom,2000) أن الـذكاء الاجتماعي تجهيز ومعالجـة المعلومات المتعلقة بالمعايير الاجتماعية والقـدرة على الارتباط بالآخرين وإقامة علاقات إيجابية متبادلة معهم.

ويعرفـه (رجيعـة، 2009) استعداد الفرد وإمكاناتـه في التعامل المريـح والناجح مع غيره من الناسـ في إقامـة علاقـات اجتماعية طيبـة وموفقة مع غيره بحيـث يؤدي إلى النجـاح في تحقيق

رغاباته مما يجعل الآخرين مستمتعين في علاقاتهم به وتعاملهم معه، أي أنه يقع على حدود مابين الـذكاء والتوافـق الشخصي والنفسي منه إلى الذكاء العام فهو كمـا يرى سمة شخصية أكثر مما يُعد قدرة عقلية.

وعنـد كولـيرز (Collier,1995) يعتمـد علـى مخططـات واستراتيجيـات تتمثل هـذه المخططات في مفاهيـم الفرد عـن الآخرين والمواقف الاجتماعيـة، بينما الاستراتيجيات تتمثـل في الإجرءات التي يستخدمها الفرد في تجهيزه للمعلومات المتعلقة بهذه المخططات بغرض تحقيق أهدافه. (عطار، 2007)

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تم تعريف الذكاء الاجتماعي على إنه «قدرة الفرد على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة» وأما قاموس العلوم الاجتماعية فيعرفه «قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة». (القدرة، 2007)

ويشـير (Albrech،2008) الـذكاء الاجتماعـي بأنه قـدرة الفرد على الانسجام مـع الآخرين، والتعامل معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف والديناميات الاجتماعية التي يحكمها، ومعرفـة أنمـاط التفاعل واستراتيجياته التي تُساعد الشخص علـى أن يحقق أهدافه في التعامل مع الآخرين، كذلك يتضمن درجة التبصر بالذات وإحساس الفرد بإدراكاته وأنماط ردود فعله.

تؤكـد الباحثة وجـود اختلافات في تعريف الذكاء الاجتماعي وعـدم وجود تعريف موحد يجمع بينهـم وتركيز بعض هـذه التعريفات على فهم العلاقـات الإنسانية، والبعض ركـزت على القدرة التذكرية، والبعض ركّز على حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والبعض دمج بينهما.

وبغض النظـر عن تعـدد تعاريف الـذكاء الاجتماعي إلا أنهـا تتضمن عناصـر مشتركة تشير بطبيعـة الحال إلى مجموعـة القدرات والعمليـات المعرفية والمهارات التي تمكـن الفرد من حسن التصـرف في المواقف الاجتماعية وفهـم مشاعر الآخرين وأفكار وسلوكيـات الآخرين والاستجابة بطريقة ملائمة ومقبولة اجتماعياً.

أبعاد الذكاء الاجتماعي:

يُشـير (السيد، 2008) إلى أن الذكاء الاجتماعي من الذكاءات ذات البنية متعددة الأبعاد فهو معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد ولذا يجب أن نضع في اعتبارنا الأشكال الادراكية والسلوكية له. فكمـا أشار أيضاً (أبوحلاوة، 2005) أنه يمكن تحليل مكونـات وأبعاد الذكاء الاجتماعي إلى عدد مـن القدرات تعبر كل منها عن مظهـر من مظاهر الذكاء الاجتماعي. تعـدد الدراسات والبحوث

التـي هدفت إلى تحديد مكونات الذكاء الاجتماعـي والمظاهر الأساسية المكونة له لكن بالرغم من تعددها واختلافها جزئياً لكن يوجد عناصر مشتركة فيما بينها.

جدول رقم (1)

مكونات الذكاء الاجتماعي المستخلصة من البحوث والدراسات السابقة

الدراسة	أبعاد الذكاء الاجتماعي
Marlowe (1986)	الأداء الاجتماعـي، والكفـاءة الاجتماعيـة والتي بدورهـا تتضمن ثلاث مكونـات وهي: الفعالية الذاتية الاجتماعيـة؛ والمهارات الاجتماعية والتي بدورها تتكون من عنصرين هما المهارات السلوكية والمعرفة الاجتماعية؛ وأيضاً الاهتمام الاجتماعي.
Riggio (1991)	التعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي.
Wong (1995)	الأول هو السلوكي ويشير إلى مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع الآخرين، والثاني هو المعرفي ويشير إلى الإدراك والاستبصار والمعرفة الاجتماعية.
مصطفى، أسامة (1998)	فهم سلـوك الآخرين وتلميحاتهم غـير اللفظية وإدراكهـم والاستبصار الاجتماعـي، الثـاني هو قدرة الفـرد وفاعليته بـأداء أدواره الاجتماعية، والثالـث وهو محك واسع نسبياً يتضمن مهـارة إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.
Kobe,et al., (2001)	تتكـون مـن بعدين: الوعـي بحاجات الآخريـن ومشكلاتهـم، الاستجابة والتكيف لمختلف المواقف الاجتماعية.
عبدالفتاح، فوقية (2001)	الحساسيـة الانفعاليـة، الضبـط الاجتماعـي الانفعـالي، الحساسيـة الاجتماعية.
أبوناشي، منى سعيد (2001)	المواقـف السلوكيـة الاجتماعيـة، المواقـف السلوكيـة اللفظيـة، المواقف السلوكية المصورة، التعبيرات الانفعالية.
عبد الرحمن وعبدالحميد (2004)	فعاليـة الـذات، الحكـم في المواقـف الاجتماعيـة، التعاطـف، المهـارات الاجتماعية، فهم سلوك الآخرين، إدراك الحالة النفسية للمتكلم.
Albrecht (2004)	الوعي الاجتماعي، التواجد، الموثوقية، الوضوح، التعاطف.
Golman (2006)	الوعي الاجتماعي والبراعـة الاجتماعية بالإضافة إلى التعاطف والمعرفة الاجتماعية.
Karl (2008)	خمسـة أبعاد للذكاء الاجتماعي؛ وهـي أولاً الوعي الموقفي، ثانياً الحضور أو التأثير، ثالثاً الأصالة، رابعاً الوضوح، خامساً التعاطف.

الذكاء الاجتماعي والموهبة:

يشير (Hallahan & Kauffman,1991) أن معظم الموهوبين المتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية وكثيرون منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من الأطفال العاديين ويبدون سعداء يحبهم زملاءهم. (جروان، 2008)

من جهة أخرى يشير (Cassandra,1999) إلى أنه بعض الدراسات كشفت عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي ومعدل سرعة النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال الموهوبين مقارنة بالعاديين. مما يؤدي إلى معاناة الأطفال الموهوبين من بعض المشكلات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين، وعدم تقبل الأقران العاديين للموهوبين. (الزعبي، 2011). وأشارت (السرور، 2003) إلى وجود مشكلات اجتماعية تواجه الطالب الموهوب، منها مشكلات داخل الأسرة، حيث إن ضغط الأهل على الأبناء الموهوبين في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية قد يولد ضغوطات ومشكلات تؤدي في النهاية إلى عناد، وسلوك عدواني.

وفي نفس الصدد يشير (جروان، 2008) إلى تضارب الآراء ونتائج الدراسات في خصائص الطلبة الموهوبين على المستوى الاجتماعي، فقد أشار البعض إلى أنهم غير متكيفين اجتماعياً ومضطربين انفعالياً، في حين أجمعت أغلب الدراسات الحديثة على أن الموهوبين مقارنة بالعاديين يتمتعون باستقرار عاطفي أكثر؛ واستقلالية ذاتية؛ ومشاركة اجتماعية، وهم أقل عرضة من غيرهم للإصابة بالاضطرابات الذهانية والعصابية.ويضيف (قطناني والمعادات، 2010) بينت دراسة تيرمان والتي ركزت على قدرة الموهوبين على التكيف في سن الشباب بخاصة وتميزهم بعلاقات شخصية ثابتة، وقدرتهم على تشكيل حياة أسرية ناجحة.بشكل عام معظم الدراسات كانت تشير إلى أن الموهوبين أكثر نضجاً واتزاناً من الناحية الانفعالية والاجتماعية، وبعضها يشير إلى أنهم منعزلين اجتماعياً، لان الاهتمام بالحاجات الانفعالية والاجتماعية للموهوب بقيت بطيئة حتى أواخر السبعينات. وأشارت (مكاليستر، 1996) إلى أن هناك بعض الدراسات كشفت عن الكفاءة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي لدى الموهوبين والمتفوقين كانت حول المتوسط أو أقل، أما تقارير المعلمين والمرشدين فكانت الأغلب إيجابية في وصف كفاءتهم الاجتماعية وذكائهم الاجتماعي (الزعبي، 2011).

أجريت العديد من الدراسات تتحدث عن الذكاء الاجتماعي للمتفوقين والموهوبين، فمن الدراسات دراسة (عبدالغني، 2010) والتي توصلت إلى أن الموهوبين تفوقوا على الطلبة العاديين في المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي، وقام أيضاً (المطيري، 2000) بدراسة مقارنة الذكاء الاجتماعي بين الطلبة المتفوقين والعاديين وشلمت العينة (420) طالباً من المرحلة الثانوية في الكويت، وأشارت النتائج إلى تفوق الطلاب المتفوقين والموهوبين في الذكاء الاجتماعي مقارنة بالطلبة العاديين؛ وتؤيدها دراسة (الكناني، 1995؛ hopefner,1968,p: 340؛ ladlow,1982,p: 227). (الزعبي، 2011)

يمكن الاستنتاج من بعض الدراسات أن الطلبة المتفوقين كانوا أفضل من الطلبة العاديين في بعض المتغيرات الاجتماعية، إلا أن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية قد تؤثر سلباً على أداء الموهوبين مثل التوقعات العالية من قِبل الآخرين التي قد تسبب مخاطر للطالب الموهوب. (Silverman,2004)

التعقيب:

يتضح مما سبق أن الذكاء الاجتماعي يُعد أحد الأبعاد المكونة للذكاء الكلي في بعض نظريات الذكاء التقليدية، لكن جاردنر فتح المجال لذكاء الاجتماعي وغيره لأن يكون ذكاءً مستقلاً قائماً بذاته، من جهة أخرى تركز البرامج المدرسية لدينا من بين الذكاءات المتعددة وفق نظرية جاردنر (Gardner, 1997) إلى ذكاءين فقط هما الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي في عملية الكشف عن الموهوبين وإهمال بقية الذكاءات، جاءت هذه الدراسة كهدف رئيسي التعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الذكاء الاجتماعي لتوسيع مفاهيم الموهبة والذكاء بحكم أنه نوع من أنواع الذكاء المتعدد تماشياً مع الاتجاه الحديث الذي يُعّرف الذكاء بأنه مجموعة من القدرات المتكاملة المتفاعلة فيما بينها.

الدراسات السابقة:

سوف يتم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وأهدافها، مبتدئة بالدراسات العربية ثم الأجنبية، ومرتبة ترتيباً تاريخيّاً، مبتدئة بالأقدم، وفيما يلي بعض من التفاصيل.

أولا: الدراسات العربية:

هدفت دراسة الملا (1969) إلى المقارنة بين الأطفال الصم وعاديين السمع من حيث الذكاء

الاجتماعي والاستعداد التعليمي؛ وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين الصـم وعاديـي السمع من حيث الـذكاء الاجتماعي والاستعداد التعليمـي لصالح الأطفال عاديي السمع؛ ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث الصم في الذكاء الاجتماعي لصالح الإناث.

هدفت دراسة الغول (1993) إلى معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في مجال الكفاءة الذاتية والـذكاء الاجتماعـي لدى التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهـم الأكاديمي؛ ومن النتايج التي توصل إليها الباحث: وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور عند، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة المعلمين والمعلمات التربويين ومجموعة المعلمين والمعلمات غير التربويين في الذكاء الاجتماعي لصالح مجموعة المعلمين والمعلمات التربويين.

هدفـت دراسة سفيان (1998) إلى معرفة مستوى الـذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلبـة علم النفس في جامعة تعز في اليمن وعلاقتهـا بالتوافق النفسي والاجتماعي، وتبيان الفروق في الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية؛ وأشارت أهم النتائج إلى: تمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بذكاء اجتماعي عالٍ وبقيم اجتماعية عالية وتوافق نفسي واجتماعي عالٍ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنـس، وتوجـد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعـاً للمرحلة الدراسية لصالح المستوى الرابع (الأكبر عمراً).

هدفت دراسة المطيري (2000) إلى الكشف عن الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين عقلياً؛ وكانت أهم نتائج الدراسة ذات العلاقة تميّز الطلاب المتفوقين بالذكاء الاجتماعي عموماً بدرجة أكبر من غير المتفوقين.

هدفـت دراسـة الدسوقـي (2002) إلى تحديـد أبعاد الـذكاء الاجتماعي ومفهومـه، ودراسة الفـروق في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإنـاث وبين الريفيين والحضريين من مشرفي الأنشطة الاجتماعيـة بمرحلتي الإعدادية والثانوية بمحافظة الدقهليـة والشرقية بمصر؛ ومن أهم النتائج التـي توصل إليها الباحـث: اشتقاق مفهوم الـذكاء الاجتماعي من الثقافـة المصرية حيث تضمن أبعـاد معرفية وأخرى سلوكية، ومن الأبعـاد المعرفية (الإدراك الاجتماعـي، المعرفة الاجتماعية) بينما الأبعاد السلوكية تتضمن (الكفاءة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي)؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود فـروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية

بمرحلتـي التعليم الإعدادي والثانوي حيث كانت لصالـح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الـذكاء الاجتماعي بين الريفيين والحضريين من المشرفـين على الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي الإعدادية والثانوية.

هدفـت **دراسـة القدرة (2007)** إلى الكشف عن مستوى الـذكاء الاجتماعي عند طلبة الجامعة الإسلاميـة بغـزة، ومستوى التدين عند طلبـة الجامعة الإسلامية بغزة، التعـرف على الفروق بين درجـات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي والتديـن، وإبراز الفروق بين درجات طلبة المستوى الأول والمستـوى الرابع في مستوى الـذكاء الاجتماعي وأيضاً مستوى التدين؛ ومن أهم النتائج ذات العلاقـة والتي توصلت إليها الدراسة هي عدم وجود فروق دالـة إحصائياً بين متوسطي الدرجات في مقياس الذكاء الاجتماعـي ترجع إلى مُتغير الكلية (علمي، أدبـي)، والمرحلة العمرية، والمعدل التراكمي والجنس.

هدفـت **دراسـة القـلاف (2008)** إلى تحديد مـدى واتجاه الارتبـاط فيما بين التفـوق العقلي وقدرات الذكاء الاجتماعي، وتبيان مدى الاختلاف بين الطلبة المتفوقين عقلياً وأكاديمياً والطالبات المتفوقات عقلياً وأكاديمياً في قدرات الذكاء الاجتماعي؛ فكانت النتائج كالتالي:

وجـود فـروق دالـة إحصائياً بين الطـلاب والطالبات المتفوقـين عقلياً وأكاديميـاً وبين الطلبة العاديـين في الـذكاء الاجتماعي بشكل عـام، ووجود فروق دالـة إحصائياً بين الطـلاب المتفوقين والطالبـات المتفوقين في الذكاء الاجتماعي بشكل عام، وفي بعض قدرات الذكاء الاجتماعي التالية (المهارات الاجتماعية، إدراك الحالة النفسية للمتكلم، فهم التعبيرات الإنسانية) لصالح الذكور، وقدرات (التعاطف، ملاحظة سلوك الآخرين) لصالح الإناث.

هدفـت **دراسـة النواصـرة (2008)** إلى التعـرف على مستـوى الذكاء الانفعـالي والاجتماعي والخُلقـي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعـض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة بالجنس والمرحلة العمريـة؛ وقد أشـارت أبرز النتائـج أن مستوى الذكاء الخُلقـي الكلي لدى الطلبـة الموهوبين كان مرتفعـاً، ثم يليـه في الارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي الكلي ثم مستـوى الذكاء الانفعالي الكلي، ووجـود فـروق ذات دلالة إحصائيـة في الأداء على مقياس الـذكاء الانفعالي والـذكاء الاجتماعي والـذكاء الخلقـي بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الإناث، والمرحلـة العمرية أيضًا ولصالح المرحلة العمرية الأصغر عمراً.

هدفت دراسة **عسقول (2009)** إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة؛ ومن النتائج ذات العلاقة والتي توصلت إليها الدراسة وجود مستوى متدني من الذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة وعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي لطلبة الجامعة تعزى إلى اختلاف الجنس.

هدفت دراسة **الزعبي (2011)** إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين؛ ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاءً اجتماعياً من العاديين؛ في حين كان الطلبة العاديين أكثر سلوكاً عدوانياً؛ وظهرت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي عند المتفوقين.

هدفت دراسة **القط (2011)** إلى تحديد درجة الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين والمتفوقات دراسياً لأبعاد الذكاء الاجتماعي؛ وتحديد الفروق في الذكاء الاجتماعي بين المتفوقين والمتفوقات دراسياً؛ وأسفرت النتائج: إلى عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في الذكاء الاجتماعي بين المتفوقين والمتفوقات دراسياً، وتبيّن أن درجة الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين والمتفوقات بشكل عام مرتفع.

هدفت دراسة **أبو يونس (2013)** إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وجودة الحياة لدى معلمي التعليم الأساسي؛ والكشف عن علاقتهم بعدد من المتغيرات كالجنس والمؤهل وسنوات الخبرة؛ ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل، وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة **أبوعمشة (2013)** إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والوجداني والشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة غزة ومعرفة الفروق في الذكاء الاجتماعي والوجداني والشعور بالسعادة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص؛ ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث، ولا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والوجداني والشعور بالسعادة تبعاً لمتغير التخصص.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة (Foley, et al., 1971) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وأثر كل من الجنس والمرحلة الدراسية في الذكاء الاجتماعي؛ وأظهرت النتائج أن الذكاء الاجتماعي

يزداد بالتقدم بالعمر، كما حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور، وظهرت أيضاً علاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي.

هدفت الدراسة (Marlowe, 1985) إلى البحث عن مكونات للذكاء الاجتماعي، وعلاقة الذكاء العام بسمات الشخصية (الانبساط، الانطواء، العصابية، الاتزان الانفعالي)، والشجاعة، ودور الجنس؛ ودلت النتائج على أن أهم مكونات الذكاء الاجتماعي هي: المهارة الاجتماعية، والمصلحة الاجتماعية، والتعاطف، والحساسية الانفعالية، والقلق الاجتماعي، كما وجدت ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الاجتماعي والذكاء العام، في حين كانت الارتباطات بين درجات الذكاء الاجتماعي، وكل من درجات سمات الشخصية، والشجاعة، والجنس غير دالة إحصائياً.

هدفت دراسة (Wong, 1992) إلى المحاولة عن الإجابة عن التساؤل التالي: هل الذكاء الاجتماعي منفصل عن الذكاء العام؟ وهل الذكاء الاجتماعي أحادي البعد أم متعدد الأبعاد؟ وماهي العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكل من: الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، والقدرة على الترميز أو التشفير والقدرة على المقارنة كقدرات عقلية؟. وتم التوصل إلى النتائج التالي: أن الذكاء الاجتماعي ذا بنية منفصلة عن الذكاء العام؛ وأن مفهوم الذكاء الاجتماعي متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد؛ كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وكل من الدافعية للتعلم، والتحصيل الدراسي، في حين كانت الارتباطات مع القدرات العقلية غير دالة إحصائياً.

هدفت دراسة (Silvera et al., 2001)، إلى إعداد مقياس للذكاء الاجتماعي اسموه بمقياس ترمسونسبة للجامعة التي تم تطبيق الدراسة بها، وبعد إعداد المقياس في صورته النهائية تم تطبيقه على العينة وذلك لمعرفة العلاقة بين مكونات الذكاء الاجتماعي وبعض الخصائص الديموجرافية كالجنس والعمر؛ واسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدي (تجهيز المعلومات الاجتماعية؛ والمهارات الاجتماعية) ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الوعي الاجتماعي لصالح الإناث؛ كما أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين العمر والذكاء الاجتماعي.

مناقشة الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها؛ حيث هناك دراسات أكدت على وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي وبعض المتغيرات الديموجرافية بينما دراسات أخرى نفت هذه العلاقة؛ فمن ناحية متغير الجنس أكدت دراسة (Foley، et al.، 1971؛ الملا، 1969 ؛الغول، 1993؛ الدسوقي، 2002؛

النواصـرة، 2008؛ أبوعمشـة، 2013) ان هناك ارتفـاع للذكاء الاجتماعي لصالـح الإناث؛ بينما دراسة (Marlowe,1985؛ سفيان، 1998؛القدرة، 2007؛عسقول، 2009؛القط، 2011؛ أبو يونس، 2013) نفت وجود فرق في الذكاء الاجتماعي لدى الجنسين؛ ودراسة (Silvera,et al,2001) نفت وجود فرق بين الجنسين ماعدا في متغير الوعي الاجتماعي كان لصالح الإناث؛ ودراسة (القلاف، 2008) أظهرت نتائجها أن هناك تفوق للذكور في أبعاد المهارات الاجتماعية، إدراك الحالة النفسية، وفهـم التعبيرات اللالفظية؛ بينما الإناث تفوقن في بُعد التعاطف، وملاحظة سلوك الآخرين. وأما مـن ناحية متغير المرحلة الدراسية والعمر فبينت دراسـة (Foley, et al., 1971؛ سفيان، 1998) أن هنـاك تأثير للعمر علـى الذكاء الاجتماعي؛ بينمـا دراسـة (Silvera,et al,2001) نفت وجود تأثير للعمر على الـذكاء الاجتماعي. وبالنسبة للدراسات التي تناولت علاقة الذكاء العام بالذكاء الاجتماعـي كدراسـة (Foley, et al., 1971؛ Marlowe ,1985) فقـد أظهرت هذه الدراسات أن هنـاك علاقة بينهما ووافقتهـا دراسة كل من (المطيري، 2000؛القـلاف، 2008؛الزعبي، 2011) في ان هناك علاقة حيث بينت هذه الدراسات أن المتفوقين عقلياً يمتلكون ذكاء اجتماعي أعلى من غيرهم؛ بينما دراسة (Wong, 1992) نفت وجود علاقة بينهما.

تـرى الباحثة من خلال مناقشة الدراسات السابقة قلـة الدراسات في البيئة السعودية المتعلقة أو المشابهة بالدراسة الحالية؛ وأن هناك اختلاف في نتائج الدراسات السابقة؛ الأمر الذي يتطلب إجـراء الدراسـة الحالية لدحض هذا الاختلاف بين نتائج هذه الدراسـات، والتعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الذكاء الاجتماعي لتوسيع مفاهيم الموهبة والذكاء بحكم أنه نوع من أنواع الذكاء المتعدد تماشياً مع الاتجاه الحديث الذي يُعّرف الذكاء بأنه مجموعة من القدرات المتكاملة المتفاعلة فيما بينها.

فروض الدراسة :

من خلال استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال الذكاء الاجتماعي والموهبة، تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

2- لا توجـد فروق ذات دلالـة إحصائية في مقياس الذكاء الاجتماعي لـدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين استناداً إلى متغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين استناداً إلى متغير المرحلة الدراسية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة من أجل تحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لانه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها ومتغيراتها، حيث يعرفه عبيدات وآخرون (2003) بأنه دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة أو حجمها».

مجتمع الدراسة:

شمّل مجتمع الدراسة جميع طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية العاديين والموهوبين المسجلين في المدارس الحكومية من العام (2014م) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الخبر في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (21950) طالباً وطالبة، كما بالجدول التالي:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد المجتمع

م	الجنس		العدد	النسبة المئوية	المرحلة	العدد	النسبة المئوية
1	بنين	موهوب	189	% 1	متوسطة	5290	% 24
		عادي	9144	% 41	ثانوية	3854	% 18
2	بنات	موهوب	176	% 1	متوسطة	7771	% 35
		عادي	12806	% 57	ثانوية	5035	% 23
المجموع			22315	% 100		21950	% 100

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة من (172) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر، منهم (48) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية، و(124) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة والثانوية تم اختيارهم بالطريقة الميّسرة، كما بالجدول التالي:

جدول رقم (3)
توزيع أفراد الدراسة

م	الجنس		العدد	المجموع	عدد العينة	النسبة المئوية
1	عادي	بنين	9144	21950	124	% 1
		بنات	12806			
2	موهوب	بنين	199	385	48	% 13
		بنات	186			
المجمـوع				22335	172	% 14

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

تتمثل الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة فيما يلي:

أ) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

يتضح من الجدول التالي أن أفراد عينة الدراسة مقسمين بالتساوي بنسبة (50 %).

جدول رقم (4)
توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	86	% 50
أنثى	86	% 50
المجموع	172	% 100

ب) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية:

يتضح من الجدول التالي أن أفراد عينة الدراسة مقسمين بالتساوي بنسبة (50 %).

جدول رقم (5)
توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
متوسط	86	% 50
ثانوي	86	% 50
المجموع	172	% 100

أدوات الدراسة:

وصف المقياس:

تم تصميم مقياس الذكاء الاجتماعي، بعد الإطلاع على الأطر النظرية، واستعراض الدراسات السابقة المرتبطة بالذكاء الاجتماعي، إضافة إلى وجهات النظر التي طرحها الخبراء والعلماء عن هذا المفهوم، وتم إعداده بما يتناسب مع المجتمع السعودي وطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (44) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، حيث تبنت الباحثة تعريف ثورندايك للذكاء الاجتماعي، وقامت بعد ذلك بتحديد ثلاث أبعاد لمقياس الذكاء الاجتماعي مع وضع تعريف لكل منها وهي كالتالي:

البعد الأول: القدرة على فهم الآخرين: تتمثل بقدرة الفرد على فهم سلوك الآخرين، وتعبيراتهم غير الفظية، ومعرفة حالتهم النفسية.

البعد الثاني: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية: تتمثل بقدرة الفرد على ضبط ذاته، والتصرف بطريقة مسئولة اجتماعياً وملائمة للضبط الاجتماعي.

البعد الثالث: القدرة على التفاعل مع الآخرين: تتمثل بقدرة الفرد على الاندماج مع الآخرين، والاتصال بفاعلية معهم.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الدراسة ميزان تصحيح ثنائي، بحيث تقيس الإجابة الأولى (أ) مفهوم الذكاء الاجتماعي، لذلك تعطى الإجابة (درجتين)، وتليها الإجابة (ب) والتي لا تقيس مفهوم الذكاء الاجتماعي، وتعطى (درجة واحدة)، مع العلم أن جميع فقرات المقياس موجبة.

صدق وثبات المقياس:

- **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض مقياس الذكاء الاجتماعي على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الموهبة والإبداع، وعلم النفس والتربية، وخبراء متخصصين في اللغة العربية لتقويمه لغوياً، وكان عددهم (12) محكماً، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات، حيث تم الأخذ بارائهم وإعادة صياغة الفقرات، وتم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها (80 %) فأعلى من المحكمين، وبقي المقياس في صورته النهائية يتكون من (44) فقرة.

- **صـدق الاتسـاق الداخلي:** بعـد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمـين، تم تطبيق الاختبار علـى عينة عشوائيـة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة مـن (20) طالباً وطالبة، وذلـك لأغراض التحقق مـن الاتساق الداخلي للمقياس من خـلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويبين الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول رقم (6)
معاملات ارتباط عبارات كل بُعد بالدرجة الكلية له

البعد الأول: القدرة على فهم الآخرين							
العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط
1	0.635**	5	0.872**	9	0.87**	13	0.643**
2	0.601**	6	0.828**	10	0.902**	14	0.853**
3	0.727**	7	0.616**	11	0.620**		
4	0.641**	8	0.803**	12	0.736**		
البعد الثاني: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية							
العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط	العبارة	م.الارتباط
15	0.646**	19	0.612**	23	0.828**	27	0.8**
16	0.684**	20	0.825**	24	0.857**	28	0.745**
17	0.8**	21	0.768**	25	0.785**	29	0.675**
18	0.732**	22	0.730**	26	0.673**	30	0.73**
البعد الثالث: القدرة على التفاعل مع الآخرين							
العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط	العبارة	م. الارتباط
31	0.869**	35	0.739**	39	0.66**	43	0.8**
32	0.769**	36	0.701**	40	0.651**	44	0.858**
33	0.609**	37	0.647**	41	0.643**		
34	0.744**	38	0.679**	42	0.638**		

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمقياس كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار بثلاثة طرق وهي كما يلي:

1- طريقة إعادة الاختبار:

للتحقق من ثبات المقاييس تم استخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية عددها (20) وبعد فاصل زمني (أسبوعين) تم إعادة تطبيقهما على نفس العينة مرة أخرى؛ وقد استخدمت الباحثة معادلة بيرسون للارتباط؛ وكان معامل الارتباط بين التطبيقين هو (0.77) وهذا يشير إلى أن معامل الثبات المحسوب جيد (0.77)، وهو دليل على ثبات المقياس وهذا يعني أن:

معامل الصدق الذاتي للاختبار = $(0.77)^{\frac{1}{2}}$ = 0.88، وهذا يعني أن المقياس صادق ذاتيا وثابت قياسيا.

2- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha):

ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (7)

معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والثبات الكلي للأداة وفق Cronbach Alpha

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: القدرة على فهم الآخرين	14	0.814
البعد الثاني: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية	16	0.718
البعد الثالث: القدرة على التفاعل مع الآخرين	14	0.7
معامل الثبات الكلي	44	0.818

وكما يتضح من السابق فإن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في الاستبانة بين (0.70)، (0.817) وكان معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.814)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

3-طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم الاختبار إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم استخدمت الباحثة درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما، ويلي ذلك استخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار، وقد قامت الباحثة باستخراج هذا المعامل، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (8)

معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والثبات الكلي للأداة وفق Spearman Brown

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: القدرة على فهم الآخرين	14	0.563
البعد الثاني: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية	16	0.7
البعد الثالث: القدرة على التفاعل مع الآخرين	14	0.652
معامل الثبات الكلي	44	0.677

وكما يتضح من السابق فإن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في الاستبانة بين (0.563)، (0.7) وكان معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.657)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس واشتمل على مستويين (ذكر، أنثى).
- المرحلة الدراسية واشتمل على مستويين (متوسط، ثانوي).
- مستوى الطلبة واشتمل على مستويين (موهوبين، عاديين).

المتغيرات التابعة وتشمل:

- استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) في استخراج نتائج الدراسة بما يتناسب مع طبيعة الأسئلة؛ بحيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين على متغير لجميع أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين؟»

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ واستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (9)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين

الأبعاد		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرة على فهم الآخرين	موهوب	48	1.7	0.14	3.9	0.00
	عادي	124	1.5	0.1		
حسن التصرف في المواقف الاجتماعية	موهوب	48	1.8	0.1	2.7	0.007
	عادي	124	1.6	0.11		
القدرة على التفاعل مع الآخرين	موهوب	48	1.8	0.16	3.6	0.0
	عادي	124	1.55	0.21		
المجموع الكلي	موهوب	48	1.8	0.08	5.2	0.0
	عادي	124	1.6	0.14		

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الطلبة الموهوبين في جميع أبعاد المقياس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير الجنس؟»

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ؛واستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين والعاديين تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرة على فهم الآخرين	ذكر	86	1.63	0.14	0.378	0.706
	أنثى	86	1.61	0.14		
حسن التصرف في المواقف الاجتماعية	ذكر	86	1.7	0.1	0.83	0.41
	أنثى	86	1.68	0.12		
القدرة على التفاعل مع الآخرين	ذكر	86	1.64	0.2	- 0.03	0.97
	أنثى	86	1.64	0.2		
المجموع الكلي	ذكر	86	1.66	0.09	0.465	0.643
	أنثى	86	1.64	0.11		

× دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد المقياس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟»

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ واستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة العاديين والموهوبين تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرة على فهم الآخرين	متوسط	86	1.6	0.12	2.22 -	0.028
	ثانوي	86	1.65	0.16		
حسن التصرف في المواقف الاجتماعية	متوسط	86	1.68	0.12	0.41 -	0.58
	ثانوي	86	1.7	0.1		
القدرة على التفاعل مع الآخرين	متوسط	86	1.6	0.18	0.43 -	0.57
	ثانوي	86	1.65	0.22		
المجموع الكلي	متوسط	86	1.64	0.08	1.3 -	0.175
	ثانوي	86	1.66	0.12		

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للأبعاد (حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة على التفاعل مع الآخرين)؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للبعد (القدرة على فهم الآخرين) لصالح المرحلة الثانوية؛ بينما المجموع الكلي للمقياس نفى وجود فروق.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين؟»

اتضح من نتائج الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الطلبة الموهوبين في جميع أبعاد المقياس (فهم الآخرين، حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، التفاعل مع الآخرين)؛

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى ما يخضع له الطلبة الموهوبين من برامج تدريبية وأنشطة تطبيقية ومتنوعة؛ حيث تعتمد تلك البرامج والأنشطة التي يتلقاها الموهوب على العديد من المواقف التدريبية التي تتطلب تعاوناً مابين الطلبة الموهوبين أنفسهم من جهة؛وتعاونهم مع ذويهم في المنزل من جهة أخرى، بعكس الطلبة العاديين الذين يتلقون تعليماً تقليدياً يركز على الجانب التحصيلي أكثر من أي شي آخر، وهكذا فإن الفرق في مستوى النشاطات المنهجية واللامنهجية، والفرق في مستوى التعليم الذي يتلقاه الطلبة الموهوبين، بالإضافة أيضاً إلى حساسية الموهوب تجاه مطالب الآخرين وميولهم، بالإضافة إلى إجادة مهارات ماوراء المعرفة التي يستطيع تطبيقها في الجانب الاجتماعي مثلما يطبقها في الجوانب العقلية؛ أدى هذا إلى ظهور هذا الفرق.

ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه في الأدب النظري أن الذكاء الاجتماعي يمكن تحسينه وتطويره من خلال الأنشطة والبرامج التدريبية (الغرايبة، 2011)؛ وما أشارا إليه (القلاف، 2008؛ Yssedyke,1995) الذين يؤكدون وجود العديد من الخصائص الاجتماعية الإيجابية للطلبة الموهوبين مقارنة بالعاديين كالحساسية غير العادية لمطالب الآخرين والوعي بالظلم الذي يقع عليهم أو على الآخرين، بالإضافة إلى خصائص التواصل المتمثلة بالمستويات المرتفعة من النمو اللغوي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (المطيري، 2000؛ القلاف، 2008؛ الزعبي، 2011) التي أشارت إلى تفوق الطلبة الموهوبين في الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين؛ ودراسة (Foley, et al., 1971؛ Marlowe ,1985) التي أشارتا إلى أن هناك علاقة طردية بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي؛ واختلفت مع دراسة (Wong, 1992) والتي نفت وجود فرق بينهما ويمكن عزو هذا الاختلاف في طبيعة المجتمع والعادات والتقاليد والقيم السائدة في كل من مجتمعي الدراسة الحالية ودراسة (Wong, 1992).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين استناداً إلى متغير الجنس؟»

اتضح من نتائج الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد المقياس؛ وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى ازدياد الوعي والثقافة لدى الأمهات والآباء

وتطـور أساليب التنشئـة الاجتماعية أدت جميعهـا إلى الاهتمام بالإناث والذكـور على حد سواء؛ والمسـاواه بينهـم في نواحي الحياة جميعها ممـا ينعكس إيجابياً على تبلـور شخصياتهم فالتنشئة الاجتماعيـة لم تعـد تميز فيما بينهـم؛ كذلك فإن الطلاب والطالبات من نفـس العمر تقريباً مما يقلل من إمكانية ظهور مثل هذه الفروق فكليهما يخضعون لنفس الأنشطة والفعاليات.

ويتفـق هذا التفسير في الأدب النظـري ما أشار إليه (القدرة، 2007) بـأن فالبراهين العلمية تؤكـد على أن الذكاء لا يعتمد على جنس الإنسان لذا فالفرص متساوية بين الجنسين؛ ولأن الذكاء لا يحكمـه العامل الوراثي فقط، ولكنه يرتبط أيضا بالبيئـة المحيطة والتنشئة الاجتماعية ارتباطا وثيقا.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Marlowe,1985؛ سفيان، 1998؛ القدرة، 2007؛ عسقـول، 2009؛ القـطـ، 2011؛ أبو يونسـ، 2013) في أنه لا يوجد فرق في الـذكاء الاجتماعي بين الجنسـين؛ بينما اختلفت مع دراسة (Foley, et al., 1971؛ الملا، 1979 ؛الغول، 1993؛ الدسوقي، 2002 ؛النواصـرة، 2008؛ أبوعمشـة، 2013) والتي أشـارت إلى ان الذكاء الاجتماعي لدى الإناث أعلـى؛ والذي قد يكـون سببه ناجماً عن اختلاف المرحلة العمرية للعينـات والبيئة الاجتماعية بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات.

مناقشـة نتائـج السـؤال الثالث: «هل يوجد فروق ذات دلالـة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين استناداً إلى متغير المرحلة الدراسية؟»

اتضح من نتائج الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للأبعاد (حسـن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة علـى التفاعل مع الآخرين)؛ وتوجد فروق ذات دلالـة إحصائية عنـد مستوى دلالـة (0.05) في مقياس الذكاء الاجتماعي لـدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لبعد (القدرة على فهم الآخرين)؛ بينما المقياس ككل بيّن أنـه لا توجـد فروق تعزى الباحثة ذلـك إلى أن الإنسان بطبيعته له سمـات وخصائص فالموهوبين لديهم حساسية للمطالب الآخرين بالتالي ذكاء اجتماعي سواء بعمر صغير أو كبير وأنهم بالمرحلة المتوسطة أو الثانوية فأنهم يرضخون للآنشطة ذاتها.

اتفقـت هـذه النتيجة مع مع دراسة (Silvera,et al,2001) والتـي نفت وجود تأثير للعمر على

الذكاء الاجتماعي؛ بينما اختلفت مع نتائج دراسات كل من (Foley, et al., 1971؛ سفيان، 1998) التي بينت أن هناك علاقة طردية بين التقدم في العمر والذكاء الاجتماعي؛ والذي يكون سببه ناجماً عن اختلاف للعينات والبيئة الاجتماعية بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات. (Foley, et al., 1971؛ سفيان، 1998)

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

1- إعداد برامج متنوعة لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة في مراحل التعليم جميعها وأن تكون شاملة ومندمجة بمناهج التعليم بهدف تعزيز التوافق الاجتماعي وأيضاً الانفعالي للطلبة.

2- اهتمام المناهج الدراسية بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لما لها من أهمية في شخصية الفرد وكذلك تحصيله وتفوقه.

3- إتاحة فرص النشاط والتفاعل للطلبة مما له أثر في إكسابهم مهارات مفيدة وهامة في الحياة من خلال نشاطات منهجية ولا منهجية وخاصة للطلبة العاديين.

4- إعادة النظر في الأساليب المتبعة في الكشف عن الموهوبين وتوسيعها بدلاً من حصرها في الذكاء المنطقي واللغوي.

5- تصميم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، تتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل وكيفية حل المشكلات الاجتماعية المدرسية.

الدراسات المقترحة:

على ضوء ما أسفرت نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية؛ استكمالاً للبحث الحالي:

1- فاعلية مقياس الذكاء الاجتماعي في التمييز بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

2- دراسة أثر البرامج الإثرائية على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.

3- أثر برنامج تدريبي للمعلمين قائم على تنمية الكفاءة الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

المراجع

1- الجنيدل، عبدالرزاق. (1417هـ). **الذكاءالاجتماعي في إطار نموذج البناء العقلي لجيلفورد دراسة عاملية على المجتمع السعودي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

2- أبوحلاوة، محمد. (2005). وضعية الذكاء الاجتماعي في إطار منظومة الشخصية الإنسانية. (النسخة الإلكترونية). **مجلة أطفال الخليج**. تم استرجاعه في (27/ 02/ 2013) على الرابط :HYPERLINK "http: / / www.gulfkids.com/ ar/ index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1860" http: / / www. gulfkids.com/ ar/ index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1860

3- أبوعمشة، إبراهيم. (2013). **الذكاء الاجتماعي والوجداني وعلاقتهما بالسعادة لدى طلبة جامعة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، غزة، فلسطين.

4- أبوناصر، فتحي؛الجغيمان، عبدالله. (2012). **الإدارة والسياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين**. عمان: دار المسيرة.

5- أبويونس، ايمان. (2013). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.

6- أبو حطب، فؤاد. (1996). **القدرات العقلية**. ط (5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

7- الجغيمان، عبدالله محمد. (2010). مواءمة وتقنين صورة مختصرة عن بطارية اورورا للتعرف على الموهوبين. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، (17). 208 - 240.

8- جروان، فتحي. (1999). **الموهبة والتفوق والابداع**. العين: دار الكتاب الجامعي.

9- جروان، فتحي (2008). **أساليب الكشف عن الموهوبين**. ط (2). عمّان: دار الفكر للنشروالتوزيع.

الخالدي، إخلاص. (2009). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط الداخلي والخارجي لدى طلبة جامعة بغداد**. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

10- الزعبي، أحمد. (2011). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**.7 (4). 419 - 431.

11- الزيات، فتحي. (2009). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. ط (2) المنصورة: دار النشر للجامعات.

12- السيد، أبوهاشم. (2008). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينهما لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين. **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، 18 (76). 158 - 188.

13- السيد، فؤاد. (1994). **الذكاء**. ط (5). القاهرة: دار الفكر العربي.

14- السرور، ناديا (2003). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. ط (4). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

15- العزة، حسني. (2000). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

16- الغرايبة، سالم. (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 19 (1). 65 - 596.

17- الغـول، أحمد. (1993). **الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمـين التربويـين وغـير التربويـين وإنجـاز طلابهـم الأكاديمي**.رسالة دكتوراة غـير منشورة، جامعة أسيوط، القاهرة، مصر.

18- القـدرة، موسى صبحي. (2007). **الـذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعـة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

19- القـط، جيهـان. (2011). دراسة مقارنة للـذكاء الاجتماعي بين المتفوقين والمتفوقـات دراسياً وفق برنامج مقـترح مـن منظور العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، 1 (30).180 - 210.

20- القلاف، جواد. (2008). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين عقلياً وأكاديمياً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدارس دولة الكويت**. رسالة دكتوراة، جامعة الكويت، الكويت.

21- المطـيري، خالـد. (2000). **الذكاء الاجتماعي لـدى المتفوقين عقلياً وغير المتفوقـين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

22- المـلا، سلـوى. (1969). دراسة مقارنة للذكاء الاجتماعي والاستعـداد التعليمي بين الأطفال الصم وعاديي السمع. **مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة**، 31 (1).77 - 103.

23- المللـي، سهـاد. (2011). الفروق في الـذكاء الاجتماعي لدى عينـة من الطلبة المتفوقـين والعاديين. **مجلة جامعة دمشق**، 27 (1).283 - 317.

24- لنواصرة، عيسى. (2008). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

25- ديفيـز، جـارى، وريم، سيلفيا. (2001). **تعليم الموهوبين والمتفوقـين**. ط (4). (ترجمة: عطوف ياسين). دمشق: المزار العربي للتعريب والترجمة والنشر.

26- دسوقي، محمد غازي. (2002). **الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه**. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

27- رجيعة، عبدالحميد. (2009). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، 19 (1).227 - 172.

28- سفيان، نبيل. (1998). **الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي**. رسالة دكتوراة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

29- عبدالغنـي، وسام. (2010). **الذكاء الانفعاليّ وعلاقته بالتكيـف الاجتماعيّ ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن**. رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

30- عبيـدات، ذوقات؛عبدالحـق، كايد؛وعدس، عبدالرحمـن. (2003). **البحث العلمي مفهومـه وخصائصه وأدواته وأساليبه**. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

31- عسقول، خليل محمد. (2009). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

32- عطـار، اقبال. (2007). **الذكاء الاجتماعـي والصلابة النفسية ومفهوم الذات**. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 1 (37). 39 – 61.

33- علام، صلاح. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

34- قطناني، محمد؛والمعادات، سعيد (2010). **إرشاد الأطفال الموهوبين**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

35- Colangelo, N. K. (1987). A Comparison of Gifted, General, and Special Learning Needs Students on Academic and Social Self - Concept. Journal of Counseling and Development, 66 (2), 73 - 77.

36- Foley, w. (1971). Social intlligence: concept in search of Data. Psychological Report, (29) 1123 - 1132.

37- Marlow, H. (1985). The Structure of Social Intelligence Competency, Skills, Behavior.. Psychological Abstract, (45) 7. 24 - 52.

38- Silvera DH, M. M. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self - report measure of social intelligence. Scandinavian journal of psychology,42 (4).313 - 319.

39- Weis, s. (2008). Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct. Master treatise. Universität Magdeburg. Sachsen Anhalt. German.

40- Wong, C. (1992). A Multitrait - multimethod Study of General Intelligence, Social Perception, Social Insight and Social Knowledge Among College Students. diss abstr int,53 (6).3185.

social intelligence in a sample of gifted students and regular middle school and high school in the city of Khobar

ASMA YANALLAH SAEED ALOMARI •

Abstract

This study aims to determine the differences in social intelligence in a sample of gifted students and regular and its relationship with the variables sex and school level.

Study sample included 172 students from middle and high school boys and girls (14 %) of the study Khobar (Saudi Arabia) during the semester 1434 Was Selected Way Facilitator, (48) students from gifted students in middle school and secondary schools; (124) students from ordinary students in middle school and high school. The researcher scale social intelligence building consists of (44) items spread over four dimensions represent the concept of social intelligence, and Cronbach alpha reliability coefficient (0.81). Was calculated data analysis means and standard deviations and test T, the results of the study and there are differences between the gifted and ordinary in all standard dimensions for gifted students, and there are no differences between the gifted and ordinary on the basis of sex variable, and there are differences between the gifted and unusual on the basis of the level of school at the secondary level.

Showing the most important recommendations a variety of programs for the development of social intelligence of the students at all stages of education and an integrated curriculum be, and review the methods used in the detection of talented and expand rather than restrict them in intelligence logical and linguistic, and preparation of training courses for teachers to develop social skills.

Key word: Social intelligence, Gifted students, Nongifted students.

• Master degree in Gifted Education. King Faisal University. Dawadmi Education Department.Ministry of education. Kingdom of Saudi Arabia..

الأسباب المؤدية لعدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين

أ. عبد العزيز بن حمد العميري •

أ. وضحاء بنت شامس الكيومي ••

DOI : 10.12816/0055865

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد من الدفعة الرابعة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأسلوب المختلط الذي يجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب النوعي. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلة شبه المقننة من خلال تطبيقهما على عينتين مختلفتين: الأولى تم تطبيق الاستبانة عليها وتكونت من (42) متدربا ومتدربة من غير المجتازين لبرنامج المعلمين العمانيين الجدد، كما تم تطبيق

• أخصائي تقييم برامج إنماء مهني منتدب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان alomairi1983@gmail.com..

•• باحثة تربوية منتدبة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان Wadhha.shames12@moe.om

المقابلة على عينة أخرى تكونت من (22) متدربا ومتدربة. وخلصت الدراسة إلى أن أسباب عدم اجتياز المتدربين متطلبات البرنامج تكمن في ثلاثة أسباب رئيسة هي: (أولاً: أسباب شخصية تتعلق بالمتدرب، ثانيًا: أسباب تتعلق بالبرنامج التدريبي، ثالثاً: أسباب تتعلق بالمدرسة). وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلم المستجد؛ لتطوير مهاراته في إدارة الوقت والتخطيط والدافعية نحوَ التعلم، كما أوصت الدراسة لإعادة النظر في الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتبعة في البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد، وكذلك ضرورة تفعيل المساندة والدعم للمتدربين في بيئتهم المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التدريب أثناء الخدمة، مهنة التدريس، مهام التدريب، أسباب عدم اجتياز البرنامج، متطلبات برنامج المعلمين الجدد.

أولاً: مقدمة:

يُعدُّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد أهم الركائز الأساسية لتحيق أهداف العملية التربوية، وتعزيز أداء العمل من خلال إسهامه في تحديث معارف المعلمين وخبراتهم ومهاراتهم (Osamwonyi, 2016)، كما إنه يحفز المعلمين ويزيد من دافعيتهم من خلال تحسين اتجاهاتهم نحوَّ التدريس(Al Jabri, Silvennoinen, & Griffiths, 2018). ويهدف التدريب إلى إحداث التغيير في ممارسات المعلمين داخل الغرفة الصفية، الأمر الذي يسهم في رفع المستوى التحصيلي للطلبة (Guskey, 2002).

وقد اعتمد تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عمان سابقًا على الورش التدريبية القصيرة، والتي يقوم بتنفيذها مراكز التدريب في المحافظات التعليمية (Al Jabri et al., 2018) ويقدمها المعلمون الأوائل والمشرفون والتي تستمر لعدة أيام ولا تتجاوز الأسبوع، وعلى الرغم من أهمية ما تم تقديمه من ورش تدريبية في المحافظات إلاّ أنها لم تكن تنطلق من احتياجات المتدربين كما أنها كانت تقدم بالطريقة التقليدية (Al Lamki, 2009).

وانطلاقاً مما سبق، سعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان إلى رفع مستوى دعم تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال إنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في عام (2014)؛ ليكون المرجعية الأساسية لإعداد المعلمين والكوادر الإدارية والإشرافية من خلال برامج طويلة الأمد تستمر ما بين عام إلى عامين ونصف تم تصميمها بالتعاون مع بيوت خبرة دولية

في مجـال التدريب (وزارة التربية والتعليم، 2018). ويشتمل المعهد التخصصي على مجموعة من البرامـج التدريبية من أهمهـا برنامج المعلمين الجدد والذي يستمر لمدة عام واحد يلتحق به جميع المعلمين الذي يتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم.

وينضم لمهنة التدريس في سلطنة عمان عددٌ كبيرٌ من المعلمين الجدد في كل عام؛ يتطلبون إعدادًا تدريبيًا بأساليب حديثة، لذلك سعى المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من خلال برنامج المعلمين الجدد إلى إكساب المعلمين المهارات التي تركز على الجوانب التطبيقية والممارسات داخل الغرفـة الصفية من خلال المرور بمكونات التدريب الثلاثـة (التدريب المباشر، التعلم الإلكتروني، التعلـم في بيئـة العمل)، ففي التدريب المباشر يتلقى المعلمون الجـدد المهارات والمعارف وذلك لمدة أسبـوع، ثـم يأتي التعلّم الإلكتروني من خـلال منصة تعليمية يتفاعل بهـا المعلمون وهم في أماكن عملهـم، أما التعلّـم في بيئة العمل يتم من خلال تنفيذ المعلم لمهام التدريب التي اكتسبها في التعلّم المباشـر، والتي غالبا مـا تركز على استراتيجيات التدريس وأساليـب التخطيط للحصة التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2018)، ويتم تقييم المعلمين في كافة مراحل التدريب حيث وضعت أوزان نسبيـة لعمليـة التقييم لكل مكون وهي كالآتي: (30 %) في التدريـب المباشر، و(20 %) في التعلّم الإلكتروني، أما التعلّم في بيئة العمل فقد وضع له الوزن الأكبر بنسبة (50 %).

ونظـرا لأهمية تأهيل المعلمين الجـدد ليكونوا فاعلين في مهنة التدريـس، فقد حظيت القضايا التربويـة المتعلقـة بهم باهتمام الباحثين؛ ومن هذا المنطلق جـاءت الدراسة الحالية بهدف معرفة الأسبـاب المؤديـة لعدم اجتيـاز المتدربين لمتطلبـات برنامج المعلمـين الجدد بالمعهـد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يواجـه المعلمـون الجدد تحديات قد تـؤدي إلى بطئ نموهم المهني فيتوقـف مستوى معارفهم، ومهاراتهم عند مستوى معين (عبابنة، 2016)، وقد تدفعهم الصعوبات في سنواتهم الأولى لمغادرة مهنـة التعليـم، وهذا ما أشارت لـه العديد مـن الدراسـات (Grossman & Thompson, 2008; Kyriacou & Kunc, 2007; Scherff, 2008). ومـن التحديـات التـي يواجههـا المعلمـون الجدد في سلطنة عمان تعيينهم في مدارس بعيدة جدًا عن مناطقهم الأصلية، والتي تتطلب السفر لمسافات طويلـة في عطـلات نهاية الأسبـوع (وزارة التربية والتعليـم، 2014)، كما يواجـه المعلمون صعوبة

في الإدارة الصفية، وضغط الجداول التدريسية (Al Shabibi, 2013)، بالإضافة إلى كثافة المناهج الدراسية (Alshabibi & Silvennoinen, 2017)، وصعوبة التكيف عند الانتقال المفاجئ من التعليم قبل الخدمة إلى الممارسة المهنية لعملية التدريس (M.Amin &Rahimi, 2018)، فما يتعلمه المعلم في الجامعات والكليات من أطر نظرية قد لا تؤهله لواقع مهنة التدريس في أحيان كثيرة، مما يشكل ضغطًا كبيرًا على المعلم يجعله غير قادر على التكيف في بيئة العمل الجديدة (Yost, 2006). وأشارت دراسة الجابري وآخرون (Al Jabri et al., 2018) إلى أن العديد من المعلمين العمانيين لا يملكون دوافع إيجابية لمهنة التعليم، وقد تكون الوظيفة ليست خيارهم الأول، بل كانت كخيار ثانٍ أو ثالث في مؤسسات التعليم العالي بسبب قلة البدائل والفرص المتوفرة.

وحتى يتغلب المعلم الجديد على التحديات ينبغي وضع خطط توجيهية للمعلم بطريقة منهجية من خلال البرامج التدريبية المبكرة أثناء انضمامه لمهنة التدريس (Raaen, 2011)، وهذا ما قامت به وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من خلال إلحاق المعلمين الجدد ببرنامج تأسيسي لمدة عام كامل يقدمه المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

وتشير إحصاءات المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان (2019) إلى وجود ارتفاع نسبي في عدد المتدربين الملتحقين ببرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على مدار السنوات الأخيرة حيث بلغت نسبة الزيادة (1.27 %) بين الأعوام 2014 إلى 2019؛ ويعود ذلكَ إلى ارتفاع نسبة تعيين المعلمين الجدد في مختلف التخصصات في المدارس التعليمية بسلطنة عُمان، وعلى الرغم من ارتفاع أعداد المتدربين سنويًا إلاّ أن متوسط نسبة المجتازين في برنامج المعلمين الجدد من الدفعات الأربع الأولى خلال الفترة ما بين (2015 – 2019) قد بلغ (38.69 %). وتعكس هذه المؤشرات وجود فاقد كبير في عملية التدريب، وقد تشترك عوامل كثيرة في أسباب عدم اجتياز المعلمين لمتطلبات البرنامج، وبناء مما سبق تحاول الدراسة الحالية معرفة هذه الأسباب من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: ما أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عُمان؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في مستويين هما كالآتي:

1- الأهمية النظرية (العلمية): تعدُّ الدراسة هي الدراسة الأولى التي تناولت موضوع

أسباب عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في حدود إطلاع الباحثان، ومن خلال الاعتماد على نظرية الأنساق الاجتماعية وفقًا للمدخل السوسيولوجي لـ «تالكوت بارسونز Talcott Parsons» يأمل الباحثان أن تثري الدراسة التراث النظري السوسيولوجي المرتبط بالمعهد التخصصي باعتباره أحد الأنساق الفرعية للمنظومة التعليمية في سلطنة عُمان.

2- **الأهمية التطبيقية (العملية):** تقدم الدراسة مجموعة من التحديات التي تعيق المتدربين من استكمال برامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وقد تُسهم نتائج الدراسة في تقديم بيانات موضوعية لوزارة التربية والتعليم، كما يمكن أن تساعد في تقديم حلول للمشكلات التي تؤدي إلى عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد من وجهة نظر المدربين أنفسهم.

رابعًا: أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية أن تحقق الأهداف الآتية:

1- التعرف على أسباب عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

2- وضع حلول مقترحة للمشكلات التي تؤدي إلى عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

يستعرض الباحثان في هذه الدراسة (3) ثلاثة مفاهيم اجرائية، وهي كالآتي:

1. **أسباب عدم اجتياز البرنامج:** يقصد بها مجموعة العوامل التي تحول دون استكمال المعلم المستجد لمتطلبات النجاح في البرنامج التدريبي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وقد تم تصنيفها في الدراسة إلى (3) ثلاثة أسباب، الأول: أسباب شخصية ويقصد بها الأسباب التي ترتبط مباشرة بالمتدرب والمتعلقة بمهاراته واتجاهاته وظروفه الاجتماعية والصحية، والثاني: الأسباب المتعلقة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ويقصد بها الأسباب التي ترتبط بسير العملية التدريبية على وجه العموم، والثالث: الأسباب المتعلقة بالمدرسة.

2. **متطلبات برنامج المعلمين الجدد:** يقصد بها مجموعة المهام والأنشطة التي يطلب من المعلم المستجد في المدارس الحكومية تنفيذها أثناء عملية التدريب، ويتم تقييمه عليها لإصدار الحكم باجتيازه للبرنامج من عدمه.
3. **المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين:** مؤسسة أقرها مجلس الوزراء بسلطنة عمان في عام 2014، معدّة لتقديم دورات تدريبية مهنية للكادر التدريسي والإداري، بهدف تحسين جودة الأداء التعليمي، وتطوير مهارات المعلمين بما يتماشى مع مستجدات العملية التعليمية العربية والعالمية.

سادساً: المنطلقات النظرية:

تعدُّ النظرية البنائية الوظيفية أحد النظريات السوسيولوجية الكلاسيكية التي ظهرت في بداية القرن العشرين، حيث جاءت هذه النظرية استجابة لمؤشرات سبقتها من تراث علمي، وإنساني، وطبيعي، ولدواعي ايديولوجية فكرية شكلت بعض ظروف رواد هذه النظرية والتي أنتجت مجموعة من المفاهيم الأساسية كتوازن المجتمع والمجتمع كنسق اجتماعي والبناء الاجتماعي والوظيفة الاجتماعية (حميدشة، 2010). ومن أبرز رواد البنائية الوظيفية وتفسير الواقع تالكوت بارسونز T. Parsons حيث استندت الدراسة الحالية على الافتراضات الرئيسية لنظرية النسق الاجتماعية Theory Of Social System كمقاربة نظرية على اعتبار أن المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين أحد أنساق البناء التعليمي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وتمثلت الافتراضات كالآتي:

1. يتجه البناء التعليمي نحو تحقيق الاتزان والتوازن في المجتمع.
2. يتسم المعهد كنسق فرعي بوجود واقعي مستقل عن وجود الأفراد.
3. المعهد كنسق فرعي ليس مستقرًا إلاّ أنه يمتلك القدرة على التطور بشكل يؤدي إلى تحقيق أهداف البناء التعليمي في المجتمع العُماني.
4. يعكس البناء التعليمي وأنساق الفرعية في المجتمع عن مجموعة من الوظائف والأدوار (العرابي، 1991).
5. نظرية النسق الاجتماعي Theory Of Social System قائمة على (4) أربعة وظائف وهي:

أ - **الوصول إلى الهدف:** حيث يسعى المعهد التخصصي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف

كتطوير المعايير المهنية وجودتها المنهجية المستخدمة في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسيـة، وإعـداد نخبة من المعلمين يتمتعـون بالدافعية والالتـزام، وضمان مساهمة المعلمين في إحداث التغيير والتطوير في العملية التعليمية، وبناء مجتمعات نشطة وحيوية تتصف بالمهنية في جميع المدارس (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ب- **التكييف:** يخضع المعهد التخصصي للتدريب المهني لظروف البيئة التعليمية والتدريبية ويسيطـر عليها حتى يستمر من خلال الدراسات والبحـوث ويحقق أهدافه بما ينسجم ويتوافق مع أهداف وقيم البناء التعليمي ككل.

ج- **التكامل:** تتكامل وظيفة المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين كنسق فرعي مع وظيفة وزارة التربية والتعليم كنسق أكبر، بحيث لا تتعارض مع أهدافها وقيمها.

د- **دعم النمط وإدارة التوتر:** يركز المعهد التخصصي للتدريب المهني كنسق تعليمي فرعي في إعداد المعلم المتمكـن في العلمية التعليمية، وتساند الأنساق التعليمية الآخرى وتحقق وظائف النسق بحيث يكون المتدرب متكيفًا ومتكاملاً تمامًا مع بناء النسق التعليمي وذلك من خلال تقديم المعهد الدعم للمتدربين وإدارة التحديات (مرسى، 2001: 9 – 11).

سابعاً: الدراسات السابقة:

تستعرض هـذه الدراسة أبرز الدراسات السابقة التي ترتبط بواقع المعلمين الجدد والتحديات التي تواجههم، وهي كالآتي:

1. هدفت دراسة أمين ورحيمي (Amin & Rahimi, 2018) الموسومة بـ: «Challenges Faced by Novice EFL Teachers» إلى معرفـة التحديـات التـي تواجه المعلم الجديد في التكيف في كردستـان العراق، ولتحقيق هـدف الدراسة تم تطبيق استبانة على (20) عشرين معلمًا جديدًا من (4) أربع محافظات في إقليم كردستان العراق منهم (8) ثماني معلمات و(12) اثنـي عشر معلمـا، وتوصلت الدراسـة إلى أن المعلم يواجه تحديـات في التعامل مع الطلبة، وفي الإدارة الصفية، ومشاكل عبء العمل، وإدارة الوقت.
2. قام (دياز لاسي وجرجس Dias - Lacy& Guirguis, 2017) بدراسة عنوانها «Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them». هدفـت إلى تقصي التحديات التي تواجه المعلمين الجدد في السنة الأولى، واعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المحتوى

للعديد من الدراسات السابقة تناولت التحديات التي تواجه المعلمين الجدد، وخلصت الدراسة إلى أن المعلم قد يواجه مشاكل منها عدم القدرة على إدارة الوقت والموازنة بين العمل والواجبات الأسرية، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلم يواجه تحديا في التعامل مع القضايا السلوكية الطلابية والإدارة الصفية، ويفتقر للدعم اللازم من قبل إدارة المدرسة.

3. أجرت الشبيبية (Al shabibi, 2013) دراسة بعنوان: «Omani English Language Teachers' First Year in the Classroom» هدفت إلى معرفة التحديات التي يواجهها المعلمون العمانيون الجدد في مادة اللغة الإنجليزية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب التحليل النوعي وذلك من خلال أداة المقابلة شبه المقننة كطريقة رئيسية لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة تكونت من (7) سبعة معلمين، وأوضحت النتائج أن أبرز هذه التحديات التي واجهت عينة الدراسة، ما يلي: الاصطدام بالواقع، ومشكلة الإدارة الصفية، ومشكلة تقويم أداء الطلاب، وتأثير بيئة العمل، وصعوبات في إدارة الوقت، وضغط الجداول التدريسية، كما أكدت نتائج الدراسة إلى حاجة معلمي اللغة الإنجليزية الجدد للدعم النفسي والعملي على حدٍ سواء؛ لتسهيل تكيفهم في مهنة التدريس، ويمكن أن يتلقوا هذا الدعم من خلال الدعم الداخلي والمتمثل في الأشخاص الذين من حولهم في البيئة المدرسية أو الدعم الخارجي من قبل المشرفين والبرامج التدريبية.

4. توصلت دراسة آوزيل (Uysal, 2012) الموسومة بـ: «Evaluation of an in - service training program for primary - school language teachers in Turkey» والتي أجراها على عينة تكونت من (72) اثنان وسبعون معلما ومعلمة إلى أن من التحديات التي يواجهها المعلمون في التدريب كانت المهام الكتابية مع عدم وجود وقت كافٍ لإنجازها إضافة إلى التحديات المتعلقة بتطبيق ما تدربوا عليه مثل: عدم توفر الوسائل، والكثافة العددية للطلبة في الفصول.

5. أجرى (فانتالي وماكدوغال Fantilli & McDougall, 2009) دراسة بعنوان: «A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years» هدفت إلى معرفة التحديات التي يواجهها المعلم الجديد وآلية الدعم التي يمكن أن تخفف التحديات، واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط الذي يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي، ولتحقيق

هـدف الدراسـة تم تطبيق استبانة ومقابلـة على عينة تكونت مـن (64) أربع وستون معلما ومعلمة في ولاية اونتاريو بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن المعلمـين يواجهـون تحديات في جوانـب عديدة منها: توفر المـوارد والوسائل في الفصول الدراسية، والإدارة الصفية، والتخطيط طويل المدى، والتواصل مع إدارة المدرسة.

6. سعـت دراسة يحيى ونـوري (2005) الموسومة بـ: «الصعوبات التـي تواجه المعلمين خريجي الـدورات التربوية» إلى معرفـة الصعوبات التي تواجه المعلمين خريجـي الدورات التربوية، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها علـى عينة تكونت من (60) ستـين معلمًا ومعلمةً توزعوا بواقـع (30) ثلاثين معلماً و(30) ثلاثـين معلمـة ممن يزاولون مهنة التعليـم. وأظهرت نتائج الدراسة عـدم اهتمام المشرف التربـوي بمشـكلات المعلم، كمـا أنه لا يوجـد تعاون جدي بـين الإدارة والمعلمـين المتدربين الممارسين لمهنة التعليم.

وعليه استفادت الدراسة الحالية مما سبقها من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

1. تحديد المنهج الملائم لهذه الدراسة.
2. توظيف صياغة أدوات الدراسة من خلال الدراسات السابقة.
3. دعم نتائج الدراسة الحالية وتفنيدها.

أما بالنسبة لأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فهي:

1. اتفقت في عينتها حيث طبقت على عينة من المعلمين والمعلمات.
2. اختلفـت في اعتمادها على الأسلـوب المختلط (الكمي والنوعي) باستثنـاء دراسة (فانتالي وماكدوغال Fantilli & McDougall, 2009).
3. اختلفت في تطبيق الدراسة في بيئة تدريبية باستثناء دراسة يحيى ونوري (2005).

ثامناً: الإجراءات المنهجية لدراسة:

1. منهجية الدراسة:

تتبـع الدراسـة الحاليـة المنهـج الوصفـي التحليلي اعتمـادًا على الأسلـوب الكمـي والأسلوب النوعـي أو ما يسمى بالمنهج المختلـط Mixed Research Methods والذي يعتمد في تصميمه على استخدام طريقة واحدة على الأقل من طرق البحوث الكمية وطريقة واحدة لجمع البيانات النوعية

(Greene, Caracalla, & Graham, 1989)، وقـد لجأ الباحثان إلى هذه المنهجية لكونها ملائمة أكـثر لفهـم وتفسير طبيعة المشكلة التي تبحثهـا الدراسة، فالمنهج المختلط يوفـر فهما أكبر وأكثر عمقا للظواهر التي يدرسها (Creswell & Plano Clark, 2017).

2. مجالات الدراسة:

تتحدد مجالات الدراسة في الآتي:

أ - **المجال البشري:** تم تطبيق الدراسة على المتدربين غير المجتازين لمتطلبات برنامج المعلمين الجـدد من مختلف التخصصـات بالمعهد التخصصـي للتدريب المهنـي للمعلمين بسلطنة عمان.

ب- **المجال الزمني:** تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي 2018/ 2019م.

ج- **المجـال المكاني:** تم تطبيق الدراسة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عُمان.

3. مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من المتدربين غير المجتازين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد من الدفعة الرابعة في الفترتين الأولى والثانية وقد بلغ عددهم (414) منهم (76) معلما و(338) معلمة.

4. **عينة الدراسة:**

اعتمـدت الدراسة الحالية لاختيار العينـة العشوائية على المنهج الكمي - النوعي وهي أن تكون العينـة التـي يطبق عليهـا الأداة الكميـة مختلفة عن تلك العينـة التي يطبق عليهـا الأداة النوعية (Creswell & Plano Clark, 2017)، حيـث تم تطبيق أدواتها على عينتين مختلفتين من المتدربين مثلت ما نسبته (16 %) من مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول (1) عينة الدراسة.

جدول رقم (1)

عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الأداة	الذكور	الإناث	الإجمالي
الاستبانة	10	32	42
المقابلة	8	14	22
الإجمالي	18	46	64

ونلاحظ من الجدول رقم (1) السابق أن أعداد الإناث أكبر من أعداد الذكور في عينة الدراسة؛ ويعود إلى أن أعداد الإناث الملتحقات ببرنامج المعلمين الجدد أكبر من أعداد الذكور الملتحقين بالمعهد التخصصي للتدريب المهني، كما أن هذا التباين يرجع إلى عدم استجابة بعض من وقع عليهم الاختيار لتعبئة أداة الدراسة.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة كمية متمثلة في استبانة، وأداة نوعية متمثلة في مقابلة شبه مقننة وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين:

1. الاستبانة Questionnaire:

تم إعداد الاستبانة من خلال عمل مقابلة مركزة مع مجموعة من المتدربين (Focus Group) وتم مناقشتهم في الأسباب التي تحول دون اجتيازهم لمتطلبات البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد، وفي ضوء ذلك قام الباحثان باستنتاج الأسباب وصياغتها في فقرات حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (11) فقرة متوزعة على محورين هما: الأسباب الشخصية ويتضمن (5) فقرات، والأسباب المتعلقة بعملية التدريب ويتضمن (6) فقرات.

2. المقابلة شبه المقننة Semi - Structured Interview:

اعتمدت الدراسة الحالية على المقابلة شبة المقننة للحصول على البيانات النوعية، والتي تم صياغة أسئلتها بطريقة موازية للأداة الكمية (الاستبانة) أي أنها كانت تتمحور حول أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد، وتعد هذه الطريقة من الأساليب المناسبة للمقارنة بين النتائج الكمية والنوعية «The comparability of questions» لكونها تتناول ذات المفاهيم والمضمون المتبع في الأداة الكمية (Axinn & Pearce، 2006).

3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أ. الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري:** تم التحقق من خلال عرض الاستبانة على (10) من المختصين في مجال القياس والتقويم والتدريب لإبداء الرأي حول ملاءمة المفردات من حيث الصياغة

اللغوية وانتمائها للمحور الذي تقيسه، وقد تم اعتماد نسبة (80 %) فأكثر لقبول أي فقرة، ونتيجة لذلك تم إجراء التعديلات المناسبة على أداة الدراسة والتي تكونت في البداية من (16) مفردة، حيث تم حذف (5) مفردات منها حتى أصبحت مكونة من (11) مفردة في صيغتها النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.40 – 0.75)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (0.01) مما يؤكد تمتع الاستبانة بدلالات صدق مقبولة لأغراض الدراسة.

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم المفردة	معامل الارتباط بيرسون
1	*0.40
2	*0.62
3	*0.67
4	*0.53
5	*0.74
6	*0.75
7	*0.56
8	*0.58
9	*0.47
10	*0.64
11	*0.64

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

- **ثبات الاستبانة:** للتحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) والذي بلغت قيمته (0.80)، وهي قيمة مقبولة من الثبات مما يدل ذلك على أن الاستبانة تصلح لأغراض الدراسة الحالية.

ب. المقابلة:

تُعـد المقابلة أحد أدوات جمع البيانات في البحوث النوعيـة والتي يكون فيها الاهتمام بموثوقية النتائـج ومصداقيتهـا (Trustworthiness & Credibility)، وذلـك مـن خـلال المنهجيـة التي يتبعهـا الباحـث في تصميم دراسته والإجراءات التي يقوم بها أثناء جمع البيانات وطريقة تحليلها (Creswell & Miller, 2000)، وبشـكل عـام يعني التحقق من صـدق البيانات النوعية تقييم ما إذا كانـت هذه البيانات تم الحصول عليها بطريقـة دقيقة وتتسم بالموثوقية ويمكن الاعتماد عليها (Lincoln & Guba, 1985) وقد تحقق ذلك في هذه الدراسة بطريقتين: الأولى تسجيل المقابلات بمسجلات صوتية خاصة تجنبا لفقدان البيانات ثم تفريغها مكتوبة. أما الطريقة الثانية كانت من خـلال الاستعانة بباحثين آخرين علـى دراية بالمنهج النوعي بمراجعة المقابلات وإجراءات تحليلها والنتائـج المستخلصة منها، وتعد طريقة الاستعانـة بباحث آخر إحدى الأساليب المتبعة في التحقق من موثوقية البحث النوعي (Ritchie & Lewis, 2003).

1. **الإجـراءات:** قـام الباحثـان ببعض الإجراءات لتحقيـق أهداف الدراسة منهـا تطبيق أدوات الدراســة على عينة استطلاعية، حيث تم تطبيـق الاستبانة على عينة تكونت من (25) معلما ومعلمـة من غـير المجتازين لبرنامج المعلمـين الجدد وقد تم تعريفهم بالهـدف، ثم تم تحليل استجابـات أفراد العينة الاستطلاعية لاستخلاص مؤشرات الصدق والثبات. كما تم تطبيق المقابلة على (3) معلمين، ثم تم تحليل المقابلات للتحقق من وضوحها ونتيجة للتطبيق المبدئي تم تعديل دليل المقابلة، وتم تعديل بعض الأسئلة التي حاول المستجيبين الاستيضاح منها.
2. **معالجـة البيانـات:** استخدمت الدراسة في معالجة البيانات ما يتوافق مع طبيعتها (الكمية والنوعية) متمثلة في الآتي:

أ. البيانات الكمية

ب. تم معالجـة البيانـات الكمية التـي تم جمعها بواسطـة الاستبانة باستخـدام الأساليب الإحصائية الآتية:

(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

(2) معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

(3) معامل ثبات ألفا لكرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

كما اعتمد على المعيار التالي لتفسير المتوسطات الحسابية، كم هو آتي:

جدول رقم (3)

دلالات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسط الحسابي	المستوى
من 1 – أقل من 1.80	ضعيف جدا
من 1.80 – أقل من 2.60	ضعيف
من 2.60 – أقل من 3.40	متوسط
من 3.40 – أقل من 4.20	مرتفع
من 4.20 – 5	مرتفعا جدا

ج. البيانات النوعية:

تم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى النوعي Qualitative Content Analysis والذي يكون مناسبًا في حال البيانات التي تم جمعها عن طريق المقابلة؛ حيث يساعد على فهم أعمق للبيانات الكبيرة من خلال تصنيفها واختزالها في متغيرات تفسر الظاهرة التي يتم دراستها (Shannon & Hsieh ,2005)، وقد تم إجراء التحليل وفقا للخطوات التالية:

- إعداد البيانات وتنظيمها في مصفوفة تحتوي على أهم البيانات المستسقاة من أداة البحث، لكون هذا الأسلوب من الأساليب الفعالة في تنظيم البيانات النوعية (أبو علام، 2013).
- ترميز البيانات (Coding) ويقصد به تنظيم كميات كبيرة من البيانات في عدد أقل من المتغيرات، أو الرموز، أو الكلمات التي تكون معروفة لدى الباحث (Weber, 1990).
- تصنيف البيانات إلى فئات (Categories) ويتم ذلك من خلال معرفة العلاقات والخصائص التي تجمعه (Themes)، وقد تم الاعتماد في التصنيف على ما يحقق الإجابة عن الأسئلة البحثية التي هدفت لها الدراسة، حيث أن الانطلاق في عملية التصنيف من خلال الأسئلة البحثية هو أحد المصادر التي تسهل عملية تصنيف البيانات التي تم ترميزها (أبو زينة وآخرون، 2005؛ Creswell,2005).

تاسعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي: ما أسباب عدم اجتياز المتدربين متطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عُمان؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الاستبانة ككل، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الأسباب الشخصية	3.40	0.68	1	مرتفع
الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي	3.13	0.78	2	متوسط
الأسباب ككل	3.27	0.67	متوسط	

يتضح من الجدول (4) السابق أن المتوسطات الحسابية لأسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ككل بلغ (3.27)، وقد تراوحت المحاور بين (3.13 – 3.40) وهو مؤشر على أن مستوى هذه الأسباب جاء بين مستوى متوسط ومرتفع، حيث جاء محور الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.40) وبمستوى مرتفع، مما يدل ذلك على أن الأسباب الشخصية كانت هي السبب الأعلى في عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات البرنامج، بينما جاءت الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.13) وبمستوى متوسط؛ كما تم تحليل البيانات المستخلصة من المقابلة والتي جاءت مؤكدة للسببين السابقين، أضف إلى ذلك أنها أفرزت سببا رئيسًا ثالثًا تم تصنيفه تحت محور: الأسباب المتعلقة بالمدرسة، وفيما يلي عرض لكل سبب من الأسباب على حده.

أ – الأسباب الشخصية:

للتعرف على الأسباب الشخصية بشكلٍ مفصل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الأسباب الشخصية، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات لاستجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	لدى مشكلة في تنظيم الوقت لاستكمال متطلبات البرنامج	4.24	0.85	1	مرتفع جدا
2	عدم قناعتي بجدوى التدريب	2.71	1.11	5	متوسط
3	انخفاض الدافعية تجاه إنجاز المهام	3.31	1.12	3	متوسط
4	وجود ظروف صحية	2.81	1.35	4	متوسط
5	وجود ظروف عائلية	3.72	1.17	2	مرتفع
الأسباب الشخصية ككل		3.40	0.68	مرتفع	

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية تراوحت بين (2.71 – 4.24) أي أنها جاءت بين مستوى متوسط ومرتفع جدًّا، وكانت الفقرة (1) والتي نصها « لدى مشكلة في تنظيم الوقت لاستكمال متطلبات البرنامج» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وبمستوى مرتفع جدا؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع البيانات النوعية المستخلصة من أداة المقابلة فقد أشار (8) من المتدربين الذين أجريت معهم المقابلة أن عدم قدرتهم على تنظيم الوقت كان سببا في عدم تسليمهم للمهام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al Shabibi, 2013) التي توصلت إلى أن مشكلة إدارة الوقت من التحديات التي تواجه المعلمين الجدد في سلطنة عمان. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرنامج التدريبي في صيغته الحالية يفتقر إلى المحتوى الذي يتضمن مهارات إدارة الوقت لذا فإن المتدرب بحاجة إلى التدريب على هذه المهارة، وأن يكون أحد المحاور المتضمنة في المادة التدريبية، وهذا ما أكده المهنكر (2014)، والبطاشي (2009) بضرورة إقامة دورات تدريبية في مجال إدارة الوقت للعاملين في القطاع التربوي.

كما جاءت الفقرة (5) والتي نصها «وجود ظروف عائلية» في المرتبة الثانية» بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبمستوى مرتفع، وقد جاءت هذه النتيجة تتماشى مع البيانات النوعية في أداة المقابلة حيث أشار (9) من المتدربين من أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم أن ظروفهم العائلية كانت

السبب في عدم تسليمهم للمهام، وكان من ضمن ما ذكره المتدربون في هذا الجانب ارتباطهم بالزواج والالتزامات العائلية كرعاية الأطفال وحاجتهم لقضاء وقت أكبر مع أسرهم بسبب تعيينهم في مناطق بعيدة عن أماكن إقامتهم مما يضطرهم للعودة في ساعات متأخرة للبيت، وتأكيداً على ما سبق فقد ذكر في المقابلة رقم (19): «أنا متزوجة ولدي طفلتين وأريد أقضي الوقت معهن بعد الوصول من المدرسة».

وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (3) والتي نصت على «انخفاض الدافعية اتجاه إنجاز المهام» بمتوسط حسابي بلغ (3.31) بمستوى متوسط، وأكدت البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات على هذه النتيجة، حيث أشار (4) من المتدربين من أفراد العينة الذين خضعوا للمقابلة أنهم لم يقوموا بتنفيذ المهام نتيجة لانخفاض دافعيتهم وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات كعدم رغبة المتدربين في العودة إلى مقاعد الدراسة، وعدم تحمل مسؤولية تنفيذ مهام إضافية بجانب المهام المدرسية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم المستجد يمر بمرحلة انتقالية بين الدراسة والانتقال للعمل فيواجه بعض التحديات التي تؤدي إلى عدم تكيفه مع بيئة العمل الجديدة، وهذا ما أكدته دراسة (المهدي وآخرون، 2018) أن المعلم المستجد في سلطنة عمان يواجه صعوبة في التكيف مما يؤدي ذلك إلى شعوره بالإحباط وانخفاض دافعيته للإنجاز.

وحلت الفقرة (4) والتي نصها «وجود ظروف صحية» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.81)، وأكدت على هذه النتيجة البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات حيث أشار (5) من المتدربين من الذين تم مقابلتهم أن ظروفهم الصحية كانت أحد الأسباب التي جعلتهم لا ينفذون مهام التدريب، تمثلت هذه الظروف الصحية في: ارتباط بعض المتدربين بمواعيد في المؤسسات الصحية، بالإضافة إلى ظروف الحمل والولادة لدى بعض المتدربات. حيث ذكر في المقابلة رقم (18): «ظروفي الصحية أجبرتني على أخذ إجازة (3) أسابيع وانتهى وقت دوام طلبة الحلقة الأولى في المدرسة».

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) والتي نصها «عدم قناعتي بجدوى التدريب» بمتوسط حسابي بلغ (2.71)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المتدربين رغم عدم اجتيازهم لمتطلبات البرنامج التدريبي إلا أنهم اكتسبوا مهارات ومعارف جديدة، وهذا ما أكدته البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات حيث أشار أكثر من ثلاثة أرباع العينة أن مهام العمل المطلوب تنفيذها مفيدة جداً؛

ويعود ذلك إلى أن هذه المهام جزء من العمل المدرسي، كما تساعد على تعزيز فرص تطوير الأداء الوظيفـي وذلك من خلال تطبيـق التأمل في الممارسات المهنية الذاتيـة، وترفع من مستوى فاعلية التدريـس، وترسـخ العديد من الاستراتيجيـات الحديثة من خلال الممارسـة العملية مع الطلاب، بالإضافة إلى أنها تكسب المتدرب القدرة على التمييز بين المهام المفيدة للطلبة والمهام غير المفيدة، وتعزز التفاعل الطلابي الصفي مع المتدرب، كما تحاول هذه المهام إيجاد مساحة للتغذية الراجعة مـن قبل المدربين والزملاء والطلاب وفرصة ثانية لاستعادة الأفكار والمعلومات المطروحة ببرنامج المعلمين الجدد بعد فترة من التدريب في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

ب - الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي:

للتعرف على الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي، والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجات تقييم أفراد العينة للأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	صعوبة تنفيذ المهام التدريبية المطلوبة	3.40	0.94	3	مرتفع
7	شرح المهام لم يكن كافيا	2.14	1.09	6	ضعيف
8	الوقت المحدد لتسليم المهام لم يكن كافيا	3.48	1.13	2	مرتفع
9	كثرة المهام المطلوبة	3.79	1.14	1	مرتفع
10	قلة متابعة المدرب لي.	2.83	1.19	5	متوسط
11	عـدم وجـود إجراءات إداريـة تجاه من لم يسلـم المهام في الدفعات السابقة.	2.88	1.43	4	متوسط
الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي ككل		3.09	0.73	متوسط	

يتضـح من الجدول (6) أن المتوسطـات الحسابية لاستجابات أفراد العينـة للأسباب المتعلقة بالبرنامـج التدريبـي تراوحت بـين (2.14 - 3.79) أي أنهـا جاءت بين مستـوى ضعيف ومرتفع،

وكانت الفقرة (9) والتي نصها «كثرة المهام المطلوبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.79) وبمستوى مرتفع؛ وأكدت البيانات النوعية في المقابلات هذا السبب حيث أشار (5) من المتدربين من أفراد العينة الذين تم مقابلتهم أن المهام المطلوب إنجازها كثيرة جدًا؛ ونتيجة لذلك لم يتمكنوا من تنفيذها بأكملها. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (8) والتي نصها «الوقت المحدد لتسليم المهام لم يكن كافيا» بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وبمستوى مرتفع وقد يعزى ذلك إلى النتيجة المذكورة سابقًا وهي عدم امتلاك المتدربين مهارة تنظيم الوقت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آوزيل (Uysal, 2012) التي أشار فيها إلى أن المهام الكتابية تمثل تحديا للمتدربين وأنهم لا يجدون وقتا كافيا لتنفيذها. أما في البيانات النوعية للمقابلات فيرى المتدربون أن اختيار فترات التدريب لم تكن مناسبة، وأشار بعضهم إلى تأخر مواعيد فترات التدريب في المحافظات والذي كان في شهر مايو؛ مما أدى إلى ظهور تحدٍّ جديد في الفترة التي حددت لأداء وتسليم المهام، والذي كان في نهاية الفصل الدراسي الثاني في المدارس، وتتوازى هذه النتيجة مع دراسة (أبو عطوان، 2008) في أن توقيت البرامج التدريبية كانت من أبرز معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وأتت الفقرة (6) والتي نصها «صعوبة تنفيذ المهام التدريبية المطلوبة» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.40) بمستوى مرتفع، وأشار أفراد العينة الذين استهدفتهم أداة المقابلة أن هذه الصعوبات يمكن أن تكون بسبب حجم الفصول الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آوزيل (Uysal، 2012) التي أشارت إلى أن كثافة الطلبة في الفصل تمثل عائقًا يحول دون تطبيق الاستراتيجيات التي تدرب عليها المعلم. كما أشار أفراد العينة في المقابلة أن سلوكيات الطلبة تحول دون تنفيذ بعض الاستراتيجيات مما يتطلب الأمر وقتا وجهدا لضبطهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة)دياز لاسي وجرجس Dias - Lacy& Guirguis ,2017) التي توصلت إلى أن المعلم المستجد يعاني من تحديات كبيرة في التعامل مع السلوكيات المختلفة للطلبة.

وجاءت الفقرة (11) والتي نصت على «عدم وجود إجراءات إدارية تجاه من لم يسلم المهام في الدفعات السابقة» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.88) بمستوى متوسط، وأكدت البيانات المستخلصة من المقابلة هذه النتيجة حيث أُعزى (6) من المتدربين الذين تمت مقابلتهم أنهم لم يقوموا بتسليم المهام إلى ذات السبب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأخر إصدار لائحة شؤون المتدربين بالمعهد التخصصي والتي توضح آلية التعامل مع المتدربين الذين لم يسلموا المهام،

ممـا أسهم في عدم اهتمام بعض المتدربين بالمهام التي تطلب منهم أثناء التدريب، وهذا ما أكدته البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات حيث أشار المتدربون أن عدم وجود الإجراءات الإدارية للدفعات السابقة أدت بشكل كبير إلى تخاذلهم عن تسليم المهام.

أما الفقرة (10) والتي نصها «قلة متابعة المدرب لي» فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابـي بلـغ (2.83)، وأشارت بيانات المقابلـة أيضا إلى هذا السبب، حيث ذكـر (5) من الذين تم مقابلتهـم مـن المتدربين أنهم لم يقوموا بتنفيـذ المهام بسبب قلة متابعة المـدرب ودعمه المقدم منـه أثناء فترة تنفيذ المهـام في بيئة العمل، كما أوضحوا أنهم كانـوا بحاجة إلى مزيد من الشرح في طريقة تنفيذ المهام بخطوات إجرائية أكثر تفصيلا.

ومن خلال عودة الباحثين إلى دليل المتدرب في برنامج المعلمين الجدد لاحظا أن هناك خطوات إجرائيـة تفصيليـة لكل مهمة من المهام المطلوبة، كما أن هنـاك استمارات وقوالب جاهزة لإنجاز المهـام (وزارة التربيـة والتعليـم، 2019)، إلا أن هذه النمـاذج كانت تفتقر لأمثلـة توضيحية لكل مهمة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المجموعات التدريبية التي يشرف عليها المدرب الواحد مما يؤدي إلى ضعف في آلية متابعة المعلمين المتدربين جميعهم وتقديم الدعم لهم. وعلى الرغم من أن المعهد التخصصي للتدريب للمهني للمعلمين يضع في خطته السنوية جدول للزيارات الميدانية التي يقوم بها المدرب لمتابعة المتدربين، إلا أن هذه الزيارات لا تغطي جميع المتدربين؛ أدى إلى انخفاض مستوى المتابعة، وغياب قنوات التواصل بين المدرب والمتدربين. وتؤكد دراسة (Al shabibi.2013) علـى حاجـة المعلمين الجدد إلى الدعم النفسـي والعملي على حد سـواء؛ لتسهيل تكيفهم في مهنة التدريس، ويمكن أن يتلقوا هذا الدعم من قبل المشرفين والبرامج التدريبية.

وجـاءت الفقرة (7) والتي نصت على «شرح المهـام لم يكن كافيا» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابـي (2.14) وبمستـوى ضعيـف، حيث ذكر في المقابلة رقم (5): «المـدرب ما يرد علينا – يرد بـس على متدرب واحد ومتأخر بعد»، وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة (عيسى، 1997) إلى غياب التغذية الراجعة الفورية للطلبة المتدربين خلال تطبيق برنامج التربية العملية في المدارس.

ج - الأسباب المتعلقة بالمدرسة:

أشـارت البيانـات المستخلصة مـن المقابلات شبه المقننـة إلى أسباب أخـرى لم تشتمل عليها الاستبانـة لهـا علاقة ببيئـة العمل، تم تصنيفهـا تحت محور الأسبـاب المتعلقـة بالمدرسة، ثم تم استخلاص التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أهميتها النسبية لدى أفراد العينة.

جدول رقم (7)

النسب المئوية والتكرارات للأسباب المتعلقة بالمدرسة

الأسباب المتعلقة بالمدرسة	التكرار	الرتبة	النسبة المئوية
ارتفاع نصاب الحصص التدريسية	11	1	% 50
عدم توفر الأدوات والمصادر (انترنت، وسائل تعليمية)	11	1 مكرر	% 50
قلة الدعم من قبل إدارة المدرسة	8	2	% 36.36
رفض بعض الطالبات التصوير	3	3	% 13.64

يتضح من خلال الجدول (7) السابق أن أكثر الأسباب المتعلقة بالمدرسة التي أدت إلى عدم تمكن المتدربين من اجتياز متطلبات برنامج المعلمين الجدد من وجهة نظرهم هي ارتفاع نصاب الحصص التدريسية، حيث أكد على هذه النتيجة (11) متدربا من الذين تم مقابلتهم يمثلون ما نسبته (50 %)، كما أضاف المتدربون أنه يتم تكليفهم ببعض المهام الإضافية كالإشراف على الأنشطة المدرسية وتدريب الطلبة للمشاركة في مسابقات وحفلات على مستوى المدرسة والمحافظات التعليمية، والمشاركة في جدول الحصص الاحتياطية وجدول المناوبة وجدول تصحيح الاختبارات النهائية، وضرورة الانتهاء من إنجاز الأعمال اللاصفية المطلوبة في المدرسة كتنفيذ الاختبارات وتصحيحها وتقييم مشاريع الطلاب ورصد الدرجات المطلوبة مع ارتفاع عدد المناهج التدريسية، الأمر الذي تسبب في عدم إنجازهم للمهام المطلوبة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Al shabibi,2013) التي أشارت إلى أن المعلم المستجد يعاني من العبء التدريسي، ويؤكد ذلك ما أشار له دراسة اياني وامينكوي (Ayeni, Amanekwe, 2018) ودراسة (عيسى، 1997) من أن العبء التدريسي الذي يتعرض له المعلم يؤثر على أدائه التعليمي. وقد ذكر في المقابلة رقم (22): «كان لدى يوم تفريغ لكن بسبب ضغط الحصص (21 حصة) طلبت من المديرة إلغاءه عني».

ومن الأسباب المتعلقة بالمدرسة والتي كانت سببًا في عدم استكمال متطلبات البرنامج من وجهة نظر أفراد العينة «عدم توفر الأدوات والمصادر (انترنت، وسائل تعليمية) »، حيث أشار إلى هذا السبب (11) متدربا، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لكون بعض المهام تطلب تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تحتاج إلى وسائل تعليمية كما تتطلب من المعلم تسجيل الحصة الدراسية بالفيديو (وزارة التربية والتعليم، 2019)، ويزداد هذا التحدي في بعض المواد الدراسية مثل الفنون

التشكيليــة والمهارات الحياتية والمهارات الموسيقية التي تحتــاج إلى وجود قاعات خاصة لها، حيث ذكـر بعض أفراد العينة من تخصصي الفنون التشكيلية والمهارات الموسيقية أنهم يواجهون نقصاً كبـيراً في توفـر الأدوات، وكذلك عدم توفر قاعـات مخصصة لهذه المقـررات التدريسية. وأكدت المقابلة رقم (5) إلى عدم توفر الأدوات الخاصة بتنفيذ الطلبة لمشاريع التربية الفنية: «ما يوفروا لنــا أدوات واحنــا لازم نصور المشاريع وطريقــة العمل لإنجاز المهام - خســرت ما يقارب (400) ريال عُماني لشراء الأدوات». وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Uysal, 2012) ودراســة (Fantilli & McDougall, 2009) والتي خلصت جميعها إلى أن المعلم المستجد يواجــه تحديــات في توفر الوسائل التعليميــة والأدوات، ويؤكد أوسامــوني (Osamwonyi, 2016) على ضرورة توفر الوسائــل والمعينات كالمختبرات والمرافق في البيئة المدرسية حتى يتمكن المعلمون الجدد من تطبيق الاستراتيجيات المستفادة من التدريب أثناء الخدمة.

كمــا أشــار (36.36 %) من أفراد العينة الذين تم مقابلتهم أنهــم واجهوا تحديا تمثل في «قلة الدعــم مــن قبل إدارة المدرسة» مما أدى إلى عدم قدرتهم علــى تنفيذ المهام المطلوبة في التدريب. وجاءت هذه النتيجة تتماشى مع بعض الدراسات السابقة مثل (Dias - Lacy& Guirguis, 2017) و(Al shabibi,2013) و(يحيــى ونوري، 2005) والتي أشارت جميعها إلى أن المعلم الجديد يعاني من قلة الدعم المقدم له من قبل إدارة المدرسة. ولكي يحق التدريب فائدته لابد من مشاركة مدير المدرسة ودعمه للمعلم (Bryk et al., 2010).

ومــن الأسبــاب المتعلقــة بالمدرسة والتــي ظهــرت في مدارس الإنــاث «رفض بعض الطالبات للتصويــر» حيث أشــار إلى هذا السبب (3) متدربات من اللواتــي تم تعيينهم في بعض المحافظات التــي شملتها العينة، وقد يعزى ذلك إلى العادات والتقاليد وطبيعة المجتمع في المناطق التي ترفض ظهور المرأة في التصوير.

عاشرًا: التوصيات

وفي ضــوء مــا أسفــرت عنه نتائــج الدراسة؛ تقــترح الدراســة الحالية عددًا مــن الآليات لحل المشكلات التي تحول دون اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد تتمثل في الآتي:

1- تقديم جلسات تدريبية ضمن برنامج المعلمين الجدد للمعلم المستجد؛ لتطوير مهارات إدارة الوقت والتخطيط والدافعية نحوّ التعلم.

2- إعـادة النظـر في الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتبعـة في برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وذلك من خلال الآليات الآتية:

أ - إلزام المحافظات بتقديم فترات التدريب، ومتابعة المتدربين.

ب- تكثيف الزيارات الميدانية للمتدربين في المدارس من قبل المدربين.

ج- العمل على إصدار دليل للمتدرب حول الاستراتيجيات المعروضة وطرق تطبيقها وأمثلة على ذلك.

د- تعزيز الإجراءات الإدارية للمتدربين الذين لم يسلموا المهام المطلوبة وتطبيقها فعلياً.

3- تعزيـز المتابعـة والتواصل بـين المتدربين والمدربين طـوال فترة التدريب مـن خلال الآليات الآتية:

أ - مشاركـة المدرب مع المتدربين في التطبيق العملـي للاستراتيجيات المطروحة بالبرنامج في الحصص الدراسية.

ب- تنفيـذ حصـص نموذجية تطبيقية مـع الطلاب لإفـادة المتدربـين، أو تنفيذ حصص تطبيقية خلال أسبوع التدريبي بالمعهد التخصصي.

ج- تزويد المتدربين بنماذج من أعمال نموذجية لمهام متميزة سابقة.

د- أن تكـون المهـام التطبيقية عبارة عن تصويـر الحصة الدراسيـة دون أي مهام كتابية تفصيلية.

هـ- المتابعـة اللازمة من قبل المدرب وتوفير التغذيـة الراجعة المستمرة في فترة أداء المهام قبل التسليم.

4- تفعيـل المساندة والدعم للمتدربين في بيئتهـم المدرسية، وذلك بمتابعة المدارس في الالتزام بتفريغ المعلم وفقاً لتعاميم الإدارية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أبـو زينـة، فريد كامـل؛ والإبراهيم، مـروان؛ وعدس، عبد الرحمـن؛ وعليان، خليـل؛ وقنديلجي، عامر (2005). **مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2- أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة** (ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

3- أبو علام، رجاء محمود (2013). **مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط**. الأردن: دار المسيرة.
4- البطاشي، خليل بن ياسر (2009). العلاقة بين التربية وعلوم التنمية البشرية. ملف العدد: التنمية المهنية للمعلمين. مجلة رسالة التربية. (26). سلطنة عمان.
5- حميدشة، نبيل (2010). البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. ع: (5). جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. الجزائر
6- الرشيد، محمد الأحمد (1974). تدريب المعلمين أثناء العمل. المؤتمر الأول لإعداد المعلمين. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.
7- عبابنة، صالح أحمد أمين (2016). برنامج تدريب تأسيسي مقترح لمعلمي العلوم الجدد في الأردن: دراسة وصفية تحليلية حسب منهج دلفي. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، 17، 67 - 76.
8- العرابي، حكمت متولي. (1991). الوظيفة والتغيير الاجتماعي: دراسة لأفكار تالكوت بارسونز. **المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية: مركز الدراسات والابحاث الاقتصادية والاجتماعية**، س 28، ع 104،105، 87 - 103.
9- عيسى، أحمد محمد. عبد العزيز، أسامة عبد اللطيف (1997). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس خلال تطبيق برنامج التربية العملية. المؤتمر التربوي الأول - اتجاهات التربية وتحديات المستقبل. 6 (6).
10- مجلس التعليم. (2014). **مسيرة التعليم في سلطنة عُمان**. سلطنة عُمان.
11- مرسى، محمد عبدالمعبود (2001). علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي (دراسة تحليلية نقدية). ط: 1. مكتبة العليقي الحديثة. المملكة العربية السعودية.
12- المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (2019). **إحصاءات عامة للمتدربين الملتحقين ببرامج المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. وزارة التربية والتعليم. سلطنة عُمان
13- منظمة اليونيسيف، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2007). **الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج**. مطبعة جامعة الدول العربية.
14- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ الراسبي، زهرة ناصر؛ البرطماني، نوال محمد (2018). التكيف المنظمي للمعلمين الجدد بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان: «دراسة ميدانية». **مجلة العلوم التربوية**، 30 (2)، 183 - 211، جامعة الملك سعود.
15- المهنكر، علي سعيد (2014). واقع إدارة الوقت في المؤسسات التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة جامعة الزيتونة**، 10، 1 - 18.
16- وزارة التربية والتعليم (2014). **تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان** (الصفوف 1 - 12). دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات الدولية التربوية النيوزيلندية. سلطنة عُمان.
17- وزارة التربية والتعليم (2018). **دليل المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. سلطنة عُمان
18- وزارة التربية والتعليم (2019). **الكتاب السنوي للإحصائيات التعليمية** (2019/ 2018). الإصدار التاسع والأربعون. سلطنة عُمان.

19- وزارة التربيــة والتعليــم (2019). **المحتــوى التدريبــي لبرنامــج المعلمــين الجدد بالمعهــد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. سلطنة عُمان.

20- يحــي، أنــور قاسم. نــوري، أحمد محمــد (2005). الصعوبات التــي تواجه المعلمــين خريجي الدورات التربوية. **آداب الرافدين**، (42)، العراق.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

1- Al Jabri, M. J. H., Silvennoinen, H., & Griffiths, D. (2018). Teachers' Professional Development in Oman: Challenges, Efforts and Solutions. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17 (5) ,82 - 103.

2- Al Lamki, N. (2009). The Beliefs and Practices Related to Continuous Professional Development of Teachers of English in Oman. PhD Diss. University of Leeds.

3- Al Shabibi, A. (2013), Omani English Language Teachers› First Year in the Classroom. PhD Thesis in TESOL. University of Leeds.

4- AlShabibi, A., & Silvennoinen, H. (2017). Challenges in Education System Affecting Teacher Professional Development in Oman. Athens Journal of Education, 5 (3), 261 - 282.

5- Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). Mixed method data collection strategies. Cambridge University Press.

6- Ayeni, A. J., & Amanekwe, A. P. (2018). Teachers' Instructional Workload Management and Students' Academic Performance in Public and Private Secondary Schools in Akoko North - East Local Government, Ondo State, Nigeria. American International Journal of Education and Linguistics Research, 1 (1), 9 - 22.

7- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. Q. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. University of Chicago Press, Chicago, IL.

8- Creswell, J. W. (2005). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. USA: SAGE.

9- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

10- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory into practice, 39 (3), 124 - 130.

11- Dias - Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. Journal of Education and Learning, 6 (3), 265 - 272.

12- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education, 25 (6), 814 - 825.

13- Fessler, R., and J.C. Christensen. 1992. The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Boston: Allyn and Bacon.

14- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed - method evaluation designs. Educational evaluation and policy analysis, 11 (3), 255 - 274.

15- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice Journal, 8 (3), 381391-.

16- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative health research, 15 (9), 1277 - 1288.

17- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007) Beginning teachers' expectations of teaching. Teaching and Teacher Education, 23 (8), 1246 - 1257.
18- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school - based factors. Teacher Development, 15 (3), 333 - 348.
19- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
20- M.Amin, M.Y.,& Rahimi (2018).Challenges Faced by Novice EFL Teachers. International Journal of Humanities and Cultural Studies, 5 (1) ,149 - 166.
21- Osamwonyi, E. F. (2016). In - Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. Journal of Education and Practice, 7 (26), 83 - 87.
22- Raaen, F. D. (2011). Being a competent novice teacher: is it primarily a matter of implementing the appropriate mentoring scheme? In P. Picard & L. Ria (Eds.), Beginning teachers: a challenge for educational systems - CIDREE Yearbook 2011 (pp. 105 - 117). Lyon, France: ENS de Lyon.
23- Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds.). (2003). Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers. SAGE.
24- Scherer, M. (2012). The challenges of supporting new teachers. Educational Leadership, 69 (8), 18 - 23.
25- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in - service training program for primary - school language teachers in Turkey. Australian journal of teacher education, 37 (7), 14 - 29.
26- Weber, R. P. (1990). Basic content analysis. Beverly Hills, CA: Sage.
27- Yost, D. S. (2006). Reflection and self - efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. Teacher Education Quarterly, 33 (4), 59 - 74.

The reasons behind not passing the requirements of the New Teachers program of The Specialized Institute for Professional Training of Teachers

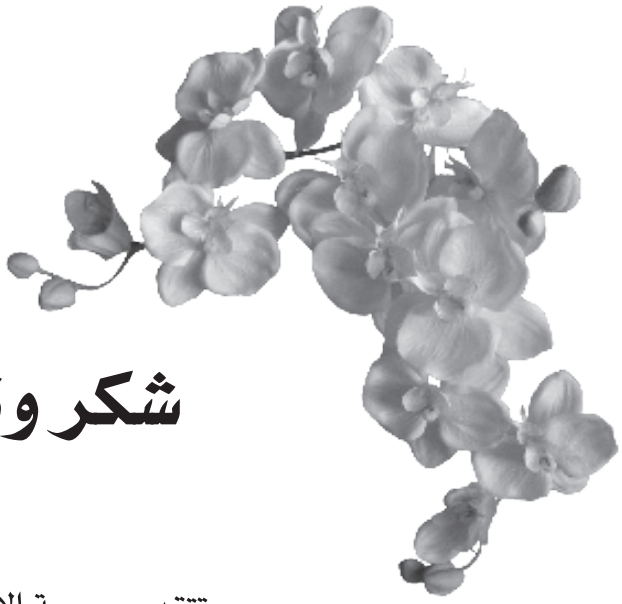
ABDULAZIZ HAMED MOHAMMED AL - OMAIRI •
WADHHA SHAMIS SAID SHAMIS AL KIYUMI • •

Abstract

This study aimed to find out why trainee teachers were not able to meet the requirements of the new Omani teachers' program at the Specialized Institute for the Professional Training of Teachers in the Sultanate of Oman. Following a descriptive analytical methodology, the study used mixed research methods through using questionnaires and semi - structure interviews on two different samples. The questionnaire sample consisted of (42) trainees who do not pass the program and the semi - structure interviews were done with another sample of (22) trainees to get in - depth data about the investigated topic. The study found that the reasons for trainees› failure to meet the program requirements can be classified into personal reasons related to trainees themselves, reasons related to the training program, and reasons related to their schools. Based on the findings, the study recommends the need to include training for new teachers to develop their skills in time management, planning and motivating students to learn. The study further recommends revising the administrative and organizational procedures followed in the new Omani teachers› program, as well as providing support for trainees at schools.

Keywords: In - service training, Teaching Profession, Training Tasks, Causes of Failure to Pass, Program Requirements of New Teachers.

• Assessment training programs Specialist - Oman.
• • Educational Researcher - Oman.



شكر وتقدير

تتقدم جمعية الاجتماعيين

وأعضاء هيئة تحرير مجلة شؤون اجتماعية وهيئتها الاستشارية

بخالص الشكر والتقدير إلى

صاحب السمو الشيخ الدكتور

سلطان بن محمد القاسمي

عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة

لدعمه الدائم لمجلة شؤون اجتماعية ويؤكدون لسموه حرصهم على

متابعة مسيرة تطوير المجلة وتعزيز مكانتها بين المجلات العلمية

المحكمة التي تعمل على الارتقاء بالبحث العلمي وتقدمه

محاكم التفتيش

تحقيقٌ لثلاثة وعشرين ملفاً لقضايا ضد المسلمين في الأندلس النسخة العربية

تحقيق صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة

- **المجلد الأول:** 712 **صفحة، المجلد الثاني:** 678 **صفحة،**
- **النسخة الإسبانية: المجلد الأول:** 638 **صفحة، المجلد الثاني:** 610 **صفحة.**
- **الصادر عن «منشورات القاسمي» الدار المتخصصة بنشر وتوزيع كتب ومؤلفات سموه إلى القراء محلياً وعربياً وعالمياً.**

قال صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى حاكم إمارة الشارقة في مداخلة عبر برنامج الخط المباشر الذي نبثه قناة الشارقة الفضائية بتاريخ السادس عشر من شهر يوليو عام 2020م، بمناسبه إطلاق مؤلفه الجديد «محاكم التفتيش .. تحقيق لثلاثة وعشرين ملفاً لقضايا ضد المسلمين في الأندلس» للقراء في جميع أنحاء العالم العربي والعالمي، والذي يقع في مجلدين:

أن هذا الكتاب يختلف عن كتابي السابق «إني أُدين» الذي يتحدث عمن اتخذ القرارات من الملك إلى الحكومة، الكتاب الجديد يتناول محاكم سرّية، تمارس الإعدام والحرق، وأموراً كثيرة

في حق المسلمين، وربما الآن الشعب الإسباني لا يعلم عنها لأنها كلها محفوظة سرياً، واستطعت أن أحصل على 23 مخطوطة في صورة ملفات محاكمات، وبحثت فيها وحققتها، وسيتوفر الكتاب في المكتبات في القريب العاجل بإذن الله.

ويضيف سموه في مقدمة الكتاب:

بعد غزو الملوك الكاثوليكيين في عام 1492م لغرناطة، آخر ممالك المسلمين المتبقية في إسبانيا، أدخلوا تشريعاً يقضي بتحويل المسلمين في غرناطة عن دينهم قسراً إلى المسيحية، وإلا سيواجهون النفي. ورغم أن الأغلبية اختاروا التحول عن دينهم، بدلاً من النفي، إلا أن مجموعة الوثائق تبين أنه بعد أكثر من نصف قرن، واصل المسلمون المحافظة على لغتهم، وعاداتهم وممارسات دينهم. وهذا جدير بالملاحظة نظراً لحقيقة أنه في عام 1526م صدر مرسوماً بتاريخ 7 ديسمبر، بنقل مقر مكتب التفتيش الذي كان حتى ذلك الوقت في «كوين» «Coin» في ملاقه إلى غرناطة، حيث تم بذل المحاولات بإصرار «لإزالة نطاق ممتد من الثقافة والهوية المحلية»، والهدف هو حظر «ثقافة موروثة بأكملها وليس الدين ذاته فحسب». وتعكس إحدى الوثائق في المجموعة فشل السلطات في القيام بتنصير ناجح للمسلمين.

وتابع سموه: أنا أعتقد أن هذا الكتاب الذي تم فيه تحقيقٌ لثلاثة وعشرين ملفاً لقضايا ضد المسلمين في الأندلس النسخة العربية تضم: المجلد الأول: 712، المجلد الثاني: 678، النسخة الإسبانية: المجلد الأول: 638، المجلد الثاني: 610. وسيكون له تأثير مباشر بإذن الله، وهنا نطالب على الأقل بأن يرجع لنا مسجد قرطبة، وسبق وطالبت بذلك، فأخبروني بأن البلدية أعطته للكنيسة، فقلت لهم: «أعطى من لا يملك لمن لا يستحق»، فهذا ملكنا نحن كمسلمين، ومع ذلك إرجاعه سهل وقريب بإذن الله.

وأضاف سموه: صحيح أن الكتاب حجمه كبير، ولكن الأسلوب الذي كُتبت به ملفاته سلس وجذاب، وكل ملف يروي حكاية، وهو مسلٍ ويثقف الإنسان بدينه، والعجيب في هذه المحاكمات أن هؤلاء المسلمين كانوا يعرفون اللغة الإسبانية، لكنهم كانوا يرفضون في المحاكمة التحدث بها، وكانوا يصرّون على التحدث باللغة العربية، لدرجة أنهم كانوا يجلبون إليهم مترجماً من العربية إلى الإسبانية والعكس.

إن الندرة الشديدة في وثائق محاكم التفتيش يجعل هذه المجموعة هامة على نحو استثنائي لتوفير صوت لأولئك المسلمين الصامتين خلال قرون، إنها مصدر استثنائي هام للمعلومات

حـول ازدهار حضـارة المسلمين في غرناطة، والتـي سرعان ما ستختفي بعـد رد فعل المسلمين تجـاه الضغط المتزايد عليهم لـترك ثقافتهم، ما أدى إلى انتفاضـة «البَشَرات» «Alpujarras» خلـف جبال «سيرانفـادا» «Sierra Nevada» والمعروفـة أيضاً باسم حـرب غرناطة في الفترة من عام 1568م- 1571م.

تظهـر وثائق المحاكمـة العمليـات البيروقراطية الشاملة التـي قامت بها محاكـم التفتيش. عمومـاً، كانت تبـدأ بمذكرة اعتقال، وتستمر بتسجيل المحاكمة نفسهـا التي تتضمن عدداً كبيراً مـن التحقيقات المفصلة للمتهم والشاهـد، وفي بعض الأمثلة هناك تسجيـل للتعذيب المستخدم لانتـزاع الاعترافـات من المتهم، يليه النطـق بالحكم والعقوبة المفروضة. كانـت هذه المحاكمات تجـري تحت ستار صارم مـن السرية، وتم فرض عقوبات قاسية لقـاء إفشاء أي معلومات تتعلق بمضمون المحاكمة.

فقـد تم إتهام المسلمين بتمسكهـم بمجموعة متنوعة من ممارسات الدينيـة مثل: اتباع شعائر الصـلاة، الاحتفـال برمضـان، إعطـاء الصدقـات للفقـراء خلال تلـك الفترة، الاحتفـال بيوم الجمعـة بوصفه يومـاً مقدساً والعمل يوم الأحد. وهكذا، على سبيل المثـال، تعترف المسلمة «ماريا دي مونتـورو» «Maria de Montoro» بأنهـا أنجـزت أداء الوضـوء بغسل الوجـه، واليدين، ومسح الرأس، وغسل القدمين، ثـم الصلاة على سجادة وكبّرت وقرأت الحمـد وسورة قل هو الله أحد، وتستمـر في وصـف الصلاة مـن ركوع وسجود، وهنـاك مسلمة أخـرى تدعى «بياتريـس تاهونيا» «Beatriz Tahonia»، وهي خياطة، أفادت بأنها عندما سئلت في الشارع ما إذا كانت هي وصديقاتها لسـن «مسيحيات معمّدات» فأجابت بأنهـن قد تلقين التعميد عندما كن صغيرات ولكن لم يهتممن بذلك، بل إنهن لا يتذكرنه.

وقـد ثبتـت براءتها ربما بسبب تدخـل محاميها الذي تم إرفاق إيصال عـن خدماته المعروضة بالوثيقـة التـي تحتوي أيضاً على إيصال نفقات السجن. وقد صرحـت هي وأغلبية المتهمات بأنهن يؤمن بأن «شريعة المسلمين» صالحة، بل إنها حتى أسمى مما هو لدى المسيحيين، وأنه بالنسبة لهن جميعاً هو السبيل للدخول إلى الجنّة.

مـن خلال هـذه المحاكمات هنا تبرز صـورة لعالَم مزدهر، حيث الروابـط القديمة لمجتمع المسلمين لم تنفصم عراها. فلا يزال المسلمون يعيشون مع بعضهم، ويتحدثون العربية، ويشعرون بأنـه يمكنهم التعبير بدرجـة معينة من الحرية عن أفكارهم الداخليـة حول الدين وممارسته

في الواقع، معظم المتهمين لم يتكلموا سوى العربية، وكان يجب ترجمة أسئلة المستجوب من خلال المترجم الموجود دائماً، «غارسيا تشاكون» «Garcia Chacon» كان الكثير من المتهمين على تواصل مع مسلمين متخصصين لديهم دور هام في المحافظة على المعرفة وممارسة دينهم. كان المتهمون عموماً من الطبقات الاجتماعية الأكثر تواضعاً في الحياة – مثلاً أصحاب الخانات (نزل)، مزارعين، خياطين، نساجين إلخ. ومن بينهم هناك الكثير من النساء اللواتي كان لهن تأثير بدورهن التقليدي على الثقافة الدينية لأطفالهن. من خلال أداء الشهادات أمام القاضي، يمكن للمرء أن يحصل على انطباع عن مدى البساطة بين المتهمين الذين تم سحبهم من حياتهم الوادعة ليواجهوا آلة التفتيش التي لا ترحم. كانت الأحكام الصادرة عن محاكم التفتيش قاسية جداً. ففي حالة ثلاث من المسلمات، «ماريا ألباكين» «Maria Alabquen»، و«ماريا ميغميغ» «Maria Megmeg»، و«إينيس دي لا سيرنا» «Ines de la Sirna»، تم عرضهن على أحدى محاكم التفتيش والتي تسمى «اوتو دو في» «Auto de fe»، محاكمة تجرى من قبل رجال تابعين للعقيدة الكاثوليكية، على مداخل كل قرية أو مدينة، علناً أمام الأهالي، فإن أنكر المتهم، أحرق في الحال وإذا اعترف بذنبه أنه منشق عن العقيدة الكاثوليكية، حكم عليه بالسجن لعدة سنوات ، وقد اعترف الكثيرون بذنوب لم يقترفونها، وقد كانت أول محاكمة من هذا النوع في «إشبيلية» «Sevilla» عام 1481م. حيث أجبرن المذكورات على ارتداء لباس الزنادقة المنشقات عن العقيدة الكاثوليكية المدانات لبقية حياتهن، وقد اعترفن علناً بخطيئتهن، كما تمت مصادرة كل ممتلكاتهن، وأرسلن إلى السجن لمدة ثلاث سنوات. بدت إدانتهن كوصمة عار لكل عائلة منهن.

كان العالم يلحق الأذى بسمعة تلك المحاكمات تحت تهديد متنام، وسرعان ما تلقت تلك المحاكمات ضربة حاسمة بانتفاضة المسلمين في منطقة «البَشَرات»، (1568م- 1571م) التي تم قمعها بضراوة من قبل «فيليب الثاني» «Philip II». تم وصف الوضع الدرامي الذي وجد المسلمون أنفسهم فيه في زمن الانتفاضة أقوياء ، وذلك في اعتراف المسلمة «بيرناردينا» «Bernardina»، ابنة «ألفونسو دو دولار بن ياهيس» «Alonso de Dolar Ben Yahes»، التي كانت بسن الثامنة عشرة عندما أدلت بشهادتها للتحقيق في الخامس من شهر إبريل عام 1570م، عندما نشبت حرب «البَشَرات» لمدة عامين تقريباً. وتتذكر «بيرناردينا» أن مسلمي «البَشَرات» قد وصلوا إلى قرية «دولر» «Dolar» في غرناطة وهم يهتفون صرخة الحرب

«محمد، محمد»، ويحثون السكان على الانضمام إليهم في منطقة جبال سيرانفادا. كان سكان «دولـر» في عـام 1568م كلهم من المسلمـين تقريباً (230 مسلم و2 مـن المسيحيين القدامى) وقـد انضم المسلمون إلى الثوار بعد أن دمروا كنيسة «دولر». ورغم أن والد «بيرناردينا» أدرك أنـه أيـاً كان مسار الاتجاه الذي سيأخذونـه، فإن مستقبلهم كان مشؤومـاً، وقال: «إذا ذهبنا إلى المسلمـين، فسوف يقتلنا المسيحيون، وإذا ذهبنـا إلى المسيحين، فسوف يقتلنا المسلمون»، إلا أنـه أخـذ فتياته الثلاث إلى منطقة جبال سيرانفادا لمدة أربعة أيام. ثم غادر الأب وذهبت الفتيات إلى قرية «كالاهورا» «Calahorra» في غرناطة طلباً للرأفة من المسيحيين. وهنا أخذت «برناردينا» كعبدة.

كانـت انتفاضة «البَشَـرات» محاولة الخندق الأخـير من قبل المسلمـين للمحافظة على دينهم وأسلوبهـم في الحيـاة. تعرضـ التمرد للاستفزاز بسبـب الإجراءات الوحشيـة المتضمنة في الأمر الملكي لفيليب الثاني في الأول من يناير لعام 1567م، ولاسيما في منع استخدام اللغة العربية والذي يعنـي إبادة الثقافة. ووفقـاً لأحد الشهود، كان ثمة أمل كبير في أن يغزو الأتراك غرناطة، وبالتالي سيتمكنـون من ممارسة دينهم بحريـة. كان الأمل عبثياً: فقد تم طرد معظم السكان المسلمين من مملكـة غرناطـة، ولكن في هذه الوثائق النادرة، لا يزال بإمكاننا أن نلتقط لمحة من ثقافة إسلامية ثرية في السنوات التي سبقت النفي.

ويختتـم سمـوه الكتاب بالإشـارة إلى إحصائية مهمـة فقد استمرت تلـك المحاكمات المعروفة بمحاكم التفتيش، منذ تأسيسها في الأول من شهر نوفمبر عام 1478م حتى تمّ إلغاؤها في الخامس عشر من شهر يوليو عام 1834م، وقد راح ضحيتها نصف مليون مسلم.

وقد بلغت عدد حالات الإعدام الموثقة كالآتي:

- ما قبل عام 1530م حوالى ألفي حالة.
- وما بين عام 1530م- 1630م حوالى ألف حالة.
- وما بعد 1630م حتى إلغاؤها تم إعدام مئتين وخمسين حالة.

ونحـن أمام هذه الحقيقة، نهيب بالشعب الإسبـاني، صاحب الضمير الإنساني، أن يتذكر تلك المصائـب، كلمـا شاهد أو قـرأ عن ذلك التراث العظيـم، والذي يتغنى به دائمـاً، والذي يجلب له مليارات اليوروات، أن كل ذلك هو هدية لكم ممن أعدمتموهم بدون ذنب اقترفوه.

كتاب أنى أدين..

وكان سمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي قد أصدر كتاب بحثي مهم بعنوان «إني أدين» الذي يأخذك من الأسطر الأولى إلى معاني حقيقية مقترنة بالوثائق والأدلة للإدانة، مقدماً شهادة مختلفة ومتميزة، في ظل شح المصادر التاريخية التي تتحدث عن مأساة المسلمين الموريسكيين بعد سقوط غرناطة، والجرائم التي مورست في حقهم.

في كتابه هذا من إصدارات دار «منشورات القاسمي» لسنة 2016، يقدم لنا حاكم الشارقة، شيئين مهمين جداً بالنسبة للموضوع الذي يتحدث عنه الكتاب، أولهما مادة تاريخية موثقة عن موضوع انتهاك حقوق المسلمين بعد الاستيلاء الإسباني على غرناطة، وسقوط آخر معاقل الدولة الإسلامية هناك، وثانيهما هو وثيقة قانونية مدعمة تكفي لمحاكمة من يجرؤون حتى الآن من الإسبان على غمط الموريسكيين المسلمين حقوقهم، ويرفضون حتى الاعتذار لهم عن كل الجرائم البشعة التي وقعت ضدهم. وفي مئتي صفحة من القطع الكبير وبأسلوب علمي تاريخي ممنهج ومصحوب بصور الوثائق الإسبانية الأصلية مع ترجماتها العربية، يطرح سموه عشر إدانات، اعتمدت على عشر وثائق إسبانية، يقول سموه في مقدمة كتابه عنها: «اقتنيت عدداً من الوثائق الإسبانية، وهي تعود إلى الفترة ما بين 1530م، وعام 1610 م، وهي فترة مأساة مسلمي الأندلس.

بعد ترجمتها من اللغة الإسبانية إلى اللغة العربية ودراستها، اخترت منها 10 وثائق تدين فئات من الشعب الإسباني في تلك الفترة، أكان ملكاً، أو قاضياً، أو كنيسة، أوجماعة من الناس؛ لما قاموا به من جرم تجاه مسلمي الأندلس بعد أن هادنوهم فترة من الزمن، بعد توقيع الملكين الكاثوليكيين لأبي عبد الله الصغير بالتعهدات بعدم المساس بالمسلمين في عبادتهم وأملاكهم»، ويدرج سموه في خاتمة كتابه نص المعاهدة بحذافيره كملحق، ومرجع لتعزيز الوثائق العديدة التي زخر بها الكتاب، والتي تجسد بشكل عملي الإدانات العشر التي أراد سموه أن يبينها بشكل جلي لا لبس فيه، ولا كلام بعده سوى الحق وعودة الحق إلى أصحابه، ولو بعد كل هذه القرون.

قصص أخرى من أوجاع وآلام المسلمين في الأندلس

وكانت غرناطة آخر قلاع المسلمين في إسبانيا قد سقطت سنة (897 هـ - 1492م)، وكان ذلك نذيرًا بسقوط صرح الأمة الأندلسية الديني والاجتماعي، وتبدد تراثها الفكري والأدبي، وكانت

مأساة المسلمين هناك من أفظع مآسي التاريخ؛ حيث شهدت تلك الفترة أعمالاً بربرية وحشية ارتكبتها محاكم التحقيق (التفتيش)؛ لتطهير أسبانيا من آثار الإسلام والمسلمين، وإبادة تراثهم الذي ازدهر في هذه البلاد زهاء ثمانية قرون من الزمان.

وهاجر كثير من مسلمي الأندلس إلى الشمال الإفريقي بعد سقوط مملكتهم؛ فراراً بدينهم وحريتهم من اضطهاد النصارى الأسبان لهم، وعادت أسبانيا إلى دينها القديم، أما من بقي من المسلمين فقد أجبر على التنصر أو الرحيل، وأفضت هذه الروح النصرانية المتعصبة إلى مطاردة وظلم وترويع المسلمين العزل، انتهى بتنفيذ حكم الإعدام ضد أمة ودين على أرض أسبانيا.

ونشط ديوان التحقيق أو الديوان المقدس الذي يدعمه العرش والكنيسة في ارتكاب الفظائع ضد الموريسكيين (المسلمين المتنصرين)، وصدرت عشرات القرارات التي تحول بين هؤلاء المسلمين ودينهم ولغتهم وعاداتهم وثقافتهم، فقد أحرق الكردينال «خمينيث» عشرات الآلاف من كتب الدين والشريعة الإسلامية، وصدر أمر ملكي يوم (22 ربيع أول 917 هـ/20 يونيو 1511) يلزم جميع السكان الذي تنصروا حديثًا أن يسلموا سائر الكتب العربية التي لديهم، ثم تتابعت المراسيم والأوامر الملكية التي منعت التخاطب باللغة العربية وانتهت بفرض التنصير الإجباري على المسلمين، فحمل التعلق بالأرض وخوف الفقر كثيرًا من المسلمين على قبول التنصر ملاذًا للنجاة، ورأى آخرون أن الموت خير ألف مرة من أن يصبح الوطن العزيز مهدًا للكفر، وفر آخرون بدينهم، وكتبت نهايات متعددة لمأساة واحدة هي رحيل الإسلام عن الأندلس.

توفي فرناندو الخامس ملك إسبانيا في (17 ذي الحجة 921 هـ=23 يناير 1516م) وأوصى حفيده شارل الخامس بحماية الكاثوليكية والكنيسة واختيار المحققين ذوي الضمائر الذين يخشون الله لكي يعملوا في عدل وحزم لخدمة الله، وتوطيد الدين الكاثوليكي، كما يجب أن يسحقوا طائفة محمد!

وقد لبث «فرناندو» زهاء عشرين عامًا بعد سقوط الأندلس ينزل العذاب والاضطهاد بمن بقي من المسلمين في أسبانيا، وكانت أداته في ذلك محاكم التحقيق التي أنشئت بمرسوم بابوي صدر في (رمضان 888 هـ= أكتوبر 1483م) وعين القس «توماس دي تركيمادا» محققًا عامًا لها، ووضع دستورًا لهذه المحاكم الجديدة، وعددًا من اللوائح والقرارات.

وقد مورست في هذه المحاكم معظم أنواع التعذيب المعروفة في العصور الوسطى، وأزهقت آلاف الأرواح تحت وطأة التعذيب، وقلما أصدرت هذه المحاكم حكمًا بالبراءة، بل كان الموت والتعذيب

الوحشي هو نصيب وقسمة ضحاياها، حتى إن بعض ضحاياها كان ينفذ فيه حكم الحرق في احتفال يشهده الملك والأحبار، وكانت احتفالات الحرق جماعية، تبلغ في بعض الأحيان عشرات الأفراد، وكان فرناندو الخامس من عشاق هذه الحفلات، وكان يمتدح الأحبار المحققين كلما نظمت حفلة منها.

وبث هذا الديوان منذ قيامه جوًا من الرهبة والخوف في قلوب الناس، فعمد بعض هؤلاء الموريسكيين إلى الفرار، أما الباقي فأبت الكنيسة الكاثوليكية أن تؤمن بإخلاصهم لدينهم الذي أجبروا على اعتناقه؛ لأنها لم تقتنع بتنصير المسلمين الظاهري، بل كانت ترمي إلى إبادتهم.

وقد أبدى مسلمو بلنسية مقاومة عنيفة لقرارات التنصير، ولجأت جموع كبيرة منهم إلى ضاحية (بني وزير)، فجردت الحكومة عليهم قوة كبيرة مزودة بالمدافع، وأرغمت المسلمين في النهاية على التسليم والخضوع، وأرسل إليهم الإمبراطور إعلان الأمان على أن يتنصروا، وعدلت عقوبة الرق إلى الغرامة، وافتدى الأندلسيون من الإمبراطور حق ارتداء ملابسهم القومية بمبلغ طائل.

وكان الإمبراطور شارل الخامس حينما أصدر قراره بتنصير المسلمين، وعد بتحقيق المساواة بينهم وبين النصارى في الحقوق والواجبات، ولكن هذه المساواة لم تتحقق قط، وشعر هؤلاء أنهم ما زالوا موضع الريب والاضطهاد، ففرضت عليهم ضرائب كثيرة لا يخضع لها النصارى، وكانت وطأة الحياة تثقل عليهم شيئًا فشيئًا، حتى أصبحوا أشبه بالرقيق والعبيد، ولما شعرت السلطات بميل الموريسكيين إلى الهجرة، صدر قرار في سنة (948 هـ=1514م)، يحرم عليهم تغيير مساكنهم، كما حرم عليهم النزوح إلى بلنسية التي كانت دائمًا طريقهم المفضل إلى الهجرة، ثم صدر قرار بتحريم الهجرة من هذه الثغور إلا بترخيص ملكي، نظير رسوم فادحة. وكان ديوان التحقيق يسهر على حركة الهجرة ويعمل على قمعها بشدة.

ولم تمنع هذه الشدة من ظهور اعتدال من الإمبراطور في بعض الأوقات، ففي سنة (950 هـ=1543م) أصدر عفوًا عن بعض المسلمين المتنصرين؛ تحقيقًا لرغبة مطران طليطلة، وأن يسمح لهم بتزويج أبنائهم وبناتهم من النصارى الخلص، ولا تصادر المهور التي دفعوها للخزينة بسبب الذنوب التي ارتكبوها.

وهكـذا لبثـت السياسـة الإسبانيـة أيـام الإمبراطـور شـارل الخامـس (922 هـ=1516م) حتـى (963هـ=1555م) إزاء الموريسكيين تتردد بـين الشدة والقسوة، وبين بعض مظاهر اللين والعفـو، إلا أن هؤلاء المسلمـين تعرضوا للإرهاق والمطاردة والقتل ووجـدت فيهم محاكم التحقيق الكنسية مجالاً مفضلاً لتعصبها وإرهابها.

وكانـت الأمـة الأندلسية خلال هذا الاستشهـاد المحزن، الذي فرض عليها تحـاول بكل وسيلة أن تستبقـي دينهـا وتراثها، فكان الموريسيكيـون بالرغم من دخولهم في النصرانيـة يتعلقون سراً بالإسـلام، وكثير منهـم يؤدون شعائر الإسلام خفية، وكانوا يحافظون علـى لغتهم العربية، إلا أن السياسـة الإسبانيـة فطنت إلى أهمية اللغة في تدعيم الروح الإسلاميـة؛ لذلك أصدر الإمبراطور شـارل الخامـس سنـة (932 هـ1526 م) أول قانون يحـرم التخاطب بالعربية علـى الموريسكيين، ولكنه لم يطبق بشدة؛ لأن هؤلاء الموريسكيين دفعوا له (100) ألف دوقة حتى يسمح لهم بالتحدث بالعربيـة، ثـم أصـدر الإمبراطـور فيليب الثـاني سنـة (964 هـ/1566م) قانونًا جديـدًا يحرم التخاطـب بالعربية، وطبق بمنتهى الشدة والصرامة، وفرضت القشتالية كلغة للتخاطب والتعامل، ومع ذلك وجد الموريسكيـون في القشتالية متنفسًا لتفكيرهم وأدبهم، فكانوا يكتبونها سراً بأحرف عربية، وأسفر ذلك بمضي الزمن عن خلق لغة جديدة هي «ألخميادو» وهي تحريف إسباني لكلمة «الأعجميـة»، ولبثـت هذه اللغة قرنين مـن الزمان سراً مطمـوراً، وبذلك استطاعـوا أن يحتفظوا بعقيدتهم الإسلامية، وألف بها بعض الفقهاء والعلماء كتبًا عما يجب أن يعتقد المسلم ويفعله حتى يحتفـظ بإسلامه، وشرحـوا آيات القرآن باللغـة الألخميادية وكذلك سيرة النبـي صلى الله عليه وسلـم، وكان مـن أشهر كتـاب هذه اللغة الفقيه المسمـى «فتى أبيرالو» وهو مؤلـف لكتب التفسير، وتلخيـص السنة، ومن الشعراء محمد ربـدان الذي نظم كثيرًا من القصائـد والأغنيات الدينية؛ وبذلـك تحصـن الموريسيكيون بمبدأ «التقية» فصمدوا في وجـه مساعي المنصرين الذين لم تنجح جهودهـم التبشيرية والتعليمية والإرهابية في الوصول إلى تنصير كامل لهؤلاء الموريسيكيين، فجاء قرار الطرد بعد هذه الإخفاقات.

ولم تفلـح مساعـي الموريسيكيـين في الحصول علـى دعم خارجي فعـال من الدولـة العثمانية أو المماليـك في مصـر، رغم حمـلات الإغـارة والقرصنة التي قـام بها العثمانيـون والجزائريون والأندلسيون على السفن والشواطئ الإسبانية، ودعم الثوار الموريسيكيين.

واستمرت محاكم التحقيق في محاربة هؤلاء المسلمين طوال القرن السادس عشر الميلادي، وهو ما يدل على أن آثار الإسلام الراسخة في النفوس بقيت بالرغم من المحن الرهيبة وتعاقب السنين، ولعل من المفيد أن نذكر أن رجلاً أسبانيًا يدعى «بدية» توجه إلى مكة المكرمة لأداء فريضة الحج سنة (1222هـ=1807م) أي بعد 329 سنة من قيام محاكم التفتيش.

وبعد مرور أربعة قرون على سقوط الأندلس، أرسل نابليون حملته إلى أسبانيا وأصدر مرسوماً سنة 1808 م بإلغاء دواوين التفتيش في المملكة الإسبانية.

Published by the Sociological Association of the UAE

The Journal is listed in Ulrich's International Periodicals

Directory No. 4274945, ISSN 1025-059X
success in obtaining the criteria for accreditation of the Arabic-based (Arcif) effect and standards factor.

General Supervision
Dr. Jasim Khalil Mirza (Chairman of Association)

Editor-in-Chief
Ahmad Ali Al haddad Al Hazmi Dr.

Editorial Assistants
Ahmad Nashat Aljabi

Advisory Committee

Faris Albayati, Prof. Dr.	President of UCS University
Sultan Abu-Orabi Aladwan, Prof. Dr.	Former president/Yarmouk University
Yagoub Yousif Al-Kandari , Prof. Dr.	Kuwait University
Abdelwahab Elhayes, Prof. Dr.	Ain Shams University
Fakir Al Gharaibeh, Prof. Dr.	University of Sharjah
Hatham AlSamarai, Prof. Dr.	Umm Al Quwain University
Ali Ahmed Alghafli, Dr.	United Arab Emirates University
Enaam Youssef Mohammed, Dr.	Ajman University
Lilia bensouilah, Dr.	University 8 Mai 1945

Editorial Board

Abdullah Juma Alhaj, Ph.D.	Ambassador, Professor of Political Science at Emirates University (former)
Suaad Zayed Al Oraimi, Ph.D.	United Arab Emirates University
Yoosif M. Sharab, Ph.D.	Future Foresight & Decision, Former
Hussain Saeed Alshaikh, Mr.	Adviser, Ministry of Community Development
Hiba Mohamed Abdeirrahman, Mrs	Sociological Association

Printed by: Book Center for Publishing - Egypt

Names appear in alphabetical order according to the first name

CALL FOR PAPERS

Journal of Social Affairs

The Journal of Social Affairs (JSA) is peer-reviewed academic journal, published by the Sociological Association of the United Arab Emirates =. Prior to 2001, the Sociological Association published the JSA for 17 years. In the new format (post-2001), half of each issue of the JSA is published in English and half in Arabic.

The JSA is a widely focused academic forum whose scope encompasses the social and cultural disciplines largely within the humanities and social sciences. The JSA welcomes manuscripts from a wide variety of fields, including anthropology, cultural studies, economics, education, history, international relations, law, philosophy, psychology, and sociology, as well as interdisciplinary treatments that include some of these disciplines. The JSA especially promotes an understanding of the wider Gulf region in particular and the Middle East in general. Some preference in each issue will be given to manuscripts that are of direct relevance to the United Arab Emirates and the Muddle East, but manuscripts of wider applicability and comparative in nature will be sought for publication.

The JSA is published quarterly. Submissions for publication undergo "blind peer review" by multiple referees. Manuscripts are acknowledged within two weeks of receipt, with a decision rendered on publication generally within three months. Issues of the JSA may be devoted to specified themes, such as those that result fro conferences sponsored by AUS and /or the Sociological Association of the UAE.

Since 2001, the English language section of the JSA has published contributions by Tim Niblock (University of Exeter). Louis Fisher (Congressional Research Service), David Apter (Yale University), David J. Roxburgh (Harvard University), Albrecht Schnabel (United Nations University), Peter Hellyer (Abu Dhabi Island Archeological Survey), Mark N. Katz(George Mason University), and J. Milton Yinger (Oberlin College), Abbas Maleki (International Institute for Caspian Studies Iran), Ali A. Mazrui (Binghamton University and Cornell University), Helle Lykke Nielsen (University of Southern Denmark), Tony Allan (University of London (SOAS)), William Granara (Harvard University), Mark Tessler and Dan Corstange (University of Michigan), Serge Sur Elhiraika (Islamic Research and Training Institute), Sulayman Khalaf (University of Sharjah), Kamal Abdel-Malek (American University of Sharjah), Mutasem Al Fadel and Rania Maroun (American University of Beirut), Peter Rogers and Joge Ramirez-Vallejo (Harvard University), Ahmed Al Shahi (Oxford University), Muhsin AlMusawi (Columbia University and American University of Sharjah), and Michael Glennon (Tufts University), and Hussein Amery (Colorado School of Mines) among others.

Send manuscripts to:
Ahmad Ali Al haddad Al Hazmi, Dr.
JSA, Editor-in-Chief
The Social Society of the UAE
P.O. Box 3745, Sharjah
United Arab Emirates

• General Information

The Journal of Social Affairs is published quarterly, in the spring, summer, fall, and winter. Contributors may submit scholarly research papers, book reviews, and summaries of PhD dissertations. Submissions for publication undergo blind peer reviews by multiple reviewers, although the editors reserve the right to decide on the suitability of the subject matter in the first instance. All manuscripts are acknowledged within two weeks of receipt. Every attempt will be made to inform authors within three months about the suitability of submitted manuscripts for publication in the JSA. For any single issue of the JSA, some priority is given to maintaining a balance of research subjects and to maximizing the geographical diversity of contributors. Designated issues of the JSA may be devoted to specified themes, which may be the subject of conferences sponsored by AUS or the Sociological Association of the UAE.

• Research Papers

Contributors of research papers must abide by the following conditions:

a. The author's name should appear directly below the title, and an asterisk should be placed immediately after the author's name. The asterisk is to refer to the author's institutional affiliation and address, and acknowledgements, if any, all of which should appear as a footnote on the first text page. The author's name must be followed by an abstract of not more than 200 words. The abstract should be single-spaced, and in italics, and should make clear the purpose and findings of the paper.

b. The abstract and references must be single-spaced. Otherwise, the manuscript must be double-spaced, and the length of the paper ordinarily may not exceed 35 printed pages or 13,000 words, counting the reference list. If submitting a hard copy, the manuscript must be printed on one side of the paper only.

c. The JSA uses the author-date documentation system of The Chicago Manual of Style, 15th edition (Chicago: University of Chicago Press, 2003). Text citations should appear as follows:

(Bagwell and Staiger 1997) or
(Bagwell and Staiger 1997, 12) if a specific page is cited

d. Reference List. Please list all references alphabetically according to the author's last name. When more than one work is cited for the same author, the works should be listed chronologically, with the most recent work listed last. Please observe the following: (i) give complete periodical data such as volume, issue, page numbers, series; (ii) do not use abbreviations for titles of journals; (iii) titles of books and periodicals are capitalized and italicized; (v) article or chapter titles appear in quotation marks and are capitalized. Reference list entries should adhere to the following examples:

Journal article

Bagwell, Kyle, and Robert W. Staiger. 1997. "Multilateral Tariff Cooperation during the Formation of Free Trade Areas." International Economic Review 38 (4): 291–319.

Book

Kemp, Murry C. 1964. The Pure Theory of International Trade. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chapter in a Book

Bagwell, Kyle, and Robert W. Staiger. 1997. "Multilateral Tariff Cooperation during the Formation of Free Trade Areas." In The Pure Theory of International Trade, ed. Mary Smyth, 291–319. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

e. Short quotations within the text should appear within quotation marks. Longer quotations should begin on a new line and be indented about 2 cm from the left margin. Words, punctuation, underlining, or italics not present in the original work should be contained in square brackets or noted as "emphasis added."

f. The first paragraph of a new section or subsection should not be indented. Otherwise, the beginning of each new paragraph should be indented. In titles of sections and subsections, the first letter of each word should be capitalized. Titles of sections and subsections should be appropriately numbered. Contributors should place tables, figures, and graphs within the manuscript at the same location as is desired for the final version of the paper. (Contributors must not submit tables, figures, and graphs on separate sheets.)

g. The JSA cannot consider any research paper previously published in another journal, and contributors are not permitted to have the same paper simultaneously under review at the JSA and another journal. Likewise, the JSA cannot consider any paper that has been published in the proceedings of a conference or which is being considered for publication in the proceedings of a conference.

h. If a submitted paper has been presented at a conference, then the author must make appropriate acknowledgements.

i. If a submitted manuscript is the property of some other party (such as a research institution), then the contributor must obtain permission from that party prior to submitting the manuscript to the JSA; when the manuscript is submitted, the contributor must make appropriate acknowledgments.

j. Any article published in the JSA becomes the property of the JSA, and the right of disseminating such articles belongs exclusively to the JSA. However, authors do retain the right to publish their articles as part of a book, provided that appropriate reference is made to the publication in the JSA.

k. Please note that manuscripts that fail to conform to the above guidelines will be immediately returned to the contributor.

• Dissertations

Authors may submit summaries of PhD dissertations, provided that such dissertations have been successfully completed and the author has completed the PhD degree.

• Book Reviews

Authors may submit reviews of books published within the last three years. Such reviews may not exceed 10 pages in length and must include a cover page with all of the following information:

a. the full title of the book
b. the full name of the author of the book
c. the full name of the publisher
d. the place of publication
e. the date of publication
f. the number of pages in the book
g. the full name and address of the reviewer

If the book is published in a language other than English, then the information requested in parts (a) through (f) must be provided both in English and in the language in which the book is published.

Journal of Social Affairs

Volume 37, Number 147 Fall 2020

Foreword 8

Articles and Research Papers

Manuscripts in Arabic

The requirements to be met by a social worker to work with people of determination «Within the framework of the general practice of social worker A study on social workers working in the United Arab Emirates».
Dr. Wesam Hassan Nasr 9

Psychological combustion and its Relationship to Mental Health among university students.
Dr. Abdul Rahman Abdul Wahab Ali 47

In the genderizing of Terrorism and ungenderization: A Reading of the book Women and Terrorism (gender - based study).
Dr. Mobarek Hamdi 81

The Educational Services Quality and their Relationship to Achieving the Competitive Advantage of the College of Education in Al-Muzahmiya.
Dr. Nada Ibrahim Al - Shaddi 103

The participation of Jordanian women in the parliamentary elections of the House of Representatives eighteenth 2016.
Dr. Saleh abdel Razzaq Faleh Alkhawaldeh 143

social intelligence in a sample of gifted students and regular middle school and high school
Asma Yanallah Saeed ALomari 179

The reasons behind not passing the requirements of the New Teachers program of The Specialized Institute for Professional Training of Teachers
Abdulaziz Hamed Mohammed Al - Omairi
Wadhha Shamis Said Shamis Al kiyumi 213

Book Reviews

Inquisition
Trial Edited by: Dr. Sultan bin Muhammad Al-Qasimi 241

Disclaimer: Views expressed by authors and reviewers are solely their own and in no way represent any positions or policies of the editors or the ***Journal of Social Affairs***.

Foreword

Each time a social affairs magazine is published that embodies a new vision and an advanced method, which is a true tributary of the research and scientific studies movement, in the United Arab Emirates and the Arab world, and a fundamental achievement that highlights the identity of the social sciences with its branches and applied origins, in order to benefit researchers, professors, students and interested parties.

In view of the continuous and relentless pursuit to develop the magazine in form and content, new blood has been introduced into the magazine; As the advisory body for the journal was reconstituted, and a group of scholars, researchers and experts in the field of research and specialized studies joined it.

This issue embraces seven solid researches in various human sciences. The first topic dealt with the requirements that a social worker must meet to work with people of determination within the framework of the general practice of social service. A study on social workers working in the United Arab Emirates Where the main objective of the current study was defined in "Determining the requirements that must be met by the social worker in the field of caring for people of determination in light of the general practice of social service Social'' The results of the study reached a proposed scientific view of the requirements that must be met by the social worker to work with people of determination within the framework of the general practice of social service. These requirements include (mental characteristics - professional numbers - availability of specialized scientific qualification - values and principles - skills - experiences), while the second topic is addressed, Psychological burnout and its relationship to mental health among university students, and the study aimed to identify psychological burnout and its relationship to mental health among university students, and the study reached results that showed that the level of psychological burnout of the university student was high, And that their level of mental health was average, and the presence of a negative statistically significant correlation between the level of psychological burnout and the level of mental health among university students. The most important recommendations were to work on developing preventive and therapeutic programs to reduce the psychological pressure and psychological burnout that the university students in general and students of the College of Dentistry are exposed to in particular. As for the third topic, it dealt with, on gender-based terrorism and de-gendering, a reading in the book: Women and Terrorism (A Gender Study), where the study showed the approach to downloading the book "Women and Terrorism: A Gender Study", by its authors: writer and professor Amal Grammy and journalist Monia al-Arfawi, In its theoretical and historical framework. We adopted a critical analytical method

to review the theoretical part of this book, which was edited by Amal Grammy. We tried to stand up to what I tried to dismantle in terms of stereotypes and inherited social representations related to femininity and masculinity in issues of violence, religious extremism and "jihadist" actions. As for the fourth topic, the quality of educational services and its relationship to achieving the competitive advantage of the College of Education in Muzahmiyya, where the study revealed whether there are statistically significant differences between the averages of the degrees of responses of the members of the study community towards the level of quality of educational services and their competitiveness according to the variables of specialization and academic level, The results of the study showed that the level of quality and competitiveness of educational services provided to students of the College of Education in Al-Muzahmiyya was of a moderate degree, and that there are differences about the level of quality of educational services for the benefit of early childhood students and second-level students. And that there are differences about the level of competitiveness in educational services for the benefit of students of early childhood specialization and students of the third and fourth level, and that there is a direct correlation between the quality and competitiveness of educational services provided to students of the College of Education in Muzahmiyya, meaning that increasing the level of educational services contributes to increasing the level of competitiveness in the educational services provided For female students. As for the fifth topic, it dealt with the participation of Jordanian women in the parliamentary elections of the eighteenth parliament for the year 2016 AD, where the study clarified the identification of Jordanian women's participation in the parliamentary elections of the eighteenth parliament for the year 2016 CE, and the impact of the election system in the list and women's quota on the election law for the House of Representatives. The study found that the election law for the House of Representatives worked to allocate fifteen additional seats for women, and that Jordanian women participated in the parliamentary elections for the 18th House of Representatives for the year 2016. The study recommended the necessity to amend and amend the Election Law for the House of Representatives No. (6) for the year 2016 AD, so that the number of additional seats allocated to women (women's quota) is increased to a percentage not less than (25%) of the total number of members of the Jordanian Parliament, and the lists must include Female candidates in a certain percentage are a condition for their acceptance, and work to train women candidates for the parliamentary elections and provide them with financial support. The sixth topic dealt with social in-

telligence among a sample of gifted and ordinary students in the intermediate and secondary levels in Al-Khobar governorate, where the study dealt with identifying differences in social intelligence in a sample of gifted and ordinary students and its relationship with the heterosexual and school stage, and the results showed statistically significant differences between gifted and ordinary students A year in all dimensions of the scale in favor of gifted students, The absence of statistically significant differences between gifted and ordinary students based on the gender variable, in addition to the existence of differences between gifted and ordinary students based on the school stage in favor of the secondary stage, and one of the most important recommendations of the study is the preparation of various programs to develop social intelligence among students in the educational stages, and a review of the methods used In identifying and expanding talented people, in addition to preparing training courses for teachers related to developing social skills, The seventh and final topic deals with the reasons leading to the trainees not passing the requirements of the new teachers program at the Specialized Institute for Professional Training for Teachers, as the study aimed to find out the reasons for the trainees not passing the requirements of the new teachers program from the fourth batch of the Specialized Institute for Professional Training for Teachers in the Sultanate of Oman. The study concluded that the reasons for the trainees not passing the program requirements lie in three main reasons: personal reasons related to the trainee, reasons related to the training program, reasons related to the school. The study recommended the necessity of providing training courses for the new teacher. To develop his skills in time management, planning and motivation towards learning, in addition to reviewing the administrative and organizational procedures followed in the training program for new teachers, and activating support and support for them.

his issue also includes the presentation of a book by His Highness Sheikh Dr. Sultan bin Muhammad Al Qasimi, Supreme Council Member and Ruler of Sharjah.

While we extend our thanks and gratitude to everyone who contributed to the magazine; We invite researchers to submit their scientific output for publication in the journal.

Allah bless,,,

جمعية الاجتماعيين
Sociological Association

Journal of Social Affairs

Volume 37, Number 147, Fall 2020